

No entanto, a diversidade cultural gera muitas vezes tensões e conflitos, porque a cultura dominante sente a sua identidade 'ameaçada' (Faria, 2001). Neste caso, a mediação surge por processos de ruptura (Rebollo, 1997, p.351). É neste sentido que Cristina Coelho afirma que *"o mediador é um gestor de rupturas culturais. Por isso, mais importante que o conhecimento necessário das diferentes culturas é a análise da própria implicação nessas culturas"* (Coelho, 1998, p.31). É ainda neste contexto que Jean Caune encara a mediação numa forma positiva, pois trata-se de um processo potencialmente construtivo e inovador num contexto de ruptura (Caune, 1999).

A mediação 'exige', deste modo, uma coexistência e reconhecimento mútuos que a legitimem (Six, 1995). Por sua vez a mediação legitima também a diversidade cultural contribuindo para a afirmação da identidade de subculturas, sobretudo as que têm dificuldade em ter expressão no espaço público (Caune, 1999). Neste sentido, os museus como espaços públicos, podem constituir-se como importantes instrumentos de mediação porque:

"podem ser um fórum importante de debate sobre a dimensão cosmopolita culturalmente híbrida das sociedades contemporâneas (...) sublinhando as universalidades que emergem na desordem da diferença" (Faria, 2001, p.6).

Desta forma, a mediação permite a existência do particular e do universal, e a tríade universalidade-particularidade-singularidade permite-nos compreender a globalidade (Almeida, 2001).

Em Portugal, têm surgido algumas experiências de mediação, fruto da diversidade cultural que tem vindo a aumentar no nosso país, sobretudo com a grande afluência de imigrantes nas últimas décadas. Em 1994, de acordo com os dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, havia um total de 157 073 residentes estrangeiros. Em 2002 totalizavam 238 746, ao que se terá de acrescentar as centenas de imigrantes ilegais, o que mostra o aumento exponencial do fluxo migratório no nosso país²⁴. Neste contexto, foi criado em

distingue empêchant la confusion, en même temps qu'il y a un dynamisme qui rapproche, suscitant le lien; et les deux dynamismes ont, non seulement à coexister, mais à concerter".

²⁴ Os países que contaram com maior número de concessões de autorização de permanência em 2002 foram Angola (2 547), Brasil (11 373), Cabo Verde (2 523), Moldávia (3 080), Roménia (2 866) e Ucrânia (16 523) (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2003).

1996 o Alto Comissariado para os Imigrantes e Minorias Étnicas, que visa “a integração na sociedade das famílias de imigrantes e, em geral, das minorias étnicas, de forma a evitar situações de marginalização geradoras de racismo e xenofobia” (Decreto-Lei nº3-A/96).

É no quadro do novo panorama de diversidade cultural e inclusão social, que surgem os mediadores nas escolas, sendo a sua presença considerada positiva pelo contributo para o reforço da coesão social:

“a introdução de mediadores culturais nas escolas tem-se revelado muito positiva para a ligação das famílias com a escola e para permitir o reforço do diálogo intercultural, o sucesso educativo e a diminuição do abandono precoce do sistema escolar” (Despacho conjunto nº 1165/2000).

Em 2001, é criado o estatuto legal do mediador sócio-cultural, que reitera a importância do mediador como um dos garantes da coesão social “que tem por função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspectiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social” (Lei nº 105/2001 – Anexo III).

No entanto, houve experiências anteriores de mediação cultural não-institucionalizada. Uma dessas experiências foi realizada por iniciativa da Associação Cultural Moinho da Juventude, na Amadora. Esta associação promoveu um Projecto de Formação de Mediadores Sociais e Interculturais, que decorreu de Janeiro de 1996 a Maio de 1998 no âmbito do Programa Horizon/Integra – Novos Horizontes, que conta com o financiamento do Fundo Social Europeu e do Estado Português através do Ministério da Educação, do Ministério para a Qualificação e o Emprego, e do Alto Comissariado para as Minorias Étnicas (Coelho, 1998; Associação Cultural Moinho da Juventude, 2001). O objectivo era apostar no mediador

“como protagonista indispensável e privilegiado no diálogo com a comunidade, nos conflitos vividos no seio das famílias, no assumir por parte das minorias étnicas da cidadania plena, através do diálogo com órgãos autárquicos, escolas, centros de saúde, hospitais, Serviço de Estrangeiros, e outros organismos (...) para, desta forma, facilitar a sua inserção na sociedade envolvente através de uma formação positiva e estabelecer novos modelos de relação com o grupo dominante” (Coelho, 1998, pp.IV e 8).

O objectivo principal desta Associação, criada em 1987 e consagrada no Diário da República de 9 de Junho de 1987, é atenuar as dificuldades de integração na sociedade portuguesa e reduzir a situação de pobreza de imigrantes residentes no Bairro do Alto da Cova da Moura, sobretudo da população africana que constitui grande parte dos moradores do bairro, através de processos de mediação, actuando no interior da Escola e tendo como objectivo:

“assegurar que pessoas em situação de desvantagem social tenham as mesmas oportunidades de acesso e o mesmo nível de qualidade de que usufrui outro cidadão. Este princípio assume especial importância ao nível da instituição escolar pelo efeito preventivo e multiplicador de que é portadora, no sentido de uma efectiva integração e participação social.” (Coelho, 1998, p.2).

Estamos pois, perante um projecto de mediação intercultural em que a figura do mediador na Escola é fundamental para a formação de jovens da comunidade no sentido de os tornar

“capazes de abrir os diálogos necessários para que a compreensão nasça entre indivíduos, grupos e instituições locais antes de qualquer intervenção exterior, jurídica ou administrativa” (Coelho, 1998).

Constatamos, mais uma vez, como são recorrentes os quatro elementos estruturantes dum processo de mediação já referidos anteriormente:

- um *terceiro elemento* - o mediador como terceira figura facilitadora da relação entre os vários intervenientes no processo;
- um *não-poder*, pois intervem extra-judicialmente;
- uma *catálise* pois conduz a uma rede de relações inter-pessoais positivas;
- e uma *comunicação*, ao favorecer e estimular o diálogo entre os vários elementos.

Esta ideia é reforçada por Cristina Coelho, assistente social desta Associação à data desta experiência, ao afirmar:

“o mediador em contexto de multiculturalidade é uma terceira figura facilitadora da relação e da comunicação entre os elementos e os grupos das culturas em presença, traduzindo e descodificando para ambos os lados as regras, as normas, as diferentes maneiras de ser e estar em sociedade, ajudando a tecer relações inter-pessoais

positivas e desta forma, integrar os grupos no sentido da plena participação na sociedade (Coelho, 1998, pp.5-6).

Pode-se assim definir a função do mediador intercultural nalguns pontos-chave:

- mediar para a resolução e prevenção de conflitos;
- facilitar a comunicação;
- fomentar a autonomia e a igualdade de direitos;
- sensibilizar os profissionais na interculturalidade;
- escutar, animar e oferecer apoio na construção da identidade;
- focalizar-se na cooperação e não na competição;
- focalizar-se no futuro e não no passado;
- manter a confidencialidade;
- ter sentido da responsabilidade;
- assumir um compromisso social com as diferentes comunidades;
- ser imparcial e objectivo;
- fomentar a auto-confiança

(Coelho, 1998; Associação Moinho da Juventude, 2001).

Foram formados jovens pertencentes ao bairro com o Projecto de Formação de Mediadores. O facto de serem moradores do bairro foi considerado um factor essencial pois *“não foram considerados como factores relevantes os níveis de escolaridade, mas sim uma vivência que os aproximasse das pessoas com quem iam trabalhar”* (Coelho, 1998, p.17).

Finda a formação os mediadores iniciaram o seu trabalho na Associação com crianças e jovens em situação de risco e, simultaneamente, estabeleceram parcerias e outras iniciativas com associações congéneres internacionais. Quatro meses passados sobre o início do seu trabalho, foi feita uma avaliação do efeito desta formação. As escolas envolvidas neste projecto mostraram uma necessidade objectiva da figura do mediador.

Em 1998, foi aprovado no Despacho Conjunto nº 304/98 de 24/4/98 (Anexo IV) um programa de criação e formação de mediadores culturais para a Educação (Coelho, 1998), e também mais tarde o estatuto do mediador sócio-cultural na já mencionada Lei nº 105/2001.

Depois desta experiência outras se seguiram até aos nossos dias nesta Associação, ficando assim demonstrados quer o êxito destas iniciativas, quer a importância, e necessidade, da figura do mediador intercultural e da educação intercultural para a compreensão e a

*“aceitação da natureza multicultural das sociedades actuais, onde cada um respeitará a cultura do ‘outro’ (...) A educação intercultural, porá em prática, desta forma, o pensamento de St. Éxupéry quando afirma: ‘se eu sou diferente de ti, eu não te leso, mas faço-te crescer’”*²⁵ (Conselho Nacional de Educação, 2001).

A actuação do mediador sócio-cultural em vários sectores da sociedade pode-se, assim, constituir como um factor de regulação e de coesão sociais (Bonafe-Schmitt, 1992).

2.3. Mediação entre poder central e poder local

A relação entre o poder local e o poder central em Portugal alterou-se profundamente depois de 25 de Abril de 1974. Antes da revolução, a relação entre estes dois poderes legitimava-se na subalternidade do poder local em relação ao central, no contexto dum estado autoritário e centralizador, e de grandes assimetrias regionais. Desde a revolução, sobretudo com a construção do poder autárquico com a primeira lei das autarquias consignada pela Constituição de 1976, esta relação é legitimada não através de mecanismos de dominação, mas através duma crescente autonomia autárquica face à Administração Central, e da progressiva introdução de novas dinâmicas de articulação que estes dois poderes podem assumir, as quais são perfeitamente equiparáveis a situações de mediação.

Para estas transformações muito contribuíram as novas configurações políticas e sociais, como já referimos, e também as políticas de reorganização do poder local dentro do quadro da descentralização-regionalização. Contribuíram ainda as políticas de incentivo e apoio ao desenvolvimento de infraestruturas e equipamentos sociais, através do aumento dos recursos financeiros das autarquias (Mozzicafreddo *et al.*, 1988a). Este esforço de infraestruturização dos municípios trata-se de uma fase do poder autárquico à qual Juan Mozzicafreddo chamou de *grau zero do poder local* (Mozzicafreddo *et al.*, 1988b).

²⁵ *‘si je diffère de toi, loin de te léser, je t’augmente’.*

Na articulação dos poderes já referidos têm um papel crucial os operadores culturais de *terceiro sector*, assim denominados por Augusto Santos Silva. Este autor descreve este *sector* como sendo “*nem estatal, nem privado, mas composto sim de associações, cooperativas ou fundações*” cujo desenvolvimento depende “*crucialmente do relacionamento com outros dois tipos de entidades: as escolas e as autoridades e serviços do Estado nacional*”, não subestimando, no entanto, a autarquia como “*um elemento incontornável do espaço público local, de que a cena cultural constitui uma dimensão simbólica e politicamente sensibilíssima*” (Silva, 2002a, p.85).

O *terceiro sector* engloba associações, em geral de pequena dimensão, que trabalham por ‘nichos’, de públicos ou actividades, fora dos circuitos habituais do mercado. O seu financiamento é garantido sobretudo pelo apoio mecenático, não sendo, por isso, o seu trabalho tanto de produção e distribuição, mas essencialmente de criação e mediação

“entre circuitos de produção e circulação – entre, por exemplo, as escolas e redes internacionais e as cenas culturais locais e regionais – e entre criadores e públicos – assumindo uma tarefa de divulgação metódica, com objectivos que são claramente formativos, quer ‘tocando’ novos públicos, quer consolidando os gostos e as práticas dos públicos existentes” (Silva, 2002a, pp.86-87).

Augusto Santos Silva considera ainda os promotores deste processo de mediação cultural como “*facilitadores na relação da cidade e dos seus públicos com obras de cultura*”. O seu trabalho é “*de ‘dar a ver’, tornar acessível, física e culturalmente acessível, a aproximação que os cultores desejam, aliás, recíproca entre obra e receptores*” (Silva, 2002a, pp.94).

Estamos assim perante um caso de afirmação local, que opera através de dinâmicas de mediação, desencadeado por promotores culturais, autoridades locais, patrocinadores e mecenas, que contribuem simultaneamente para a captação e formação de públicos (Silva, 2002a).

Outro caso a referir neste contexto de articulação de poderes são as redes de equipamento, de circulação e difusão cultural do Ministério da Cultura, que criaram uma nova lógica de sinergias translocais e intra-nacionais, através de “*uma verdadeira política de descentralização cultural, garante da tal afirmação das diferenças identitárias locais através,*

por um lado, da emergência de novos criadores e por outro, do acesso de novos públicos à fruição cultural” constituindo “bens potenciadores de mais valias no domínio cultural e portanto humano e ao mesmo tempo, no domínio económico e do desenvolvimento local” (Lima, 2002, pp.108-109).

Estamos perante um caso de mediação insitucional. A título de exemplo refira-se um excerto da Estrutura de Projecto duma dessas redes, a Rede Portuguesa de Museus no seu Documento Programático:

“sistema de mediação e de articulação entre entidades de índole museal, tendo por objectivo a promoção da cooperação e da partilha, com vista à requalificação do tecido museológico português” (Instituto Português de Museus, 2000).

Ainda acerca desta Rede Augusto Santos Silva refere o seu papel mediador na articulação entre o poder central e local:

“a Rede é uma combinação de parcerias. A Rede existe porque Estado, administração local e sociedade civil podem e devem reunir recursos e energias numa base cooperativa, para desenhar um sistema equilibrado, de que ninguém é proprietário, mas de que todos são contribuintes e beneficiários” (Silva, 2002f).

Estamos assim perante exemplos de mediação, que se inscrevem no conceito de *terceiras culturas* já referido anteriormente, e em que as estruturas culturais citadas *“combinam múltiplas funções. Constituem-se como contextos de deleite, consumo educado, cultivado e informado”* e em que as autarquias têm *“um papel crucial no complexo jogo de mediações (...) entre globalização e localismos, entre grande produção e a pequena iniciativa, entre criação e consumo”* (Silva, 2002a, pp.87 e 103). Reforçando esta ideia Helena Almeida afirma:

“a acção social é partilhada e sedimentada através de organismos centrais e periféricos, os novos parceiros sociais na lógica das parcerias e do trabalho em rede, dando corpo a um modo alternativo de articulação entre público e privado, entre global e sectorial”²⁶ (Almeida, 2001, p.125).

²⁶ *“l'action sociale est partagée et mise en place par des organismes centraux et périphériques, les nouveaux partenaires sociaux dans la logique du partenariat et du travail en réseau, donnant corps à un mode alternatif d'articulation entre le public et le privée, le global et le sectoriel”.*

A mediação torna-se, assim, fundamental para estruturar, tanto projectos de parceria locais ou inter-autárquicos, como a articulação entre o sector público e o sector privado.

2.4. Mediação e educação

No mundo ocidental a educação sofreu profundas alterações com a instituição da escolaridade obrigatória, ideia já preconizada pelos enciclopedistas e iluministas do século XVIII (Pires, *et al.*, 1989). Em Portugal, a escolaridade obrigatória é relativamente recente; foi instituída durante a 1ª República, e consignada na Constituição de 1911 (Abreu e Roldão, 1989).

Na actualidade, a escola não é mais entendida como um espaço socialmente delimitado, e o ensino não está mais confinado à educação dentro desse espaço. A escola pode ser também um importante local de dinamização social ao criar articulações com outras instituições sociais e culturais. Neste contexto Margarida Faria afirma:

“A escola no seu processo de alargamento/acolhimento de novos grupos sociais, foi forçada a abrir-se ao exterior através de articulações com a sociedade onde se insere, esta tomada nas suas múltiplas formas de comunicação, e de expressão, assim como na sua diversidade e multiculturalidade. Este prolongamento da escola para o exterior é hoje imperativo porque estas novas ‘clientelas juvenis’ introduzem elas próprias no interior da escola a heterogeneidade do meio social e cultural de que são originárias. A escola tem alargado a dimensão de aprendizagem a instrumentos de preparação para a vida no sentido mais lato” (Faria, 2001, p.4).

A instituição do ensino obrigatório, o desenvolvimento de novos sistemas de educação e a difusão de textos e documentos impressos reduziram drasticamente a taxa de analfabetismo. Potenciaram igualmente a preparação técnica e social adequada para a entrada no mundo do trabalho, mas não foram eficientes ao ponto de evitar as desigualdades sociais, económicas e culturais. Para Basil Bernstein as capacidades linguísticas da criança são determinantes na experiência e sucesso escolares; quanto mais desenvolvidas e elaboradas, maior é o enquadramento no ambiente escolar e maior será o sucesso em relação às exigências duma educação formal. Mas para Samuel Bowles e Herbert Gintis a causa desta desigualdade deve-se ao facto de não haver um sistema educativo que ‘dê espaço’ à realização pessoal, pois

não cria condições para potenciar as aptidões e talentos individuais (Giddens, 2000). Ivan Illich (1926-2002) em *Deschooling Society* põe em causa a escolaridade obrigatória pelas mesmas razões, pois a Escola reflecte, e reafirma, as desigualdades sociais e económicas da sociedade, não contribuindo, apesar de todos os esforços, para as atenuar.

Há ainda outras questões que se levantam em torno da escolaridade obrigatória, e a educação formal que lhe é inerente; são questões ligadas aos sistemas de ensino/aprendizagem e às competências individuais, pois *“a educação tem de se abrir às múltiplas inteligências, aos múltiplos talentos”* (Carneiro, 2001, p.138).

Anthony Giddens refere que a Escola tem influência no desenvolvimento das competências e na motivação para a aprendizagem, sendo factores determinantes a *“qualidade da interacção aluno-professor, a atmosfera de cooperação e interesse entre alunos e professores e uma preparação bem organizada das matérias”* (Giddens, 2000, p.506).

O psicólogo israelita Reuven Feurstein (n.1921), na linha de pensamento de Lev Vygotsky (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980), criou o *Programa de Enriquecimento Instrumental* (PEI) dirigido sobretudo a jovens com dificuldades de inclusão cultural e social. Este método é um instrumento pedagógico que advoga a importância fundamental da mediação do adulto no desenvolvimento das capacidades intelectuais do jovem, cabendo ao adulto, como mediador, fazer emergir estas capacidades que o jovem possui em potência contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento cognitivo (Six, 1995). Estamos perante uma forma de aprendizagem inferencial²⁷, por oposição à aprendizagem dedutiva ou indutiva, que tem dominado, maioritariamente, os sistemas de educação (Carneiro, 2002).

A mediação no PEI sustenta-se em dois tipos de interacção:

- *“Uma (implícita), pela criação de um ambiente que permita que a mediação aconteça, é muito importante mas nem sempre suficiente.*

²⁷ Para Roberto Carneiro a aprendizagem inferencial é a *“aprendizagem que tem, sobretudo, lugar através de auto-construção e auto-aprendizagem, de inferências pessoais através de andaimes”*. Neste contexto, o papel do professor *“é o de proporcionar andaimes, como na construção de um edifício, e permitir que o aluno, por si só, vá encontrando os seus caminhos, as suas redes de aprendizagem e de construção de conhecimento, ‘trepando pelos apoios acima’”*(Carneiro, 2002, p.44).

- *A outra (explícita), permite ao mediador colocar-se entre o mundo dos estímulos e o indivíduo, criando neste último modalidades de percepção e de selecção de estímulos* (Feuerstein, 1998, p.G-8).

Neste contexto, o educador como mediador não é simplesmente um transmissor de saber, e o saber não é um ‘fim’, mas um ‘meio’, um instrumento (Six, 1995). Na opinião de Feuerstein

“o mediador, intencionado, conhecedor e com uma experiência que provém da cultura que ele representa (...) pode criar novas estruturas, pela orientação do indivíduo para as modalidades de percepção e de acção sobre o mundo e para as modalidades de organização sequencial dos acontecimentos”. “A mediação não está relacionada com o ‘quê’, com o conteúdo ou com a linguagem, ela representa apenas a qualidade de interacção” (Feuerstein, 1998, pp.G-4 – G-5 e G-10).

É neste sentido que se pode definir o mediador como um *catalisador* (Six, 1995).

Há também outros factores determinantes na educação do indivíduo, porque:

“a escola tem de ser visualizada numa dimensão global de aprendizagem e do desafio da formação em que outros poderosos agentes como a família, os mass-media ou os múltiplos grupos sociais de pertença, modelam continuamente opiniões, vontades e personalidades” (Carneiro, 2001).

Por isso *“o mediador no espaço escolar terá que ter em conta as diferentes posturas culturais tanto a nível das famílias – as práticas educativas familiares – como da acção formal da escola, procurando neutralizar os factores de descontinuidade dos processos educativos”* (Coelho, 1998, p.5). A mediação, neste caso torna-se fundamental porque *“incidindo no triângulo Escola-Família-Comunidade, alarga-se à sociedade como um todo. Trabalha com o indivíduo/família no seu grupo de pertença e com a comunidade”* (Coelho, 1998, p 12).

Em Portugal é de referir, como um exemplo de mediação no campo da educação, o projecto piloto *Gestão de Conflitos e da Violência através da Mediação Social - GESPOSIT* (gestão positiva), um projecto europeu que conta com doze parceiros de seis países, sendo a

participação portuguesa coordenada pela Univeridade Aberta (Centro de Estudos de Pedagogia e Animação). O princípio orientador deste projecto foi definido como a promoção da educação pessoal e social da criança e do jovem através da mediação, entendida como uma actividade e uma técnica de comunicação que orienta na gestão positiva dos conflitos, no quadro dum processo formativo a desenvolver ao longo da vida (Padrão, 2000, 13 de Dezembro). Neste contexto a mediação é definida como o processo educativo que, através da reestruturação dos processos de comunicação, facilita os processos de representação mental, de simbolização, de elaboração pelo diálogo, promovendo a ligação e a cooperação entre três estruturas: família, escola, comunidade, e entre estas estruturas e os alunos (Pinna, 2001).

Este projecto teve a duração de dois anos (1999-2001) e apostou na articulação escola-família como forma de prevenir e resolver conflitos inerentes a contextos culturais diferenciados, prevenindo e resolvendo também situações de abandono e insucesso escolar, face ao nível crescente de violência escolar. Apostou, também, na mediação familiar porque muitas vezes a violência na escola é fruto da violência em contexto familiar. Para tal foi formada uma equipa multidisciplinar com profissionais do campo da educação, da saúde, das ciências sociais e da justiça que promoveram um projecto pluridisciplinar estruturado em várias dimensões: formação, inovação, intervenção, intercâmbio, investigação e mediação (Padrão, 2000).

O voluntariado foi considerado a condição necessária para a participação neste projecto, pois a mediação em qualquer circunstância é sempre um processo voluntário que requiere neutralidade, imparcialidade, responsabilidade e confidencialidade. Numa primeira fase do projecto, depois da selecção dos voluntários, foi necessário fazer uma formação dos alunos e professores nele intervenientes como forma de sensibilização às dinâmicas mediadoras; de seguida reuniram-se os recursos físicos e materiais necessários. As competências exigidas aos mediadores nele envolvidos foram definidas do seguinte modo:

- *“Capacidade de ouvir.*
- *Capacidade de comunicar.*
- *Responsabilidade.*
- *Distanciamento.*
- *Paciência.*

- *Criatividade.*”
(Ferreira, 2002b).

No total o projecto envolveu trinta escolas do ensino básico e secundário, e cerca de 8 000 alunos. Para melhor o compreendermos tomámos como exemplo uma das escolas participantes: a Escola EB2 Frei António Brandão da Benedita (Alcobaça). Nesta Escola foi constituído um Clube de Mediação Escolar no âmbito das actividades extra-curriculares do Plano de Actividades da Escola. Foram formados professores no âmbito da Formação Contínua de Professores (*A Mediação na Gestão de Conflitos*) e dezasseis alunos voluntários que exerceram as suas funções como mediadores entre Outubro de 2000 e Junho de 2001. Pretendeu-se desta forma que os alunos resolvessem os seus problemas entre pares, sem a intervenção dos professores, encarregados de educação e funcionários, e sem recurso à violência, cabendo ao aluno-mediador ajudar o aluno alvo da intervenção a encontrar uma solução consensual em caso de conflito.

Durante o desenvolvimento do projecto foi feita a sua avaliação através da análise das respostas dos alunos a dois inquéritos. Os alunos mostraram-se informados acerca do que é um mediador e o seu âmbito de acção, e muitos deles demonstraram interesse em ser mediadores, e em que o projecto continuasse para além do prazo estipulado para o seu término (Agosto de 2001), o que promoveu o incremento de novos projectos (Ferreira, 2002b).

São de destacar alguns dos aspectos mais importantes deste processo de mediação:

- a mediação exige o envolvimento de toda a comunidade educativa (alunos, professores e família) e requiere uma mudança de atitude dos participantes, funcionando desta forma como catalisador e não como uma solução;
- um projecto de mediação tem que ser entendido como um compromisso colectivo;
- a mediação é também um processo de socialização;
- a participação activa é um apelo ao exercício da cidadania e neste processo a escola tem um papel importante.

Roberto Carneiro reitera este último aspecto ao afirmar:

“A escola é o motor da convivência entre as pessoas, a grande casa comum que é pertença de todos. Isso passa por criar um espaço onde as regras não são impostas,

mas negociadas pelas crianças, pelos pais, pelos professores, pelos representantes das várias etnias; passa por um modelo pedagógico sem formas culturalmente soberbas de imposição” (Carneiro, 2001, p.147).

Através deste projecto podemos verificar as estruturas fundamentais de mediação já referidas: um *terceiro elemento*, um *não-poder*, uma *catálise* e uma *comunicação*.

CAPÍTULO III – A MEDIAÇÃO NO CONTEXTO DOS MUSEUS PORTUGUESES

1. Mediação e museus

“Do museu da era académica ao museu da era democrática e autárquica passando pelo museu do Estado-nação revolucionário, a história demonstra que a evolução do museu é determinada pela aparição e apropriação do público”²⁸

Cécil Guitart, *À l’Approche du Musée, la Médiation culturelle*

Desde que os museus e galerias de arte se tornaram espaços abertos ao público na cidade de Paris, depois da Revolução Francesa, tendo por vocação a preservação e divulgação de um património ligado aos feitos da nação francesa, à sua memória colectiva e identidade, tiveram desde logo objectivos pedagógicos, articulando-se desta forma educação e cultura. A intenção era educar e ‘cultivar’ através de um repositório de objectos/mediadores, símbolos históricos de poder e de afirmação da nacionalidade e dos valores do academismo vigente, interpretando desígnios fortemente centralistas de educação, cultura e civilização, tal como era apanágio do pensamento *iluminista* e *esclarecido*, que assentava nos pilares da *razão*, da *liberdade* e do *progresso*. Sobre os primeiros museus Elisabeth Caillet afirma: *“os primeiros museus têm de ser interpretados com os instrumentos conceptuais que permitem compreender o século das Luzes (...) Apela-se à razão, e não aos sentidos”²⁹* (Caillet, 1995, p.40).

²⁸ *“Du musée de l’âge académique au musée de l’âge démocratique et municipal en passant par le musée de l’État-nation révolutionnaire, l’histoire montre que l’évolution du musée est déterminé par l’apparition et l’appropriation du public”.*

²⁹ *“Les premiers musées sont donc à interpreter avec les outils conceptuels qui permettent de comprendre le siècle des Lumières (...) On s’adresse à la raison, pas aux sens”.*

Os museus foram assim utilizados como uma forma de ‘produzir cidadãos’ (Harvey, 1996). No entanto, apesar de serem instituições abertas ao público, a acessibilidade intelectual e física aos museus estava fortemente condicionada, pois os museus continham acervos considerados unicamente inteligíveis a uma elite intelectual e social, ou seja, aos académicos e à burguesia dominante. O Museu do Louvre, nos finais do século XVIII, chegou mesmo a condicionar a sua entrada ao público em determinados dias, ficando, desta forma o Museu aberto mais dias só para os artistas (Chagas, 2000). Tal como Mário Chagas refere, os museus são então

“dispositivos disciplinares, eles individualizam seus usurários, qualificam seus visitantes e exigem saberes, comportamentos gestos e linguagens específicas para a fruição de seus bens e o aproveitamento de seus espaços” (Chagas, 2000, p.7).

No século XIX os museus diversificam a sua tipologia com o aparecimento dos museus etnográficos, antropológicos e históricos, demonstrando uma relação directa com o desenvolvimento das ciências humanas e sociais, e com a afirmação do sistema colonial. Neste contexto Mário Chagas afirma que os museus

“tendem a se constituir em espaços pouco democráticos onde prevalece o argumento de autoridade, onde o que importa é celebrar o poder ou o predomínio de um grupo social, étnico, religiosos ou económico sobre outros grupos. Os objectos (seres e coisas), para os que alimentam estes modelos museais, são coágulos de poder e indicadores de prestígio social” (Chagas, 2000, p.16).

A partir do século XX os museus passaram por várias transformações precipitadas pelas duas guerras mundiais, por mudanças de ordem endógena resultantes do aumento do número de museus e da sua densificação no espaço das metrópoles ocidentais, e pelo aparecimento de novas linguagens artísticas que não privilegiam só a fruição estética e os aspectos formais da obra de arte, mas também os seus aspectos conceptuais. Todas estas transformações permitiram a acessibilidade dos museus a todos os públicos. O esforço de reconstrução do pós-guerra, sobretudo no Reino Unido, levou à adopção de medidas visando o financiamento privado de museus.

Durante a II Guerra Mundial os museus das cidades europeias mais vulneráveis foram despojados dos seus acervos temporariamente instalados fora dos grandes centros urbanos. Desta forma, deu-se, indirectamente, a conhecer o património nacional, o que constituiu um

importante estímulo à abertura de museus mais pequenos na província, que foram proliferando no pós-guerra (Bazin, 1967).

É também a seguir à II Guerra Mundial, que em 1946 é fundado o ICOM (International Council of Museums), organismo da UNESCO, pela iniciativa de Chauncey J. Hamlin, director do Museu da Ciência de Buffalo, nos Estados Unidos³⁰. Na primeira Assembleia Geral, que se realizou em Paris em Novembro de 1946, foram elaborados e aprovados os estatutos, e deliniadas as principais linhas gerais de actuação. Decidiu-se também dar prioridade à formação e intercâmbio de estudantes e conservadores, contando para tal com a colaboração dos comités nacionais (ICOM, s.d.).

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

Outro acontecimento que marca o desenvolvimento da museologia no século XX é o surgimento das grandes exposições temporárias, sobretudo a partir da década de 60, como um fenómeno da cultura de massas (Bazin, 1967). Para Germain Bazin é nesta altura que o objecto de museu começa a perder a aura³¹ de objecto sagrado, passando à vulgar condição de objecto de consumo no contexto do quotidiano.

*“o homem moderno, o homo televidens, sucessor do homo sapiens, muito em breve não se interessará mais pela obra de arte a não ser que ela esteja associada a qualquer acontecimento da vida quotidiana. O eterno para o seduzir, deverá usar a máscara do temporário”*³²(Bazin, 1967, p. 277).

³⁰ O comité português será fundado em 1965.

³¹ Já em 1935 Walter Benjamin, em *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*, referia a perda de aura, no caso das obras de arte, considerando-a como um fenómeno da era da reprodução mecânica. O facto de uma obra de arte poder ser reproduzida vezes sem conta e em diversos suportes materiais, retirou-lhe a aura tradicional que a singularidade e autenticidade lhe conferiam (Benjamin, s.d.).

³² *“l’homme moderne, l’homo televidens, successeur de l’homo sapiens, bientôt ne s’intéressera plus à l’oeuvre d’art que lorsqu’elle sera associée à quelque évènement de la vie quotidienne. L’éternel, pour le séduire, devra revêtir le masque du temporaire”*.

O conceito de museu amplia-se mais uma vez quando começa a ser usufruído como local de lazer, e isso deve-se em grande parte à distinção cada vez mais nítida entre tempo de trabalho e tempo de lazer, que se torna predominante na Europa a partir de meados do século XX com a redução do tempo de trabalho e o início das férias pagas.

Mas o objectivo não é só fazer do museu um lugar de lazer, mas também um meio de transmissão de conhecimentos. A partir dos anos 70, na Europa, começam a surgir meios áudio-visuais nos museus para dar informações, e para tornar o visitante mais participativo recorrendo-se, uma vez mais, a suportes materiais de mediação. Os próprios auditórios dos museus têm uma acção cultural mais alargada: filmes, conferências, etc. (Caillet, 1995).

Há assim uma série de transformações nos museus durante o século XX que reflectem as próprias transformações e crises da sociedade. Mário Moutinho (Moutinho, 2000) aponta cinco importantes mudanças na museologia em consequência das transformações da modernidade:

- o direito à diferença
“deixou de existir um modelo único de Museu igual à ideia de colecção”;
- a relativização do lugar da colecção
“reconheceu-se o carácter material e imaterial das colecções e a existência de colecções não abrigadas dentro das paredes do Museu mas espalhadas por um território mais ou menos vasto”;
- as novas formas de gestão
“decorrente em parte da abertura do museu à comunidade, desenvolveram-se modelos de gestão não hierarquizados onde formas partilhadas de gestão, progressivamente tomaram lugar”;
- a crítica da expografia
“neste domínio, também a ideia de apresentação de colecções se tem alterado profundamente: por um lado introduziram-se modernizações e tecnologias que camuflam um discurso antigo, dando-lhes novas roupagens. Por outro lado a expografia foi objecto de crítica pondo a nu uma melhor percepção dos seus contornos”;

- o museu como fim *versus* o museu como recurso

“é cada vez mais frequente constatar que uma nova geração de Museus (...) se organizam e definem os seus programas de actividades e são perspectivados, como recurso para o desenvolvimento”

(Moutinho, 2000, pp.5-8).

Nesse sentido, começa-se a reflectir sobre a sua função social, pois este não pode ficar indiferente a estas transformações, como instituição cultural e social (Moutinho, 1993). Nas resoluções adoptadas pela Mesa Redonda de Santiago do Chile, que se realizou em 1972 por iniciativa do ICOM, um novo conceito de museu é expresso de forma muito clara:

“o museu é uma instituição a serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que ele serve; que ele pode contribuir para o engajamento destas comunidades na acção, situando suas actividades em um quadro histórico que permita esclarecer os problemas actuais, isto é, ligando o passado ao presente, engajando-se nas mudanças de estrutura em curso e provocando outras mudanças no interior de suas respectivas realidades nacionais” (Declaração de Santiago do Chile, 1972).

É neste contexto que surgem correntes inovadoras no panorama museológico, como a *Nova Museologia*, que advoga um novo conceito de museu – o museu como agente de desenvolvimento e transformação social, ao serviço do cidadão e da comunidade, indo de encontro às suas necessidades e aspirações (Varine, 1987). Há assim um aumento da responsabilidade social do museu através, essencialmente, duma maior intervenção comunitária (Declaração de Quebec, 1984).

Actualmente, o museu deixou de ser um repositório de culturas e civilizações para ser um instrumento para o desenvolvimento das competências culturais e sociais individuais, e colectivas, e um espaço público da contemporaneidade. São estes factores que garantem a sua existência, juntamente com outros que Margarida Faria refere:

“é pelas suas qualidades simbólicas e pelo alargamento da escolarização a uma população mais vasta que se explica, assim, a sobrevivência de uma instituição cultural de elite que, pela sua função original de distinção e de isolamento social, parecia condenada a perecer” (Faria, 2002, p.322).

Por outro lado, há um decréscimo de espaços públicos de convivialidade e um retraimento dos indivíduos no interior do espaço doméstico para consumo de equipamentos de lazer fruto do desenvolvimento tecnológico que vai gerando novas necessidades, novas reformulações de 'espaço público'. É neste contexto, que Carlos Fortuna considera que os actuais espaços públicos, de que são exemplo os museus

“são os espaços democráticos de expressão de cidadania, de co-presença, de integração e de alargada inter-comunicação social que, a cada momento, somos capazes de concretizar” (Fortuna, 1999b, p.141).

Por outro lado, já vimos que, quando falamos em espaços públicos, falamos cada vez mais de espaços cultural e socialmente múltiplos. Nesse sentido a concepção do público de museu, como *“uma massa homogénea e algo anónima”* altera-se, assim como se altera a relação deste com o museu fazendo surgir iniciativas que privilegiam dinâmicas de interacção que sedimentem esta nova relação. A propósito deste 'novo' público e da 'nova relação' que estabelece com o museu, Margarida Faria refere:

“a consciência da sua [do público] diversidade social e cultural veio alterar o sentido educacional dos museus (até então ainda fortemente marcado por princípios de educação de tipo escolar) optando-se por formas diversificadas de comunicação inter-social e inter-cultural e mesmo inter-geracional. A esta nova definição de educação/comunicação não é alheia uma dimensão lúdica, ou de prazer” (Faria, 2000, p.8).

Uma destas formas de comunicação é a mediação e o Projecto Europeu *Museus, Mediadores e Educação de Adultos*, que iremos abordar mais aprofundadamente, é um bom exemplo de formas de interacção social, cultural e geracional.

O museu pode assim actuar como mediador no seio da sociedade, ajudando a integrar as diferentes subculturas através da partilha dum património cultural de todos, cumprindo assim a sua função social. Margarida Faria distingue algumas das *“necessidades sociais que os museus podem colmatar, necessidades que depois de identificadas podem contribuir para a definição da sua função ou funções sociais”* relacionadas com constituição e conservação de colecções que possam ser socialmente úteis:

- *“necessidade/função identitária*
- *necessidade/função de sociabilidade*

- *necessidade/função de participação cívica*
- *necessidade/função de solidariedade*
- *necessidade/função de inclusão multicultural*
- *necessidade/função de informação*
- *necessidade/função de aquisição/transmissão de conhecimentos de modo crítico e de acordo com múltiplas leituras”*

(Faria, 2001, p.5).

Todas estas transformações introduziram novas dinâmicas de interacção entre museu, visitante e sociedade. Ao delinear as linhas programáticas da sua actuação, os profissionais de museus devem, por isso, ter em linha de conta um conjunto de novos factores:

- os museus são cada vez mais instituições viradas para a comunidade, assumindo compromissos sociais, mais do que qualquer outra instituição educativa e cívica;
- os visitantes dos museus participam de forma mais activa, e não apenas como receptores de informação cultural;
- os projectos dos museus têm de se articular com as políticas educativas e culturais de entidades públicas e privadas em diversos contextos;
- os museus proporcionam uma relação mais livre e criativa do público com o seu património cultural.

(Moffat and Woollard, 1999).

Outro aspecto importante é o conceito de museu como simulacro do real, pois os objectos expostos estão organizados por uma lógica diferente, e nesse sentido são uma dramatização da realidade (Caillet, 1995). Esta dramatização é feita também através da apropriação do passado reinscrevendo-o no presente, sendo esta passagem facilitada através de dinâmicas mediadoras (Caune, 1999). Esta relação com o passado e com a tradição que o museu proporciona, potencia uma maior participação na vida social e cultural, tanto no presente, como para o futuro (Rivière, 1989).

Alguns dos intervenientes dos processos mediadores em museus são essencialmente os responsáveis pelo acolhimento dos públicos: conferencistas, animadores de ateliês, responsáveis de iniciativas, de programação e de serviços culturais, que trabalham em permanente ligação com professores, animadores de tempos livres, responsáveis de

instituições culturais, coordenadores de grupos de terceira idade, etc. (Caillet, 1995). Ao referir-se ao papel inovador do mediador cultural Élisabeth Caillet defini-o desta forma:

*“intermediário entre o colectivo e o singular, entre público e privado, este é o espaço desta nova função, que trabalha o simbólico. Mas também no quotidiano profundamente real”. “O papel do mediador não é o de permitir ao neófito de aceder a um corpus constituído, mas dar-lhe instrumentos conceptuais, assim como tecnologia que lhe permitirão não integrar mais os novos fenómenos nos modelos antigos, mas criar novos modelos mais actuates. A posição do mediador não é pois entre o saber e a ignorância mas entre os saberes ou as percepções de hoje e as de amanhã”*³³ (Caillet, 1995, pp. 23 e 222).

O papel do mediador é assim o de disponibilizar uma série de recursos e utensílios que permitam um processo construtivista de auto-aprendizagens (Caillet, 1995). No entanto, o papel importante do mediador é também o de captar e fidelizar novos públicos, *“os não públicos, os públicos adultos, o cidadão comum que está divorciado da arte e da cultura”* (Duarte, 2002, p.177). Para potenciar o seu trabalho o mediador deverá conhecer e compreender as pessoas que vêm ao museu, assim como as que não vêm, em termos da forma como se relacionam com ele e que sentidos simbólicos lhe atribuem.

Em suma, hoje em dia as práticas de mediação tornaram-se essenciais para que o público vivencie os museus como espaços não só culturais, mas também sociais.

³³ *“Intermédiaire entre le collectif et le singulier, entre le public et le privé, tel est le lieu de cette nouvelle fonction, qui travaille dans le symbolique. Mais aussi dans la glue du quotidien le plus réel qui soit”. “Le rôle du médiateur n'est plus de permettre au néophyte d'accéder à un corpus constitué, mais de lui donner l'outillage conceptuel et technologique qui lui permettra non plus d'intégrer de nouveaux phénomènes aux anciens modèles, mais de créer de nouveaux modèles plus performants. La position du médiateur n'est donc plus entre le savoir et l'ignorant mais entre les savoirs ou les perceptions d'aujourd'hui et ceux de demain”.*

1.1. A vocação mediadora dos Serviços Educativos

Com o gradual aumento de visitantes nos museus e com o alargamento do seu leque social, cultural e etário, começaram-se a implementar actividades que fossem ao encontro das suas necessidades e interesses, facilitando a acessibilidade cultural, intelectual e estética ao museu, contribuindo também desta maneira não só para a informação dos públicos, mas também para a sua formação (Caillet, 1995).

O surgimento dos Serviços Educativos, cuja expansão se efectua essencialmente a seguir à II Guerra Mundial, está inicialmente associada a uma gradual tomada de consciência da função do objecto e do discurso museológico em que se insere, como suportes materiais de significados e ideias, e como meios de comunicação e interacção com o público visitante, constituindo hoje uma plataforma onde interagem a escola, os profissionais dos museus, e a sociedade no sentido mais plural do termo, na perspectiva do exercício de novas práticas sociais, culturais e de participação cívica. Neste contexto Margarida Faria afirma:

“a construção de formas de cooperação entre a escola e o museu, ajudando cada uma das instituições a sair do seu próprio isolamento em relação ao mundo que lhes é exterior, abalando-se mutuamente nas suas resistências mais tradicionais, é com certeza um proficuo caminho para uma melhor definição e uma mais eficaz concretização da função social do museu. Este tipo de colaboração contribuirá, igualmente, para o reforço de um sentido comum que lhes permita enfrentar, adaptar e desafiar, sugerindo novas configurações, os novos fenómenos sociais e culturais ligados à produção, e consumo, de formas complementares de conhecimento” (Faria, 2001, p.3).

Por outro lado, o reconhecimento de novas disciplinas científicas no campo das ciências humanas, como a pedagogia e a psicologia, que sublinham a importância da aprendizagem na infância como fundamental na formação integral do indivíduo, levaram

“à crescente definição da necessidade de desenvolver acções pedagógicas no museu, enquanto actividades dirigidas a um público com necessidades específicas por intermédio de profissionais de formação especializada” (Faria, 2000, p.4).

Howard Gardner, que advoga a existência de inteligências múltiplas³⁴, evidencia o facto de a contextualização da educação informal em museus e espaços expositivos, ir mais de encontro às necessidades educativas das crianças de hoje, do que o ambiente descontextualizado da escola, e dos métodos de ensino da educação formal (Anderson, 1997).

No início dos anos 60 o Comité para a Educação do ICOM entrou em ruptura, devido a divergências ideológicas com sectores mais tradicionalistas do ICOM. Depois da sua dissolução, em 1963 é criado o Comité para a Educação e Acção Cultural (CECA), que lança as raízes numa visão mais actual da educação nos museus (Moffat e Woollard, 1999).

Com o aparecimento de novas correntes da museologia, como a Nova Museologia nos anos 70, os Serviços Educativos começaram a desenvolver as suas acções no contexto de uma prática social construída em benefício da comunidade até à actualidade. É o que se pode constatar no Código de Deontologia do ICOM:

“o museu tem o importante dever de desenvolver a seu papel educativo e de atrair a si mais público, oriundo de todos os níveis da comunidade, localidade ou grupo a que pertença. Deve oferecer a esse público ocasiões para assumir compromissos e de apoiar os seus objectivos e actividades. A interacção com a comunidade que constitui o seu público, faz parte integrante da missão educativa do museu”³⁵ (ICOM, 2002, p.4).

Actualmente os Serviços Educativos têm actividades dirigidas para todos os públicos, no entanto, os grupos escolares, são os que solicitam mais o seu apoio e usufruem mais das suas actividades. Através de dinâmicas mediadoras tenta-se complementar o trabalho na escola com as actividades propostas pelos Serviços Educativos, fomentar a interdisciplinaridade, desenvolver as competências dos alunos, e ir para além da educação

³⁴ Para Howard Gardner não existe um único tipo de inteligência, mas múltiplas inteligências que explicam as diversas maneiras como cada indivíduo apreende a realidade, aprende, recorda e age, a saber: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestética, naturalista, inter-pessoal e intra-pessoal (Anderson, 1997; Project Zero Research Projects, 2001).

³⁵ *“Le musée a l'important devoir de développer son rôle éducatif et d'attirer à lui un public plus large, venant de tous les niveaux de la communauté, localité ou groupe qu'il sert. Il doit offrir à ce public des occasions de s'engager et de soutenir ses objectifs et activités. L'interaction avec la communauté qui compose son public, fait partie intégrante de la mission éducative du musée”.*

formal³⁶. O museu torna-se, desta forma, um espaço de aprendizagem não-formal, informal, transversal, e também social. Neste contexto, Margarida Faria afirma:

“a visita ao museu é assim, sobretudo, um processo de recontextualização. A função educativa ultrapassando deste modo a mediação entre o objecto e o visitante torna-se por essa via eminentemente social” (Faria, 2001, p.7).

Por outro lado, um dos objectivos dos Serviços Educativos é formar públicos, daí que a maior parte deles invista mais no sector escolar, constituído pelo público mais jovem, que será o público do futuro.

“a formação cultural não pode ser diluída no sistema de ensino nem reduzida ao currículo escolar, porque os bens e equipamentos culturais constituem recursos e contextos específicos de qualificação, que são mais eficazes quanto mais precoces, continuados, cumulativos e abertos à pluralidade das correntes estéticas” (Silva, 2002d).

O museu, tal como a Escola, tem também, deste modo, o seu projecto educativo, ambos são locais de ensino/aprendizagem embora se trate, ao contrário do que se verifica em contexto escolar, de uma experiência voluntária, que privilegia a sensibilização, a descoberta, o despertar, evitando o carácter obrigatório da transmissão de conhecimentos característico do

³⁶ De acordo com a Comunicação da Comissão Europeia *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade* a aprendizagem formal, informal e não-formal são definidas da seguinte forma:

. aprendizagem formal

“aprendizagem tradicionalmente dispensada por um estabelecimento de ensino ou de formação, estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos), conducente à certificação. É intencional do ponto de vista do aprendente”

. aprendizagem informal

“aprendizagem decorrente das actividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não é estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos) e tradicionalmente não conduz à certificação. Pode ser intencional mas, na maioria dos casos, não o é (carácter ‘fortuito’/aleatório)

. aprendizagem não-formal

“aprendizagem não dispensada por um estabelecimento de ensino ou de formação, que não conduz tradicionalmente à certificação. É, todavia, estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos). É intencional do ponto de vista do aprendente”

(Comissão Europeia, 2001, pp.42-43).

ensino escolar, e tudo o que é demasiadamente didáctico e imitado de práticas pedagógicas em contexto escolar (Caillet, 1995). Os educadores/animadores dos serviços educativos definem-se assim como:

“mediadores entre os produtores do discurso científico e o público visitante, sendo-lhes atribuída a tarefa de, jamais desvirtuando os conceitos contidos nas temáticas expostas, torná-los de algum modo acessíveis aos visitantes” (Faria, 2000, p.9).

É esta distinção que permite melhor definir o papel do professor, ao qual cabe a transferência de conteúdos, e o do mediador que ‘cultiva’ e ‘alimenta’ o desejo do saber (Caillet, 1995).

Podemos assim concluir que o Serviço Educativo é potenciador *“da aquisição e desenvolvimento de competências fundamentais, quer cognitivas, quer emocionais, quer relacionais”* (Silva, 2002e), fruto da sua acção como mediador.

1.2. Alguns aspectos da história dos Serviços Educativos portugueses

O primeiro Serviço Educativo em Portugal foi fundado por João Couto, em 1953, no Museu Nacional de Arte Antiga (MNAA) *“numa continuada e aprofundada prática que funcionou como escola aberta à sociedade, particularmente, às comunidades educativas”* (Silva, 2002h, p.82). No entanto, a sua experiência pedagógica começou muito antes, quando exerceu as funções de professor liceal no Liceu Normal de Pedro Nunes, em Lisboa. Em 1924 integrou os quadros deste museu como conservador-adjunto, e foi seu director de 1938 a 1962 (Costa, 1996). Figura de referência na história da museologia portuguesa pelo seu dinamismo, pioneirismo, humanidade, espírito visionário e empreendedor, e também por ser um excelente pedagogo, a ele se deve a continuação das obras de ampliação do MNAA, iniciadas pelo anterior director José de Figueiredo, adquirindo desta forma o museu *“uma modernidade museológica e museográfica únicas no país e com sólido sentido de futuro que permitiu a continuada qualidade do seu desempenho até à década de 1980”* (Silva, 2002h, p.82).

O MNAA tornou-se assim uma verdadeira ‘escola’ de profissionais de museus³⁷, tendo alguns dos seus profissionais vindo posteriormente a integrar os quadros de outros museus, tendo havido assim a passagem de testemunho da linha de pensamento e de actuação de João Couto. Neste contexto é de referir também Madalena Cabral, a principal continuadora do seu trabalho no Serviço de Educação do MNAA .

Em 1965 foi publicado o *Regulamento Geral dos Museus de Arte, História e Arqueologia* (Decreto-Lei nº46 758 de 18 de Dezembro de 1965) reconhecendo o mérito do trabalho dos museus como instituição cultural ao serviço da comunidade, e a importância das actividades pedagógicas, nomeadamente as visitas orientadas a grupos escolares. Foi também instituído o curso de conservador de museu a cargo da Faculdade de Letras de Lisboa e do MNAA (Silva, 2002h).

Outro factor determinante no incremento do trabalho dos Serviços Educativos em Portugal, a partir dos anos 60, deve-se às novas correntes pedagógicas da educação artística para crianças e jovens, nomeadamente o Movimento de Educação pela Arte, introduzido em Portugal por João dos Santos, Arminda Grilo, Arquimedes Santos e Cecília Menano (Cavaco, 2002). É de referir também a criação dum Centro de Preparação de monitores para o Ensino Artístico Infantil, em 1959, por iniciativa da Fundação Calouste Gulbenkian, coordenado por Cecília Menano, Madalena Cabral, Calvet Magalhães, João Couto e Luz Correia, onde foram formados profissionais de museus (Pais e Correia, 1996).

Em 1967 a Associação Portuguesa de Museologia (APOM) organizou o seminário *Museus e Educação* no MNAA, respondendo a uma crescente necessidade de reflexão e diálogo sobre a educação nos museus, incidindo no eixo escola-museu através duma mais estreita colaboração entre estas duas instituições. Em 1973, por iniciativa do Ministério de Educação Nacional, é organizado um curso de monitores de Serviços Educativos, reforçando, agora a nível institucional, a vertente educacional do trabalho dos museus com os públicos (Costa, 1996).

³⁷ Referimo-nos simbolicamente ao sentido exemplar do Serviço de Educação deste museu, que serviu de inspiração a outras experiências museológicas, embora, de facto, tenha tido lugar neste museu igualmente cursos de formação para conservadores.

Se inicialmente os Serviços Educativos orientaram as suas actividades para o público escolar, gradualmente outros públicos foram solicitando o seu apoio, nomeadamente as Universidades para a Terceira Idade, lares de dia, e associações culturais e de solidariedade social, indo, assim, cada vez mais ao encontro das necessidades e expectativas de um outro tipo de públicos.

O *Inquérito aos Museus em Portugal*, onde se podem encontrar os dados mais recentes sobre Serviços Educativos, refere que dos 530 museus que responderam ao inquérito 59% têm Serviço Educativo, e a sua actividade principal são as visitas orientadas (58%) (Observatório das Actividades Culturais/Instituto Português de Museus, 2000) (Anexo V). No entanto, há cada vez um maior número de museus que organizam actividades e experiências no âmbito de uma educação para a cidadania, ou ao longo da vida, para além das visitas orientadas para a comunidade escolar. Gostariamos de destacar duas dessas experiências, que não sendo assumidamente experiências de mediação, recorreram a dinâmicas e processos de mediação na sua actuação:

- os projectos educativos do Palácio Nacional de Queluz, que privilegiam iniciativas de envolvimento com a comunidade, sendo o Palácio o mediador, promovendo, desta forma, o seu enraizamento, a inclusão social e a salvaguarda das raízes identitárias de Queluz, como cidade com tradições populares antigas e de passado histórico de relevo (Alves, 2000);
- o projecto de investigação *Metodologia do Primeiro Olhar: Programa Integrado de Artes Visuais*, um projecto que aborda as artes visuais e as diferentes linguagens visuais através de ateliês de expressão plástica e da relação mediada pelas obras de arte, neste caso, do Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão e do Museu Calouste Gulbenkian (Fróis, 2000).

Actualmente alguns dos estudos sobre as práticas culturais dos portugueses, já referidos anteriormente, indicam claramente que os jovens são um dos grupos onde se verifica um maior índice de consumo cultural. Apesar disso, a percentagem de jovens portugueses que nunca ou raramente frequenta espaços museológicos é muito alta, 91%, de acordo com os resultados do inquérito *Condutas de Risco, Práticas Culturais e Atitudes perante o Corpo* encomendado pela Secretaria de Estado da Juventude e elaborado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, e pelo Observatório Permanente da Juventude, entre Março e Junho de 2000 (Neto, 2002). Há assim que envidar todos os esforços para que esta

situação se inverta transformando os museus em espaços abertos a todas as idades, e iniciando a formação dos públicos dos museus logo a partir da infância.

Outro aspecto a considerar é a situação actual dos profissionais dos Serviços Educativos. Em 2001 foi aprovada uma nova legislação sobre as carreiras dos profissionais de museus (Decreto-Lei nº 55/2001 de 15 de Fevereiro), na qual se prevê a extinção da carreira de monitor.

Apesar dos Serviços Educativos em Portugal contarem já com cerca de cinquenta anos de existência, e do seu número ter aumentado exponencialmente nos últimos vinte anos, sobretudo ao nível do panorama museológico autárquico, muito há ainda a fazer, sendo a formação específica dos seus técnicos e a reestruturação das carreiras dos mesmos, aspectos que urgem soluções prementes.

2. O Projecto Europeu *Museus, Mediadores e Educação de Adultos*

Os grupos organizados de escolas são os que recorrem mais aos Serviços Educativos, como já vimos, e são também aqueles a quem se dirigem, por isso mais iniciativas. No entanto, há outros sectores de público aos quais os museus têm dado mais atenção ultimamente: os grupos organizados de adultos e grupos de pessoas com necessidades especiais promovendo, desta forma, a inclusão social e cultural, a educação para todos, e a aprendizagem ao longo da vida.

Roberto Carneiro considera a aprendizagem ao longo da vida fundamental porque “*a educação não poder ser apenas de um período restrito de vida de uma pessoa*” (Carneiro, 2001, p.131). Este autor considera também que a formação permanente potencia o desenvolvimento pessoal e cultural, a formação no domínio da cidadania cívica e da formação profissional, garante de uma permanente empregabilidade (Carneiro, 2001).

A aprendizagem ao longo da vida é, pois, considerada fundamental porque permite ao indivíduo “*conciliar um complexo de atitudes, competências e valores metacognitivos*” (Carneiro, 2001, p.30); são de referir a capacidade de:

- ter “*uma arguta consciência do que não sabe e do universo do desconhecido*”;

- identificar “*territórios de aprendizagem*”;
 - desenhar “*itinerários pessoais de aprendizagem*”;
 - buscar fontes e descobrir “*fulcros / pontos de apoio para a agregação de saberes*”;
 - avaliar “*os seus progressos nos caminhos da aprendizagem*”;
 - regular “*o esforço pessoal e mental dedicado a aprender*”;
 - gerar “*incentivos pessoais para aprender e conhecer*”;
 - compreender “*a dimensão relacional da aprendizagem*”;
 - participar “*activamente em grupos de aprendizagem em par*”
- (Carneiro, 2001, p.30).

Por outro lado, instituições transnacionais, como a Comissão Europeia, têm incentivado a aprendizagem ao longo da vida, através de projectos de parceria entre instituições dos Estados-membros, como fundamental na formação integral e permanente do indivíduo, e como garante de empregabilidade. Viviane Reading, Membro da Comissão Europeia, responsável pela Educação e Cultura afirma:

“reforçar o acesso à aprendizagem – em todas as idades e locais – é importante por várias razões. Por um lado, facilita a obtenção de um emprego, num mundo em que é necessário adaptarmo-nos a mudanças cada vez mais rápidas. Por outro, permite obter habilitações reconhecidas e adquirir competências também no âmbito social, constituindo um caminho para o enriquecimento pessoal. Por último, faculta uma maior abertura a outras culturas, um alargamento dos horizontes, e uma preparação para o exercício da cidadania activa.” (Reading, 2002, p.2).

Nesse sentido os museus têm incrementado várias actividades e projectos focalizados nestes públicos, mostrando também interesse no que se passa para lá das paredes do museu, ou seja, na sociedade.

“as responsabilidades de um museu não se extinguem na porta de ‘saída’ que leva ao mundo exterior. Os museus têm as raízes nas suas comunidades e as comunidades devem estar alicerçadas nos seus museus. A eficácia de um museu é mediada pelo seu contributo como instituição voltada para a sociedade como um todo” (Anderson, 2000, p. 22).

Há assim o propósito claro de abrir o museu a todos e aumentar as suas audiências através de projectos dinamizadores e inovadores, que vão ao encontro das suas reais

necessidades e expectativas (Hooper-Greenhill, 2000). Um desses projectos, *Museus, Mediadores e Educação de Adultos* (Museums, Keyworkers and Lifelong Learning), decorreu entre 1998 e 2001, contando com a participação de vários países europeus, entre os quais Portugal, com o Museu Municipal de Vila Franca de Xira.

Este projecto, financiado pelo Programa de Educação de Adultos SÓCRATES da União Europeia, foi coordenado pela Universidade do Surrey (Inglaterra) nas Fases I e II, e pelo Gabinete de Mediação Cultural (Áustria) na Fase III. A iniciativa partiu de Alan Chadwick e Annette Stannett do *Department of Educational Studies* da Universidade do Surrey, e de David Anderson, responsável pelo *Learning and Interpretation Department* do Victoria and Albert Museum de Londres. O seu principal objectivo foi contribuir para o desenvolvimento do papel dos museus como instituições e recursos culturais na aprendizagem ao longo da vida³⁸ através de novas metodologias, e também provar que com a colaboração e orientação eficazes de mediadores, se estreitam os laços entre o museu e a

³⁸ A aprendizagem ao longo da vida é entendida no âmbito da Decisão nº 253/2000/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 24 de Janeiro de 2000 que cria a segunda fase do programa de acção comunitário em matéria de educação SÓCRATES como: “as oportunidades de educação e de formação proporcionadas a uma pessoa ao longo da vida que lhes permitem a aquisição, actualização e adaptação permanentes dos seus conhecimentos, qualificações e competências”. A aprendizagem ao longo da vida é também abordada num memorandum da Comissão Europeia – *A Memorandum on Lifelong Learning* – onde são considerados seis pontos essenciais a ter em conta para a sua implementação:

- estabelecer parcerias, de preferência, a nível local e regional para promover a aproximação à comunidade e estabelecer novas dinâmicas culturais;
- analisar as necessidades educativas para desenvolver métodos inovadores de aprendizagem;
- escolher recursos adequados;
- promover as oportunidades de aprendizagem desenvolvendo acções de informação, orientação e aconselhamento;
- criar um cultura de aprendizagem investindo mais nos recursos humanos;
- primar pela excelência.

Considera-se que esta é a melhor estratégia para construir uma sociedade inclusiva que ofereça igualdade de oportunidades, que permita conciliar a formação com a profissão e a vida familiar, que promova um melhor nível de educação e de qualificação, que encoraje uma maior participação, para que desta forma se promova uma cidadania mais activa e se garanta a empregabilidade (Comissão Europeia, 2000; Comissão Europeia, s.d.).

comunidade, cativando os diversos públicos e os potenciais públicos, tornando-os num público com uma participação activa. Pretendeu-se também saber se esse desenvolvimento não dependia:

- *“do conhecimento profundo por parte dos museus das diferentes necessidades educativas e das potenciais contribuições por parte de quem aprende, sejam jovens ou idosos, ou aos grupos a que estes pertencem;*
- *da continuidade do relacionamento com as comunidades para além do termo do projecto;*
- *do diálogo contínuo e franco entre membros da comunidade, mediadores e museus;*
- *do alargamento de parcerias com outras instituições já com experiência de trabalho com o público alvo “*

(Stöger e Stannett, 2001, pp.11-12).

Escolheram-se intencionalmente grupos-alvo muito diferentes, e contextos culturais também diferentes para os projectos dos vários parceiros.

Numa fase inicial (Fase I) a Universidade de Surrey realizou um inquérito a todos os participantes, aos observadores inclusivé (Portugal e Luxemburgo), no sentido de saber se os museus desenvolviam iniciativas de mediação, se tinham mediadores, se os formavam, e se estabeleciam habitualmente parcerias. Foram enviados 1650 questionários para museus dos países participantes. Cada parceiro teve a seu cargo os inquéritos efectuados a museus do seu país. Das 867 respostas obtidas (52,55%) verificou-se que cerca de 90% dos museus tinham actividades dirigidas ao público adulto, que só 15% tinham actividades dirigidas a grupos com necessidades especiais, mas que 50,06% tinham mediadores, dos quais 30,43% no caso português. Os mediadores eram sobretudo trabalhadores activos (73,05%) com várias funções, desde técnico de museografia (35,29%), até guia (34,95%) ou conferencista (36,56%), sendo apenas 28,72% voluntários. Portugal foi o parceiro que obteve mais respostas a este inquérito: 67,65% de respostas. De referir ainda que este inquérito suscitou, no caso dos museus portugueses, bastante interesse quanto ao desenrolar e aos resultados deste projecto. (University of Surrey, 2000).

Nacionalidade da instituição e utilização de mediadores

País	Número de respostas	Número de mediadores	Percentagem de mediadores
Áustria	282	68	24,11%
Irlanda	82	38	46,34%
Luxemburgo	4	2	50%
Portugal	69	21	30,43%
Suécia	167	139	83,23%
Inglaterra	263	166	63,12%
Total	867	434	

Fonte: *Museums, Keyworkers and Lifelong Learning* (University of Surrey, 2000).

Funções desenvolvidas pelos mediadores

Funções	Número de instituições	Percentagem do total (867)
Contribuir para projectos e preparação de exposições	306	35,29%
Contribuir para cativar grupos de minorias	113	13,03%
Encorajar visitas a potenciais visitantes	324	37,37%
Preparar grupos para visitas	181	20,88%
Orientar visitas	303	34,95%
Desempenhar o papel de professor / facilitador	245	28,26%
Contribuir com recursos (materiais, conhecimentos e financiamento) para a instituição	238	27,45%
Contribuir com recursos (materiais, conhecimentos e financiamento) para grupos-alvo de visitantes	127	14,65%
Utilizar a instituição como recurso para as suas actividades profissionais	216	24,91%
Contribuir na acção cultural e nos eventos	317	36,56%
Outros	58	6,69%
Não respondeu	389	44,87%

Fonte: *Museums, Keyworkers and Lifelong Learning* (University of Surrey, 2000).

Através da análise dos resultados deste inquérito concluiu-se que os mediadores desempenham um papel fundamental nos museus ao desdobrarem-se por um grande número de actividades, e que muitas das acções desenvolvidas nos museus dependem em grande medida do trabalho de mediadores (University of Surrey, 2000). De salientar que o encorajamento de visitas a potenciais visitantes, a implicação de mediadores na montagem de exposições, e a orientação de visitas foram as actividades mais referidas.

De seguida, deu-se início aos três projectos-piloto na Irlanda, Inglaterra e Suécia, que tinham como grupos-alvo adultos da comunidade, no contexto dos museus. Estes projectos experimentais tiveram um resultado bastante positivo, atribuindo-se o seu sucesso a diversos factores:

- boa escolha do grupo-alvo;
- boa escolha da metodologia de trabalho;
- entusiasmo e dedicação dos participantes no projecto, factores que conduziram a
- um desenvolvimento positivo do trabalho dos mediadores;
- e a um desenvolvimento positivo do trabalho com os grupos-alvo

(University of Surrey, 2000).

O sucesso destes três projectos teve também consequências bastante positivas

- no aumento da auto-estima e da auto-confiança dos participantes ao ser reconhecida a importância do seu contributo tanto a nível individual, como de grupo ou de parcerias, ou, num âmbito mais vasto, como integrando uma rede;
- pelo facto de indivíduos pertencentes aos grupos-alvo, tornarem-se eles próprios mediadores, como no caso de Inglaterra e da Irlanda, desenvolvendo, desta forma, a experiência adquirida no projecto, mostrando que o trabalho do mediador deve continuar a ser desenvolvido através de outras experiências, e de formação específica;
- dada a tomada de consciência por parte dos participantes, que aprender pode ser uma experiência agradável e gratificante.

(University of Surrey, 2000).

Na Fase II iniciaram-se os projectos de Portugal e Áustria, inspirados na experiência positiva dos três projectos-piloto anteriores (Fase I). Em relação à participação do Luxemburgo esta não se concretizou pelo facto de ter abandonado o projecto. No final das duas primeiras fases, depois da análise, discussão e avaliação do projecto, publicou-se um

livro com as conclusões³⁹, que contém também orientações importantes para quem queira iniciar um projecto de mediação.

A discussão e divulgação dos projectos dos museus participantes foi feita em vários seminários. Em Portugal realizou-se um desses seminários, a 7 e 8 de Abril de 2000, no Palácio do Sobralinho, em Vila Franca de Xira. Este seminário foi também ocasião para a reflexão e divulgação de outras experiências portuguesas de educação de adultos em museus.

O conceito-chave do projecto, o conceito de mediação, assenta numa relação triangular mediador-museu-comunidade, sendo definidos os mediadores, neste caso, como:

“indivíduos profissionalmente activos ou voluntários, não empregados num museu, que actuam como medianeiros entre a instituição e um vastíssimo público adulto (incluindo jovens adultos). Os mediadores têm, portanto, um papel mais abrangente que o dos medianeiros, devido ao facto de poderem contribuir, ao mesmo tempo, como profissionais e como membros de determinada comunidade sociocultural. Nisto são diferentes. Os mediadores podem ajudar a abrir as portas do museu ao público” (Stöger e Stannett, 2001, p.14).

Os mediadores devem no presente contexto ser, de preferência, membros da própria comunidade, sendo quem melhor pode explorar os recursos e potencialidades do museu no seu trabalho dirigido a essa mesma comunidade, pois *“arrastam consigo toda uma rede de relacionamentos interpessoais, a qual é potencialmente um meio importante para novos acessos e parcerias”*. Neste sentido são também definidos com *“agentes catalisadores da transformação dos museus, veiculando opiniões e ideias provenientes do mundo exterior que de outra maneira dificilmente se fariam ouvir”* (Stöger e Stannett, 2001, pp.15-16).

2.1. O Museu Municipal de Vila Franca de Xira

A história do Museu Municipal de Vila Franca de Xira (MMVFX) começa em 1951 quando o museu abre as suas portas como Biblioteca-Museu por iniciativa do Dr. Vidal

³⁹ Gabriele Stöger e Annette Stannett (ed.). *Museus, Mediadores e Educação de Adultos: Práticas partilhadas de cinco países.*

Baptista, seu fundador e principal impulsionador. O seu acervo é constituído por peças que testemunham a história e o património locais, desde a época pré-histórica até aos nossos dias.

O MMVFX surge como museu polinucleado em 1985, depois de um período de encerramento e subsequente reestruturação. A criação de uma rede de espaços museológicos propicia *“uma ligação estreita entre o museu e as comunidades locais, para quem prioritariamente o seu trabalho se dirige”*, promovendo desta forma a descentralização e o desenvolvimento das comunidades (Museu Municipal de Vila Franca de Xira, s.d.). Por outro lado, o facto das instalações do Núcleo Sede serem exíguas, não permitindo, por isso, uma actividade expositiva regular nem espaço para actividades educativas, foi colmatada com a programação e instalação de novos núcleos (Camacho, 1999).

O MMVFX compreende os seguintes núcleos:

- Núcleo Museológico do Palácio do Sobralinho – palácio de recreio do século XVII que compreende também uma quinta;
- Núcleo Museológico de Alverca – núcleo que se encontra encerrado para ampliação, cujo acervo testemunha o quotidiano tradicional de Alverca, estando instalado no antigo edifício da Casa da Câmara;
- Núcleo Museológico Barco Varino *Liberdade* – ancorado em Vila Franca de Xira e utilizado para passeios ao longo do Tejo, dando, desta forma, a conhecer o património náutico e natural;
- Núcleo Museológico de Arte Sacra da Igreja do Mártir Santo S. Sebastião - actualmente é o único núcleo que tem exposto parte do acervo permanente: a arte sacra e a colecção antoniana legada pelo Dr. Vidal Baptista;
- Palácio da Quinta da Piedade – núcleo com importante acervo de artes decorativas do século XVIII, sobretudo azulejaria portuguesa;
- Núcleo Sede do Museu Municipal de Vila Franca de Xira – recentemente inaugurado (Setembro de 2003), é a sede dos Serviços da Divisão de Museus, Património e Arquivo Histórico, e aí encontram-se instalados o Centro de Documentação e o Serviço Educativo, e compreende espaço para ateliês e galerias para exposição permanente e para exposições temporárias

(Museu Municipal de Vila Franca de Xira, s.d.).

Desde de que o museu reabriu ao público em 1985 o seu envolvimento com a comunidade, como já referimos, foi um dos principais fios condutores da sua actuação

“estruturando-se assim um novo programa museológico que elegia, como prioridade, o conhecimento e a divulgação do percurso histórico-patrimonial local, interligando-se com as comunidades locais na busca da sua identidade”

(Nunes, 2001, p.16).

Nesse sentido o MMVFX elaborou um conjunto de roteiros do concelho, organizando visitas orientadas para o conhecimento do património concelhio, actuando assim directamente no terreno, potenciando desta forma os recursos patrimoniais e promovendo a educação patrimonial (Museu Municipal de Vila Franca de Xira, s.d.).

Na fase de reabertura do museu, nos anos oitenta, as suas linhas programáticas e de actuação foram muito influenciadas pelos princípios da Nova Museologia, e pelas experiências do Ecomuseu Municipal do Seixal e do Centro Museológico de Mértola, ambos museus polinucleados. Clara Camacho, 1ª Técnica Superior do Departamento de Cultura da Câmara Municipal de Vila Franca de Xira e responsável pelo museu à data, recordou em entrevista (Anexo VI) a influência desta nova corrente museológica nas linhas programáticas e de actuação do MMVFX, assim como o contacto com museus regionais estrangeiros, referindo-se sobretudo a museus suecos. Para esta museóloga foi também determinante a sua participação no *II Atelier Internacional da Nova Museologia – Museus Locais*, em 1985, em Lisboa⁴⁰.

Clara Camacho refere-se à influência da Nova Museologia ao evocar os princípios essenciais desta nova corrente museológica à data, e a sua articulação com o projecto museológico em desenvolvimento no MMVFX:

“no que concerne à definição da ‘Nova Museologia’, esta era articulada em torno de três aspectos centrais – âmbito, metodologia e finalidade:

- a) Quanto ao âmbito – alargamento das atribuições e das funções da Museologia (identificação, conservação e educação) a práticas mais vastas;*
- b) Quanto à metodologia – adopção da interdisciplinaridade, de métodos contemporâneos de comunicação e de meios de gestão moderna;*

⁴⁰ Nesta ocasião foi criado o MINOM – Movimento Internacional para uma Nova Museologia.

- c) *Quanto às finalidades – desenvolvimento das populações como primeiro foco de interesse*. “A noção de museu incluindo a triade território-património-população⁴¹ parecia ir ao encontro dos processos que experimentalmente iam sendo postos no terreno (Camacho, 1999, pp.153-154 e 290).

Todos estes aspectos estruturantes da Nova Museologia foram ao encontro das expectativas e aspirações em relação às linhas de actuação deste novo museu, sobretudo a vertente de ligação à comunidade, a articulação de sinergias culturais e sociais, e a organização do Museu em vários núcleos. A desterritorialização, a descentralização, a valorização do património, e a valorização da cidadania através duma participação activa, foram os vectores principais na actuação do MMVFX. Compreende-se também como, na sequência desta influência inicial, o Projecto Europeu para o qual o MMVFX foi convidado, tenha encontrado ‘terreno preparado’ para crescer. Na verdade, já continha a ideia de mediação nas dinâmicas e processos de actuação junto da comunidade.

O Serviço Educativo orienta as suas iniciativas tanto para o público escolar, como para o público adulto tendo criado várias iniciativas no âmbito da educação patrimonial. Nesse sentido foi implementado um programa anual de actividades dirigido à comunidade escolar, *O Museu Oferece*, que compreende duas vertentes: *O museu vai à escola* e *A escola vem ao museu*. Este programa engloba várias actividades em colaboração com o Museu nomeadamente visitas orientadas, actividades de animação, ateliês, empréstimo de materiais educativos, nomeadamente maletas pedagógicas, projectos de parceria com as escolas, e acções de sensibilização ao património.

Estas acções junto da comunidade educativa têm sido extremamente importantes e o Museu tem tirado bastante partido delas, porque a maior parte dos núcleos do museu encontra-se fechado para remodelação, e o próprio Núcleo Sede não tem exposto o seu acervo permanente, organizando uma exposição temporária subordinada a um tema identificador da comunidade rural, durante as *Festas do Colete Encarnado* de Vila Franca de Xira.

⁴¹ Evoca-se esta triade da Nova Museologia *território-património-população*, contrapondo-a à triade associada à museologia tradicional *edifício-colecções-público* (Primo, 1999).

Um dos projectos dirigido à comunidade escolar, foi denominado *Projecto Inter-Escolas Património*. Tratou-se de um projecto de mediação, que envolveu escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho e a autarquia⁴², cujo objectivo principal era a sensibilização, tanto de professores, como de alunos ao património local. Esta parceria não surgiu por iniciativa do MMVFX, mas de algumas escolas que a propuseram ao museu, na sequência de várias acções que o museu tinha vindo a desenvolver junto dos vários públicos da comunidade, incluindo estas, no sentido de um estreitamento de relações entre o museu e os seus públicos. Este projecto foi assumido como uma parceria, mas tratou-se de um caso de mediação, pois o museu actuou como mediador entre as escolas e a comunidade ao preparar os professores para a divulgação do património através de acções de formação, estes, por sua vez, actuando também como mediadores entre o património e a restante comunidade escolar.

Houve assim experiências de mediação, apesar de não assumidas e reflectidas como tal, anteriores ao projecto no âmbito do Programa SÓCRATES da Comissão Europeia. O MMVFX foi convidado a participar neste projecto como observador na sua Fase I. Mais tarde tornou-se participante activo nas Fases II e III.

2.2. O Projecto Europeu e o Programa SÓCRATES

O Programa SÓCRATES foi criado em 1995 de acordo com a Decisão nº 819/95/CE do Parlamento Europeu e do Conselho. Compreende duas fases: SÓCRATES I – de 1995 a 1999, e SÓCRATES II – de 2000 a 2006. No âmbito deste programa a educação é entendida como:

“um processo contínuo decorrente ao longo da vida, não se limitando apenas à formação adquirida na escola ou na universidade, mas incluindo também os conhecimentos e competências obtidas em situações mais informais no âmbito de um percurso individual diversificado” (Direcção-Geral da Educação e da Cultura – Comissão Europeia, s.d.).

⁴² As autarquias têm a seu cargo a gestão das instituições escolares do ensino pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tem como principais objectivos:

- “reforçar a dimensão europeia na educação a todos os níveis
- melhorar o conhecimento das línguas europeias
- promover a cooperação e a mobilidade em todos os domínios da educação
- fomentar a inovação na educação
- promover a igualdade de oportunidades em todos os sectores da educação”

(Direcção-Geral da Educação e da Cultura – Comissão Europeia, 2002).

O programa engloba oito acções de acordo com o percurso educativo ao longo da vida: *Comenius* – do jardim de infância ao ensino secundário, *Erasmus* – universidades sem fronteiras, e *Grundtvig* – o terceiro elo educativo: educação de adultos e outros percursos educativos alternativos. As outras cinco acções destinam-se ao desenvolvimento de competências de natureza transversal, consideradas prioritárias, a referir:

- aprendizagem de línguas europeias;
- utilização de novas tecnologias de informação e da comunicação ao serviço da educação – acção *Minerva*;
- observação e inovação nas políticas e nos sistemas educativos;
- acções conjuntas com outros programas europeus;
- medidas de acompanhamento

(Direcção-Geral da Educação e da Cultura – Comissão Europeia, 2002).

O projecto Europeu *Museus, Mediadores e Educação de Adultos* foi desenvolvido no âmbito da acção *Grundtvig*⁴³, que se apoia em quatro tipos de actividades:

- projectos transnacionais de cooperação que promovam a aprendizagem ao longo da vida;
- parcerias educativas entre instituições de adultos e de ensino de remediação;
- mobilidade para a formação das pessoas que trabalham na educação de adultos;

⁴³ “*Grundtvig* é uma designação com origem num pedagogo dinamarquês que desenvolveu esforços no sentido de ligar a educação à vida e torná-la acessível a todos” (Direcção-Geral da Educação e da Cultura – Comissão Europeia, 2002, p.6).

- redes *Grundtvig* (redes temáticas e redes de projectos) que promovam o debate sobre a educação permanente, a disseminação de boas práticas e a divulgação de conhecimentos acerca da cultura e tradições dos Estados-membros

(Direcção-Geral da Cultura e da Educação – Comissão Europeia, 2002; Direcção Geral XXII Educação, Formação e Juventude – Comissão Europeia, 1997; Agência Nacional para os Programas Sócrates e Leonardo da Vinci, s.d.).

No âmbito ainda desta acção podem participar todos os adultos que queiram continuar a sua formação, quer para o seu enriquecimento profissional, quer pessoal ou social, e todos os formadores responsáveis pela educação de adultos (professores, conselheiros, mediadores⁴⁴, etc.). Podem também participar organismos públicos ou privados, nomeadamente instituições educativas ligadas tanto ao ensino formal, como informal e não-formal dos Estados-membros da União Europeia e outros países europeus que preencham os requisitos exigidos, de acordo com os critérios de elegibilidade e selecção do *Guia do candidato*⁴⁵. No entanto, a acção Grundtvig visa especialmente dar uma segunda oportunidade⁴⁶ aos adultos que têm dificuldades de aprendizagem, escassas qualificações de base, e se encontram em situações igualmente difíceis de ordem social ou económica (Direcção-Geral da Cultura e da Educação – Comissão Europeia, 2002).

⁴⁴ A Comissão Europeia define o mediador como “mediador de aprendizagem – todo o individuo que facilita a aquisição de conhecimentos e competências, criando um contexto propício à aprendizagem, inclusive docentes, formadores e orientadores. O mediador orienta o aprendiz, fornecendo-lhe directrizes, respostas e aconselhamento ao longo do processo de aprendizagem, além de prestar assistência no processo de desenvolvimento dos conhecimentos e das competências (Comissão Europeia, 2001).

⁴⁵ Direcção-Geral da Educação e da Cultura, *Sócrates: Programa de acção comunitário em matéria de educação. Guia do candidato*.

⁴⁶ O *Livro Branco sobre a Educação e a Formação* da Comissão Europeia, preconiza a criação de *escolas de segunda oportunidade* destinadas aos jovens excluídos do sistema educativo. Pretende-se sobretudo, desta forma, lutar contra a exclusão social daqueles que não seguiram uma escolaridade tradicional, contando-se com a participação de instituições escolares, e de outras instituições públicas locais (Comissão Europeia, 1995).

2.3. Projectos dos museus participantes

PARCEIROS	FASE I Setembro de 1998 a Agosto de 1999	FASE II Setembro de 1999 a Agosto de 2000	FASE III Setembro de 2000 a Agosto de 2001
Irlanda <i>Irish Museum of Modern Art</i> Dublin	Inquérito <i>... e começam a vestir púrpura</i>	<i>... e começam a vestir púrpura</i> <i>Tome a palavra</i>	<i>... e começam a vestir púrpura</i> <i>Nasci bebé</i>
Inglaterra <i>Victoria and Albert Museum</i> Londres	Inquérito <i>A voz do V&A – A Próxima Geração</i>	<i>A voz do V&A – A Próxima Geração</i>	<i>A voz do V&A – A Próxima Geração</i>
Suécia Estocolmo	Inquérito <i>O Grande Museu (no âmbito de Stockholm '98)</i>	<i>O Grande Museu</i>	<i>O Grande Museu</i>
Áustria <i>ARS Electronica Centre</i> Linz	Observador Inquérito	<i>O Nosso Ponto de Vista</i>	<i>O Nosso Ponto de Vista</i>
Portugal <i>Museu Municipal de Vila Franca de Xira</i> Concelho de Vila Franca de Xira	Observador Inquérito	<i>Testemunhos Culturais de Raiz Africana no Quotidiano</i>	<i>Viver o Património</i>
Luxemburgo <i>Casino Luxembourg</i> Luxemburgo	Observador Inquérito	Desistiu	Desistiu
COORDENAÇÃO	<i>University of Surrey</i> Guilford – Inglaterra David E. Gray	<i>University of Surrey</i> Guilford – Inglaterra Shiela Carlton	<i>Büro für Kulturvermittlung</i> Viena – Áustria Gabriele Stöger

Fontes: Büro für Kulturvermittlung, *Project Museums, Keyworkers and Lifelong Learning*.

Gabriele Stöger e Annette Stannett (ed.), *Museu, mediadores e educação de adultos: Práticas partilhadas em cinco países*.

University of Surrey, *Museums, Keyworkers and Lifelong Learning*.

Clara Camacho et al. (coord.), *Seminário Museus, Mediadores e Educação de Adultos – Dossier de Apoio*.

2.3.1. Irlanda – Irish Museum of Modern Art

Local	Dublin
Instituição	<i>Irish Museum of Modern Art (IMMA)</i>
Tipo de museu	Museu nacional de arte moderna e contemporânea
Projectos	Fase I - Inquérito <i>... começam a vestir púrpura</i> Fase II - ... <i>começam a vestir púrpura</i> <i>Tome a palavra</i> Fase III - ... <i>começam a vestir púrpura</i> <i>Nasci bebé</i>
Iniciativa	Departamento da Educação e Comunidade
Parceiros	Pessoas idosas <i>St. Michael's Parish Active Retirement Art Group</i> <i>The Active Retirement Association of Ireland</i> Agência nacional <i>Age and Opportunity</i>
Grupo-alvo	Pessoas idosas
Objectivos	Envolver grupos locais no quotidiano do museu
Metodologia	Inquérito Mediação de obras de arte Debates com artistas Experimentação e produção plástica
Mediadores	Um grupo de idosos que trabalha com o museu há onze anos que pertence a <i>St. Michael's Parish Active Retirement Art Group</i>
Resultados	Exposição de trabalhos dos participantes Exposição comissariada pelos participantes Mediação de obras de arte e exposições para outros grupos Conferências Publicações
Duração	Até 2001

Fontes: Ann Davoren e Helen O'Donoghue, *Come to the edge: The Irish Museum of Modern Art (IMMA) and Older Adults*.

Ann Davoren e Helen O'Donoghue, *"Tome a Palavra": O Irish Museum of Modern Art (IMMA) e os Idosos*.

O IMMA abriu ao público em 1991 na cidade de Dublin, num edifício histórico do século XVII - o *Royal Hospital Kilmainham* - e alberga uma colecção de arte moderna e contemporânea. Desde a sua criação o Departamento de Educação e Comunidade desenvolveu um programa de actividades que tem como principal objectivo redimensionar a

relação entre artistas, a instituição e os diversos públicos, considerando-os em pé de igualdade, como parte integrante dum processo cultural, ou seja, como participantes activos, e não como meros espectadores e consumidores culturais. Para isso, o programa inclui actividades em que, do encontro e troca de experiências entre artistas e não-artistas, resultem aprendizagens significativas para ambos, e boas práticas de educação artística. O programa pretende também, duma forma inovadora, favorecer a inclusão social e cultural, através do envolvimento da comunidade local na vida e trabalho do museu. Muitas destas actividades resultam de parcerias com escolas e com outros organismos da comunidade (Davoren e O'Donoghue, s.d.).

Os idosos que participam no programa do museu dirigido a pessoas idosas, moram próximo do museu, estão reformados, têm entre 64 a 88 anos, e pertencem a *Active Retirement Art Group in St. Michael's Parish*. Através deste programa os idosos tomam contacto com os materiais, técnicas e instrumentos, para posteriormente utilizarem nos seus trabalhos artísticos. Este programa está estruturado em três vectores principais da educação artística:

- produzir arte;
- debater com artistas os aspectos conceptuais do seu trabalho;
- observar obras de arte na colecção do museu, e nas exposições temporárias

(Davoren e O'Donoghue, s.d.).

No caso do projecto SÓCRATES, que decorreu de 1998 a 2000, foram escolhidos idosos que já trabalhavam com o museu há mais de 8 anos, por estarem familiarizados com o trabalho, os funcionários e o ambiente do museu. Tentou-se, desta forma, verificar até que ponto o trabalho desenvolvido no museu iria ser determinante no seu trabalho como mediadores de outros grupos de idosos, e até que ponto este se reflectia nos trabalhos que produziam. Nesse sentido desenvolveram-se três projectos: *... and start to wear purple*, *Come to the edge* e *I was born a baby* (Davoren e O'Donoghue, s.d.).

O projecto "*... and start to wear purple*" decorreu em 1999 durante dois meses, e constou de uma exposição retrospectiva de trabalhos de idosos no museu. Os participantes promoveram debates e reuniões, dos quais resultaram pequenos textos que acompanhavam as

peças da exposição, e os próprios textos do catálogo. Pretendeu-se transmitir os aspectos mais significativos do seu trabalho no museu, a referir:

- aprender como se desenvolve um processo;
- promover encontros com artistas;
- usar as vivências pessoais como um recurso (Davoren e O'Donoghue, s.d.).

Durante o período em que os trabalhos estiveram expostos os participantes fizeram visitas orientadas ao público em geral, e a grupos de idosos de Dublin e arredores, e divulgaram o projecto na Comunicação Social. O resultado final foi bastante positivo, de acordo com as opiniões dos mediadores e dos registos dos visitantes no Livro do Visitante, conseguindo-se alargar o público do museu ao cativar novos visitantes, promovendo-se desta forma o envolvimento da comunidade, sobretudo dos idosos, com o museu e a arte contemporânea (Davoren e O'Donoghue, s.d.).

O segundo projecto – *Come to the edge* – constou de uma exposição de obras do acervo do museu e foi comissariada pelos próprios mediadores. Para a selecção das obras houve um trabalho posterior que contou com a colaboração de dois artistas e de dois conservadores, que ajudaram os participantes a conhecer mais aprofundadamente o acervo do museu, quer em técnicas e materiais, como em conteúdos e temas. Os participantes foram ainda responsáveis pela montagem da exposição, pela elaboração das tabelas das peças e pelo catálogo. Durante o decorrer da exposição foram feitas 22 visitas a diversos públicos, incluindo pessoas com dificuldades de aprendizagem, e foi feita uma sensibilização para recrutar novos mediadores. Esta exposição teve também grande adesão por parte do público, e para os mediadores foi uma experiência bastante gratificante, motivando-os a continuar, eventualmente, a participar neste tipo de iniciativas (Davoren e O'Donoghue, 2001).

A terceira experiência intitulou-se *I was born a baby* e o grupo-alvo eram idosos com dificuldades de aprendizagem. Recorreu-se às memórias e experiência de vida dos participantes, promoveram-se debates, conferências e editaram-se publicações.

Através destas experiências ficou demonstrado que há vantagens em haver mediadores em museus, e que o contributo e a participação dos idosos para a cultura contemporânea pode ser muito importante.

2.3.2. Inglaterra – Victoria and Albert Museum

Local	Londres
Instituição	<i>Victoria and Albert Museum (V&A)</i>
Tipo de Museu	Museu de arte
Projecto	Fase I – Inquérito <i>V&A Voices – The Next Generation</i> Fases II e III - <i>V&A Voices – The Next Generation</i>
Iniciativa	<i>Learning and Visitors Services Division</i>
Parceiros	Grupos de jovens de instituições de Londres <i>Youth Services of Royal Borough of Kensington and Chelsea</i> <i>City of Westminster</i> <i>London Borough of Camden</i> <i>London Borough of Waltham Forest</i>
Grupo-alvo	Jovens que não integram o ensino formal e a escolaridade obrigatória
Objectivos	Incentivar os jovens a considerarem o museu como parte integrante da sua vida social e cultural, e como espaço de lazer
Metodologia	Inquérito Uso de tecnologia digital para atrair jovens ao V&A através da edição de uma <i>Newsletter</i> Sessões de esclarecimento e de formação Criação de um <i>website</i> pelos jovens
Mediadores	Inicialmente jovens trabalhadores Posteriormente os próprios jovens
Resultados	3 números da <i>Newsletter V&A Voices</i> Comunicações Guias para jovens Um <i>website - V&A Voices Online</i> Alguns jovens dos grupos-alvo tornaram-se mediadores Maior envolvimento comunitário através de parcerias Mudança de atitude dos jovens face aos museus
Duração	Até 2001

Fontes: Fahmida Shah, *A Newsletter for Young People: Victoria and Albert Museum (V&A)*.

Fahmida Shah, *V&A – “As Vozes – A Próxima geração”: Um Folheto Informativo para Jovens: Victoria and Albert Museum (V&A)*.

O V&A é um dos maiores museus de arte do mundo. Tem orientado a sua acção educativa no sentido duma aprendizagem activa e criativa, através do museu e das suas colecções, contando com a colaboração de mediadores (trabalhadores jovens, trabalhadores

comunitários, artistas e voluntários) que actuam como embaixadores do museu junto dos grupos-alvo.

A partir de 1998 o V&A concebeu um conjunto de iniciativas que pretendia captar grupos de jovens fora do ensino formal e da escolaridade obrigatória que, apesar de viverem perto do museu, nunca o tinham visitado. O objectivo principal era fazer com que o museu fizesse parte integrante das suas vidas, tanto a nível da sua vida social e cultural, como dos seus tempos livres. Para tal era preciso conhecê-los para ir ao encontro dos seus interesses e expectativas. Assim, elaborou-se um inquérito aos jovens que já visitavam o museu e, simultaneamente, procurou-se identificar as principais razões que levam os jovens a não visitar o museu, para, dessa forma, traçar novas linhas de actuação. Criou-se também uma *Newsletter* para dar voz aos jovens numa forma criativa, e escolheram-se mediadores igualmente jovens. Depois de tomarem parte neste projecto eles próprios se tornaram mediadores editando uma *Newsletter*, criando a *webpage V&A Voices Online*, e tornando-se guias do museu para outros jovens (University of Surrey, 2000).

O êxito deste projecto veio sublinhar a importância:

- de mediadores no museu para a captação de públicos;
- do uso de metodologias alternativas de aprendizagem mais flexíveis em relação à da aprendizagem formal;
- do estabelecimento de parcerias para a sustentabilidade e sucesso de projectos;
- do conhecimento dos interesses e motivações do grupo-alvo;
- do museu como recurso social e educativo.

Alguns dos parceiros que participaram neste projecto continuam ligados ao V&A, outros iniciaram projectos similares em museus locais.

2.3.3. Suécia – *Stockholm Education*

Local	Estocolmo
Instituições	<i>Stockholm Education</i> <i>Stockholm '98</i> , Capital da Cultura 1998 <i>The Foundation of Culture for the Future</i>
Projecto	Fases I – Inquérito <i>O Grande Museu</i> Fases II e III – <i>O Grande Museu</i>
Iniciativa	Helena Friman, coordenadora do projecto
Parceiros	Instituições culturais e empresas públicas
Grupo-alvo	Funcionários dos serviços públicos de Estocolmo
Objectivos	Construir um 'museu sem paredes' nas ruas de Estocolmo
Metodologia	Inquérito Passeios pela cidade Pesquisa acerca do enquadramento em que se insere o trabalho Visitas a instituições culturais
Mediadores	Funcionários de serviços públicos de Estocolmo
Resultados	Mudança de atitude dos participantes em relação às instituições culturais, e ao papel que eles desempenham na cidade
Duração	Até 2001

Fonte: Helena Friman, *The Great Museum*.

Helena Friman, "*O Grande Museu*": *Stockholm Education*.

Helena Friman foi a grande mentora deste projecto a ser desenvolvido durante o ano em que Estocolmo foi Capital Europeia da Cultura, ou seja, 1998. O projecto *Stockholm Education* foi proposto em 1993 com o principal objectivo de facilitar a 'leitura' da cidade aos seus visitantes, partindo da metáfora da cidade como um grande museu, da missão do museu de dar a conhecer o mundo para além das suas paredes, e da cidade como fonte de aprendizagem. Havia também outros objectivos importantes no projecto: ultrapassar as barreiras culturais e institucionais, e promover a inclusão cultural, mostrando, desta forma, confiança nas capacidades intelectuais dos mediadores (Friman, 2000).

O projecto começou em 1996 e foram propostos como mediadores pessoas que normalmente não são vistas como participantes activos na vida e na cultura da cidade, apesar das infraestruturas da cidade serem o seu local de trabalho: trabalhadores de serviços públicos de Estocolmo (controladores de tráfego, motoristas de autocarros, empregados de casas de

banho públicas, auxiliares de bibliotecas públicas, polícias, cobradores de bilhetes, bombeiros, motoristas de táxis, varredores de ruas, etc.) (Friman, s.d.).

A formação não se destinou a preparar os mediadores para fazerem visitas guiadas, mas para dar-lhes uma perspectiva histórica e cultural da cidade, e dar-lhes a noção da importância do contributo do seu trabalho para a vida e a cultura da cidade. A formação foi também dirigida à relação dos formandos com turistas e público em geral no sentido de aumentar a sua confiança e a sua desinibição. Percorreram-se as ruas da cidade, visitaram-se monumentos, igrejas, sítios históricos e outros locais que ajudaram a compreender o passado e o presente da cidade.

Constatou-se que à medida que a formação decorria o interesse dos formandos foi aumentando, e gradualmente foram tomando consciência da sua missão como embaixadores da cidade empenhando-se cada vez mais no projecto, e assumindo o seu trabalho como um serviço público até aos dias de hoje (Friman, s.d.).

2.3.4. Áustria – Gabinete de Mediação Cultural e Museu do Futuro para a Arte, Tecnologia e Sociedade

Local	Linz
Instituição	ARS Electronica Centre (AEC) – Museu do Futuro para a Arte, Tecnologia e Sociedade
Tipo de museu	Museu de ciência e novas tecnologias
Projecto	Fase I – Inquérito Fases II e III – <i>O Nosso Ponto de Vista</i>
Iniciativa	<i>Perspectiva kulturservice</i>
Parceiros	Jovens operários / formandos Mediadores culturais Artistas <i>Büro für Kulturevermittlung</i> <i>Ars Electronica Centre</i> <i>Medienwerkstatt der Volkshochschule</i> de Linz <i>Berufsschule 9</i> de Linz
Grupo-alvo	Jovens operários/formandos da Alta Áustria entre os 15 e os 18 anos
Objectivos	Utilizar a mediação cultural e os novos meios de comunicação visual como um recurso para a formação dos jovens
Metodologia	Debates com o AEC sobre a elaboração de filmes A opinião dos jovens sobre o AEC Utilização de novos meios de comunicação visuais (TV, filmes ou vídeos) Trabalho de equipa Partilha de ideias, interesses, competências e experiências
Mediadores	Formandos de artes gráficas do 3ºano
Resultados	Video filme distribuído nas escolas profissionais da Alta Áustria para divulgação do AEC e consequente captação de público Criação de um <i>website</i> sobre o AEC Reforço e desenvolvimento da auto-estima, criatividade, persistência, capacidade de comunicação, capacidade de superação das dificuldades e do espírito de equipa Os jovens tornaram-se potenciais mediadores dos museus
Duração	1 ano

Fontes: Claudia Hutterer e Doris Prenn, *Our Point of View – Apprentices and the Museum of the Future*.

Claudia Hutterer e Doris Prenn, “*O Nosso Ponto de Vista*”: *Operários em formação profissional e o Museu do Futuro (ARS Electronica Centre, Linz)*.

O projecto da Áustria insere-se no âmbito dum conjunto de iniciativas intituladas *Das Nützliche und das Fremde* (O Útil e o Estranho), em que se pretende coordenar a formação

no local de trabalho e em escolas profissionais, para desta forma melhor se articularem as vivências pessoais e profissionais. Pretende-se também que os formandos escolham por si as actividades culturais que mais lhes convêm ou que considerem ser mais interessantes (Hutterer e Prenn, 2001).

A participação no Projecto Europeu surge na sequência de outros projectos da *Perspektiva kulturservice* com jovens operários/formandos, e da iniciativa de dois mediadores culturais que propuseram esta participação ao AEC. Contou também com a colaboração de um jornalista e de um realizador de cinema (Hutterer e Prenn, 2001).

Um dos objectivos principais deste projecto foi proporcionar aos jovens o recurso à mediação cultural sistemática na sua formação, assim como aos novos meios audio-visuais de comunicação. Pretendia-se também com esta iniciativa que os jovens reforçassem, adquirissem e desenvolvessem competências básicas e conhecimentos em relação:

- à criatividade;
- ao espírito de equipa;
- à capacidade de comunicação;
- às principais estratégias da informação jornalística;
- à insenção na informação jornalística;
- à análise crítica dos novos meios de comunicação visuais;
- à elaboração de informação bem estruturada de forma a captar o grupo-alvo;
- à investigação / recolha de informações

(Hutterer e Prenn, 2001).

Depois de uma breve formação sobre a utilização prática de câmaras de vídeo, os participantes reuniram-se para discutir os seus pontos de vista acerca do AEC, os quais iriam determinar a forma de filmar e realizar o documentário. Através destes debates foram levados a reflectir de forma crítica acerca da neutralidade ou manipulação que é possível exercer nos meios de comunicação, pois pretendia-se que divulgassem o AEC com a maior isenção possível (Hutterer e Prenn, 2001).

Todo o projecto foi seguido com bastante entusiasmo pelos participantes, como ficou expresso através do forte empenho e trabalho intenso que demonstraram. Depois de terminado

o vídeo este foi distribuído por outras escolas profissionais da Alta Áustria para a divulgação do AEC, e para motivar a vinda de outros operários/formandos ao AEC (Hutterer e Prenn, 2001). Neste momento encontra-se em preparação um novo projecto de mediação tendo como parceiros museus locais da região de Viena.

2.3.5. Portugal - Museu Municipal de Vila Franca de Xira

Local	Concelho de Vila Franca de Xira
Instituição	Museu Municipal de Vila Franca de Xira (MMVFX)
Tipo de museu	Museu autárquico polinucleado
Projectos	Fase I – Inquérito Fase II – <i>Testemunhos Culturais de Raiz Africana no Quotidiano</i> Fase III - <i>Viver o Património</i>
Iniciativa	MMVFX
Parceiros	Gabinete de Luta Contra a Pobreza da Câmara Municipal de Vila Franca de Xira Coordenação Concelhia do Ensino de Adultos
Grupo-alvo	Jovens de associações de Vialonga Adultos do Ensino Recorrente do concelho de Vila Franca de Xira (VFX) Imigrantes residentes no concelho de VFX Reformados Comunidade de etnia cigana
Objectivos	Integração social e cultural dos jovens e adultos do concelho de VFX
Metodologia	Inquérito Formação de mediadores do grupo de jovens Organização de actividades sócio-culturais e desportivas Visitas guiadas ao património do concelho de VFX Exposição de trabalhos Elaboração de publicações Entrevistas Pesquisa e recolha de testemunhos culturais de origem africana e do concelho de VFX, nomeadamente a música, a gastronomia e a literatura
Mediadores	1 grupo de jovens de Vialonga 3 grupos de adultos do Ensino Recorrente do concelho de VFX
Resultados	Fase II - O grupo de jovens desistiu O grupo de adultos fez uma recolha gastronómica que resultou na publicação <i>Saberes e Sabores de Todas as Cores</i> (Anexo X) Fase III – O grupo de adultos fez uma recolha de quadras sobre as lezírias a ser publicada oportunamente
Duração	Até 2001

Fontes: Clara Camacho e Graça Nunes, *Testemunhos Culturais de Origem Africana no Quotidiano*.

Entrevista a Clara Camacho (Anexo VI).

Entrevista a Graça Nunes (Anexo VII).

Entrevista a Helena Gonçalves (Anexo VIII).

O projecto português na Fase II foi estruturado de acordo com as características da população do concelho de Vila Franca de Xira. Uma das características fundamentais é a sua diversidade cultural fruto da migração crescente (Centro Regional de Segurança Social de Lisboa, 1982). Este concelho tem muitos habitantes oriundos de países africanos desenraizados geograficamente, mas com uma cultura própria que se reflecte no seu quotidiano através da gastronomia, das festas, dos hábitos e dos costumes. Estes habitantes não se encontravam entre os frequentadores do museu, o que levou à sua escolha como grupo-alvo preferencial deste projecto. No entanto, outras razões entraram também em linha de conta, nomeadamente a já referida diversidade cultural do concelho, juntando-se, por isso, ao grupo outros residentes adultos do concelho. Esta diversidade já tinha originado algumas situações de ‘desenquadramento’ cultural e social que estavam, frequentemente, na origem de problemas ligados à marginalidade e à toxicodependência. O grupo era constituído por habitantes de Vialonga, uma das zonas com mais problemas económicos do concelho.

Neste contexto, a escolha deste grupo-alvo pareceu oportuna, pois, como vimos em exemplos dos outros parceiros do Projecto Europeu, esta escolha iria contribuir para atenuar alguns dos seus problemas e ultrapassar barreiras culturais. Este processo de mediação cultural seria mais um dos caminhos a percorrer na busca de novas formas de inclusão cultural e social, à semelhança de outros projectos de mediação cultural já referidos no Capítulo II. Em relação a este tipo de iniciativas Margarida Faria afirma:

“o aumento da diversidade tem conduzido à procura de soluções no sentido da inclusão social e cultural, para as quais os programas escolares e os projectos culturais das cidades têm contribuído com a produção de materiais de reflexão-acção sobre processos de aprendizagem ao longo da vida, e sobre formas de educação para uma cidadania cosmopolita (Faria, 2001).

O projecto foi denominado *Testemunhos Culturais de Origem Africana no Quotidiano*, e contou com a parceria do Gabinete de Luta Contra a Pobreza⁴⁷ e a Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente⁴⁸ (Camacho e Nunes, 2001).

⁴⁷ A criação deste Gabinete insere-se no âmbito do Projecto de Reabilitação Urbana, levado a cabo pela Câmara Municipal de Vila Franca de Xira. O Gabinete de Luta Contra a Pobreza foi criado para desenvolver actividades nos bairros do concelho com vista à integração social e cultural dos seus residentes, sobretudo das minorias étnicas.

Em relação ao grupo de jovens, a intenção era formar jovens mediadores da própria comunidade, intenção essa que não conseguiu singrar, dada a falta de motivação demonstrada. Esta situação deve-se a várias razões: em primeiro lugar, ao facto de os técnicos estarem há pouco tempo a trabalhar com esta população, o que não permitiu estabelecer uma relação de proximidade e confiança entre os participantes. Deve-se igualmente à falta de apoio financeiro para atribuição de bolsas de formação aos jovens. Por outro lado, os museus à partida não são muito cativantes para jovens com problemas sociais, e no concelho não se tem verificado grande afluência aos museus⁴⁹. Apesar deste começo pouco auspicioso, os projectos posteriores de formação de jovens mediadores⁵⁰ tiveram êxito.

Em relação ao grupo de adultos aconteceu o inverso, apesar da precaridade dos recursos humanos e materiais. O facto de o museu ter participado neste projecto inicialmente só como observador, e numa fase posterior como parceiro, fez com que o financiamento fosse inferior ao dos outros participantes. Por outro lado, verificava-se um elevado índice de analfabetismo nos adultos, que foi em parte colmatado através da articulação com a experiência e ‘história de vida dos adultos’. Esta situação colocava o projecto português em

⁴⁸ O Ensino Recorrente é definido pelo Ministério da Educação da seguinte forma:

“1. Modalidade de ensino a que têm acesso todos os indivíduos que ultrapassaram a idade normal de frequência do Ensino Básico e do Ensino Secundário, respectivamente 15 e 18 anos, sem terem tido oportunidade de se enquadrarem no sistema de ensino regular ou sem terem obtido qualquer certificação, por insucesso ou abandono precoce do ensino regular. Com organização curricular, metodologias e avaliação específicas, atribui diplomas e certificados equivalentes aos do ensino regular.

2. Modalidade de educação escolar que visa permitir a frequência dos ensino básicos e secundário aos indivíduos que já não se encontram em idade escolar normal no ciclo de estudos que vão frequentar.”
(Ministério da Educação, s.d.)

No ano lectivo 1998/1999, em que o projecto Europeu se iniciou, 672 alunos frequentaram o Ensino Recorrente do concelho de Vila Franca de Xira, num total nacional de 54 207 alunos (Ministério da Educação, s.d.).

⁴⁹ De acordo com o *Atlas das Cidades de Portugal*, o número médio de visitantes por museu em 1998, no Concelho de Vila Franca de Xira cifra-se em 2 664, num total nacional de 26 933 (Instituto Nacional de Estatística, 2002).

⁵⁰ Actualmente a Câmara Municipal de Vila Franca de Xira apoia o Projecto de Formação para Jovens Mediadores no âmbito do Plano Integrado das Toxicodependências (PIPT). Pretende-se formar jovens de Bairros sociais e escolas do concelho actuando como agentes de *“informação/sensibilização dos seus pares, sobre diferentes temáticas associadas à Juventude e Adolescência, desenvolvimento de projectos que visam a promoção de alternativas de vida saudáveis* (Câmara Municipal de Vila Franca de Xira, 2003).

desvantagem em relação aos outros. Este facto teve como consequência imediata na Fase III do projecto a procura de parcerias com organismos já estabelecidos para obviar estes problemas.

O objectivo principal do projecto foi:

“contribuir para o conhecimento mútuo e para a aproximação de algumas comunidades do concelho de Vila Franca de Xira, no sentido de eliminar as barreiras que, por vezes, ensombram o relacionamento entre pessoas de origens diferentes” e “valorizar as raízes culturais daquela população” (Camacho e Nunes, 2001, p.41).

Com a coordenação e orientação de técnicos do Museu foram efectuadas acções de recolha e sessões de divulgação de testemunhos culturais de origem africana no concelho de Vila Franca de Xira. Os resultados deste trabalho conjunto foram apresentados em 17 de Junho de 2000 na festa de encerramento dos cursos de educação de adultos, e constaram de uma exposição, da actuação de grupos de músicos de origem africana do concelho, e de uma publicação com recolha gastronómica (Anexo X).

Como o trabalho desenvolvido junto do grupo de adultos teve resultados positivos e considerou-se importante dar-lhe continuidade, decidiu-se avançar para a terceira fase deste projecto, desta vez com a coordenação do Gabinete de Mediação Cultural da Áustria, e a parceria da Coordenação Concelhia do Ensino de Adultos. O projecto chamou-se *Viver o Património* e teve como principal objectivo a recolha de testemunhos culturais relacionados com o quotidiano nas lezírias. Fez-se uma recolha de lendas e contos tradicionais, e de quadras populares àcerca das lezírias, que reflectem as experiências de vida dos habitantes do concelho.

Fruto do sucesso destes projectos, estão previstos outros projectos similares. Segundo Clara Camacho esta opção deve-se ao facto de *“o aprofundamento e exploração do conceito de mediador”* ter para eles *“uma importância fundamental, enquanto Museu local, fortemente empenhado em criar, reforçar e dar continuidade ao relacionamento próximo com a comunidade local”* (Camacho e Nunes, 2001, p.44).

Apesar de algumas dificuldades iniciais, os vários projectos foram levados a bom termo. Cada projecto beneficiou da experiência do anterior, contribuindo todos para um melhor conhecimento da população e da diversidade cultural do concelho. Ficou também claro que é essencial para a sustentabilidade destes projectos a preparação dos técnicos dos museus no sentido de melhor conhecerem a comunidade, e o estabelecimento de parcerias adequadas aos objectivos a atingir.

3. Considerações finais

O Projecto Europeu *Museus, Mediadores e Educação de Adultos* reuniu vários museus com o objectivo de **partilharem novas dinâmicas de trabalho**, de aprendizagem, e de ligação à comunidade através de experiências de **mediação**. Estas experiências, no âmbito do Programa SÓCRATES da Comissão Europeia, vieram sublinhar a importância fundamental da **aprendizagem ao longo da vida**, podendo os **museus, como instituições culturais e sociais**, ter um papel activo neste processo. Qualquer dos projectos desenvolvidos mostrou também que **o papel dos mediadores é essencial** na relação bem sucedida do museu com a comunidade, sobretudo no caso dos museus locais, contribuindo simultaneamente para o reforço do **empowerment** das suas populações.

Através destas experiências pudemos constatar que **a mediação pode ocorrer em diversos contextos**, e que os mediadores podem ser envolvidos numa grande variedade de situações. Os mediadores têm, portanto, de estar preparados para **abordagens diversificadas**, sendo a sua **formação** e uma **abordagem transdisciplinar** fundamentais para levar a bom termo um processo de mediação. Outro dado fundamental é o **conhecimento**, e o **bom relacionamento** com a comunidade e instituições com que se vai trabalhar, escolhendo para mediadores e parceiros, de preferência, membros da própria comunidade, pois estes, melhor do que ninguém, conhecem as suas necessidades. Esta foi uma das chaves do sucesso de todas estas experiências, que permitiu também que outras iniciativas de mediação continuassem, ou se iniciassem, para além do término do projecto, estreitando-se, assim, ainda mais os **laços entre os museus e a comunidade**.

A diversidade dos parceiros escolhidos, em qualquer dos países, não impediu que a realização de **parcerias** entre instituições de **aprendizagem formal e não-formal**, e

organizações institucionais e não-institucionais, mostrando assim, o carácter **flexível, permeável, aberto e emancipatório** do processo de mediação. A **liberdade** implícita nesta flexibilidade, apela, por outro lado, à **criatividade**, à **reflexão crítica**, e à capacidade de **inovação** e de **adaptação** dos seus intervenientes, juntamente com um **trabalho de equipa** que resulta tanto mais eficaz, quanto maior for a capacidade de **comunicação**, de **polivalência**, e de **superação de dificuldades**.

Apesar de alguns aspectos que dificultaram o decorrer do processo, como a falta de tempo, as dificuldades de financiamento e, nalguns casos, um melhor conhecimento do grupo-alvo, os benefícios do Projecto Europeu foram inúmeros:

- a **relação museu-comunidade** sedimentou-se através de um **terceiro elemento – o mediador**, transformando-a na triade **museu-mediador-comunidade**;
- os mediadores aprenderam a usar o **museu como recurso** em seu benefício e no benefício dos outros, sobretudo em sectores da população com pouca ou nenhuma representação no contexto museológico;
- reconheceu-se a importância do trabalho dos seus participantes, tanto a nível individual, como colectivo, conduzindo a um **aumento da auto-estima e da auto-confiança**;
- houve uma **mudança de atitude** dos intervenientes em relação às instituições culturais, nomeadamente em relação à **instituição museu** que adquire uma dimensão fundamental na **educação da comunidade**;
- reconheceu-se que a **aprendizagem ao longo da vida** pode decorrer em muitos locais, incluindo nos museus, e que permite ao indivíduo **potenciar as suas capacidades e competências**;
- verificou-se até que ponto o sucesso e **sustentabilidade** destas experiências se deve a uma **política de parcerias**, que proporcionou a **troca e disseminação de experiências**, não se fundamentando na unilateralidade;
- verificou-se, finalmente, como a mediação fomenta a **autonomia** e, conseqüentemente, as **auto-aprendizagens**, dado o seu carácter de **reflexividade**, fruto da acção do **mediador como agente catalisador, transformador e modificador**.

Em suma, de acordo com alguns dos parceiros que participaram neste projecto

“os museus e certos sectores do público nunca se teriam encontrado sem a intervenção daqueles que iniciaram o processo, persuadiram, mediaram e inspiraram – os mediadores” (Stöger e Stannett, 2001, p.5).

“Um museu não é apenas o edifício com as colecções, exposições, arquivos e pessoal (...) O museu é um modo de sentir e de pensar, um lugar de histórias e ideias. Encerra história natural e cultural, um mundo de objectos, memórias e modos de vida e é um lugar de debate sobre a sociedade em que vivemos. Nesta acepção, encontramos o museu no edifício com este nome, mas a maior parte dos seus recursos, o seu sustento, encontra-se fora das suas paredes, principalmente entre as pessoas da comunidade de que é parte integrante” (Anderson e Friman, 2001, p.66).

Apesar de estarmos perante um projecto transnacional, qualquer dos museus salvaguardou a sua identidade e reforçou-a, recorrendo ao património local e ao museu como recurso. Neste sentido, Manuel Castells refere que **os museus podem actuar como elos de ligação entre diferentes temporalidades, entre a dimensão local e global de uma identidade, de um espaço e de uma sociedade local** (Castells, 2001b).

A eficácia do trabalho dos mediadores deste projecto na captação e formação de novos públicos, traçou o seu sucesso. Ao darem continuidade a outros projectos de mediação os museus sedimentaram, e alargaram, a sua participação na vida social e cultural da comunidade, como recursos sociais, culturais, educativos e lúdicos.

CONCLUSÃO

“Os objectos naturais, os emblemas sagrados só têm valor carregados de associações humanas”

Marguerite Yourcenar, *Memórias de Adriano*

O objectivo deste trabalho foi, essencialmente, tentar compreender em que contexto é que a **mediação cultural** surgiu, enquanto **interface de sinergias social e culturalmente diversas**, e como se processa nos museus através dos seus **mediadores, agentes catalisadores e potenciadores da sua função social**.

A mediação é um pólo catalizador de dinâmicas e práticas culturais e sociais, e um espaço de esbatimento de fronteiras também culturais e sociais, cuja existência, e acção, se legitima, na modernidade e numa sociedade multipolar marcada

- pela diversidade cultural;
- pela interculturalidade;
- por uma cultura urbana e cosmopolita;
- pelas novas formas de produção e consumo de bens culturais e simbólicos;
- pelo direito à diferença;
- pela afirmação do exercício da cidadania e uma maior participação cívica;
- por novos estilos de vida e padrões de sociabilidade;
- e por novos sistemas de representação social, valores e identidades.

Todos estes factores inserem-se nas interacções e tensões geradas entre fenómeno(s) de globalização(ões), localização(ões) e 'glocalização(ões)'. **É, portanto, um fenómeno transversal a toda a sociedade criando sinergias culturais, sociais e relacionais** entre:

- periferia e centro;
- global e local;
- segmentação e hierarquização;
- diferenciação e *des-diferenciação*/homogenização;
- democratização/emancipação e hegemonização;
- experiências e vivências;
- acção e reflexão;
- individual e colectivo;
- universal e particular;
- plural e singular.

Os museus são espaços públicos onde se reflectem estas transformações e tensões da sociedade, que emergem com o advento da modernidade a partir do final do século XVIII, e se constituem como potencialmente geradoras de conflito e de ruptura, originando formas de fragmentação e segmentação sociais. **Os museus, como espaços públicos, surgem com o boom dos espaços públicos da modernidade, e com o alargamento e dinamização do espaço urbano.** Têm desenvolvido novas dinâmicas e formas de actuação, de acordo com os

vários contextos e dinâmicas culturais e sociais, e os vários discursos que se vão gerando e entrosando, sendo a mediação uma delas.

Do ponto de vista social, a mediação inscreve-se num projecto emancipatório pois permite um maior envolvimento democrático, dada a descentralização de poder e a interacção de diferentes grupos sociais que proporciona, permitindo, desta forma, o *empowerment*. Simultaneamente promove a inclusão social através do reforço de identidades e da salvaguarda dos seus patrimónios materiais e imateriais. É deste modo um garante de coesão e regulação sociais ao assumir compromissos e responsabilidades sociais. A mediação pode-se constituir assim como um elemento essencial dos processos sociais.

Do ponto de vista cultural, com o gradual desmoronar de uma cultura dominante e o surgir de várias subculturas, a mediação reflecte a diversidade cultural e cria interacções várias proporcionando a inclusão cultural, e gerando novas formas culturais, denominadas por alguns autores como *terceiras culturas*. Nesse sentido, ao fomentar uma cultura de aprendizagem, os intervenientes dum processo de mediação cultural constituem-se como participantes activos, e como parte integrante dum processo cultural.

Em termos de relações de sociabilidade, a mediação permite a construção criativa de novas formas de relacionamento com o 'outro' contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento afectivo e social, e promovendo práticas potenciadoras de bem-estar pessoal e relacional.

Do ponto de vista pedagógico a mediação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, das auto-aprendizagens e das competências. Pode-se constituir como um importante instrumento na educação permanente e na formação profissional, reforçando desta forma a aprendizagem ao longo da vida.

A mediação ao promover o desenvolvimento cultural, social e relacional, potencia o desenvolvimento integral do indivíduo.

Os museus actuam como dispositivos de mediação pois têm vindo a desenvolver práticas de interacção entre os diversos agentes culturais e sociais. Esta vocação mediadora acentuou-se com a criação dos Serviços Educativos dos museus, mediadores por excelência. Em Portugal existem alguns casos de relevo, no que refere a experiências de mediação em museus. Para além dos Serviços Educativos já citados é de destacar a Rede Portuguesa de Museus, como um exemplo de mediação entre o poder local e o poder central.

A mediação actua a curto, médio e longo prazo, sofre simultaneamente avanços e recuos, e está integrada de forma assumida ou não, no nosso quotidiano, fazendo de cada um de nós um mediador ou objecto de um processo de mediação, num determinado contexto cultural, social e relacional.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Citada

- ABREU, Paula. (2001). Públicos culturais nas cidades ou das cidades? Algumas observações a partir de um estudo comparado em cidades portuguesas. In Cidade e Metrópole. Centralidades e Marginalidades, 159-170. Oeiras: Celta Editora.
- ADORNO, Sérgio. (1997). O social em uma era de incertezas. In Dinâmicas Multiculturais. Novas Faces, Outros Olhares – Actas do III Congresso Luso-Afro-Brasileiro, 107-118. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- ALMEIDA, Helena Neves. (2001). Conceptions et Pratiques de la Médiation Sociale. Les modèles de médiation dans le quotidien professionnel des assistants sociaux. Coimbra: Fundação Bissaya-Barreto/Instituto Superior Bissaya-Barreto.
- ANDERSON, David e FRIMAN, Helena. (2001). Reflexões e Perspectivas. In Stöger, Gabriele e Stannett, Annette (ed.) (2001). Museus, mediadores e educação de adultos: Práticas partilhadas em cinco países, 62-66. Viena – Áustria: Büro für Kulturvermittlung.
- ANDERSON, David. (2000). A educação de adultos e a responsabilidade social dos museus. In Camacho, Clara *et al.* (coord.) (2000). Seminário Europeu Museus, Mediadores e Educação de Adultos, 22. Vila Franca de Xira: Câmara Municipal de Vila Franca de Xira – Pelouro da Cultura, Museu Municipal.
- BECK, Ulrich. (1986). Risk Society: Towards a New Modernity. London/Newbury Park/New Dehli: SAGE Publications.
- BERMAN, Marshall (1989). Tudo o que é sólido se dissolve no ar. A aventura da modernidade. Lisboa: Edições 70.
- BONNET, Jacques. (1994). Les grandes métropoles mondiales. Paris: Éditions Nathan.
- CAILLET, Élisabeth. (1995). À l'Approche du Musée, la Médiation culturelle. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

CAMACHO, Clara e NUNES, Graça. (2001). Testemunhos Culturais de Origem Africana no Quotidiano. In Stöger, Gabriele e Stannett, Annette (2001). Museus, Mediadores e Educação de Adultos: Práticas partilhadas em cinco países, 40-45. Viana – Áustria – Büro für Kulturvermittlung.

CAMACHO, Clara. (1999). Renovação museológica e génese dos museus municipais da Área Metropolitana de Lisboa – 1974-90. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas [Dissertação de Mestrado em Museologia e Património].

CÂMARA MUNICIPAL DE VILA FRANCA DE XIRA. (2003). Prevenção. Retirado em 20 de Maio de 2003 da World Wide Web: www.cm-vfxira.pt.

CARNEIRO, Roberto. (2001). Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 ensaios para o século 21. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CASTELLS, Manuel. (2002). A sociedade em rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CHAGAS, Mário de Souza. (2000). Memória e Poder: dois movimentos. [texto policopiado].

COELHO, Cristina (coord.). (1998). O Mediador. Amadora: Associação Cultural Moinho da Juventude.

COELHO, Eduardo Prado. (2002). Que é um liberal?(2). Público, nº4370, 17.

COMISSÃO EUROPEIA. (2001). Comunicação da Comissão: Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade. Bruxelas: Comissão Europeia.

COMISSÃO EUROPEIA. (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. Retirado em 29 de Abril de 2003 da World Wide Web: <http://europa.eu.int>.

DECLARAÇÃO DE SANTIAGO DO CHILE, 1972. Mesa Redonda de Santiago do Chile [Texto policopiado].