



LJMU Research Online

Neiva Ganga, R and Fonseca, L

A Produção de Conhecimento Situado e Implicado: caminhos e descobertas de uma etnografia global sobre educação cultural e artística contemporânea

<http://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/6397/>

Article

Citation (please note it is advisable to refer to the publisher's version if you intend to cite from this work)

Neiva Ganga, R and Fonseca, L (2013) A Produção de Conhecimento Situado e Implicado: caminhos e descobertas de uma etnografia global sobre educação cultural e artística contemporânea. Educação, Sociedade & Culturas. 40. pp. 31-53. ISSN 0872-7643

LJMU has developed [LJMU Research Online](#) for users to access the research output of the University more effectively. Copyright © and Moral Rights for the papers on this site are retained by the individual authors and/or other copyright owners. Users may download and/or print one copy of any article(s) in LJMU Research Online to facilitate their private study or for non-commercial research. You may not engage in further distribution of the material or use it for any profit-making activities or any commercial gain.

The version presented here may differ from the published version or from the version of the record. Please see the repository URL above for details on accessing the published version and note that access may require a subscription.

For more information please contact researchonline@ljmu.ac.uk

<http://researchonline.ljmu.ac.uk/>

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SITUADO E IMPLICADO

Caminhos e descobertas de uma *etnografia global* sobre educação cultural e artística contemporânea

Rafaela Ganga* & Laura da Fonseca**

Resumo: Este artigo sobre educação cultural contemporânea discute os caminhos metodológicos (fundamentos, processos e procedimentos) de uma *etnografia global*, sem esquecer as descobertas permitidas por esta metodologia. Num primeiro momento, debate as possibilidades da *etnografia global* na iluminação de resistências, interpretações e incorporações locais e expõe as quatro extensões do *método de caso alargado* a três museus de arte contemporânea, de três cidades Capitais Europeias da Cultura (Liverpool, Vilnius e Porto), durante a primeira década deste século. Num segundo momento, evidencia modos singulares e plurais de produzir dinâmicas de museu e de cidade – desindustrialização, descentralização e des/reprivatização –, assim como observa leituras cruzadas de estratégias educativas e culturais de cada um dos museus que se distinguem pela combinação singular de propósitos *pedagógicos, culturais, estéticos, sociais e políticos*.

Palavras-chave: etnografia global, educação cultural e artística, arte contemporânea

THE PRODUCTION OF SITED AND ENGAGED KNOWLEDGE: PATHS AND FINDINGS OF A GLOBAL ETHNOGRAPHY ON CULTURAL AND ARTISTIC CONTEMPORARY EDUCATION

Abstract: This paper about contemporary cultural education discusses the methodological procedures (fundamentals, processes and procedures) of a *global ethnography*, without forgetting the enabled findings. It starts by debating the *global ethnography* possibilities, of disclosing the local resistance, interpretations and incorporations, and exposes the four extensions of the extended case method to three contemporary art galleries, three cities European Capitals of Culture (Liverpool, Vilnius, and Porto), during the 1st decade of this century. Secondly, the article shows singular and

* IS-UP – Instituto de Sociologia, Faculdades de Letras, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

** CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

plural modes of producing museum and city dynamics – deindustrialization, decentralization and de/re-privatisation – while analyses cultural and educational strategies of each gallery by the singular combination of *pedagogical*, *cultural*, *aesthetic*, *social*, and *political* purposes.

Keywords: global ethnography, culture and arts education, contemporary art

PRODUCTION DE CONNAISSANCE SITUÉE ET IMPLIQUÉE: CHEMINS ET DÉCOUVERTES D'UNE ETHNOGRAPHIE GLOBALE SUR L'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE CONTEMPORAINE

Resumé: Cet article, qui porte sur une éducation culturelle contemporaine, abordera les approches méthodologiques (les fondements, les processus, et les procédures) d'une *ethnographie globale* en prenant en compte les découvertes et les horizons ouverts par une telle méthodologie. Dans un premier temps, l'article débattrà la capacité de l'*ethnographie globale* à éclairer des résistances, des interprétations et des formes locales d'incorporation et exposera également quatre *études de cas*, vécues dans trois galeries d'art contemporain de trois Capitales Européennes de la Culture (Liverpool, Vilnius et Porto), au cours de la première décennie de ce siècle. Deuxièmement, l'article mettra en évidence les modes singuliers et pluriels de production des dynamiques urbaines et de musée – telles que la désindustrialisation, la décentralisation et la dé/reprivatisation –, tout comme il apportera un regard croisé sur des stratégies éducatives et culturelles de chacune des galeries, qui se distinguent par une combinaison singulière de propos *pédagogiques*, *culturelles*, *esthétiques*, *sociales* et *politiques*.

Mots-clés: ethnographie globale, éducation culturelle et artistique, art contemporain

Introdução

Nas últimas décadas assiste-se a um crescente interesse pelo lugar educacional das instituições culturais, especificamente dos museus de arte contemporânea. Ao mesmo tempo, observa-se a este nível uma diversificação das oportunidades de aprendizagem estendidas agora ao campo cultural, onde questões lúdicas e de aprendizagem se diluem em programas de educação, mais ou menos estruturados. Este é um fenómeno cultural e educativo novo, se não global, pelo menos europeu, que, neste caso, a União Europeia (UE) transporta e protagoniza.

Nesse contexto, as realidades e circunstâncias globais/regionais/locais de educação cultural e artística contemporâneas reclamam abordagens de investigação multissituadas, de modo a gerar uma compreensão necessariamente interdependente e transnacional. Tal clamor coloca desafios metodológicos às ciências sociais e humanas, especificamente aos modos de

interrogar, captar, estender e interpretar as realidades locais/globais, a que se quis dar visibilidade compreensiva.

É neste sentido que o presente artigo, situado no campo educativo artístico e cultural, se concentra sobretudo na questão metodológica acerca da educação em espaços de arte contemporânea, discutindo a *etnografia global* (Burawoy, 2000), como instrumento mobilizador de estratégias de *imaginação metodológica global*, elaboradas a partir da articulação entre várias ordens de conhecimento que emergem do pós-modernismo, no que este tem de dimensão crítica. Centra-se, também, ainda que mais lateralmente, na discussão de algumas descobertas e revelações que esta particular metodologia permitiu construir como conhecimento.

Assim, como primeira nota dir-se-ia que o projeto de pesquisa¹ que subjaz a este artigo visa abrir o seu universo teórico-metodológico a uma perspectiva crítica «global/local», de modo a confrontar interpretativamente a agenda e as práticas educativas de três museus de arte contemporânea de três Capitais Europeias da Cultura (CEC) durante a 1ª década do século XXI: Tate Gallery em Liverpool, Reino Unido, CEC 2008; Šiuolaikinio Meno Centras (Centro de Arte Contemporânea) em Vilnius, Lituânia, CEC 2009; Museu de Arte Contemporânea de Serralves, no Porto, Portugal, CEC 2001.

O problema e o objeto que a pesquisa coloca são pensados, atualmente, à luz das transformações da sociedade contemporânea, globalizada, de capitalismo tardio, com organizações político-económicas transnacionais, como a União Europeia (Castells, 2002; Vakaloulis, 2003; Jameson, 1991/2000). Este projeto europeu procura ancorar-se em instituições nacionais, como os museus, em que estas assumem uma «função civilizadora» (Hooper-Greenhill, 1991). Contudo, reconhece-se que a arte produzida e exposta gera perplexidade, resistência ou desinteresse na atualidade por parte dos públicos mais desfasados da plástica das vanguardas (Adorno, 1974/2003; Benjamin, 1992; Willis, 1990; Foster, 1983). Por isso, e para fazer face à questão da reclamação de reconhecimento cultural e da integração no projeto europeu – através de eventos como as CEC –, os museus de arte contemporânea confrontam um reforço das suas funções sociais e culturais, assumidas pelos departamentos educativos, estruturados em modelos de educação não-formal como resposta aos desafios contemporâneos (Fonseca, 2008; Stoer & Magalhães, 2009; Afonso, 2005).

Ora, o presente artigo pretende dar conta da pertinência e coerência do dispositivo metodológico da *etnografia global*, na estruturação da pesquisa realizada, através da visibilização

¹ Esta investigação parte da dissertação de doutoramento em Sociologia, intitulada *Uma Educação (Inter/Multi) Cultural a Três Tempos: Um Ensaio de Imagem Etnográfica Europeia em Espaços de Arte, Educação e Cultura Contemporânea*, desenvolvida com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia e concluída em 2013, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

dos caminhos, fundamentos e processos metodológicos que presidiram à sua construção e desenvolvimento, em busca de relações e interdependências entre *territórios* europeus. Esta finalidade é ilustrada através de «mergulhos de observação» nos quotidianos institucionais de três museus de arte contemporânea, situados em países e cidades europeias, com historicidades, desenvolvimentos e culturas muito distintas. Pretende-se, assim, apresentar, visibilizar e debater metodologias de abordagem das práticas educativas e artísticas contemporâneas, mostrando como a globalização e o local contêm fortes (inter)ações que, por sua vez, (re)produzem formas educativas e culturais comuns e singulares. Desde logo, considera-se a possibilidade de confrontar analítica e interpretativamente diferentes museus, argumentando que, no mesmo espaço europeu em construção, se produzem propostas de educação cultural específicas, procurando reconhecer as interconexões e fluxos sócio históricos e culturais entre local e global, pondo de parte a ideia do lugar como artificialmente selado ou espelho de uma estrutura reificada. Argumenta-se, ainda, a ideia de uma *diversidade* e *interdependência* plurifacetada, subjacente ao espaço europeu, particularmente ao nível da sua (inter/multi)culturalidade, pelo que se procuram singularidades e espaços de autonomia educativa relativa (Fritzell, 1987) em casos/lugares sociais de fronteira física e simbólica.

Por conseguinte, o texto organiza-se em torno de duas preocupações centrais, sendo a primeira a de refletir sobre a opção metodológica de realizar uma *etnografia global* e que se concretiza nas quatro extensões do método de caso alargado – *estendendo do observador ao participante, estendendo a observação ao longo do tempo e do espaço, estendendo processos a forças externas, e estendendo a teoria* (Burawoy, 2000); a segunda de visibilizar alguns pontos conclusivos da pesquisa possibilitados por esse instrumento metodológico. Argumenta-se, neste âmbito, a interpretação de três dinâmicas de museu e de cidade – desindustrialização, descentralização e des/reprivatização –, enquanto resultado de uma negociação entre a política cultural europeia e nacional, temperada pelas especificidades locais, assim como se oferece a possibilidade de leituras educativas cruzadas que se distinguem pela combinação singular de propósitos *pedagógicos, culturais, estéticos, sociais e políticos*, enquanto compreensão situada da estratégia educativa e cultural de cada um dos museus em estudo.

1. *Etnografia global* como opção metodológica na educação cultural na arte contemporânea

A escolha metodológica da *etnografia global* parte da questão central de Michael Burawoy (2000: 1), na obra *Global Ethnography*, «como é que a etnografia poderia ser global?», questionando, ao mesmo tempo, se não será já a análise de *paisagens sociais*, limitadas no tempo e

no espaço, trespassada por preocupações fundadas nas problemáticas da globalização. Efetivamente, como é que o estudo da vida quotidiana poderá trazer uma compreensão sobre os processos que transcendem as fronteiras nacionais e trespassam a construção do espaço europeu?

A etnografia convida a uma análise holística do social, ou melhor, pela imersão procura uma análise centrada na construção social do quotidiano, quotidiano, que é partilhado em rotinas de ação, negociado em consensos e conflitos sobre as regras de significação e de uso legítimo dos recursos (Willis & Trondman, 2008; Neves, Fernandes, & Chaves, 2001; Silva, 2008). Por conseguinte, revelar como a globalização está fundada no local, no quotidiano da vidas daqueles/as que a experienciam e produzem, implica observar tempos e espaços e teorias estendidas. Neste contexto, a *etnografia global* proposta por Burawoy (2000) aparece como a metodologia privilegiada para observar como as extensões locais são atravessadas por lógicas globais e europeias.

Este autor sustenta a possibilidade teórica e metodológica da etnografia ser global, argumentando que, se a etnografia permite a compreensão e análise de um fenómeno social num determinado tempo e espaço, a *etnografia global*, como investigação local historicamente fundamentada, pode permitir pensar além do local, ao ser iluminada por fluxos, informações e interseções geográficas entre diferentes locais e escalas, sem perder a riqueza fenomenológica, característica da etnografia.

Assim, este tipo de etnografia parece corporizar a «evolução» da etnografia nas ciências sociais, no que se prende com a perceção do micro como expressão do macro, aquilo que Burawoy (2000: 27) refere como «descobrir a reificação na fábrica, a mercantilização na família, a burocratização na escola». É neste sentido que uma *análise transescalas* emerge como proposta de trânsitos entre escalas, com ritmos do tempo-espaço do lugar, do contexto geográfico ou mesmo do campo histórico e político. Ou seja, a *expansão* do local a forças externas dá-se tanto num *sentido vertical* transpondo escalas de análise, mas também num *sentido horizontal* quebrando barreiras espaço-temporais, pela integração de análises sócio-históricas contextualizadas e multissituadas.

Assim, esta compreensão metodológica alargada permite inscrever o observado no seu território como também inseri-lo nas agendas e relações sociais extralocais. Estas, por definição, são dinâmicas e, como tal, afetam a problemática da investigação pela forma como existem num determinado momento e espaço.

Por isso, a *imaginação* etnográfica alargada serve esta pretensão ao permitir conhecer tanto os quotidianos educativos dos três museus de arte contemporânea europeus como as influências que moldam, confrontam e singularizam as suas programações educativas. Além disso, permite analisar relações entre diferentes unidades gerando interpretações heurísticas

alargadas e dialéticas acerca dos processos singulares/locais e locais singulares, em termos de estratégias de resistência no seio de *forças*, *conexões* e *imaginações* (Burawoy, 2000). Para Burawoy, as *forças*, enquanto estruturas económicas, políticas ou culturais, são moldadas para além do lugar e manifestam-se na internalização subjetiva de valores ou crenças. Por sua vez, as *conexões* constituem estas *forças* de experiência global mais imediata. Uma terceira visão estratégica, mais aberta e menos determinada, é proporcionada pelas *imaginações* que potenciam a desmistificação da globalização como algo dado, natural e eterno (*ibidem*).

Assim, a *imaginação etnográfica* europeia exercitada na pesquisa aborda os processos e dimensões de análise macroestrutural e procura elucidar fenómenos e relações sociais e educativas com lugar em contextos meso dos três museus, para além das interações educativas quotidianas micro com os públicos² que consubstanciam os processos de educação culturais. Estas múltiplas dinâmicas relacionais são colocadas numa *arquitetura variável* (*ibidem*): as dimensões de análise macroestrutural localizaram-se nas políticas culturais transnacionais e europeias; por sua vez, as dimensões analíticas de nível meso e micro localizaram-se respetivamente nas três unidades de observação e nos serviços educativos dos museus.

Um conjunto de fundamentos e critérios presidiram à seleção dos casos referidos – três cidades CEC e três instituições de arte contemporânea –, sendo que, para além de motivações pragmáticas e biográficas que sempre estão inerentes aos processos de pesquisa, também se relevam razões racionais que enformam teoricamente o objeto. Assim, as opções empíricas teoricamente informadas assentaram em critérios como (ver Figura 1):

i) Serem três países da União Europeia, diversamente posicionados – Reino Unido, Portugal e Lituânia. Esta opção inscreve, desde logo, a possibilidade de realizar a *etnografia global*. O critério teórico presente foi perspectivado na proximidade à aplicação do pensamento de Wallerstein (1974), seguido por Santos (2002), quando na sua teoria do sistema mundo considera que na articulação entre globalização e capitalismo, se configuram três ideais-tipo, face aos quais os Estados-nação se posicionam – países do centro, da periferia e da semiperiferia. Apesar de se estar consciente da polémica desta divisão, ela permite, todavia, heurísticamente posicionar e confrontar três países com realidades socio-históricas, económicas, políticas e culturais muito distintos. Nesta perspetiva, o Reino Unido, a que Liverpool pertence, seria visto como um país de *centro*, de já longa tradição democrática, que integrou a *primeira vaga* da União Europeia (1973). Por sua vez, Portugal, a que o Porto pertence, seria pensado

² Por públicos entende-se todos/as as/os visitantes do museu e parte ativa nas suas propostas educativas. Por conseguinte, por não-públicos entende-se todos/as aqueles/as que não perspetivam a visita ao museu como parte integrante das suas práticas culturais e educativas.

como um país *semiperiférico*, com uma democracia de poucas décadas, que integrou a *segunda vaga* da UE (1984). Por fim, a Lituânia, país a que a cidade de Vilnius pertence, tem uma democracia recente e vem de uma tradição política e cultural ligadas ao «bloco socialista» sendo que, apesar de ter sido o primeiro país a desvincular-se da URSS (1991) e a solicitar adesão à UE (2004), ainda se encontra em processo de convergência.

ii) Serem três cidades CEC – Liverpool, Vilnius e Porto – cujo critério de escolha é serem cidades de marcada heterogeneidade no espaço europeu, selecionadas tendo em conta o par anual CEC, que conjuga a partir de 2001³ duas cidades de escalas diferentes – cidades de maior e menor dimensão de países centrais e periféricos. Este *arco local* corporiza e territorializa a extensão do arco espacial da etnografia, além de poder traduzir a um nível local a teoria wallesteriana, que se julga não ser abusivo estender também ao nível da posição social e contextual meso das referidas cidades.

iii) Serem três instituições de arte contemporânea icónicas das CEC, promotoras das respetivas cidades ao nível das artes visuais, como é o caso da Tate Gallery de Liverpool (TL), do Šiuolaikinio Meno Centras (CAC) em Vilnius e do Museu de Arte Contemporânea de Serralves (MACS) no Porto. Trata-se, então, de espaços escolhidos pela forte presença da programação cultural e educativa nas cidades, ao mesmo tempo que reforçam a sua expressão e reconhecimento internacional, projetando-se culturalmente, sem perder de vista a perspectiva educacional. É esse o sentido atribuído às instituições e cidades CEC. A escolha para a nossa etnografia recaiu em dois casos que eram instituições da CEC na altura da pesquisa e o terceiro caso recaiu na instituição portuguesa e portuense, cidade que encaixa no arco temporal pós-evento considerado. Esta temporalidade permite observar as dinâmicas CEC, durante e pós-evento.

iv) Ser uma pesquisa educativa em espaços culturais europeus, cobrindo a primeira década do século XXI, em que os três casos se encaixam neste *arco temporal* de 10 anos. Na verdade, o interesse nesta década permite uma perceção das dinâmicas contemporâneas ao evento além da sua resignificação após evento⁴. Esta opção trouxe a possibilidade da pesquisa poder ser contemporânea aos eventos CEC de Liverpool em 2008 e de Vilnius em 2009, enquanto o estudo no Porto apenas decorreu em 2010 e buscou eventuais efeitos do evento CEC de 2001 (ao nível cultural e educativo) nos contextos institucional, cidade, país e espaço europeu.

³ A designação utilizada nos documentos oficiais é a de «novos» e «outros» Estados-Membros (The Selection Panel for the European Capital of Culture 2009, 2005).

⁴ Não é aqui despiciente e, por isso também não se esconde, o interesse em estudar as dinâmicas culturais e educativas na nossa cidade, que acolhe este projeto de pesquisa, em grande parte preocupações resultantes duma cidade que tinha sido CEC em 2001, estudando neste caso mais os seus efeitos e dinâmicas do que as suas memórias.

FIGURA 1

Crítérios de escolha dos casos deste ensaio de imaginação etnográfica europeia



Em cada um dos casos processou-se à recolha empírica com intensidades variáveis e abordagens diferenciadas, de acordo com as dinâmicas sociais, incluindo as de investigação.

Os dados desta investigação foram recolhidos através da *oralidade*, da *escrita* e da *imagem*. Na verdade, a *escrita* foi o meio através do qual se produziram as notas de terreno (Neves et al., 2001) e se pôde aceder aos documentos da programação educativa de cada instituição e das políticas públicas em educação e cultura. A *oralidade*, por sua vez, foi um processo central usado na recolha das entrevistas semiestruturadas e conversas com os sujeitos, que ocupavam diferentes estatutos e lugares nos serviços educativos.

Assim, foram escritos três *diários de terreno* decorrentes da observação participante do trabalho educativo⁵ de cada caso, assim como foram realizadas 54 entrevistas a todos/as os/as intervenientes nos processos educativos. A análise de conteúdo dos dados foi construída entre categorias construídas *a priori* e categorias emergentes. A estrutura de análise foi organizada em três grandes eixos – *Contextualização*, *Fundamentação* e *Operacionalização* –, identificando nestes as múltiplas e singulares categorias e subcategorias.

⁵ A observação não se limitou às atividades de cada departamento educativo, até porque uma delas, o CAC, não tinha departamento educativo estruturado, assim como, no MACS os cursos orientados para um público adulto não eram programados pelo serviço educativo. Tal obrigou à definição de *evento educativo*, sendo selecionadas as atividades vistas pelas respetivas instituições como programação educativa, independentemente de integrarem, ou não, a programação do departamento educativo.

A *etnografia global* permitiu, assim, debater processos de europeização educativa contemporânea «a partir de baixo», interpretando as vidas daqueles/as que a experienciam e produzem através de uma arquitetura interescalas que coloca territórios/contextos muito distintos em perspectiva e relação. Esse processo de ampliação concretizou-se nos quatro momentos estruturadores do «estudo de caso alargado» proposto por Burawoy (1998). A 1ª extensão, *estendendo do observador ao participante*, supõe dois tempos importantes de relação, por um lado, o *acesso* (prolongado e intenso) do observador ao cotidiano do observado e, por outro, o movimento inverso de devolução aos sujeitos do novo olhar sobre os cotidianos observados. A 2ª extensão, *estendendo a observação ao longo do tempo e do espaço*, implica quebrar os limites etnográficos, não só na dimensão do espaço, mas, também, na dimensão do tempo, numa dupla extensão: espacial pela permanência no terreno empírico multissituado (Marcus, 1995); temporal pela extensão da pesquisa ao passado e ao presente. Por sua vez, a 3ª extensão, *estendendo os processos a forças externas*, procura discutir os modos de transitar e navegar entre *micro processos e forças externas* – observar o local na relação com o global e pensar o global nas dinâmicas interpretativas localizadas. Por fim, na 4ª extensão, *estender a teoria*, é colocado em questão o lugar da teoria na investigação etnográfica. Observa-se, assim, como é que numa *etnografia global*, o processo de reelaboração da teoria produz conhecimento, em resultado do diálogo/confronto entre a teoria disponível e o exercício de dotação de sentido dos dados.

1.1. Estendendo o observador ao participante

A *extensão do observador no mundo do participante* pressupõe o «mergulho» nas experiências dos sujeitos, sendo esta característica o seu próprio núcleo de definição. Pelo facto de esta pesquisa ser multissituada (Marcus, 1995), o *acesso* aos cotidianos apresenta maior complexidade, na medida em que se estende a três mundos *do participante* que são muito diferentes e distantes entre si. Este confronto distintivo/comparativo gerado tornou-se muito estimulante, embora empiricamente muito difícil, sendo que o estatuto e compromisso da investigadora foi, por vezes, incapaz de desbloquear processos e instaurar relações de abertura e de confiança.

Assim, nos três casos encontraram-se obstáculos comuns, outras vezes distintos, situação que confrontou a investigadora com limites intransponíveis, por exemplo, a sua incapacidade de comunicar em Lituano ou a de poder acompanhar ao vivo uma aula de desenho. Mas também, a biografia e o seu treino profissional como «educacionalista» impôs-se positivamente em certos momentos. Apesar das dificuldades vividas, julga-se que nos casos da TL e do MACS a

sua socialização foi feita pelos sujeitos, aquando da *informalização* na relação social da investigação (Caria, 2002); por sua vez, no CAC, conseguiu-se uma aproximação aos curadores mais jovens por estes permanecerem mais tempo na *Reading Room*, uma vez que não tinham gabinetes individuais.

Tomando o MACS como ilustração desta extensão, dir-se-ia que se observou de forma próxima toda a oferta, nomeadamente a orientada para escolas, sendo esta a atividade principal em termos do tipo, qualidade e frequência numérica de iniciativas. A pesquisa de terreno iniciou-se em janeiro e terminou no final do ano letivo de 2010. Concretizou-se no acompanhamento participante das oficinas do Projecto com Escolas⁶, atividade que se prolongou ao longo de toda a pesquisa.

Como interessava, tal como nos outros casos, ver o MACS sob o ponto de vista de quem pensa, organiza e põe em prática a proposta educativa, investiu-se na relação de proximidade com os/as mediadores/as e monitores/as das atividades educativas, o que se consubstanciou invariavelmente num apoio direto na execução dessas mesmas atividades. Assim, se, por um lado, de forma similar ao CAC, se conseguiu uma *informalização da relação social de investigação* com monitores/as e com alguns públicos, tal não aconteceu com a equipa interna do departamento educativo. O facto de não ter um local de trabalho permanente dificultou a partilha quotidiana com estes/as profissionais, assim como o acesso aos modos de concessão da programação educativa. No entanto, esta tornou-se acessível através da realização de entrevistas com estes/as agentes educativas.

À partida, o MACS era o caso que melhor conhecia, seja enquanto utilizadora/público da sua programação, seja pelas pesquisas efetuadas sobre as origens e orientações que informam a organização do serviço educativo (Leite & Victorino, 2008). Neste sentido, ao contrário dos outros dois casos, a estranheza não era um obstáculo, mas sim a familiaridade. Contudo, tal não veio a acontecer. No processo de *ganhar acesso* ao MACS emergiram, também, aqui algumas dificuldades, nomeadamente a estranheza e distância dos agentes culturais em relação à pesquisa feita através de metodologias de investigação qualitativas, incluindo a observação participante. Outra dificuldade prendeu-se com a seleção das atividades a observar de entre uma multiplicidade de ações.

O período de observação deste caso tornou-se o mais exaustivo, tendo abrangido todas as atividades e todos os campos de atuação do serviço educativo, no que diz respeito às

⁶ O Projecto com Escolas é um projeto anual, que privilegia uma estreita relação entre o MACS e escolas de vários ciclos de ensino. Aquele propõe um tema, a partir do qual as escolas criam objetos passíveis de vir a ser expostos no museu. Para tal, o MACS oferece, ao longo do ano letivo, várias propostas de apoio à realização desse objeto, desde a disponibilização de material, a seminários e oficinas para professores, a par com oficinas para crianças/jovens.

artes. Genericamente, *ganhar acesso* tornou-se num dos momentos mais estimulantes da investigação (Burawoy, 2000). Todavia, sobretudo pelo predomínio significativo de atividades como visitas guiadas e oficinas orientadas para um público escolar, houve uma sensação precoce de se ter atingido a saturação dos dados, materializada em contornos de reprodução da mesmidade.

Estendendo do observador ao participante implica, de igual modo, um outro movimento posterior, o de «sensocomunizar» a teoria científica (Santos, 2002), ou seja, a restituição das conclusões da investigação aos informantes privilegiados, o que em si emerge como terreno sensível num processo de pesquisa como este. Na verdade, supõe-se que é devida a devolução de um novo olhar sobre a sua realidade trazendo à cena os/as atores/as dos processos observados, de modo a partilhar e confrontar desenvolvimentos e conhecimento produzido, eventualmente também para *atualizar* conhecimentos e práticas. Este passo apenas se tornou possível até ao momento através da partilha dos textos publicados em inglês e lituano (Ganga, 2009, 2011, 2012), assim como em pequenos encontros de partilha de processos e resultados já realizados, ou ainda em perspetiva, com cada um dos museus.

1.2. Estendendo a observação no tempo e no espaço

O trabalho de pesquisa e de observação espacial no terreno dos três casos *expandiu-se* ao longo de dois anos, divididos temporalmente em quatro períodos. Cada período corresponde ao tempo de preparação e recolha de dados em cada caso. Simultaneamente, a presença no terreno em cada cidade corresponde ao tempo de preparação do processo de acesso ao caso seguinte. Cada pesquisa no terreno teve duração diversa, de acordo com a programação educativa de cada instituição, sem deixar de assinalar as possibilidades concretas de implicação e resistência da pesquisadora, esta posicionada na dupla condição de estrangeira – estranha aos casos e, sobretudo, estranha e estrangeira em dois países. Assim, no processo de preparação/execução deste momento, o trabalho empírico comportou quatro fases. A primeira, preparação da investigação, que decorreu entre outubro de 2007 e junho de 2008, teve lugar na Universidade do Porto, fase que consistiu: nos processos relacionados com a identificação do objeto; na definição e construção dos seus contornos teóricos de enquadramento; na conceção do desenho da pesquisa. Assim se chega à seleção dos casos e se preparam os complexos processos de arrancada do estudo, nomeadamente as autorizações de investigação na Tate Liverpool e os preparativos logísticos de mudança para outro país. A segunda fase, o primeiro «mergulho» etnográfico na Tate Gallery de Liverpool – de junho de 2008 a fevereiro de 2009 –, configurou os processos de *entrada*, de observação e de estar nos

quotidianos da TL. Compreendeu oito meses de intensa e estimulante observação participante das múltiplas atividades educativas com e pelo público jovem, envolvido em diferentes lugares e atividades, registadas em diários de campo e fotografia, e a realização de um número alargado de entrevistas a artistas educadores/as, curadoras de aprendizagem e diretora. Nesta galaria de arte contemporânea foi possível observar o público juventude como produtor e consumidor. A terceira fase correspondeu ao segundo «mergulho» etnográfico no CAC de Vilnius – fevereiro a novembro de 2009. Nestes meses procurou-se gerir a difícil permanência no CAC, que não gozou das mesmas potencialidades empíricas do caso anterior, distinguindo-se pelos desafios impostos de maiores dificuldades e restrições (língua, cultura, cultura organizacional) ligadas, também, com a organização e dinâmicas do museu. A observação foi mais intensa de setembro a novembro, mais focalizada no público adulto que visitava o museu e na realização de dois ciclos de entrevistas aos/às curadores/às e diretor. A quarta fase traduziu-se no terceiro «mergulho» etnográfico no MAC de Serralves – janeiro a julho de 2010. A arrancada da observação distinguiu-se pela centralidade de ter sido um trabalho intenso de observação de atividades orientadas para o público escolar das crianças, sem deixar de dar relevo a um conjunto de entrevistas realizadas com os/as intervenientes na decisão educativa aos diversos níveis da estrutura do museu – monitores/as, coordenadora e consultora do serviço educativo e diretor.

1.3. Estendendo micro processos a forças externas

Estendendo de micro processos a forças externas implica a compreensão do objeto dentro de um sistema de movimento entre escalas de mútua influência, o que alguns autores apelidam de globalização (Castells, 2002; Santos, 2002). Procurou-se, assim, compreender, à partida, que *forças externas* influenciam os *micro processos* que se propõe compreender na incursão etnográfica, tomando como exemplo o caso de Liverpool.

Na verdade, Liverpool acolheu o evento CEC em 2008, mas desde os anos 1970 que experimentava estratégias de regeneração urbana (Lorente, 2003). Nesta década, as docas e indústrias portuárias entraram em declínio, com os processos de desindustrialização europeia, que acarretaram desemprego em massa e a necessidade de encontrar estratégias de sustentabilidade das cidades. Assim, os ajustamentos nas políticas urbanas e nos financiamentos reorientaram-se por modelos de regeneração urbana através da cultura e das artes, em particular, baseados na assunção de que é possível converter capital cultural e simbólico em capital económico. Portanto, observa-se um processo de encorajamento das cidades a investir em imagem, património e cultura, assim como na formação de massa crítica e criativa (Florida, 2002).

A TL e o seu *Learning Department* nasceram num contexto de tensões sociais e económicas, na transição de uma economia baseada na indústria para uma economia baseada no conhecimento, podendo esta transição ser interpretada como resultante da extensão entre *micro processos* e *forças externas* (Ganga, 2009). Transição que esteve longe de ser suave, o que fez com que as estratégias educativas do museu se orientassem para ultrapassar a resistência inicial da população ao museu, de modo a contribuir para a construção de uma ideia de Liverpool como *cidade criativa* (Florida, 2002). A extensão de *micro processos a forças externas* é um dos tipos de extensão que convida a uma leitura relacional estreita entre micro processos como a programação educativa e as forças globais, enquanto processos de transição entre paradigmas de acumulação capitalista.

Em suma, a *arquitetura variável* entre escalas desta pesquisa orienta uma assunção teórica de que o nível macroestrutural influencia a produção da agenda política e as grandes tendências socioculturais que se originaram na chamada viragem cultural; também, a meso-estrutura elucida fenómenos, relações sociais e práticas que têm lugar nos contextos organizacionais dos museus; e, por fim, o microsocial das interações quotidianas consubstancia os processos locais de educação cultural. Julgamos que o «efeito zoom» assim conseguido permite percorrer os diversos níveis de elaboração das políticas culturais, sem perder a análise dos processos específicos que estruturam as diferenças entre cada caso. Simultaneamente, torna-se não só possível apreender a *genealogia sociopolítica* (Stoer & Magalhães, 2009) de algumas das orientações e práticas promovidas pelos serviços educativos dos equipamentos culturais, como compreender o modo como aquelas se inscrevem e interagem no conjunto complexo de outras relações aí atuantes. Esta perspetiva equaciona a forma como forças macroestruturais condicionam a mudança e criam meios de dominação na esfera micro, tal como o micro negoceia ou resiste à dominação exercida pela globalização, reinventando-se assim os processos singulares.

1.4. Estendendo a teoria

A *etnografia global* supõe, finalmente, a *extensão* relacionada com o movimento recorrente entre teoria e terreno, dimensão, também, explorada nesta pesquisa. Assim, esta reflexão considera em particular algumas das perplexidades surgidas com o caso do CAC, especificamente quando a teoria de enquadramento tinha referenciais da Museologia Crítica (Lorente, 2003), sendo que esta se encontra predominantemente pensada e circunscrita ao contexto ocidental. Mais especificamente, as suas contribuições têm sido sobretudo direcionadas para uma política de públicos e suas possibilidades educativas (Hooper-Greenhill, 1991; Hein, 2005).

Se, no Ocidente, a educação em museus está associada a ideias «positivas» de aperfeiçoamento da literacia visual ou mesmo promoção da criatividade (pese embora a ideia de *bandicap* sobre «os não educados» em arte e para os quais se pensa ser necessário a educação como libertadora da ignorância), a educação cultural soviética foi associada ao controlo do Estado, face a um «ocidente de liberdade». Por outras palavras, durante a ocupação soviética da Lituânia, foi implementado um programa para tornar a arte mais próxima dos públicos não-especialistas. Parte deste programa consistiu em enviar artistas para as fábricas e *kolkhozes* (quintas coletivas) para estes conhecerem as pessoas comuns e trabalharem com elas. Outra ação consistia na criação de uma rede de Casas Soviéticas de Cultura, cujo objetivo explícito era aumentar a consciência e educar, estando nele implícito o controlo do lazer e da vida privada pela concentração nestas casas de toda a prática cultural. Deste modo, a mediação da prática cultural é vista de forma suspeita, observando-se resistência aos subsídios pedagógicos. Como Linara Dovydaitytė (2008) afirma, a incapacidade de ultrapassar este trauma soviético tem privado os públicos e as instituições culturais de formas mais interventivas de ação e relação.

Esta extensão da pesquisa etnográfica global a um contexto pós-soviético foi sentida, por um lado, como muito mais crítica e contendo maiores riscos das lentes da contaminação ocidentalizada (a nível económico, político, histórico e cultural); por outro lado, convidou a uma maior vigilância crítica da literatura ocidental acerca das consideradas boas práticas museológicas, nomeadamente, a questionável existência dos serviços educativos, questão que é desenvolvida no ponto seguinte. Neste contexto, a *tradução* (ideológica) do pensamento e da cultura teórica ocidentais, ao usar «lentes» que desfocam a realidade, foi bloqueador da relação com o terreno.

2. Descobertas de configurações contemporâneas na educação cultural e artística

Depois da discussão anterior dos contornos teórico-metodológicos desta experiência etnográfica europeia focada na educação cultural em diversas instituições de arte contemporânea, durante a última década, o propósito é agora revelar algumas das descobertas que essa metodologia permitiu, cumprindo, assim, o objetivo de estabelecer algumas relações entre escolhas e caminhos metodológicos e revelações da pesquisa. Este propósito corporiza-se sob dois pontos estruturantes: por um lado, a discussão das três dinâmicas de museu e de cidade e, por outro, as possíveis leituras cruzadas de estratégias de educação cultural.

2.1. Três museus, três dinâmicas de capital europeia da cultura

Tendo em consideração os casos analisados, crê-se que os processos de elaboração de entendimentos e normas de ação comuns dos Estados-membros da União Europeia contribuem para perspetivar os usos instrumentais da cultura. Ora, esta instrumentalização pode ser interpretada como participando na construção de uma matriz discursiva e ideológica, que procura fundamentar a consolidação do espaço europeu apoiado na criação de uma *cultura comum* suportada pela criação de eventos transnacionais como as CEC.

Em verdade, observaram-se diferenças intensivas e extensivas na programação educativa no ano CEC na relação com a própria cidade, o que sublinha a potencialidade desta estratégia cultural europeia de aproximar instituições culturais, cidades e públicos. Ao mesmo tempo permite uma afirmação da política cultural europeia, ancorada ao nível simbólico e cultural no processo de construção de um espaço europeu unificado, com hegemonia económica e cultural.

Apoiando-se na retórica da *cidade criativa*, o evento oferece à cidade visibilidade e novidade transnacional, em troca de homogeneidade na estratégia de cidade, de unicidade nos valores culturais, unicidade nos usos que a cidade faz do próprio evento, que tendem a ser dominados pela dimensão económica, em detrimento da dimensão cultural. Isto conduz a uma segunda asserção: as cidades europeias CEC, genericamente periféricas⁷ (como Liverpool, Vilnius e Porto), procuram reinventar o espaço urbano, no seu traçado e vivências, através da cultura. Esta pesquisa evidencia como os museus, integrando esta estratégia em diferentes graus, tendem a mobilizar em seu favor os condicionalismos do contexto urbano que os acolhe; transformam a sua lateralidade em discurso curatorial, condicionantes físicas em excecionalidades, pequena dimensão em distinção.

Assim, surgem novos desafios e rápidos ajustes devido a profundas mudanças estruturais na economia e políticas culturais europeias, que originaram o evento. Se inicialmente se ambiciona sublinhar o que de comum tinham os/as europeus/ias, a partir de 1990 os propósitos de regeneração urbana e económica e a legitimação das cidade e do espaço europeu sobressaem.

Estes três instituições de arte contemporâneas, inauguradas quase em simultâneo – 1988 (TL), 1989 (Fundação de Serralves) e 1992 (CAC) –, apresentam-se todavia como estruturalmente diferentes, estando posicionadas nas fronteiras noroeste, nordeste e sudoeste da Europa e incorporando diferentes tradições e transições dos seus países («democráticas»/dita-

⁷ Como Ana-Karina Schneider (2008) refere, a mera nomeação de uma cidade como CEC advém do reconhecimento da sua condição periférica, em termos políticos e económicos, mas também em termos culturais e artísticos. Neste sentido, o evento aparece não mais como um reconhecimento de que uma determinada cidade sintetiza a «cultura europeia», mas que tal cidade precisa do apoio Europeu para se repositionar no espaço regional e global através da cultura.

toriais). Assim, se Portugal esteve fechado sob o mais longo regime fascista na Europa, já a Lituânia integrou o primeiro e o mais longo projeto de estado socialista e, finalmente, o Reino Unido afirma-se como um regime democrático com séculos de existência. Logo, a programação destas instituições incorpora dinâmicas históricas, sociais, políticas, económicas e culturais próprias que interagem com estas realidades, o que gera diferentes dinâmicas sociais, culturais e educativas, a par de orientações e intensidades distintas.

Assim, o caso lituano, desprendendo-se do regime político totalitário de socialismo de estado, parece deixar nas mãos da comunidade artística a constituição de uma nova instituição cultural, enquanto em Liverpool são as zonas industriais decadentes que dão origem a processos culturais, impulsionadas pelo mercado; por sua vez, no Porto, é o Estado que, movido por preocupações de preservação patrimonial e por políticas culturais focadas no *hardware* – equipamentos –, vai instituir o primeiro museu de arte contemporânea sob o modelo de fundação cultural. Neste sentido, poder-se-ia afirmar que a TL nasce da desindustrialização liderada pelo mercado, o CAC emerge da descentralização liderada pela comunidade e o MACS da des/reprivatização liderada pelo Estado.

Portugal e Lituânia são dois países que viveram regimes totalitários (fascista e comunista), de controlo apertado nas formas de expressão cultural e artística, atividades que eram orientadas para a propaganda do regime. Mas após as respetivas revoluções democráticas, a orientação das políticas culturais tenta demarcar-se profundamente desses passados. Se, em Portugal, houve uma consciência da necessidade de construir uma estratégia de *top-down* (Pinto, 1994), através do apoio à construção de infraestruturas, à educação artística e ao apoio à internacionalização dos artistas, o oposto parece ter acontecido na Lituânia. O Estado Lituano parece ter deixado às instituições culturais, como o CAC, e aos artistas o lugar de motores da produção artística reconhecida internacionalmente, portanto, uma estratégia *bottom-up*, legitimada em particular pelo imaginário europeu representado pela União Europeia.

A preservação do património e transformação da Casa de Serralves em parte integrante de um museu de arte contemporânea parece materializar esta mesma política *top-down*. Há uma concentração de esforços públicos na materialização de desejos e vontades, que se argumenta inscreverem-se no imaginário mecenas de Serralves, enquanto instituição coletiva-cultural-privada des/reprivatizada, ampliada e convocada para novas práticas culturais, numa extensão à cidade da sua função seminal. Serralves tem vindo a afirmar-se como espaço aberto a múltiplas intersecções, que não são só de pura fruição das obras de arte, mas são, também, de vivência de um equipamento cultural (Jardim, Casa e Museu), exigindo, por conseguinte, uma recomposição de conceitos como o de práticas de consumo cultural e educativo (Ganga, 2012).

Esta pesquisa etnográfica, no que diz respeito ao CAC, pôde revelar como o caminho de descentralização se deparou com múltiplas resistências na incorporação do modelo curatorial

ocidental: primeiro, pela cisão entre a autoridade estabelecida (Sindicato dos Artistas) e a emergência do poder de uma instituição ocidentalizada (nos modos de gestão e nas linguagens artísticas contemporâneas); segundo, pela resistência e a desilusão das expectativas culturais e estéticas dos públicos do Palácio de Exposições Soviético. Concentrando-se no círculo ainda restrito do mundo da arte, o museu tenta estar em sintonia e provocar transformações artísticas (e também sociais e culturais), convocando jovens artistas, desafiando os currículos da Academia e forçando horizontes nos seus públicos e críticos. Procura evitar a traição da tradução, no que diz respeito à interpretação, promovendo o contacto direto entre artistas e públicos, obras e quotidianos e, por último, entre eventos internacionais e percepções locais (Ganga, 2011).

A metodologia, quando focada num museu de arte contemporânea do Reino Unido, mostra, também, como num país central como o Reino Unido, com governos trabalhistas durante os últimos anos, o sector da cultura e das artes teve uma atenção e financiamentos sem precedentes. Logo, emergem múltiplas oportunidades para o desenvolvimento estratégico dos serviços educativos, procurando o impacto social do trabalho educativo museológico na vida dos artistas, públicos locais, além de nas próprias organizações artísticas internacionais. Ou seja, a instrumentalização das artes e da cultura, nos processos de desindustrialização e transição para uma economia baseada no conhecimento, é algo percebido pela TL como assertivo.

Assim, pela extensão macro da teoria se observa que o principal objetivo da CEC é a transformação da cidade que, através da cultura, adota a regeneração urbana como receita. Trata-se, em primeiro lugar, de um investimento particular nas atividades de produção artística, nas instituições e nas ofertas culturais, no património edificado, nas qualidades estéticas dos lugares e nas paisagens, nos modos de vida e nas culturas locais, a fim de intensificar uma (auto)imagem da cidade, estratégia que passa, muitas vezes, pela construção ou revitalização de equipamentos culturais de arte contemporânea, o que, sustenta a interpretação dos três casos em questão enquanto peças integrantes da formação da identidade urbana e cultural. Em segundo lugar, apesar de os grandes eventos terem potencialidades instrumentais incontornáveis, pelas suas características, também apresentam a este nível limitações e condicionamentos, observáveis nos três casos em confronto. Mesmo as potencialidades mais instrumentais não ocorrem de forma automática. Por exemplo, Vilnius não conseguiu construir o seu Guggenheim e as indústrias culturais no Porto são incipientes, logo, os possíveis retornos da CEC dependem da adequação dos projetos às características locais específicas. Com efeito, a adaptação de modelos pré-formatados de cariz internacional é uma das principais razões dos insucessos (Ferreira, 2004), o que leva à conclusão de que nesta estratégia de cidade pouca atenção é dada ao processo de desenvolvimento cultural *bottom-up*.

Pela metodologia de observação e análise que confronta local/europeamente diversas

idades CEC, revela-se o resultado da negociação entre a política cultural europeia e as políticas nacionais e urbanas. No fundo, um conjunto de fórmulas miméticas temperadas pelas especificidades locais que instrumentalizam a cultura na reconversão urbana. Assim, as *convenções metafóricas* que enformam os *slogans* das capitais – «A World in One City», «Culture Live» e «Pontes para o Futuro» – integram estratégias de *marketing*, nas quais as cidades afirmam a sua projeção, glorificando o passado e o reconhecimento de Património Mundial da Humanidade pela UNESCO. Apesar de em teoria poderem ser uma atração inicial para as empresas ou profissionais criativos, as cidades procuram afirmar-se como animadas e fervilhantes, arquitetónica e artisticamente arrojadas, construindo imagens identitárias apelativas, «vendendo-se» tal como um produto – lugar para viver, visitar e investir (Lorente, 2003).

2.2. Leituras cruzadas da educação em três museus de arte contemporânea

Esta etnografia europeia a três mãos (museus) permite confrontar o propósito consensual de tornar a arte mais pública. Contudo, a educação nos museus de arte tem estado intrinsecamente relacionada com a necessidade de ultrapassar a estratificação social dos seus públicos (Bourdieu & Darbel, 1969/2007). Neste sentido, os departamentos educativos emergem como solução periférica nas instituições que não se assumem enquanto educativas – efetiva intenção de educação cultural. Ou seja, esta investigação parece evidenciar como estes departamentos educativos são reprodutores da condição periférica da educação nos museus de arte, mas que, ao mesmo tempo, são indispensáveis no caminho de uma *democracia cultural* (Lopes, 2007).

Reconhece-se que, apesar de a função educacional estar presente na génese e «genética» dos museus, muitas instituições demonstraram interesse em fazer os públicos entrar na sua programação apenas nos finais dos anos 1960. Com efeito, o próprio facto de cada vez mais os museus terem de avaliar e justificar a sua relevância obrigou a uma preocupação maior com o alargamento dos públicos. Daí, um maior destaque na ação dos departamentos educativos, que permaneceram mais ou menos articulados com as áreas de *marketing* e curadoria.

Realça-se, também, que a educação nos museus de arte emerge articulada com uma ideologia da democratização cultural – acesso à educação e às artes. Denota-se que as relações que se estabelecem entre alguns públicos e as instituições culturais parecem configurar-se mais como consumo cultural legitimador das próprias instituições culturais (O'Doherty, 1976/1999). Tal uso (não) inesperado do museu fá-lo anfitrião de um jogo alheio às suas funções matriciais de democratização de públicos, podendo reforçar o desfasamento dos (não) públicos face ao museu, questão que é mais social e cultural e menos educativa. Neste

sentido, a gestão desta relação cabe às instituições culturais, como um todo, o que, por convicção ou pudor público (político), tem vindo a redefinir e estreitar o serviço de educação. Foi transversal aos casos estudados que a estruturação de propostas educativas tem como principal destinatários os (não) públicos e como principal objetivo a formação dos mesmos, procurando, assim, *compensar* (pedagogicamente) a falta ou a distância cultural e social face a uma cultura legitimada e a uma prática social distintiva. Nesta lógica, os departamentos educativos parecem tornar-se indispensáveis, porque permitem apaziguar um necessário questionamento institucional de fundo do museu (O'Neill & Wilson, 2010).

Ao mesmo tempo, o estudo mostra que a educação é hoje uma área estratégica nos museus, quer porque permite concretizar uma visão programática das artes e da cultura, enquanto veículos de coesão e integração social, quer como auxílio ao reconhecimento das instituições. A visibilidade do trabalho educativo e o sucesso da sua programação nos casos analisados tende a autonomizar organizacionalmente a função educativa do museu. Paradoxalmente, esta autonomização traduz-se num acantonar dos departamentos educativos, isolando-os da programação das exposições, o que reforça a sua condição periférica à função principal do museu – criar e mostrar os objetos artísticos, enquanto manifestações culturais eruditas, o que não invalida que se afirme que a principal razão para a educação em museus é o concretizar de metas *pedagógicas, culturais, estéticas, sociais e políticas* (Leontiev, 2000). Daí que a educação cultural contemporânea seja apreendida, nos três casos em estudo, como plural na estruturação dos seus propósitos. Tornar a arte mais pública e acessível, independentemente dos efeitos ou usos «secundários», era o tom que emergiu como dominante. Esta *etnografia europeia* revelou que os objetivos educativos, os «efeitos secundários» desejados, se combinaram em intensidades diferentes: *pedagógicos*, valorizando um modelo radicado nos princípios de uma pedagogia construtivista, não-diretiva, criativa e divergente (Hein, 2005), exercida através de métodos dinâmicos como o *Ways In* da TL (Charman, Rose, & Wilson, 2006), que privilegia a participação direta e a relação entre artista e público; *culturais*, pela possibilidade de *acesso* às obras de arte e espaços de criação, circulação e fruição, sem constrangimentos ideológicos ou outros, tais como os que tiveram na génese da fundação de um projeto artístico como o CAC; *estéticos*, pela relação dinâmica entre o público e a obra, motivada pela descoberta e consciência crítica acerca da sua possibilidade de participação e diálogo, argumentados em múltiplas ações e experiências do MACS; *sociais*, pela procura de dispositivos discursivos que diminuíssem diferenças de códigos e lugares sociais, assim favorecendo condições de reconhecimento das diferentes identidades culturais, presentes nas propostas educativas da TL e do MACS; *políticos*, pela articulação, nos três estudos, de distintas propostas, agendas e escalas – particularmente, a agenda da *cidade criativa* cuja formação estava orientada para o *capitalismo informacional*, presente com intensidade no projeto

Young Tate da TL; a agenda da *internacionalização* do campo artístico assumiu maior incidência no programa curatorial do CAC; e a agenda de *articulação institucional* escola e museu estava presente no *Projeto com Escolas* do MACS.

3. Concluindo re(ve)lações entre caminhos etnográficos e educação cultural contemporânea

Como os contextos educativos são cada vez mais moldados por *comunidades de interpretação globais/locais*, o desafio metodológico multissituado de realizar uma *etnografia europeia* constitui-se no procedimento adequado para captar novas realidades sociais, culturais, educativas e artísticas, com as suas dinâmicas interdependentes e produções singulares (Fulková, Straker, & Jaros, 2004).

A extensão do lugar no tempo e no espaço que supõe e está inerente a esta metodologia colocou problemas práticos e conceptuais. Contudo, as texturas de intersecção, reviravoltas no espaço e no tempo, trânsitos do singular para o geral resultaram na encarnação quotidiana de projetos e movimentos educativos e culturais *glocalizados*. Ao mesmo tempo, a argumentação potenciada pela *etnografia global* conferiu coerência à aparente dispersão inicial da investigação entre preocupações de índole macroestrutural e teórica e os impulsos de construir conhecimento situado/implicado, pela perceção da relação interdependente e distinta entre micro processos próprios de cada caso e as representações, resistências e traduções das estruturas macro. Assim, as narrativas etnográficas produzidas evidenciam processos marcados e transmutados pela globalização cultural e educativa, a partir de lugares concretos no espaço europeu. Ressaltam-se, pois, as orientações, divergências e similitudes de cada caso, mas também as (inter)relações e (inter)dependências e comunalidades entre eles. Por isso, esta etnografia não fica constrangida a exemplificar o impacto local de processos educativos globais, mas procura estar aberta à compreensão de como o domínio do global é «resistido, evitado e negociado» (Burawoy, 2000: 29) em cada e no conjunto dos três casos, assim como nos modos como o fizemos e pudemos captar. Através de uma análise multissituada, procurá-mos, então, superar a perspetiva hegemónica dos discursos sobre a globalização cultural, a educação artística e a construção europeia.

Assim, no que diz respeito às dinâmicas de museu e de cidade, constatou-se nesta pesquisa que os processos de urbanização espacializam as transformações dos regimes de produção capitalista e socialista, sendo disso exemplo a construção, declínio e revitalização das cidades de Liverpool, Vilnius e Porto, apoiando-se nas respetivas instituições culturais em análise. Além disso, potenciam, enquanto reverso, uma fragmentação espacial e social, desar-

ticulando a cidade real da cidade encenada para a CEC, o que coloca problemas de segmentação, exclusão social e gentrificação.

Relativamente às estratégias de educação cultural, visibilizam-se diferentes discursos que lhe apontam múltiplos «efeitos secundários», desde a experiência estética e incentivo à cidadania, passando pela formação para o mercado de trabalhadores criativos, apoio à educação escolar e mediação cultural, até à formação de públicos. Nestes discursos percebe-se que, apesar das suas particularidades, todos anunciam a educação na/pela/com a arte como um bem, que deve ser comum. Tornar a arte mais pública, através de um aparato educativo que a faz circular da esfera privada do atelier do artista para o domínio público – no museu ou na rua –, é um objetivo comum. Daí que os museus de arte contemporânea possam ser ponto de encontro de vários sujeitos – públicos, curadores/as, educadores/as – e, como tal, lugares privilegiados de diálogos implícitos e/ou explícitos.

Em modo de leitura cruzada, compreende-se que o trabalho educativo do *Learning Department* da Tate Liverpool mostre como, ao longo da sua existência, este tem sido produtor de sentidos e práticas locais globalizáveis, que parecem exercer forte influência no serviço educativo do MACS. Argumenta-se, então, a possibilidade de que a *Gallery Education* da Tate Liverpool se caracterize como *localismo globalizado*, com estatuto de «laboratório de práticas» educativas, dissemináveis a outros espaços. Por sua vez, MACS e CAC poderiam ser analisados como *globalismos localizados*, no sentido de que são parte integrante, embora laterais, de uma plataforma global de produção, exposição e interpretação de arte contemporânea, sintetizando assim influências e matizes, estatuto próprio dos condicionalismos e potencialidades dos seus contextos locais periféricos (Santos, 2002).

Assim, a *etnografia global* mostra potencial para transpor dicotomias – entre o todo/partes e educação/arte – pela compreensão dialética de todos e de cada caso, através do enraizamento sócio-histórico da etnografia, quando colocada numa compreensão confrontativa das *forças e conexões* globais e suas interinfluências. Considera-se que esta abordagem possibilita uma interpretação heurística dos quotidianos educativos dos três museus de arte contemporânea europeias, ao mesmo tempo que permite perceber as suas tonalidades educativas não formais de formação de públicos. A par disso, mostra-se uma compreensão acerca de como estratégias distintivas são, ao mesmo tempo, coincidentes na reclamação de um conceito de *educação cultural contemporânea*.

Correspondência: IS-UP – Instituto de Sociologia da Faculdades de Letras da Universidade do Porto, Via Panorâmica, s/n 4150-564 Porto – Portugal
E-mail: rafaela.ganga@gmail.com; lauradafonseca@gmail.com

Referências bibliográficas

- Adorno, Theodor (2003). *Sobre a indústria da cultura*. Coimbra: Angelus Novus. (Trabalho original publicado em 1974)
- Afonso, Almerindo (2005). A sociologia da educação em Portugal: Elementos para a configuração do estado da arte. In António Teodoro & Carlos A. Torres (Eds.), *Educação crítica e utopia: Perspectivas para o século XXI* (pp. 129-158). Porto: Afrontamento.
- Benjamin, Walter (1992). *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Bourdieu, Pierre, & Darbel, Alan (2007). *L'amour de l'art: Les musées d'art européens et leur public*. Paris: Éditions de Minuit. (Trabalho original publicado em 1969)
- Burawoy, Michael (1998). The extended case method. *Sociology Theory*, 16(1), 4-33.
- Burawoy, Michael (2000). *Global ethnography: Forces, connections, and imaginations in a postmodern world*. Berkeley: University of California Press.
- Caria, Telmo (2002). Dos dualismos de sentido aos usos sociais das teorias educativas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 149-207.
- Castells, Manuel (2002). *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charman, Helen, Rose, Katherine, & Wilson, Gillian (2006). *The art gallery handbook: A resource for teachers*. Londres: Tate Publishing.
- Dovydaitytė, Linara (2008). *Cultural animation in post-soviet Lithuania*. Kaunas: Vytautas Magnus University.
- Ferreira, Claudino (2004). Grandes eventos e revitalização cultural das cidades: Um ensaio problematizante a propósito das experiências da Expo'98 e da Porto 2001. *Territórios do Turismo*, 2. Retirado em agosto 22, 2012, de <http://www.ces.uc.pt/iframe/nucleos/neccurb/pdfs/territoriosdoturismo.pdf>
- Florida, Richard (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. Nova Iorque: Basic Books.
- Fonseca, Laura (2008). Transições à entrada do século XXI: Vozes, percursos e biografias escolares de jovens ciganas e payas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 51-72.
- Foster, Hal (1983). *The anti-aesthetic: Essays on postmodern culture*. Michigan: Bay Press.
- Fritzell, Christer (1987). On the concept of relative autonomy in educational theory. *British Journal of Sociology*, 8(1), 1-18.
- Fulková, Marie, Straker, Alison, & Jaros, Milan (2004). The empirical spectator and gallery education. *The International Journal of Art and Design Education*, 23(1), 4-16.
- Ganga, Rafaela (2012). Europos kultūros institucijos kaip globalizmai: Fundação de Serralves ir Šiuolaikinio Meno Centro atveja. *Lietuvos Kultūros Tyrimai*, 2, 64-81.
- Ganga, Rafaela (2011). From the soviet exhibition palace to the contemporary art centre: Cultural democratisation or elitist enclosure?. *Engage*, 28, 19-28.
- Ganga, Rafaela (2009). Deindustrialisation, culture and education strategies: A case-study of Tate Liverpool's youth-programme. *International Journal of Learning*, 16(9), 480-493.
- Hein, George (2005). The role of museum in society: Education and social action. *Curator The Museum Journal* 48(4), 357-363.

- Hooper-Greenhill, Eilean (1991). *Museum and gallery education*. Leicester: Leicester University Press.
- Jameson, Frederic (2000). *Pós-modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Editora Ática. (Trabalho original publicado em 1991)
- Leite, Elvira, & Victorino, Sofia (2008). *Serralves: Projectos com escolas*. Porto: Fundação de Serralves.
- Leontiev, Dmitry (2000). Funções da arte e educação estética. In João Fróis (Ed.), *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares* (pp. 127-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, João (2007). *Da democratização cultural à democracia cultural: Uma reflexão sobre as políticas culturais e espaço público*. Porto: Profedições.
- Lorente, Pedro (2003). *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Marcus, George (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
- Neves, Tiago, Fernandes, Luís, & Chaves, Miguel (2001). Investigação etnográfica em territórios psicotrópicos: Notas de terreno e comentário. *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 171-201.
- O'Doherty, Brian (1999). *Inside the white cube: The ideology of the gallery space*. Berkeley: University of California Press. (Trabalho original publicado em 1976)
- O'Neill, Paul, & Wilson, Mick (2010). *Curating and the educational turn*. Londres: De Appel Arts Centre & Open Editions.
- Pinto, José Madureira (1994). Uma reflexão sobre políticas culturais. In Carlos Manuel Gonçalves (Coord.), *Dinâmicas culturais, cidadania e desenvolvimento local: Actas do encontro de Vila do Conde* (pp. 767-792). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Santos, Boaventura de S. (2002). *Toward a new legal common sense: Law, globalization and emancipation*. Londres: Cambridge University Press.
- Schneider, Ana-Karina (2008). Minorities, margins, peripheries and the discourse of cultural capital. In *Proceedings of the second annual conference of the University Network of European Capitals of Culture* (pp. 25-34). Liverpool: UNECC.
- Silva, Sofia M. (2008). Estratégias juvenis para «fintar» fragilidades: A construção da pertença a uma casa da juventude no norte de Portugal. *Educação, Sociedade, & Culturas*, 27, 27-49.
- Stoer, Stephen R., & Magalhães, António M. (2009). Education, knowledge and the network society. In Roger Dale & Susan Robertson (Eds.), *Globalization and europeanisation in education* (pp. 45-64). Oxford: Symposium Books.
- The Selection Panel for the European Capital of Culture 2009 (ECOC). (2005). *Report on the nominations from Austria and Lithuania for the European Capital of Culture 2009*. Retirado em julho 10, 2012, de http://ec.europa.eu/culture/documents/pdf/doc672_en.pdf
- Vakaloulis, Michel (2003). *O capitalismo pós-moderno: Elementos para uma crítica sociológica*. Lisboa: Campo da Comunicação.
- Wallerstein, Immanuel (1974). *The modern world system*. Nova Iorque: Academic Press.
- Willis, Paul (1990). *Common culture: Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Boulder: Westview Press.
- Willis, Paul, & Trondman, Mats (2008). Manifesto pela etnografia. *Educação, Sociedade e Culturas*, 27, 211-220.