

Colecção PÚBLICOS Nº 2

Serviços Educativos na Cultura

Coordenação: Sara Barriga e Susana Gomes da Silva

setepés

Edição financiada pela Medida 4.2. Desenvolvimento e Modernização das Estruturas e Serviços de Apoio ao Emprego e Formação; Tipologia 4.2.2. Desenvolvimento de Estudos e Recursos Didáticos

ÍNDICE

- 005 **Prefácio**
João Teixeira Lopes
- Introdução**
- 009 Serviços Educativos na Cultura: Desenhar Pontos de Encontro
Sara Barriga e Susana Gomes da Silva
- CAPÍTULO I**
**Serviços Educativos na Cultura:
pontos de partida para uma reflexão**
- 017 1. Públicos da Cultura e serviços educativos: novos desafios? – Viagem ao continente da “multiplicação dos sentidos”
Miguel Honrado
- 026 2. Serviços educativos na Rede Portuguesa de Museus: panorâmica e perspectivas
Clara Frayão Camacho
- CAPÍTULO II**
Conceitos, metodologias e instrumentos de trabalho
- 043 1. Plano de Acção Educativa: alguns contributos para a sua elaboração
Sara Barriga
- 057 2. Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus
Susana Gomes da Silva
- 067 3. Avaliação
Margarida Lima de Faria
- CAPÍTULO III**
Trabalhar com os públicos
- 079 1. Museus e comunidades
Ana Duarte
- 098 2. Acessibilidade nos Museus
Maria Vlachou e Fátima Alves
- 109 **Websites de projectos recentes e instituições**
Ana Rita Canavarro
- 115 **Listagem das chamadas da obra**

PREFÁCIO

João Teixeira Lopes

005

Públicos são comunidades de estranhos, efémeras e contingentes, que se formam pela convocatória de um discurso e pela apropriação reflexiva de sentido. Comunidades que, no entanto, apesar de pouco cristalizadas, assentam na possibilidade de acrescentar mundos aos mundos da vida.

Públicos são os espaços de livre acesso, nós de articulação das cidades fragmentadas, onde não existe, de antemão, um percurso predefinido, uma realidade preexistente ou um sentido único. Lugares onde vemos e somos vistos, estranhos que somos, nós no lugar do Outro, o estranho do estranho.

Públicos são os conteúdos destes volumes, de distribuição gratuita, onde se abordam temáticas, associadas ao desenvolvimento imaterial e simbólico e aos chamados sectores criativos das sociedades modernas: Leitura(s), Serviços Educativos na Cultura, Exposições, Gestão Cultural do Território e Comunicação de Ciência.

Três pressupostos essenciais presidiram à organização desta colecção: em primeiro lugar, a qualidade dos textos, solidamente ancorada na experiência e conhecimento dos autores. Em segundo lugar, a pluralidade de pontos de vista, longe de uma escrita e pensamento únicos, enquanto estímulo à diversidade de leituras e ao jogo de cruzamentos que o leitor poderá accionar: complementaridades, conflitos, sínteses, bricolagem de conteúdos...

Em terceiro lugar, finalmente, o equilíbrio entre a actualidade e o rigor dos conteúdos e a clareza na sua apropriação, capaz de propiciar, assim o pensamos, um alargamento dos públicos potenciais desta colecção. Ela dirige-se, na verdade, aos especialistas das diferentes áreas mas, também, aos chamados «novos intermediários culturais», aqueles e aquelas que lidam com a produção, difusão e manuseamento da informação e do conhecimento.

O valor simbólico das sociedades actuais está à vista de todos. Importa, por isso, desenvolver lógicas de cidadania activa, o que requer uma franca, plural e permanente actualização de repertórios. Ditas de risco, as nossas sociedades são também reflexivas, já que, cada vez mais, os nossos comportamentos incorporam capital informacional.

Urge, ainda, que sejam sociedades críticas e exigentes, que tenham consciência não só dos limites e constrangimentos (as portas que se fecham), mas também das possibilidades de mudança (as janelas que se abrem) nos profissionalismos da inovação e da criatividade.

006

João Teixeira Lopes é sociólogo. Professor Associado com Agregação do curso de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e coordenador do Instituto de Sociologia, unidade de I&D da Fundação de Ciência e Tecnologia. Mestre em ciências sociais pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e Doutorado em Sociologia da Cultura e da Educação com a Dissertação — A Cidade e a Cultura — Um Estudo sobre Práticas Culturais Urbanas (Porto, Edições Afrontamento, 2000).

Membro efectivo do Observatório das Actividades Culturais entre 1996 e 1998 e seu actual colaborador. Foi programador da Porto Capital Europeia da Cultura 2001, assessor do Presidente da Câmara de Matosinhos para os assuntos socioculturais (2000-01), fez parte de equipas de estudo e avaliou projectos.

Escreveu, entre 1996 e 2007, dez livros, quatro dos quais em co-autoria, e co-organizou outros dois.

INTRODUÇÃO

Sara Barriga e Susana Gomes da Silva

009

SERVIÇOS EDUCATIVOS NA CULTURA: DESENHAR PONTOS DE ENCONTRO

As instituições culturais são elementos fundamentais para a construção das representações e identidades das comunidades.

Marca de vitalidade e diversidade cultural, elas promovem e reflectem, simultaneamente, a mudança, o dinamismo e a transformação permanentes que caracterizam as sociedades em crescimento e mutação.

Nas últimas décadas temos vindo a caminhar da Sociedade da Informação para a Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem, o que implica uma importante passagem da campanha pelo acesso à informação, ao campo, mais exigente, da responsabilidade individual e colectiva na utilização dessa mesma informação e na criação de ambientes para a verdadeira promoção da aprendizagem e do conhecimento como ferramentas essenciais ao desenvolvimento.

Porque ter acesso à informação não é necessariamente sinónimo de aprendizagem, esta mudança de paradigma promove cada vez mais a consciência de que os indivíduos são activos na sua construção de conhecimento e de que os equipamentos culturais e educativos têm um papel fundamental a cumprir neste campo. Enquanto instrumentos para a criação de espaços democráticos e inclusivos de acesso, construção e debate do saber, as instituições e projectos culturais cumprem ainda a dupla função de responder às exigências de lazer e fruição da sociedade de consumo contemporânea.

É justamente nesta zona de cruzamento entre o lazer e a aprendizagem que residem alguns dos espaços mais promissores para o desenvolvimento de novos paradigmas de actuação, o que tem colocado às instituições culturais novos desafios e aberto oportunidades para o desenvolvimento de novas estratégias de relacionamento com os públicos, repensando e reequacionando os espaços e as formas para este encontro. Neste campo, os serviços e projectos educativos têm vindo a assumir, cada vez mais, o papel de interfaces de comunicação com as audiências e de lugares privilegiados para a construção de saberes e o estabelecimento de relações duradouras e exigentes.

Terreno para a mediação, o diálogo e o encontro das comunidades com as instituições, os serviços educativos não são, no entanto, dissociáveis de uma política de fundo coerente e consistente com as mudanças que atravessamos. O reconhecimento da sua importância e papel na formação de públicos exige necessariamente a constituição de espaços para a reflexão e formação de profissionais competentes e enfatiza a necessidade de reunir um *corpus* documental que permita desenhar algumas das premissas para esta reflexão.

A emergência da Educação Museal,¹ enquanto campo de estudos transversal e fundamental para o desenvolvimento de um trabalho educativo consolidado e estruturado em torno dos desafios da contemporaneidade, tem sido, no campo dos museus e galerias, uma resposta a este movimento de transformação. Reforçando e validando a tomada de consciência do valor educativo destas instituições e contribuindo para este campo com conceitos e instrumentos que têm ajudado a delinear novos paradigmas de actuação, novos pontos de partida e novas relações, nomeadamente no âmbito dos serviços educativos e suas funções, os estudos na área dos museus têm ajudado a construir uma prática informada e consequente, com provas dadas no terreno, que podem ter aplicações que transcendem o campo puramente museológico. De facto, a validade e actualidade das premissas provenientes deste campo de estudos, não excluindo, no entanto, a necessidade de desenvolvimento de um campo de saberes mais alargado no âmbito das instituições culturais, constitui um importante ponto de partida para um olhar transversal sobre a importância dos serviços educativos no desenvolvimento de novas fórmulas mais efectivas e inclusivas de relacionamento com os públicos.

A presente publicação, partindo dos pressupostos enunciados, pretende constituir-se como uma ferramenta ao serviço da formação de futuros profissionais de serviço educativo, tendo o campo dos museus como terreno de referência. O conjunto de originais reunidos incide em diferentes áreas deste importante campo de estudos, permitindo lançar pontos de partida para uma reflexão mais profunda e uma prática mais informada. Escritos por profissionais no terreno e cobrindo uma diversificada área relacionada com os serviços educativos, os artigos que integram a presente publicação não pretendem ser exaustivos, mas traçar linhas, analisar tendências, lançar dúvidas, apresentar casos concretos, permitindo a construção de um espaço para a discussão de conhecimentos úteis à prática de serviço educativo na sociedade contemporânea.

Estruturado em três partes principais, o presente conjunto de artigos inicia-se com um ponto da situação inicial dos serviços educativos e sua relação com os públicos da Cultura, seguido

de uma panorâmica dos serviços educativos na Rede Portuguesa de Museus (RPM).

Em **Públicos da cultura e serviços educativos: novos desafios? – Viagem ao continente da “multiplicação de sentidos”, Miguel Honrado** apresenta a visão do programador cultural definindo-a como a de um mediador que propõe linhas de intervenção para a aproximação dos públicos com o universo criativo (das artes do espectáculo), **tecendo em torno da obra um contexto favorável à sua recepção** e que se assume responsável por **pesquisar, seleccionar e propor**, mas também por criar relações pró-activas com o público, partilhando e comunicando num processo que designa como “permuta in progress”, o que afinal se propõe como o maior desafio para a construção de tal mediação.

O texto defende um modelo de programação e gestão complexa que comporta maior risco, mas que resulta numa relação mais duradoura e afectiva com os públicos. Neste sentido é relatado o projecto pioneiro desenvolvido pelo Serviço Educativo do Teatro Viriato, através do qual se criaram laços de efectiva cumplicidade entre a programação e os seus fruidores, visando a progressiva identificação da comunidade com este equipamento cultural.

Em **Serviços Educativos na Rede Portuguesa de Museus: panorâmica e perspectivas, Clara Frayão Camacho** apresenta uma reflexão sobre o papel da acção educativa do museu e respectivos desafios, enquadrada numa visão de conjunto do panorama museológico nacional, no decurso das últimas três décadas.

A análise fundamenta-se em estudos e dados estatísticos (RPM, INE e OAC), bem como na experiência no terreno da própria autora e no contacto com profissionais, tornando-se, por isso, um contributo muito útil para a compreensão da evolução do papel, estrutura, organização e recursos dos serviços educativos nos museus nacionais e, mais especificamente, naqueles que integram a RPM.

Atendendo quer às particularidades e tendências, quer à pluralidade de aspectos de enquadramento tutelar, orgânico, vocacional, territorial, quer ainda à diversidade dos seus conteúdos patrimoniais, a autora ilustra a disseminação actual das acções promovidas pelos serviços educativos dos museus, bem como os seus públicos-alvo, reais, potenciais e até mesmo os virtuais, sem deixar de destacar as diferentes orientações lúdico-pedagógicas, tipologias e enfoques temáticos das actividades, programas e edições que estes serviços oferecem aos públicos que a elas recorrem e que com eles se envolvem.

O texto completa-se problematizando as carências ainda prementes dos serviços educativos face à necessidade de corresponder aos princípios presentes na Lei Quadro dos Museus Portugueses, para depois traçar tendências comuns no panorama estudado e reforçar a

necessidade de adopção de estratégias partilhadas, em rede, que conduzam ao alargamento sustentável da função educativa do museu.

012

Na segunda parte deste livro, a atenção do leitor incidirá sobre os conceitos, metodologias e instrumentos de trabalho para uma prática de serviço educativo eficaz e informada, dando particular atenção ao estabelecimento de metodologias de trabalho:

No texto **Plano de Acção Educativa: alguns contributos para a sua elaboração, Sara Barriga** propõe linhas orientadoras para a estruturação e gestão de um programa coerente que responda aos desafios quotidianos do serviço educativo.

Neste sentido, apresentam-se vantagens e implicações que subjazem à elaboração do mesmo e lançam-se as bases para a sua construção, focando particularmente alguns princípios que devem estar presentes, de modo a assegurar a desejável articulação entre um enquadramento estratégico e uma planificação eficaz, **capaz de demonstrar a sua eficácia face às exigências do mercado cultural contemporâneo.**

A tónica é colocada na necessidade de definir as competências do serviço educativo de uma instituição cultural, num período determinado, configurando metas sustentáveis decorrentes da reflexão conjunta no seio da instituição que o promove, particularmente da equipa do serviço educativo.

As diferentes fases deste processo (desde a pesquisa à avaliação) são claramente identificadas, sendo fornecidas *check-lists* que facilitam a aplicabilidade do modelo tendo em consideração as diversas vocações de instituições e equipamentos culturais que a ele poderão recorrer.

Em **Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus, Susana Gomes da Silva** reflecte sobre linhas orientadoras, problemáticas e premissas do âmbito da educação museal, fruto de contributos teóricos e experiências no terreno que confirmam o valor educativo dos museus e de outras instituições de carácter cultural, com vista à consciencialização dos profissionais sobre **as potencialidades e desafios enfrentados pela educação nas instituições culturais e seu consequente relacionamento com os públicos e comunidades a que se dirigem,** bem como dos seus novos paradigmas.

Ao longo do texto são abordadas noções fundamentais para a compreensão da experiência do visitante no museu segundo a perspectiva construtivista da aprendizagem, destacando as relações que este estabelece com o objecto, com o espaço, os discursos imanentes e com o seu próprio universo de conhecimentos e vivências pessoais, para depois focar especificamente o modo como aprende, interpreta, elabora significados e constrói novos conhecimentos **numa**

lógica vivencial e experiencial muito mais do que puramente cognitiva.

Merece ainda particular atenção a sistematização e fundamentação de um conjunto de orientações para uma exploração activa e construtiva da aprendizagem, adequada aos diferentes estilos e perfis dos visitantes.

013

O terceiro artigo desta segunda parte, **Avaliação**, apresenta uma síntese dos conceitos e aspectos metodológicos relativos à avaliação de espaços e eventos culturais. Neste âmbito, **Margarida Lima de Faria** destaca a relevância da reflexão prévia sobre os contextos a avaliar e a necessária adequação das metodologias à especificidade de cada projecto, de forma a garantir a exequibilidade do mesmo, bem como a pertinência e a aplicação dos seus resultados. A configuração do plano da avaliação, a par de apresentação clara e objectiva de diferentes metodologias de avaliação e seus resultados, constituem o enfoque central do texto que se reveste de grande pragmatismo e utilidade no caso português, particularmente para todos aqueles que pretendem fazer da avaliação uma prática regular, enfrentando obstáculos, assumindo os respectivos riscos e, sobretudo, visando a consecução sustentável dos objectivos formulados.

Na terceira e última parte do livro, a atenção dirige-se especialmente para os públicos e promoção das acessibilidades, numa linha de abordagem que vai da inclusão de públicos com necessidades especiais ao trabalho com as comunidades locais, através de uma reflexão teórico-prática assente em estudos de caso

Em **Museus e Comunidades**, o enfoque da missão do museu é colocado no trabalho desenvolvido a partir das, e para as, suas comunidades. **Ana Duarte** apresenta o museu na sua dupla valência, de lugar de representação de memórias e identidade, e espaço de participação, de criação e de partilha.

O papel da memória pessoal na construção de uma memória cultural, a subjectividade e a transitoriedade que a caracterizam, ou mesmo, o modo como é transmitida tradicionalmente, são algumas questões introdutórias que subjazem ao relato de três projectos de recolha e investigação, exemplarmente desenvolvida no âmbito do trabalho museológico com comunidades: em São Miguel, no Eco Museu Rural de Ribeira Chã que se tornou extensão da vida religiosa; em Setúbal, no Museu do Trabalho Michel Giacometti, expondo o projecto desenvolvido com base nas memórias da indústria conserveira, adicionadas a outras memórias, **que correm de boca-em-boca**, por aqueles que viveram o que foi musealizado; na Comporta, no Museu do

Arroz, um restaurante que encena o museu, tratando-se de um caso actual onde a exploração turística e comercial do património se sobrepõe à valorização museológica do espaço, dos seus conteúdos, significados e memórias, utilizando um diversificado acervo patrimonial de reconhecido valor para a região, bem como para as suas comunidades.

Os excertos da recolha apresentada servem de base documental para uma sugestão metodológica que sistematiza várias fases da acção museal nestes processos de cruzamento de memórias, identidades e vivências.

Trata-se, mais uma vez, de demonstrar como através da aplicação de uma metodologia adequada, bem planificada e estruturada é possível chegar mais longe, neste caso, promovendo o encontro do museu com as suas comunidades.

E, por último, o artigo **Acessibilidade nos Museus** trata de forma ampla e inclusiva o conceito de museu acessível, aqui definido como **aquele que tem as portas e as mentes abertas**. **Maria Vlachou** e **Fátima Alves** abordam o tema nas suas diversas vertentes cultural, socioeconómica, motora, cognitiva, sensorial, constituindo o mote para desfiar um conjunto de boas práticas que visam apoiar os serviços educativos na determinação de políticas e estratégias para a captação e fidelização de públicos-alvo, reais e potenciais, bem como daqueles designados como não-públicos.

Segue-se uma reflexão sobre o caso do Pavilhão do Conhecimento – Ciência Viva, domínio de aplicação das práticas descritas, assumidas pelo serviço educativo, o qual, tendo por finalidade tornar o pavilhão acessível a pessoas com deficiências sensoriais, cognitivas e motoras, investiu claramente na formação da sua equipa e no desenvolvimento de estratégias inclusivas.

Através deste exemplo paradigmático constata-se como, de forma significativa e sustentável, se desafiaram fronteiras, «**alterando definitivamente a nossa postura e a nossa rotina de trabalho**», procurando um ainda maior investimento futuro na prevenção dos obstáculos e na consequente optimização do potencial dos museus face aos desafios que estes públicos lhes colocam.

No conjunto de artigos reunidos optámos por incluir bibliografias parciais, indicadas pelos respectivos autores e inseridas no final de cada texto para, deste modo, facilitar a consulta de títulos adstritos a temáticas específicas, o que não obsta ao facto de se verificar a existência de referências comuns a publicações semanais nos diferentes domínios. Destaca-se, também, nestas bibliografias a abundância de recursos anglo-saxónicos, facto que resulta da profusa disseminação de estudos museológicos na área da educação não formal, particularmente empreendida por autores do Reino Unido².

A título de conclusão sugere-se um conjunto actualizado (à data de edição) de propostas de navegação e pesquisa online, **capaz de despertar a curiosidade e o desejo de levar a pesquisa mais além**. Uma listagem que não pretende ser exaustiva, elaborada e comentada por **Ana Rita Canavarro**, fruto de uma cuidadosa selecção de recursos, projectos e conteúdos em formatos diversos, provenientes de instituições e organizações culturais de diferentes vocações, de carácter institucional e particular, nacionais e internacionais.

015

Finalmente, importa referir que a reunião de contributos provenientes de um grupo de trabalho com visões e perspectivas heterogéneas, constituído por museólogos, programadores culturais, investigadores, professores e educadores de museu, resulta do interesse e também da necessidade de pôr em comum conteúdos e recursos, de partilhar experiências e territórios, de construir redes a partir de novos desafios, de aproximar envolvendo, de inspirar inquietando todos aqueles que investem e acreditam no potencial transformador da cultura.

CAPÍTULO I

SERVIÇOS EDUCATIVOS NA CULTURA: PONTOS DE PARTIDA PARA UMA REFLEXÃO

1- PÚBLICOS DA CULTURA E SERVIÇOS EDUCATIVOS: NOVOS DESAFIOS? VIAGEM AO CONTINENTE DA “MULTIPLICAÇÃO DE SENTIDOS”

Miguel Honrado

Resumo

No quadro da relação entre públicos e serviço educativo é caracterizado o desempenho do programador como “orientador num vasto universo de sentidos possíveis”. Neste sentido, a obra de arte e especificamente a obra performativa são valorizadas em primeira instância, mais como um “despoletador de sentidos” do que como referente absoluto. Assim, não é o programador apenas, mas a instituição no seu todo, que encarnam a “mediação activa” entre a obra e os seus públicos, concebendo e implementando instrumentos que permitam suportar essa permanente busca de sentidos.

Nesta perspectiva, o Serviço Educativo define-se como um sector orgânico da maior importância, cujas competências desenvolvem, de forma coerente, todo um plano eficaz de enquadramento

e optimização desse potencial. O lançamento do projecto educativo do Teatro Viriato regeu-se por esta filosofia de abordagem que se traduziu num dos eixos estratégicos mais importantes na formação e desenvolvimento de públicos, obtendo, três anos após a sua criação, resultados muito significativos.

Introdução

Quando me surgiu o convite para a redacção deste pequeno texto, encarei-o com certa perplexidade. Como desenvolver uma reflexão útil para os potenciais leitores desta publicação? Tal desafio impõe, a montante, alguns esclarecimentos importantes: embora a questão dos públicos para as artes se coloque em Portugal há mais de uma década, só muito recentemente se iniciou a publicação de estudos cujo carácter científico permitirá alcançar, futuramente, resultados mais sistemáticos neste área ainda tão lacunar. É obvio que se trata de um domínio que tem tanto de apaixonante quanto de complexo e subjectivo – o estudo dos comportamentos não é tarefa fácil na sociedade contemporânea, onde a tensão entre o individual e o colectivo atinge níveis inéditos.

Que dizer dos Serviços Educativos? A carência de estudos e reflexões a este nível é ainda mais evidente. O fenómeno de dotar as instituições culturais de projectos de Serviço Educativo é recentíssimo. Basta analisarmos o historial deste processo em instituições como o Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian ou a Culturgest em Lisboa para o comprovarmos cabalmente. Lembremo-nos que o Centro de Pedagogia e Animação do Centro Cultural de Belém, no modelo “pioneiro” que hoje tão bem conhecemos, tem apenas 10 anos...

De tal modo que este pequeno texto pretende ser apenas um testemunho, empírico, de algumas reflexões tecidas ao longo das minhas recentes funções de programador, corporizadas no desenvolvimento de linhas estratégicas de intervenção, que tentaram relacionar intimamente os dois termos da equação: públicos e serviço educativo.

1. Programar: a eterna busca dos sentidos.

Gostaria, nesta altura, de avançar um pouco mais na problematização da questão citando Paulo Filipe Monteiro³: “Não é por acaso que dois dos maiores sociólogos contemporâneos Habermas e Luhmann, se centraram ambos nas mediações da comunicação para construírem as suas teorias da sociedade actual, em que todas as actividades e instituições reenviam ao campo dos **media** – “media” aqui no sentido de dispositivos de mediação. Há que pensar na experiência

contemporânea tendo em conta a importância fundamental dos mecanismos de mediação, que de um modo ou de outro relacionam os valores divergentes das instituições”. Somos assim introduzidos na necessidade permanente de um trabalho de mediação, tanto mais incontornável quanto maior é a complexidade das sociedades contemporâneas, requerido por uma crescente autonomização das várias esferas de acção que as compõem, com as suas finalidades específicas e os seus códigos próprios. O papel do mediador surge, assim, na charneira dessa miríade de planos diversos, executando um incessante trabalho de articulação de geometria variável. No caso da cultura e das artes a tarefa de mediação surge ainda com maior acuidade. O século XX assistiu a uma vertiginosa alteração dos modelos e sistemas de produção e recepção culturais e artísticas.

Tal fenómeno impõe necessariamente a adopção de novas formas de relacionamento com o universo da criação caracterizado, por um lado, por uma crescente autonomia auto-reflexiva e auto-reprodutora, submento-se, progressivamente, por outro, às leis do mercado e aspirando incorporar-se nos seus particulares mecanismos de visibilidade. Deste modo, a Arte evidencia-se como território onde pulsa uma das características da sociedade contemporânea: a tensão entre o público e o privado, o individual e o colectivo, que se traduz numa relação complexa entre a dimensão individual da arte e a sua progressiva dimensão pública. Poderemos mesmo afirmar que o discurso artístico foi, durante o século passado, um dos planos de reflexão sobre esse espaço público e o fenómeno de “massa” que lhe é inerente; ambos são marcas incontornáveis da contemporaneidade. Neste âmbito ao formular o conceito de “valor de exposição” subjacente às “artes públicas” – e que substitui o valor do ritual da arte traduzido numa experiência vivida pelo emissor e pelo receptor – Walter Benjamin introduz claramente novos princípios, como o da “reproductibilidade”, que hoje caracteriza e define cultura de massas e indústrias da cultura.

Recentrando novamente a linha de abordagem na figura do programador, é obvio que ele representa um elo importante nesta cadeia de mediação entre esfera privada – o plano da criação – e esfera pública – o plano da recepção. Importa neste momento discurrir um pouco sobre este desempenho. Como poderemos então equacionar essa função no contexto de grande densidade que tentámos caracterizar? Não se trata apenas de uma catalogação do que se considera o mais interessante, nem tão pouco uma tarefa de “tradução” ou de simplificação de um “corpus” mais ou menos vasto de conhecimentos, linguagens, atitudes, postulados... Vejo mais a tarefa de programação como uma “capacidade de orientação no vasto universo de sentidos possíveis”. Pela sua complexidade, dimensão e alcance ela não poderá estar, ao contrário do que alguns possam pensar, limitada ao cérebro do programador, remetendo-o

a um misterioso “desígnio oracular”. Muito pelo contrário, esta busca incessante de sentido deverá cada vez mais ser incorporada pela totalidade orgânica da instituição. A preocupação de mediação deverá, portanto, estar quotidianamente presente, sendo vertida, tanto quanto possível, e de forma específica, na sua própria missão.

Particularizando mais um pouco, poderemos ainda afirmar que este aspecto é talvez tanto mais pertinente quando nos movemos num domínio tão específico como o das artes do espectáculo que, como sabemos, se caracteriza por uma grande efemeridade e “baixa reproductibilidade” se comparado com outros domínios artísticos como a literatura, o cinema ou o audiovisual. De facto, não é lícita a utilização dos mesmos instrumentos de aferição quando reflectirmos sobre indústrias culturais e artes do espectáculo, cuja relação é comparável àquela que o artesanato estabelece com a indústria. Uma vez mais, todas as estratégias de mediação terão de ter em conta este contexto de singularidades.

2. Públicos: ao encontro de novas formas de recepção

Vimos, portanto, como fenómenos contemporâneos, como a emergência de um mercado para as artes – que directamente introduz o conceito abstracto de público (massas) e com ele outros ainda de natureza mais acentuadamente política, como a democratização e universalidade no acesso aos bens culturais – vieram pôr um acento tónico importante sobre a figura do mediador. De facto a progressiva mudança do foco do artista e das suas idiossincrasias (Romantismo) para a obra de arte (vanguardas) veio colocar uma nova carga sobre o sentido da obra de arte “[...] a arte deixa de ter um enraizamento ritual num sentido previamente conhecido e partilhado, mas ganha sentidos sempre que é retomada pela experiência de quem se relaciona com ele, do público que coopera ou luta com ela”⁴. Este é, portanto, um território de grande fertilidade para o mediador, mas coloca-lhe, todavia, novos desafios e novas responsabilidades. Não se trata apenas de pesquisar, seleccionar e propor. A jusante surge a necessidade de novas tarefas, que possibilitem a construção do feixe de relações com esse infinito auditório anónimo a que supostamente nos dirigimos, e cuja compreensão constitui um dos mitos obsessivos do trabalho do programador. Esta constatação comporta em si a tomada de dois caminhos possíveis: o primeiro será considerar que o mediador/programador, ocupa uma posição onisciente perante o seu público. Nesta medida, as suas propostas decorrem da presunção de um conhecimento universalista/absoluto plasmado numa programação que comungando desse princípio é dispensada em doses homeopáticas. O programador é, neste caso, um demiurgo e o seu conhecimento fruto de uma profunda mundividência.

A outra, a que prefiro, não negando a primeira incide bastante mais num sentido de partilha do que num princípio de onisciência. Parte sobretudo da crença de que qualquer proposta, mesmo quando colocada em determinados sentidos, pode e deve gerar uma multiplicidade de outros que retornando ao programador lhe fornecem, por um lado, informações preciosas sobre o caminho a seguir e, por outro, vão progressivamente enriquecendo a sua capacidade de se dirigir e de comunicar a/com os seus públicos. Esta permuta “in progress” tem como ponto de partida uma visão pró-activa do público, e da sua capacidade de gerar a necessária massa crítica, funcionando como o verdadeiro motor da acção futura.

Nesta perspectiva é fundamental tecer em torno da obra um contexto favorável à sua recepção. Esse “território de entendimento pela partilha” só poderá ser, por conseguinte, construído estabelecendo uma relação diversa com os públicos a que se destina. É certo que este sistema comporta um maior nível de risco e uma gestão complexa, mas poderá possibilitar o alcance de resultados bem mais gratificantes, ou seja, uma durável relação afectiva e identitária entre os dois termos da equação. Um maior nível de risco porque é aceite um “princípio da impureza” pelo qual o valor da obra mais do que residir na sua “aura” encontra-se na múltipla relação crítica que deve estabelecer com os seus receptores, sendo que tal contacto gera por seu turno sentidos insuspeitados que incessantemente a ela se adicionam, “transcendendo” a sua tentação de referente absoluto. De gestão mais complexa porque implica da parte do mediador um constante reposicionamento reflexivo e crítico sobre a criação de formas, instrumentos e veículos que permitam o progressivo alargamento e enriquecimento desse “território”.

3. Serviço Educativo: “A melhor maneira de viajar é sentir”

No caso do recente projecto em que estive envolvido: a Direcção Artística do Teatro Viriato, um dos instrumentos que permitiram essa relação de mediação assente numa relação de grande cumplicidade com os públicos foi indubitavelmente a criação do Serviço Educativo. Podemos afirmar sem pretensões de pioneirismo que há 3 anos este conceito era ainda bastante estranho à programação de teatro, dança ou música – como é sabido, ele surge nas artes plásticas directamente ligado às práticas museográficas. Tradicionalmente figuravam nas programações dos vários teatros, espectáculos denominados para crianças ou jovens. Estes projectos não raramente eram considerados secundários em relação à restante programação. Tal procedimento traduzia-se numa relativa “menorização” deste tipo de oferta, que alastrava, por consequência, ao segmento de público a que se destinava. Assim as programações para os “mais novos” caracterizavam-se frequentemente por uma certa “marginalização”. Todavia, a menorização não era apenas formal, ela estendia-se aos conteúdos: os espectáculos “para os mais novos”

decorriam do princípio de que tal universo de público se caracterizava por menores níveis críticos e de exigência.

022

Noutro plano, os referidos espectáculos integrados na programação não eram normalmente objecto de um trabalho específico, limitavam-se, portanto, a serem apresentados no calendário previsto. Por vezes, o teatro ou a sala de espectáculo estabelecia, através do seu responsável de comunicação ou relações públicas, contacto com as escolas de forma a angariar o número de espectadores desejado.

A emergência de uma nova filosofia de abordagem chega-nos, já o dissemos, do universo das artes plásticas, sendo responsável pela transmissão de um "corpus" de conceitos ligados a uma prática pedagógica contemporânea como a da educação não formal.

Nesta perspectiva, a obra de arte é um despoletador de sentidos e um instrumento de enriquecimento individual extremamente poderoso. A preocupação de transmissão de conhecimento ocupa o lugar central e encarna de forma bastante eficaz, dinâmica e múltipla o princípio de "entendimento pela partilha" já referido, pois nessa mesma transmissão é posto um extremo cuidado de abordagem da obra, em função do segmento de público ao qual nos dirigimos. Não se trata, contudo, de uma "tradução" ou de uma "simplificação", muito pelo contrário o objectivo central é o de estimular através do contacto com a obra de arte, competências específicas ao nível físico e psíquico que permitam ao sujeito uma melhor relacionamento consigo próprio e com o mundo, ou seja, o seu desenvolvimento mais equilibrado como ser humano. É neste sentido que a obra "ganha sentidos" na acepção de que fala Paulo Filipe Monteiro, surgindo como um poderoso instrumento de referência identitária e comunitária. No caso das artes do espectáculo, a relação com o corpo ocupa um papel central e instituiu-se como um universo inesgotável de pesquisa de materiais e invenção de instrumentos. Outra característica importante que introduz nova linha de abordagem é o princípio da "criação colectiva" que as artes do palco veiculam, oferecendo uma "estrutura em camadas" na qual a obra de criação final é, grosso modo, constituída pela articulação e a cooperação de criações individuais, orientadas para um resultado final comum.

No caso específico do Teatro Viriato, este novo eixo de intervenção ocupou durante os últimos três anos um papel preponderante nas linhas estratégicas de desenvolvimento do projecto e corporizou um dos seus objectivos mais importantes: o alargamento do teatro à comunidade. Neste sentido, é-lhe dada existência dentro da orgânica do teatro conferindo-lhe imagem e

identidade própria (logo, *layout*, missão). É igualmente definida a metodologia de trabalho em termos dos conteúdos a desenvolver, tendo sido concebidos dois eixos de intervenção fundamentais: a) uma ligação estreita a toda a programação de forma a proceder ao desenvolvimento de novas estratégias de recepção das obras propostas, criando uma vivência mais profunda em torno da sua apresentação; b) a liberdade de concepção de projectos próprios, através de um trabalho de segmentação e conhecimento progressivo dos públicos, traduzindo-se numa multiplicação de ofertas destinadas a um largo espectro.

Se um dos eixos incide mais directamente sobre a programação, o outro proporciona liberdade total em termos da concepção de estratégias, meios e materiais postos no cumprimento do plano de acção educativa. Assim, o próprio edifício do teatro foi encarado como obra e, deste modo, as suas memórias, morfologia e especificidades serviram de matéria-prima a muitas e muitas horas de projectos diversificados.

Embora todos os projectos levados a cabo neste âmbito desde 2004 tenham sido objecto de avaliação interna, é impossível alargá-la adoptando critérios de maior rigor, em virtude da ausência de outros referentes e termos de comparação. Sabemos, no entanto, que a afluência de público ao Teatro Viriato atingiu níveis inéditos no biénio 2004-2005, a par de um aumento muito significativo do número de actividades e do número de sessões. O peso que nestes resultados teve a criação do Serviço Educativo é evidente e incontornável.

Conclusão

Que representava o Teatro Viriato para a Cidade de Viseu em 2003, após 5 anos de actividade contínua? Tal questão surge como o *quid* fundamental donde partiu toda a análise e consequentes estratégias implementadas pela Direcção Artística ao longo dos últimos 3 anos de actividade. Um dos cerne desse processo de avaliação crítica foi, desde logo, o então slogan da instituição "O Teatro Viriato é nosso, faça-o seu". Uma das principais conclusões retiradas foi a de que teria sido a vertente "comunitária" nele inscrita ("é nosso") a mais conseguida no final desses primeiros anos de actividade, sendo, por conseguinte, fundamental desenvolver a vertente "identitária" (faça-o seu) inscrita no segundo termo da "equação". Com efeito, à época, o Teatro Viriato era uma referência incontornável dentro dos equipamentos da cidade, por certo um dos mais prestigiados pela seu alcance nacional e internacional. Tinha indubitavelmente conseguido que a comunidade construísse em seu torno um sentimento de pertença. Contudo, muitos daqueles que falavam do Teatro Viriato como instituição cultural marcante na cidade, nunca

tinham assistido a qualquer espectáculo ou sequer entrado no edifício, identificando-o com um determinado nível social ou de complexidade intelectual que, à partida, resultava na auto-exclusão de muitos dos que o elogiavam.

É portanto em torno do “faça-o seu” e de todo o processo de auto-inclusão que ele implica, que se lançaram todas as estratégias de desenvolvimento do projecto a partir de 2003. Todas elas tentam, portanto, à sua maneira e dentro das suas capacidades específicas, alargar o espectro de públicos, através de uma presença mais visível do teatro na cidade e, ao mesmo tempo, uma abertura deste à comunidade, pela implementação de um trabalho de segmentação e a concepção de ofertas tão variadas quantas as características próprias identificadas em cada segmento. Parte-se, portanto, do postulado de um teatro como local de conhecimento e aprendizagem, cujo dever de chegar ao maior número de pessoas possível se encontra indelevelmente inscrito como um dos principais “mandamentos” da sua missão de serviço público. Este foi o território privilegiado de acção do Serviço Educativo. A expressão orgânica e a autonomia que, desde logo, lhe foram reconhecidas concorreram para a sua progressiva consolidação como “interface de mediação”, não apenas das linhas programáticas propostas pela Direcção Artística, mas do Teatro Viriato como realidade global. Neste sentido ele actuou, por um lado, como um multiplicador de sentidos e, por outro, como “potenciador de afectividades”, ambos fundamentos para a consolidação de um novo processo de identificação, pela concepção de novas formas de vivência e recepção do projecto na sua globalidade.

Tal “princípio de proximidade” permitiu ainda que o Serviço Educativo do Teatro Viriato funcionasse, perante a Direcção Artística, com um valioso instrumento de medida do impacto das linhas programáticas da instituição junto da comunidade, possibilitando um permanente reequacionar de estratégias e um constante enriquecimento do papel do programador como “orientador de sentidos possíveis”. Neste caso, não nos referimos apenas aos públicos, no sentido mais restricto da fruição, mas igualmente, no plano institucional, ao elevado número de outros organismos, com os quais estabelecemos parcerias, no quadro da implementação das actividades concebidas.

Miguel Honrado exerce, desde 1989, a sua actividade nos domínios da produção e gestão cultural. Neste contexto, interveio em projectos culturais de grande relevo nacional e internacional como o Festival Europália ou as programações culturais das Exposições Universal de Sevilha 92, Exposição Mundial de Lisboa 98 ou Lisboa Capital Europeia da Cultura 94. Desde o início do seu percurso profissional tem mantido uma relação privilegiada com o universo da dança contemporânea tendo integrado a equipa Departamento de Dança do Instituto Português das Artes do Espectáculo (IPAE) entre 1999 e 2002. Foi Director Artístico do Teatro Viriato de 2003 a 2006. Nos anos lectivos de 2003/04 e 2004/05 foi convidado pela Universidade Lusófona a leccionar o módulo de “Políticas Culturais” na pós-graduação em Gestão Cultural. É Presidente do Conselho de Administração da Iris – Associação Sul Europeia para a Criação Contemporânea.

Bibliografia

MONTEIRO, Paulo Filipe, 1992, **Público das Artes ou Artes Públicas** in CONDE, Idalina (org.) **Percepção Estética e Públicos da Cultura**, ACARTE / FCG.

MADEIRA, 2000, Cláudia, **Novos Notáveis – Os Programadores Culturais**, Comunicação apresentada ao IV Congresso Português de Sociologia, Coimbra.

FERREIRA, Claudino, 2002, **Intermediários culturais, espaço público e cultura urbana. Estudo sobre a influência dos circuitos culturais globais em algumas cidades portuguesas, Coimbra**, edição do Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, nº 167 de Janeiro de 2002.

JAUSS, H.R., 1990, **Pour une Esthétique de la Réception**, Paris, Gallimard.

LIMA DOS SANTOS, Maria de Lourdes et al, 2003, **Públicos da Cultura**, Actas do Encontro Organizado pelo Observatório das Actividades Culturais no Instituto de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa 24 e 25 de Novembro de 2003.

Sites

www.oac.pt

www.ladocumentationfrancaise.fr

www.observatoire-culture.net

www.culturalpolicy.arts.gla.ac.uk

2. SERVIÇOS EDUCATIVOS NA REDE PORTUGUESA DE MUSEUS: PANORÂMICA E PERSPECTIVAS

Clara Frayão Camacho

026

Resumo

A abordagem da relação entre os museus e a educação no panorama português contemporâneo é o tema do presente artigo.

Partindo de uma especificação terminológica sobre o alargamento da noção de museu e sobre o conceito de serviço educativo, apresenta-se alguns dados de caracterização da realidade museológica portuguesa actual para seguidamente se passar a uma análise mais detalhada da acção educativa promovida pelos museus que integram a Rede Portuguesa de Museus. O enquadramento desta temática no âmbito da política museológica nacional e o levantamento das principais tendências e perspectivas de futuro detectadas no nosso País, na área dos museus e da educação, completam este texto.

Há pouco mais de meio século, quando João Couto fundou no Museu Nacional de Arte Antiga, o primeiro serviço educativo numa instituição museológica em Portugal, abriu de forma pioneira uma nova frente de actuação para o museu que exemplarmente dirigia, bem como propiciou o rasgar de horizontes de acção ao sector museológico. Neste dealbar do século XXI, é já longo o caminho percorrido desde a certa decisão do director do MNAA até ao momento presente, em que é notório o papel da acção educativa dos museus. Se no nosso País o tema da relação entre museus e educação cedo começou a interessar os profissionais das instituições museológicas, de que é exemplo o Seminário e o conjunto de conferências organizados pela Associação Portuguesa de Museologia em 1967, foi preciso, contudo, esperar pelo final dos anos setenta e pelo início dos anos oitenta do século XX para assistir a um primeiro surto significativo de criação de serviços educativos em museus, numa primeira fase sobretudo em museus da administração central e em alguns privados e, posteriormente, no contexto da imparável criação de museus autárquicos. Este fenómeno encontra nos anos mais recentes, de finais dos anos noventa ao início do novo século, uma expressão mais vincada e mais estruturada, quer na criação de museus que prevêm na sua estrutura organizacional desde logo a existência de serviço educativo, quer na reorganização de serviços educativos previamente existentes, adaptando-os aos novos desafios dos tempos actuais.

O surgimento e a evolução dos serviços educativos dos museus portugueses inscrevem-se necessariamente no quadro evolutivo dos próprios museus e na mudança de paradigma desta instituição, verificada ao longo dos últimos trinta anos. Nesta mudança de paradigma, duas palavras-chave se destacam, **abertura** e **alargamento**, consubstanciadas na abertura dos museus à sociedade, no alargamento dos seus conteúdos patrimoniais, na extensão geográfica e territorial e na complexificação organizacional.

A progressiva abertura dos museus ao campo social é uma tendência iniciada nos anos setenta, que, no plano internacional, encontrou forte expressão nas correntes da Nova Museologia, mas também na Museologia anglo-saxónica, sendo em Portugal muito favorecida pela democratização cultural subsequente a 1974, em que importa salientar a intervenção das autarquias. Esta abertura externa da instituição museológica encontra eco interno no alargamento de conteúdos patrimoniais – tradicionalmente assentes no património móvel, de ordem artística, histórica, etnográfica e arqueológica – que, no âmbito de uma maior abertura disciplinar, passam a (re)valorizar o património industrial, científico, técnico, contemporâneo, e mais recentemente o virtual, o que ocasiona alterações sucessivas na definição de museu do ICOM. No plano geográfico, os museus extravasam as paredes dos edifícios onde estão instalados para alcançarem uma disseminação territorial que inclui designadamente os museus polinucleados (de grande sucesso em Portugal nas tutelas de dependência autárquica) e os museus de sítio, mas também mais recentemente as ramificações de grandes museus no âmbito da globalização. Em paralelo, os museus destacam-se hoje pela sua complexidade organizacional, enquanto instituições agregadoras de um conjunto de funções museológicas, com modelos de gestão próprios e muito variados, em função dos acervos, da dimensão e das características das respectivas tutelas.

É, assim, num quadro de referência dinâmico e evolutivo que os serviços educativos dos museus surgem no nosso país de forma crescente ao longo das últimas três décadas, inseridos nas diferentes matrizes sociais, patrimoniais e organizacionais das respectivas instituições museológicas e procurando cumprir a função educativa que é inerente ao próprio conceito de museu.

A tentativa de uma caracterização panorâmica deste sector defronta-se, desde logo, com a inexistência de um estudo de conjunto sobre os serviços educativos nos museus portugueses, mau grado a existência de alguma bibliografia nacional, constituída maioritariamente por guias, actas de encontros e algumas dissertações recentes em Museologia, que incidem sobre estudos de caso ou sobre algumas dimensões particulares desta problemática.

Para a construção do presente artigo, que pretende constituir um contributo para uma visão dos serviços educativos no universo dos museus da Rede Portuguesa de Museus (RPM), socorremo-nos de fontes diversas, entre as quais se destacam os inquéritos e estudos desenvolvidos pelo Observatório das Actividades Culturais, os dados respeitantes aos museus que integram esta Rede, constantes de relatórios de actividades e de notícias publicadas no Boletim trimestral e os apoios concedidos pela RPM e pelo Programa Operacional da Cultura. A par desta informação escrita, foi também determinante a nossa experiência de terreno, o contacto regular com os profissionais do sector e a participação em algumas das actividades assinaladas.

Tendo presente o espírito de síntese pretendido nesta publicação, optou-se por organizar o texto em torno de um conjunto de questões que parecem colocar-se ao tentar caracterizar esta realidade: O que se entende por serviço educativo em museu? Quantos museus têm serviço educativo? Como se estruturam estes serviços nos museus onde se integram? Que pessoal neles trabalha? Que actividades desenvolvem? Para que públicos? Quais os principais problemas e necessidades? Qual a política museológica de enquadramento? Que tendências se detectam e que perspectivas se apontam? Como se verificará ao longo do texto, para algumas destas questões possuímos informação suficiente, enquanto para outras o conhecimento é bastante lacunar.

Conceitos e terminologia

A noção de “serviço educativo”, utilizada no presente artigo, corresponde a uma estrutura organizada, dotada de recursos mínimos, designadamente pessoal, inscrita organicamente no museu em que se insere, mesmo que de maneira informal, que desenvolve acções dirigidas ao público, com objectivos educativos. Ao serviço educativo compete o cumprimento da função museológica de educação, uma das indispensáveis funções inerentes ao conceito de museu, que se articula com as restantes funções museológicas de estudo e de investigação, de incorporação, de inventário e de documentação, de interpretação e de exposição.

De acordo com esta noção, não possuem serviço educativo os museus que não tenham adstritos quaisquer recursos específicos para o desenvolvimento de actividades de natureza educativa, embora possam realizar de forma irregular algumas actividades nesta área. A essas situações chamaremos “acção educativa pontual”.

Distinguímos, assim, o “serviço educativo” da “função educativa” e da “acção educativa”, em virtude da existência de uma estrutura organizativa que é inerente à primeira noção no seio da instituição “museu”.

A utilização da expressão “serviço educativo” é hoje dominante na grande maioria dos museus portugueses, coexistindo, no entanto, com outras denominações, desde a equivalente “serviço de educação” e outras, tais como “serviço de acção cultural”, “serviço de extensão cultural” e “serviço de acção comunitária”. A utilização destas expressões denota uma evolução temporal, as duas primeiras correspondendo a termos utilizados sobretudo nos anos setenta e oitenta, enquanto a última corresponde a uma utilização mais recente, inscrita numa perspectiva de actuação do museu no campo social.

Existência de serviço educativo nos museus

O inquérito anual do Instituto Nacional de Estatística revela que em 2002⁵, das 591 entidades inquiridas, quase metade (48%) afirmou possuir serviço educativo, percentagem que, conquanto fosse mais elevada que a dos anos anteriores (em 2000 correspondia a 44%), não deixa de demonstrar que pouco mais de metade do universo inquirido (52%) não possuía serviço educativo. Apesar de se detectar uma tendência crescente na existência de serviços educativos nos museus portugueses, este dado de partida revela uma realidade bastante deficitária que encontra correspondência em debilidades de outras áreas da acção museológica, como a documentação ou a conservação.

Importa comparar este indicador com a promoção de visitas guiadas, cumprida por 84% dos museus e com a realização de actividades dirigidas ao público escolar, que 62% dos museus inquiridos afirmaram realizar. Deste modo, e indo ao encontro do que afirmámos no ponto anterior, uma parte significativa dos museus que não possuem serviço educativo estruturado promovem de forma mais ou menos regular algumas acções de natureza educativa.

O Inquérito do INE permite caracterizar os museus que afirmam possuir serviço educativo, quanto à dependência tutelar, à distribuição geográfica e ao ano de abertura do museu. Continuando a reportar-nos a 2002, cerca de dois terços dos museus dependentes da administração central possuem serviços educativos, o que constitui a tutela com a percentagem mais elevada.

Por seu turno, em 52% dos museus dependentes dos Governos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira existem serviços educativos, enquanto nos de dependência autárquica essa percentagem é de 45%, descendo para 41% no caso dos museus privados.

Quanto à distribuição geográfica, é a região da Madeira que apresenta maiores percentagens de museus com serviços educativos (71%), enquanto no Continente é a Região de Lisboa e Vale do Tejo (57%), seguida do Norte (50%).

A existência de serviços educativos em museus mais antigos é dominante: de acordo com o inquérito do INE são os museus abertos antes dos anos setenta aqueles que possuem maioritariamente estes serviços. Nos anos mais recentes, a década de noventa do século XX evidencia maior positividade do que as anteriores, com 46% dos museus com serviço educativo, número que, contudo, desce nos museus criados entre 2000 e 2002 (38%). Este último indicador é motivo de reflexão, uma vez que seria de esperar uma maior atenção à acção educativa por parte dos museus de criação mais recente, designadamente aqueles nascidos já depois da existência da Rede Portuguesa de Museus e cientes dos requisitos de integração nesta Rede, quesitos que viriam a ser vertidos com maior extensão e rigor na Lei Quadro dos Museus Portugueses, de 2004. No entanto, como continuam a demonstrar os estudos promovidos pelo OAC, a realidade museológica portuguesa é muito heterogénea e segmentada, coexistindo entidades muito distanciadas do cumprimento de requisitos, com aquelas que estão credenciadas ou em condições para tal.⁶

Se os dados anteriores fornecidos pelo INE fornecem uma perspectiva temporal global, não permitem, no entanto, conhecer os momentos exactos em que foram criados em cada museu os respectivos serviços educativos, a relação destas datas com as de criação dos museus, nem analisar, em suma, a cronologia da evolução deste sector específico.

O panorama antecedente resulta do universo de 591 respostas válidas ao Inquérito do INE de 2002, correspondendo a entidades autodesignadas museus, dotadas dos seguintes critérios mínimos: em funcionamento permanente ou sazonal, com pelo menos uma sala ou espaço de exposição e uma pessoa ao serviço.

Ora, ao colocar o enfoque a partir de agora no universo dos 120 museus integrados na Rede Portuguesa de Museus, os quais constituirão objecto de análise mais detalhada ao longo do presente texto, teremos necessariamente indicadores muito diferentes, uma vez que esta Rede constitui um sistema de credenciação, cuja integração depende do cumprimento de um conjunto

de quesitos que atestam precisamente da condição de “museu”. Desde logo, e dentro do presente item “existência de serviço educativo em museu”, o universo dos museus da RPM cumpre quase integralmente este requisito.

Ou seja: todos os museus realizam “acções educativas”, embora em cerca de dez museus não exista um “serviço educativo” estruturado e com funcionamento regular, de acordo com o que atrás definimos. Em algumas destas situações decorrem, presentemente, programas de apoio no sentido de apoiar a criação e o arranque de funcionamento futuro do serviço educativo, na senda de outros casos de apoio que permitiram recentemente a criação destes serviços.⁷

Deste modo, a situação de partida dos museus da RPM quanto à existência de serviço educativo estruturado, com funcionamento regular e com actividades programadas e divulgadas é da ordem dos 91%. Nos restantes 9% encontramos situações de tendência maioritariamente evolutiva quanto à passagem de uma situação de “promoção de acção educativa pontual” para “existência de serviço educativo”.

Estruturas e recursos

A estruturação dos serviços educativos no interior das instituições museológicas é um aspecto que nos parece de grande interesse e que se cruza naturalmente com as questões de organização e de gestão dos próprios museus. Que lugar ocupa o serviço educativo no organigrama do museu? Que relações se estabelecem entre o serviço educativo, a direcção do museu e os restantes serviços, de conservação, de documentação, de segurança, de divulgação? Existe uma política educativa definida para o museu, em consonância com a missão ou com a vocação do mesmo museu? Quais os recursos humanos e financeiros do serviço educativo? Os recursos financeiros estão previstos em plano de actividades e orçamento?

Infelizmente não temos respostas para grande parte destas perguntas, uma vez que o seu conhecimento implicaria o levantamento de um conjunto de dados específicos para o conjunto dos serviços educativos dos museus da RPM ou a existência de um estudo sobre os mesmos, o que não foi ainda realizado. Por outro lado, alguns dos aspectos invocados são bastante recentes na gestão dos museus portugueses, designadamente aqueles que dizem respeito à definição escrita da missão do museu, que constitui um requisito nas candidaturas à adesão à RPM. A este propósito, a generalidade dos museus integrados nesta Rede invocam na sua missão a função educativa, o que não significa que tenham depois estabelecido uma missão específica para o serviço educativo.

Quanto ao enquadramento estrutural do serviço educativo, são muito diversas as organizações internas dos museus na decorrência dos diferentes enquadramentos tutelares, variando também na mesma medida a inserção orgânica destes serviços, mais ou menos formais. Uma constante se tem verificado: situações melhor sucedidas na acção educativa correspondem, invariavelmente, a estruturações internas melhor sedimentadas.

A ausência de um levantamento específico não permite, igualmente, caracterizar com segurança o pessoal adstrito aos serviços educativos, suas categorias e funções. Relativamente ao vínculo de ligação à instituição museológica, são variadas as situações em presença que incluem a existência de pessoal do quadro do museu, a aquisição de serviços a profissionais especializados em educação e em expressões artísticas para projectos específicos, o recurso a estagiários do Instituto de Emprego e Formação Profissional (comum aos museus dependentes do IPM) e a cooperação com docentes, seja no Continente ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 1053/2005 (nos museus do IPM), ou na Região Autónoma da Madeira, através de requisições. A diversidade de situações apontada resulta, por um lado, de deficiências de raiz no preenchimento dos lugares em quadro nos museus para estes sectores, ou mesmo da sua inexistência, enquanto noutros casos corresponde a opções ponderadas de gestão de recursos designadamente no que respeita à aquisição externa de serviços para a realização de determinadas actividades que, embora coordenadas por uma equipa mínima de pessoal do quadro, podem beneficiar do concurso de colaboradores externos, situação comum a alguns museus dependentes de fundações, como, por exemplo, o Museu de Serralves. A recente cooperação dos docentes nos museus dependentes do IPM iniciada em Fevereiro de 2006, não permite ainda uma avaliação dos resultados obtidos com este programa que se prolonga para o ano lectivo de 2006/2007. Por último, refira-se que a colaboração de voluntários nos serviços educativos dos museus é ainda rara, salientando-se, entre outras, a experiência do Museu Nacional de Arqueologia. A par da diversidade de relações de vínculo com o museu, importa salientar uma crescente tendência para a existência de competências ao nível de licenciatura por parte dos técnicos de serviço educativo, situação dominante em museus dependentes do IPM e de fundações e, crescentemente, verificada em museus autárquicos, embora nestes coexista com as colaborações de pessoal técnico-profissional.

Se a inscrição dos recursos financeiros nos planos de actividades e orçamentos dos museus surge quase generalizadamente nos museus da RPM, não possuímos, no entanto, informação específica sobre a afectação destes recursos aos serviços educativos do museu. De forma muito pontual, verifica-se nalguns museus a colaboração de mecenato para a promoção de algumas destas actividades.

A existência de instalações próprias para o serviço educativo e para as actividades desenvolvidas é irregular no conjunto destes museus, verificando-se a existência de espaços próprios para oficinas, auditórios, espaços de ar livre (como hortas pedagógicas), a par de outras situações em que são inexistentes as instalações para a prática da acção educativa, a qual decorre exclusivamente nos espaços de acesso público ou condicionado do museu.

Tipos de actividades e públicos

A caracterização dos tipos de actividades educativas nos museus da Rede Portuguesa de Museus pode levantar um conjunto de questões de partida quanto à natureza das próprias actividades, ao envolvimento do público, ao seu grau de autonomia, ao envolvimento do pessoal, à evolução temporal e aos públicos visados. Por necessidade de síntese, a presente caracterização centrar-se-á apenas na relação entre os tipos de actividades e os públicos, distinguindo dois grupos principais: o primeiro englobando as actividades dirigidas a escalões etários e de desenvolvimento infanto-juvenis e a grupos escolares e o segundo incidindo sobre as actividades dirigidas a adultos, tentando em cada uma destas categorias estabelecer alguns subgrupos.

a) Actividades dirigidas a crianças, jovens e grupos escolares

Entre as actividades educativas promovidas pelos museus visando públicos com escalões etários mais baixos encontramos com maior frequência as visitas orientadas, as oficinas, as dramatizações e os jogos, acompanhados por diferentes materiais pedagógicos, em que se evidenciam as maletas pedagógicas, as edições didácticas e o recurso a novas tecnologias. Os museus organizam, regra geral, as suas actividades de acordo com os diferentes ciclos escolares, sendo dominante a oferta para as crianças que frequentam os 1.º e 2.º ciclo, e com menos variedade os extremos da escala: o pré-escolar e o secundário. Se no presente tópico englobamos as actividades dirigidas a crianças e a jovens, integrados ou não em grupos escolares, há naturalmente neste amplo segmento etário e de desenvolvimento diferenças cruciais entre as actividades dirigidas à faixa dos 3 aos 5 anos e as que pretendem atingir os adolescentes que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico, aspectos que não teremos, contudo, oportunidade de abordar.

As visitas orientadas são crescentemente preparadas de forma temática, abordando assuntos específicos presentes nas colecções, ou partes do acervo, tratadas de acordo com agrupamentos cronológicos, disciplinares ou temáticos. No Museu de Aveiro a visita "Aventura matemática no Museu", no Ecomuseu Municipal do Seixal a visita "Os romanos entre nós", no Museu Grão-Vasco a visita "Vasco Fernandes, pintor do Renascimento" são três das inúmeras propostas dos museus.

A oferta em oficinas, ateliers e workshops é muito extensa, sendo uma das actividades que, envolvendo directamente os jovens participantes, mais procura tem, seja por parte de grupos escolares organizados, seja no contexto da educação não formal, designadamente dos programas dirigidos às famílias. Assim: no Museu Abade de Baçal, “Jogar o passado no presente”, inspirada nos jogos tradicionais de Trás-os-Montes, no Museu de Cerâmica “Moldar a Brincar”, em parceria com um agente cultural local, os ateliers pedagógicos do Museu do Chiado, também em parceria com uma escola de arte, no Museu de Serralves as oficinas de educação ambiental “Aulas no Parque” e “Quinta das crianças”, no Museu da Música o “Atelier de Construção de Instrumento Musical”, no Museu Nacional do Traje os “Ateliers Temáticos sobre Acessórios do Traje” e no Museu Municipal de Coruche “As artes na História”.

No Museu de Ciência, os jogos incidem sobre experiências em Física, Matemática e Química, na Casa-Museu Leal da Câmara experimentam-se jogos tradicionais no espaço exterior da Casa, enquanto no Museu Nacional de Arte Antiga promovem-se jogos, através de pistas e percursos, em que os pequenos visitantes são convidados a descobrir “animais vadios à solta nas salas” ou a encontrar os “livros roubados da biblioteca e escondidos nas pinturas”.

No âmbito das dramatizações, o Museu Nacional do Traje dá corpo ao conto tradicional “O Rei vai nu”, o Museu Nacional de Arqueologia promove visitas guiadas com dramatizações e atelier de escrita hieroglífica “Os Signos Sagrados”, ao passo que o Museu Municipal de Faro promove a dramatização de lendas com fantoches.

Actividades sazonais e enquadradas nos diferentes períodos do ano são também comuns, designadamente no Natal, Páscoa e férias de Verão, dirigidas a crianças e jovens no decurso das férias escolares. Pontos altos do calendário de actividades educativas dos museus são, em Maio, o Dia Internacional dos Museus e, mais recentemente, a Noite dos Museus, constituindo a primeira o exemplo de uma iniciativa que tem evoluído de um enfoque quase exclusivo no público escolar para uma crescente diversidade de oferta dirigida a vários públicos, enquanto a segunda nasceu já voltada para a captação de públicos adultos e juvenis.

A profusão de materiais pedagógicos que acompanha a acção educativa tem vindo a evoluir nos tempos mais recentes no sentido do aumento da oferta das maletas pedagógicas, de que se apresenta como exemplos no Museu de São Roque “Vamos conhecer a capela de São João Baptista”, no Museu de Olaria “Instrumentos de brincadeiras com barro” e no Museu Nacional de Machado de Castro a mala “Biombo Namban”.

Em paralelo, têm aumentado as edições pedagógicas que vieram introduzir na acção educativa uma qualidade gráfica superior e possibilidades acrescidas de divulgação, área em que merece destaque a linha editorial de roteiros infanto-juvenis publicados pelo Instituto Português de Museus para muitos dos museus dependentes. Mas também museus de outras tutelas têm

vindo a editar publicações dirigidas ao público infantil, como sucede na Casa-Museu Leal da Câmara com a reedição de contos tradicionais portugueses, de Ana de Castro Osório, ilustrados por Leal da Câmara e no Museu da Pólvora Negra com o Manual Pedagógico.

Nos últimos anos começaram a surgir algumas actividades dirigidas especificamente a grupos familiares e a destinatários de diferentes gerações, seja num sentido amplo de família, envolvendo designadamente os avós, seja mais frequentemente no sentido de família nuclear.

São exemplos deste tipo de actividades os programas intitulados "Famílias nos museus", promovidos pela Câmara Municipal do Porto com a participação de um conjunto significativo de museus da cidade, e o programa com o mesmo nome desenvolvido por alguns museus do IPM, como o Museu de Alberto Sampaio. Também o Museu da Pólvora Negra promove a actividade "Ao Domingo com toda a família!", enquanto outra actividade dirigida ao convívio inter-geracional é o "Dia dos Avós", realizada anualmente pelo Museu de Arte Sacra e Etnologia de Fátima.

b) Actividades dirigidas a adultos

Cada vez mais os museus promovem actividades dirigidas aos públicos não escolares, em que o respectivo público-alvo é constituído por indivíduos adultos, integrados ou não em grupos organizados. Nos museus da RPM encontramos um expressivo leque de actividades, cujos destinatários podem ser sistematizados, a nosso ver, em seis grupos diferentes, de acordo com as actividades desenvolvidas: público adulto generalista, público interessado, grupos etários, grupos profissionais, públicos potenciais e públicos virtuais.

As actividades dirigidas globalmente ao público adulto, considerando-o como "um todo", um público não especializado e atraído pelas vertentes cultural e de lazer, partem da exploração de bens culturais conservados no museu ou de temas históricos e patrimoniais, incluindo frequentemente uma vertente lúdica na programação destas actividades. Podem apontar-se como exemplos as visitas temáticas às colecções dos museus oferecidas pela maioria dos museus, como por exemplo o Museu Nacional do Azulejo, e as visitas temáticas aos recursos patrimoniais diversificados dos territórios onde os museus se inserem, como os percursos temáticos pedonais e em meios de transporte tradicionais, como é o caso dos passeios em embarcações fluviais, promovidos pelo Ecomuseu Municipal do Seixal. Salientem-se ainda as visitas autónomas sugeridas pelo Museu Calouste Gulbenkian "50 minutos no Museu" e "Volta ao mundo em 10 obras de arte".

Nas actividades dirigidas a público interessado, englobamos as preparadas para públicos previamente sensibilizados e conhecedores de determinados assuntos e matérias abordados pelo museu ou de bens culturais presentes nas suas colecções.

São manifestações culturais destinadas às elites culturais que compõem tradicionalmente o “público” do museu, designadamente a organização de acontecimentos para os membros do grupo de amigos. No Museu de Arqueologia e Numismática de Vila Real predominam as actividades de animação e de divulgação de aspectos relacionados com a História Local, mediante o bem sucedido programa de tertúlias “História ao Café”, em que são abordados temas muito variados da História e do Património locais. No Museu de Arte Contemporânea de Serralves, os programas específicos para “público conhecedor e interessado”, para usar a terminologia do museu, incluem visitas guiadas (às exposições, aos espaços arquitectónicos e ao parque), oficinas, actividades culturais no auditório e oferta de “produtos” específicos, como o cartão de amigo. A “Visita ao Museu em 10 obras de referência” proposto pelo Museu Nacional de Arte Antiga dirige-se igualmente a sectores de público já previamente sensibilizado para o “amor à arte”.

A diversidade etária dos adultos ocasiona actividades dirigidas a segmentos etários específicos, pré-determinados pelos museus, sobretudo a idosos e a jovens. Neste tipo de actividades, em que o público-alvo é apontado de forma bastante precisa para determinadas faixas etárias, pode ser citado o projecto “Viagens pelo património cultural” promovido pela Casa-Museu Camilo e pelo Museu Bernardino Machado, também dirigido a público idoso e a pessoas com necessidades especiais.

Algumas actividades são dirigidas e envolvem directamente certos grupos profissionais, regra geral em relação com o tema do museu. Assim, no Museu do Papel, em Santa Maria da Feira, decorrem ateliers sobre o fabrico do papel com a participação e o envolvimento de antigos operários, enquanto outro programa “Conversas com merenda” é destinado ao público mais idoso, designadamente às comunidades dos antigos operários e fabricantes de papel. No Museu do Carro Eléctrico – 16 Massarelos decorreu o projecto de recolha de história oral, baseado em experiências de vida e vivências mundanas de antigos funcionários da empresa portuense.

Os museus promovem de forma crescente actividades dirigidas a presumíveis “excluídos sociais” ou a “públicos potenciais”, que poderão ter dificuldades de acesso ao museu por barreiras derivadas dos diferentes códigos de comunicação em presença. Nestes programas encontramos dois tipos de público-alvo, escolhido em função das presumíveis dificuldades de acesso aos serviços oferecidos pelo museu: por um lado, as pessoas portadoras de deficiência, nomeadamente os invisuais e os deficientes auditivos e, por outro lado, os imigrantes. No Museu dos Biscaínhos o Projecto para a Comunidade Invisual, “Projecto Sentindo”, desenvolve dinâmicas junto dos invisuais, através de expressões artísticas, enquanto o Museu Nacional

do Azulejo oferece ateliers e visitas para invisuais. Outros programas dirigem-se aos imigrantes, cujo desconhecimento da língua portuguesa poderá acarretar obstáculos de natureza linguística na comunicação proporcionada pelo museu. No Museu do Carro Eléctrico do Porto foi desenvolvido o projecto "Públicos periféricos", tendo como público-alvo, por um lado, os invisuais e, por outro, os imigrantes dos países do Leste europeu e por objectivos criar mecanismos para uma melhor comunicação entre o museu e estes públicos. Constatou-se a edição de materiais de divulgação da exposição em braille e em cirílico, da criação de um circuito áudio (também em russo) e da contratação de um monitor para guiar algumas visitas em russo (com marcação prévia). O "Programa de Ensino de Português - Segunda Língua a Timorenses, Africanos e Eslavos" e as "Tardes Interculturais" no Museu do Trabalho de Setúbal são exemplos de projectos em que grupos de diferentes gerações, etnias e nacionalidades são convidados a partilhar especialidades gastronómicas, manifestações artísticas e música.

Assim, em consonância com os públicos que pretendem atingir com as iniciativas promovidas, os museus preparam programas específicos para alcançar o objectivo fulcral de estender e de alargar a sua intervenção socioeducativa. Esses programas passam, predominantemente, pela promoção de uma multiplicidade de acções, correspondentes a uma selecção e a uma fragmentação dos públicos, as quais têm repercussão final na oferta de diferentes produtos e serviços e na produção de instrumentos diversificados de comunicação.

Problemas e necessidades

Apresentada esta visão panorâmica da acção promovida pelos serviços educativos dos museus, cabe agora abordar sucintamente alguns dos problemas e das necessidades encontrados, não obstante a enorme disparidade de recursos entre os museus onde se integram os serviços educativos.

Na perspectiva infra-estrutural, a inexistência de instalações próprias para o desenvolvimento da acção educativa é um dos problemas geralmente encontrados em museus, mesmo recentes, em consequência da ausência de programação museológica. A menor qualificação e a falta de especialização do pessoal que colabora nos serviços educativos são também outras constatações, a par de problemas de ordem financeira.

A necessidade de diversificação das actividades realizadas, nos museus em que estas se cingem ainda maioritariamente às visitas guiadas e se concentram no público escolar, a escassez de edições e a utilização esparsa das tecnologias de comunicação são necessidades detectadas no universo dos museus da RPM, as quais encontram resposta nas candidaturas ao programa

de apoio financeiro (Programa de Apoio à Qualificação de Museus – PAQM) e também em medidas específicas do Programa Operacional da Cultura.

038

Aliás, os apoios já concedidos pela RPM aos museus na área educativa, ao abrigo do PAQM, entre 2001 e 2006, denotam as principais debilidades dos museus, incidindo predominantemente nas edições (de materiais pedagógicos, de roteiro de recursos, de jogos, de materiais em Braille e de materiais bilingues), na produção de maletas pedagógicas, na produção de novos instrumentos de comunicação, tais como a criação de sítio do museu e de sítio educativo, na produção de CD-ROMs inter-activos e de visita virtual ao museu, na criação e produção de oficinas temáticas e, finalmente, na preparação de projectos educativos globais para o ano lectivo com aquisição de serviços para animação e dramatização.

Política museológica nacional e acção educativa

Com a publicação da Lei Quadro dos Museus Portugueses e a concomitante definição do conceito de museu, é estabelecida a função de “educação” como uma das basilares funções museológicas, plasmando o art. 42.º daquela lei a obrigatoriedade de o museu desenvolver “de forma sistemática programas de mediação cultural e actividades educativas que contribuam para o acesso ao património cultural e às manifestações culturais.” O ponto 2 do mesmo artigo refere que “o museu promove a função educativa no respeito pela diversidade cultural tendo em vista a educação permanente, a participação da comunidade, o aumento e a diversificação dos públicos.”

Os princípios presentes no anterior enunciado remetem para um entendimento muito amplo da função de educação no museu, numa perspectiva de educação permanente e de interligação com a problemática da relação com os públicos, consubstanciando-se no artigo seguinte da lei a questão específica da articulação com o sistema de ensino.

Algumas iniciativas governamentais recentes incidiram na articulação entre os Ministérios da Cultura e da Educação, tendo alguma repercussão nos museus dependentes do Instituto Português de Museus, como o já citado Despacho Conjunto n.º 1053/2005, que permitiu a afectação de pessoal docente a equipamentos do Ministério da Cultura, entre os quais os museus, e o Despacho Conjunto n.º 834/2005 relativo à promoção de projectos educativos na área da cultura. Como já foi referido, pelo facto de serem muito recentes, não se torna ainda possível avaliar os efeitos destas iniciativas legislativas nos serviços educativos dos museus.

Ainda no âmbito da cooperação entre os Ministérios da Cultura e da Educação, importa inserir uma referência positiva ao Concurso de âmbito nacional “A Minha Escola Adopta um Museu”, que decorreu pela primeira vez no ano lectivo de 2005/2006, com uma adesão muito significativa: participação de 73 escolas de todo o País, com 302 projectos candidatados e 49 museus da RPM envolvidos. O concurso constituiu uma forma de aprofundamento da colaboração entre museus e escolas, através da exploração de peças emblemáticas dos museus, recorrendo a linguagens muito diversificadas, tais como as artes visuais, o texto, as artes performativas, a fotografia, o vídeo e o multimédia.

Tendências e perspectivas

Percorrido, ainda que brevemente, o panorama dos serviços educativos dos museus, que traços comuns e que tendências podemos encontrar?

Em primeiro lugar, quanto aos conteúdos, destacamos a abrangência, a amplitude e a pluralidade patrimonial. Tendo por base a consciência de uma noção de património disciplinarmente ampla, os museus preparam crescentemente, através dos seus serviços educativos, intervenções que incidem, seja sobre os patrimónios predominantemente móveis sobre os quais recaem as suas responsabilidades de documentação, de conservação e de divulgação, seja sobre os patrimónios imóveis, mas também “naturais” ou paisagísticos, envolventes do museu e localizados no seu território de influência, seja ainda sobre os patrimónios multiculturais, de diferente raiz identitária, incluindo o património imaterial, representativos das diferentes comunidades.

Em segundo lugar, quanto às actividades, salientamos a multiplicidade de actividades e de programas, a crescente atenção às edições pedagógicas, a emergência do uso das novas tecnologias, designadamente a produção de conteúdos em multimédia, CD-ROMs e da criação de conteúdos para sítios na Internet, bem como a progressiva utilização da comunicação por correio electrónico e a preparação de *newsletters* para a divulgação das actividades educativas.

Em terceiro lugar, quanto aos públicos, a tendência vai no sentido do alargamento dos públicos e da educação permanente, perspectiva de intervenção que procede tanto do campo da educação e dos respectivos conceitos de “educação permanente” ou de “educação de adultos”, como do próprio campo dos museus, cuja natureza educativa é, não o esqueçamos, inerente à própria instituição museológica. Neste domínio, as actividades educativas dirigidas a adultos, a famílias

e os contributos à inclusão social constituem emergentes linhas de trabalho em que alguns museus se têm empenhado, numa tentativa de responder às mudanças económicas e demográficas da actualidade.

040

Às tendências detectadas, que, a nosso ver, vão ao encontro da fundamental função educativa dos museus e constituem linhas de força desejavelmente a prosseguir pelos respectivos serviços educativos, acrescentaríamos como perspectiva de trabalho o reforço da adopção de estratégias de funcionamento em parceria e em rede, cujas virtualidades, ainda insuficientemente exploradas, poderão constituir um útil instrumento de abertura do museu ao exterior e do alargamento da sua capacidade de intervenção educativa.

CLARA FRAYÃO CAMACHO

Subdirectora do Instituto Português de Museus (Ministério da Cultura), desde 2005. Coordenadora da Rede Portuguesa de Museus, na dependência do Instituto Português de Museus, desde 2000. Dirigiu o Museu Municipal de Vila Franca de Xira, de 1985 a 2000.

Docente convidada do Mestrado em Museologia da Universidade de Évora, desde 2002, e do Curso de Especialização em Museus e Educação, na mesma universidade, desde 2006. Mestre em Museologia e Património pela Universidade Nova de Lisboa com a dissertação *Renovação Museológica e Génese dos Museus Municipais da Área Metropolitana de Lisboa (1974-90)*.

Bibliografia⁸

AAVV, **Inquérito aos Museus de Portugal**, Lisboa, IPM/OAC, 2000.

APOM, **Museus e Educação**, Actas do Seminário APOM, Maio 1967.

Despacho Conjunto n.º 834/2005, DR II Série de 4 de Novembro – Afectação de Docentes ao Ministério da Cultura.

Despacho Conjunto n.º 1053/2005, DR II Série de 7 de Dezembro – Programa de Promoção de Projectos Educativos na Área da Cultura.

Despacho Normativo n.º 3/2006, de 25 de Janeiro – Formulário de Candidatura à Credenciação de Museus.

Lei n.º 47/2004, de 19 de Agosto – Lei Quadro dos Museus Portugueses.

NEVES, José Soares, SANTOS, Jorge Alves dos, “**Aspectos da Evolução dos Museus em Portugal** no período 2000-2005” in Boletim RPM, n.º 21, Lisboa, IPM, Setembro 2006.

Relatório do Grupo de Trabalho do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura (texto policopiado, 2004) – Despacho Conjunto n.º 1062/2003 – DR II Série de 27 de Novembro.

SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos (coord.), **O Panorama Museológico em Portugal (2000-2003)**, Lisboa, OAC/IPM, 2005.

CAPÍTULO II

CONCEITOS, METODOLOGIAS E INSTRUMENTOS DE TRABALHO

1. PLANO DE ACÇÃO EDUCATIVA: ALGUNS CONTRIBUTOS PARA A SUA ELABORAÇÃO

Sara Barriga

Resumo

A noção de que as instituições culturais são locais de emancipação da sociedade, fundadores de consciências críticas e agentes construtivos de mudanças nos vários campos do conhecimento e das expressões, constitui o fundamento que justifica a actualização da sua função educativa. A criação de novas metodologias e práticas ao nível da gestão dos serviços educativos vem responder a esta necessidade real. É neste contexto que surge o Plano de Acção Educativa (PAE). Um documento que esclarece, de forma clara e concisa, as metas, objectivos e estratégias da acção pedagógica, tendo por base a política institucional e a responsabilidade que esta assume perante as comunidades a quem dirige a oferta programática.

O objectivo deste texto é apresentar as vantagens e implicações da elaboração do PAE e

introduzir contributos para a sua construção, focando particularmente alguns princípios que devem estar presentes, de modo a assegurar a desejável articulação entre um enquadramento estratégico e uma planificação eficaz.

Introdução

Com base no pressuposto de que a instituição cultural serve as comunidades, sendo uma das suas missões a contribuição para a educação ao longo da vida, portanto, a formação cultural do indivíduo (numa perspectiva de aprendizagem não formal, construtiva e crítica), verificou-se nas últimas duas décadas uma preocupação crescente em criar instrumentos de gestão estratégica prospectiva, capazes de demonstrar a sua eficácia face às exigências do mercado cultural contemporâneo.

O Plano de Acção Educativa (PAE) inscreve-se nesta vontade assumindo-se como instrumento, político e operacional, de creditação da instituição na sua vertente pedagógica e cívica, acompanhando, passo a passo, a sua transformação.

Que actividades educativas posso oferecer aos públicos de todas as idades? Quais são os públicos-alvo, reais e potenciais? Quais as suas expectativas e necessidades? Que parcerias necessito de estabelecer para qualificar a oferta educativa? Como planificar uma rede de contactos? Como incrementar os escassos recursos? Como é que o projecto educativo poderá ser avaliado e potenciado? Que metas? Que objectivos? Que estratégias?

Estas são algumas das questões para as quais se procuram respostas no universo quotidiano de um serviço educativo. Para orientar os profissionais neste campo de identificação e de gestão propõe-se a elaboração do **Plano de Acção Educativa**, um documento que está na base da implementação e do desenvolvimento de um programa coerente e eficaz.

O que é um Plano de Acção Educativa?

Um PAE é, em primeiro lugar, uma ferramenta de trabalho de uso quotidiano que serve de rosto ao serviço educativo. Trata-se de um documento que configura a planificação da acção e identifica as competências do serviço educativo (SE) de uma instituição cultural, num período determinado.

Um dos objectivos-chave do PAE é facilitar a tarefa de quem tem por responsabilidade

implementar e/ou gerir o SE, envolvendo toda a equipa na concretização dos projectos, particularmente aqueles que definem as políticas e a programação geral.

A elaboração do plano exige uma análise cuidada da instituição, sendo por isso um dos seus reflexos, mas também a definição de metas, objectivos e estratégias a seguir, bem como as razões do seu elenco e ordem de prioridade.

Em termos gerais, o PAE identifica as premissas pedagógicas, os programas, as metodologias e estratégias de trabalho, projectos e redes de contacto a desenvolver e os responsáveis pela sua execução. Deverá também informar sobre os moldes e calendarização para a sua avaliação.

Quais as vantagens do Plano de Acção Educativa?

Sendo um documento de orientação metodológica e, por isso, um instrumento cujo objectivo é definir e qualificar a oferta programática da instituição, o PAE configura inúmeras vantagens⁹, de carácter conceptual e operacional, sintetizadas na tabela:

Vantagens do PAE

Aspectos conceptuais	Aspectos operacionais
<ul style="list-style-type: none"> • Orientar a política educativa • Definir a tipologia de programação • Definir metas e objectivos gerais • Promover a sustentabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer prioridades e critérios para a tomada de decisões • Planificar a longo e médio prazo • Imprimir coerência aos projectos • Determinar procedimentos e estratégias • Envolver e estimular a equipa • Facilitar a solicitação de financiamentos e patrocínios • Identificar públicos-alvo reais e pontuais

Análise preliminar

Para determinar as linhas orientadoras do PAE é fundamental conhecer e compreender a instituição que o inclui, particularmente, a missão, os serviços que oferece, bem como os responsáveis por esses serviços e as relações entre eles estabelecidas. Ou seja, este plano tem de reflectir a instituição tendo em conta os seus interesses, prioridades, organização, estrutura e código de ética.

Igualmente importante é analisar a programação global e/ou específica do serviço educativo ao longo do tempo de forma a identificar a sua política de acção, explícita e implícita, e ainda conhecer o resultado de avaliações efectuadas, caso existam.

Por outro lado, importa investigar outros dados que se considerem relevantes para o conhecimento detalhado do serviço prestado, como por exemplo, os contactos e parcerias estabelecidos e a relação de oferta entre este serviço e outros que com ele concorram, directa ou indirectamente.

O trabalho de análise preliminar pode ser estruturado em duas fases conforme exposto:

Fase 1 – Recolha de dados

Este estudo deve registar os dados nos seguintes contextos: passado e presente.

Orgânica institucional

- História e carácter institucional
- Tutela
- Vocação/Missão da instituição
- Regulamento interno
- Dependência orgânica e financeira
- Organigrama
- Órgãos consultivos
- Normas operativas
- Gestão de recursos
- Código de ética
- Política de acessibilidade
- Política de segurança
- Política de comunicação e divulgação

Serviço Educativo

- Função educativa/orientação pedagógica
- Serviços ao público/tipologia de programação
- Serviços de apoio, empréstimo e informação
- Relações interdepartamentais
- Públicos-alvo
- Redes de contacto e parcerias

- Acessibilidade interna (espaços, materiais e informações)
- Recursos humanos: constituição da equipa do SE; perfis e funções
- Formação académica e profissional da equipa
- Natureza das relações, autonomia, satisfação, motivação, expectativas futuras
- Recursos materiais: colecções/produtos/programas
- Documentos bibliográficos e recursos pedagógicos
- Orçamento (financiamento, patrocínios, mecenato)
- Recursos físicos: espaços, equipamentos e respectivas acessibilidades

Colecções (para os museus)

- Origem e história das colecções (em exposição, em reserva, em depósito)
- Áreas disciplinares/enfoque temático
- Cronologia
- Política de aquisição
- Política de exposição

Públicos

- Tipos de públicos regulares da instituição
- Necessidades, expectativas, motivações e interesses específicos
- Grau de satisfação (sobre os serviços, recursos, acessibilidade e produtos culturais oferecidos)
- Classificação da oferta do serviço educativo por si só e comparativamente com outros serviços educativos.

Relações com o exterior

- Competitividade externa: outras instituições e serviços educativos (que tipologia de oferta e público-alvo)
- Redes de contacto: como foram estabelecidas, porquê e como aceder às mesmas; quais os resultados obtidos
- Parcerias formais e informais
- Amigos e mecenas
- Bolsas de voluntários

Contexto de implatação da instituição

- Localização
- Comunidades envolventes

(origem, tipologia socioeconómica, formação e hábitos culturais, outros dados relevantes para a sua identificação)

- Indústrias, Bens e Serviços

048

Fase 2 – Análise e sistematização de dados

Com base na análise da instituição a partir do levantamento de dados efectuado pode ser elaborada uma apreciação diagnóstica.

O propósito desta apreciação é reunir os dados necessários para poder redefinir conceitos, metas e objectivos, de modo a formular os novos projectos e a solucionar os problemas detectados.

A análise pode focar os seguintes aspectos:

- Imagem da instituição
- Oferta: alterações da programação ao longo do tempo
- Potencialidades e carências de recursos (humanos, físicos, materiais)
- Necessidades de formação da equipa
- Grau de satisfação da equipa
- Parcerias internas e externas
- Tipo de acesso à colecção/programação apresentada e/ou em reserva e/ou em depósito.
- Caracterização dos públicos-alvo, dos públicos real e potencial
- Grau de satisfação dos públicos regulares
- Natureza das relações externas: que redes de contacto externo e parcerias perduram? Qual a sua aplicabilidade?
- Necessidades de financiamento
- Viabilidade
- Competitividade
- Sustentabilidade

Nota: A avaliação diagnóstica pode ser sistematizada através do preenchimento de uma grelha¹⁰ de análise SWOT¹¹

Forças	Fraquezas
Oportunidades	Ameaças

Elaboração do Plano de Acção Educativa

A elaboração do PAE exige esforço no que respeita à sua redacção uma vez que, por um lado, se sustenta na análise da instituição e, por outro, implica uma reflexão participada, necessária para a determinação de compromissos a médio e longo prazo. Consequentemente, para a elaboração de projectos que conduzam à concretização das metas enunciadas.

049

Enquanto ferramenta de planificação, o PAE deve incluir toda a informação necessária para identificar a função do SE e orientar o trabalho a desenvolver, no período de tempo que estiver vigente (normalmente entre 3 a 6 anos).

Como tal, este documento incide particularmente na definição de vários parâmetros que dividimos em duas áreas, designadamente, de identificação e de planificação.

Conteúdos de Identificação	Conteúdos de Planificação
<ul style="list-style-type: none">• Missão e política educativa• Responsabilidades e funções da equipa• Recursos• Tipologia de programação	<ul style="list-style-type: none">• Metas a longo prazo• Objectivos a médio prazo• Estratégias de acção• Público-alvo• Parcerias e redes de contactos externos• Avaliação

Qualquer plano de acção implica a concordância, o empenho e a responsabilização daqueles que o vão concretizar, naturalmente, também dos responsáveis pela instituição e/ou daqueles cuja função é definir as políticas programáticas, assegurando desta forma que a oferta tem em conta as finalidades da política educativa.

Por conseguinte, é muito importante implicar a equipa do sector na elaboração do PAE. Ao envolver o grupo no processo, todos se sentirão responsáveis pelo mesmo. As sessões de *brainstorming* e de debate aberto despoletam ideias e sugestões. A partilha de opiniões e a troca de experiências e de vivências são pontos de partida para encontrar soluções e novas perspectivas de abordagem às colecções e/ou programação, para além de constituírem excelentes oportunidades de avaliação informal da motivação, da disponibilidade e do empenho do grupo. Por outro lado, se a equipa não for implicada neste processo corre-se o risco de não aproveitar da melhor forma o seu potencial, ao nível da formação profissional, mas também das competências pessoais. Efectivamente, a identificação com o projecto deve acontecer por parte de todos aqueles que o constroem no seu dia-a-dia. Só assim é possível garantir um bom

trabalho de acolhimento dos públicos e, sobretudo, um processo educativo que articule as valências de todos os intervenientes.

050

No processo de distribuição de tarefas, o responsável pela coordenação do plano tem de aferir as necessidades de formação da equipa, assegurando a orientação necessária para a implementação de novas práticas e a aquisição de conhecimentos e metodologias. Neste sentido, é pertinente também realçar a importância da formação contínua dos agentes, internos e externos, cuja função é pôr em prática as acções identificadas no plano.

Reconhecendo que a educação é, normalmente, uma área transversal no âmbito das instituições torna-se fundamental apresentar o PAE a todos os seus funcionários, especificamente aqueles que estejam de alguma forma envolvidos nas acções previstas¹². É o caso dos funcionários responsáveis pela marcação das actividades, os que trabalham nos sectores da segurança, do acolhimento, de vendas e bilheteira, relações públicas, mas também das áreas do design, produção, programação e, finalmente, a própria direcção.

1. Identificar o papel da educação na instituição: a missão educativa

A primeira fase da elaboração do plano consiste em identificar a função do serviço educativo no seio da instituição, certificando, deste modo, que esta seja concretizada através dos projectos apresentados no PAE.

Segundo Davies, a missão é «uma conjugação de palavras que enuncia sumariamente: finalidade, valores, objectivos, estratégias e público-alvo de uma organização, de forma informativa, se possível, inspiradora»¹³. Trata-se de uma redacção que deve responder explicitamente às seguintes questões-chave:

- Porquê este serviço educativo? Que finalidades?
- Quais os seus princípios orientadores? Que orientações pedagógicas?
- Qual a sua função? Que orientações programáticas?
- O que se pretende alcançar? Que metas? Que objectivos? Que estratégias?
- Para quem? Que públicos? Que tipo de experiências se pretende oferecer?
- Que relações estabelecer com o exterior?

Note-se que a missão pode sofrer alterações substanciais ao longo do tempo, com vista à sua actualização, acompanhando progressivamente as grandes metas da instituição, bem como os seus conteúdos e contextos, económicos, sociais ou políticos.

Para além da missão, o PAE deve declarar as suas premissas de orientação programática, apresentando, se possível, o tipo de articulação desenvolvido entre o SE e a direcção de programação e um modelo de programação genérico e/ou específico que enuncie e/ou descreva as diferentes tipologias de actividades e respectivas áreas de intervenção, as abordagens que estas configuram, a metodologia pedagógica e ainda a regularidade com que se realizam.

Podem também ser referidos os serviços de apoio sob a tutela do SE e a respectiva política de acessibilidade, por exemplo: os empréstimos de réplicas, kits pedagógicos, itens bibliográficos e recursos didácticos, entre outros, ou ainda a política informativa do sector, incluindo as suas publicações, estudos e avaliações, etc.

2. Definir metas, objectivos e estratégias

No contexto do PAE, as metas enunciam aquilo que se pretende alcançar num período mínimo de três anos.

Têm de ser realistas, adequadas, sustentáveis e limitadas (aconselha-se a selecção de três a cinco metas por plano).

A tabela apresentada de seguida é uma ferramenta útil para a sua identificação. Solicita que se declare a situação presente e, com base nesta, a situação desejável referindo também o modo com se prevê alcançar os fins e os recursos necessários para o efeito.

Situação actual do SE	Situação futura desejável
Estratégias para atingir os fins	Recursos necessários

Os objectivos são desafios para toda a equipa educativa; determinam os fins a cumprir a médio prazo e asseguram a concretização das metas designadas. Devem ser: específicos, mensuráveis, consensuais, sustentáveis, relevantes e limitados no tempo.

Para salvaguardar a eficácia da determinação de metas e de objectivos é fundamental priorizar e categorizar, de forma a não correr o risco de desenvolver o projecto à margem da coerência necessária; isto porque o encadeamento de resultados facilita a consumação progressiva e estratégica dos fins pretendidos.

Os projectos devem ser faseados no tempo, permitindo a análise sistemática dos processos e dos resultados, e também a avaliação regular daquilo que se pretende efectivamente alcançar e do melhor momento para que tal suceda.

As estratégias são metodologias de acção, desenhadas especificamente para assegurar o cumprimento dos objectivos. Determinam as várias etapas do plano de trabalho de forma a responder aos desafios propostos e às situações geradas.

3. Identificar o público-alvo

Um dos exercícios-chave da elaboração do PAE consiste em reconhecer quem são os públicos-alvo sobre os quais o serviço se vai concentrar, destacando-os dos públicos reais e dos potenciais.

É frequente encontrar instituições que definem o seu público-alvo como o público em geral, ou seja, qualquer tipo de visitante. Na prática, esta meta é bastante difícil de alcançar, ou mesmo realisticamente impossível devido à vastidão de programas que implica pôr em prática, de forma a atrair e satisfazer os diversos tipos de interesses, perspectivas ou necessidades, solicitadas pelo grande público.

Efectivamente, para assegurar a qualidade na especificidade da oferta, recomenda-se que as metas, em termos de selecção de públicos, sejam programadas em fases sequenciais, bem planificadas. Esta selecção de grupos pode ter em consideração os seguintes aspectos:

- A missão da instituição e do SE
- Recursos disponíveis (físicos, materiais e humanos)
- Políticas de acessibilidade
- A vocação da colecção (origem, áreas disciplinares, temáticas, períodos cronológicos, etc.)
- A fidelização do público sobre o qual a instituição dispõe de informação detalhada
- A vontade de alargar o plano de acção a outros grupos sociais sabendo que o facto implica trabalho de investigação, formação e concepção de projectos sustentáveis
- A motivação, disponibilidade e competências da equipa
- O orçamento
- A sustentabilidade dos projectos

Uma identificação clara de públicos-alvo salvaguarda a dispersão de tempo e de recursos, a falta de consistência de projectos e a consequente desmotivação da equipa.

Depois de identificar é necessário definir quando e como desenvolver o trabalho com cada público determinado.

A categorização dos tipos de públicos pode ser feita de acordo com diversos critérios identificadores de grandes grupos. Em geral, estes critérios estão relacionados, por um lado, com a vocação e a missão da instituição e, por outro, com os interesses e as necessidades evidenciados pelos visitantes e membros da comunidade local. Destacam-se os seguintes critérios de categorização:

- Faixa etária
- Ciclo escolar
- Área profissional
- Necessidades especiais (cognitiva, motora, sensorial)
- Características específicas (étnicas, culturais, sociais, religiosas)
- Afinidades sociais

4. Parcerias e redes de contactos externos

«(...) Nestas áreas (parcerias), a reflexão a fazer passa por ter coragem de alterar sistemas de relacionamento social herdados do passado e criar um novo relacionamento orientado por valores de partilha corresponsabilizada, delinear um conjunto de objectivos e estratégias que não pretendam apenas suprir as insuficiências ou as linhas programáticas da equipa do museu mas pô-la ao serviço de objectivos mais amplos que não podem ser estritamente os seus. (...)

Os parceiros encontrados são estrategicamente veículos fundamentais de disseminação de informação e não é impossível encontrar entre eles eventuais mecenas que, em função dos seus próprios interesses, possam contribuir para finalidades conjuntas.»¹⁴

As parcerias abrem as portas da instituição para a realidade exterior, reforçam o alargamento do trabalho desenvolvido ao mesmo tempo que fomentam o contacto com parceiros internos ou externos cujas finalidades, interesses e perspectivas são comuns, apresentando-se, por isso, disponíveis para partilhar recursos e/ou estratégias.

As vantagens do trabalho em parceria são várias. Podemos evidenciar a solidificação de relações, o enriquecimento de projectos, a troca de experiências e aconselhamento, a formação, a redução de custos, a maior facilidade na obtenção de financiamentos, na concepção e produção de recursos, na permuta de instalações, equipamentos e outros recursos físicos e humanos, e ainda, muitas vezes, o reconhecimento público, privado e institucional.

Note-se que as parcerias enunciadas no PAE revelam a relação que a instituição mantém com o exterior e a sua dinâmica estratégica. São de várias ordens as razões para o estabelecimento

de parcerias, protocoladas ou não, e, também neste caso, constituem um óptimo veículo para apresentar linhas de acção.

054

De acordo com as redes de contactos estabelecidas pode ser traçado o perfil de um serviço. Em geral, as instituições privilegiam parcerias com os seus pares, com associações comunitárias/socioculturais e, sobretudo, com escolas e outras organizações de carácter pedagógico, formal ou não-formal. Estes são, em todos os casos, alguns exemplos de contactos a fomentar.

5. Avaliação do Plano de Acção Educativa

Por não ser infalível nem intemporal o PAE tem de ser revisto e avaliado regularmente. O seu âmbito de acção inclui variáveis com características únicas que exigem constante monitorização; por um lado, as próprias instituições e respectivas estruturas programáticas, que como sabemos, acompanham a dinâmica do mercado e as suas necessidades e, por outro, os indivíduos, funcionários e públicos que habitam os espaços e orientam a programação.

A avaliação do PAE é importante na medida que gera informação em torno dos resultados do trabalho, sustenta a reflexão sobre a prática, melhora a qualidade dos projectos e apresenta resultados concretos (e até mensuráveis) que servirão para aferir o valor e a eficácia do plano e dos projectos.

A avaliação tem de ser definida no momento da elaboração do PAE, esclarecendo os critérios, objectivos, equipa responsável e respectiva calendarização. Deverá ser simultaneamente processual e final, de modo a promover a recolha de dados para uma aferição regular de processos (que conduza aos ajustes necessários) e para a apreciação global, no termo da sua validade.

6. Recomendações finais para a elaboração¹⁵

- Não perder demasiado tempo a pensar – passar à acção
- Não vale a pena tentar fazer planos perfeitos: o plano deverá ser um documento de trabalho em processo
- É extremamente importante que as chefias da instituição estejam envolvidas e sejam apoiantes
- Envolver o máximo de pessoas possível
- Ser claro sobre as razões que levam ao plano e a quem se dirige

- Criar tempo para o processo e mantê-lo em andamento a um ritmo constante
- Contar com o facto de um plano estratégico ir colocar a nu factos e verdades desconfortáveis para a instituição (criando tensões dentro dela)
- O uso de consultores pode ser importante mas a responsabilidade é de quem dirige o processo
- Nunca esquecer quem são os beneficiários finais deste processo: os utilizadores
- O planeamento estratégico é como qualquer outra ferramenta de gestão: um meio para chegar a um fim e não um fim em si próprio

055

Conclusão

O serviço educativo é uma área sujeita às leis da concorrência no âmbito da oferta do entretenimento e do lazer, logo a sua visão tem de ser suficientemente abrangente para responder às expectativas dos públicos e, simultaneamente, primar pela capacidade de sustentar uma missão pedagógica que acompanhe os novos desafios da sociedade. Entenda-se o PAE, neste sentido, como um instrumento de mudança que responde à emergência da gestão estratégica no seio dos Serviços Educativos de instituições culturais.

Sara Barriga é licenciada em Artes Plásticas/Escultura pela Faculdade de Belas Artes de Lisboa.

Mesteeer Graad em Artes Visuais – Sint-Lukas, Bruxelas. Pós-Graduada em Museologia e Património pela Universidade Nova de Lisboa – Área de investigação: «Educação e Experiência Museal».

Colaboradora do sector educativo do Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian. Consultora na área de serviço educativo para instituições culturais. Colaboradora externa do Ministério da Educação para o Ensino Artístico Especializado. Formadora nas áreas da Gestão e Educação Museal, Criatividade e Expressão Plástica.

Docente do Ensino Básico e Secundário.

Bibliografia de Referência

AAVV (2005), **Criterios para la Elaboración del Plan Museológico**, Madrid, SGT Ministerio de Cultura.

DAVIES, S. (1996), **Producing a Forward Plan: MGC Guidelines for Good Practice**, Londres.

HOOPER-GREENHILL, Eilean (1994), **Writing a Museum Education Policy**, Leicester, University of Leicester, Department of Museum Studies.

MOFFAT, Hazel e Woolard, Vicky (coords.) (1999), **Museum and Gallery Education: A manual of good practice**, Londres, The Stationary Office.

Bibliografia Geral

AAVV (2001), **Actas Encontro Museus e Educação**, Lisboa, IPM.

AAVV (2001), **Rede Portuguesa de Museus: Linhas Programáticas**, Lisboa, IPM.

AMBROSE, Timothy e Paine, Crispin (1991), **Museum Basics**, Londres, ICOM & Routledge.

ANDERSON, David (1997), **A Common Wealth: Museum and Learning in the United Kingdom, A Report to the Department of National Heritage**, Department of National Heritage.

DIERKING, Lynn D. (1992), **The Museum Experience**, Washington D. C, Whalesback Books.

FERNÁNDEZ, Luis Alonso (1999), **Introducción a la nueva museología**, Madrid, Alianza Editorial, S.A.

FOPP, Michael A. (1997), **Managing Museums and Galleries**, Londres, Routledge.

HOOPER-GREENHILL, Eilean (1991), **Museum and Gallery Education**, Londres, Leicester University Press.

HOOPER-GREENHILL, Eilean (1994), **Los museos y sus visitantes**, Gijón, Trea.

HOOPER-GREENHILL, Eilean (1995/2001), **Museum, Media, Message**, Londres e Nova Iorque, Routledge.

HOOPER-GREENHILL, Eilean (1996), **Improving Museum Learning**, Nottingham, East Midlands Museums Service.

HOOPER-GREENHILL, Eilean (1999), **The Educational Role of the Museum**, Londres e Nova Iorque, Routledge.

HERNÁNDEZ, Francisca Hernández (1998), **Manual de Museología**, Madrid, Editorial Síntesis, S.A.

KAVANAGH, Gaynor (1991), **The Museums Profession: Internal and External Relations**, Londres, Leicester University Press.

MILES, Roger e ZAVALA, Lauro (1994), **Towards the Museum of the Future: New European Perspectives**, Londres e Nova Iorque, Routledge.

PITTMAN, Nigel (1991), «**Writing a museum education policy: introductory remarks**», GEM – Group for Education in Museums – Newsletter, 43, Nottingham, 22-24.

Sites

www.ipmuseum.pt (Instituto Português de Museus)

www.ip.pt/apom/ (Associação Portuguesa de Museologia)

ekb.mwr.biz (E-learning – um site dedicado à aprendizagem através da Internet)

www.24hourmuseum.org.uk (Portal de acesso a informação sobre os museus britânicos, seus programas, publicações, recursos – apresenta algumas interessantes exposições virtuais)

www.aam-us.org (American Association of Museums)

www.icom.org (ICOM)

www.gem.org.uk (GEM – Group for education in museums – Grupo para a educação nos museus)

www.resource.gov.uk (ReSource – projecto arquivos, bibliotecas e museus do Reino Unido)

www.swmlac.org.uk/mli.html (MLA South West - Museus, bibliotecas e arquivos do Sudoeste de Inglaterra)

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA NOS MUSEUS

Susana Gomes da Silva

057

Resumo

Centrando-se nos estudos feitos no âmbito da educação museal enquanto campo de referência, o presente artigo enuncia problemáticas e premissas que constituem um *corpus* abrangente de princípios e pontos de partida para uma reflexão mais alargada sobre as potencialidades e desafios enfrentados pela educação nas instituições culturais e seu consequente relacionamento com os públicos e comunidades a que se dirigem.

O presente artigo procurará, assim, fazer uma breve abordagem de algumas das linhas orientadoras actualmente em discussão para uma prática educativa capaz de responder aos desafios da sociedade contemporânea, constituindo-se como um pano de fundo para reflexão e debate no módulo **Modelos educativos em contexto de educação não formal**.

Introdução

A emergência e consolidação da Educação Museal¹⁶ tem reforçado a tomada de consciência do valor educativo dos museus e outras instituições de carácter cultural, contribuindo para este campo com conceitos e instrumentos que têm ajudado a delinear novos paradigmas de actuação, novos pontos de partida, novas relações.

O desenvolvimento da fundamental noção de experiência museal, aplicada aos processos de aprendizagem construídos em contexto de museu, tem implicado o alargamento do conceito educativo existente por trás deles e remetido para o desenvolvimento de novas premissas ao nível da prática pedagógica e promoção da Sociedade do Conhecimento e Aprendizagem.

Desenvolver experiências globais e duradouras

Uma ida ao museu é uma experiência global.

Fora do sistema formal de aprendizagem, o museu não é uma escola nem uma enciclopédia. A presença de objectos autênticos, a experiência multissensorial (visual, táctil, auditiva) e vivencial proporcionada por estes e pelo próprio ambiente em que se inserem, a possibilidade de estabelecer uma relação material com a sua tridimensionalidade, a possibilidade de trabalhar, a partir destes mesmos objectos as experiências e motivações que os visitantes trazem consigo, a ausência de um sistema de aprendizagem e avaliação formal são factores que fazem da

aprendizagem ocorrida neste espaço uma realidade única, complexa e enriquecedora.

Por este motivo, autores como John H. Falk e Lynn D. Dierking¹⁷ têm optado por conceber as aprendizagens passíveis de serem desenvolvidas no espaço museológico como um todo, englobando-as num processo mais amplo, o da «**experiência museal**» (da expressão inglesa – museum experience).

Esta experiência – entendida como o conjunto total de aprendizagens, emoções, sensações e vivências experimentadas como resultado da interacção com os objectos, as ideias, os conceitos, os discursos e os espaços dos museus – é moldada pela intersecção de três contextos fundamentais: o contexto pessoal, o contexto social e o contexto físico¹⁸. Para Falk e Dierking é justamente neste espaço de intersecção que se constrói e define a experiência que perdurará na memória dos indivíduos, potenciando a construção de aprendizagens duradouras, significativas e efectivas. Estas aprendizagens, parte integrante da experiência global, serão, portanto, aquelas que resultarem da conjugação do património cultural, social e emocional que os indivíduos trazem consigo, da sua biografia, com aquilo que a instituição visitada (com os seus objectos, colecções e serviços) é capaz de lhes proporcionar. E é justamente nesse espaço híbrido de confluência e confronto de ideias que o trabalho dos serviços educativos se realiza plenamente, erigindo-se como um interface onde se conjugam todos os **lugares de onde se parte**¹⁹.

A conjugação de múltiplos factores

Uma experiência museal depende tanto das expectativas e **agendas pessoais**²⁰ de cada indivíduo quanto das actividades desenvolvidas no próprio espaço visitado, funcionando como uma importante articulação entre o passado (os conhecimentos prévios, as expectativas trazidas), o presente (o momento em que o contacto se dá) e o futuro (a projecção da experiência na vida futura dos indivíduos)²¹.

Os indivíduos chegam ao museu com uma série de interesses e motivações prévias, baseadas na sua experiência de vida, nos seus conhecimentos, na sua posição social, económica e cultural, que irão, necessariamente, condicionar a sua experiência dentro do museu e, naturalmente, as suas aprendizagens. Inserido num *continuum* temporal que transcende em muito o momento da visita em si, este momento de contacto e construção faz sentido para os indivíduos numa lógica vivencial e experiencial muito mais do que puramente cognitiva. Ou seja, esta experiência vivida no museu e a percepção que o próprio visitante tem dela são resultado da interferência e conjugação de um conjunto variadíssimo de factores: o espaço arquitectónico, o acolhimento por parte dos profissionais, a disponibilização de diferentes programas ou actividades capazes de enquadrar diferentes objectivos de visita, o *design* expositivo,

a informação e a sinalização disponíveis, o número de espaços de descanso e de lazer ou, ainda, a existência de lojas, livrarias ou cafeterias dentro do museu e o tempo de “estada” que estas potenciam.

Conceber a aprendizagem como uma construção activa

A necessidade de uma teoria da educação que enquadre a forma como o museu concebe o conhecimento (ou seja, aquilo que é passível de ser aprendido) e a forma como os indivíduos aprendem é um elemento de base para a criação de programas educativamente efectivos e capazes de responder à diversidade das audiências. Neste sentido, as instituições museológicas têm vindo a ser cada vez mais conscientes dos contributos dos estudos realizados ao nível da psicologia evolutiva herdeira de Piaget, através das pesquisas realizadas por autores como Falk, Dierking, Gardner ou Hein²².

Como resultado, o campo da educação nos museus tem vindo a consolidar as **teorias da aprendizagem construtivistas** que definem os sujeitos como sendo activos na construção da interpretação das suas experiências educacionais, a partir dos seus conhecimentos prévios, das suas competências, do seu percurso de vida, da sua bagagem cultural e da sua motivação pessoal.

Esta perspectiva faz recair sobre o próprio aprendiz a responsabilidade pela sua aprendizagem, remetendo para o educador e para a instituição educativa o papel de criar os ambientes e condições mais apropriados ao desenvolvimento e construção das competências necessárias a essa mesma aprendizagem, funcionando, assim, como **facilitadores e potenciadores** do processo, mais do que como a fonte única dos conhecimentos.

O papel da interpretação: o processo de construir significados

Nesta perspectiva construtiva e participada da aprendizagem, a **interpretação** ganha um papel fundamental. Em termos gerais, o conceito de interpretação refere-se ao modo como os indivíduos criam um sentido para as coisas. Nesta linha, a interpretação é entendida como um processo mental levado a cabo pelo sujeito, correspondendo à construção de significados para o mundo que o rodeia e implicando, por isso, o desenvolvimento de competências de análise, crítica e síntese capazes de enquadrar o contínuo processo de modificação, adaptação e extensão que a aprendizagem ao longo de toda a vida implica.

Os museus em geral, e as exposições em particular, têm o potencial de ampliar, expandir e reestruturar os esquemas conceptuais e mentais dos visitantes. Esta ampliação e reestruturação é o resultado de um processo de interpretação aberto e activo, no qual o campo da educação nos museus deverá incidir de forma cada vez mais consciente. Uma interpretação a partir dos objectos e das relações estabelecidas com estes capaz de criar desafios que conduzam os sujeitos à resolução de problemas que permitam reelaborar e acomodar os conhecimentos prévios construindo novos significados e aprendizagens.

1. Propiciar aprendizagens: alguns aspectos a considerar

Aprender em contexto e através de desafios

Segundo Piaget, todo o conhecimento resulta da reorganização de um conhecimento anterior e toda a nova aquisição que tenha a marca da novidade é posta em relação com aquilo que foi adquirido previamente. Neste sentido, o conhecimento é o resultado da relação entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido. Uma relação que não pode ser separada do mundo social circundante nem do contexto em que esta aprendizagem se realiza. É desta noção da aprendizagem, como um processo activo resultante da dialéctica sujeito/objecto/contexto, que partimos para a consideração de vários aspectos importantes para a concepção de actividades no museu capazes de propiciar aprendizagens efectivas, sobretudo para as camadas mais jovens.

Novidade e descoberta

Os elementos «novidade» e «descoberta» estão presentes na experiência proporcionada por qualquer actividade e deverão ser tidos em conta como fazendo parte integrante desta. Todos os seres vivos desenvolvem estratégias de reconhecimento em ambientes novos e os seres humanos não são excepção. Observações realizadas em museus por autores como Falk, Balling²³ e Hein²⁴ têm demonstrado que alguns dos comportamentos mais verificados nas crianças quando deixadas livremente são de aparente dispersão (correr pelas salas, seguir itinerários aleatórios, ignorar textos e instruções expostas) e de interacção social, explorando os objectos expostos e a visita em função de uma selecção baseada nos seus interesses e motivações pessoais e disponibilizando muito mais tempo e atenção ao espaço envolvente do que aos seus conteúdos.

Segundo estes autores os comportamentos descritos correspondem a um processo de reconhecimento, um «cheirar os cantos», motivado pela necessidade de segurança e orientação,

elementos que, não só fazem parte do processo de aprendizagem, como interferem na sua ocorrência, facilitando-a ou inibindo-a. O elemento «novidade» apresenta assim um duplo efeito. Por um lado, é um potencial motivador do processo de aprendizagem, já que suscita a curiosidade e propicia a necessidade de acomodação da nova informação, obrigando o aprendiz a um exercício activo de reestruturação do que já sabe e a um processo de descoberta. Por outro, pode provocar dispersão e insegurança, estados que inibem a aprendizagem e a capacidade de concentração necessária para a resolução de problemas ou de tarefas.

Uma exploração estruturada e com componente lúdica

Os estudos destes autores revelaram, ainda, que, uma vez criados laços de alguma familiaridade com o ambiente, os alunos tendem a desenvolver um crescente grau de concentração, aumentando também a sua capacidade para o desempenho de tarefas e a sua sensação de conforto dentro do museu. Os participantes necessitam, portanto, de tempo para explorar, assimilar e acomodar tanto o novo espaço como a nova informação, relacionando-a com as suas motivações e interesses, e precisam, sobretudo, de estratégias eficientes para o fazerem.

A opção de utilizar os museus como lugares propiciadores de aprendizagens significativas implica, assim, por parte dos educadores, a construção de estratégias para uma exploração estruturada capaz de conduzir ao desenvolvimento de competências exploratórias efectivas que confirmam uma razão e um sentido ao que se vê e se experimenta.

A utilização de elementos lúdicos é uma estratégia de desenvolvimento da curiosidade e sentido de descoberta potenciadora de aprendizagens efectivas. A aprendizagem lúdica tem efeitos duradouros e propicia memórias significativas na experiência dos participantes, estimulando a sua criatividade e capacidade de responder aos desafios. Associada ao universo do prazer, a abordagem lúdica permite a construção de uma relação de familiaridade que potencia a inteligência emocional.

A importância dos conhecimentos prévios

Aprender não é aceitar passivamente um conhecimento exterior, mas o processo activo de construir significados que conferem um sentido ao mundo e, portanto, ao que se aprende. Nesta perspectiva, há que ter em consideração a importância dos conhecimentos prévios, uma vez que ninguém, em nenhum momento da vida, parte de um zero absoluto, utilizando sempre o conjunto de significados que foi criando ao longo da sua existência como recurso para as novas aprendizagens. Trata-se, assim, de um processo complexo que conjuga a dimensão

racional com uma importante dimensão afectiva e emocional (as motivações, os interesses, a construção de memórias) e que não se pode separar das relações socioculturais que estabelecemos com o mundo que nos rodeia. O objectivo é, portanto, alargar esse conjunto de significados e estratégias desde a mais tenra idade.

Estes conhecimentos prévios, que são no fundo uma espécie de «lugar» de onde partimos e interpretamos o que nos rodeia, para usar novamente a expressão de Fernando Hernández²⁵, são o ponto de partida para qualquer aprendizagem. Por este motivo, qualquer situação de aprendizagem deverá ser precedida por uma actividade de diagnóstico inicial que seja capaz de determinar os conhecimentos prévios, partindo deles e incorporando-os nas futuras aprendizagens, sendo que a noção de diagnóstico de que falamos aqui se prende com a identificação e construção de pontos de partida mais do que com a determinação de conhecimentos em termos de conteúdos programáticos.

Estabelecer uma ligação com os interesses dos participantes nas actividades não significa dar-lhes apenas o que lhes agrada, mas sim estabelecer uma relação com os seus sistemas de referências de forma a construir um ponto de partida partilhado e significativo, um ponto de partida capaz de conferir sentido aos novos conhecimentos (que transcendem o campo exclusivo da cognição).

Participar, partilhar, negociar significados

A aprendizagem é uma actividade social intimamente associada às relações estabelecidas com outros seres humanos: pares, família, professores, educadores, amigos. As comunidades e grupos a que pertencemos interferem na construção dos sistemas de significados usados por nós para explicar o mundo e funcionam como uma autoridade, determinando o conjunto de conhecimentos considerados válidos e significativos para a **construção da nossa identidade** (colectiva e individual).

Neste sentido, é de ter em conta que todos nós dispomos de um conjunto de conhecimentos e de estratégias de aprendizagem que são o resultado das nossas interações como indivíduos e como grupos ou comunidades e que, portanto, a construção conjunta de aprendizagens terá de passar pela partilha de experiências e pela negociação de novos significados. Por outras palavras, a aprendizagem deverá processar-se através de exercícios de interpretação que tenham em conta não só os conhecimentos prévios, mas também, e sobretudo, a ideia de que

as estratégias usadas para aprender suscitam uma **diversidade de versões** sobre os acontecimentos.

O contacto com esta diversidade permite o confronto com diferentes interpretações e o desenvolvimento de **estratégias de análise crítica**, já que o confronto com diferentes versões leva na, maioria das vezes, a um questionamento daquela que defendemos e que passamos a ter de justificar ou alterar para respeitar as demais.

Hands-on, minds-on e hearts-on

A noção de que se aprende fazendo, o conceito *hands-on*, tem implicado a concepção de exposições e de actividades com elas relacionadas que permitam e promovam a interacção com os objectos. No entanto, se a interactividade é um factor importante (e muitas vezes indispensável) em qualquer processo de aprendizagem, estudos recentes²⁶ têm chamado a atenção para a sua insuficiência quando usada por si só.

Fazer não é necessariamente sinónimo de aprender se a acção requerida não se inserir num desafio de tipo cognitivo que levante questões e dote a experiência de sentido. E, nesta linha, estudos recentes²⁷ têm demonstrado que a realização de tarefas dentro do museu (apertar botões, fazer girar manivelas, puxar alavancas) não promove por si só o desenvolvimento de esquemas explicativos do tipo causa-efeito, nem tem forçosamente de conduzir a aprendizagens efectivas. Muitas vezes, a experiência sensorial é produtora de uma espécie de conhecimento latente, armazenado pelos indivíduos, mas não se traduz em verdadeiras aprendizagens sem um processo de estímulo cognitivo que dê sentido à informação guardada e lhe confira significado ou utilidade.

Em suma, para poderem promover uma verdadeira aprendizagem, as actividades educativas necessitam de envolver a mente (*minds-on*) tanto quanto as mãos (*hands-on*) e de permitir a produção de uma reflexão sobre a prática realizada, sobre o que se aprende e como se aprende. A organização das actividades em torno de conceitos-chave e a concepção de projectos educativos que constituam desafios (colocando problemas e levantando questões) e que impliquem uma participação directa dos participantes na resolução desses «problemas» são formas de enriquecer a experiência educativa. Participação que se faz também pelo envolvimento dos sujeitos nas tarefas potenciando a inteligência emocional e afectiva (*hearts-on*). Só assim a trilogia da aprendizagem se completa: aprender-fazendo (*hands-on*), fazer-pensando (*minds-on*), pensar-envolvendo-se (*hearts-on*).

Utilizar todos os sentidos

A experiência multissensorial e a criação de múltiplos desafios permitem responder a diferentes estilos e perfis de aprendizagem enriquecendo o processo de construção de conhecimentos que dela resulta.

Estimular os vários sentidos requer dos participantes o desenvolvimento de diferentes estratégias de abordagem e o acesso a tipos de informação diferenciados. Esta complementaridade enriquece a experiência e aumenta o seu potencial educativo. Segundo Dewey²⁸, apenas são educativas as experiências que permitem abrir novas oportunidades de aprendizagem. Através da utilização de várias estratégias (propiciadas pela utilização dos vários sentidos) e da apresentação de várias perspectivas sobre o mesmo objecto/tema criam-se desafios que alargam a capacidade de resposta do aprendiz e potenciam a criação de estratégias para a resolução de novos «problemas» em novas situações (meta-aprendizagem). A utilização dos vários sentidos permite ainda combater o monopólio da visão que impera no espaço museológico e contrariar o processo de constrangimento e controlo do corpo que o processo de civilidade nos impõe socialmente à medida que crescemos.

À laia de conclusão

A educação nos museus tem vindo a dar um ênfase cada vez maior à aprendizagem como processo activo e partilhado de construção de significados para o mundo que nos rodeia. Os museus são espaços de sociabilidade que potenciam a troca de ideias e promovem a aprendizagem social. O espaço de contacto e comunicação entre as audiências e os objectos é o espaço privilegiado de desenvolvimento de experiências. Estas são complexas e globais, pois conjugam os contextos pessoal, social e físico, a trilogia que nos permite aprender e guardar memórias.

Lançar desafios e questões, fazer uso dos vários sentidos, desenvolver diferentes tarefas, criar diversos objectivos (diferentes pontos de partida para múltiplos pontos de chegada), comparar fontes diferenciadas é permitir e potenciar diferentes estilos e perfis de aprendizagem, promovendo a entajuda, a tolerância, a inclusão, a complementaridade, a criatividade e a cidadania activa.

Trabalhar o espaço educativo do museu como um espaço promotor e desencadeador do processo de construção de conhecimento onde cada sujeito se erige como agente da sua própria aprendizagem é um caminho importante para a promoção de públicos participantes, exigentes, críticos, informados e criativos.

Só assim se conseguirá investir plenamente estas instituições culturais do poder e função que a contemporânea Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem delas exige.

065

SUSANA GOMES DA SILVA

Licenciada em História pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (1994). Pós-graduada em Museologia e Educação pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona (Espanha, 2000) e Masters/Diploma in Museum Studies (especialização Museum Education and Communication) pela Universidade de Leicester (Inglaterra, 2004). Desenvolve desde 2001 actividades profissionais na área da educação nos museus como conferencista, formadora, autora de projectos educativos e publicações. Como actividade principal dirige desde Julho de 2002 o Sector de Educação e Animação Artística do Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão/Fundação Calouste Gulbenkian (Lisboa, Portugal), sendo a responsável pela orientação e programação educativa deste serviço.

Referências bibliográficas

COLE, Peggy R., 1995, «Constructivism – Rediscovering the Discovered», in *Curator*, 38/4, pp. 225-227.

FALK, John H.; Balling, John D., 1980, «The School Field Trip: Where you go makes the difference», in *Science and Children*, 17, pp. 6-8.

FALK, John H.; DIERKING, Lynn D. (1992), **The Museum Experience**, Whalesback Books, Washington, D. C.

FALK, John H et al., (1998), «The effect of visitor's agendas on museum learning», in *Curator*, 41/2, pp. 107-120.

FALK, John H. and Dierking, Lynn D. (2000), **Learning From Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning**, Lanham, Nova Iorque, Oxford, Walnut Creek, Altamira Press.

GARDNER, Howard (1996), «Multiple Intelligences», in Durbin, Gail (ed.), **Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning**, GEM (Group for Education on Museums), Londres, pp. 35-37.

HERNÁNDEZ, Fernando (2000), **Educación y Cultura Visual**, Octaedro, Barcelona.

HEIN, George E. (1998), **Learning in the museum**, Routledge, Londres e Nova Iorque.

HEIN, George E. (1985), «How do children behave in museums?», Encontro ICOM/CECA, Barcelona, Novembro, 1985 (comunicação).

LIMA DOS SANTOS, Maria de Lourdes (coord.) (2005), **O Panorama Museológico em Portugal [2000-2003]**, OAC/IPM/RPM.

MACDONALD, Sharon (1992), «Cultural Imagining Among Museum Visitors: a Case Study», in *Museum Management and Curatorship*, 11/4, pp. 401-409.

Outra bibliografia consultada

DIERKING, Lynn D. (1996), «Contemporary theories of learning», in Durbin, Gail (ed.), **Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning**, GEM (Group for Education on Museums), Londres, pp. 25-29.

DIERKING, Lynn D. (1996) – «Historical survey of theories of learning», in Durbin, Gail (ed.), **Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning**, GEM (Group for Education on Museums), Londres, pp. 21-24.

DIERKING, Lynn D. (1996) – «Contemporary theories of learning», in Durbin, Gail (ed.) – **Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning**, GEM (Group for Education on Museums), Londres, pp. 25-29.

DURBIN, Gail (ed.) (1996), **Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning**, GEM (Group for Education on Museums), Londres.

HOOPER-GREENHILL, Eileen (1999), **The Educational Role of the Museum**, Routledge, Londres e Nova Iorque, 2.ª ed.

HOOPER-GREENHILL, Eileen (1994), **Los museos y sus visitantes**, Trea, Gijón.

HOOPER-GREENHILL, Eileen (1991), **Museum and Gallery Education**, Leicester University Press.

HUSBANDS, Chris. (1992), «Objects, evidence and learning: some thoughts on meaning and interpretation in museum education», in *Journal of Education in Museums*, 13, pp. 1-3.

ROSHELLE, J. (1995), «Learning in Interactive Environments: Prior Knowledge and New Experience», in **Public Institutions for Personal Learning**, ed. Falk, John H. and Dierking, Lynn D., Washington: American Association of Museums, pp. 37-51.

SILVA, Susana Gomes da (2001), «O valor educativo do museu», in **Educar Hoje-Enciclopédia dos Pais**, vol. IV, Lexicultural-Activ. Editoriais, Amadora, pp. 112-115.

SILVA, Susana Gomes da (2001), «Museus, Cultura e Sociedade: novos desafios, novas relações», in **Educar Hoje-Enciclopédia dos Pais**, vol. IV, Lexicultural-Activ. Editoriais, Amadora, pp. 134-135.

SILVA, Susana Gomes da (2004), «Aprender nos museus», in **Activa Multimédia** (col.), **Métodos de Estudo**, Vol. XVI, Lexicultural, Actividades Editoriais, Amadora.

SILVA, Susana Gomes da (2006), «Museus e Públicos: estabelecer relações, construir saberes», in **Revista Turismo e Desenvolvimento**, 5/2006, Universidade de Aveiro, Aveiro, pp. 161-167.

SILVERMAN, L. (1995), «Visitor Meaning-Making in Museums for a New Age», in *Curator*, 38/3, pp. 161-169.

3. AVALIAÇÃO

Margarida Lima de Faria

067

Resumo

Procurou-se, nesta apresentação do tema da “avaliação” de espaços e eventos culturais, realçar a sua importância para o conhecimento de utilizadores e públicos e das suas experiências de utilização nas mais diversas situações, de modo a contribuir para uma melhor adequação dos objectivos aos resultados esperados.

Procurou-se ainda sublinhar a importância das diversas metodologias de avaliação na construção de programas e acontecimentos culturais, realçando as formas que cada uma assume e em que situações se poderá aplicar. Finalmente, houve a preocupação de fornecer pistas de consulta bibliográfica que permitam o contacto com estas metodologias e uma maior exploração da sua aplicação prática.

1. Introdução

Os estudos de “avaliação”, sobretudo os que se referem a museus, têm já uma trajectória longa e metodologicamente complexa – as metodologias tendo acompanhado as próprias alterações do conceito de museu, de educação, de público(s) – difícil de resumir em poucas páginas. Procurarei, contudo, sintetizar os conceitos e aspectos metodológicos que me parecem mais úteis, no contexto português actual, tendo em consideração a diversidade de espaços culturais a que hoje a “avaliação” poderá ser aplicada.

Como já referi numa outra publicação (Faria, 2001), “avaliar” é literalmente identificar o valor e, de algum modo, medi-lo. Quando se pensa em espaços culturais, ou eventos culturais, “avaliar” adquire a configuração de um processo de apreciação da adequação dos meios empregues para atingir objectivos previamente definidos.

Como veremos adiante, a “avaliação” poderá respeitar diferentes momentos da programação dos espaços ou dos eventos e, simultaneamente, inserir-se em processos mais amplos onde se jogam as sempre novas condições sociais de utilização. Conhecer os públicos de um acontecimento cultural e acompanhar a sua evolução sociodemográfica poderá ser, só por si, uma forma de “avaliar” o efeito de determinadas acções ou práticas, na manutenção dos públicos actuais ou na constituição de novos públicos. Aqui “avalia-se” a partir de um objectivo

preciso (“alteração das características sociais dos visitantes”) ou até tão-só a sua quantidade, podendo-se concluir que o esforço de divulgação ou alteração das propostas foi bem ou mal sucedido.

068

Os programadores culturais deverão, contudo, ter uma consciência mais ampla da sociedade que servem, e das possibilidades, ou limites, para a sua intervenção. Estudos sociológicos sobre públicos culturais têm acompanhado as recentes transformações da sociedade portuguesa e encontram-se editados e disponíveis para consulta (Fortuna, 1999; Lopes, 2000; Peixoto, 2003, 2004; Silva, 2000, 2002; Santos 2004, entre outros). Aconselha-se que, na definição de objectivos para a construção de um evento cultural, se adquira informação que permita cruzar as possibilidades, regionais, de atracção de públicos com ofertas concorrentes, ou complementares, e identificar tendências de curta, média ou longa duração. Também recentes estudos sobre turismo oferecem indicações úteis sobre ciclos e modos de circulação desta população visitante com características diversas da população local. Finalmente, do saber produzido por sociólogos e antropólogos sobre a sociedade portuguesa, chegam-nos reflexões sobre as novas possibilidades de divulgação de informação no espaço global, às quais está cada vez mais associada a promoção de lugares (regiões/cidades), em torno de representações de si mesmas, que têm vindo a pôr em diálogo a diversidade da oferta cultural em cada local, e sublinhado construções identitárias particulares. Os estudos de avaliação de espaços culturais, ou eventos, deverão alargar a sua reflexão as estas novíssimas dinâmicas partindo da análise dos locais onde se inserem.

Com esta breve introdução, pretendi chamar a atenção para o facto de que os públicos que frequentam os espaços ou eventos culturais na qualidade efémera de visitantes/utentes/ utilizadores, ou na qualidade, ainda mais efémera, de terem-passado-por-ali, inscrevem-se em contextos mais abrangentes, onde se joga toda a sociedade portuguesa de uma época, a sua relação com a cultura e o lazer, indissociáveis quer da evolução da escolarização da população em situações e a ritmos diferentes, consoante os lugares, quer dos meios de informação postos à sua disposição. Fiz questão em sublinhar estes contextos que se prefiguram a montante, antes de passar a questões mais técnicas que se relacionam com metodologias específicas e adequadas a situações igualmente particulares, de forma a obstar que se caia na adopção de metodologias sem uma reflexão crítica sobre as situações em contexto.

2. Garantir a exequibilidade do projecto e a aplicação dos seus resultados

Em 2001, chamei a atenção para os constrangimentos inerentes à avaliação dos museus: “a ideia positivista e elitista de progresso científico e de cultura cultivada ou ‘alta cultura’ é obviamente adversa a qualquer avaliação que se situe no plano do público visitante. É este ethos de classe ainda dominante que constitui o primeiro obstáculo ao exercício da avaliação” (Faria, 2001). O primeiro momento da construção de um plano de avaliação consiste na avaliação da pertinência da sua aplicação. Deverá, assim, fazer-se uma avaliação das próprias condições da aplicação do estudo. Não se aconselham estudos de avaliação que não partam do desejo expresso de quem tem o poder de decisão, o mesmo será dizer de quem tem o poder de aplicar os seus resultados. Não se aconselha a realização de estudos de avaliação se o avaliador sentir que a direcção do projecto cultural, evento, exposição, tem apenas expectativas positivas em relação aos resultados. Alguns estudos são “encomendados” para provar o sucesso de um acontecimento. Neste caso, corre-se seriamente o risco de frustrar as expectativas da direcção ou conduzir, inconscientemente, a análise dos resultados para os padrões esperados. Esta apreciação da viabilidade do projecto de avaliação deverá incluir, igualmente, o seu financiamento. A aplicação de um questionário, ainda que este seja de reduzida dimensão, contempla os processos de preparação e utilização do mesmo, que pressupõem disponibilidade de permanência nos locais onde circulam os públicos, cobrindo diversos momentos do dia e os diversos dias da semana ao longo de um período de tempo que se considere representativo do universo estudado. Contempla, igualmente, o posterior tratamento estatístico dos dados. Há, na maioria dos casos, que recrutar pessoas para o efeito.

3. A formulação adequada dos objectivos

Outra questão fundamental é a da formulação adequada de objectivos, e hipóteses, prévia à própria escolha da metodologia de avaliação. A avaliação tem a enorme vantagem de obrigar à clarificação de objectivos específicos para programas específicos. Mais uma vez, é absolutamente necessário envolver as estruturas de decisão assim como os funcionários que têm maior relação com os utentes.

No que se refere aos objectivos, convém que em entrevista (de preferência gravada) a direcção do espaço cultural, o comissário do evento, ou outro elemento que esteja ligado à formulação das ideias que lhe serviram de base, as defina com clareza. “Para quê” e “para quem” deverão ser as perguntas-chave feitas pelos avaliadores aos decisores. Seguir-se-ão entrevistas com os funcionários que lidam de perto com os públicos de forma a delinear estratégias metodológicas a partir de hipótese pré-definidas. Estas deverão basear-se em questões direccionadas para o seu conhecimento intuitivo. “Quem são os utentes do espaço ou evento?” “Como os representam

socialmente?” “Que representação têm os funcionários dos modos de utilização?” “Como variam ao longo do ano?”, entre outros. Quer as direcções quer os funcionários mais directamente ligados ao evento poderão igualmente ajudar a isolar elementos susceptíveis de serem avaliados de forma autónoma (quer no que toca aos conteúdos, quer no que toca aos espaços e suas diversas funções).

Tendo garantido o reconhecimento e empenhamento da direcção, definidos os objectivos e “conhecidos”, ainda que de forma apriorística, os espaços/eventos e os públicos, passar-se-á, então, à construção do plano de avaliação.

4. Construção do Plano de Avaliação

O Plano de Avaliação deverá assumir a configuração de um “projecto” a apresentar à direcção da instituição, ou do evento. Como qualquer projecto, deverá ser apresentado de forma sucinta e sistemática. Deverá conter uma calendarização. Deverá ser, igualmente, prevista a divulgação dos resultados, sugerindo-se as formas que esta assumirá (relatório, conferência, CD-ROM; etc.).

- Apresentação do projecto
- Objectivos gerais e específicos
- Equipa
- Metodologias
- Orçamento
- Calendarização
- Apresentação dos resultados

Todos estes momentos deverão ser alvo de discussão entre a equipa de avaliação e a direcção do evento, de modo a garantir o interesse da mesma pelos resultados e a assegurar a sua exequibilidade.

5. Diferentes metodologias de avaliação

5.1. Estudos de públicos

Como vimos os “estudos de públicos”, se forem realizados de forma contínua, podem constituir um importante método de avaliação. Devem, como sugere a equipa de avaliação do Museu de História Natural de Londres, ter uma periodicidade de pelo menos quatro anos. Há profissionais que realizaram uma vez um estudo de públicos e passaram a definir os “seus” públicos a partir desses resultados únicos obtidos por vezes há mais de 10 anos, como se de um ambiente

estático se tratasse. Estudos feitos com uma certa periodicidade, ou após serem introduzidas alterações significativas²⁹, permitem, de facto, avaliar o efeito dessas mudanças na composição dos públicos visitantes.

Algumas variáveis que poderão ser contempladas em “estudos de públicos”:

- aspectos sociodemográficos: idade, género, nível socioeconómico, nível de instrução;
- aspectos relacionados com os hábitos de visita: visitas prévias, número de visitas no último ano, visitas a outros espaços/eventos/instituições semelhantes;
- aspectos relacionados com a visita: com quem realizou a visita, duração;
- opiniões sobre o espaço/visita: preferências, nível de satisfação.

Poderão ser ainda realizados estudos sobre a população da região onde a instituição está inserida ou onde o acontecimento teve lugar. Estes estudos versarão, nesse caso, sobre as características sociais da população e os seus hábitos de lazer onde se incluirá a ida àquele espaço ou evento específico. Para tal, dever-se-á utilizar um inquérito por questionário e utilizar, na construção do plano de amostragem, como universo o recenseamento eleitoral.

5.2. Avaliação prévia ou por painel (*front-end evaluation*)

A avaliação por painel é um método normalmente utilizado na fase de pré-programação de exposições ou de outros eventos temáticos. Destina-se, sobretudo, a perceber que ideias, que representações, que conhecimentos tem o indivíduo comum sobre o tema em torno do qual se desenrolará a exposição ou acontecimento. Em tempos de globalização da informação servida pelas tecnologias sempre mais sofisticadas, as pessoas tendem a saber um pouco de tudo e a misturar o conhecimento científico com a ficção, desenvolvendo uma visão estereotipada e incompleta dos diferentes assuntos.

O “painel” (normalmente um grupo de 15 a 20 pessoas) deverá ser representativo de diferentes tipos sociais, diferentes ocupações, diferentes níveis de escolaridade. Deverá ser constituído de modo equilibrado por indivíduos dos géneros feminino e masculino (caso se destine a um público heterogéneo) e contemplar diferentes gerações (dependendo claro da população a que se destina³⁰).

A conversa, que deverá ser semi-dirigida (e gravada), desenrola-se numa sala de ambiente confortável e disposta em círculo (muitas vezes em torno de uma mesa). Aborda-se o tema

base do evento de forma o mais aberta possível, de modo a detectar preconceitos, ideias erróneas ou aspectos que são desconhecidos, assim como atitudes e motivações.

072

Esta metodologia tem sido utilizada particularmente em museus de ciência embora seja extensível a todo o tipo de acontecimento temático de componente didáctica. Por exemplo, na preparação de uma exposição sobre dinossauros, um museu americano pretendeu ter uma ideia do conhecimento que tem o senso comum (representado no “painel”) sobre estes animais pré-históricos. Chegou, por este método, à conclusão de que muitas das pessoas julgavam que os dinossauros teriam sido contemporâneos dos primeiros homínídeos. A exposição foi, então, concebida tendo à entrada a afirmação “os dinossauros não conheceram os nossos antepassados!”

5.3. Avaliação formativa (*formative evaluation*)

À semelhança da avaliação por painel, a avaliação formativa³¹ é também uma avaliação prévia dado que é um método aplicado num momento anterior à conclusão de uma exposição ou qualquer outro tipo de evento. Pretende aferir da adequação dos elementos que constituem o acontecimento à sua utilização (em termos muito práticos). No caso dos museus é uma metodologia que visa a aferição da comunicabilidade de cada expositor de modo a garantir a sua eficácia pedagógica. Nesta avaliação pede-se a contribuição dos públicos que normalmente frequentam o espaço. Para tal, usam-se maquetas de textos em preparação, gráficos, módulos expositivos, objectos tridimensionais, e pede-se a visitantes³² que se pronunciem sobre a sua legibilidade, disposição, impacto sensorial, apreciação estética, entre outros, de modo a melhorar o seu efeito comunicacional. A avaliação formativa pressupõe que haja, por parte da direcção do evento, abertura para alterar os elementos testados (o que representa sempre um custo quer psicológico quer financeiro, devendo este último ser tomado em consideração quando se apresenta o plano de avaliação).

A avaliação formativa deverá partir de objectivos concretos: legibilidade, compreensão, acessibilidade, para aos quais deverão ser atribuídos indicadores que possibilitem obter informação não só qualitativa como também quantitativa. Esta metodologia de avaliação começou, numa primeira fase, por assumir um posicionamento “reactivo” (eliminar o que não resulta) tendo-se progressivamente tornado “pró-activa” (transformando-se em indicações úteis para acções futuras).

5.4. Avaliação sumativa ou avaliação final (*summative evaluation*)

Este método de avaliação corresponde à avaliação do acontecimento cultural depois de concluído, ou seja, quando abre finalmente ao público. Procura, sobretudo, documentar o produto final com elementos de apreciação crítica do seu valor. Trata-se de um método que se desdobra em diferentes metodologias, qualitativas e quantitativas, que se podem organizar do seguinte modo:

- Utilização de técnicas de investigação extensiva: o inquérito por questionário.
- Utilização de técnicas de investigação intensiva: entrevistas/observação directa.

Num questionário, aplicado à saída de uma exposição ou evento, podem-se introduzir, para além das questões que versam sobre as características sociais dos visitantes (e que se inscrevem por isso num convencional "estudo de públicos") perguntas concretas sobre o acontecimento em questão. Dependendo dos objectivos definidos previamente com a pessoa que comissariou o evento, assim as perguntas poderão referir-se a:

- conhecimentos adquiridos;
- ideias retidas;
- representações sensoriais;
- escolhas de percurso dentro do espaço;
- utilização ou não de elementos intercativos;
- facilidade na leitura e compreensão de textos e legendas;
- grau de satisfação.

Este tipo de inquérito deverá ser feito a uma amostra representativa dos públicos do evento. A dimensão da amostra depende da dimensão do universo. O número de visitantes/ano é dado normalmente pelas estatísticas de bilheteira. Para garantir a representatividade da amostra dever-se-á inquirir diferentes grupos geracionais, igual número de homens e mulheres, e pessoas com características sociais também heterogéneas. Para tal, aconselha-se a construção de um plano de amostragem por quotas (com um número pré-definido de visitantes a inquirir para cada grupo); aconselha-se igualmente que se utilizem métodos que garantam o carácter aleatório da escolha dos visitantes a inquirir. Se for um espaço muito frequentado, deverá recorrer-se a um ponto no espaço e inquirir os visitantes que passem nesse ponto contando por exemplo de 5 em 5 visitantes (sempre com o cuidado de cobrir a distribuição por quotas). De evitar ir ao encontro das pessoas que, espontaneamente, olham para os inquiridores e

parecem estar prontas a responder ao inquérito, está provado que este são normalmente indivíduos do sexo feminino e relativamente jovens.

Pela mesma razão, não se deve deixar os questionários sobre uma mesa para os visitantes preencherem. Para além do risco de enviesamento, já referido, é importante que não fiquem campos por preencher pelo que tem toda a conveniência ser um questionário assistido por elementos da equipa de avaliação.

Também se têm utilizado formas intensivas de investigação a partir do conhecimento aprofundado dos actores sociais envolvidos. Refiro-me à técnica de entrevista semi-dirigida a visitantes no final da experiência da visita e versando a própria experiência e a sua ligação ao local ou à instituição. Utilizam-se, também, métodos de observação participante ou observação naturalista (Wolf, 1980) da experiência do visitante, que se concretizam no registo de todos os elementos que compõem a experiência ou destes organizados por itens (objectivos) previamente definidos. Podem-se observar: trocas verbais entre elementos do grupo-visitante e no interior destas as que são de componente afectiva, as que correspondem a troca de conhecimentos, as que remetem para memórias de situações vividas, etc.

Há ainda a possibilidade de registar os elementos (ou momentos) da experiência que mais atraíram os visitantes através do registo do tempo de paragem em interacção com os mesmos (*holding power*); ou quais dos vários elementos atraíram maior número de visitantes (*attracting power*).

5.5. Avaliação correctiva (*remedial evaluation*)

Tal como a avaliação sumativa, esta avaliação realiza-se também após a abertura da exposição ou evento. Tem contudo um diferente objectivo. Trata-se, neste caso, de identificar problemas relacionados com o seu funcionamento e levar a cabo as alterações necessárias para os corrigir. Em termos metodológicos aproxima-se da avaliação formativa, com a diferença de que os elementos ou módulos são reais, e não maquetas, e estão integrados numa experiência complexa e não dela isolados. São estudos que se focalizam, por exemplo, em aspectos relacionados com a sinalética, com a substituição de alguns termos técnicos pouco familiares para os visitantes, a adição de títulos que identifiquem melhor os temas ou marcos cronológicos o ajuste do tamanho da letra permitindo uma melhor leitura. Poder-se-á considerar a avaliação correctiva como o corolário da avaliação sumativa.

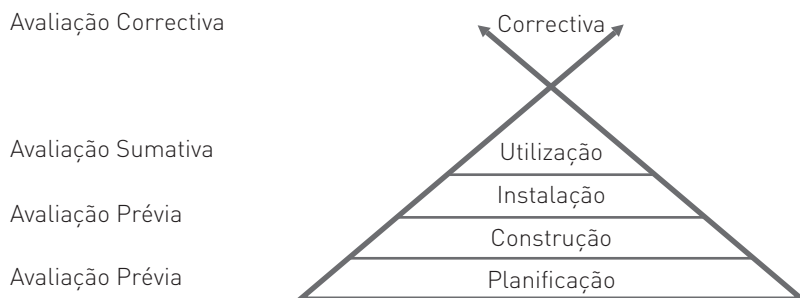


Fig.1 – Fases de desenvolvimento da avaliação de exposições (Screven, 1990cit, in Santos 2000)

6. Adequação de metodologias a situações concretas

Aconselha-se que por rotina se façam estudos de públicos para conhecer os públicos habituais da instituição ou evento e perspectivar públicos potenciais.

Estes poderão ser feitos, como já vimos, fora das instituições ou de locais dos eventos mas por relação com estes.

A combinação de vários métodos (de investigação intensiva e extensiva) é aconselhável na avaliação de um acontecimento de grande impacto ou com características complexas. Refiro-me, por exemplo, a situações em que não existe um discurso linear que sustenta uma “lição”, ou seja, em que os níveis discursivos se sobrepõem actuando através de vários tipos de linguagem (sensorial, textual, figurativa). Nestes casos, será insuficiente a aplicação de apenas um dos métodos.

Conclusão

A avaliação opõe-se ao “fazer por fazer”. Opõe-se igualmente a uma contabilização de bilhetes vendidos em bilheteiras os quais contabilizam visitas (frequências) mas não visitantes.

A avaliação não elimina julgamentos pessoais mas fornece uma base construtiva para os pôr em causa e impor limites à subjectividade intrínseca à elaboração de projectos culturais. Propõe que nos interroguemos, com um espírito aberto, sobre o impacto de um produto cultural para o podermos ir continuamente aperfeiçoando. Ajuda a estruturar e a fazer evoluir o projecto a partir de dados bem fundamentados.

Publicações periódicas sobre avaliação e estudos de públicos

Revistas onde se podem encontrar estudos de avaliação e estudos de públicos

- Curator
- Museum
- Museum News
- ICOM News
- Museum Journal
- Journal of Museum Education
- The International Journal of Museum Management and Curatorship
- International Journal of Science Education
- Environment and Behavior
- Journal of Educational Psychology
- Journal of Leisure Research
- Revista de Museologia
- Museo

Revistas especializadas em estudos de avaliação e estudos de públicos

- ILVS Review
- Visitor Behavior
- Publics et Musées
- Current Trends in Audience Research
- Collected Papers from the Visitor Studies Conferences

Revistas portuguesas onde se podem encontrar estudos de públicos

- Revista Crítica de Ciências Sociais
- Análise Social
- Boletim do Observatório das Actividades Culturais

MARGARIDA LIMA DE FARIA

Licenciada em Sociologia pela Universidade Nova de Lisboa. Doutorada em Estudos Museológicos pela Universidade de Leicester. Investigadora Auxiliar do Instituto de Investigação Científica Tropical. Responsável científica do projecto "Regimes de Produção e de Consumo dos Museus em Portugal" financiado pelo Praxis/POCTI/FCT. Autora de inúmeras publicações sobre museus e públicos de cultura. Áreas de investigação: Museus, Sociologia da Cultura, Estudos de Públicos, Património Cultural.

Bibliografia – Publicações de referência

FARIA, Margarida Lima de (2001) **'A Avaliação dos Museus na perspectiva dos públicos, história, metodologia e perspectiva actual'** *Arquivos da Memória*, nº 10/11, Edições Colibri, Lisboa, pp.53-70.

SANTOS, Eloísa Pérez (2000) **Estúdios de Visitantes en Museos. Metodología y Aplicaciones**. Ediciones Trea, Gijón.

SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos (et al.). 2004. **Públicos da Cultura: Actas do Encontro Organizado pelo Observatório das Actividades Culturais**. OAC: Lisboa.

Bibliografia geral

FARIA, Margarida Lima de e Almeida, Renata (2006) – **'A problemática da "identidade" e o lugar do "património" num mundo crescentemente cosmopolita'**, *Comunicação e Cultura* nº1, pp.117-133.

FARIA, Margarida Lima de (2006) – **"Museum professionals, cultural change and knowledge"** in Chaime Marcuello e J.L. Fandos (comps.) **Cambio Cultural, Problemas Sociales y sociedade del conocimiento**. Simpósio Internacional de Sociologia, Universidade de Zaragoza. pp.123-132.

FARIA, Margarida Lima de (2006) – **"Trajectórias sociais e representações de 'património': breve apresentação de um estudo de caso"** in Elsa Peralta e Marta Anico (orgs). **Património e Identidades – Ficções Contemporâneas** pp.55-64.

FARIA, Margarida Lima de (1994) **'Amusement Without Excess and Knowledge Without Fatigue .Modern Transformations of the Museum Experience'**. [Tese de doutoramento não publicada]. Departamento de Museum Studies. Universidade de Leicester. Reino Unido.

FARIA, Margarida Lima de (1989) **'Avaliação da Eficácia do Discurso Museológico. Um estudo sobre os visitantes e a experiência global da visita'**. (tese de mestrado não publicada).

FORTUNA, Carlos (1999), **Identidades, Percursos, Paisagens Culturais**, Oeiras: Celta.

HOOD, Marilyn, (1986). **"Getting Started in Audience Research"**, *Museum News*. Fev. pp 25-31.

LOOMIS, Ross J. (1973) **'Please! Not Another Visitor Survey!'**, *Museum News*, 52(2). pp.158-162.

LOPES, João Teixeira (2000), **A Cidade e a Cultura: Um Estudo sobre Práticas Culturais Urbanas**, Porto, Edições Afrontamento e CMP.

PEIXOTO Paulo (2003), **'Centros históricos e a sustentabilidade cultural das cidades'** *Sociologia*, 13,pp. 211-226.

PEIXOTO Paulo (2004), **'A identidade como recurso metonímico dos processos de patrimonialização'**, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, Coimbra, Centro de Estudos Sociais, pp. 183-204.

SILVA, Augusto Santos (2002), **'A dimensão cultural das cidades médias: uma sondagem do lado da oferta'**, in Carlos Fortuna e Augusto Santos Silva (orgs.) *Projecto e circunstância. Culturas urbanas em Portugal*. Porto: Afrontamento, 65-107.

SILVA Augusto Santos ; Luvumba, Felícia; Santos Helena; Abreu, Paula (2000), **Públicos para a cultura, na cidade do Porto**. Porto: Afrontamento/ Câmara Municipal do Porto.

WOLF, R.L..(1980) 'A naturalistic view of evaluation', *Museum News*, 58, 1, 1980. pp.39.

CAPÍTULO III

TRABALHAR COM OS PÚBLICOS

1. MUSEUS E COMUNIDADES

Ana Duarte

Resumo

Os museus são “altos lugares da memória” que recolhem, conservam e apresentam as imagens e os objectos com os quais uma comunidade estrutura e organiza **segmentos ou paráfrases**, seja da **memória colectiva** das sociedades ou dos grupos que a constituem, seja da **memória histórica** elaborada pelas elites académicas e científicas.

Os nossos objectivos são muito claros: alargar a função do museu de incontornável **lugar de memória** em **espaço de encontro social**, transformando-o num **actor social privilegiado junto das comunidades**, tornando-o também num lugar de criação e um **lugar de parcerias estratégicas para o desenvolvimento cultural**.

“O que nós procuramos, na acumulação religiosa dos testemunhos, dos documentos, das imagens, de todos os signos visíveis do que foi (...) e no espectáculo dessa diferença, a nítida revelação de uma identidade perdida. Já não são uma génese, mas a revelação do que somos à luz do que já não somos”.

Pierre Nora – Lieux de la Mémoire³³

Introdução

Durante os trabalhos que realizámos no terreno, sempre que nos preparávamos para trabalhar com uma comunidade – e entendemos aqui comunidade como um grupo de pessoas que estão unidas por modos de vida comuns e laços afectivos desenvolvidos por essa mesma convivência vicinal – verificámos, quer em conversas informais, quer em inquéritos, que havia uma selecção quase comum dos factos mais relevantes para a memória colectiva. Entendemos esta tal como a define Pierre Nora, no seu texto “Mémoire Colective”, incluído na obra **La Nouvelle Histoire**: “o que resta do passado na experiência dos grupos, são estes que seleccionam o que querem e o que os conforta. Os grandes grupos têm traços comuns, culturais ou de nação, de ideologias políticas ou religiosas, ou sendo movimentos minoritários, políticos, operários ou de mulheres.(...) A memória colectiva conserva uma recordação, um momento de uma experiência intransmissível, apaga e repõe conforme o seu gosto, em função das necessidades do momento sentidas pelo grupo³⁴.

Damos ênfase à memória nos projectos educativos com as comunidades porque ela é uma constante em todas as actividades que desenvolvemos. Os objectos, quando doados aos museus locais, no caso de uma freguesia, ou de uma Câmara Municipal, suscitam, maioritariamente, memórias pessoais, de si e da sua família, mas também desencadeiam memórias de grupo, recordações diversas nos adultos e idosos, quer homens, quer mulheres nascidos dentro destas freguesias. Por vezes, mesmo que os públicos não tenham nascido naquele local, os objectos podem suscitar comparações quando facilmente descodificados pelos próprios e, se por acaso dialogam com os familiares ou amigos durante a visita acerca do que estão a ver, o conhecimento está a realizar-se de uma forma eficaz.

Estamos a falar de cidadãos comuns, divorciados da arte, de museus e da cultura chamada de elite. Por isso, quando se programa um projecto educativo, tem de se ter em conta: o

território, as colecções e a comunidade, para que ele seja um pólo de atracção num museu, transformando este local num lugar de encontro e não em apenas mais um equipamento esquecido que se visita, quando se visita uma única vez.

Ao apresentarmos três projectos por nós realizados, procurámos caracterizar os diversos públicos com quem trabalhámos e salientar a importância da memória na transversalidade dessas realizações e as potencialidades demonstradas por essas comunidades numa relação futura com as unidades museais nos locais onde estão inseridas, segundo uma estratégia de intervenção democrática e de cidadania.

O nosso país, em termos de características demográficas, não é o mesmo de há trinta anos. Se não tivermos em atenção a diversidade e a mobilidade cultural que existe em Portugal (não justificamos a nossa afirmação só pela vinda de populações imigrantes, mas também estamos a recordar os surtos migratórios dos anos quarenta a sessenta do interior para o litoral) teremos de nos interrogar como profissionais: museus para quê e para quem?

Somente para os grupos escolares que vão, na maior parte das vezes, por vontade dos professores? Se há alunos que continuarão a ter o privilégio de ir ao museu de forma continuada por influência do seu ambiente familiar e dos amigos, existem aqueles que no seu estado adulto não vão favorecer esses espaços identitários como lugares preferenciais dos seus tempos livres, por diversas razões socioeconómicas e culturais.

É trabalhando com esses grupos, e particularmente nos pequenos museus locais que podemos vir a fidelizar novos públicos para as instituições de cultura. Nesse sentido, fazemos algumas propostas para uma metodologia de acção museal com as comunidades locais.

1. Três projectos de trabalho museológico com comunidades

SÃO MIGUEL – AÇORES, UM MUSEU NUMA FREGUESIA RURAL

Quando realizámos um trabalho de campo numa freguesia rural na ilha de São Miguel, nos Açores, verificámos que toda a comunidade girava em torno dos ciclos de vida da igreja e do seu edifício, desde a sua fundação, e que, em termos temporais, as construções das várias igrejas e a vinda da primeira Hóstia Consagrada para o tabernáculo da freguesia foram marcos importantes para o seu desenvolvimento. É, pois, evidente que uma parte da construção da memória social se legitima nas comemorações desses acontecimentos, que a Igreja promove, e nos museus que o pároco construiu. Será sempre de frisar que, no caso da freguesia que

estudámos, os habitantes possuíam uma forte tradição religiosa. O museu tornou-se, assim, uma extensão da vida religiosa: as festas litúrgicas estavam associadas a actividades museais. Os vários núcleos museológicos tornaram-se uma referência institucional na comunidade. Legitimaram-se perante ela e ocuparam um lugar no sistema do sagrado. O pároco atingiu um lugar no topo da hierarquia comunitária, pois representava a comunidade junto das estruturas centrais e vice-versa, obtendo para a freguesia, durante os anos de desenvolvimento do museu, novas estradas, água canalizada, electricidade, saneamento básico, campos de jogos, assim como equipamentos para a infância e para a terceira idade. Durante cinco anos, todo o tempo livre dos habitantes desta freguesia foi empregue em imaginar formas de amealhar dinheiro para a igreja ou trabalhar na sua construção.

Será interessante referir aqui o conceito de tempo social para essa figura preponderante da Nova Museologia que é Hugues de Varine: "a meu ver, o tempo social é a chave da revolução comunitária, como conceito e como realidade. Não pode ser identificado com o tempo livre, que aparece muitas vezes como um lema cómodo, neste caso não sendo mais do que um factor artificial de consumo, mais alienante que liberador. Assim, pode-se definir o tempo social, ao menos como título provisório e aproximativo: parte da vida que é consagrada a uma actividade de ordem comunitária, onde o interesse pessoal, material, físico ou moral, não é nem predominante, nem determinante".³⁵

Os moradores da freguesia recordaram os seus quotidianos em vários locais: a casa, as terras de cultivo, a igreja e o seu adro, e os lugares de comércio. Recordaram-nos, também, nos vários ritos de passagem: nascer, casar (nós acrescentaríamos, no caso desta freguesia, emigrar) e morrer. Recordaram-nos, finalmente, nas estações do ano – no lavrar, no semear e no colher – nos folguedos – nas vindimas, no fim do ano e Ano Novo, na matança do porco, nas malaçadas e no Carnaval, na desfolhada, nas festas de casamento e baptizado – e nos acontecimentos religiosos – as alminhas em Novembro, o Natal, a Quaresma e a Páscoa, a festa do Espírito Santo e os funerais.

Nas conversas com os nossos entrevistados, os seus relatos transportaram-nos para a introdução de Gérard Namer ao livro de Maurice Halbwachs, *Les Cadres sociaux de la mémoire*: "É neste sentido que existem uma memória colectiva e os quadros sociais da memória, na medida em que o nosso pensamento individual se recoloca nos seus quadros e participa com esta memória daquilo que será capaz de recordar."³⁶

Eis como os moradores referiram a generosidade com que trabalharam para o museu, a pedido do pároco:

“Fazíamos chicharros na brasa e na sertã, sopa de couve, sopa de azeite, feijão guisado, polvo, alcatra e galinha, abóbora assada, batata doce, massa sovada e arroz doce, bolo lêvedo e inhames. Nas feiras das comidas nós fazíamos para ajudar o Sr. padre a manter a tradição, nós trabalhávamos muito. Fazíamos chicharros assados, caçula, costeletas de porco em vinha d’alhos (vinha muita gente de fora comer, mas o Sr. padre disse que as costeletas não era bom, porque não dava muito lucro), pão de milho, bolo de milho, favas guisadas. Era todo o sábado de manhã até à meia-noite, uma hora. Conseguimos, assim, dinheiro para fazer o Museu da Agricultura, mas o Sr. padre adoeceu e acabou-se a tradição. É pena porque vinha muita gente de toda a ilha pelos nossos comeres antigos. Tenho saudades daquelas papas de milho e de serpentina e dos comeres no campo de jogos, em mesas sem fim” M.A. (80 anos).

Partindo de uma citação de Eric Hobsbawm, em *A invenção das tradições*, «a “tradição” neste sentido deve ser nitidamente diferenciada de “costume” vigente nas sociedades ditas “tradicionais”. O objectivo e a característica das “tradições, inclusive das inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõem práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição. O “costume”, nas sociedades tradicionais, tem a dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível com o idêntico ou o precedente. A sua função é dar a qualquer mudança desejada (ou resistência à inovação) a sanção do precedente, continuidade histórica e direitos naturais conforme o expresso na história».³⁷

SETÚBAL – MUSEU DO TRABALHO MICHEL GIACOMETTI

Outros estudos que desenvolvemos tiveram a ver com a abertura do Museu do Trabalho Michel Giacometti, numa fábrica da indústria conserveira. Esta pesquisa inseriu-se num projecto de investigação sobre memórias profissionais desenvolvidas pelo Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa da Universidade Nova de Lisboa que analisou comparativamente os sistemas sociotécnicos dos seguintes sectores industriais: conserveiros, corticeiros, vidreiros e tipográficos.

Relativamente aos conserveiros, o estudo teve como base um aturado trabalho de campo, iniciado em 1987, em fábricas de conservas de Setúbal (em laboração até 1995), e a recolha e análise de conteúdo de histórias de vida de cinco dezenas de operárias e operários desta indústria, das quais seleccionámos trinta e seis abarcando setenta anos de vida operária (1920-

1990). A complexidade deste universo fabril levou-nos a restringir o objecto de estudo ao “fabrico do cheio” (a produção da conserva) com breves referências ao “fabrico do vazio” (produção das latas) na medida em que estas duas cadeias operatórias são convergentes e, por vezes, até coincidem no mesmo espaço fabril.

Para além dos testemunhos orais e da observação de campo realizada ao longo de vários anos, dentro e fora dos espaços fabris, nos bairros, nos pátios operários e nas sociedades recreativas, realizámos um levantamento das fichas de inscrição no Sindicato das Conservas da Zona Sul com 10.912 registos que nos permitiu caracterizar, segundo alguns itens, a população operária conserveira de 1918 a 1981. Também se revelou importante a consulta de artigos sobre história local, relativos à temática em estudo e a leitura da revista *Conservas*, editada pelo Instituto Português de Conservas e Pescado. O trabalho realizado, numa vertente histórica e antropológica, teve no início uma motivação de carácter museológico e patrimonial na medida em que as autoras³⁸ integraram a equipa que elaborou o programa do Museu do Trabalho Michel Giacometti, aberto ao público em Setúbal no ano de 1995, onde se encontra reunido parte do espólio das fábricas de conserva de Setúbal, assim como os arquivos do Sindicato das Conservas e de uma antiga fábrica (SAUPIQUET). O próprio museu reconstitui, numa exposição permanente, parte da cadeia operatória do fabrico da conserva, mantendo intactos equipamentos fixos (pios de lavagem, tanques de mouras e bancas de azeite), recreando outras etapas com máquinas e materiais recolhidos noutras fábricas da cidade, que tinham o mesmo modelo de organização do espaço fabril e do sistema de trabalho. Podemos afirmar que na indústria conserveira a divisão sexual do trabalho se baseia nas diferentes competências do género, atribuídas tradicionalmente pela sociedade, e que elas pesam na diferenciação salarial. Os “saberes domésticos”, tão secundarizados, são atribuídos às mulheres e no quadro das representações mentais são apodados quase sempre de “fáceis” e “habilidosos”. Pelo contrário, os dos homens, porque ligados ao “domínio das máquinas”, são apelidados de “responsáveis” e “pesados”. Esses adjectivos consolidavam o poder patriarcal dentro da fábrica, acrescentando-se ao do encarregado e patrões.

No dia da inauguração deste museu apareceram cerca de quatrocentas operárias e alguns patrões, com discursos diametralmente opostos: os dos oprimidos e os dos opressores, havendo de ambas as partes uma mesma euforia. Na realidade, o museu contava “muitas histórias”, que os protagonistas ali presentes conheciam em primeira mão e a que acrescentavam outras. As memórias, tanto individuais como de grupo, corriam de boca em boca. Raramente, aquelas máquinas sem função na sociedade e paradas nas suas fábricas fechadas e decadentes tinham

suscitado tantos diálogos como quando voltaram para o museu num contexto de discurso situacional.

COMPORTA - MUSEU DO ARROZ DA COMPORTA

085

Ainda no ano passado, os viajantes que percorriam de automóvel ou autocarro a estrada que, partindo da ponta da península de Tróia atravessa a Herdade da Comporta, viam, a partir de certa altura, diversos sinais na estrada anunciando um Museu do Arroz. Quem lá se dirigisse (e terão sido muitos, ao longo dos últimos anos) encontrava, não uma instituição museológica, mas um afamado e caro restaurante especializado em pratos de arroz, peixe e marisco.

O restaurante Museu do Arroz ocupava uma parte da antiga fábrica de descasque de arroz, estando o restante espaço ao abandono, mas conservando os equipamentos originais. Esta situação permitia ao próprio restaurante de algum modo “encenar o passado”, através do edifício, do seu recheio e, por acréscimo, do arroz cozinhado³⁹.

A apropriação exclusivamente “gastronómica” e comercial do produto alimentar arroz neste “Museu do Arroz”, além de secundarizar completamente o universo produtivo, que se entrevia das janelas nos vastos campos que se estendem até ao Carvalhal e nas fotografias de trabalhos orizícolas pelos anónimos trabalhadores que se encontravam emolduradas pelas paredes, utilizava o rico universo industrial em que se implantava como um mero e semanticamente empobrecido cenário, numa estratégia que se preocupava apenas com o consumo do produto, sem sequer mencionar a sua riqueza nutritiva ou até a sua origem geográfica e a longa e complexa história da sua produção na região⁴⁰. Tanto no restaurante de que falamos como nos que entretanto proliferaram na Aldeia da Comporta e arredores vemos que o arroz acabou por ser emblemático, mas não verdadeiramente patrimonializado⁴¹. Ou seja, os donos destes restaurantes (e, de certo modo, os seus numerosos clientes, constantes ou sazonais) já entenderam o valor emblemático do arroz nesta antiga região orizícola e sabem tirar partido económico disso, nomeadamente convertendo um equipamento industrial e a paisagem envolvente, tão cheios de ricos significados e indutores de memórias patrimoniais e de valores identitários, num destino exclusivamente turístico. Que dizer, então, das oficinas situadas na proximidade da fábrica, com um significativo acervo de instrumentos de serralharia, oficina siderotécnica de forjador, carpintaria civil e de carruagens directamente relacionados com o cultivo do cereal, com o seu descasque e com a vida económica e social de toda a herdade? Estas oficinas tinham a seu cargo a manutenção da fábrica, das habitações dos trabalhadores especializados e do escritório, da cantina, do talho, da padaria, da barbearia, da casa da costura,

da casa da administração (denominada “o prédio”), da igreja, da reparação e realização de instrumentos e viaturas para o cultivo do cereal e outras actividades agrícolas (pecuária e produtos hortícolas), o fabrico de moldes de marcos de cimento para delimitar o território e a realização da maioria dos instrumentos oficiais.

Ou, ainda, que dizer dos inúmeros relatos e dados fundamentais que nos puderam transmitir os vários informantes de uma comunidade que, encontrando-se distante dos centros urbanos e com poucos meios de comunicação, fazia parte da terra que foi sendo comprada por diferentes grupos económicos?

A Herdade da Comporta divide-se por dois concelhos: Alcácer do Sal e Grândola, na zona sul do distrito de Setúbal. A norte é banhada pelo rio Sado e a oeste tem uma frente oceânica com doze quilómetros de praias. A Reserva Natural do Estuário do Sado possui uma área de cerca de 23.160 ha, estendendo-se a sueste da cidade de Setúbal, desde a península da Mitrena até próximo de Alcácer do Sal, abrangendo os sapais da Comporta e da Carrasqueira e parte das dunas de Tróia.

Segundo os censos de 2001, a aldeia da Comporta, onde nos encontramos a realizar o estudo que conduziu à elaboração do programa museológico indispensável à constituição do futuro Museu do Arroz, tem 176 edifícios, 277 alojamentos, 208 famílias e 524 residentes. A crescente construção de moradias para turismo ou casas de fim-de-semana cria índices de sobrecarga turística, multiplicando a população residente na época balnear.

Estes veraneantes ou residentes sazonais, que têm aqui a sua segunda habitação, são de classe média/alta, em termos económicos, e isso pode-se constatar pelas marcas dos automóveis estacionados, pelo aumento dos preços das refeições nos restaurantes e pela sofisticada gama de produtos disponíveis num dos supermercados que foi outrora a antiga cantina do pessoal da Herdade, gerida pela empresa, onde se compravam os bens de consumo alimentar ou de vestuário.

“A cantina aviava o comer para a gente, a gente íamos lá, fazíamos um aviozinho de coisas que a gente precisava, não é? E pagava-se quem tinha dinheiro, quem não tinha dinheiro mandava apontar no livro. Tínhamos uma chapinha com o número. Aquilo era para a gente quando queria arreceber dinheiro íamos com aquela chapazinha e com aquela chapazinha é que tínhamos a receber dinheiro, faz de conta que aquela chapa era o nosso nome. Atão, se a gente não tínhamos dinheiro, fazíamos um aviozinho e opois dizíamos para o caixeiro, olha aponta aí no

livro, que eu agora não tenho dinheiro, opois logo pago. Algumas pessoas que nem ordenado recebiam ao fim do mês. Ná arrecebiam, alguns inda ficavam empenhados, não recebiam o ordenado e inda ficavam lá empenhados, apois não chegava...”

[Testemunho de antigo trabalhador, 83 anos]

087

A Herdade da Comporta possui cerca de 12500 ha e nela se encontra a Fábrica de Descasque, edifício destinado a ser o pólo central do museu. Perto, existe uma “vala real” onde passavam os carregamentos de sal. Esta vala vai até ao concelho de Alcácer do Sal. Uma parte do edifício dá para a várzea, outra para a estrada nacional n.º 261 e, no fim dessa estrada, existe o sapal.

Não se pode programar o museu sem ter em atenção a situação geográfica que rodeia o edifício e a sua influência na economia local, assim como as transformações socioeconómicas globais e os seus efeitos sobre a agricultura, neste caso concreto o cultivo do arroz na Comporta, que sofreu uma reestruturação no processo de produção e descasque, com a aplicação de tecnologias de ponta, originando novos processos de organização produtiva fora da aldeia, a diminuição drástica da mão-de-obra e conseqüente impacto nas relações de trabalho.

A acção de um museu não se deve confinar ao local ou locais onde se expõem os objectos, mas também ao território, “conjunto de relações mantidas pelos homens, enquanto membros de uma sociedade, com a extensividade e alteridade mediante a ajuda dos mediadores.”⁴² O território é, portanto, um processo de interacção entre o espaço físico e a transformação operada pelo homem.

Observando a forma como os indivíduos usam e transformam o espaço físico, assistimos a uma construção social que se baseia, tantas vezes, em emblematizações de elementos patrimoniais, de relações sociais, de produtos da natureza ou de produtos alimentares, com diferentes hierarquizações entre estes elementos. Deste modo, um território não é só um espaço em que as relações de dominador/dominado actuam, o que, no caso da Comporta, deixou marcas muito profundas e indelévels, mas também um espaço em que um determinado “emblema” local – o arroz – transcende essa mera condição de “local” para se elevar à condição de “emblema” de valor regional ou nacional, mas “localizado”, o que se torna factor de crescente atracção de visitantes e, conseqüentemente, de duradouro desenvolvimento turístico.⁴³

Pretendendo a empresa Herdade da Comporta S.A. desenvolver um megaprojecto turístico aproveitando a riqueza do vasto território ao nível da biodiversidade e do património ambiental e cultural (magníficas praias, sapais, várzea, montados, floresta, vinha e adegas, aldeias com

arquitectura tradicional) e também o apreciável número de restaurantes com menus centrados em especialidades gastronómicas que incluem o arroz, o que tem vindo a gerar crescentes fluxos turísticos sazonais ou mais permanentes, um verdadeiro Museu do Arroz, a instalar na Fábrica de Descasque e em espaços anexos, naturais (vala, campos de arroz, sapais) e construídos (equipamentos técnicos), pode:

- contribuir decisivamente para que o arroz, na Comporta, deixe de ser um mero produto de atracção “local”, para passar a ser um autêntico “emblema” localizado, tornando a região numa espécie de “Alto Lugar de Memória do Arroz” à escala nacional, com ramificações internacionais, através de redes temáticas;
- fazer com que a população não seja meramente espectadora passiva mas sim informante activa e conceptora/receptora privilegiada dos próprios conteúdos e das memórias convocadas;
- contribuir para que a comunidade não veja configurado o seu futuro como mera fornecedora de mão-de-obra barata para os serviços turísticos, mas tenha uma participação activa, através de formação adequada consoante as gerações em presença, na definição e implementação da estratégia de desenvolvimento sustentado que lhe proporcionará novas e diversificadas oportunidades de emprego, que podem passar por microempresas de serviços no âmbito do megaprojecto que está a ser delineado.

Para concretizar estes objectivos, e uma vez que a recolha no terreno se apresentava dificultada pelo facto de os objectos associados ao cultivo, secagem e descasque do arroz estarem “mortos” para a população que os utilizara, dada a recente evolução tecnológica, que automatizou toda a produção, afastando-a da própria aldeia, recorremos, baseados nos conceitos desenvolvidos pela Nova Museologia desde há mais de vinte anos⁴⁴, ao **inventário participativo**, no quadro de um processo continuado de museologia participativa.

Realizámos, na aldeia da Comporta, quinze entrevistas, num total de trinta horas, que nos remeteram para memórias da actividade profissional e dos modos e condições de vida do informante. Vale a pena citar Paul Connerton “na memória social, as imagens do passado legitimam a ordem social presente; no entanto, as diferentes gerações e os diferentes grupos elaboram diferentes conjuntos de memórias que podem dificultar a comunicação entre si. Não chega dizer que o conhecimento do passado é indispensável à legitimação da ordem presente (...) essa legitimação realiza-se através de performances mais ou menos rituais.”

Referenciamos apenas algumas das memórias que são transversais a todos os entrevistados: a dureza do trabalho, os instrumentos de dominação, a estratificação social, os jogos e brincadeiras e a festa colectiva no dia de S. João oferecida pela administração.

A vida passada nos campos de arroz foi muito dura, para toda a população.

“Ah, ora opois dos doze anos, quando comecei a trabalhar, andava no rancho das mulheres junto às mulheres a carregar terra e depois do rancho das mulheres passei para o rancho dos homens, cavar aqueles canteiros, cavar. Eu levei sempre uma vida a trabalhar. Ah, depois era cavar e era... fazia de tudo, fazia-se tudo, a terra do arroz faz-se de tudo, até o arroz ser recolhido, para os celeiros, dá muito trabalhinho, dá muito trabalho. Agora faz-se uma coisa, logo faz-se outra, tem que ser assim. Tínhamos trabalho todo o ano, ganhávamos era poucachinho... era trabalho todo o ano, quedava-se um ia tomar conta de outro, e com isso era trabalho todo o ano, o trabalho não faltava, o dinheiro também não, só que era poucachinho.”
[reformado, 80 anos]

A maior parte da aldeia vivia em cabanas, só no final dos anos 1960 é que se generalizou a habitação de alvenaria para os trabalhadores fixos.

“Era um mal que havia vivíamos em cabanas, não vivíamos... pronto a vida não era fácil. Nós para já deitávamo-nos muito cedo, mas também, não sei se a senhora sabe, as cabanas eram forradas de caniço, e eram agarradas com umas madeiras, vivendo numa cabana só isso aquece, depois tínhamos uma cama para mim e para a minha irmã, dormíamos as duas na mesma cama, e os colchões eram da palha do arroz. Quando se acabava a ceifa, ficavam aqueles montes de palha e todos os anos os colchões eram enchidos com aqueles montes de palha. Isso também ajudava a aconchegar. Só que depois ao lado da cabana, todas as pessoas tinham uma outra cabana onde se fazia a comida e lume. Portanto havia sempre um fogareiro aceso, havia sempre lume no chão. Então eu vivi numa cabana até à idade dos meus... onze anos

A empresa começa a melhorar neste sentido de fazer casas, já havia casas, para os seus empregados...para aqueles que tinham especialidade de oficinas, para empregados, de escritório, para os seus empregados fixos. A minha mãe por exemplo como não trabalhava para a firma, nem o meu pai, só tivemos depois direito a uma casa já com esta idade porque a minha mãe trabalhava...”

[empregada, 63 anos]

Os instrumentos de dominação também eram evidentes:

“Os donos próprios... eles andavam de cavalaria. De cavalo. Esse inglês, o senhor Taité, havia um cavalo que eles tinham aí, que era só para ele, era mesmo só para ele, vigiar e vigiar a lavra.

090

Olhe minha senhora, é como o aperto do trabalho, se o trabalho estava folgado, não se trabalhava ao domingo, mas se o trabalho estava precisado mesmo de ser feito, tínhamos de trabalhar sábados e domingos...e se se portava alguém mal a senhora polaca, a mulher do inglês punha-nos lá na extrema. Ah, pois punha, ainda calhou a alguém, por exemplo uma pessoa ou duas inda foi para a extrema e houve outra às vezes para não tirar-lhe o trabalho era assim, os da Comporta de castigo iam trabalhar para o Carvalhal e do Carvalhal de castigo iam trabalhar para a Comporta. Uma semana. Se quisessem lá ficar, ficavam lá uma semana ao fim da semana vinha a casa, se não quisesse lá ficar, sei lá o tempo que tava sem ver a família.

Oh, aquilo ... ela fazia as leis, sim senhor, um rapaz que desonrasse uma rapariga era obrigado a casar, ali não havia hipótese. Havia ali um rapaz que desgraçou uma rapariga, está agora em Lisboa, que é filha do P. que é irmã do Z.P., e ele é claro, desonrou-a e ela obrigou a casar ou então a família daqui para fora.”

[reformado, 78 anos]

A estratificação social era legitimada pela administração:

“O padre era muito protegido, comia no prédio (casa da administração), comia também lá o Dr. que era médico de Alcácer quando se deslocava à Comporta para observar os trabalhadores, comia lá e também comia o feitor e o filho.”

[reformado, 72 anos]

Os momentos de brincadeira raramente são evidenciados pelos informantes e se referem alguns são jogos da sua meninice ou a festa de S. João, que era oferecida todos os anos pela administração, num dos celeiros da Herdade:

“Era um jogo muito engraçado, fazia-se na escola e fora da escola, fazíamos um grupo de miúdos de mãos dadas, e havia um que estava no meio, o vai-te a ele era um que ia para ele para dar um soco, mas se errasse ficava no meio e ia outro para o lugar dele. Vai-te a ele! Se o outro se conseguisse defender, passava para outro e ficava lá no meio, e ia passando, eram as brincadeiras. Brincávamos muito era um jogo que se chamava o toque das canas, era à noite brincávamos, e então andávamos e fugíamos então ficava um tocava num sítio era chamado o ferrão, ficava a tomar conta, depois nós íamos brincar, depois o outro ia à procura, a gente vinha a fugir para entrar nesse espaço que estava delimitado, e ficava lá preso, senão, ficava o outro se não conseguisse entrar ficava de castigo.

Havia cinema no celeiro, o baile de S. João, vestia-se roupa nova e fazia-se grandes limpezas na casa.”

[reformado, 68 anos].

2. Propostas para uma metodologia de acção museal com as comunidades locais

Ao apresentar estes três casos pretendemos problematizar o que é hoje trabalhar com uma comunidade ou com as “comunidades” que se encontram nos meios rurais e urbanos. Na revista *Análise Social*⁴⁶, Luís Vicente Baptista analisa um livro de Carlos Fortuna⁴⁷ e a determinado passo afirma: «Ora o contexto económico, político e cultural em que vivemos nas mais recentes décadas, e já que o objectivo é o alargamento dos mercados, passa por satisfazer as “necessidades”, e daí que a promoção dessa lógica da cultura global implique a incorporação da novidade permanente, fazendo uso das autenticidades promovidas localmente e dando a um maior número de indivíduos acesso a esses bens socialmente valorizados. Consequentemente, alarga-se o campo de experiência e de experimentação, operacionalizando a condição translocal dos sujeitos, entendida por Carlos Fortuna como “facto de se estar e viver ao mesmo tempo no (e para além do) espaço e tempo identitários”.»

As paisagens olfactivas e sonoras dos lugares que mencionámos podem ser potencializadas junto de turistas ávidos de sossego e bem-estar. No entanto, essa expectativa de autenticidade pode bem ser defraudada pelos políticos e grupos sociais dominantes que nas suas aldeias constroem tradições saturadas de artificialismos, para captar o incauto turista e fazê-lo consumir.

Por isso, cabe ao museólogo, sempre que chegue a um lugar onde vai realizar o seu trabalho educativo com uma comunidade que não conhece, desenvolver uma intervenção em três fases:

1.ª Fase

- 1) Levantamento dos recursos (que também se pode designar por diagnóstico da situação)**
- 2) Metas a alcançar (Objectivos): quanto mais concretos mais realizáveis**
- 3) Estratégias de intervenção museológica**

No ponto **1)** consideramos que o levantamento de recursos deve abranger os:

- Sociais
- Económicos

- Culturais
- Educativos
- Mentais
- Políticos

No que respeita a cada um destes níveis, temos:

Sociais – levantamento dos grupos sociais e de solidariedade social; sindicatos, associações patronais, associações de cidadãos.

Económicos – levantamento das empresas; as características económicas da região (que tipos de sector de actividade são dominantes), os índices de produtividade; levantamento da população activa.

Culturais – levantamento dos equipamentos existentes do foro público ou privado, as instituições, a sua situação geográfica, periferia/centro/arredores – faixas etárias que as frequentam e respectivos estratos sociais.

Educativos – levantamento da rede escolar, a educação de adultos; o número de professores.

Mentais – levantamento das atitudes mentais dominantes, das forças de renovação; inovações de ponta – artísticas, científicas e tecnológicas.

Políticos – levantamento da estruturação político-administrativa, forças políticas dominantes e suas formas de organização.

2.ª Fase

Perante um levantamento exaustivo dos recursos e consequente análise dos dados/diagnóstico da situação, deveremos traçar os objectivos a alcançar e assim teremos:

Objectivos a definir

- No terreno das instituições
- No tecido social
- Na animação do tecido económico
- Na renovação das estratégias educativas
- Na dinamização cultural da região estabelecendo parcerias
- No desenvolvimento integral da região captando parceiros

- Nos comportamentos societários
- Na animação comunitária

No terreno das instituições – contribuir para que se criem e nasçam mais instituições de carácter cívico, cultural e educativo e recreativo. (Quanto mais se multiplicarem as associações de cidadãos mais garantida teremos a proliferação de discussão democrática acerca dos problemas da região que contribuirá para uma reflexão conjunta de inúmeras questões que preocupam hoje o cidadão, permitindo também a permuta de experiências);

No tecido social – garantir a capilaridade e comunicação entre os vários grupos sociais (na elaboração de roteiros turístico-culturais, de modo a permitir a vinda de mais turistas e forasteiros que enriqueçam o meio social).

Na animação do tecido económico – colaborar na formação profissional visando uma nova oferta e diversificação (os museus, criando cursos de conservação e restauro de várias áreas contribuem com técnicos qualificados para novas e modernas áreas de mercado, diversificando a oferta e criando novos postos de trabalho.

Na renovação das estratégias educativas – introduzir novas pedagogias e didácticas não formais na abordagem de certas temáticas necessárias à formação integral do aluno.

Na dinamização cultural da região – assumir o museu como recurso da comunidade escolar, por um lado, e por outro oferecer à população produtos culturais de qualidade (visitas guiadas projectos comunitários da iniciativa da população, exposições itinerantes, etc.).

No desenvolvimento integral da região – discutir e problematizar questões do mundo contemporâneo (o ambiente, o equilíbrio social, o desenvolvimento sustentado que procura recursos na região, o urbanismo e a qualidade de vida).

Nos comportamentos societários – desenvolver atitudes para com o outro civilizacional e com todas as minorias.

Na animação comunitária – revitalizar os centros históricos, criando espaços de lazer e entretenimento.

3.ª Fase

Finalmente, para atingir os objectivos, deveremos desenvolver estratégias conducentes à concretização dos mesmos.

Estratégias de intervenção museológica:

Que quanto a nós serão:

094

- Exposições tendo em conta a missão e área temática (vocação) do museu;
- Organização de projectos que envolvam toda a comunidade, numa gestão conjunta;
- Recolha, estudo e constituição de colecções, com inventário e pesquisa participativos;
- Partilha de saberes técnicos museológicos;
- Actividades de extensão educativa;
- Intervenção comunitária com projectos que possam criar postos de trabalho; artesanato de qualidade, produção biológica, farmacopeia tradicional, para serem vendidos na loja do museu, pequenas empresas para servir as necessidades da comunidade, após estudo de mercado, restaurante de grande qualidade anexo à unidade museal;
- Discussão de temas importantes para a região e seu futuro.

Exposições de grandes e pequenas temáticas – no museu, nas Juntas de Freguesia, nas associações culturais e de recreio, nas instituições culturais.

Organização de novos projectos – nas empresas, nos centros de saúde, nas escolas.

Recolha, estudo e constituição de colecções, inventário e pesquisa participativos – desenvolvendo na comunidade o desejo de preservar as suas memórias e passado histórico.

Partilha de saberes técnicos museológicos – ensinar aos jovens como se faz uma ficha de levantamento de património da região e deixar que eles considerem este ou aquele edifício como património a conservar compreendendo a razão de tal escolha. Ensinar a preencher uma ficha de património móvel juntamente com o doador sempre que ele vier entregar uma peça ao museu, de modo que ele possa compreender que pode vir sempre acrescentar mais um dado à história do objectos e trazer ao museu os seus familiares e amigos. Aceitar voluntários para tarefas de recepção ao museu e apoio nas exposições.

Actividades de extensão educativa – descodificando a leitura dos objectos, promovendo o estudo da história local e o ensino das expressões artísticas.

Intervenção comunitária - promovendo projectos comunitários com vários sectores profissionais da população e sendo ponte de ligação entre a população activa e a comunidade escolar, através de pequenas exposições sobre temas da vida quotidiana.

Discussão de temas mais importantes para a região e o seu futuro – convidando especialistas

ou aproveitando as situações mais candentes na altura (a globalização, a arte contemporânea, a UE, o pós-modernismo, a preservação do ecossistema, a biodiversidade etc.), realizando congressos, colóquios e simpósios sobre temas importantes para a região.

Projectos especiais

- Os projectos – história ao vivo – animação comunitária de monumentos com a colaboração de pais/encarregados de educação/artesãos/professores/mecenas, etc.;
- Programa de edições eruditas e de divulgação. Apresentação das mesmas envolvendo o poder local;
- Actividades de acolhimento às minorias – concursos de gastronomia, música, edições de literatura, exposições de pintura etc.;
- Abertura do Museu à Universidade e a outras unidades museológicas congéneres – estabelecendo protocolos com a universidade e outros museus de modo a estabelecer projectos e investigação e reflexão museológica.

René Rivard crê que cada experiência cultural única pode encontrar a sua expressão adequada e articulação visual em exposições através da educação do “olhar local”⁴⁸. Por outro lado, como Per Uno Agren sustenta, “deixemos que o Museu se torne o centro natural da memória cultural local neste tempo de mobilidade demográfica constante, deixemos que ele represente o ponto de equilíbrio deste mundo em movimento! As novas gerações devem ser sensibilizadas para o mundo que as rodeia com memoriais, com a presença de memórias relacionadas com a vida dos seus antepassados, que deram forma às nossas condições de sobrevivência”⁴⁹, afinal os tais “lugares de memória” de que Pierre Nora fala e a que já aqui nos referimos.

ANA MARIA LOPES DUARTE BAPTISTA PEREIRA

Licenciada em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Mestre em Museologia e Património pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Doutoranda em Museologia e Património pela mesma Universidade. Investigadora do CEEP, Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa da Universidade Nova de Lisboa. Técnica Superior Assessora Principal da Câmara Municipal de Cascais, na DMUS – Divisão de Museus. Coordenadora dos Serviços de Educação da Rede de Museus de Cascais e investigadora na área da História e Antropologia estando neste momento a terminar uma Monografia sobre a “A Vinha e o Vinho de Carcavelos”, a preparar uma exposição e o respectivo catálogo sobre o mesmo tema e a acompanhar o projecto de execução do futuro Museu da Vinha e do Vinho de Carcavelos, cujo programa museológico foi da sua autoria. Autora de publicações sobre museus e serviços educativos. Áreas de investigação: Museus, Património Cultural, História e Antropologia.

Lecciona no Mestrado de Museologia e Museografia da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, desde 2002 e leccionou no Curso de Pós-graduação de Serviços Educativos de Museus, na Universidade de Évora no ano lectivo de 2006-2007.

Bibliografia

AGREN, **Per Uno**, 1995 em comunicação apresentada ao Colóquio Museus e Educação, Setúbal, policopiado.

ALFONSO, Maria José Pastor, 2005, **Museos y patrimonio alimentário: del sistema de producción al reclamo turístico** in SANTANA TALAVEREA et al, p. 215.

ANICO et al, 2005, **A activação turístico-patrimonial: uma análise dialógica** in SANTANA TALAVEREA et al, pp. 27-38.

BLOCH, Marc, 1925, **Mémoire collective , tradition et costume**, Revue de Synthèse Historique, 40.

CONNERTON, Paul, 1993 **Como as sociedades recordam**, Lisboa, Celta ed.

DUARTE, Ana e VICTOR, Isabel, 1998 **Aprendizagens e transmissão de saberes em meio fabril. Organização espacial e temporal do trabalho** in Arquivos da Memória, Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, Outono – Inverno, Edições Colibri.

DUARTE, Ana, **“Memórias do Arroz”**, Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (no prelo).

FENTRESS, James e WICKHAM, Chris, 1980, **Memória Social**, Lisboa.

FORTUNA, Carlos, 1999, **Identities, Percursos, Paisagens Culturais**, Oeiras, Celta editora.

HOBBSAWM, Eric, 1984 **A Invenção das Tradições**, Rio de Janeiro.

NAMER, Gerard, 1925, Introdução in Maurice Halbwachs, **Les Cadres Sociaux de la Mémoire**, Paris, Albin Michel.

NORA, Pierre, 1978 **“Mémoire Collective”**, in AA.VV., La Nouvelle Histoire, Paris, Retz, pág. 298.

PRATS et alt, 2005, Llorenç Prats e Augustín Santana, **“Reflexiones libérrimas sobre patrimonio, turismo y sus confusas relaciones”** in SANTANA TALAVEREA et alt, 2005, pp. 9-25.

RAFFESTIN, C 1987, **Repères pour une théorie de la territorialité humaine** Cahier du Groupe Réseaux, nº. 07, 1987, pp. 263-279.

ROJEK, CHRIS 1993, **Ways of Escape? Modern transformation of leisure experience**, Londres, Routledge.

SANTANA TALAVEREA et alt, 2005, Augustín Santana Talaverea e Llorenç Prats Canals (org.) **El Encuentro del Turismo con el Patrimonio Cultural: concepciones teóricas y modelos de aplicación**, Sevilha.

VARINE, Hugues de, 1987, **O Tempo Social**, Rio de Janeiro.

2. ACESSIBILIDADE NOS MUSEUS

Maria Vlachou e Fátima Alves

098

Resumo

O presente artigo lança algumas linhas de reflexão e acção para a promoção das acessibilidades nos museus na sua acepção mais completa e global, questionando a visão redutora e deturpada que este termo suscita frequentemente. Um museu acessível é sobretudo um museu de portas e mentes abertas, que conhece os seus públicos e encontra formas de os captar, acolher e fidelizar. O conhecimento efectivo dos públicos (reais e potenciais) é uma premissa fundamental para a criação de museus verdadeiramente acessíveis. O caso do Pavilhão do Conhecimento, em Lisboa, é aqui apresentado como exemplo de boas práticas na criação de respostas inclusivas para públicos-alvo diferenciados: pessoas com mobilidade condicionada, pessoas cegas e com baixa visão, pessoas surdas e pessoas com deficiência mental.

Um museu acessível

O que é um museu acessível? Para a maioria das pessoas é um museu com rampas e, às vezes, com uma casa de banho para os utilizadores de cadeiras de rodas. O termo “acessibilidade” está, habitualmente, associado à deficiência em geral e à deficiência motora em particular. Contudo, para aqueles profissionais que acreditam que os museus existem para prestar serviço público, o termo adquire outras dimensões, mais amplas e inclusivas.

A função educativa é das mais importantes nos museus e procura não apenas “instruir”, mas também inspirar, maravilhar, surpreender e entreter o público dos museus. Ao contrário do que se pode pensar, esta não é uma filosofia nova. Foi desenvolvida e seguida por visionários que, na segunda metade do século XIX, tomaram iniciativas para tornar os seus museus interessantes, relevantes e educativos para o grande público, as “massas”.

No início do século XX, no entanto, houve uma reviravolta, com o aparecimento de uma nova geração de curadores, muito mais preocupados com as colecções e menos com o público⁵⁰. Esta continua a ser a posição de muitos profissionais dos museus e tem deixado marcas profundas na relação dos museus com o grande público, tornando-os pouco interessantes, irrelevantes, incompreensíveis e às vezes intimidadores, noutras palavras inacessíveis, para a maioria.

Por outro lado, a democratização das sociedades tornou o público mais exigente e muitas das pessoas que trabalham nos museus mais conscientes das suas responsabilidades perante a sociedade e perante os contribuintes. Para esses profissionais, não se trata apenas de continuar a servir uma minoria intelectual e aquelas pessoas que, apesar de não serem peritas na matéria, estão habituadas a visitar museus e sentem-se bem neles. Existe um potencial público muito mais vasto, pessoas que por razões sociais, culturais ou económicas, ou então, devido à uma limitação física, não podem ou não os querem visitar. Estamos a falar de crianças; pessoas com baixo nível de escolaridade ou analfabetas; pessoas com dificuldades de aprendizagem; pessoas de idade; pessoas com deficiências; imigrantes; desempregados. Estamos, igualmente, a falar de pessoas com conhecimentos, interesses e disponibilidades diferentes. Um vasto leque de pessoas que, não tendo, obviamente, obrigação de gostar dos museus, poderiam optar por visitá-los, se estivessem mais conscientes da sua existência e oferta e se os achassem interessantes e relevantes para as suas vidas.

Assim, à luz desta afirmação, um museu acessível é um museu que se preocupa com o seu actual e, sobretudo, potencial público; procura conhecê-lo melhor, a fim de poder adaptar a oferta às suas necessidades, com o objectivo de o captar e de o fidelizar. Um museu acessível é um museu de portas e mentes abertas. Para isto se tornar realidade devemos considerar os seguintes passos:

- Identificação de públicos-alvo;
- Contacto com os públicos-alvo, directo ou através dos seus líderes e/ou representantes;
- Adaptação da nossa oferta às necessidades do público-alvo;
- Divulgação da oferta;
- Avaliação.

Identificação de públicos-alvo

A base de qualquer iniciativa deve ser o conhecimento profundo do público, tanto das pessoas que visitam, como das que não visitam. Os estudos do público permitem-nos obter informação preciosa sobre o perfil dessas pessoas: idade, sexo, habilitações, capacidades, nível socioeconómico, hábitos e opções de tempo livre. Permitem-nos, igualmente, fazer a avaliação dos nossos serviços, emendar eventuais erros e tomar novas iniciativas, mais adequadas para a captação dos nossos públicos-alvo.

Esses estudos podem ser realizados pelos próprios museus e/ou por outras entidades que disponibilizam esses dados, e vão dos simples registos demográficos à entrada, à observação

dos visitantes dentro do museu (com meios simples ou sofisticados), aos inquiridos (auto-administrados ou por entrevista), aos livros de visitas.

Contacto com os públicos-alvo

Com base nesta informação, recolhida ou solicitada, um museu pode identificar os seus públicos-alvo e procurar, a seguir, dar-lhes conhecimento da sua existência e oferta. A publicidade pode parecer, neste caso, o meio mais óbvio. Contudo, trata-se de um meio dispendioso e até ineficiente, quando se trata de um novo público-alvo. Pensamos que a melhor estratégia é começar por contactar as entidades, associações ou as pessoas que representam e influenciam o nosso público-alvo e que poderão passar a palavra e tomar a decisão para uma primeira visita.

Um contacto telefónico ou por carta, seguido de uma reunião, seria o primeiro passo. Através dessas pessoas, teremos a oportunidade de adquirir um conhecimento mais profundo do perfil, das características e das necessidades dos nossos potenciais visitantes. As suas opiniões e sugestões, assim como o seu acompanhamento permanente durante a fase da adaptação, permitir-nos-ão encontrar maneiras de adaptar a nossa oferta, de modo a tornar o nosso museu mais acessível e atractivo.

Adaptação da nossa oferta

O passo seguinte será o de tomar as decisões necessárias para a adaptação, a vários níveis, começando pela avaliação dos nossos horários de abertura e da política de preços. Nesse sentido, existem já várias iniciativas, como o prolongamento do horário de abertura, a aplicação de vários descontos (para crianças, jovens, seniores, desempregados, estudantes, famílias, etc.), a promoção de dias de entrada gratuita, a associação com iniciativas que dão acesso a vários equipamentos culturais a um preço reduzido, a promoção conjunta com outros equipamentos ou produtos, etc.

A seguir, deveríamos avaliar e procurar melhorar o acesso físico às nossas instalações: espaço para estacionamento, transportes públicos, rampas de acesso, elevador, altura das bancadas da bilheteira/loja/café, casas-de-banho, sinalização e outros meios de orientação (por exemplo, plantas) são alguns dos aspectos que deverão ser considerados, mas cuja melhoria, em certos casos, poderá ser difícil de alcançar e demorada.

A melhoria do atendimento ao público, por outro lado, está ao alcance de todos. É essencial dar formação aos nossos funcionários, sobretudo aos que fazem atendimento, dar-lhes a conhecer as características do público-alvo, ajudá-los a entender a importância do seu contributo para a sua captação e fidelização, treiná-los e motivá-los.

Entramos, a seguir, numa área mais complexa, mas fundamental, para tornarmos o nosso museu mais acessível: a da produção e/ou adaptação de exposições. Estas são um dos principais meios de comunicação dos museus e uma das principais razões pelas quais as pessoas os visitam. O tema e os conteúdos, a construção dos textos e o design são aspectos que deverão ser desenvolvidos tomando sempre em consideração o perfil do nosso público-alvo. Esta questão é bastante controversa e provoca conflitos entre os profissionais dos museus, parte dos quais receia uma eventual trivialização da sua oferta. Somos da opinião que quando uma exposição é feita a pensar nas necessidades, intelectuais e físicas, do público em geral, e partindo do princípio de que os museus pertencem a todos e não apenas a minorias intelectuais, os museus conseguem alcançar os seus objectivos e cumprir a sua missão. É curioso que já em 1853 o Prof. Edward Forbes dizia que os curadores “podem ser prodígios do conhecimento, mas inadequados para o seu lugar”, se não sabem nada de pedagogia e não estão equipados para ensinar as pessoas que não sabem nada⁵¹. Concordamos que, quando se tem que fazer uma opção, a prioridade deve ser dada aos que pouco ou nada sabem sobre a matéria exposta. Por outro lado, e porque uma exposição não diz tudo, nem a todos, são desenvolvidos programas educativos que vêm complementar a exposição, explorando melhor a temática exposta, e dar resposta às necessidades específicas de diferentes públicos. O envolvimento do próprio público-alvo no desenvolvimento desses programas poderá garantir maior interesse e relevância.

Divulgação

Depois de termos dado os primeiros passos para a adaptação da nossa oferta, é o momento de a divulgar. Com base nos estudos do público, podemos e devemos encontrar os meios certos para chegarmos ao nosso público-alvo. Na nossa opinião, o meio mais eficiente (e menos dispendioso) é o passar-a-palavra. Por isso, é importante investirmos numa oferta de permanente qualidade e nas boas relações públicas.

Avaliação

Seria um erro partir do princípio de que tudo o que fizemos está bem feito e resulta. A avaliação de todas as nossas iniciativas é fundamental, para podermos fazer os sempre necessários ajustes e emendar erros. É igualmente fundamental que um dos meios para a avaliação seja a consulta ao nosso público-alvo, o destinatário final de todos os nossos esforços. Para isso, é necessário criar canais de comunicação, como disponibilizar cartões de opinião ou livros de visitas ou, então, realizar inquéritos.

O caso de estudo que se segue apresenta um trabalho que tive o prazer e privilégio de seguir de perto. Penso que vai ilustrar muito bem os pontos acima abordados.

Maria Vlachou

102

O Pavilhão do Conhecimento – Ciência Viva: um caso prático na acessibilidade cultural

Muitas dúvidas se colocam quando se pretende que um determinado público tenha uma maior presença num museu de ciência, neste caso o Pavilhão do Conhecimento – Ciência Viva, em Lisboa. Partindo de várias frentes, foi possível criar uma resposta credível para quatro públicos diferentes: pessoas com mobilidade condicionada, pessoas cegas e com baixa visão, pessoas surdas e pessoas com deficiência mental. Contudo, foram necessárias algumas condições básicas para o seu desenvolvimento: tempo para pesquisa, contactos e formação. Assim, ao longo destas páginas encontrarão perguntas às quais foram dadas respostas de forma intuitiva (sem qualquer exemplo para seguir) e lógica (passos necessários para conseguir atingir os objectivos). Mesmo sem orçamento para o efeito, foi possível trazer mudanças. No entanto, nada teria sido possível sem um trabalho contínuo e exigente e sem o apoio da Direcção.

Em 1999 comecei a trabalhar como monitora no Pavilhão do Conhecimento – Ciência Viva, o que possibilitou uma grande interacção com os mais diversos públicos. Assim, pela primeira vez, tomei consciência da existência de pessoas com deficiência (cegas, com paralisia cerebral, deficiência mental etc). Pois, se antes as via, não tinha prestado atenção.

Os grupos escolares visitam as salas expositivas de forma livre e a função do monitor é apoiar sempre que necessário. No entanto, o apoio aos grupos com necessidades especiais era mínimo, pois havia monitores que pura e simplesmente se afastavam, ou por preconceito ou porque não sabiam muito bem como fazer o atendimento. Por outro lado, grande parte dos técnicos solicitava muito pouco a ajuda dos monitores, como acontece, aliás, com grande parte do público. A curiosidade e a preocupação foram os elementos que propiciaram o primeiro contacto com essas pessoas. Desde aí, a boa vontade transformou-se numa procura efectiva para se poder dar resposta às necessidades desse público.

Várias questões se colocaram na altura:

- Quais as dificuldades por parte dos técnicos ou das pessoas com necessidades especiais no acesso ao espaço, à informação e às exposições?
- Que tipo de apoio seria necessário?
- Como conseguir dar resposta sem qualquer conhecimento sobre necessidades especiais?

- Como tiveram conhecimento e será que “todos” sabiam da existência do Pavilhão?
- Porque tínhamos tão poucos visitantes com necessidades especiais?

Existe apenas um caminho possível para podermos ter noção com exactidão das dificuldades de quem quer que seja: o diálogo. Nas poucas visitas que existiam no princípio, tornou-se necessário interagir com os diferentes grupos com necessidades especiais de forma a conhecê-los melhor e assim poder tomar medidas ajustadas. Foi necessário ir ao encontro dos técnicos e das pessoas. Ficámos a saber que os técnicos, profissionais sem conhecimentos específicos sobre ciências, perdiam bastante tempo na altura da visita em tentar perceber o funcionamento dos módulos interactivos e decidir a sua adequação para o grupo.

Optámos, assim, numa primeira fase, por acompanhar desde o princípio as visitas dos grupos com necessidades especiais.

Não foi de todo suficiente, pois, visita após visita, o desconhecimento das diversas deficiências tornava inseguro o nosso apoio. Para colmatar essa lacuna, foi bastante útil consultar a biblioteca do SNRIPD (Secretariado Nacional para a Reabilitação das Pessoas com Deficiência). A pesquisa ajudou-nos a lidar, em parte, com a insegurança. O que foi muito mais decisivo foi a experiência adquirida ao longo do acompanhamento de centenas e centenas de grupos.

Numa segunda fase, achámos importante conhecer por perto as instituições de educação especial e o que era tratado nos diversos seminários organizados por entidades ligadas directa e indirectamente às pessoas com necessidades especiais, o que nos permitiu ter uma ideia concreta da situação em Portugal e contactar directamente com os técnicos. Foram necessárias muitas horas fora do Pavilhão para estreitar relações, o que teve um peso fortíssimo para o sucesso deste trabalho.

Após esses contactos, surgiu a necessidade de aprendermos a utilizar os meios de comunicação dos nossos públicos-alvo. O conhecimento do Braille possibilita a leitura de publicações para pessoas cegas, mas também, quando existe uma máquina de escrever, a produção de folhetos, legendas e outros suportes de informação. É algo que os visitantes cegos apreciam. A aprendizagem do Braille pode ser feita, por exemplo, na ACAPO (Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal), por um técnico de Braille, mas também pode ser feita facilmente através de alguns sites. Contudo, nada se compara à descoberta desta escrita através de uma pessoa cega.

A Língua Gestual Portuguesa é a língua materna das pessoas surdas. Para os receber bem é, sem dúvida, fundamental saber comunicar na língua deles. A APS (Associação Portuguesa de Surdos) tem anualmente cursos diurnos e pós-laborais. A realização dos dois primeiros anos é suficiente para começar a comunicar, desde que a prática seja frequente. Foi notória a grande satisfação que as crianças surdas exprimiam quando eram recebidas em Língua Gestual Portuguesa.

Podemos, então, dizer que este trabalho de cerca de dois anos foi bastante intensivo no contacto dentro e fora do Pavilhão. Estava terminada a tarefa? Não. E quanto mais se avançava, mais nos apercebíamos do quanto havia ainda por fazer.

Somente a partir de 2001, com a melhoria das condições de trabalho, que se traduzia em ter um computador ligado à Internet, um telefone e uma mesa, houve a possibilidade de iniciar uma divulgação massiva via telefone.

Literalmente, a grande maioria das instituições de educação especial de todo o país foi contactada para lhe ser dado a conhecer o Pavilhão. Uma consequência imediata desses contactos foi simplesmente a marcação de uma visita, no próprio dia ou alguns dias depois. O principal argumento utilizado nas conversas foi a interactividade e a temática das nossas exposições, tentando fazer “desvanecer” a palavra Ciência, associada por muitos técnicos a matérias difíceis de entender por eles próprios, quanto mais por pessoas com necessidades especiais. Felizmente, através da descrição e exemplificação de alguns módulos mais populares, foi possível convencê-los, criando rapidamente curiosidade e vontade de visitar o Pavilhão. E claro, aumentaram as visitas e o número de visitantes com necessidades especiais, facto que foi decisivo para a Direcção do Pavilhão acreditar realmente na aposta de ter uma pessoa a tempo inteiro responsável pelo apoio ao público com necessidades especiais, um serviço integrado no Departamento Educativo e formalmente criado em Junho de 2001.

Até aqui, referiu-se o que era necessário saber e fazer para se conhecer o público com necessidades especiais. E agora, como continuar a aumentar o número de pessoas com necessidades especiais e fazer com que participassem activamente nas actividades do museu?

Mesmo sendo o Pavilhão um espaço construído recentemente, para a Expo 98, foram cometidas várias falhas a nível de acesso físico, tais como:

- uma rampa “radical”, cuja inclinação não permite a utilização autónoma por pessoas em cadeira de rodas e que a chuva tornava perigosa para todos;
- a inexistência de corrimão nessa mesma rampa;

- um degrau (desnecessário e proibido por lei) de 4 centímetros na entrada de grupos, onde as pessoas continuam a tropeçar e onde é necessário dar uma ajuda às pessoas em cadeiras de rodas.
- O elevador exterior, que funcionava durante a Expo, estava inoperacional.

Algumas destas falhas estão hoje resolvidas, mas demoraram o seu tempo. Por outro lado, a zona envolvente continua a colocar dificuldades no acesso para todos e em particular para as pessoas com necessidades especiais (circulação de carros no recinto, obras e obstáculos, etc).

E o interior do Pavilhão? No seu conjunto, qualquer espaço pode ser utilizado por qualquer pessoa. Contudo, os WC para as pessoas em cadeiras de rodas, vulgarmente e erradamente chamados WC para deficientes, tinham apenas mais espaço. O facto de termos tido uma funcionária em cadeira em rodas permitiu a rápida colocação das devidas adaptações, que não existiam.

Tal como foi “inspeccionado” todo o espaço de circulação interno e externo, os módulos interactivos que fazem parte das exposições permanentes e temporárias também o foram, quer com base nos nossos conhecimentos, quer como resultado das várias visitas de grupos com necessidades especiais ocorridas e da consulta de técnicos de instituições de educação especial.

Para visitantes com deficiência mental ligeira e moderada, verificámos que todos os módulos eram acessíveis. Criou-se, também, um grupo de trabalho que envolvia técnicos de instituições de educação especial ligada à deficiência mental e motora, que são a grande maioria dos grupos com necessidades especiais que nos visitam. A ideia era que eles nos pudessem acompanhar ao longo dos anos, apoiar-nos e ajudar-nos a não perdermos o contacto com a realidade. Para isso, bastou contactar com alguns deles que tinham manifestado interesse em colaborar com o Pavilhão. E assim foi, mensalmente, ora nos reuníamos no Pavilhão ora numa das sete instituições envolvidas, para reflexão e discussão da acessibilidade.

Para as pessoas cegas, o processo foi muito interessante, porque foi possível termos um funcionário cego da ACAPO que colaborou connosco durante várias semanas. Esse contacto permitiu compreender o que é importante para uma pessoa cega num espaço como o nosso e noutros também, desde a sua condução pelo espaço à descrição de um objecto ou de um espaço, e também ajudou a esclarecer diferentes conceitos relacionados com a visão e a falta dela.

Informações e algumas pequenas formações para os funcionários que estão em contacto directo com o público foram essenciais ao longo destes anos, mas insuficientes. É necessário que estas formações sejam consideradas como uma prioridade, é necessário envolver todos os funcionários, sem excepção.

Por outro lado, por mais que se possa falar de cegueira, de deficiência mental ou de outras necessidades especiais, sabemos muito bem que os preconceitos só serão ultrapassados e o atendimento irá melhorar através do contacto directo com essas pessoas. Os efeitos do contacto com colegas com necessidades especiais (surdas, cegas, jovem com dificuldades especiais e Trissomia 21) no Pavilhão têm sido muito importantes para todos.

Quando procuramos captar e fidelizar o público com necessidades especiais, é preciso estarmos preparados para alterar definitivamente a nossa postura e a nossa rotina de trabalho. Por outro lado, são as instituições de educação especial e as associações que possibilitam uma presença visível nos museus e, no nosso caso, por isso, o contacto permanente com elas é fundamental. As medidas tomadas ao longo destes anos foram muito importantes. Contudo, sentimos que não foi ainda atingido um dos principais objectivos: que as necessidades especiais sejam contempladas desde o arranque de qualquer projecto, actividade, exposição ou outra acção. Assim, parece que estamos sempre a tentar remediar, quando, de facto, poderíamos prevenir.

Fátima Alves é licenciada em Ensino de Física e Química pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Desde 2001 trabalha como Assistente Educativa no Pavilhão do Conhecimento – Ciência Viva, responsável pelo público com necessidades especiais. Sabe ler e escrever Braille e fez o curso de Língua Gestual Portuguesa.

Maria Vlachou é Mestre em Museologia pela University College London. Durante os seus estudos em Londres, fez um estágio no Petrie Museum of Egyptian Archaeology e trabalhou como voluntária no Natural History Museum. Entre 2001 e 2006 foi Responsável de Comunicação no Pavilhão do Conhecimento – Ciência Viva em Lisboa. Actualmente, é Directora de Comunicação no São Luiz Teatro Municipal (Lisboa).

Bibliografia

FALK, J.H. and Dierking, L.D. 1992. **The museum experience**, Whalesback Books.

GUERREIRO, A., 2000. **Para uma Nova Comunicação dos Sentidos**. Secretariado Nacional Para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Lisboa.

HEIN, G. 2000. **Learning in the Museum**. Routledge.

HOOD, M.G. 1983. "Staying away: why people choose not to visit museums", **Museum News**, 61 (4) 50-57.

HOOD, M.G. 1986. "Getting started in audience research", **Museum News**, 64 (3) 24-31.

HOOPER-GREENHILL, E. 1994. **Museums and their visitors**, Routledge.

HOOPER-GREENHILL, E. (ed) 1994. **The educational role of the museum**, Routledge.

HOOPER-GREENHILL, E. (ed) 1995. **Museum, media, message**. Routledge.

KORN, R. and BORUN, M. 2000. **Introduction to museum evaluation**. American Association of Museums.

LORD, G.D. and Lord, B (eds) 2000. **The Manual of Museum Planning**. The Stationery Office.

MCLEAN, F. 1997. **Marketing the museum**. Routledge.

PEARSON, A. and ALOYSIUS, C. 1994. **Museums and children with learning difficulties**. British Museum Press.

SANDELL, R. 2002. **Museums, Society, Inequality**, Routledge.

SERRELL, B. 1996. **Exhibit labels: An interpretive approach**. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

SNRIPD. 1998. **Inquérito Nacional às Incapacidades, Deficiências e Desvantagens** (2ª Edição). Secretariado Nacional Para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Lisboa.

LAS VERGNAS, M. 1992. **Des Visites Confortables pour Tous – Cahier des charges d'accessibilité aux personnes handicapés**. Direction des expositions, La Cité des Sciences et de L'Industrie.

Websites

www.si.edu/opa/accessibility/exdesign/start.htm

www.dgidc.min-edu.pt/especial/

www.snripd.pt/

www.acesso.unic.pcm.gov.pt/

www.un.org/esa/socdev/enable/designm/

www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/cite_pra/accessibilite/global_fs.htm

www.astc.org/resource/index.htm

LISTA DE WEBSITES DE PROJECTOS RECENTES E INSTITUIÇÕES DE UTILIDADE

Compilação de Ana Rita Canavarro

LISTA DE WEBSITES DE PROJECTOS RECENTES E INSTITUIÇÕES DE UTILIDADE

Compilação de **Ana Rita Canavarro**

109

- **24 Hours Museum (UK)**

Um museu exclusivamente virtual, actualizado diariamente, que apresenta online as colecções, projectos, eventos e notícias de museus e outras instituições culturais britânicas. "Show me" é a secção do *24 Hours Museum* inteiramente dedicada às crianças.

www.24hourmuseum.org.uk

- **Adult Learning Resources – V&A (UK)**

Recursos de aprendizagem desenhados especificamente para adultos, que promovem a aproximação às colecções de formas muito diversas: mapas mentais, actividades de escrita criativa, inglês como língua estrangeira, percursos de descoberta, etc..

www.vam.ac.uk/activ_events/adult_resources/index.html

- **Noise Paintings – The National Gallery (UK)**

Actividades para crianças e famílias em torno de obras da colecção que podem ser realizadas online ou na Galeria. As "Noisy Paintings" permitem associar sons a pinturas e criar uma banda sonora para cada quadro.

www.nationalgallery.org.uk

(pesquisar: **noisy paintings**)

- **American Association of Museums (US)**

Representa profissionalmente os museus nos EUA. Promove projectos seus e presta consultoria externa; oferece formação profissional e outras formas de apoio aos profissionais; sustenta um esquema de acreditação das instituições museológicas; dissemina informação por todo o sector. Publica há 85 anos a revista *Museum News*.

www.aam-us.org

- **Asociación Española de Museólogos (ES)**

Uma organização independente que se propõe divulgar e alargar os princípios da Nova Museologia e que representa diversos profissionais do sector dos museus em Espanha. Edita a revista quadrimestral *Museologia*, que teve em 2000 um número especial sobre museus portugueses.

www.museologia.net

- **Campaign for learning through museums and galleries (UK)**

É uma comissão independente que se dedica à promoção dos museus enquanto espaços orientados para o visitante, onde a aprendizagem é a função central. Um laboratório de novas ideias no meio museológico; lidera estudos e projectos e contém links para muitos outros grupos de reflexão.

www.clmg.org.uk/

- **Charpentier Musicien du Baroque – Ministère de Culture (FR)**

Uma exposição virtual sobre a vida e obra do músico/compositor da corte do rei Luís XIV, onde se pode ouvir a sua música. Uma série de menus interactivos complementam a experiência com extensa informação histórica e artística sobre o período e as suas figuras mais marcantes.

www.charpentier.culture.fr

- **Compass –British Museum (UK)**

Uma base de dados online que é um poderoso recurso educativo apresentando cerca de 5000 objectos da colecção do museu. Apresenta diversas exposições e percursos virtuais em torno dos objectos. O mesmo projecto tem uma versão para crianças.

www.thebritishmuseum.ac.uk/compass/

- **CosmoCaixa Barcelona – Fundación la Caixa (ES)**

Melhor Museu do Ano 2006: centro de ciência fundado pela fundação la Caixa, em Barcelona, que ganhou o galardão atribuído pelo Fórum Europeu de Museus do Conselho da Europa.

www.obrasocial.lacaixa.es/centros/cosmocaixabcn_es.html

- **En-vision – engage (UK)**

Engage in the Visual Arts é uma organização independente que promove a educação para as artes visuais. Funciona como um plataforma de encontro entre educadores/mediadores culturais e artistas. Edita a publicação trimestral *Engage*. O projecto En-vision pretende aprofundar a prática de trabalho dos museus com jovens dos 14-21 anos de idade não inseridos no sistema oficial de ensino.

www.en-vision.org.uk/

- **Group for Education in Museums (UK)**

Uma organização independente que existe para promover os museus e galerias como espaços de aprendizagem. Representa o maior grupo europeu de profissionais especificamente dedicados à educação nos museus e publica o *Journal for Education in Museums*.

www.gem.org.uk/

- **The Space@NG – The National Gallery (UK)**

Um espaço físico que a galeria disponibiliza para exibir os trabalhos resultantes das actividades que o serviço educativo promove junto da comunidade. Está equipado para funcionar também como centro educativo multimédia para a realização de oficinas, palestras, etc..

www.nationalgallery.org.uk/education/space/default.htm

- **Inspiration Africa – Horniman Museum (UK)**

Projecto inspirado nas colecções africanas do museu em colaboração com uma organização cultural independente, que une a aprendizagem assente nas novas tecnologias e na Internet, a literacia, e a arte (música, dança, produção têxtil).

www.horniman.ac.uk/education/projects.php

- **Inspiring Learning for All (UK)**

Uma iniciativa para definir instrumentos e metodologias de trabalho que permitam às organizações avaliar o seu desempenho e impacto sobre as comunidades, numa perspectiva de aprendizagem e inclusão social. Disponibiliza ferramentas de avaliação e expõe o processo passo-a-passo, com exemplos práticos de sucesso. Oferece vasta informação sobre aprendizagem e desenvolvimento estratégico nos museus.

www.inspiringlearningforall.org.uk

- **Journey of Discovery – The British Library (UK)**

Um atelier para as férias escolares, em que se exploram e usam padrões para reflectir sobre a forma como pensamos, como organizamos os pensamentos, como reconhecemos e respondemos ao pensamento dos outros. Podem ser padrões dos documentos da biblioteca, do meio natural e arquitectónico envolvente, padrões mentais, padrões impressos, etc..

www.bl.uk/learning/tarea/proj/summer1/patternsummerschool.html

- **Kids in Museums Campaign – The Guardian (UK)**

Uma campanha do jornal *The Guardian* que durante semanas recebeu comentários de leitores e contributos de museus, num esforço conjunto para tornar os museus britânicos mais acessíveis e agradáveis para as crianças e as suas famílias. Da campanha resultou um manifesto de boas-práticas e um galardão atribuído anualmente ao melhor museu para famílias.

www.guardian.co.uk/kidsinmuseums

- **Learning Curve – The National Archives (UK)**

Learning Curve é um recurso educativo disponibilizado online pelos Arquivos Nacionais britânicos, que através de exposições documentais, filme, fotografias, explora os temas curriculares de história. Os arquivos nacionais oferecem ainda workshops temáticos.

www.learningcurve.gov.uk/

- **Matisse – Picasso: Ateliers Découvertes – Centre Pompidou (FR)**

Mostra interactiva das actividades e ateliers para crianças concebidos por ocasião da exposição Matisse – Picasso, em Paris, em 2004.

www.centrepompidou.fr/education/reportages/matisse-picasso-dia/movie.html

- **Mediation Culturelle Association (FR)**

Uma organização independente que representa e agrega os profissionais da mediação cultural franceses e não só. Reflecte sobre a prática da mediação; participa na definição e reconhecimento das metodologias da mediação; promove acções que sensibilizam para a centralidade dos públicos nas instituições culturais.

<http://mediationculturelle.free.fr/joomla/index.php>

- **La Muse en Circuit (FR)**

Um centro de música contemporânea para encontro e apoio à criação de músicos e compositores. Desenvolve projectos educativos de média/longa extensão com escolas em torno das sonoridades contemporâneas.

www.alamuse.com

- **Museu do Papel Moeda – Fundação Dr. António Cupertino de Miranda (PT)**

Disponibiliza pastas pedagógicas online para diversos públicos (famílias, adultos, escolas) que ajudam a preparar uma futura visita e a descobrir as colecções através das actividades propostas para concretização no local.

www.facm.pt/serveduc.html

- **Museum Learning Initiative – South West Museums Council (UK)**

Um recurso para quem quer promover a aprendizagem e o acesso intelectual nas organizações culturais. Concebido originalmente para os museus britânicos, oferece ferramentas de trabalho e de gestão em áreas como o desenvolvimento de um plano de acção educativa; públicos; avaliação; a forma como se aprende ou a aprendizagem ao longo da vida.

www.mlasouthwest.org.uk/mli/muslin.htm

- **Open House Learning (UK)**

Open House Learning é um laboratório de educação para a arquitectura, sempre à procura de novas forma de utilizar a arquitectura como ferramenta de aprendizagem na escola e não só. As actividades partem sempre da experiência e contacto directo para revelar e divulgar o património construído às suas audiências.

www.londonopenhouse.org/learning/home.html

- **Plan Museológico – Ministério de Cultura (ES)**

Criterios para la Elaboración del Plan Museológico é uma ferramenta de gestão e planeamento estratégico disponibilizada inteiramente online para auxiliar na concepção, desenvolvimento e implementação de um projecto museológico.

www.mcu.es/museus/planmuseologico/

- **Webpaly – Culture Online (UK)**

Projecto de educação artística exclusivamente online, que oferece a crianças do ensino básico a oportunidade de trabalhar com uma companhia de teatro profissional; criar, produzir e apresentar uma peça de teatro. As peças são depois exibidas no site.

www.webplay.org/

- **Text Messaging: putting everyday texts into context – The British Library (UK)**

Um workshop associado ao projecto "Texts in Contexts" que, a partir de um conjunto de textos do dia-a-dia de diversas épocas, explora noções de contexto e de significado: de que forma os contextos afectam e originam diferentes leituras do mesmo texto; há textos que nos incentivam ou desincentivam a colocar-lhes questões.

www.bl.uk/learning/tarea/visits/textmessaging1/textmessaging.html

- **Tom Tit Experiment (SE)**

Um museu que partiu inteiramente de um projecto didáctico e pedagógico e que se tornou o maior centro de ciência da Suécia. Com mais de 400 expositores interactivos, diversas áreas para o visitante, é muito popular entre crianças e famílias: "ninguém é demasiado crescido ou conhecedor para desfrutar a Tom Tit Experiment".

<http://en.tomtit.se>

• Tok Tok – Palais de Tokyo (FR)

TokTok é o programa de actividades exclusivamente dedicado ao público jovem do Palais de Tokyo, um centro dedicado à arte contemporânea emergente. As actividades pedagógicas cruzam diversas expressões, desde a leitura às artes plásticas; existem ateliers de férias e festas de aniversário relacionadas com os projectos artísticos.

www.palaisdetokyo.com/

ANA RITA CANAVARRO

Licenciada em História da Arte pela Universidade Nova de Lisboa (1999) e Mestre em Museums and Galleries in Education pela University of London/British Museum/Victoria and Albert Museum (2003). Em Londres, colaborou com os departamentos de educação destes museus, da Tate Gallery e do Courtauld Institute of Art. Já em Portugal, coordenou o Projecto Educativo da Transforma AC para as artes contemporâneas, em Torres Vedras (2004-2006). Actualmente, é formadora/consultora na área dos Serviços Educativos na Cultura e educadora em museus freelancer, criando projectos educativos para o Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian.

Tem sido convidada para participar em diversos encontros e conferências sobre o tema da educação nos museus, bem como em cursos de pós-graduação e mestrado na Universidade de Évora e na Faculdade de Belas Artes de Lisboa.

LISTAGEM DAS CHAMADAS DA OBRA

115

¹O termo Educação Museal é ainda um termo estranho no campo dos estudos sobre museus em Portugal. Esta situação deve-se, a nosso ver, por um lado ao facto de a maioria dos programas de estudos em museologia ainda tratarem a educação como uma área académica periférica, o que não tem contribuído para a publicação de estudos capazes de promover a criação de um glossário que dê forma aos recentes conceitos educativos na área museológica e, por outro, à ainda extremamente precária situação dos serviços educativos nos museus portugueses que, apesar de terem crescido nos últimos anos, ainda só marcam presença em apenas 48% dos museus nacionais. (Lima dos Santos, Maria de Lourdes (coord.), *O Panorama Museológico em Portugal [2000-2003]*, OAC/IPM/RPM, 2005).

²Sempre que possível, procuramos incluir bibliografia em português e em espanhol, atendendo à preocupação de tornar acessíveis os recursos e, por outro lado, à vontade de apresentar pesquisas e estudos de caso próximos do panorama museológico nacional.

³Monteiro, Paulo Filipe *Público das Artes ou Artes Públicas* in *Percepção Estética e Públicos da Cultura*, dir. Idalina Conde, ACARTE / FCG, 1992.

⁴Idem, *Ibidem* pag. 79.

⁵Socorremo-nos para este ponto da informação contida em SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos (coord.), *O Panorama Museológico em Portugal (2000-2003)*, Lisboa, OAC/IPM, 2005.

⁶Ver a este propósito o artigo de José Soares Neves e Jorge Alves dos Santos *Aspectos da Evolução dos Museus em Portugal no período 2000-2005*, publicado no boletim n.º 21 da RPM, Setembro de 2006.

⁷Citamos dois exemplos: no Museu do Caramulo o apoio técnico da RPM dado em 2002 propiciou formação e um projecto de criação de serviço educativo que se mantém até hoje; no Museu de São Jorge o apoio técnico concedido em 2005 proporcionou o arranque do serviço educativo então criado.

⁸Bibliografia de referência apenas para o enquadramento legal e caracterização quantitativa da situação portuguesa.

⁹Veja-se: HOOPER-GREENHILL, Eileen (1994), *Writing a Museum Education Policy*, Leicester, University of Leicester, Department of Museum Studies.

¹⁰Wilkinson, Sue (1999), «Developing a Policy for an Education Service», in Moffat, Hazel e Woolard, Vicky (coords.) *Museum and Gallery Education: A manual of good practice*, Londres, The Stationary Office.

¹¹SWOT: sigla construída a partir dos termos ingleses Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades), Threats (Ameaças).

¹²Imagine-se, por exemplo, que o serviço estabeleceu como meta no PAE alargar os públicos-alvo, com especial enfoque nos indivíduos com necessidades educativas especiais.

Neste caso, toda a equipa designada para trabalhar directamente com a referida faixa de público deve receber formação adequada, de modo a definir com propriedade as estratégias de acção lúdico-pedagógicas, para uma abordagem ajustada à dos meios necessários à sua melhor recepção.

¹³Davies, S. [199 colecção/programação. Também os funcionários, vigilantes e frente-de-casa devem conhecer as necessidades deste público específico, certificando-se da disponibilização ó), *Producing a Forward Plan: MGC Guidelines for Good Practice*, Londres.

¹⁴ Silva, Raquel Henriques da (2001), «Política Educativa: objectivos», **Actas Encontro Museus e Educação**, Lisboa, IPM, p.19.

¹⁵ adaptado de Davies, S. **Idem, Ibidem**.

¹⁶ O termo Educação Museal é ainda um termo estranho no campo dos estudos sobre museus em Portugal. Esta situação deve-se, a nosso ver, por um lado, ao facto de a maioria dos programas de estudos em museologia ainda tratarem a educação como uma área académica periférica, o que não tem contribuído para a publicação de estudos capazes de promover a criação de um glossário que dê forma aos recentes conceitos educativos na área museológica, e, por outro, à ainda extremamente precária situação dos serviços educativos nos museus portugueses que, apesar de terem crescido nos últimos anos, ainda só marcam presença em apenas 48% dos museus nacionais. (Santos, Maria de Lourdes Lima dos (coord.) (2005), **O Panorama Museológico em Portugal [2000-2003]**, OAC/IPM/RPM.

¹⁷ Falk, John H.; Dierking, Lynn D. (1992), **The Museum Experience**, Whalesback Books, Washington, D. C.

¹⁸ **Idem, Ibidem**.

¹⁹ Hernández, Fernando Hernández (2000), **Educación y Cultura Visual**, Octaedro, Barcelona.

²⁰ Do inglês personal agenda – Falk et al (1998), «The effect of visitor's agendas on museum learning», in **Curator**, 41/2, pp. 107-120.

Entende-se aqui a noção de agenda como o conjunto de motivações, interesses, expectativas que os visitantes têm para visitar determinado espaço, ou seja, o conjunto de razões que os levam a incluir tal visita no conjunto de actividades que constam das suas «agendas pessoais» e que determinam a prioridade, duração, interesse e disponibilidade atribuída ao evento.

²¹ As noções de passado, presente e futuro são aqui usadas enquanto conceitos temporais operativos, uma vez que na vivência experiencial dos indivíduos estes três momentos tendem a ser vividos em profunda interligação e simultaneidade, num *continuum* de vida, não correspondendo necessariamente a uma sucessão temporal cronológica, linear e segmentada.

²² ver bibliografia para sugestões de leitura.

Falk, John H.; Balling, John D. (1980), «The School Field Trip: Where you go makes the difference», in **Science and Children**, 17, pp. 6-8.

²³ Hein, George G. (1985), «How do children behave in museums?», Encontro ICOM/CECA, Barcelona, Novembro 1985 (comunicação).

²⁴ Hernández, Fernando Hernández (2000), **Educación y Cultura Visual**, Octaedro, Barcelona.

²⁵ Vejam-se as obras:

Dierking, Lynn D. (1996), «Historical survey of theories of learning», in Durbin, Gail (ed.), **Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning**, GEM (Group for Education on Museums), Londres, pp. 21-24; **Idem, Ibidem**, «Contemporary theories of learning», pp. 25-29; Gardner, Howard (1996), «Multiple Intelligences», **Ibidem**, pp. 35-37; Hein, George E. (1998), **Learning in the museum**, Routledge, Londres e Nova Iorque.

²⁶ MacDonald, Sharon (1992), «Cultural Imagining Among Museum Visitors: a Case Study», in **Museum Management and Curatorship**, 11/4, pp. 401-409.

²⁷ Cole, Peggy R. (1995), «Constructivism – Rediscovering the Discovered», in **Curator**, 38/4, p. 225.

²⁸ Após uma exposição temporária para medir os efeitos desse evento na atracção de novos públicos, após a abertura de um serviço de bar ou da alteração dos horários.

²⁹ Convém, no entanto, referir que o painel se deverá adequar aos públicos-alvo. Se se tratar de um evento destinado a alunos do ensino básico, o painel deverá ser representativo desse universo específico.

³⁰ A avaliação formativa está sobretudo ligada a Chandler Screven, psicólogo da Universidade de Wisconsin (1976, 1986).

³¹ Normalmente, a troca de entradas gratuitas ou da oferta de objectos ligados ao evento (**merchandizing**).

³² Para comodidade do leitor todas as citações de autores estrangeiros foram traduzidas para o português.

³³ NORA, Pierre. "Mémoire Collective", in AA.VV., *La Nouvelle Histoire*, Paris, Retz, 1978, p. 298.

³⁴ VARINE, Hugues de. *O Tempo Social*, Rio de Janeiro, p. 66.

³⁵ NAMER, Gérard. "Introdução" in Maurice Halbwachs, *Les Cadres Sociaux de la Mémoire*, Paris, Albin Michel, 1925.

³⁶ HOBBSAWM, Eric. **A Invenção das Tradições**, Rio de Janeiro, 1984, p. 10.

³⁷ DUARTE, Ana e VICTOR, Isabel, *A indústria Conserveira*, Edição Câmara Municipal de Setúbal, 1998.

³⁸ Como lembram ANICO et al, em "A activação turístico-patrimonial: uma análise dialógica" in SANTANA TALAVEREA et al, 2005, p. 29: "[... na sequência desta 'crise da memória', que alimenta o desenvolvimento de uma 'indústria da nostalgia', é possível identificar uma segunda tendência nos processos de patrimonialização contemporâneos. Esta tendência prende-se com a crescente comodificação do passado que, para Chris Rojek (1993), tem como objectivo fundamental proporcionar um entretenimento popular, mediante a espectacularização de referentes culturais de entre os quais se inclui o património".

³⁹ Como afirma Maria José Pastor Alfonso, in "Museos y patrimonio alimentario: del sistema de producción al reclamo turístico" in SANTANA TALAVEREA et al, 2005, p. 215: "...a comida está vinculada a um lugar, aos alimentos que nesse lugar se produzem e na forma em que se combinam para cozinhá-los; isto leva-nos ao que se denomina cozinha específica de cada lugar".

⁴⁰ Sobre os conceitos de emblematização e de patrimonialização ver ROJEK, 1993.

⁴¹ RAFFESTIN, 1987, C. Raffestin, "Repères pour une théorie de la territorialité humaine", *Cahier du Groupe Réseaux*, nº. 07, 1987, pp. 263-279.

⁴² PRATS et al, 2005, Llorenç Prats e Augustín Santana, "Reflexiones libérrimas sobre patrimonio, turismo y sus confusas relaciones" in SANTANA TALAVEREA et al, 2005, pp. 9-25.

⁴³ O MINOM – Movimento Internacional para uma Nova Museologia, organização filiada no Conselho Internacional de Museus (ICOM), organismo da UNESCO – inspirado nas conclusões da Mesa Redonda de Santiago do Chile, de 1972, foi criado há pouco mais de vinte anos, através de sucessivos ateliês no Canadá, em Portugal e em Espanha, entre 1984 e 1986, tem vindo a conhecer um grande desenvolvimento não só nos países de origem, mas por toda a América Latina, na África e na Ásia, contando com contributos teóricos notáveis, para uma definição actual dos diversos tipos de museus e, em particular, do conceito de museu comunitário e da sua prática, de Hugues de Varine (ver especialmente 1996: 5-13), Pierre Mayrand, Miriam Quam, Mário Chagas, Odalice Priosti, Mário Moutinho, entre muitos outros. Actualmente é presidente do MINOM Raul Méndez, do México.

Consultar o site www.minom-icom.org

⁴⁴ CONNERTON, Paul. *Como as sociedades recordam*, Lisboa, Celta, 1993, p. 3.

⁴⁵ número 168, Volume XXXVIII, 2003.

⁴⁶ FORTUNA, Carlos. *Identidades, Percursos, Paisagens Culturais*, Oeiras, Celta editora, 1999.

⁴⁷ Citado por Per Uno Agren, em comunicação apresentada ao Colóquio Museus e Educação, Setúbal, 1995, policopiado.

⁴⁸ Per Uno Agren, em comunicação apresentada ao Colóquio Museus e Educação, Setúbal, 1995, policopiado.

⁴⁹ Hein, 2000: 5.

⁵⁰ Hein, 1998: 5.

⁵¹ Esta lista de websites não pretende ser exaustiva, nem as actividades e instituições aqui representadas são referências únicas na área dos serviços educativos na cultura. Oferece-se como um ponto de partida; uma ferramenta capaz de despertar a curiosidade e o desejo de levar a pesquisa mais além. A partir destes projectos e organizações é possível chegar a tantos outros; traçar novas relações e desenvolver ideias tanto ou mais originais quanto estas.

Existe uma concentração evidente e assumida em recursos anglo-saxónicos, que se explica essencialmente pelo hábito consistente, particularmente no Reino Unido, de as organizações disseminarem informação sobre a sua actividade, numa perspectiva de partilha e contaminação positiva de boas-práticas profissionais.

Procurou-se tanto quanto possível incluir casos de contextos mais próximos do português, como França e Espanha. Procurou-se ainda que a diversidade de instituição culturais estivesse reflectida na multiplicidade de propostas, embora seja novamente assumido que predominam os museus e instituições suas afins.

⁵² Os endereços dos websites são exactos à data de consulta: 12 de Outubro de 2006.

FICHA TÉCNICA

Editor
SETEPÉS

Título
Serviços Educativos na Cultura

Coordenação Editorial
J. Henrique Praça

Coordenação Científica
João Teixeira Lopes

Coordenação da publicação
Sara Barriga
Susana Gomes da Silva

Autores

Ana Duarte	Maria Vlachou
Clara Frayão Camacho	Miguel Honrado
Fátima Alves	Sara Barriga
Margarida Lima de Faria	Susana Gomes da Silva

Revisão de textos
Ana Telma Botas

Colaboração
Ana Rita Canavarro

Assistente Editorial
Márcia Pinto

Design
Carlos Mendonça

Pré-Impressão, Impressão e Acabamentos
Empresa Diário do Porto, Lda.

1ª Edição, 2007. Porto

ISBN: 978-972-99312-3-9

Depósito Legal: 267168/07

Tiragem: 500 ex.

SETEPÉS

T +351 22 208 19 69/ 97 85

F +351 22 208 97 84

www.setepes.pt
setepes@setepes.pt

