

**Universidade Lusófona
de Humanidades e Tecnologias**

Departamento de Arquitectura, Urbanismo e Geografia

**Uma Análise do Contributo
da Acção Teatral para a Função Educativa
dos Museus da Região Autónoma
da Madeira**

Marcela Tomás de Sousa de Lima Costa

**Dissertação apresentada na ULHT para a obtenção do grau
de Mestre em Museologia**

Orientadora: Professora Doutora Maria Célia Teixeira Moura Santos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Lisboa
2005

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos, declaro que a Dissertação, intitulada **UMA ANÁLISE DO CONTRIBUTO DA ACÇÃO TEATRAL PARA A FUNÇÃO DOS MUSEUS DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA-RAM DA LICENCIADA**, do Curso de Mestrado em Museologia Social, *Marcela Tomás de Sousa de Lima Costa* se encontra em condições de ser apreciada pelo júri.

Salvador, 29 de Dezembro de 2005.

Orientadora

Profa.Dra. Maria Célia T.Moura Santos

**Universidade Lusófona
de Humanidades e Tecnologias**

**Uma Análise do Contributo
da Acção Teatral para a Função Educativa
dos Museus da Região Autónoma
da Madeira**

Marcela Tomás de Sousa de Lima Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Lisboa
2005

*À memória do meu pai, Marcelo Costa, arquitecto
para quem a poesia acontecia em qualquer espaço.*

*À memória de Carlos Varela, actor, encenador e professor,
que me colocou na senda do teatro.*

AGRADECIMENTOS

Prof^ª Dr^ª Ana Duarte

Dr. César Ferreira (Museu Etnográfico da Madeira)

Dr^ª Daniela Inês Correia (Casa-Museu Dr. Frederico de Freitas)

Dr^ª Emília Castro (revisão do texto)

Dr. Filipe Tomás de Sousa (tradução)

Dr. Francisco Clode de Sousa (Direcção de Serviços de Museus)

Dr^ª Helena Sousa (Casa-Museu Dr. Frederico de Freitas)

Dr^ª Isabel Morgado (Museu Henrique e Francisco Franco)

Dr. José Carlos Faria (revisão do texto)

Dr. José de Saintz-Trueva (Museu de Arte Contemporânea)

Dr^ª Luíza Clode de Sousa (Museu Diocesano de Arte Sacra)

Dr^ª Luísa Garrido (Museu da Electricidade-Casa da Luz)

Dr^ª Lúcia Fernandes (Secretaria Regional de Educação)

Dr^ª Margarida Araújo (Casa-Museu Dr. Frederico de Freitas)

Dr. Paulo César Bejú (Museu de Arte Contemporânea)

Agradeço especialmente à minha mãe, Eduarda, e ao Carlos, meu companheiro de todos os momentos.

E à Prof^ª Maria Célia. Por ajudar-me neste *belo sonho impossível*.

RESUMO

Pretendemos, com este estudo, analisar o contributo do Teatro – técnicas, metodologia e história, no contexto global das sociedades – para a educação nos Museus da Região Autónoma da Madeira.

Partimos de um enquadramento teórico que envolveu as problemáticas da Museologia, da Educação e do Teatro, relevando as suas especificidades teórico-metodológicas, assim como as suas possíveis inter-relações. Baseámo-nos, fundamentalmente, na literatura especializada de cada uma daquelas áreas. Também incluímos, na metodologia da nossa investigação, entrevistas aos responsáveis pelo exercício da Função Educativa em alguns museus, onde se utilizaram Acções Teatrais como meio de comunicação do Património Cultural.

Verificámos que cada um dos Museus seleccionados – museus tradicionais – se assume como espaço de comunicação e educação, tendo tido as Acções Teatrais um papel preponderante na intensificação da relação entre a Escola e a instituição museológica. Além da sua contribuição para uma Educação Patrimonial mais lata, no sentido de promover o envolvimento de diversas camadas de público na acção educativa.

Recomendámos, finalmente, a necessidade de a Função Educativa daqueles museus se alargar às colectividades, por meio de Acções Teatrais que rompam o circuito fechado Escola-Museu. Destacámos, igualmente, a necessidade de se formularem critérios avaliativos, de ordem qualitativa, com o auxílio de todos os intervenientes no processo de comunicação e educação museológicas. Tudo isto, com o objectivo de ampliar e fazer evoluir a relação entre Teatro e Museu, algo com implicações directas na eficácia das próprias Acções Educativas e da Educação Patrimonial, no seu geral.

ABSTRACT

In this study we intended to analyse the contribution of Theatre – techniques, methods and history, in the global context of societies – to education, in the Museums of the Autonomous Region of Madeira.

We began with a theoretical framing that involved problems with Museology, Education and Theatre, emphasizing their theoretical and methodological specificities as well as their possible relations. We were mainly supported by literature specialized in each of those areas. In our investigation we also included interviews with people responsible for Education in some Museums where theatrical actions were used as a means of communication for Cultural Heritage.

We verified that each of the selected museums – traditional museums – is a place of communication and education, and that theatrical actions had a preponderant influence on the enhancement of relations between Schools and Museums. They also promoted the involvement of a wider range of public in the educational actions.

In the final remarks, we stressed the need for the educational function of those Museums to broaden through theatrical actions that can open the School-Museum circuit. We also emphasized the need to formulate new evaluation criteria, with the contribution of all those who participate in the communication and education processes in Museums. The relations between Museums and Theatre will thus be amplified and there will be a direct influence on the efficiency of educational actions and Heritage Education.

ÍNDICE DE MATÉRIAS	Pg.
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	2
CAPÍTULO 2 – Relação ENTRE MUSEU E EDUCAÇÃO	10
2.1. A Função Educativa dos Museus: perspectiva histórica	15
2.2. Educação nos Museus Portugueses: uma abordagem	27
2.2.1. Reforma Educativa e Educação Não Formal	44
2.2.2. Clubes de Teatro na Escola	51
2.3. Educação na realidade museológica da RAM	58
CAPÍTULO 3 – EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO NOS MUSEUS: DA DECLARAÇÃO DO RIO DE JANEIRO À MESA REDONDA DE SANTIAGO DO CHILE	69
3.1. O pensamento de Paulo Freire no movimento da Nova Museologia	73
CAPÍTULO 4 – A FUNÇÃO EDUCATIVA DO TEATRO	79
4.1. Teatro e Educação – Breve Síntese Histórica	81
4.2. Acção Teatral vista como Acção Educativa em contexto museológico.....	93
CAPÍTULO 5 – ESTUDOS DE CASO NO CONTEXTO DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA	106
5.1. Descrição e Análise dos Estudos de Caso	108
CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	155
BIBLIOGRAFIA CITADA	p.162
BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA	p.168
ÍNDICE DE FIGURAS	p.173
ÍNDICE DE QUADROS	p.174

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

«Claro que a cultura é uma coisa importante, mas a ideia vaga de uma cultura que não seria revista, renovada, é uma ideia usada como uma matraca para impedir as pessoas de abrir a boca»¹.

A génese das interrogações que nos levaram a empreender o seguinte trabalho situa-se no tempo e no espaço de algumas das nossas vivências ao nível museológico, consubstanciadas em acções onde se usou a teatralidade como instrumento mediador entre os sujeitos e os produtos culturais de um determinado tempo histórico. Ou seja, após algumas observações e experiências levadas a cabo em duas esferas da expressão/comunicação – teatro e museologia –, predispusemo-nos a reflectir com mais profundidade sobre as suas mútuas influências, interligações e correlações, fazendo fé de que se trata de uma exploração, em hipótese, útil, dentro das linhas gerais em que a mesma se desenha e no âmbito de um campo de estudo específico: dar testemunho de acções culturais em que tal interdisciplinaridade é, integralmente, assumida na prática museológica da Região Autónoma da Madeira. Ao submeter tais acções a uma análise à luz do devido enquadramento teórico, permitimo-nos uma aproximação à finalidade deste estudo: **reflectir acerca do potencial educativo das mesmas acções e propor, a um segundo tempo, novas possibilidades de agir e intervir na realidade a partir da ligação tríplice entre Teatro, Educação e Museologia.**

A nossa proposta final será, então, tentar contribuir para a ampliação destas três áreas em que o conhecimento é produzido com vista à melhoria do ser e do estar humano, pese o condicionamento dum civilização onde a história se escreve para fixar a impermanência, à imagem de uma peça teatral que apenas existe em relação directa com a consciência da sua efemeridade imanente.

Somos agora a expor alguns conceitos que desejamos claros na sua definição. Tal necessidade de clareza justifica-se pelo facto de nestes assentar a construção do nosso discurso ao longo da presente dissertação. A saber: **Educação, Museu, Função Educativa do Museu e Teatro.**

¹ BROOK, P. (1993). *O Diabo é o Aborrecimento – Conversas Sobre Teatro*, Porto: Ed. Asa. P.60.

Optámos por colocar no vértice superior do já citado triângulo, formado pela relação entre os campos do Teatro, Educação e Museologia, a própria acção educativa, propondo que a base de qualquer intervenção ao nível sócio-cultural deva assentar num **conceito de Educação**, pelo qual o sujeito participa activamente na construção do seu próprio conhecimento. Objectivo que se logra fazendo uso de uma relação que renega a verticalidade na comunicação educador/educando; temos, então, uma *educação bancária* que, segundo Paulo Freire (autor da designação), «Anestesia os educandos e os deixa (...) acrílicos e ingénuos diante do mundo»², sendo substituída por uma *educação libertadora*, «(...) a que encoraja os educandos a desafiar e a mudar o mundo, e a recusarem-se a adaptarem-se a ele de modo acrílico»³. Em suma, desejamos lidar com uma perspectiva de Educação enquanto **conscientização** (FREIRE). Tal permeará as nossas reflexões e análises, quer no campo da museologia propriamente dita, quer no do Teatro, adquirindo maior enfoque nas abordagens teórico/práticas descritas no Capítulo dos **Estudos de Caso** (Capítulo 5).

A ser assim, quando nos referirmos à Educação no museu estaremos a reportar-nos a um conjunto de acções que vão além da pura educação Não Formal que tem como principal orientação capacitar o educando para uma aprendizagem fora dos muros do seu ambiente educativo. Apesar de tal se revelar uma função inalienável, por exemplo, dos chamados Serviços Educativos ou de Educação, desejamos demonstrar, no decurso deste trabalho, que as designações **fora e dentro** podem e devem ser ultrapassadas por uma atitude de dialéctica constante, de inclusão social e fomento da identidade cultural, em que os objectos museais remetem para o quotidiano dos indivíduos, na tentativa de impedir, mais ou menos eficazmente, a *décalage* entre a sua realidade e a realidade comunicada em espaço museológico.

A noção de Educação em que nos baseamos inclui, portanto, uma **atitude dialógica e libertadora, com referência aos múltiplos recortes patrimoniais da realidade, aberta ao meio e aos mais variados recursos comunicacionais.**

Embora possa desenvolver-se em contextos patrimoniais diversos, a faceta educativa da museologia encontra no espaço físico do museu parte significativa das suas experiências.

Já em 1969, VARINE apontava para o seguinte **conceito de Museu**:

² AA.VV. (2002) Revisitando Paulo Freire – Sentidos da Educação. (Coord. Luiza Cortesão). Porto: Ed. Asa. P. 140.

³ Idem.

C'est l'institution qui fait connaître à l'homme les objets qui représentent son environnement, ses traditions, sa vie, son existence spirituelle et morale. Le musée est la carte d'identité de l'être social, en tant qu'individu, membre d'une communauté, citoyen. Il exprime cette identité non par des mots mais par les choses⁴.

E enfatiza: «C'est dans le contact sensoriel entre l'homme et l'objet que le musée trouve sa justification et, de plus en plus, sa nécessité»⁵.

Neste contexto, em que a interpretação do objecto musealizado ultrapassa os meros limites formais e conotativos, o mesmo já se afirmará portador das ideias subjacentes às múltiplas interações do homem com o meio e os demais sujeitos da comunidade; ideias que serão em simultâneo memória, presença, qualificação e desenvolvimento dos **processos culturais** envolvidos na sua produção. Entenda-se por **processo cultural** uma certa realidade entretanto qualificada como património cultural, a qual sofre transformações ao longo da vida e adquire características diversas ao longo do tempo, sendo que as suas raízes podem ser encontradas em épocas anteriores.

Revelando a sua especificidade de espaço de comunicação, cujo suporte na herança cultural vemos ser submetido à recriação e reflexão permanentes, segundo M^a Célia SANTOS, no museu,

Os projectos poderão ser desenvolvidos com a participação dos núcleos comunitários, compreendido, aqui, como um grupo de indivíduos que, apoiado em um património, realiza ações museológicas com objectivos e metas estabelecidas a partir das suas necessidades, dos seus anseios, definindo, em conjunto, os desafios e as soluções para os mesmos, situando-os no contexto mais amplo da sociedade, com o objetivo de produzir conhecimento, a partir das múltiplas realidades, qualificadas como património cultural, integrando as diversas áreas do conhecimento(...)⁶.

Uma vez que a nossa proposta gira em torno da Função Educativa dos Museus, e porque nos dispomos operar, neste trabalho, sobre a realidade da educação em dado panorama museológico, viemos a elaborar um conceito de museu **enquanto espaço de educação e comunicação, viabilizando nas suas práticas (acções culturais e educativas) a**

⁴ VARINE, H. (1969). Le musée au service de l'homme et du développement. *Vagues*, Vol. I, 54-55.

⁵ Idem.

⁶ SANTOS, M.C. (2001). Museu e Educação: conceitos e métodos. *Revista Ciências e Letras*, Nº31, 314-315.

sustentabilidade e o desenvolvimento sócio-cultural através da democratização da cultura, inclusão social, valorização da cidadania e participação.

Ao apoiar-se nos princípios de democratização, inclusão e valorização da comunidade participativa, o museu estará a cumprir a sua verdadeira função educativa, permitindo o livre fluxo da acção/reflexão sobre o património e a sócio-culturalidade num dado momento histórico, enquanto rompe com certos mecanismos de exclusão e envereda pela participação democrática. Referimo-nos não somente à participação conjunta e articulada dos elementos que actuam no interior da instituição, como também àquela que surge pelo estabelecimento de uma relação dialógica com os próprios indivíduos e comunidade, enquanto criadores daquilo que passaremos a designar por património cultural; ou até mesmo «(...)o património global, na dinâmica da vida(...)»⁷. O presente é repensado à medida de um futuro já menos condicionado pelos dados circunstâncias que envolveram a produção cultural de um dado período. Como diria FREIRE: «(...)O estudo do passado traz à memória do nosso corpo consciente a razão de ser de muitos dos procedimentos do presente e nos pode ajudar, a partir da compreensão do passado, a superar marcas suas»⁸. Nesta base, a função mediadora dos objectos musealizados e das acções museológicas não se assume como um fim em si mesma, na medida em que nos permite modificar a realidade pela acção/reflexão e empreender um desenvolvimento consciente e sustentável. Assim, o museu verá cumprida a sua Função Educativa, na verdade uma acção de comunicação que visa o desenvolvimento individual e social.

Em nosso entender, a Função Educativa dos Museus poderá revelar-se, em linhas gerais, como a **função que permite uma acção/reflexão e onde o pensamento crítico, a criatividade, a reinterpretação dos dados da realidade têm o contributo da experiência de vários parceiros sociais (fora e dentro das academias), numa dinâmica de troca e mútuo enriquecimento.**

A dita Nova Museologia (movimento que teremos a oportunidade de abordar mais adiante neste trabalho) emergiu de um repensar em profundidade da função social dos museus nas comunidades humanas: Segundo CHAGAS:

⁷ SANTOS, M. C. (2002). *Os museus e a busca de novos horizontes*. Comunicação apresentada no IV Fórum de Profissionais de Reservas Técnicas de Museus. Salvador, Brasil.

⁸ Citado por SANTOS, M.C. (2001). *Museu e Educação: conceitos e métodos*. *Revista Ciências e Letras*, Nº31, p.317.

O fato é que estando a instituição museal inserida numa sociedade de ritmo dinâmico e em transição, a sua sobrevivência depende basicamente da sua capacidade de acompanhar esse ritmo. No início do século XX os museus estavam **completos**⁹. Adquirir, preservar, conservar e expor (quando possível) objectos raros, curiosos, preciosos e antigos eram, em síntese, os seus objectivos. De lá para cá estes objectivos vêm sendo revistos, reformulados e ampliados¹⁰.

Na esteira desta ideia, segundo a qual os referenciais e valores afectivos, éticos, culturais e sociológicos se revelam cada vez mais sujeitos à impermanência e à incerteza, e por assentar de forma clara num carácter de efemeridade e desgaste rápido de algumas das suas fórmulas, o Teatro sempre esteve e estará sujeito a questionamentos de natureza estruturalmente semelhante, ligados à sua premente renovação. A este propósito, leia-se a seguinte citação de Peter BROOK, director teatral, criador de uma nova “categoria” designada por *deadly theatre*: «When we say deadly, we never mean dead: we mean something depressingly active, but for this very reason capable to change (...) Theatres, actors, critics and public are interlocked in a machine that creaks, but never stops»¹¹.

E prossegue com as seguintes inquietações centrais:

There is always a new season in hand and we are too busy to ask the only vital question which measures the whole structure. Why theatre at all? What for? Is it an anachronism, a superannuated oddity, surviving like an old monument or a quaint custom? (...) What function can it have? What could it serve? What could it explore? What are its special properties?¹²

A expressão é explicada pelo próprio autor, na sua obra *O Diabo é o Aborrecimento* «Começámos por tentá-la traduzir por “moribundo”, “mortal”, mas é duas coisas simultaneamente, “dead/morte” e um morto vivo»¹³. Indo mais longe no paralelismo, o teatro designado por *deadly*, terá na museologia *deadly* o seu directo correlativo: uma museologia que permanece viva embora à custa da manutenção de uma engrenagem que acompanha com menor ou maior dificuldade a dinâmica, citada por CHAGAS.

⁹ Em negrito, no original.

¹⁰ CHAGAS, M. (2002) *Preservação do Património Cultural: educação e museu*. Policopiado.

¹¹ BROOK, P. (1990). *The Empty Space*. London: Penguin Books. P.45.

¹² Idem.45-46.

¹³ BROOK, P. (1993). *O Diabo é o Aborrecimento*. Porto: Ed. Asa. P.15.

Em ambas as situações, revemo-nos na atitude contemporânea de aceitação parcial dos axiomas da realidade, afinal uma realidade mutável e por isso exigente em termos de resposta às necessidades emergentes das sociedades. Nesta base, decidimos definir um conceito de Teatro, segundo o qual se objectivam práticas educativas que não se deixam reduzir a prolongamentos «disfarçados» da educação formal. **Teatro interventivo e aberto à interpretação criativa e questionamento dos fenómenos museais.** Neste mesmo conceito iremos assentar as nossas exposições, análises e propostas, em particular no Capítulo 4, **Função Educativa do Teatro.**

Outro dos factores motivadores para uma reflexão sobre o contributo das Acções Teatrais na educação no museu leva-nos à própria origem da palavra Teatro: *Theatron* significará «Lugar Onde Se Vê». Então, assistir a uma acção, quer museológica, quer teatral, será, em primeira instância, confrontarmos os nossos dados e referências psicológicas, afectivas, ideológicas, familiares, sociais etc., num espaço em que se representa uma nova visão do mundo. A analogia não tende a esgotar-se neste primeiro momento. Teatro e Museu, enquanto criações do género humano, assumem-se igualmente como lugares privilegiados de comunicação e educação (para além de espaços de lazer e recreação), onde visão infere reflexão. Se «Lugar Onde Se Vê» conduzir o sujeito a uma experiência significativa, viva ao ponto de suscitar a interpretação criativa, o questionamento e o ensejo de intervir com novos dados sobre a realidade, então o carácter transformador de tais acções revelar-se-á passível de transpor o espaço da teatralidade ou da musealidade, num desenho elíptico à imagem dos círculos concêntricos formados à superfície de um lago, originados pelo impacto de uma pedra.

«É no teatro que se forma a alma pública»

Victor Hugo

O Teatro, nas suas diversas formas e visões e na sua evidência de arte secular, antecede as noções de intervenção e participação da comunidade na construção do seu próprio conhecimento, as quais, como mais adiante teremos oportunidade de desenvolver, constituem o cerne de algumas reflexões da museologia contemporânea.

Neste trabalho abordaremos a ligação do teatro à museologia nas seguintes vertentes:

A. Teatro como acto social

BARATA afirma que:

Apesar do seu carácter efémero, no espectáculo congrega-se, num espaço e tempo, um complexo entrançado de relações não apenas pessoais e privadas; simultaneamente, verifica-se uma interacção de relações públicas, imediatamente intersubjectivas e, porque não, na maior parte das vezes, comunitárias: uma acção eminentemente social¹⁴.

Ao propiciar a expressão concentrada de uma ampla realidade sócio-cultural, as referidas *unidades de espaço e tempo* serão, portanto, detentoras de uma qualidade comunicacional directamente proporcional à própria legitimidade e oportunidade dos elementos que evocam, em forma de questionamentos, digamos, incontornáveis pela sua própria evidência. Colocamos a hipótese de a posterior reflexão crítica sobre o «fragmento de realidade» re-presentado, ou seja, que volta a estar no Presente, transformar esse mesmo Presente num núcleo de devir, onde aquilo que se revela efémero afinal sinaliza uma infinidade de futuros possíveis.

B. Sócio-culturalidade como palco

A interpretação e comunicação dos factos museais remetem para os primórdios da instituição museu: lugar privilegiado de contacto do indivíduo com um dado património cultural. Se este for o património com o qual o sujeito se identifica, vêmo-lo simultaneamente **actor e espectador** da dinâmica das inter-relações operadas no interior desse cadinho civilizacional.

Indo mais longe na analogia com a teatralidade, assistiremos a um confronto do **sujeito-personagem-público** com o palco onde evoluem os factores da sócio-culturalidade, na sua dinâmica específica e que a todo o instante da sua comunicação pedem reinterpretações e releituras, adaptadas aos novos momentos históricos. Teatro e Museu trocam igualmente olhares cúmplices pela semelhança nos processos de acção-comunicação, ao recorrerem a

¹⁴ BARATA, O. (1981). Brevíssima Reflexão sobre o teatro e a literatura. Estética Teatral – Antologia de Textos. (Org. José Oliveira Barata). Lisboa: Morais Editores. Policopiado.

objectos mediadores entre o sujeito e o seu património cultural, numa aposta que vemos oscilar entre a surpresa e a confirmação, entre a epifania da consciência e a mera distração do espírito.

C. Educação no Teatro e no Museu

Enquanto a educação pelo teatro se revela, na maior parte dos casos, de forma subjacente e/ou subliminar, a educação pelas acções museológicas deverá constituir a própria base da concepção do museu, desdobrando-se em programas pedagógicos assumidos e objectivamente direccionados. Pese a dissemelhança, somos em crer que o primeiro (teatro) poderá contribuir para a função educativa do segundo (museu), mais que não seja, devido ao facto histórico de as formas de interpretação da realidade, por meio da sua dramatização, acompanharem os passos da evolução de qualquer civilização, mesmo das mais remotas. Porque na maioria das formas teatrais há o desejo de modificar a realidade, quer controlando-a através de rituais propiciatórios, quer através de uma consciencialização social, quer pela intervenção, daí a transdisciplinaridade entre as duas áreas mostrar-se quase inevitável.

Neste trabalho, propomo-nos analisar, dentro do nosso âmbito de estudo, a Acção Teatral como instrumento mediador entre os sujeitos e respectivo património cultural, sujeitos estes que iremos encarar como actores do seu próprio destino enquanto comunidade.

Resumimos os nossos objectivos em três grandes linhas orientadoras:

1. **Reflectir** acerca da função educativa dos museus e do teatro;
2. **Analisar** casos em que a instituição museal utilizou o teatro em acções educativas que potenciam (ou não) os recursos comunicacionais dos museus, na clara intenção de orientar essas práticas para a construção de conhecimento, interpretação criativa e questionamento dos fenómenos;
3. **Elaborar** quadros de acção interdisciplinar aplicáveis aos contexto educativo dos museus.

As acima referidas linhas orientadoras distribuir-se-ão por capítulos, numa lógica que desejaremos ver encaminhada do geral para o particular; do enquadramento teórico para a análise; da sistematização das questões e inquietações para as conclusões e recomendações.

Iremos evocar, em primeiro lugar, os passos que levaram à valorização da educação nos museus, em breve perspectiva histórica (Capítulo 2), contextualizando-a nos panoramas internacional, nacional e regional. No Capítulo 3 dar-se-á o devido enfoque aos documentos fundamentais para o esclarecimento da função social dos museus e conseqüente transformação das perspectivas educacionais, no campo da museologia em geral. Em paralelo,

iremos abordar o pensamento de Paulo FREIRE, a influência do mesmo na estruturação do documento de Santiago do Chile e o seu contributo para a atitude da museologia contemporânea face às questões da educação patrimonial. Ainda neste item, propomo-nos referir o próprio contributo da Nova Museologia – ou Sociomuseologia – para a Função Educativa dos Museus. Numa segunda parte, de forma a estabelecer determinadas questões acerca das possíveis inter e transdisciplinaridade entre teatro e museologia, iremos focar a arte teatral no tocante às suas vertentes pedagógicas, com base no seu próprio historial, principais tendências e escolas. Transportaremos, em seguida, a acção teatral para o espaço do museu e estudaremos exemplos quanto à possível articulação e interacção entre técnicas, estratégias e objectivos, em determinados contextos (Capítulo 4).

O Capítulo 5 será totalmente dedicado aos Estudos de Caso referentes à efectiva parceria entre o teatro e o museu, nomeadamente no que toca a alguns projectos educativos das instituições museológicas por nós recolhidos e seleccionados no âmbito da Região Autónoma da Madeira.

Nas conclusões (Capítulo 6) incluiremos algumas propostas teóricas, devidamente fundamentadas, quer na bibliografia consultada e no enquadramento teórico exposto nos quatro primeiros capítulos, quer na análise dos Estudos de Caso. Essas recomendações não serão mais que o resultado, em linhas amplas e abertas, do encontro entre um conjunto de reflexões possíveis e um outro, composto de hipóteses de acção.

CAPÍTULO 2 – RELAÇÃO ENTRE MUSEU E EDUCAÇÃO

«Para Ovídio também tudo se pode transformar em novas formas (...); para Ovídio também o conhecimento do mundo é dissolução da compacidade do mundo (...). O [mundo] de Ovídio é feito de qualidades, de atributos e de formas que definem a diferença entre todas as coisas (...) mas estes não passam de simples invólucros de uma substância comum que – se for agitada por uma paixão profunda – se poderá transformar na coisa mais diferente»¹⁵.

Neste ponto do trabalho debruçar-nos-emos, especificamente, sobre o papel da educação através da cultura material musealizada em contexto institucional, sem no entanto a excluirmos do conceito de património integrado. Esta opção justifica-se pela selecção

¹⁵ CALVINO, I. (1990). Seis Propostas Para o Próximo Milénio. Lisboa: Editorial Teorema. P. 23.

efectuada para o capítulo de Estudos de Caso (Capítulo 5), em que figuram museus cujas acções museológicas estão, na sua maioria, circunscritas à Exposição.

A missão dos museus, segundo o ICOM (Conselho Internacional dos Museus), inclui as actividades de «Agrupar; Conservar; Estudar; Expor para fins educativos, exame, estudo e prazer; Animar – colecções, bens culturais ou naturais»¹⁶, as quais vemos concentradas nas acções museológicas básicas de Preservação, Pesquisa e Comunicação, incluindo esta última a Função Educativa. Em alguns casos ainda se pressupõe que toda e qualquer acção cultural realizada em cenário museológico possui carácter formativo, caindo-se no equívoco de tomar por significativas certas experiências que afinal não passam de mero entretenimento pontual. Segundo HEIN (1998), mau-grado atribuir-lhes as qualidades de «vivas, vividas e interessantes» tal não as tornará, forçosamente, acções educativas. Compreender o que desafia e estimula a aprendizagem será compreender quais os significados que os públicos dos museus podem e devem retirar dessas experiências de contacto com os objectos museológicos.

A nossa concepção de **objecto museológico** reúne o pensamento e posição de vários autores, entre os quais Tomislav SOLA, citado por NASCIMENTO:

(...) a tradicional peça de museu, simbolizado por um fato tridimensional, é apenas um dado de um conjunto de informação museológica, de uma mensagem, e, que não temos museus em função dos objectos que eles contêm, mas em virtude dos conceitos e ideias que esses objectos ajudam a transmitir¹⁷.

Em referência ao poema de Charles Keifer, *Museu de Coisas Insignificantes*, escreveu CHAGAS, que:

(...) as coisas insignificantes podem ter significado; não um significado próprio, único e imutável, mas um significado atribuído e cambiável; implica ainda a aceitação de que todo o museu é formado de coisas insignificantes e

¹⁶ CÂNDIDO, M. (1998). Imagens de vida, trabalho e arte. *Cadernos de Sociomuseologia*, nº 12, 34-35.

¹⁷ NASCIMENTO, R. (1998). O objecto museal, sua historicidade: implicações na acção documental e na dimensão pedagógica do museu. *Cadernos de Sociomuseologia*, nº11, p.37.

que o significado (e o valor) dessas coisas não está nelas mesmas, mas na relação que com elas se pode manter¹⁸.

O mesmo autor enfatiza:

(...) O importante é compreender que uma coisa ou objecto só se transforma em bem cultural quando alguém (indivíduo ou colectividade) por ato de vontade afirma, descreve e garante a sua passagem simbólica para uma nova condição. A constituição do bem cultural implica um processo de atribuição voluntária de significados e valores¹⁹.

A museologia, na sua vertente social e portanto menos centrada na fetichização de objectos descontextualizados, estuda o «trinómio matricial» composto pela relação homem/sujeito e o objecto/bem cultural num espaço/cenário que toma o nome de museu (Waldisa RÚSSIO); na verdade, uma relação dialéctica onde cada qual se vê livre de atribuir valores e significados a um processo simbolizado na materialidade (ou imaterialidade) de um produto cultural, noutros termos, ao testemunho de algo que já não está presente ou mesmo já não existe.

A construção do conhecimento surge-nos pontuada de ambiguidades, tanto ou quanto a intencionalidade do discurso expositivo (função comunicação) estiver em choque com o discurso do sujeito, elaborado a partir das suas vivências, expectativas, interesses e visões do mundo. Embora tal verdadeiramente constitua um problema para a comunicação museológica, o facto de nem sempre entre estes dois discursos se identificarem pode resultar numa grande riqueza cultural.

Assumindo-se o museu como espaço de comunicação e educação, as acções culturais ali empreendidas ou tendem a manipular o discurso sobre o objecto/signo, no sentido de aprisioná-lo a dados informativos, ou tendem para a «leitura transversal» da realidade ali representada, no sentido de libertar a sua reinterpretação, evitando-se a manutenção de discursos monolíticos, estes frequentemente originados pela confusão entre abordagem transmissora e abordagem cultural do património (HOPER-GREENHILL). Reafirmamos, neste ponto, a posição de vários autores actuais, pela qual a formação de atitudes

¹⁸ CHAGAS, M. (2002). Museu, Literatura e Emoção de Lidar. *Cadernos de Sociomuseologia*, nº19, p.22.

¹⁹ _____ (2002) Cultura, património e memória. *Revista Ciências e Letras*, nº 31, p.25.

preservacionistas reside menos na tentativa de reter o Passado e mais na aceitação de que ninguém vê e percebe o mesmo objecto duas vezes. No acto de expô-lo à metamorfose dos seus significados, coabitam as narrativas fidedignas às fontes documentais com elaborações livres, criadas a partir dos referenciais afectivos, psicológicos e sociais dos indivíduos. A educação para a preservação poderá realizar-se na consciência de que tal *leveza* interpretativa encontra na tradição e na memória colectivas a sua parte necessária de *peso*.

Antes, porém, de ir mais longe na abordagem da educação em contexto museológico, pelo historial da valorização das suas práticas e enquadramento ao nível Nacional e da Região Autónoma da Madeira, desejamos recordar um mito grego, em nosso entender paradigmático quanto à questão que coloca o estado de leveza das coisas como consequência de uma natureza anterior, diametralmente oposta porque caracterizada pelo peso e imobilidade.

Referimo-nos à proeza de Perseu ao decapitar a Górgona, monstro com a capacidade de converter, pelo olhar, coisas e seres em estátuas. O monstro acabaria por tornar-se vítima do seu próprio poder petrificador, no instante em que dirigiu o rosto para a face reflectora do escudo do herói, que assim o descobriu e logo o aniquilou. Em contacto com o solo, as gotas de sangue da cabeça decepada deram origem a um cavalo alado, Pegasus, que ao dar uma patada no Monte Hélicon fez jorrar a fonte donde passaram a beber as Musas ou entidades que habitavam e vitalizavam o *Museion*.

Sem o intuito de forçar alegorias, muito menos metáforas, mas antes lançarmos mão de um auxílio arquetípico na condução destas reflexões, encontraremos na Górgona o olhar mortal pelo qual às vezes se transformam alguns objectos representantes do Património Cultural; salvo, quando existe a decisão consciente de orientar a acção educativa para um **segundo olhar** que neutraliza esta ameaça e, simultaneamente, se converte em recurso para desafios futuros. Aqui adiantamos outro facto do mito: Perseu não abandona e muito menos destrói a cabeça. Refere CALVINO a este propósito:

Perseu consegue dominar essa figura tremenda mantendo-a escondida, tal como antes a vencera olhando-a no espelho. É sempre na recusa da visão directa que reside a força de Perseu, mas não numa recusa da realidade do mundo de monstros em que estava destinado a viver, uma realidade que ele traz consigo e assume como sendo o seu próprio fardo²⁰.

²⁰ CALVINO, I. (1990). *Seis Propostas Para o Próximo Milénio*. Lisboa: Editorial Teorema. P. 19.

Conclui-se que sem o peso inerente ao olhar da Górgona não existiria Pegasus e, em consequência, a fluidez que dessedenta indefinidamente as musas da fruição, da crítica, da criatividade e da transformação.

O acto de musealização de um bem cultural, por si só reflecte a atitude de negar a sua morte, sujeitando-o a uma lógica de preservação e comunicação. Neste processo estruturam-se valores e significados para esse objecto, além dos critérios de antiguidade, raridade e qualidade estética – critérios, como vimos, sujeitos à contingência –, apostando-se no dinamismo da interpretação dos seus códigos de leitura. Colocado à disposição da comunidade enquanto representante de um saber e saber/fazer ancorado no presente e com possibilidades de concretizar-se no futuro, permanecerá próximo, senão interventivo, nas esferas cognitiva, afectiva e social dos indivíduos e com um papel activo na melhoria da sua qualidade de vida.

A *paixão profunda* descrita por Ovídio, a qual agita os objectos museológicos na sua essência e acorda o seu potencial transformador está no olhar indirecto, transversal, que lhes lançamos, ante a hipótese de nos tornarmos vítimas de um processo comunicacional confinado à informação contida nas legendas e painéis, paralisada no momento histórico da sua produção. Mais: constatamos que a sobrevivência do Homem como ser cultural poderá estar dependente, entre outros factores, da articulação entre as três dimensões Tempo-Indivíduo-Sociedade. Será por meio da releitura e espírito crítico constantes sobre os produtos culturais da comunidade que se suplantará a condição de *amnésia colectiva* (outra forma de paralisação do ser), vista por Myriam Sepúlveda dos SANTOS como «(...)incapacidade de viver experiências verdadeiras que sejam transmitidas entre passado e presente».²¹ Musealizar, então, significará também revelar - tornar a velar - um recorte patrimonial, num jogo de descoberta e redescoberta que já não permite esgotar as leituras sobre o Passado e respectivas heranças. Se a memória ganha peso nos contornos dos objectos museológicos, ganha, igualmente, capacidade de se elevar na consciência de vivermos num eterno presente que impele à continuidade do processo de acção/reflexão sobre a realidade.

Na evidência de os valores e significados constituírem, de facto, o objecto museológico enquanto tal, e que tais valores e significados se encontram sujeitos às leis da mutabilidade e da metamorfose, somos a confrontar-nos com uma perspectiva de educação no museu

²¹ SANTOS, M.S. (2002). O pesadelo da amnésia colectiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado. *Cadernos de Sociomuseologia*, nº19, p.124.

orientada para a construção de novos conhecimentos através de uma *pedagogia museológica* (CHAGAS), baseada no seu próprio poder interventivo e transformador.

Serviu esta introdução para a sistematização de algumas questões, entre muitas outras que tentaremos debater, centralizadas no campo da educação no âmbito da instituição museológica:

- Com que meios museólogos e técnicos de Serviços Educativos empreendem a tarefa de orientar a comunicação, no sentido da interpretação dessacralizada do Património Cultural e vocacionada para a devida contextualização dos processos que o geraram;
- Que tipo de metodologias e recursos comunicativos revelar-se-ão mais eficazes quanto ao desenvolvimento da capacidade humana de criar novos significados para as práticas sociais, representadas pelos objectos museológicos;
- Em que medida as acções educativas extrapolam os modismos e as técnicas, revelando-se susceptíveis à eliminação do fosso entre público e acervo, abertas à participação dos indivíduos no seu próprio processo de aprendizagem;
- A que nível se delineiam objectivos para tais acções, cujos resultados almejam a democratização da cultura, a inclusão social e a prática efectiva da cidadania;
- Em que moldes se estruturam práticas interdisciplinares no quotidiano educativo do museu, substituindo-se as rotinas implementadas por uma atmosfera de experimentação.

2.1. A Função Educativa dos Museus: perspectiva histórica.

De panteão de verdades acabadas, a fórum de debate de múltiplas questões essenciais referentes ao mundo natural e humano, como refere Ducan CAMERON²², o museu tende a tornar-se cada vez mais um espaço de participação e reunião das várias disciplinas do conhecimento, empenhadas na qualificação, preservação, investigação e comunicação das múltiplas redes de interacção do homem com o meio, donde resulta uma tão ampla quanto complexa produção cultural.

²² CAMERON, D. (1992). Le musée: un temple ou un forum. *Vagues*, Vol.1, 77-98

Realizar uma efectiva educação patrimonial em meio de tal complexidade exige das várias instâncias museológicas uma reavaliação constante das acções culturais. Essa reavaliação, em nosso entender, desenhar-se-á num cenário de intercâmbio fluído entre Educação Formal (académica) e educação Não Formal, corroborando SANTOS, quando diz:

Encurtar, pois, as distâncias entre o ensino formal e não-formal, é urgente e necessário. A vida, o conhecimento construído e reconstruído a qualquer momento, na vivência do cotidiano, deve ser um referencial essencial para a análise e o enriquecimento da prática pedagógica, proporcionando ganho significativo para todos os sujeitos, membros da comunidade, pesquisadores, etc.²³.

O estreitamento entre ambas as realidades educativas, segundo a mesma autora, deverá manifestar-se na articulação entre Museu, Escola e Comunidade, em projectos pedagógicos que primam pela interactividade e onde a escola se assuma como «(...)um sistema aberto, em contínua comunicação com o meio, o que demonstra não existir uma dicotomia entre educação formal e não-formal»²⁴.

Pelo que vem sendo exposto, a atenção necrófila aos objectos museológicos constituirá um factor de empobrecimento da comunicação e, portanto, da sua eventual carga pedagógica. A deslocação do enfoque do objecto para o sujeito (individual ou social) envolverá, como iremos referir mais adiante, uma verdadeira «revolução museológica», atreita a um pensar renovado acerca da função social do museu e, conseqüentemente, da sua Função Educativa.

Os passos para a valorização da Função Educativa do Museu são os de uma caminhada lenta, contudo, irreversível em direcção a uma crescente acessibilidade democrática às colecções pelos indivíduos e sujeitos sociais. A partir deste ponto há o convite à interpretação e reinterpretação crítica dos dados fornecidos pelos bens culturais, substituindo-se os frequentadores passivos por actores de um processo de aprendizagem mediado pelas acções educativas.

Em seguida, iremos percorrer, de forma breve e concisa, cada estância da valorização e desenvolvimento da Função Educativa do Museu. Desde o estabelecimento gradual dos pressupostos básicos do livre acesso dos públicos aos bens culturais (séculos XVIII e XIX),

²³ SANTOS, M.C. (2002) Museu: centro de educação comunitária ou contribuição ao ensino formal? *Cadernos de Sociomuseologia*, nº 18. 36-37.

²⁴ Idem. P.63

passando pela afirmação do museu como espaço de comunicação (início do século XX), indo desembocar na noção de educação popular veiculada por Hugues de VARINE (meados do século XX).

Como pudemos constatar no decurso da nossa investigação, trata-se de um caminho não apenas lento, como pontuado por avanços e retrocessos.

Século XVIII

O denominado «Século das Luzes» contribuiu de forma inequívoca para a tentativa de alargamento do conceito de acessibilidade aos museus ou gabinetes de curiosidades, então circunscrita a uma elite de sábios, estudiosos, artistas e demais visitantes privilegiados.

Leia-se, a este propósito, a seguinte nota, redigida em tom informativo por Sir Ashton de Alkinrington Hall (Manchester):

Isto é para informar o Público que tendo-me cansado da insolência do Povo comum, a quem beneficiei com visitas a meu museu, cheguei à resolução de recusar acesso à classe baixa exceto quando seus membros vierem acompanhados com um bilhete de um Gentleman ou Lady do meu círculo de amizades. E por meio deste eu autorizo cada um dos meus amigos a fornecer um bilhete a qualquer homem ordeiro para que ele traga onze pessoas, além dele próprio, e de cujo comportamento ele seja responsável, de acordo com as instruções que ele receberá na entrada. Eles não serão admitidos quando Gentlemen ou Ladies estiverem no Museu. Se eles vierem em momento considerado impróprio para sua entrada, deverão voltar noutro dia²⁵.

O espírito enciclopedista do século XVIII, aliado à filosofia Iluminista que promulgava a escolarização enquanto responsabilidade pública, numa reafirmação da igualdade de oportunidades quanto ao acesso à instrução pela «plebe», fez da exposição um grande livro aberto à multiplicidade dos olhares. Iniciava-se uma nova era para a expografia, agora esteticamente mais coerente e atenta à vertente pedagógica desse património tornado público.

A *colecção-tesouro*, propriedade exclusiva de reis, surge agora revertida em bem comum a todos os cidadãos. O Relatório do Ministro do Interior da França (1792) assim o havia declarado:

²⁵ NASCIMENTO, R.(1998). O objecto museal, sua historicidade: implicações na ação documental e na dimensão pedagógica do museu. *Cadernos de Sociomuseologia*, nº11, p.23.

Todos estes objectos (coleções reais) que estiverem longe do povo, ou que foram mostrados apenas para os tocar pelo espanto ou respeito, toda essa riqueza lhe pertence. De agora em diante servirão à instituição pública. Formarão os legisladores, filósofos, os magistrados esclarecidos, os agricultores instruídos... Quem não quer que esta bela empresa interesse de uma só vez a todo o povo e a todas as idades?²⁶

Neste cenário pós-revolucionário, a exposição dos acervos do Antigo Regime objectivava despojá-los da aura de poder régio, pela sua transformação em símbolos do resgate heróico de uma Nação. A educação no museu encontrava-se portanto subordinada a essa lógica de exaltação da identidade nacional e das glórias locais.

A industrialização crescente da sociedade fez nascer, em 1794, o **Conservatoire des Arts et Métiers**, em Paris, onde o seu fundador, o abade Grégoire, instituiu a formação sistemática dos artífices franceses. Mas na sua declaração, que «bárbaros e escravos detestam as ciências e destroem os monumentos de artes; os homens livres os amam e os conservam»²⁷, estaria implícito que a conservação desse património, tido por comum, destinar-se-ia de novo a uma elite, desta feita à burguesia economicamente ascendente.

Século XIX

Paulatinamente, os museus foram-se assumindo espaços de aprendizagem pública, incluindo, entre outras iniciativas, programas destinados a grupos específicos. A educação no museu revela assim nova maturidade ao atentar à heterogeneidade, particularidades culturais e variedade das expectativas dos visitantes. O **Museu do Louvre** foi um dos que colocou em prática esse potencial educativo, pela aposta em novos recursos comunicacionais, consubstanciados na devida identificação e disposição das obras - segundo temáticas -, na publicação de catálogos baratos e na monitorização das suas galerias.

O agora designado Serviço Educativo (ou de Educação), especialmente vocacionado para a descodificação dos discursos expositivos, data do século XIX:

²⁶ VALENTE, E. (2003): A Conquista do Carácter Público do Museu. In: Educação e Museu: a Construção Social do Carácter Educativo dos Museus de Ciência. (Org. Guaracira Gouvêa e outros). RJ: Access Editora. P. 32.

²⁷ Citado por Mário Chagas: CHAGAS, M. (2002). Preservação do Património Cultural: educação e museu. Policopiado.

Logo que o museu e o ensino secundário se aproximam, surge a questão de partilha de competências. O professor do liceu de então (...) não dominava, necessariamente, os conteúdos (do museu), enquanto que o curador encontrava dificuldades em transmitir seu conhecimento a uma platéia de não especialistas. As relações entre o ensino secundário e os museus fundamentavam-se num programa curricular semelhante e justificou a criação de um serviço educativo no museu para resolver as dificuldades encontradas por professores e curadores²⁸.

Museu e Escola ganhavam desta forma uma instância educativa comum. Somente mais tarde o Serviço Educativo amplificaria as suas práticas de mediação cultural ao ensino básico.

Na América Latina e Estados Unidos fundaram-se museus onde a produção do conhecimento advinha de uma educação científica, num inequívoco contributo ao desenvolvimento, expansão e reconhecimento crescentes das então emergentes ciências humanas e naturais. Contudo, reportando-se à realidade do Brasil daquela época, SANTOS comenta: «Durante o Império, período em que já se começava a delinear claramente a estrutura de classe, a função da educação consiste em reproduzir a ideologia dominante, como também a própria estrutura de classe»²⁹.

O período Romântico ficou marcado pelo advento da Ciência Arqueológica. O interesse revitalizado pela Antiguidade e civilizações exteriores ao território Europeu, a exemplo da Oriental, originou um enorme movimento de aquisições. A rivalidade instaurada entre o **Museu do Louvre** e o **British Museum** levou a que este último empreendesse expedições arqueológicas à Mesopotâmia. Motivado pelas campanhas de Napoleão Bonaparte, o gosto pelo Antigo Egipto havia entretanto criado uma rede de museus europeus interessados nos respectivos despojos. Os de Belas-Artes criaram oficinas onde se reproduziam peças para fins didáticos: em 1840, o Louvre contava perto de trezentos modelos.

Os museus de natureza etnológica e etnográfica, marcados pela perspectiva evolucionista, darwiniana, revelavam um duplo aspecto educativo: mostrar os objectos numa

²⁸ KOPTCKE, L. (2003): A Análise da Parceria Museu-Escola como Experiência Social e Espaço de Afirmação do Sujeito. In: Educação e Museu: a Construção Social do Carácter Educativo dos Museus de Ciência. (Org. Guaracira Gouvêa e outros). RJ: Access Editora. P.109.

²⁹ SANTOS.M. (1993). Repensando a Acção Cultural e Educativa dos Museus. Salvador: Centro Editorial Didático da UFBA. P.28.

escala evolutiva, em que o último degrau seria a civilização europeia e dar conta, por outra via, da necessidade de se compreenderem as relações sociais intrínsecas à produção cultural. O objecto pelo objecto deixa de fazer sentido, nesta nova apreensão do mundo.

A par de um cenário de florescimento de várias tipologias de museus (três grandes áreas se evidenciavam: a industrial, a etnográfica e a artística), vivia-se, segundo VALENTE:

Uma competição velada entre as nações, o que, de certa maneira, reedita o comportamento de épocas passadas, quando os reis exibiam poder por meio de suas ricas colecções. Os museus, ao se tematizarem, dedicando-se à etnografia, à arqueologia, às artes aplicadas, entre outras, incorporam como tom predominante os sentimentos nacionalistas (...) ³⁰.

A partir da segunda metade do século, os «templos» dedicados à difusão da cultura clássica coabitavam com espaços notoriamente empenhados na divulgação popular das suas colecções, mor do sucesso das grandes exposições universais. Aliada à vulgarização do saber, aos poucos a educação tomava o lugar de função prioritária na instituição museológica: o actual **Victoria and Albert Museum** (antes South Kensington Museum), dirigido por Henry Cole a partir de 1873, delineou um programa do qual constava a flexibilização de horários, a organização de exposições temporárias, a mostra pública de peças pertencentes a colecções de particulares afeitas à nobreza, por meio de reproduções, o empréstimo de cópias, entre outras facilidades que permitiram alargar a oferta museal a novas camadas de público interessado. Entre outros sinais de mudança, surge o **Nordiska Museum** (Estocolmo, 1875), com um projecto direccionado para a preservação das tradições escandinavas. Constituído por representações tridimensionais de interiores, reflecte uma nova atitude face às relações do homem com o meio social, rural ou urbano, numa clara valorização dos contextos, em detrimento da atitude, como vimos ainda prevalecente, de museificação da produção cultural.

Uma circular ministerial francesa, datada de 1881, afirmava que a organização da escola dependia da reorganização do Museu. Tal reconhecimento da faceta educativa do museu pelas academias fez-se acompanhar pela diferenciação das práticas entre ambas as instituições, num cenário onde a escolarização dos países industrializados via-se necessária, dada a exigência de mão-de-obra qualificada. A atenção especial ao público infantil esteve patente na criação do **Museu das Crianças** (Surrey, 1885), e os regulamentos das escolas

³⁰ Op. Cit. P.37.

inglesas, em 1895, já permitiam as idas aos museus, espaços onde se desenvolvia a componente lúdica da aprendizagem.

A propósito da evolução do papel educativo da instituição museológica em Inglaterra, HOOPER-GREENHILL refere uma situação de subvalorização do carácter educativo do museu quando este se viu separado da acção museológica, em si própria:

As the new century began, the Victorian values that celebrated museums as institutions for educational self-help were already dying, to be replaced by less altruistic attitudes....Soon, 'museum education' was understood to mean children's activities and provision for schools...Museum education became a separate sub-specialization in many museums, with different categories of staff, and different objectives and values from the rest of the institution³¹.

A questão da acessibilidade democrática aos museus também parecia longe de estar resolvida. Entre 1860 e a primeira década do século XX, generalizou-se a implantação dos museus de arte. Não obstante, à parte artistas, estudantes e copistas, era somente permitido ao grande público aceder-lhes ao Domingo ou em dia da semana indicado para o efeito.

Apesar do seu pioneirismo na aceção do carácter educativo dos museus, a realidade museológica dos Estados Unidos incluía a imposição de códigos de apresentação e de conduta aos visitantes, assim como a restrição da acessibilidade relativamente às «massas», em obediência a alguns padrões europeus.

Em paralelo, assistia-se à gradual separação de identidades entre museu e exposição, a exemplo da organização didáctica de objectos seleccionados, nos museus de ciência. Facto que vaticinou a ruptura com o enciclopedismo, onde a mostra exaustiva de um acervo, que se via aumentado na proporção directa dos avanços técnicos e científicos, excluía à partida intenções pedagógicas. O sociólogo e crítico de arte inglês John Ruskin (1819-1900) defendia a ideia de que a exposição pela exposição pouco ou nada contribuía para uma real aprendizagem; somente a visão crítica da cultura material revelar-se-ia determinante para o museu cumprir a sua Função Educativa.

³¹ HOOPER-GREENHILL, E. (1994). The past, the present and the future: museum education from the 1790s to 1990s. In: *The Educational Role of the Museum*. (Org. Eilean Hooper-Greenhill). London: Routledge. P.259.

Século XX

No dealbar do século XX, o primado da educação dos públicos instala-se no fazer museológico e museográfico, na esteira da evolução verificada na centúria anterior; muito embora Ester VALENTE refira que «Até 1914, os museus não se empenhariam na democratização e popularização de suas exposições»³².

Outra problemática centrar-se-ia na dicotomia crescente entre Educação Formal e Não Formal, termos que, segundo HEIN, não discriminam qualidade pedagógicas, tão-somente distinguem metodologias: «Museums, even when overtly engaged in education, usually offer informal education; they do not have a set curriculum that progress from lower to higher levels, usually do not require attendance, and do not certify mastery of specific knowledge at the conclusion of a visit»³³. Contudo, adianta o autor que: «By the end of the century, schools had so eclipsed museum's public educational function that it was necessary to argue that museums could support the educational work of schools»³⁴.

Salvo nos casos das instituições mais resistentes à modernização, as quais persistiam no papel de guardiãs da cultura clássica e da fórmula dos gabinetes de curiosidades, algumas propostas museológicas e museográficas continuaram a evoluir, no sentido de priorizarem a relação com o público, mediante discursos expositivos adequados mesmo aos mais leigos. Facto observado nos países socialistas, a exemplo da Rússia pós-revolucionária: em 1917, os museus esforçavam-se por oferecer uma visão contextualizada da produção artística, conferindo-lhe os aspectos sociais, políticos e económicos subjacentes a um período histórico marcado pela diferença de classes.

Segundo SCHAER, no período compreendido entre as duas Grandes Guerras e os anos 1950:

On admet de plus en plus difficilement l'entassement dans les vitrines de séries d'objets répétitives, les tableaux accrochés bord a bord sur deux, trois, voire quatre rangées superposées, les décors de salles surchargés d'ors et des stucs... on allège la présentation en isolant d'avantage chaque objet, on facilite la circulation du regard, on privilégie la neutralité des fonds, on porte attention aux supports et à l'éclairage³⁵.

³² VALENTE, E. (2003). A Conquista do Carácter Público do Museu. In: Educação e Museu: a Construção Social do Carácter Educativo dos Museus de Ciência. RJ: Access Editora. P.33.

³³ HEIN, G. (1998). Learning in the museum. London: Routledge. P.6.

³⁴ Idem. P. 5.

³⁵ SCHAER, R. (1993). L'invention des musées. Paris : Gallimard. P.105.

Por seu turno, os Estados Unidos avançaram com a proposta do *museu dinâmico*, onde obras de arte, arquivos e espécimes raros da Natureza partilhavam o espaço com actividades educativas, concertos, desfiles de moda, mesas-redondas, debates, etc.

Certos museus científicos, na esteira do **Palais de La Découverte** (Paris, 1935) com programa orientado para a popularização das ciências, inauguraram a tipologia de exposição interactiva.

A latente sobrevalorização do critério da originalidade acabaria por estabelecer uma hierarquia museológica, que tendia a valorizar uns museus em detrimento de outros, voltados para a educação populista. Situação análoga já se havia anteriormente verificado: no novo afã da renovação e modernização das práticas educativas, a preocupação em comunicar conteúdos, de forma atractiva, sobrepôs-se à exposição do objecto e aos processos de pesquisa no fundo inalienáveis à sua compreensão mais lata.

Não obstante, década após década dá-se a reafirmação do museu como *sistema de comunicação*:

[mesmo antes da 2ª Guerra Mundial] o museu foi colocado em questão e tornou-se objecto de críticas radicais. Assim, em meados do século XX, procurava-se ver o visitante sob uma perspectiva diferente. O público era entendido como elemento que acionava o trabalho do museu, que, por sua vez, deveria estar voltado para o público³⁶.

Em 1947, o Conselho Internacional dos Museus elaborou e transmitiu uma definição de museu donde se infere a prerrogativa básica de que o museu, enquanto tal, deverá integrar nas suas funções prioritárias a Função Educativa: «L'ICOM reconnaît la qualité de musée à toute institution permanente qui conserve et présente des collections d'objets de caractère culturel ou scientifique, à des fins d'étude, d'éducation et de délectation»³⁷.

George-Henri Rivière, co-fundador do ICOM, defendia o museu enquanto espaço *onde se expõem mais ideias que objectos*, apostando-se numa política de aquisições coerente com o propósito educativo patente no programa museológico. Na sua concepção de museu,

³⁶ VALENTE, E. (2003). Op.cit. P.40.

³⁷ ICOM, Estatutos, 1947, art. 3º. Policopiado.

Rivière opunha o museu-programa ao museu-objecto, o primeiro com uma missão declaradamente educativa, o segundo baseado na exposição.

Contudo, em meados do século, vivia-se num panorama generalizado de pouca adesão das populações às colecções e serviços da Instituição. Tal motivou a organização pela UNESCO, em 1958, do **Seminário do Rio** (V. Capítulo 3), dedicado ao tema da Função Educativa do Museu. Mais tarde escreverá VARINE que «90% dos moradores de uma cidade jamais visitavam os museus de sua região»³⁸, situação observada entre os anos 1965-1970, paradoxalmente quando se vivenciava «uma comercialização jamais vista da cultura»³⁹, produto de esforços no sentido de impedir o desaparecimento do museu tradicional. A solução estaria em encontrar-lhe uma nova finalidade, uma função social, a partir da deslocação do enfoque da colecção para o indivíduo/comunidade. O enunciado de Rivière, *de que tudo é património*, materializar-se-ia no Museu Integral, espaço de inclusão dos bens materiais ou imateriais, tangíveis ou intangíveis, subjacentes à dinâmica social e à relação do homem com o meio natural de um dado território. Tal *revolução museológica* trouxe consigo a tipologia do *Ecomuseu*. A exemplo do *Museu de Sítio* da comunidade urbana de Creusot (1968), revelou-se um modelo museológico de resistência à uniformização dos modos de vida, pela valorização da diversidade das sociedades e das etnias na sua específica relação com o meio envolvente; a *colecção* ultrapassou as quatro paredes convencionadas para revelar-se *património integrado*. Segundo os princípios apontados pela **Nova Museologia**, ou Museologia Social, prenunciada na Declaração de Santiago do Chile, em 1972 (V. Capítulo 3), a Função Educativa do Museu passa pela consciencialização da comunidade, intensificando-se a relação sujeito-objecto (VARINE). Co-criador com George-Henry Rivière do vocábulo *ecomuseu*, Hugues de Varine defende uma *educação popular* onde a relação pedagógica a não distinção entre *letrados* e *iletrados* origina um tipo de relação pedagógica que «... não visa apenas à satisfação da demanda de “públicos” específicos»⁴⁰. E acrescenta: «Ela deve ser, sobretudo, a fonte de uma cultura comum construída a partir de aportes de todos os membros da comunidade, agregando aportes externos destinados a facilitar a integração dessa comunidade em comunidades mais amplas, em nível regional, nacional e internacional»⁴¹.

Desde os primeiros anos do século que nos museus da América do Norte se praticava uma educação de teor populista. Em 1984, porém, a AAM (American Association of

³⁸ VARINE, H. (2000): O Ecomuseu. *Ciências & Letras*, nº27. P. 63

³⁹ Idem.

⁴⁰ VARINE, H. (2002). Património e Educação Popular. *Ciências & Letras*, nº31. P.289.

⁴¹ Idem.

Museums) declara que «Museums have not realized their full potential as educational institutions»⁴². Em 1992 a mesma organização virá a afirmar que:

The community of museums in the United States shares the responsibility with other educational institutions to enrich learning opportunities for all individuals and to nurture an enlightened, humane citizenry that appreciates the value of knowing about its past, is resourfully and sensitively engaged in the present, and is determined to shape a future in which many experiences and many points of view are given voice⁴³.

Tais deliberações, encontramolas sincronizadas no tempo com as várias Declarações que se seguiram à da Mesa Redonda de Santiago do Chile: Québec, Oxatepec (ambas em 1984) e Caracas (1992), momentos-chave no desenvolvimento de uma museologia contemporânea, comprometida com o desenvolvimento social e, conseqüentemente, com uma ruptura epistemológica no que respeita à forma de encarar o papel educativo nos museus. A relação vertical entre educador/educando dá lugar a um verdadeiro processo educativo, porque intrínseco à prática museológica; o programa do museu, a organização das suas várias instâncias, articulação com o meio envolvente e o tipo de resposta às demandas da comunidade em que se integra (acções museológicas), terão como base propósitos educacionais que se desejam elaborados e clarificados desde a sua concepção.

Pensamos que SANTOS sintetiza tal ideologia basilar na seguinte assertiva: «A relação entre museu e educação é intrínseca, pois, o ato de preservar deve ter o objectivo de contribuir para a formação do cidadão, para que ela possa criar e transformar a realidade, tendo como base a cultura produzida, que será o estímulo para um novo fazer cultural»⁴⁴.

A este ponto poder-se-á concluir que:

- A reavaliação do papel do museu, nas sociedades, é um processo de actualização permanente, quanto às várias instâncias que o compõem, nomeadamente, a educativa, Pois cada tempo histórico e cada comunidade inauguram, a cada passo da escala

⁴² Citado por HEIN, G. Op. Cit., P. 8.

⁴³ Idem. Ibidem.

⁴⁴ SANTOS, M.C. (1994). Documentação museológica, Educação e Cidadania. *Cadernos de Sociomuseologia* nº3, p.95.

evolutiva do homem e das sociedades, redes cada vez mais complexas de interesses, expectativas e necessidades em relação à aprendizagem;

- O Museu como espaço de comunicação tornou-se, ao longo dos tempos, uma realidade incontornável e inquestionável, exigente quanto aos sucessivos reajustes das práticas ali exercidas com intuítos educacionais;
- A história mostra-nos que a regeneração da instituição museológica reside no seu poder de realizar acções culturais/educativas em sintonia com as mudanças da sociedade e, assim, realizar em pleno a sua função social;
- A Educação Formal e Não Formal não são necessariamente actividades estanques, cada qual limitada ao seu contexto. As acções culturais podem contribuir para desenhar um quadro inter e multidisciplinar, que esbata as fronteiras entre formação académica e a dita «auto-aprendizagem»;
- Função Educativa dos Museus e Função Social dos Museus revelam-se indissociáveis; além de constituírem a base de uma *museologia activa*, participativa, integrada na dinâmica da existência, alienada do culto ao passado, porém voltada para o despertar de atitudes preservacionistas, entrosam-se na prática comum de consciencialização das sociedades para a apropriação, preservação, investigação e comunicação do seu património com vista ao desenvolvimento social e cultural. V. *Figura N°1*:

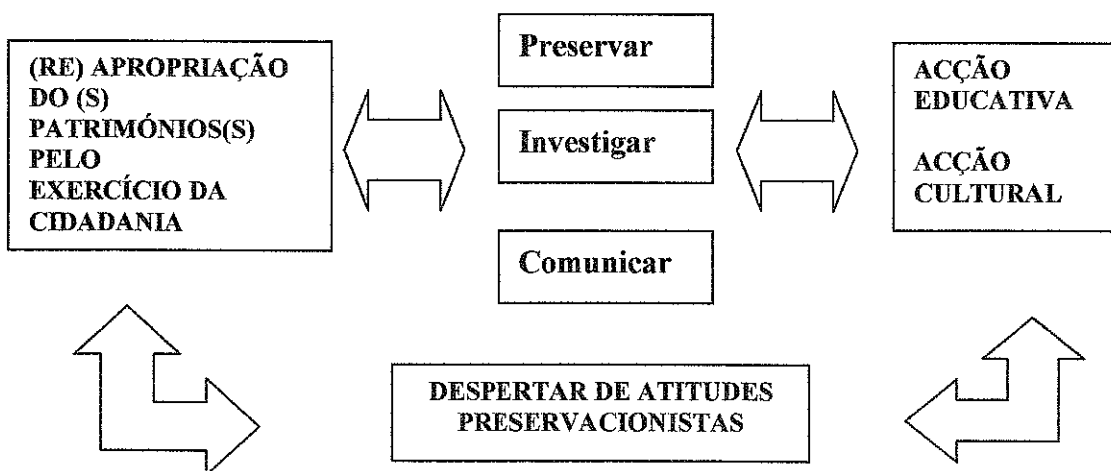


Figura N°1

2.2. Educação nos Museus Portugueses: Uma abordagem

A abordagem que nos propomos realizar não pretende tornar a problemática **Educação nos Museus Portugueses** em objecto de estudo específico.

O desafio que de início se nos apresenta prende-se à necessidade de desenvolver sucintamente um tema, entrando em contradição com a sua extensão e complexidade e com o risco de restringir em demasia o enquadramento. Além destes, outros desafios se enunciam:

- **Intrínsecos ao historial da própria museologia portuguesa**, ora sincrónico com as mais importantes mudanças vividas pelos congéneres europeus (como foi o caso da Revolução Francesa), ora desfasado no tempo com as correntes epistemológicas, movimentos sociais e transformações políticas que preconizaram e desenharam as grandes linhas de força actuates do desenvolvimento cultural, no mundo. Um historial, portanto, animado de particularidades (senão singularidades), que quando vividas nos seus extremos lograram até retardar a evolução das práticas culturais e educativas fundamentais ao desenvolvimento da democracia, a exemplo do Regime do Estado Novo;
- **Relativos à extensão e complexidade que essa realidade assume no tempo presente**, seja pela diversidade de programas educativos, seja pelo elevado número de projectos, pontuais ou de continuidade, realidade com a qual temos e tivemos oportunidade de contactar directamente no decurso da nossa prática; ou, então, de forma indirecta aquando da leitura das actas dos múltiplos encontros de museologia havidos por quase todo o País⁴⁵;
- **Relativos ao facto de a educação nos nossos museus ser um mundo ainda em construção** (à semelhança da própria museologia), donde se retiram casos que primam mais pela experimentação do que pela aceitação de fórmulas exemplares e acabadas.

Pesem os factores acima, fazemos fé de que as nossas futuras reflexões, aferições e conclusões virão a desenrolar-se num quadro coerente com as bases teórico/metodológicas expostas neste capítulo, se as mantivermos afectas à finalidade última deste trabalho: **descrever e analisar acções teatrais patentes na actual realidade museológica da Região**

⁴⁵ Dê-se como exemplo as Actas dos Colóquios da APOM (Associação Portuguesa de Museologia), os quais, desde 1975, têm realização periódica.

Autónoma da Madeira e com finalidade educativa. Confirma-se, deste modo, uma abordagem à educação em contexto museológico português que responda a determinadas exigências de fundamentação teórica.

Das fontes com que contamos basear-nos, constam um Relatório Oficial⁴⁶ requerido pelo IPM (Instituto Português de Museus) ao OAC (Observatório das Actividades Culturais), publicado em 2000, Comunicações e Actas de Encontros e Colóquios sobre Museus e Educação, entre outra documentação assinada por museólogos, pedagogos e ensaístas, num conjunto bibliográfico essencialmente produzido em Portugal. Esta opção não serve para invalidar o confronto destas teorias e experiências com outras, provenientes de fontes e autores internacionais, referidas quando complementares aos aspectos abordados e/ou susceptíveis de contribuir para ampliar conceitos, reformular questionamentos ou mesmo abrir espaço a novas inquietações.

Actualidade dos Museus em Portugal – caracterização geral

O objectivo de se formular uma extensa caracterização do tecido museológico português, publicada sob a forma de um Relatório que tem por título «Inquérito aos Museus em Portugal», foi o de criar novos indicadores e referenciais para o conhecimento da museologia portuguesa na viragem do século XX para o século XXI.

José Soares NEVES e Jorge Alves dos SANTOS, investigadores do Observatório das Actividades Culturais, revelam⁴⁷ os critérios que levaram ao recenseamento e questionário constantes naquele Relatório:

Uma vez excluídos os núcleos dos museus polinucleados e os museus que então se verificou estarem desactivados atingiu-se o número de 680 registos (...) Responderam 564 «museus», dos quais 34 eram projectos, ou seja, não estavam ainda abertos ao público (...). Assim, a caracterização então realizada incidiu sobre 530 respostas válidas⁴⁸

⁴⁶ AA.VV. Inquérito aos Museus em Portugal (2000). Lisboa: Ministério da Cultura/Instituto Português de Museus.

⁴⁷ NEVES, J. e SANTOS, J. (2001). Museus Portugueses: evolução recente do seu levantamento (1999-2001). Boletim Trimestral da RPM, n.º1, Junho de 2001, p.10.

⁴⁸ Idem.

Em consulta ao Relatório, de imediato se evidencia o dado de que entre os 530 museus⁴⁹ recenseados, 59% teve a sua criação⁵⁰ após a Revolução de Abril de 1974. Os que se apresentam na categoria de *Mais Antigos* (com mais de cem anos) totalizam 3,2%, distribuindo-se as restantes percentagens pelas décadas seguintes, numa clara evolução numérica que vemos enfatizar-se nas décadas de '80 e '90. Dinâmica que, segundo NEVES e SANTOS, acompanhou a verificada ao nível internacional.

Em termos de localização geográfica, por NUTS II⁵¹, Lisboa e Vale do Tejo contabilizam 36% dos museus, seguidos pela Zona Norte (24%). A região com menos museus é a Região Autónoma dos Açores, detendo apenas 3% do cômputo geral. Os concelhos que apresentam maiores concentrações são, por esta ordem, Lisboa, Porto, Funchal, Coimbra, Sintra e Braga. Em 1998, 196 concelhos, de entre os 305 existentes, não possuíam qualquer museu. É clara a maior concentração de museus no litoral Centro e Norte e, como atrás foi observado, nos concelhos de Lisboa e Porto. Em 1997 a mancha distributiva adensava-se de forma evidente naquelas áreas do Continente, assimetria já apontado por João Couto quando, em 1962, denunciou, «a péssima arrumação dos Museus pelas terras do País»⁵². NEVES e SANTOS também deixam claro que, «(...)Em grande parte, as publicitadas intenções de criação de museus dificilmente se transformam, pelo menos no período imediatamente subsequente ao seu anúncio, em realidades físicas e menos ainda em realidades museológicas de acordo com os padrões mínimos de funcionamento»⁵³.

Junte-se à anterior assertiva o critério legitimador veiculado pela APOM:

Para qualquer instituição ser considerada museu tem que dispor de: programação coerente para a exposição do seu acervo; Espaço próprio adequado à coleção ou coleções que incorpora; Pessoal em número suficiente e com preparação adequada para o desempenho das funções que lhe são exigidas; um determinado número de horas semanais de abertura ao

⁴⁹ O que se traduz em 78% dos inquiridos, em recenseamento que totalizou 680 unidades museológicas (incluindo Açores e Madeira).

⁵⁰ As datas de criação do museu e da sua abertura ao público não serão necessariamente coincidentes, segundo dados do Relatório.

⁵¹ Nomenclatura de Unidades Territoriais para Fins Estatísticos de nível II.

⁵² Citado por RAMOS, J. (1993). Breve História do Museu em Portugal. In: *Iniciação à Museologia*. (Coord. Maria Beatriz Rocha-Trindade). Lisboa: Universidade Aberta. P.56

⁵³ NEVES, J. e SANTOS, J. (2001). Op. Cit. 10-11

público; programa de actividades culturais; verbas suficientes para custear os encargos inerentes ao seu funcionamento⁵⁴.

Basta-nos, em nosso entender, reunir estas linhas de ponderação para daí resultarem diversas questões, citando-se aquela que para o presente estudo se apresenta mais emergente: **poderá considerar-se «museu» uma colecção aberta ao público apenas por questões de visibilidade, sem um programa de actividades culturais definido à partida?** As conclusões do Inquérito de 1999, formalizadas em estatísticas, não incluem, obviamente, um tratamento de dados que nos elucidem sobre este aspecto tão de nosso interesse, estando em crer que um programa museológico terá por força objectivos culturais e educacionais nas suas vertentes orientadoras. Ou seja, faltam-nos dados suficientes que nos permitam afirmar, e muito menos concluir, que a qualidade do serviço cultural e educacional prestado se pesa na justa medida da concentração ou quantidade de museus.

Pelas informações constantes do Item N°8 do Relatório (**Actividades**), ficámos a saber que pouco mais de metade das entidades auto-designadas *museu* (59%) respondeu, afirmativamente, à questão: *O Museu dispõe de Serviços Educativos?* Os museus fundados no século XIX e nas duas últimas décadas do século XX registam a maior percentagem desta instância nas suas instituições: 88,2% e 70,6. Este último valor chega a superar o escalão dos **Antigos** (entre 26 e 99 anos), com 67% de referências. Quanto à tipologia, **Jardins Zoológicos, Botânicos e Aquários**, ocupa o topo da tabela, com 100% de respostas positivas, seguidos pelos 90% referenciados em **Museus Regionais**, pelos 89,5% em **Monumentos e Sítios** e pelos 70% em **Museus da Ciência e História Natural**. Os **Museus Arqueológicos** assinalam uns parcos 47,6%, a percentagem mais baixa, a seguir aos **Museus da Ciência e Tecnologia**, **Museus de Arte**, e **Outros Museus**, com 52,9%, 52,6% e 53,8%, respectivamente.

Das actividades desenvolvidas no âmbito dos mesmos Serviços Educativos, o destaque vai para a clássica **Visita guiada a grupos de estudantes** (58%, em 1998). Outras dinamizações, tais como **Ateliers** e **Animação Exterior** mereceram, cada qual, 15% de referências.

Foram claramente os museus tutelados pelo Ministério da Cultura que revelaram maior representatividade ao nível dos Serviços Educativos, 88,1%, próximos dos 83,3% com a tutela da Administração Regional.

⁵⁴ AA.VV. Inquérito aos Museus em Portugal (2000). Lisboa: Ministério da Cultura/Instituto Português de Museus. P.31.

Até à data da publicação do Relatório (1999), apenas alguns dos museus com Serviços Educativos possuíam áreas adequadas para o efeito (Item N°2, **Instalações**). De facto, a ausência de espaços vocacionados para actividades de carácter mais especializado (oficinas de expressão artística, por exemplo) não abrange os 26% dos museus que se dedicam à comunicação e descodificação orientada dos seus acervos. Nesta ordem de ideias, será legítimo duvidar-se da capacidade física desses mesmos «museus» (aqui, talvez se justifiquem as aspas) assegurarem programas educativos que possam ir além de um serviço mínimo, leia-se, da visita monitorizada a grupos estudantis.

Chegado o momento de tirar uma breve conclusão, recorremos a NEVES, quando afirma que: «(...)de um modo geral, os museus tutelados pelo Ministério da Cultura e pela Administração Regional apresentam um melhor funcionamento»⁵⁵, observando-se, segundo o mesmo autor, «(...)uma relação directa entre um melhor funcionamento e o Tempo de Existência. Quanto mais antigos melhor funcionam»⁵⁶. A este propósito e relativamente aos **Museus Recentes** (abertos entre 1974 e 1983), o mesmo autor ainda adianta: «os dados destes [Museus Recentes] indicam uma melhoria significativa (...) em aspectos como pessoal técnico superior, modalidades de inventário e serviços educativos»⁵⁷.

«Melhoria» que, pelos vistos, pode ter falhado 24,5% das unidades museológicas inquiridas: cento e trinta das quinhentas e trinta referiram a inexistência de qualquer actividade orientada para o visitante (dados coligidos em 1998).

Em 1997⁵⁸, 5,6% dos museus portugueses localizavam-se no arquipélago da Madeira. O Relatório em que até agora nos temos baseado vem revelar que a Região Autónoma da Madeira (RAM) detém de dois a três museus por cada dez mil habitantes (dados de 1999). Expressiva é igualmente a percentagem de museus da RAM com Serviços Educativo: 78%, seguida pelos 70% da Região Autónoma dos Açores e dos 65,4% registados na região do Algarve.

⁵⁵ NEVES, J. (2000?). *Museus em Portugal: Elementos para uma caracterização*. Retirado em 5 de Maio de 2004 da World Wide Web: www.asp.pt.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ Idem. Ibidem.

⁵⁸ Dados do Instituto Nacional de Estatística (INE).

Evidencia-se uma maior concentração de museus na área da Capital (Funchal). O estudo efectuado por SILVA⁵⁹ demonstra que o Arquipélago da Madeira acompanhou o Continente no fenómeno de crescimento observado nas últimas década do século XX: de 1982 a 1997 fundaram-se treze novas unidades museológicas de vários cariz tipológico, contra as apenas nove, nascidas no espaço de quase um século (1850-1960). Ainda segundo o mesmo estudo, à entrada do Novo Milénio contavam-se nove museus tutelados pelo Governo Regional, através da Direcção Regional dos Assuntos Culturais (DRAC), quatro museus autárquicos, três de Empresa, um museu tutelado pela Diocese e, finalmente, um tutelado pelo Gabinete do Ministro da República. Relativamente às tipologias, prevalecem os **Museus de Arte** (seis), seguido pelos **Museus de Etnografia e Etnologia** (três), sendo que as restantes tipologias se distribuem à razão de uma por museu, com excepção da tipologia **Museu Regional**, inexistente neste Arquipélago.

Antes, porém, de remetermos a análise da educação nos museus da RAM para o Ponto 2.3. deste Capítulo, somos a adiantar que os Serviços Educativos foram realidade assumida no panorama museológico do Arquipélago somente a partir da década de 90.

Em breve análise das estatísticas anteriormente apresentadas, conclui-se que a museologia portuguesa demonstra um claro avanço quantitativo quanto à musealização do Património Nacional e Regional; avanço que se observa bastante evidente a partir da instauração do Regime Democrático e da emergência do Poder Local, mantendo-se, contudo, as assimetrias em termos de localização geográfica.

Ficou claro que as instituições auto-designadas *museu* se fizeram incluir no inquérito, dado não de somenos importância quando se fala de museu enquanto «projecto», porquanto não reduzido à «exposição de portas abertas», posicionamento que, aliás, achamos consonante com as definições mais contemporâneas desta instituição (APOM, IPM, ICOM).

A realidade quantitativa aponta para a existência de Serviços Educativos em pouco mais de metade dos museus inquiridos. Embora fosse de esperar, idealmente, que se distribuíssem as percentagens de forma equilibrada pelos escalões etários dos museus, são por um lado as instituições mais antigas, e por outro, as mais recentemente criadas que concentram um maior número de Serviços Educativos. Cerca de ¼ dos museus realiza as suas acções educativas sem usufruto de instalações específicas e talvez este dado justifique a ênfase nas visitas monitorizadas, realizadas no percurso estipulado pela exposição. É o caso da tipologia **Parque/Jardim Botânico**, já que todos os que nesta se incluem referem

⁵⁹ SILVA, S. (2002) *Realidade Museológica no Arquipélago da Madeira*. Tese de Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

dinamizar actividades pedagogicamente orientadas para os visitantes através dos seus serviços de extensão cultural e educativa⁶⁰.

Mesmo assim, especulações à parte, continua a ser difícil retirar, a este ponto do nosso trabalho, conclusões definitivas quanto à qualidade da educação nos nossos museus. Há que considerar ao menos a hipótese de os «melhoramentos funcionais» apontados terem tido reflexos, mais ou menos tardios, mais ou menos expressivos, na diversidade e inovação das acções culturais e educativas. Tenha-se também em linha de conta que a presença ou ausência de Serviços Educativos não atesta, forçosamente, situações de eficácia ou lacunas, nos programas educativos dos museus (quando existentes).

Convém a esta altura referir que qualquer museu, incluindo aqueles que vemos fracamente estruturados em acções orientadas para o indivíduo/comunidade, detém por si próprio potencialidades educativas. Na opinião de SAGUÉS (1999) o museu é uma instituição cultural intrinsecamente educativa. Transpondo a reflexão para este contexto, mau-grado algumas instituições museais referirem a inexistência de qualquer actividade orientada para o visitante, as acções dos docentes, monitores de ATL (actividades de tempos livres), animadores culturais etc. e a sua leitura orientada desse mesmo acervo poderão eventualmente inverter o módulo comunicativo Colecção-Visitante e potencializar uma dinamização «vinda de fora», muito embora aquela não se afigure clara e expressamente pedagógica.

Resta-nos ainda a seguinte dúvida metódica: como os indicadores do Relatório avançam uma percentagem considerável de visitas monitorizadas a estudantes, em detrimento de actividades e outras dinâmicas mais abrangentes levadas a cabo no sector educativo do Museu, pode dar-se o caso de o «furor museístico» observado nas últimas décadas do século XX não se ter feito acompanhar por uma melhoria da oferta educacional. Vêm alimentar esta suposição a quase centena e meia de instituições museais, que vivem aparentemente alheias às exigências educativas (entre outras) de um sistema fora dos seus muros.

Nas mesmas décadas de 1980 e 1990, o Arquipélago da Madeira assistiu a um crescimento de unidades museológicas equiparado ao do Continente. As realidades no entanto divergem no tocante a Serviços Educativos, os quais, em dez anos, ultrapassaram a média nacional, mediante a observação dos dados por localidades. Em 1998 existe o registo de tal instância integrar, praticamente, a totalidade do universo museológico madeirense.

Aproveitamos esta nova exposição de teor estatístico para reiterar que continuamos longe de atestar uma ligação directamente proporcional de uma evidência, meramente numérica,

⁶⁰ Nem todos os Museus de que tenhamos conhecimento utilizam, para esta instância, a designação *Serviços Educativos*.

com um trabalho de qualidade. Qualidade aferida não apenas pela coerência das actividades dos Serviços Educativos com o Plano Educativo do Museu e aplicação de técnicas adequadas a cada contexto educacional, como também pela pertinência, eficácia, extensão, entre outras componentes essenciais à ligação das boas práticas a acções culturais de carácter transformador da realidade dos indivíduos, nas suas vertentes afectiva, psicológica e social.

Com vista a lograr-se o devido enquadramento da acção educativa nos museus portugueses, iremos apontar marcos que temos para nós como fundamentais na museologia praticada em território continental português, desde o século XVIII até finais do século XX, sem esquecer a evolução dos seus programas pedagógicos (quando existentes); por fim, e para que se mantenha a perspectiva do tema do presente trabalho, salientaremos o programa de Educação Patrimonial dos Museus Municipais de Setúbal, quanto a nós exemplar pela articulação eficaz entre Museu-Escola-Comunidade.

Sentimos hoje a vontade de tornar os museus em algo que sirva a todos. Os ideais da Revolução Francesa necessitaram de duzentos anos para se concretizarem.

Nuno Galopim de Carvalho

Os acontecimentos políticos e factores socioculturais, à imagem de qualquer congénere internacional, desenharam a traço por vezes firme, por vezes indeciso, a produção de conhecimento no âmbito do museu português. O mesmo haverá sucedido com a educação baseada no património musealizado, suas motivações e objectivos.

Para efeitos de contextualização dos conceitos e das práticas, resolvemos proceder a uma síntese histórica, dividindo-a por três grandes fases:

«Quadro pré-museal» (RAMOS) sob a égide de Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, e a criação do museu portuense de ideal liberal.

Os inícios do museu português situam-se em meados do século XVIII, revelando-o sucessor directo das várias colecções geradas desde o século XVI por nobres e clérigos. Destas constavam, entre diversos materiais expressivos das várias vertentes do saber, colecções de exemplares exóticos provenientes de outros continentes.

Mas, convenha-se, as preocupações pedagógicas de Pombal – responsável pela primeira Reforma do Ensino de que se tem registo no nosso País – centravam-se em primeira instância no príncipe D. José, para o qual havia sido criado o **Real Museu da Ajuda**, de génese obediente à teoria do Absolutismo Esclarecido. Museu de divulgação da História Natural, constituía, segundo os Estatutos Pombalinos da Universidade de Coimbra, 1772, «Thesouro Público da História Natural, para a Instrucção da Mocidade que de todas as partes dos meus Reinos, e Senhorios a ella concorrem»⁶¹.

A aplicação dos trâmites reformistas da educação, decretados a 6 de Novembro desse mesmo ano, abrangera os **Museus da Universidade de Coimbra**. Com planeamento e museografia em quase tudo semelhantes ao da Ajuda, incluíam um «**Theatro das Experiências**» (entre outras designações para esse Gabinete de Física Experimental), panóplia de instrumentos de vocação didáctica, «(...)que «produziu um fogo e ardor na Mocidade, que eu não sei dignamente representar a V. Ex.^a»⁶² (carta do Reitor Reformador ao Marquês de Pombal), precursores da interactividade patente em futuros museus de ciência.

Arriscamo-nos a conjecturar que os museus criados em Lisboa e nas principais cidades do País abrigavam, à altura, um assomo de «plano educativo», dada a sua efectiva orientação para os estudantes universitários.

Três anos passados sobre a criação do **Museu Real do Rio de Janeiro** dá-se o surgimento de uma portaria que regulamenta a acessibilidade ao mesmo, «... a todas as pessoas, assim estrangeiras como nacionaes, que se fizerem dignas pelos seus conhecimentos e qualidades»⁶³. Acrescente-se, com a presença atenta de soldados da guarda real. O museu público continuava a ser uma realidade ainda distante do público não especializado, aparte a atenção dada aos estudos superiores.

O **Museu Portuense** (futuro **Museu Soares do Reis**), filho do Liberalismo, afirmou-se pioneiro no conceito de museu público, animado de evidentes preocupações com a educação das massas e por isso sincrónico com a reforma dos estudos legislada por Passos Manuel. No respectivo Projecto de regulamento, João Baptista Ribeiro é claro na enunciação do ideal em que se radicava o museu,

⁶¹ RAMOS, P.(1993). Breve História do Museu em Portugal. In: *Iniciação à Museologia* (Coord. Maria Beatriz Rocha-Trindade). Lisboa: Universidade Aberta. P.22.

⁶² Idem. P.26

⁶³ Idem. P.29

Onde regularmente poderão utilizar os Artistas, Alumnos, e em geral toda a Nação (...) as obras magistraes [Belas Artes e Arquitectura Civil] que por ventura alli estejão, espalharão até nas últimas classes do Povo o gosto do bello, o amor e o sentimento das Artes (...). O Museu recolherá proveitosamente a sentença do homem velho, o pensamento do menino, o juizo do litterato, o dito do homem do mundo, e os propositos do Povo (...) ⁶⁴.

Esta maior abertura à opinião do visitante não especializado empresta nova ênfase à **Função Comunicação**.

Vemos que o Liberalismo levou ao repensar da Função Educativa do Museu, antecipando-se ao conceito de **democratização cultural** que somente um século mais tarde daria entrada no léxico e fazer museológicos. SAGUÉS corrobora-o:

La **democratización cultural** ⁶⁵ desarrolla en los años setenta como consecuencia del reconocimiento de los derechos humanos y, en particular, del derecho a la cultura. Pretende facilitar el acceso de todos los individuos a la cultura a través de la difusión de conocimientos y la puesta en funcionamiento de equipamientos culturales, favoreciendo así el disfrute de los bienes culturales por parte de toda la sociedad. ⁶⁶

Além da acção do Museu Portuense, o novo impulso dado à educação em contexto museológico consubstanciou-se noutros projectos que se lhe seguiram, dois dos quais serão de salientar:

- A elaboração de um plano de **museus regionais** (de concretização bastante mais tardia). Datado de 1836, tinha carácter difusor da instrução e do gosto pelas *letras e belas artes*;
- A criação do **Conservatório de Artes e Officios de Lisboa** (1836), seguido pelo **Conservatório Portuense de Artes e Officios** (1837). Quanto ao primeiro, em Relatório enviado a D. Maria II, Passos Manuel colocava em evidência a necessidade de uma educação popular cujos efeitos deveriam fazer-se sentir na evolução da Indústria Nacional.

⁶⁴ Idem. P.38.

⁶⁵ Em negrito no original.

⁶⁶ SAGUÉS, M. (1999). La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público. Madrid: Ed. Trea. P.20.

BRUNO avalia da seguinte forma a situação da museologia portuguesa no século XIX:

Apesar de inúmeras manifestações do Estado Monárquico a favor da preservação do património e constituição de museus, o século XIX representa um momento de expressiva saturação no que diz respeito à organização de instituições museológicas que acabaram se transformando em depósitos de objectos raros e exóticos⁶⁷.

Cerca de cem anos antes, o *Senhor Y*, em clara antevisão do modelo educativo Não Formal, via publicada a sua extensa análise à museologia portuguesa de então. O tom de exaltação às virtudes pedagógicas dos museus motivou a formulação de críticas relativas ao exercício da educação no contexto de uma «confusão» museológica, onde a má distribuição pelas instituições dos objectos expostos emparelhava com a ausência de pessoal capaz de fornecer explicações aos visitantes. Entre as muitas propostas para a melhoria da orgânica dos museus do Reino, aquele autor anónimo, anotava a necessidade de trazer as escolas ao museu,

Para ahi procurarem o devido ensinamento, que, muitas vezes, vale por uma dúzia de prelecções; na escola do exército, por exemplo, sabemos que se gastam alguns dias lectivos com explicações de armas antigas, e não se fazia uma só visita ao museu militar, onde isso tudo se aprenderia por uma só vez⁶⁸.

Fase entre a instauração da 1ª República e o final do Governo do Estado Novo.

Com a 1ª República (1910), decorreram amplas medidas legisladoras e regionalizadoras com o fito de se reorganizar um quadro museístico decadente,⁶⁹ empreendendo-se uma acção patrimonial e museológica, que se pretendia constituir de fundo. Para a concretização do plano de museus regionais, criados oficialmente, como atrás referido, em 1836,

⁶⁷ BRUNO, C. (1996). Impressões de Viagem: Um olhar sobre a Museologia Portuguesa. Retirado em 20 de Abril de 2004 da World Wide Web: www.urbanismo-portugal.com.

⁶⁸ RAMOS, P. (1993). Breve História do Museu em Portugal. In: Iniciação à Museologia (Coord. Maria Beatriz Rocha-Trindade). Lisboa: Universidade Aberta. P.43

⁶⁹ O relatório anexo ao Decreto nº1 do Governo Provisório da República Portuguesa denuncia este facto. Fonte: BRUNO, M.C. (1996). Impressões de Viagem: Um olhar sobre a Museologia Portuguesa. Op. Cit.

operacionalizou-se uma divisão do território continental em três circunscrições artísticas (sul, centro e oeste), incluindo-se o Funchal na primeira. O Estado Laico expropriara entretanto as Ordens Religiosas, acção que teve como resultado directo a adaptação das instalações (Paços Episcopais, Templos e Conventos, então tornados de utilidade pública) a **museus de região**, integrando-se neles os próprios espólios deixados pelas Igrejas. Entre 1912 e 1924 treze museus desse teor veriam a luz do dia.

Uma das virtudes de tais medidas regionalizadoras foi descentralizar o acesso à cultura musealizada, por via da disseminação do património artístico que urgia preservar; outra terá sido protagonizar-se uma acção pedagógica ímpar, coerente com uma Reforma Educativa que promulgava a libertação do Homem pela Educação. No relatório que antecedia o Decreto Nº1 de 1911, consideravam-se os espaços museológicos fundamentais para o complemento do ensino artístico e do ensino em geral, donde se depreende a importância de se estender essa acção cultural e educativa às várias regiões do País. Na opinião de RAMOS esta seria a primeira

(...) acção séria da república no campo dos museus (...) Eminentemente pedagógica, a acção cultural da República fez com que a reforma dos museus acompanhasse, par e passu⁷⁰, a reforma do ensino em todos os seus graus, a reestruturação dos arquivos e bibliotecas, bem como o fomento do ensino livre⁷¹.

Antes de o desgaste político-partidário ajudar à queda da República e ao retrocesso do ideal que via na educação um meio de transformação da sociedade, empreendeu-se uma demanda pela preservação e divulgação do património do meio escolar, patenteada na directiva de se implementarem museus nas escolas industriais, corria o ano de 1924.

A exaltação do nacionalismo e do **regional** alcançou tonalidades hiperbólicas com a ditadura salazarista (1926). A nova directriz ideológica da «restauração» promovia a salvaguarda de um passado, que tornava a «pobreza honrada» do presente em sacrifício futuramente recompensado pelo Estado. Assim, a educação patrimonial assentava numa base de culto a edifícios simbólicos (devidamente restaurados), nas comemorações úteis à propaganda do Regime e numa atitude preservacionista, mais próxima da conservação como fim em si mesma: as obras de arte que fossem reflexo das glórias nacionais pretéritas,

⁷⁰ Em itálico, no original.

⁷¹ Op. Cit. P.44

portanto símbolos de um futuro, eram mantidas em espaços privilegiados; ao mesmo tempo o *ruralismo* (outra característica do ideário do Estado-Novo) surgia exaltado através da criação oficial de centros preservadores da memória local e de base, eminentemente, didáctica. Elaborado por Luís Chaves em 1939, o **Plano de Museus Regionais Etnográficos** teve na sua gesta um marco da museologia portuguesa: a **Exposição do Mundo Português de 1940**, onde se observou o «inevitável confronto entre um país metrópole de inúmeras colónias em diversas partes do Mundo e um país que lutava para manter a sua identidade através da preservação dos usos e costumes regionais»⁷².

Em 1953, o **Museu de Arte Antiga** (ex-Museu de Bellas Artes e Archeologia), assumiu-se pioneiro na implementação de uma estrutura mediadora com o público, de teor francamente educativo, ao fundar o **Serviço de Extensão Escolar**. Museólogo, pedagogo e seu director desde 1924, João Couto,

Teve a visão da importância ímpar que as colecções dos Museus podem ter como auxiliares do ensino e procurou, não só desenvolver no seu Museu um dos primeiros “Serviços Educativos” do País, como ainda se empenhou em trazer a criançada do bairro para dentro do Museu, entretendo-se a conversar com eles, proporcionando-lhes sessões de cinema e visitas às galerias⁷³.

No Museu de Arte Antiga, a actividade educativa desdobrava-se em animação infanto-juvenil (com o intuito de ligar o Museu ao meio envolvente), formação de monitores e um trabalho consciente sobre as possibilidades de uma intervenção pedagógica de cariz não formal. O programa apresentava-se então em sintonia com as transformações profundas, «(...)Na sociedade, nas concepções de cultura e nas ideologias; nas exigências da comunidade para com as instituições ao seu dispor (...) e, como é óbvio, também na forma de encarar os museus e as respectivas funções»⁷⁴. Tendo como pano de fundo o movimento de educação pela arte recém-introduzido em Portugal e com o apoio

⁷² BRUNO, M. C. (1996). Impressões de Viagem: Um olhar sobre a Museologia Portuguesa. Retirado em 20 de Abril de 2004 da World Wide Web: www.urbanismo-portugal.com.

⁷³ MOTA, M. (1987). Introdução ao Colóquio APOM, 1987: In: Actas do Colóquio APOM/87 – A Escola Vai ao Museu. Lisboa: APOM. P. 10.

⁷⁴ MENDES, J. (2003). Educação e Museus: novas correntes. Retirado a 5 de Maio de 2004 da World Wide Web: www.conimbriga.pt.

de Madalena Cabral, ali criaram-se oficinas experimentais de iniciação às artes plásticas (pintura e modelagem), oficinas de carpintaria etc.

Desde os anos 60, passou a ser discutido o novo papel do museu numa sociedade em auto-transformação. Mas mudanças de abrangência mais lata faziam «ricochete» nas fronteiras ideologicamente fechadas do território português onde uma educação conservadora, reprodutora da ideologia política vigente de exaltação colonialista havia ganho raízes.

A abertura ao exterior mostrava-se, porém, inevitável. As conclusões do **Seminário do Rio**, em 1958, seguidas, dez anos mais tarde, pelas do **1º Colóquio sobre o Papel Educativo e Cultural do Museu em Moscovo** (ICOM /1968) teriam amplitude suficiente para fazer chegar a Portugal as novéis correntes de educação no museu. No ano anterior, e com a participação de professores e educadores, já o Museu de Arte Antiga se anteciparia ao dito encontro de Moscovo ao promover uma reunião sobre **Museus e Educação**, naquele que seria o 1º Encontro da recém-criada **APOM** (Associação Portuguesa de Museologia, 1965). Publicado em Dezembro desse mesmo ano, o **Decreto 46758** determinava que os museus possuíssem a capacidade de fornecer programas educativos consistentes, enfatizando o estreitamento de contactos com a Escola. Encontramo-nos numa época de fortes mudanças no campo das Ciências da Educação (década de 60), o que também vem justificar esta nova preocupação pela acção educativa dos museus.

No dealbar da 2ª República os «ventos» ideológicos que ajudaram a traçar com pena firme as linhas mestras da Nova Museologia, a partir da Mesa Redonda de Santiago do Chile (Vide Capítulo 3), deverão igualmente ter influenciado o programa delineando para novo **Museu Nacional da Ciência e da Técnica** (Coimbra); caso contrário, as mesmas revelar-se-iam extemporâneas dos movimentos de renovação que emergiam além fronteiras. A **IX Conferência Geral do ICOM**, em Paris e Grenoble (1971), aconteceu sob a égide do museu participante activo numa sociedade que vinha acentuando a marca do multiculturalismo através da redefinição da sua missão, nomeadamente a pedagógica. O Professor Mário Silva, futuro director do Museu em anos pós-revolucionários, alegará como primordial para a inovação da sua estrutura, organização e funcionamento, uma prática museológica direccionada para o ensino activo. Leia-se, com um projecto vinculado ao desenvolvimento intelectual, cultural, social e económico em prol da melhoria da qualidade de vida da (s) comunidade (s).

A partir do 25 de Abril de 1974 até a década de '90.

O desvincular da colecção permanente da exposição temporária foi-se afirmando cada vez mais como Acção Educativa, à semelhança do Museu do Bairro de Anacostia **museu de vizinhança** criado pela Smithsonian Institution (EUA): já em 1969 permitiu mostrar o quanto a flexibilização das acções culturais da instituição a tornava ainda mais consciente das diferentes realidades, levando a uma intervenção que cuidava dar resposta às necessidades dos indivíduos. As novas funções sociais e educativas respeitantes à prática de uma museologia que substitui os elementos do museu tradicional, *edificio, colecção, público*, pelos de *território, património e comunidade*, colocando-os ao serviço da sociedade de do seu desenvolvimento⁷⁵, foram assumidas por alguns museus portugueses entre as décadas de 1970 e 1990, face ao alargamento do conceito de património cultural, após a instauração do Regime Democrático. Dos vários exemplos aparentados com a Nova Museologia, destacamos o **Ecomuseu Municipal do Seixal** e o **Museu Etnológico de Monte Redondo**, onde a acção museológica de pesquisa, preservação e comunicação, ao englobar testemunhos da cultura material até então negligenciados, passa a ser compreendida como um processo educativo, multidisciplinar, caracterizado fundamentalmente pela participação da população. Em breves termos, a acção educativa liga-se ao despertar de atitudes preservacionistas, de modo a conferir nova utilização social e didáctica do Património Cultural. Os seus elementos constitutivos tornam-se assim factos museais, na definição de SANTOS: «A qualificação da cultura em um processo interativo de acções de pesquisa, preservação e comunicação, **objectivando a construção de uma nova prática social**»⁷⁶.

A focalização das acções educativas nos indivíduos/comunidade com vista à transformação das práticas sociais não se revelou, contudo, uma acção homogénea e afeita a todos os museus; muitos optaram por permanecer fiéis ao que já havia sido comprovado e aceite como uma fórmula eficaz de mediação do público com os seus bens culturais. Situação que também se aplicará a Portugal. BRUNO refere que:

⁷⁵ Em 1974, a definição de Museu do ICOM já incluía esta premissa.

⁷⁶ SANTOS, M. (2000). Museu e Educação: conceitos e métodos. *Revista Ciências e Letras*. Nº31, p. 314. Em negrito, no original.

Durante o período de estágio em Portugal (primeiro trimestre de 1993) convivi com diferentes modelos de museu, ou melhor, museus em tempos diferentes. Desde a estrutura pesada e anacrônica dos Grandes Museus Nacionais, vinculada ao recém-criado (1991) Instituto Português de Museus (...) até aos projectos alternativos vinculados à Nova Museologia⁷⁷.

Ainda na vertente educativa, a mesma autora, ao referir o abandono a que foram votados alguns museus sob a política oficial do IPM, equilibra a sua crítica ao destacar a relação de proximidade daqueles com a população em geral, bem como o desenvolvimento de projectos direccionados para as escolas.

A partir da 2ª República até à data da presente dissertação observa-se que a participação dos museus no processo educativo passou a motivar a elaboração de numerosos estudos e publicações, integrando, inclusive, módulos programáticos do ensino formal: são os próprios manuais escolares do Ensino Básico e Secundário a chamarem a atenção para o museu como fonte de educação e lugar privilegiado para o desenvolvimento de práticas, directamente ligadas ao ensino-aprendizagem.

A formação de pessoal para o exercício de funções em Serviços Educativos, nomeadamente com o público infantil, remonta à década de 1950, mas somente trinta anos mais tarde iria promulgar-se a Lei 45/80, legisladora da Carreira de Monitor, encontrando-se já o CAM (Centro Artístico Infantil) da Fundação Calouste Gulbenkian na linha da frente com o seu programa vanguardista de formação de monitores e educadores. Contudo, em inícios dos anos 90, o relatório de uma Comissão formada pelo IPM veio mostrar que em apenas metade das instituições se podia falar de efectiva acção educativa organizada. Quanto aos Serviços Educativos existentes, Gabriela CAVACO enfatiza a falta de inovação, traduzida na aplicação de «desvalorizadas práticas rotineiras do passado»⁷⁸, devendo-se esta situação, segundo a autora, à precariedade das estruturas de formação de técnico habilitados.

No final do 1º Milénio e tomando em linha de conta apenas os museus lisboetas, lemos no estudo de CAVACO que,

⁷⁷BRUNO, M.C. (1993). *Museologia Contemporânea Portuguesa: Uma realidade multifacetada*. Retirado em 20 de Abril de 2004 da World Wide Web: www.urbanismo-portugal.com.

⁷⁸CAVACO, G. (2002). *O Museu como espaço de aprendizagem e lazer*. Tese de dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa. P. 10.

Em toda a Lisboa existiam, na altura [princípio dos anos '90], apenas 6 elementos integrados na carreira de monitor e em alguns museus existia apenas um técnico-superior, ou um guarda que desempenhava estas funções. Na totalidade dos museus inquiridos, existiam 20 elementos a trabalhar directa ou indirectamente nos Serviços Educativos (...)⁷⁹.

Atente-se, ainda a propósito, ao enunciado em tom mais positivo de Francisco Clode de SOUSA, actual Director de Serviços de Museus da Direcção Regional dos Assuntos Culturais da Região Autónoma da Madeira: «Se os Museus são parentes pobres de qualquer discussão orçamental, o serviço de educação tem uma expressão infelizmente residual, e isso deve e pode mudar, basta querermos muito e sempre»⁸⁰.

Tendo efectuado a leitura de algumas das Actas e Comunicações de vários encontros e colóquios sobre a acção dos serviços de extensão cultural e educativa dos museus, demo-nos conta de alguns projectos cujo carácter inovador resultará da união eficaz de dois vectores:

- Articulação do Termos Museu-Escola-Comunidade.
- Relação entre Acção Teatral e Acção Educativa, de base Patrimonial;

Em coerência com o tema da nossa dissertação, cabe-nos destacar o plano de **Educação Patrimonial** desenvolvido pelos Museus Municipais de Setúbal, tendo na pessoa de Ana Duarte uma das principais mentoras desse projecto de ligação do museu à Cidade e suas múltiplas vivências, com acções ao nível da **História ao Vivo**. Os primeiros projectos de acção educativa dos Museus ao nível da *Living History* foram apresentados no Colóquio APOM de Faro (1986), onde também se formulou uma proposta, a ser entregue ao ACARTE (Serviço de Animação, Criação Artística e Educação Pela Arte da Fundação Calouste Gulbenkian), no sentido da criação de uma formação dirigida a monitores para a elaboração de programas de História ao Vivo.

A acção teatral nos Museus de Setúbal não tende a esgotar-se nestes eventos de História ao Vivo, notabilizados pelo envolvimento da comunidade escolar e da comunidade em geral no processo de acção-comunicação, consubstanciando-se noutras formas de animação comunitária, de manifestação colectiva, a exemplo dos Cortejos Históricos e da dramatização de cenas históricas. A dramatização com fantoches é outro dos recursos

⁷⁹ Idem. P. 11.

⁸⁰ SOUSA, F. (2002). Experiências nos Museus da Ilha da Madeira – Serviços de Educação. In: Comunicações do Encontro Ver, Rever: Museus e Educação. (Coord. Ana Castro Henriques). Lisboa: IPM. P.12.

utilizados, dado o seu poder mediador extremamente eficaz em presença de público do Ensino Pré-Escolar.

A Função Educativa dos museus portugueses teve, quanto a nós, dois momentos de viragem essenciais. O primeiro com a descentralização da cultura aquando da implantação da República e, bastante mais tarde, com a consciência renovada de património cultural que sobreveio à Revolução de Abril. A criação do Serviço de Extensão Cultural no actual Museu Nacional de Arte Antiga, nos anos 50, na esteira do desenvolvimento das Ciências da Educação e das novas correntes epistemológicas que reconheciam e defendiam a Educação pela Arte, revelou-se um dos primeiros marcos na criação de serviços de apoio e orientação ao público em idade escolar com base na dinamização do acervo. A APOM emprestaria novo fôlego à discussão sobre o papel da educação nos Museus, com um primeiro encontro subordinado a essa problemática. Entre as décadas de 1980 e 1990 a acção dos nossos museus pautou-se pela convivência entre modelos museológicos tradicionais e aqueles que fizeram eco das profundas transformações havidas em contexto internacional, pelo advento da Nova Museologia. Muito embora nem todos os museus portugueses possuam meios materiais e humanos para a concretização de um projecto educativo consistente, assente em acções culturais que se demarquem pela fuga à rotina da «visita monitorizada», a chamada *explosão museológica* traria consigo a necessidade de se reavaliar a Função Educativa dos Museus, quer através da formação de técnicos especializados para os serviços de extensão cultural e educativa, quer pelo investimento em novas práticas de Educação Patrimonial como no caso deveras paradigmático dos Museus Municipais de Setúbal.

2.2.1. Reforma Educativa e Educação Não Formal

«A escola portuguesa não premeia nem a pomba que voa, nem o pato que nada, nem o esquilo que escala. A escola premeia a «enguia anormal», que finge que voa, nada e escala».

Fraústio da Silva

Iremos agora esboçar o panorama educativo que acompanhou a realidade social e política portuguesa, até à década de 90, contando recorreremos futuramente a este aspecto para melhor enquadrarmos as práticas de educação Não Formal dos museus da Região Autónoma da Madeira, mais adiante, no sub-capítulo 2.3.

Educação em Portugal: um historial crítico

Luís António Verney na obra «O Verdadeiro Método de Estudar»⁸¹ (Nápoles, 1746) denunciou os aspectos imobilistas do ensino teológico-metafísico da educação jesuítica, vigente no nosso País desde o final do século XVI. Por seu turno, os discípulos de S. Filipe de Néri ofereceram a força humana capaz de enfraquecer o quase predomínio da Companhia de Jesus, na educação, e de orientar o Marquês de Pombal na elaboração do diploma de 6 de Maio de 1772, documento aliás marcante para o início da instrução primária em Portugal. À morte daquele sobreveio o reinado de «A Piedosa» e até à Revolução Liberal apenas vinte e um dos quinhentos estabelecimentos de ensino elementar, fundados pelo Marquês, encontravam-se em funcionamento.

Mas as alterações dos cenários educativos europeus desde os finais do século XVIII mostram-se irreversíveis. LEITE refere que, «A escola que tinha sido criada apenas para elites foi, lentamente, alargando a sua base de recrutamento a clientelas sociais diversas que a foram transformando numa escola de massas e de contacto entre grupos de diferentes culturas»⁸². Decorria a 1ª República e, ainda, se contestava a inadaptação do ensino à vida prática (Alexandre Herculano) e o verbalismo teológico-metafísico (Ramalho Ortigão), marcas indeléveis do ensino jesuítico excludente num Estado Laico, em parte demagógico quando enuncia a libertação de toda a sociedade humana pela educação.

Igualmente paradoxal foi a tentativa de democratização da instituição escolar por Veiga Simão (1973), uma vez que «(...) o entendimento da igualdade de oportunidades confinava-se às situações de acesso, pois aceitava-se um sucesso diferenciado de acordo com o mérito de cada um»⁸³. Esta *tese da meritocracia* sinalizava um paradigma tradicional de *racionalismo académico* (LEITE) na organização do currículo, este centrado em disciplinas pelas quais perpassava a concepção de um conhecimento único, universal e etnocentrado pela cultura-padrão.

O momento de viragem histórica protagonizado pela Revolução de Abril, não só veio atenuar os fenómenos de exclusão, como inaugurou uma nova fase de mudanças, senão de convulsões sistemáticas à orientação da Escola no seu todo. No melhor dos casos abriu-se um ciclo de vinte anos de novos esforços reformistas, que culminaram na tentativa de colocar ponto final às várias «transformações por decreto», pelas quais «(...) recompõem-se conteúdos mas não se alteram processos de aprendizagem nem se interroga o sentido social

⁸¹ Considerado subversivo foi, à data, apreendido pela Inquisição.

⁸² LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Ed. Asa. P.12.

⁸³ Idem. P.21.

dos saberes»⁸⁴. O Pacto Educativo para o Futuro (Ministério da Educação, 1996), assente na prerrogativa de a Educação ser uma questão pública, aberta aos múltiplos parceiros sociais, baseava-se no conceito de que «As políticas educativas não resultam sem haver políticas sociais articuladas na área da exclusão social, da formação profissional, do trabalho, do emprego, etc.»⁸⁵. O documento acabou por não se tornar num «texto de compromisso» pela falta de consenso entre os interlocutores.

Entre os anos 1970 e 1990 pudemos assistir à produção copiosa de legislação que se desejava, quer democrática e inclusiva nas suas linhas orientadoras, quer inovadora nas medidas que dispunha, fosse qual fosse a política educativa do momento. Mas as mudanças, exactamente porque pontuadas por decretos e portarias ministeriais sujeitas a sucessivas adaptações e reavaliações face à evidência da multiculturalidade, vieram traduzir-se num cenário que ora subia, ora descia, configurando novas paisagens para o mesmo drama: personagens (professores) cativos de um «guião» escrito há quase meio século e que os mantinha fiéis ao papel de transmissores de saberes, num sistema educativo monocultural. Em breves termos, tal obrigatoriedade de adaptação, sem um trabalho prévio de formação da comunidade docente para uma educação anti-excludente e multicultural (não devendo o ensino, por essa mesma razão, esgotar-se nos conteúdos), levou àquilo que passou a designar-se por *mau-estar docente* (FRAÚSTO DA SILVA). Entre os seus muitos efeitos, verificou-se a reacção imediata e quase instintiva à inovação imposta pela Reforma Curricular de 1989 e a adopção de um cepticismo pragmático⁸⁶, justificativo da efemeridade de alguns projectos.

A realidade crua dos estudos e estatísticas revelam o custo de tanta desadaptação aos cenários educativos e inadequação dos projectos e, quiçá, descrença da comunidade educativa na mudança: ao profundo défice de literacia, revelado em 1996 pelo 1º Estudo Nacional de Literacia (já o Censo de 1991 mostrou que quase 60% dos cidadãos não ultrapassava o 4º Ano de Escolaridade), vem juntar-se o decréscimo de apenas 11% na taxa de analfabetismo entre as décadas de 1960 e 1990, alheio às duas Reformas Educativas criadas de permeio (1974,

⁸⁴ BENAVENTE, A.(2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. Retirado em 25 de Abril de 2004 da World Wide Web: www.campus-oei.org.

⁸⁵ Idem.

⁸⁶ LEITE (2003), define este conceito como uma estratégia que «leva os professores a assumirem os projectos de inovação apenas durante os períodos em que existem pressões da organização nesse sentido, voltando depois à situação inicial ou incorporando apenas os aspectos mais práticos». Op. Cit. P.158.

1989), caracterizando-se a última pela necessidade de se dar corpo a uma estrutura curricular reorganizada.

Em comparação com Países como a Itália e a Espanha, saídos de contextos ideológicos e políticos semelhantes (ditadura), os anos 90 vêem Portugal colocar-se num lugar bastante modesto no *ranking* educativo da Europa industrializada. BENAVENTE em parte justifica-o:

Desde a Revolução de 1974, as políticas educativas aumentando embora, progressivamente, o investimento em educação, foram sendo desiguais e assimétricas, partilhando as dinâmicas e as dificuldades de uma democracia recente, procurando dar respostas a problemas de oferta, de acesso e de sucesso educativo sem projectos coerentes e continuados⁸⁷.

Embora a autora também faça notar que:

A multiplicação por oito, entre o início e o fim do século XX, do número de portugueses que frequentam a escola traduz, não apenas uma mudança de escala na escolarização, mas a imposição do modelo escolar; nos anos noventa, a instituição escolar é reconhecida, aceite e apesar de muito criticada, é muito desejada⁸⁸.

Entre os vários aspectos que estão na origem da atenção à multiculturalidade, LEITE aponta o do «empobrecimento cultural que resulta das desculturação da cultura de origem que obriga todos aqueles que estão mais afastados da cultura-padrão a “passarem uma esponja” sobre as suas raízes e experiências de vida»⁸⁹, factor decorrente da *crise educativa*. Uma das soluções para a mesma consistirá, na opinião de Ana BENAVENTE (Secretária de Estado da Educação entre 1995 e 2001), em «mudar a Escola por dentro (...) o núcleo duro da transformação pedagógica, o mais difícil e, porventura, o mais decisivo, reside nas práticas pedagógicas (ou seja, nas respostas das escolas às desigualdades e diversidades sociais)⁹⁰, algo que obriga a Escola a afirmar-se enquanto espaço privilegiado de decisão relativamente à adequação do seu projecto educativo aos diversos sectores da população, que a frequentam.

⁸⁷ BENAVENTE, A. (2001). Op. Cit.

⁸⁸ Idem. Ibidem.

⁸⁹ LEITE, C. (2003). Op. Cit. P. 14.

⁹⁰ BENAVENTE, A. (2001). Op. Cit.

Educação Não Formal

O período do pós-guerra fez acelerar um conjunto de mudanças (científicas, tecnológicas, políticas, económicas e sociais) às quais não ficaria alheia a Educação, igualmente comprometida com a melhoria da qualidade de vida das populações. Aquele sector, contudo, acabaria por adquirir um ritmo desfasado do ritmo vertiginoso a que se sucediam os acontecimentos mundiais. Ao que sobreveio uma *crise mundial da educação* (COOMBS), gerada por duas razões essenciais:

- Nos países desenvolvidos, os sistemas educativos herdados estavam inadequados às mudanças;
- Nos países em vias de desenvolvimento, os sistemas educativos importados aos primeiros revelavam-se desfasados desse novos contextos.

Tendo recebido especial atenção na década de 1970, face à necessidade de integração de grupos socialmente desfavorecidos no curso do desenvolvimento, a Educação Não Formal vinha contrariar a tendência anterior de aliar *Educação a Escolarização*. No documento «The World Educational Crisis: A Systems Analysis», COOMBS (citado por SAGUÉS, 1993) introduziu a expressão *Educação Não Formal* para definir um modelo educativo complementar e simultaneamente à margem do sistema de evolução contínua estruturado pela instituição escolar. Integrado no conjunto conceptual que também compreende a Educação Formal e a Educação Informal, a Educação Não Formal amplia finalidades, conteúdos, metodologias e práticas sem que lhe seja retirada intencionalidade educativa, afirmando-se capaz de contribuir para a assimilação de conhecimentos e habilidades intelectuais, para a formação de atitudes e para o desenvolvimento de capacidades psicomotoras. A sua importância e reconhecimento crescentes baseiam-se no facto de se apresentar um modelo de co-validação que não só acresce à formação profissional, como permite aceder de forma mais flexível aos títulos académicos.

Tal não significa que a Educação Não Formal venha a sobrepor-se a qualquer um dos restantes modelos. Pelo contrário, quando SAGUÉS refere que, «Los sistemas educativos *formal, no formal e informal* son complementarios y se refuerzan entre sí (...) Son los tres juntos los que conforman la (...) *red de aprendizajes*⁹¹ de que disponen los individuos para

⁹¹ Em itálico, no original.

satisfacer sus necesidades de instrucción durante toda la vida»⁹², somos levados a situar a questão da educação museológica no âmbito geral da educação permanente.

Paradigma adaptável a quase todas as instituições museais (ditas ou não «tradicionais»), sem desejar a «escolarização do Museu» e tornar-se numa extensão da Educação Formal, a Não Formal mantém a sua tendência intrinsecamente educativa. Embora organizada como um modelo de actuação sistemática e com objectivos pré-definidos para as suas Acções, detém pontos de contacto com a informalidade de outros meios educativos, por se tratar de um modelo flexível que reconhece e envolve na sua prática a acção educativa não intencional, resultante das experiências de relação do indivíduo, por exemplo, com o meio familiar de origem.

Pela razão de o tema em estudo se centrar, em grande medida, na relação entre a instituição escolar e a museológica, ponto de partida para a construção e consolidação de ligações com a Comunidade, daremos ênfase à Educação Não Formal no cerne da Função Educativa no Museu. Mas não sem antes constatar, neste e no seguinte sub-capítulo (2.2), os termos gerais em que a mesma foi regulamentada, articulada e executada em contexto eminentemente escolar.

Educação Não Formal e Actividades de Complemento Curricular

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei 46/86, de 14 de Outubro) reitera o *direito à educação e à cultura* já consignado pela Constituição da República Portuguesa. O seu Artigo 2º do Capítulo I (*Princípios Gerais*) vem acrescentar o propósito de continuar a desenvolver o binómio educação e democracia – responsável pelo rápido crescimento dos sistemas educativos ocidentais, no período do pós-guerra.

A distinção etimológica entre Educação Formal e Educação Não Formal surge no documento da LBSE, no contexto globalizante da *educação extra-escolar*, a realizar-se «num quadro aberto de iniciativas múltiplas de natureza formal e não formal»⁹³. Mais adiante especificar-se-á que um dos vectores fundamentais da mesma será assegurar «A ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com actividades de natureza cultural»⁹⁴.

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Resolução do Conselho de Ministros nº8/86) formou, por sua vez, um Grupo de Trabalho que, tendo por documento orientador a

⁹² SAGUÉS, M. (1999). *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Espanha: Ed. Trea. P.63.

⁹³ LBSE (Art. 2º, Ponto 4).

⁹⁴ LBSE (Art. 23º, Ponto 3, alínea f).

dita Lei de Bases, afirmou-se responsável pela profunda reorganização curricular dos programas escolares, naquela que seria a antepenúltima Reforma do Ensino Educativo em Portugal (Decreto-Lei n.º 286/89). A Educação Não Formal surgiu por inerência ao desenvolvimento das *actividades de complemento curricular*, previstas anteriormente no Artigo 48º da LBSE, «Orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres»⁹⁵, em seguida contempladas pelo Artigo 8º do documento da Reforma. Mas quando buscamos pistas sobre as estruturas não-escolares onde a Educação Não Formal encontra reconhecimento e validação, lemos que as «autarquias, associações culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissão de trabalhadores, organizações cívicas e confessionais e outras»⁹⁶ pertencerão ao domínio daquelas capazes de fornecer a educação extra-escolar, sendo portanto competência do Estado apoiar as respectivas iniciativas. Podemos especular que, pelo adjectivo no plural, *outras* se salvaguarda indirectamente a participação do Museu no projecto educativo nacional; porém, finda a leitura do Documento da LBSE, constatamos que em nenhum dos seus artigos, pontos ou alíneas surge a palavra *Museu* e muito menos existe referência directa à Educação Não Formal no seu contexto. Cabe-nos recordar encontrarmo-nos, à época, no pleno *boom* da museologia portuguesa.

Os actuais números do insucesso escolar inscrevem-se numa pauta de desânimo, facto que nos obriga à reflexão e ao questionamento quanto aos critérios a partir dos quais se operou a transição da «escola de elites», excludente, para a «escola de massas», inclusiva e democrática. Interrogarmo-nos, sobretudo, se os mentores e actores do ensino passaram de facto a ter em linha de conta o ponto de partida dos alunos e o respeito pelas suas características socioculturais na concepção dos projectos educativos, currículos, programas e práticas pedagógicas. Estamos em crer que a frase de Fraústio da Silva acerca da *enguia anormal* continuará a inscrever-se, legitimamente, na nossa realidade actual, caso se mantenha o princípio de aceitação duma estrutura curricular única, obediente à cultura-padrão e (re) produtora da ilusão do *cliente ideal* da *escola de elites*.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) assegurou a integração do modelo da Educação Não Formal pelo Sistema Educativo Português, com reflexo na criação de projectos e acções educativas e culturais que apelam à articulação dos saberes em esquemas multidisciplinares. Mas as Reformas Educativas não terão sido de molde a operar uma

⁹⁵ LBSE (Art. 48º, Ponto 1).

⁹⁶ LBSE (Art. 3º, alínea f).

transformação exemplar, no sentido de se adoptarem critérios de avaliação que conjuguem Educação Formal e Não Formal, uma vez que aqueles continuam a remeter o indivíduo para o ensino-aprendizagem centrado em saberes estritamente curriculares.

Embora não se refira de forma directa à Educação Não Formal protagonizada pelos Museus, a LBSE coloca oficialmente em aberto o exercício de práticas culturais e educativas em contextos fora do espaço físico da Escola, em prol do desenvolvimento integral do aluno no campo mais lato da educação permanente.

2.2.2. Clubes de Teatro na Escola (Teatro Escolar)

«Onde é que estão os centros que não são da escola nem da comunidade? (...) Se calhar a ponte será entre as artes e a ciência e se calhar será na criação de espaços de experimentação, tanto no interior como no exterior da escola».

Carlos Fragateiro, professor e encenador

Educação pela Arte e Expressão Dramática

Em Portugal, o legado filosófico de Platão, para o qual na base da educação arte estaria a Arte, ao qual se vêm reunir Baumgarten, Kant e Shiller, viria a ramificar-se numa multiplicidade de intencões, experimentações, projectos e revoluções, quer no Ensino Artístico, quer no da Educação pela Arte. Em Portugal, serão de destacar e por ordem mais ou menos cronológica:

- A campanha pioneira de **João de Barros** (*Não há sociedade democrática que possa viver, progredindo, sem o culto da arte*), no dealbar da República, por uma Educação Artística generalizada;
- A **Associação Portuguesa de Educação pela Arte**, criada nos anos 50;
- O **Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian**, primeiro dirigido por Rui Grácio (1965) e mais tarde por Madalena Perdigão (1971);

- Em 1971, a Reforma do Conservatório Nacional pelo Ministro Veiga Simão, a qual terá sido instigada pelo **Colóquio sobre a Reforma do Ensino Artístico**, que teve lugar no espaço Fundação C.G., cuja Comissão de Reforma iria ser encabeçada pela própria Madalena Perdigão;
- A *experiência pedagógica* de formação específica e especializada de Professores de Ensino Artístico e de Educação pela Arte nas Escolas Superiores de Educação, com grau de bacharelato (a ser posteriormente sancionada pelo despacho nº379/80);
- A inclusão das Áreas de Expressão Musical, Expressão Plástica e de Expressão Dramática e Movimento na formação de Educadores de Infância (Decreto-Lei nº.519-R2/79), algo que irá mais tarde coadunar-se com a formulação do Artigo 5º da futura Lei de Bases do Sistema Educativo (**Ensino Pré-Escolar**) pelo qual importa «desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica»⁹⁷;
- A cadeira opcional de **Expressão Dramática** ter tomado assento no plano curricular do 9º Ano de Escolaridade e portanto sujeita a uma avaliação formal ao nível das restantes disciplinas artísticas (1979), como sejam a Educação Visual e Educação Musical;
- O protagonismo dado à **Expressão e Comunicação Dramáticas**, a par de outros módulos de teor artístico e físico-motor, na reformulação curricular de 1989 respeitante ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

Pelo seu estatuto de Região Autónoma, o Sistema Educativo da Madeira, através da Secretaria Regional de Educação (SRE), contempla a existência de Escolas a Tempo Inteiro (ETI's), com horário destinado ao reforço substancial das actividades de complemento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. No seu Documento Orientador figura a Expressão Dramática, ao que se soma a exigência de formação específica e contínua por parte do docente encarregue de a ministrar.

⁹⁷ LBSE (Art. 5, alínea f).

Desde os finais de 1970, já os estabelecimentos de ensino básico e secundário incentivavam a formação de **Clubes** ou **Núcleos** (a terminologia, quanto a nós inexacta, torna-os sinónimos), em torno de temáticas que podem ou não sugerir extensões aos currículos e programas oficiais. Aos Clubes de História, Filosofia, Inglês, Francês, Matemática, Ciências etc., reuniram-se outros de natureza abrangente e transdisciplinar, desde aqueles onde se debate a Cidadania e o Património (Clubes Europeu, Inter-Gerações, dos Direitos Humanos ou de Património) aos que enfatizam o desenvolvimento da expressão artística (Clubes de Artes Plásticas, de Música ou de Teatro), passando pelos que permitem explorar as várias dimensões da comunicação através das novas tecnologias (Clubes de Rádio-Escola, Vídeo ou Informática). Monitorizados por um ou dois docentes a quem é reservada carga horária correspondente, devem a sua criação à iniciativa dos grupos disciplinares, quando não o são por vontade mais ou menos expressa de docentes e alunos. Todos os Clubes (desconhecem-se excepções) funcionam em regime de contra-horário, a despeito de algumas actividades exigirem que se justifiquem as faltas dos seus elementos em vários tempos lectivos ou mesmo por dias consecutivos. Os casos mais frequentes remetem para os Clubes de Música, mercê de eventuais actuações fora do espaço escolar, e os Clubes de Teatro, pela participação em encontros e festivais anuais no âmbito do Teatro Escolar. A grande maioria obedece a prerrogativas gerais que visam aproximar os conteúdos das disciplinas das realidades dos alunos, desenvolver capacidades inatas pelo incentivo à sua aplicação na vida concreta, acentuar os pontos de contacto com o meio e as estruturas comunitárias, actualizar a aprendizagem pela exploração orientada e criativa dos dados fornecidos pelos *mass media*, motivar para a solidariedade e participação sociais e, não menos importante, minimizar a clivagem entre os vários saberes formais, não formais e informais.

Vemos os seus princípios e finalidades nortearem-se pela própria matéria legislada, de onde se destaca:

- «Favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade»⁹⁸;
- «Respeitar a formação de cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva»⁹⁹;
- «Contribuir para a realização do educando (...) preparando-o para uma reflexão consciente sobre valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (...)»¹⁰⁰.

⁹⁸ LBSE, art. 1º - Ponto 2.

⁹⁹ Idem. art. 3º.

¹⁰⁰ Idem. Ibidem.

Maria de Jesus FONSECA remete-nos para os resultados mais globalizantes da aplicação da LBSE, de 1986, na Reforma dos planos curriculares e da educação extra-escolar, ao afirmar que, «A educação visa, então, fundamentalmente, por um lado a realização pessoal do educando e, por outro, a sua realização social e comunitária – de onde (...) a profunda relação da educação com a felicidade do homem»¹⁰¹.

Por este caminho igualmente se desenha a função educativa dos Clubes Escolares. Quanto maior a articulação entre saberes formais, não formais e informais, a um primeiro tempo tornada possível pelo projecto educativo nacional e, a um segundo tempo, valorizada tanto dentro como fora da instituição escolar, mais fácil se torna alargar legitimamente o círculo das acções e multiplicar os fios de ligação entre Escola, Meio e Comunidade. Trata-se de tomar o que foi decretado com o intuito de moldá-lo às necessidades de cada instituição escolar, ao projecto de cada grupo e, em alguns casos, às demandas de estruturas exteriores à Escola, como Lares, Centros de Dia e ATL's. Numa escola fechada sobre si própria, abrem-se, então, clareiras, onde interior e exterior se podem reunir e fazer circular saberes, com o objectivo de se colmatarem as lacunas de um ensino formal, ainda subsidiário da dita *meritocracia* e que desmerece, via de regra, o currículo familiar, social e psico-afectivo dos alunos. Sem falar das suas pré-aquisições nos domínios do saber e do saber-fazer. Se, por um lado, as «transformações por decreto» estão longe de erradicar a compartimentação dos saberes e a afirmação de critérios restritos de sucesso e insucesso, centrados no resultado em detrimento do processo de ensino-aprendizagem (a dita pedagogia por objectivos), por outro, dão-nos a chave de «quartos» onde se pode «brincar a sério», refundindo, em breves termos, a cultura-padrão com o nosso saber-fazer e aptidões inatas. Pese qualquer confronto entre a *performance* curricular do aluno e o seu trabalho extra-curricular, em que o último contribuiu de forma positiva para a melhoria do segundo (evitando, quiçá, a manobra radical do abandono escolar), ainda falta ao Sistema a flexibilidade necessária para os submeter à mesma avaliação sistemática e, assim, suplantando de vez a «crise» da escola tradicional, cronologicamente graduada e hierarquicamente organizada, e carácter intelectual a torna distante da realidade. Somos a acrescentar: uma escola desinteressante ou, a lembrar o adjectivo de BROOK, *deadly*, moribunda.

Talvez pelo facto de termos vivido o princípio da nossa actividade docente em plena Reforma Educativa, ao que se alia a função de monitora de um Grupo de Teatro Escolar («O Moniz», Escola Secundária de Jaime Moniz, Funchal, 1995-1997) e pelo que acima ficou

¹⁰¹ FONSECA, M. (2004). Conceitos fundamentais ao tema proposto (Culturas de Aprendizagem). Retirado em 3 de Junho de 2004 da World Wide Web: www.ipv.pt

exposto, cremos no real contributo dos Clubes (ou Núcleos) Escolares para o saldo positivo das mudanças em curso nos últimos vinte e cinco anos de educação em democracia.

O pleno reconhecimento institucional da necessidade da expressão dramática e do teatro na educação dos jovens contém parte de um historial que, segundo FRAGATEIRO, teve como ponto de partida questões educativas e psico-pedagógicas que se reflectiram na intervenção da expressão dramática, no espaço de charneira, entre 1970 e 1980. Questões essas, ligadas a «uma metodologia nova, fio condutor de projectos integrados de aprendizagem, auto-conhecimento da criança e descoberta dos outros e do mundo e invenção de uma escola motivadora da participação e do prazer»¹⁰². Em França, o *Teatro Livre* de Célestin FREINET propunha situações de Jogo Dramático não orientadas em que o professor é mais uma presença afectiva do que didáctica; quase em oposição à atitude directiva exigida pela «dramatização» que pode muito bem resultar, segundo Pierre LEENHARTD, no «pobre exibicionismo da festa escolar (...) Molière de pacotilha que nos é atirado conforme calha»¹⁰³. E conclui: «Era preferível um fogo de acampamento, com as suas brincadeiras de adolescentes»¹⁰⁴.

Se é certo que alguns dos actuais Grupos de Teatro Escolar (ou Grupos de Expressão Dramática) se vêm desfazendo do epíteto «Clube» ou «Núcleo», de modo a demarcarem-se, mais ainda, da Educação Formal, também será de assumir que o teatro na educação possui motivações que podem ou não divergir das prerrogativas do exercício teatral em contexto profissional. Enquanto vivência, destinada a realizar-se, essencialmente, na realidade escolar e para o desenvolvimento integral do aluno a partir dessa mesma realidade, o primado pedagógico e mesmo psico-pedagógico é parte do peso e da medida que aferem a sua legitimidade. Mesmo, quando a tentação de encenar «teatro a sério» domina as intenções do monitor. Quanto a este aspecto, o discurso de LEENHARTD permanece incisivo:

De facto, baseando-se no interesse dos jovens pela actividade dramática, muitos professores (...) entregam-se à animação de um clube de teatro (...) A maior parte das vezes, saciam deste modo um rancor antigo em relação à actividade criadora de que serão para sempre destituídos (...) dirigem a

¹⁰² FRAGATEIRO, C. (1992). Teatro e Educação ou a emergência de um novo paradigma. In: Cadernos Pedagógicos, nº7 – Ensino Artístico. P.37.

¹⁰³ LEENHARTD, P. (1997). A criança e a expressão dramática. Lisboa: Editorial Estampa. P.46.

¹⁰⁴ Idem.

encenação, determinam tudo e só deixam ao jovem actor amador o encargo de uma representação prisioneira¹⁰⁵.

Antes, este autor já terá exaltado o Jogo Dramático, diferente do Teatro de texto porque neste último, «O jovem “actor”, ao reduzir-se à palavra, ignora a representação e limita-se a dizer sem representar, o que conduz a mutilar até à deformação a expressão dramática da obra em causa»¹⁰⁶. Algo que conduzirá à confusão inevitável de «expressão dramática com adestramento cabotino»¹⁰⁷.

Mas o ideal destes Grupos também não será deixarem-se confinar aos exercícios de corpo e de interpretação, por sua vez espartilhados em horário legislado e diminuto (em rigor, reservam-se-lhes três a quatro horas semanais), passando todo o ano lectivo a esgotarem a técnica do Jogo Dramático, este sem dúvida essencial em contexto de iniciação porquanto restritivo quando se trata de testar limites, recursos e capacidades em novas situações. Sendo que alguns até já extrapolam a animação circunstante das festas escolares, vão-se afirmando importantes veículos da identidade cultural de que são representantes, quer em intervenções nas comunidades próximas (local regional), quer nos encontros e festivais organizados por todo o País e Regiões Autónomas.

Entre 1980 e 1995, os Encontros de Teatro na Escola (ETE(s)) registaram a participação de uma média nacional de doze estabelecimentos do ensino secundário, número assaz significativo dada a rigorosa selecção prévia a que estão sujeitos os grupos candidatos. Selecção que também tem em conta o tipo de dramaturgia escolhida, o trabalho de interpretação, a organização plástica do espaço cénico, o desenho de figurinos etc.

Porém, sejam quais forem os resultados, teremos sempre de os ir buscar às fases de um processo criativo que, em essência, pode até nem constituir um verdadeiro projecto de espectáculo, muito menos objectivar a formação de «actores»; tão-somente a intenção de uma identidade grupal pisar o espaço cénico que a vai reconhecer, definir e valorizar pela soma do trabalho individual de cada uma das suas partes sobre si mesma; mais concretamente, pela expressão de um colectivo que tem a sua razão de ser na busca de colmatação de carências culturais e socio-afectivas, sem referir as que se prendem à socialização, integração, auto-estima, assertividade, consciência da criatividade, autonomia e da liberdade individuais. Tudo variantes a ter em conta quando se trata de equacionar saberes formais, não formais e

¹⁰⁵ Idem. P.47.

¹⁰⁶ Idem. P.23.

¹⁰⁷ Idem. P. 50.

informais no sentido de gerar o total entrosamento do indivíduo no seu próprio processo educativo.

Tito Agra AMORIM, membro da ETE (s) – Associação Cultural e elemento do seu primeiro corpo directivo, dá-nos o seu depoimento acerca da metodologia utilizada ao iniciar-se na função de dinamizador de práticas teatrais na Escola Secundária Clara de Resende (Porto, 1979):

Consistia em partir dos problemas mais sentidos pelos jovens dentro da escola, do relacionamento destes com o meio e dos seus problemas de crescimento e de afirmação para criarmos os nossos próprios textos que deram origem a *sketches* ou trabalhos mais elaborados, fruto de um processo de criação colectiva em que todos participávamos (...). O recurso a jogos e exercícios de desinibição e de improvisado era posto em prática de acordo com os conhecimentos que eu possuía já, fruto do meu contacto com o teatro universitário, e de outros¹⁰⁸.

Poder-se-á em síntese afirmar que os Grupos de Teatro Escolar manifestam uma combinação exemplar de Educação Artística e Educação pela Arte, misto de técnicas e metodologias do psicodrama (Moreno) com as do *work-in-progress*, fusão do livre improvisado com a construção deliberada de algo dramaticamente coeso e, no caso de certos projectos, trabalho sistemático em redor das exigências dramáticas de um texto, não raras vezes criado pelo colectivo do grupo.

Em Portugal, o ensino oficial inclui de forma expressa a Educação pela Arte (a par da Educação Artística), nas três vertentes principais da expressão-comunicação: Plástica, Musical e Dramática. As Reformas Educativas que tiveram lugar em dois momentos políticos de charneira (um, logo após o 25 de Abril, o outro no dealbar da década de 1990, sob Governo de Direita) lograram potencializar a Educação Artística, quer pela atribuição de um estatuto equiparado às restantes disciplinas curriculares, quer pelo incentivo à criação/gestão de projectos de Educação Não Formal dentro da própria escola, como no caso particular das ETI's da Madeira e, no contexto nacional global, dos Clubes Escolares. Passos, em nosso entender, significativos, num longo processo de reconhecimento da Arte enquanto meio de desenvolver integralmente a pessoa humana em todos os estágios da sua formação.

¹⁰⁸ AMORIM, T. (1995). Encontros de Teatro na Escola – História de um Movimento. Porto: Porto Editora.

O elevado número de Clubes Escolares, nos estabelecimentos de ensino – com ênfase nos de Ensino Secundário –, transcorre da necessidade de se criarem experiências estruturantes que tendam a estreitar a relação entre os saberes curriculares e a realidade dos alunos, tendo em linha de conta os seus interesses particulares e, por inerência, os saberes adquiridos no contexto informal de outras vivências. Um outro aspecto, não menos importante, prende-se à potencial «elasticidade» das acções educativas dos Clubes, quanto a contactos com outras estruturas sociais. Situação que acaba por privilegiar as intervenções ao nível do Teatro Escolar: dada a sua característica de «arte de palco» facilita os projectos com outros parceiros e estruturas comunitárias e culturais, nomeadamente com os Serviços Educativos dos Museus.

Será então neste contexto multidisciplinar que Escola, Museu e Comunidade formam uma tríade incontornável, quase um chamamento a uma só voz pelo mesmo princípio unificador. Algo que teremos a oportunidade de desenvolver em maior profundidade nos nossos Estudos de Caso (V. Capítulo 5).

2.3. Educação na Realidade Museológica da RAM

O Património Cultural da Madeira remonta à Época quatrocentista da Expansão Marítima (1419-1420) e a um povoamento caracterizado pela diversidade cultural.

A Ilha da Madeira, dotada de uma orografia responsável pelo estabelecimento de fronteiras montanhosas entre os povoados rurais e por uma agricultura desenvolvida em socalcos, possuidora da primeira Cidade construída por Europeus fora da Europa e enquadrada numa socio-geografia baseada na produção e comércio do Açúcar, tendo mantido uma ligação privilegiada às Oficinas Flamengas do período do Renascimento e com um pequeno historial de participação na expansão do Império Português no Oriente – somente para citar estas conjunturas –, torna-se detentora de uma forte herança cultural e patrimonial a que também se vem aliar a *floresta de Laurissilva*, parte de uma biodiversidade que desde o século XIX é alvo de estudo e investigação sistemáticos por parte de organismos científicos de diversas proveniências e especializações.

Muito embora ao Arquipélago ocorra agora um turismo bastante mais interessado no clima temperado e beleza da paisagem, a componente cultural não estará completamente ignorada, tendo em consideração a preocupação de os próprios guias turísticos manterem uma informação actualizada sobre a oferta museológica disponível. Mas SILVA aponta que a percentagem de 98% de forasteiros (nacionais e estrangeiros) nas estatísticas de visitantes dos

museus regionais é um elemento denunciador da «falta de sensibilização dos madeirenses pela cultura»¹⁰⁹, tendência a ser contrariada pelos conservadores, museólogos e demais técnicos pelo desejo de «(...) encontrar novas formas de persuasão da população, persistindo uma ideia de elitismo associada aos museus, que são vistos, essencialmente, como espaços destinados aos turistas e aos intelectuais»¹¹⁰.

A primeira unidade museológica do Arquipélago remonta aos finais do século XIX, de génese radicada no interesse pela biodiversidade da Ilha, em tudo consentâneo com a atmosfera cultural e a mentalidade científica vividas na Europa de Oitocentos.

Fundado em 1850 por iniciativa do Conselheiro José Silvestre Ribeiro, o **Museu de Ciências Naturais** estava destinado a desaparecer com a saída da Ilha deste Governador Civil e Naturalista, salvando-se no entanto as colecções que vieram depois a integrar a exposição permanente do **Museu Municipal do Funchal**. Dentro de igual espírito, seguir-se-ia o **Museu do Seminário** (1882), tendo por seu turno fechado portas por mor da Implantação da República, com as colecções a seu tempo semi-destruídas e encaixotadas. Quanto aos **Museus Arqueológico** (1915) e **Oceanográfico** (1920), não passaram de projectos da edilidade funchalense. Já o **Museu do Liceu** e respectivas colecções conquitológica e minearológica, a par de alguns exemplares de fauna e da botânica recolhidas no Arquipélago, mantém-se até hoje no espaço do Liceu Jaime Moniz, mas sem que haja qualquer registo de tratamento museológico a título posterior. Datado de 1913, terá surgido na esteira dos Museus Escolares criados em território Continental para instrução dos alunos, caracterizando-se, por isso, como o primeiro museu madeirense destinado à fruição e investigação por parte dos estudantes.

Prezando-se, embora, as anteriores tentativas de constituição de um museu que desse testemunho efectivo da riqueza da fauna madeirense, terá sido, contudo, necessário chegar quase aos anos de 1930 para que sucedesse a abertura do Museu de História Natural (hoje Museu Municipal do Funchal). Concorreu para tal empreendimento a perseverança do naturalista Adolfo César de Noronha que, no seguimento da recolha extensiva levada a cabo por José Silvestre Ribeiro, dotou o Arquipélago, a partir de 1929, de uma unidade museológica orientada para a catalogação, preservação, investigação e divulgação de espécimes de origem exclusivamente autóctone. De início catalogado de **Museu Regional**, abrigando, em simultâneo, colecções de Etnografia e Arqueologia, é actualmente tutelado pelo Departamento de Ciência da C.M.F. Trata-se da unidade museológica mais antiga da

¹⁰⁹ SILVA, S. (2002). *Realidade Museológica no Arquipélago da Madeira – da génese à actualidade*. Tese de dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. P.218.

¹¹⁰ Idem.

Região, bem como a que regista maior número de Visitas de Estudo, a par de um trabalho de vulto de investigação e divulgação científicas.

Como atrás se frisou, foi preciso aguardar pela década de 1950 e pela evolução inquestionável das ciências da educação para que o público em idade escolar pudesse ser objecto de estudo e alvo de alguns projectos-piloto em contexto museológico.

Do tempo do pós-guerra (1946) data a criação do **Museu da Quinta das Cruzes**, de artes decorativas, localizado em espaço de interesse patrimonial e que, nas palavras de João Couto, viria dar novo rumo às colecções artísticas e incrementar a educação pela arte. A este processo viria juntar-se o **Museu Diocesano de Arte Sacra** (1955), aonde irão realizar-se, quarenta anos mais tarde (1994), as primeiras experiências educativas dirigidas às Escolas.

O nascimento de Serviços Educativos no panorama museológico ilhéu foi corolário de uma reformulação geral de programas e bases de actuação dos museus, que veio a encontrar no **Colóquio da APOM de 1990** um essencial contributo. Realizado no Funchal, sob o tema **Panorama Museológico Nacional – Perspectivas para a década de '90**, mobilizou Directores e Conservadores do Continente e Regiões Autónomas no sentido de avaliar a extensão das lutas que se colocavam à Museologia Nacional e, de forma mais concreta, na Região Autónoma da Madeira, fazendo-se uma análise a seu tempo conclusiva sobre os actuais desafios com que se deparava a museologia na Madeira. Entre 1982 e 1997, esta Região viu nascer uma dezena de novas unidades de preservação, gestão e divulgação do seu património móvel e imóveis, pertencentes às mais diversas tipologias, revelando-se, para tal, determinante a Lei da Autonomia Regional – Decreto-Lei nº.318 D/76 de 30 de Abril – no reforço de aspectos de identidade e preservação do património regional. Mas SILVA, partindo de dados recolhidos no Colóquio, faz notar que ao crescimento do número de museus a partir da década de '80 não correspondeu,

(...) uma política cultural consciente no campo da museologia nem uma verdadeira gestão global museológica, uma formação continuada de pessoal especializado, adequada assistência à conservação dos edifícios e das colecções, o preenchimento de quadros orgânicos dos museus, o esclarecimento dos organismos que tutelam os museus, uma definição do estatuto de museu e uma definição de regiões culturais no campo da museologia (...)¹¹¹.

¹¹¹ SILVA, S. (2002). Op. Cit. 42-43.

A completar esta conjuntura menos favorável, igualmente se verifica a «(...) falta de relação entre museus e escolas, o que fazia que a sua acção educativa fosse quase nula(...)»¹¹². Situações algo anacrónicas, se recordarmos toda uma movimentação entretanto surgida na museologia em contexto internacional, causadora de uma sucessão de Documentos de charneira, baseados na nova Função Social dos Museus e na própria renovação do seu papel educativo. A reacção à mudança resultou num claro desfasamento, até mesmo, em relação ao Continente, uma vez que à linha de trabalho educativo iniciada com o Museu Nacional de Arte Antiga não correspondeu uma outra, paralela porque igualmente direccionada para a fundação de estruturas de extensão cultural e educativa, nos museus da Madeira.

A reformulação dos projectos museológicos e museográficos acabaria por abranger tanto as instituições antigas como as recentes que, ao longo de toda a década de '90, fizeram a recuperação (deveras impressionante, admitamos) do «tempo perdido»: em consulta às estatísticas¹¹³, conclui-se que 78% dos museus integra, actualmente, a respectiva instância de Serviços Educativos, de cariz permanente e devidamente coordenada por técnicos superiores com funções específicas de animação cultural e de facultamento de programas de Educação Não Formal que intentam estreitar a ligação às Escolas. SOUSA corrobora-o:

Os procedimentos e valências dos serviços de educação dos Museus da Região Autónoma da Madeira, são hoje mais ou menos equilibrados, com a presença de professores predominantemente do 10º [História] e do 5º [Artes Visuais] grupos (...), como são os casos da Casa-Museu Frederico de Freitas, o Museu da Quinta das Cruzes, Museu de Arte Contemporânea-Fortaleza de São Tiago, Museu Henrique e Francisco Franco, Núcleo Museológico A Cidade do Açúcar, entre outros¹¹⁴.

O que o autor designa de «revolução pacífica» terá sido desencadeado em 1994 por um *workshop* sobre Serviços Educativos, no espaço do recém-criado Museu de Arte Contemporânea. Orientado por Ana Duarte, teve a adesão de um significativo número de professores, que assim tomaram contacto com os objectivos, metodologias e práticas da

¹¹² Idem.

¹¹³ Fonte: Inquérito aos Museus em Portugal (2000). Lisboa: Ministério da Cultura/Instituto Português de Museus.

¹¹⁴ SOUSA, F. (2002). Experiências nos Museus da Ilha da Madeira – Serviços de Educação. In: Comunicações do Encontro Ver, Rever: Museus e Educação. (Coord. Ana Castro Henriques). Lisboa: IPM. P.11.

Educação Patrimonial. Dois anos mais tarde, o trabalho de Ana Duarte, internacionalmente reconhecido,¹¹⁵ trouxe-a de novo ao Funchal com o intuito de efectuar uma Acção de Formação onde se apresentaram estratégias de animação museológica junto dos técnicos a exercer funções nesse domínio (Escola Profissional Atlântico, Funchal, 1996). Pelo discurso em que se obriga a discernir habilitações, competências e atitudes, face ao trabalho educativo nos museus, Ana Duarte faz perpassar a urgência de se dotarem os Serviços Educativos de pessoal devidamente preparado e qualificado:

(...) existe o lugar de monitor que, não exigindo habilitação de técnico superior, dificilmente encontra perfil adequado para exercer esta tarefa, sendo ela em regra entregue a funcionários de habilitações médias (...). Em alguns casos opta-se por se contratar um professor que, não tendo tido preparação específica para tal função, reproduz as estratégias ensaiadas nas aulas, escolarizando o Museu. O Conservador, por seu lado, carecendo quase sempre de prática pedagógica, poucas vezes domina as *nuances* de abordagem do discurso museológico necessárias a cada grupo, a cada sector da população, a cada solicitação do meio¹¹⁶.

Em ambas as experiências formativas acima descritas houve lugar para a apresentação das técnicas da Dramatização de Cenas Históricas e História ao Vivo, enquanto práticas de acção-comunicação do Património Cultural.

Irão passar-se quase três anos até o C.E.L.F.F. (Centro de Estudos, Línguas e Formação do Funchal, 1997) receber o Curso Profissional de longa duração, *Museologia e Educação*, abrangendo um total de treze formandos afectos aos museus e que durante nove meses obtiveram formação em: *Organização do Património Museológico, Conservação Preventiva, História da Museologia, Serviço Educativo e Animação Comunitária, Sistemas de Gestão e Formas e Meios de Comunicação*. Do grupo de seminários aconteceram dois directamente ligados à expressão artística: *Expressão Plástica Infantil e Expressão Dramática*.

Mau-grado tais iniciativas de formação especializada demorem a reflectir-se na integração daqueles técnicos nos quadros profissionais dos museus, por parte das Escolas da Madeira evidencia-se a crescente procura de actividades de complemento ao ensino formal

¹¹⁵ Prémio Educação para a Preservação, I Encontro de Museus de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Maio de 1986.

¹¹⁶ DUARTE, A. (1994). *Educação Patrimonial – Guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres*. Porto: Texto Editora. P. 7.

junto dos Serviços Educativos, em alguns casos antecedidas pela realização de acções preparatórias com os professores, quer no Museu, quer na Escola, as quais servem para definir o ângulo de abordagem mais adequado à Exposição e respectivas colecções temáticas. Em geral, a visita monitorizada faz-se complementar pelo trabalho em oficinas de expressão plástica, dramática, escrita criativa, entre outras propostas que tendem a reunir as vertentes lúdica, criativa e formativa em módulos práticos.

A grande força reactiva à acção educativa dos Museus prende-se com a sua distribuição pelo território. Vemos a mancha dos museus da Madeira, afectos ao património móvel, adensar-se na Capital. Em toda Madeira e até à data da presente dissertação **não se conta um único museu aparentado com a estrutura didáctica do Museu de Sítio**, encontrando-se a maioria ainda para mais distribuída num perímetro que, apesar da estrutura radial do espaço urbano, os confina à Zona Histórica do Funchal. Em suma, para haver contacto das restantes comunidades com o património com que deveriam identificar-se sob os mais diversos aspectos (sociais, históricos, culturais e artísticos), parte do qual deslocado por razões de preservação, há que empreender esforços de movimentação das populações em direcção ao espaço urbano, o que nem sempre é comparticipada pelas Câmaras e Autarquias: em entrevista aos técnicos de Serviços Educativos verificámos que, ao longo de um só ano lectivo, são incontáveis as visitas de estudo, anuladas devido a insuficiências de transporte. Em agravamento da situação, dá-se o facto das exposições itinerantes ainda não participarem da rotina dos Museus da Madeira.

Do nosso tempo de experiência de articulação dos Serviços Educativos com a instituição escolar¹¹⁷, viemos a retirar um pequeno núcleo de conclusões circunscritas às experiências decorrentes das Visitas de Estudo:

- O Museu é tido pela vasta maioria dos professores como um recurso didáctico complementar à educação formal;
- Grande parte dos docentes acompanhantes mostra-se uma presença passiva no contexto da Visita de Estudo, salvo quando é desejável manter o grupo de alunos dentro de certos limites comportamentais;
- A visita guiada tradicional, apesar de apelar a uma atitude passiva por parte dos alunos, ainda se revela, quer um meio indispensável para se iniciar o processo de familiarização com a Exposição (os objectos, as pesquisas...), quer uma oportunidade

¹¹⁷ Coordenação dos Serviços Educativos do Núcleo Museológico «A Cidade do Açúcar», de 2001 a 2005.

de o técnico/educador tomar um primeiro contacto com os interesses, curiosidades e expectativas do grupo;

- As expectativas criadas em torno da Visita de Estudo ao Museu ligam-se muito à ideia de os Serviços Educativos fornecerem actividades de índole prática e criativa, nomeadamente oficinas de expressão artística;
- Por constituir, na maior parte dos casos, uma experiência esporádica, a Visita de Estudo tende a obedecer mais a uma pedagogia por objectivos e menos a um processo de acção/comunicação abrangente, que não tenderia a esgotar-se no tempo da mesma;
- Quando verbalmente inquiridos acerca do que foi de seu melhor agrado, os alunos referem, no seu geral, o tempo ocupado com actividades práticas (Expressão Plástica, Escrita e Dramática), colocando em lugar secundário o tempo ocupado com a visita monitorizada, de carácter expositivo;
- Observou-se que o (s) professor (es) traz (em) os seus alunos sem antes terem realizado qualquer preparação na sala de aula ou, mesmo, sem ter (em) visitado, antecipadamente, o Museu. O contacto prévio com os Serviços Educativos é estabelecido pelo telefone e/ou pelo envio de um fax a efectuar a marcação da Visita;
- Quando inquiridos acerca do género e da qualidade dos conhecimentos adquiridos, os alunos referem os aspectos das mensagens museológica e museográfica que mais se aproximam da(s) sua(s) realidade(s);
- A grande maioria dos grupos de estudantes, desde o Ensino Básico ao Ensino Técnico-Profissional e Universitário, desconhece os factores sócio-culturais inerentes à produção cultural exposta, revelando dificuldades no enquadramento das Colecções nos contextos Regional e Nacional.

Apesar da sua afirmação tardia, a instância de Serviços Educativos encontra-se presente em mais de metade dos Museus, devidamente coordenada por técnicos que acompanharam as transformações de fundo que pautaram a museologia madeirense a partir da década de 1990. A ênfase na divulgação dos programas educativos junto das Escolas ajudou a consolidar essa realidade, a par da urgência de se empreender uma Educação Patrimonial baseada numa Autonomia pós-revolucionária e, em si, promotora de uma nova atitude face à identidade regional e à produção cultural das suas populações.

Contudo, e pelo que acima ficou exposto, vemo-nos obrigados a reconhecer que aos museus da Madeira falta um sistema de dinamização descentralizado do património, por via de recursos comunicacionais diferenciados e adequados às várias realidades; algo que se justifica, dadas as particularidades de um território que prima por uma diversidade cultural

que remonta à génese do povoamento. É um facto que a centralização dos museus no Funchal dificulta, em grande medida, a gestão de um processo de familiaridade das populações com grande parte dos seus próprios bens culturais. Assim, a distância física torna-se também distância afectiva. Algo que a longo prazo poderá ter como resultado o enfraquecimento do **sentimento de pertença**, relativamente ao património afecto às comunidades, sentimento que, em regra, deve constituir a base de uma Educação Patrimonial produtora de um conhecimento, base do exercício consciente da cidadania e de construção do Futuro.

Isto em parte explica o sentimento de separação, senão de estranheza, face às Colecções dos Museus, algo por nós observado aquando das Visitas de Estudo. Como se as realidades dos indivíduos e a história sócio-cultural dos objectos musealizados constituíssem universos separados. Facto que podia encontrar atenuantes em sessões preparatórias, em contexto de sala de aula, caso a Visita de Estudo deixasse de ser encarada por muitos docentes como mera extensão da Educação Formal e portanto fechada nas respectivas áreas do programa: situação impeditiva de meios de abordagem às Colecções, que extrapolem as condicionantes impostas por um modelo de ensino-aprendizagem centrado numa pedagogia por objectivos. A dinâmica empregue no decurso da visita orientada ao Museu, o emprego de material didáctico específico e a dinamização de oficinas de expressão visam a aproximação dos indivíduos aos seus próprios bens culturais, nem que seja pelos ganhos afectivos que proporcionam, estando os cognitivos condicionados às suas experiências anteriores. A relação dos jovens visitantes com a Comunidade torna-se a este nível bastante dificultada, uma vez que logo à partida os objectos não formam quaisquer redes de ligação à memória colectiva, cabendo-lhes somente o papel de ícones de um passado não redimensionável no momento social Presente.

Neste tempo, que continua a ser um tempo de transição para a Função Educativa dos Museus da Madeira, avizinha-se, então, um novo ciclo de transformações na forma como as comunidades encaram e gerem o seu património cultural, cabendo aos museus a tarefa de restituir identidades e repor processos culturais na dinâmica que lhes deu origem. Sob pena de se fazer o caminho inverso e entregar os critérios de qualificação (ou desqualificação) da cultura ao poder, como diz CHAGAS, simultaneamente «semeador e promotor de memórias e esquecimentos»¹¹⁸.

¹¹⁸ CHAGAS, M. (2002). Memória e Poder: dois movimentos. *Cadernos de Sociomuseologia*, n.º19, P. 36.

Algumas Conclusões

A história da Função Educativa do Museu surge-nos, numa primeira fase, como um longo percurso em direcção à democratização da cultura musealizada. E, numa etapa seguinte, enquanto processo (igualmente paulatino) de deslocação do foco de estudo do objecto/produto cultural para o indivíduo, nas suas vertentes social, psicológica e afectiva; algo que acabou por desencadear inúmeras e complexas reflexões acerca da Função Social dos Museus, num Mundo onde a impermanência tende a anunciar-se como a única verdade absoluta.

Outro factor exposto a uma evolução irreversível foi a cisão entre Colecção e Exposição, fenómeno desencadeado pelos museus de ciência em finais do século XIX ante a necessidade de seleccionar objectos segundo critérios didácticos. Tal veio revolucionar a própria expografia – desenho de percursos, cenografia expositiva, iluminação, material informativo –, tornando-a mais acessível e adaptada à visão do visitante não especializado. O Museu, antes visto como depósito de objectos antigos, raros, únicos e valiosos, aos poucos vai-se afirmando enquanto espaço de comunicação, alargando assim e cada vez mais a sua missão educativa.

A *crise mundial da educação* (COOMBS) que sobreveio à 2ª Grande Guerra, donde emergiu a consciência do quão difícil se torna a integração de grupos socialmente desfavorecidos no curso do desenvolvimento, levou à consolidação do paradigma da educação permanente, sendo o seu principal vector um modelo flexível que integrasse educação formal, não formal e informal num sistema de interdependências.

Por sua vez, a «crise museológica», instalada entre anos 1950/60, pautada pela indiferença generalizada em relação aos museus e aos serviços prestados por essas instituições culturais, augurara uma revolução da instituição-museu, cujo princípio quase radical seria acabar com o dito «museu tradicional», centrado na Colecção, para fazer do indivíduo/comunidade – verdadeiro actor dos processos culturais – o principal objecto de estudo da museologia. A regeneração e renovação do museu passariam, então, pela realização de acções educativas cuja principal finalidade seria dar resposta às necessidades dos indivíduos numa sociedade em permanente mutação. Anos depois da Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972), os princípios do Movimento Internacional da Nova Museologia (MINOM), enunciados durante o Seminário do Québec (1984), pressupunham que a acção museológica deveria actuar no sentido da evolução democrática das sociedades, ao reconhecer e valorizar a globalidade do fenómeno da multiculturalidade, inserindo cada grupo e cada cultura no seu meio ambiente, para assim integrar, activamente, os seus sujeitos nos processos de preservação, investigação e comunicação museológicas. Algo que implicava uma mudança

de posição por parte dos museólogos, os quais se queriam mais comprometidos no exercício da Função Social do Museu.

Portugal, país detentor de um quadro histórico pontuado de avanços e retrocessos ao nível da Educação (tanto os esforços reformistas de Passos Manuel no Liberalismo, como a Reforma Educativa da 1ª República, a qual promulgava a libertação do Homem pela Educação, soçobraram ante a instabilidade política), acabaria por acompanhar o *boom museológico* que, entre 1960 e 1970, tornou fonte de especial análise e debate o tema da Função Educativa dos Museus. A Nova Museologia – ou Sociomuseologia – acabaria, igualmente, por fazer penetrar os seus princípios orientadores nos nossos ditos «museus tradicionais», pela flexibilização de algumas práticas educacionais em contexto museológico, com resultados na afirmação, aceitação, validação e desenvolvimento dos seus próprios serviços de extensão cultural e pedagógica. A contrariar este panorama positivo, dados estatísticos do INE (Instituto Nacional de Estatística), determinaram a percentagem de 56% de Museu portugueses com a instância de Serviços Educativos; ou seja, pouco mais de metade do cômputo geral¹¹⁹.

A Educação Patrimonial, no nosso País, esbarrou com as contingências de ambos os cenários educativos prevaletentes: o da escola de elites e o da escola de massas, os quais possuem em comum um sistema educativo monocultural, meritocrático e ainda de inspiração jesuítica, onde se privilegia a Educação Formal, de base curricular, em detrimento da Educação Não Formal, cujo plano de actuação tem em linha de conta a multiculturalidade, o saber-fazer e vivências dos alunos. Diante deste quadro, vêm-se os Museus obrigados a desenvolver estratégias, a cada passo mais diversificadas, de envolvimento da Comunidade Escolar com o Património Cultural, revelando que Educação Formal e Não Formal (ou mesmo Informal) podem e devem lavrar e semear terrenos comuns. A exemplo dos esforços empreendidos pelos Museus Municipais de Setúbal, onde o recurso à expressão dramática e à metodologia da *História ao Vivo* têm demonstrado a sua eficácia na dinamização do triângulo Escola-Museu-Comunidade.

O recurso às Acções Teatrais para a comunicação do Património Cultural é, em parte, o legado de algumas personalidades e projectos na área da educação artística em Portugal que, desde João de Barros, no dealbar da República, se empenharam em articulá-la com os saberes transmitidos pela Escola. Os Núcleos (ou Clubes) de Teatro Escolar, criados nos anos '80 e no âmbito das áreas extra-curriculares, são fruto dessa «luta» já antiga pela inclusão da Educação pela Arte no espaço escolar e, neste caso em particular, de experiências

¹¹⁹ Inquérito aos Museus em Portugal. Op. Cit.

estruturantes que estreitem a relação entre saberes formais e não formais pela expressão-comunicação.

No panorama museológico da Região Autónoma da Madeira, assombrado pelo espírito elitista que faz persistir a ideia de que aos museus apenas acorrem intelectuais e turistas, nesse panorama, dizíamos, e como força contrária a essa tendência redutora, observamos a existência de Serviços Educativos em 78% das unidades museológicas, segundo os mesmos dados do INEM, de 1999, estando a sua coordenação assegurada, pelo menos, por um técnico superior; as mais das vezes um docente requisitado com ou sem formação na área da educação museológica. A par das visitas monitorizadas, a oferta daqueles serviços empresta ênfase particular às actividades ligadas à educação artística, desde oficinas de expressão plástica a iniciativas no domínio da expressão dramática, integradas ou não em Visitas de Estudo. É sobre este último tipo de acções educativas que nos iremos debruçar, no Capítulo 5 (*Estudos de Caso no Contexto da Região Autónoma da Madeira*), uma vez que a sua Análise constitui um dos pontos centrais do presente estudo acerca do contributo do Teatro para a Função Educativa dos museus madeirenses.

Estamos em consonância com os autores que defendem que o núcleo da Função Educativa do Museu deve, em primeiro lugar, dinamizar elementos que despertem a expressão de sentimentos de pertença do público face aos bens culturais, em paralelo a uma atitude crítica que transforme objectos em sementes de vir-a-ser, «obras abertas» ao ritmo do fluxo e refluxo da vida, atitude apoiada na ideia de que ninguém vê e percebe o mesmo objecto duas vezes.

Mas as dificuldades de se empreender uma educação para o Património, a qual tende idealmente a combater a «amnésia colectiva» (voltando a citar Myriam Sepulveda dos SANTOS), não estarão, paradoxalmente, restringidas às barreiras do espaço e do tempo, que uma vez confrontadas com as capacidades do espírito para criar e recriar a realidade reduzem-se àquilo que na verdade são: uma mera invenção humana, portanto de impacto limitado na vida da consciência. Dentro desta ideia somos a alvitrar que tempo e espaço não constituem as únicas variáveis de uma equação, cujo resultado é o processo de proximidade afectiva com os bens culturais, com as ideias e conceitos que estes comportam. Trata-se de trazer para o presente do palco que é o museu a pessoa do visitante, individual ou colectiva, tornando-a protagonista do seu drama sócio-cultural, fazendo-a participar do seu próprio processo educativo através de experiências significativas que a ajudem a consciencializar-se da sua

identidade cultural. Processo, que envolve o desafio de conciliar ambos os discursos: o da realidade comportada pelo sujeito e o da realidade transmitida pelo objecto.

Acreditamos no potencial dos Museus portugueses, no seu geral, no tocante à elaboração de um plano educativo orientado para a (re)organização de quadros de acção/intervenção, que por sua vez ajudem a entretecer passado, presente e futuro numa rede de memória colectiva. Plano Educativo este, baseado no poder interventivo e transformador dos sujeitos/elementos da Comunidade.

CAPÍTULO 3 – EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO NOS MUSEUS: DA DECLARAÇÃO DO RIO DE JANEIRO À MESA REDONDA DE SANTIAGO DO CHILE.

De entre os cinco Documentos fundamentais para a compreensão do âmbito e alcance das transformações na museologia durante a segunda metade do século XX, nas suas bases conceptuais e metodológicas, encontra-se aquele que veio impulsionar uma série de questões relativas ao redimensionamento da acção educativa em contexto museal. Referimo-nos à **Declaração do Rio** (Rio de Janeiro, 1958), produzida aquando do **Seminário Internacional do ICOM/UNESCO**, coordenado por Georges-Henry RIVIÈRE e tendo a Função Educativa dos Museus como tema agremiador. Embora delimitado à concepção de um museu-extensão da escola, o Documento do Rio logrou reenquadrar os objectivos didácticos da exposição, remetendo para o passado a sua visão enciclopedista, enquanto recomendava a reformulação das expografias à luz das novas tecnologias do audiovisual. Naquele se enfatizou, igualmente, a necessidade de se criarem cursos específicos de formação de profissionais para os museus. Sendo a primeira vez que se discutiu a necessidade de definir um objecto de estudo para a museologia, a importância deste Seminário irá reflectir-se na futura transformação do museu em agente de desenvolvimento e transformação sociais.

O tempo que medeia a Declaração do Rio e o **Documento de Santiago do Chile** (1972), inovador, como adiante veremos, na multiplicidade das suas proposições, foi marcado pelas convulsões sociais, políticas, culturais e artísticas que caracterizaram os Anos '60 do Século XX, com a juventude a formar uma contracultura global destinada a introduzir uma série de rupturas no *statusquo* dominante e a construir as bases para uma maior liberdade de pensamento e de expressão. O Maio de '68 veio, sem dúvida alguma, colocar em causa a relação do Museu com a Sociedade. O pó e o mofo deveriam ser sacudidos através da acção

mais efectiva e directa sobre as questões sociais, tomando-se em linha de conta os discursos não-institucionalizados sobre o património. Não mais o Museu deveria restringir a sua intervenção ao espaço físico, extemporâneo, das colecção e às suas funções tradicionais de Preservação, Pesquisa e Comunicação mas, sim, afinar o diapasão pelo tom radical das actuais mudanças, reflectindo e agindo em consonância com as mesmas, inserindo-se de modo mais efectivo na sociedade.

Foi na **IX Conferência do ICOM** (Grenoble, 1971) que se voltou a tentar redefinir e, consequentemente, avaliar os serviços oferecidos pelo museu, a sua qualidade e operacionalidade face ao aumento e exigências do público, em particular da comunidade escolar. A eficácia dos programas educativos já atentava ir além dos objectivos puramente formais da educação. Nessa mesma Conferência, a tipologia “Museu de Vizinhança” (*neighbourhood museum*) desenhou-se enquanto resposta às novas funções sociais do museu, entre as quais se destacava a construção e afirmação da identidade cultural das comunidades – nomeadamente, das minorias – por meio das acções museológicas. A função educativa agora prima pela utilização das técnicas museológicas na solução de questões locais, mormente na realização de exposições interdisciplinares, centradas, não em objectos e colecções, mas nos problemas e contradições da sociedade. Qualquer acção museológica objectiva a implantação de uma nova prática social. SANTOS reafirma-o:

Nos Anos 70, começamos a reconhecer que o homem é, ao mesmo tempo, o produto e o criador de sua sociedade e de sua cultura. Começamos a desenvolver acções (...) que traçam um esboço do que consideramos o marco mais significativo da evolução do processo museológico na contemporaneidade: a passagem do sujeito passivo e contemplativo para o sujeito que age e que transforma a realidade¹²⁰.

A concepção de património havia sido, entretanto, devidamente revista e ampliada: a ideia de *Património Integral* passa a englobar o meio ambiente e os produtos culturais resultantes da relação do homem com esse meio, o seu saber e saber-fazer. A educação no seio do museu começava a tender para uma *educação dialógica*, conceito entretanto desenvolvido por Paulo FREIRE, na obra *Pedagogia do Oprimido*. Assumida a dialogicidade na comunicação, o conservador/museólogo abandona a postura de «detentor do saber» para

¹²⁰ SANTOS, M.C. (2002) Entrevista ao Prof. Mário de Sousa Chagas. *Cadernos de Sociomuseologia*, nº18, p.24.

integrar uma rede de parceiros, inclusive transformando-se em alguém aberto aos saberes da população, construindo-se desta forma o conhecimento, por meio da participação. Georges-Henry RIVIÈRE referira-o, no momento do Pós-Guerra, ao defender que a população e o museu deviam trabalhar juntos e no sentido da transformação da(s) sociedade(s). Este paradigma de uma *museologia participativa* surge aplicado no *Ecomuseu de Cresot*, também nos Anos '70 do século XX, com Hugues de VARINE a liderar uma equipa interdisciplinar de técnicos e elementos da população ocupada na recuperação de um território económica e socialmente degradado.

Estes aspectos de uma museologia baseada na memória colectiva, preservação da identidade através da recuperação e (re) qualificação do património integral, de uma museologia empreendida por técnicos e profissionais politicamente comprometidos, transformam-se em axiomas de um verdadeiro movimento, iniciado aquando da Mesa-Redonda de Santiago do Chile, em 1972, e materializado numa Declaração-chave destinada, tanto aos museus vindouros, subsidiários desse movimento renovador, como àqueles tidos por museus «tradicionais».

Segundo o documento então redigido, sob a égide da interdisciplinaridade, o objecto de estudo da museologia transfere-se efectivamente da colecção para o património cultural resultante da relação dinâmica entre a população e o seu território. Através do *Museu Integral*, a função educativa da instituição incorpora-se na sua *função social*, pelo compromisso com o desenvolvimento local e regional, tendo como ponto de partida a acção educativa com base no património cultural. Escreveu PRIMO:

(...) Com este novo conceito, (Museu Integral) a instituição passa a ser entendida como um instrumento de mudança social e um instrumento para o desenvolvimento sustentável, destinado a proporcionar à comunidade local, uma visão de conjunto do seu meio material e cultural. O museu, a partir de então, deveria assumir-se como agente de desenvolvimento local, trabalhando com uma comunidade participativa e consciente do que é o património cultural e de como ele está inserido no território¹²¹.

Ao tomar para si o papel decisivo na educação da comunidade, com base no diálogo, no encontro de visões do mundo, da reflexão e da crítica, a instituição passa de extensão da sala de aula e do ensino a espaço de *conscientização* da realidade (FREIRE), etapa

¹²¹ PRIMO, J. (2000). *Museus Locais e Ecomuseologia - Estudo para o ecomuseu da Murtoza*. Tese de dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa. P.30.

fundamental do processo de transformação. Poderá afirmar-se que o novo paradigma educacional, em contexto museológico, teve a sua génese na proposta educativa de Paulo FREIRE; impedido de participar na reunião de Santiago do Chile, viu, mesmo assim, o seu axioma de educação como prática da liberdade aplicar-se na fundamentação de uma nova museologia, de carácter social, que aposta no intercâmbio horizontal dos saberes para a sua concretização. A sua *educação popular* realizada em torno do eixo investigação-acção participativa, de vinculação teoria/prática, passa a constituir o processo educativo, com vista à construção de conhecimento. A *conscientização* crescente da realidade apresenta-se em si própria como um processo educativo, multifacetado e pluridimensional, objectivando a construção de novos discursos sobre a realidade. Atitude radicalmente divergente da proposta educativa proveniente de um discurso institucional, anti-dialógico.

A adequação destes princípios à prática pedagógica decorrente da relação entre o museu traduz-se, nas palavras de Maria Célia SANTOS, num encurtar da distância entre educação formal e informal, porque,

A Vida, o conhecimento construído e reconstruído a cada momento, na vivência do cotidiano, deve ser um referencial essencial para a análise e o enriquecimento da prática pedagógica, proporcionando ganhos significativos para todos os sujeitos envolvidos no processo: professores e alunos dos diversos níveis de ensino, membros da comunidade, pesquisadores, etc.¹²².

Na Mesa Redonda de Santiago do Chile, desenharam-se as directivas de um Movimento, de uma nova museologia, nas palavras da mesma autora:

(...) caracterizada como um movimento organizado a partir da iniciativa de um grupo de profissionais, em diferentes países, aproveitando as brechas, ou sejam, as «fissuras», dentro do sistema de políticas culturais instituídas, organizando museus, de forma criativa, interagindo com os grupos sociais, aplicando as acções de pesquisa, preservação e comunicação, com a participação dos membros de uma comunidade, de acordo com as características dos diferentes contextos, tendo como objectivo principal utilizar o património cultural, como um instrumento para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento social¹²³.

¹²² SANTOS, M. (2002). Museu: Centro de Educação Comunitária ou contribuição ao ensino formal? *Cadernos de Sociomuseologia*, n.º18, p.33.

¹²³ SANTOS, M. (2002). Reflexões sobre a nova museologia. *Cadernos de Sociomuseologia*, n.º18, 110-111.

De entre o conjunto de Recomendações do Documento de Santiago, destacam-se:

- A de cada museu vir a possuir um serviço educativo devidamente integrado na política nacional de ensino;
- A de motivação para a criação de museus escolares;
- A de formação de técnicos de museus e docentes, dos vários níveis de ensino.

A mudança de pressupostos metodológicos entre ambas as Declarações, do Rio e de Santiago, traduzem, quanto a nós, um novo estar museológico, segundo o qual:

- O museu, mais do que tributário de um ensino formal, deverá capacitar-se para a acção educativa (educação comunitária) em tom dialógico e com objectivos interventivos;
- O museólogo/conservador, além de assegurar as funções básicas do museu, deverá promover e intensificar os laços com a comunidade envolvente;
- A função educativa, no seu geral, deverá mover-se pela vontade de transformação da realidade, com base no património cultural, nacional, regional e local.

Através das nossas leituras, verificámos, igualmente, que:

- A reflexão levada a cabo em 1958 alertou os profissionais para uma maior abertura do museu à comunidade;
- As recomendações registadas em 1972 têm encontrado uma série de escolhos, quanto à sua aplicação prática em meio de políticas patrimonialistas demasiado fortes;
- A educação comunitária é ainda uma utopia para muitos museus, principalmente para aqueles cujas atitudes reflectem políticas imobilistas e discursos institucionais não-dialógicos;
- A Escola, no seu geral, surge como uma estrutura ainda pouco flexível à partilha de recursos com o museu, aumentando assim a distância entre Educação Formal e Não Formal.

3.1. O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NO MOVIMENTO DA NOVA MUSEOLOGIA

«Que o museu é uma instituição a serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que serve; que pode contribuir para o engajamento dessas comunidades na acção,

de forma integral, em sua comunidade e em seu território. Isso corresponde exatamente à noção de «conscientização» de Paulo Freire¹²⁷.

Com a Mesa Redonda de Santiago do Chile, teve início uma série de encontros e *ateliers* internacionais, que culminou na criação (e, posteriormente, em afiliação ao ICOM) do MINOM - Movimento Internacional para a Nova Museologia. Todos originaram documentos-chave que, longe de determinarem leis absolutas e consensuais para a acção dos museus a partir da década de '70, vieram legitimar mudanças e consagrar princípios norteadores de uma museologia comunitária, pautada por uma acção educativa construtora da cidadania, nos moldes descritos por SANTOS: (2002):

As concepções de museu integral e de desenvolvimento comunitário (...) estão pautados em uma perspectiva pedagógica que busca a produção do conhecimento, com o objectivo de aumentar a consciência e a capacidade de iniciativa dos grupos, visando a transformação¹²⁸.

As declarações do Quebeque e Oxaotepec, ambas datadas de 1984, e as declarações de Caracas e de Lisboa, respectivamente de 1992 e 1994, constituem o que podemos denominar de **Documentos de Referência**, portanto essenciais para a afirmação e reafirmação da Função Social e Educativa dos Museus. Autores como Peter Van MENSCH¹²⁹, consideram que tais Documentos, produzidos no âmbito do ICOM/UNESCO entre 1958 e 1994, foram em grande medida responsáveis pelas sucessivas mudanças/alterações/transformações que conferiram, por sua vez, nova expressão à museologia do século XX. São estas:

- A mudança do foco de estudo do objecto para a comunidade;
- A dilatação do conceito de objecto cultural, o qual passa a transcender os critérios de mera tangibilidade, raridade e mobilidade, para incluir o Património Cultural, quer ou não musealizado;
- A emergência do conceito do **museu – acção**, integral e integrado, factor de desenvolvimento social.

¹²⁷ Idem.

¹²⁸ SANTOS, M.C.(2002). Reflexões Sobre a Nova Museologia. *Cadernos de Sociomuseologia*, nº18, p.113.

¹²⁹ Citado por PRIMO, J. (1999). Pensar contemporaneamente a museologia. Retirado em 3 de Novembro de 2002 da World Wide Web: www.minom-icom.org.

Com o museu-acção existe um espaço de comunicação e educação, centrado numa produção cultural que, já não sendo apanágio das elites, inclui a população, que, por seu turno, lhe confere significado. A acção cultural e educativa, de carácter participativo e transformador, direcciona-se para a construção do **Facto Museal**, como *qualificação da cultura num processo interactivo de acções de Pesquisa, Preservação e Comunicação* (SANTOS). Se, nas palavras de Paulo Freire, «[n]inguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo»¹³⁰, no museu-acção a educação acontece entre os sujeitos que interagem entre si, mediatizados pelo Património Cultural, num ciclo de acção-reflexão-acção que vemos convergir para a definição freireana de **práxis**: actividade de produção de realidade através da qual os indivíduos criam a Cultura e a sociedade. Fundamental para uma educação libertadora, que se distingue da construção de capacidades e competências direccionada para a adaptação social, típica da escolarização convencional.

O processo de **acção-reflexão-acção** assume-se como o denominador comum das práticas museológicas dos museus locais, museus de vizinhança, ecomuseus, etc., com toda a sua carga positiva de conscientização, dialogicidade, não-directividade, criatividade, cidadania, inclusão social, humanismo, transformação da realidade, entre outros conceitos amplamente desenvolvidos entre 1960/70 pelo Professor, através do seu método de alfabetização de adultos, tanto no Brasil como noutros países da América Latina. A propósito da influência do seu ideário pedagógico nas determinações da Mesa Redonda de Santiago do Chile, voltamos a citar SANTOS:

Apesar da sua [Paulo Freire] ausência, os temas mais marcantes da sua obra, ou seja: a conscientização e a mudança¹³¹, que levam o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, comprometido com um projecto de sociedade diferente, estiveram e ainda estão presentes, ou melhor, são o cerne das proposições de Santiago¹³².

Em textos posteriores, como na **Declaração de Caracas** (ICOM, 1992), continua a evidenciar-se o paralelismo entre as propostas do movimento da Nova Museologia e a teoria freireana da Educação, ambas direccionadas para a formação dos indivíduos e dos grupos

¹³⁰ FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. RJ: Editora Paz e Terra. P.63.

¹³¹ Em negrito, no original.

¹³² SANTOS, M.(2002). Reflexões Sobre a Nova Museologia. *Cadernos de Sociomuseologia*, n.º18, p. 103.

despertando-lhes a capacidade crítica, a criatividade e a autodeterminação na transformação da realidade:

Que o museu é um importante instrumento no processo de educação do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento de sua inteligência e capacidade crítica e cognitiva, assim como para o desenvolvimento da comunidade, fortalecendo a sua identidade, consciência crítica, auto-estima, e enriquecendo a qualidade de vida individual e colectiva¹³³.

Na intenção de sistematizar e clarificar alguns pontos de convergência entre as teorias pedagógicas de Paulo Freire e os princípios globais da Nova Museologia, apresentamos o seguinte quadro:

Pedagogia de Paulo Freire / Princípios-base da Nova Museologia

PAULO FREIRE	PRINCÍPIOS-BASE DA NOVA MUSEOLOGIA
<p><i>Acção pedagógica que acontece sob o primado da Conscientização, visando libertar a capacidade de análise, criatividade e iniciativa dos educandos, dando-lhes condições para serem os actores da sua própria história. A Conscientização liga-se à Educação Libertadora, em que os conteúdos são definidos horizontalmente, de acordo com a cultura viva dos indivíduos e com as suas necessidades.</i></p>	<p><i>Acção Museológica baseada na criação e recriação do Património Cultural, de forma crítica e criativa, com o objectivo de dotar os indivíduos e as comunidades de ferramentas, que lhes permitam dominar a sua própria cultura e, conseqüentemente, as linhas presentes e futuras do seu desenvolvimento. Neste sentido, a acção museológica é, por excelência, uma Acção Educativa, sendo praticada no «aqui» e «agora» das populações, atendendo aos seus anseios e expectativas.</i></p>
<p><i>Princípio da dialogicidade: qualquer processo educativo «não bancário» baseia-se nos pressupostos da comunicação aberta e democrática, realizada numa atmosfera de partilha, respeito pelas ideias do Outro e busca sistemática pelo consenso.</i></p>	<p><i>Partindo do princípio de que «Toda a Comunidade é um banco de Saberes» (VARINE), caberá também ao museu o papel de educando na Acção Educativa. «Não pode existir um museu integral, ou integrado na comunidade se o discurso museológico não utilizar uma linguagem aberta, democrática e participativa» (Declaração de Caracas, 1992).</i></p>

¹³³ Declaração de Caracas, 1992. In: Textos de Referência. Retirado da World Wide Web em 3 de Abril de 2005. www.mestrado-museologia.net.

<p><i>Acção Educativa Dialógica, tendo por base a comunicação horizontal educador-educando, mediatizada pelo objecto cognoscível, o processo educativo desenrola-se num crescendo de consciencização, até ser atingida a Consciência Crítica.</i></p>	<p><i>Museologia Participativa de discurso não-monológico, de base interdisciplinar e dialógica. A produção de conhecimento dá-se então segundo um processo de argumentação e construção conjunta, envolvendo profissionais da área museológica, de outras áreas disciplinares, assim como da população.</i></p>
<p><i>Noção de reaquisição do domínio sobre a criação e uso da cultura (conceito que reúne a cultura gnosiológica e antropológica), por meio de uma Educação Libertadora que responsabiliza educadores, educandos e a comunidade pela mudança e transformação culturais.</i></p>	<p><i>Reapropriação e qualificação do Património Cultural por meio da Acção Museológica, de índole participativa, até à construção de uma nova prática social.</i></p>
<p><i>Educador politicamente comprometido com a transformação da realidade dos educandos.</i></p>	<p><i>Museologia realizada por técnicos e museólogos conscientes da função social do museu, portanto politicamente comprometidos com o desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades.</i></p>
<p><i>Pedagogia da Educação Popular, intimamente ligada à Consciencização dos Sujeito, que almejam ocupar os seus lugares de actores culturais, sociais e económicos, sendo deste modo co-responsáveis pelo desenvolvimento integral da sua comunidade e do seu território.</i></p>	<p><i>«Princípio da Museologia Activa, direccionada para o desenvolvimento das populações, reflectindo os princípios motores da sua evolução ao mesmo tempo que as associa aos projectos de futuro» (Declaração do Québec, 1984).</i></p>
<p><i>Educação formadora da Cidadania, segundo o princípio da co-responsabilização. Segundo P. Freire, constitui-se no «direito de ter deveres de cidadão».</i></p>	<p><i>Museologia que visa a inclusão social e a cidadania, na medida em que capacita para a acção e reflexão sobre a realidade, QUALIFICADA COMO PATRIMÓNIO CULTURAL, por parte de um grupo comprometido com a sua transformação.</i></p>

Quadro N°1

Por aquilo que viemos a expor neste capítulo, concordamos com autores como SANTOS, quando afirma que:

A busca de um fazer museológico, mais ajustado às diversas realidades históricas, que tem como objectivo «humanizar o homem na acção consciente que esse deve fazer para transformar o mundo», que tem sido uma constante

nas ações museológicas contemporâneas, com certeza, no nosso entender, tem um referencial bastante significativo na obra do Prof. Paulo Freire (...) ¹³⁴.

CAPÍTULO 4 – A FUNÇÃO EDUCATIVA DO TEATRO

«(...) O teatro é a vida. (...) Por um lado, trata-se de uma coisa justa, vamos ao teatro para reencontrar a vida mas se não existe nenhuma diferença entre a vida fora do teatro e a vida dentro do teatro, nesse caso o teatro não tem nenhum significado. Não vale a pena fazê-lo. Mas se aceitarmos que no teatro a vida é mais visível, mais legível do que no exterior, verificamos que é ao mesmo tempo a mesma coisa e uma coisa um tanto diferente» ¹³⁵.

Achámos pertinente encabeçar este capítulo com uma afirmação de Peter BROOK, tão complexa quanto abrangente pelas suas implicações transversais na área da educação museológica. Se «a autêntica comunicação através dos museus sempre engendrou uma forma de experiência poética que é ao mesmo tempo o único fundamento de todas as consequências que se esperam desta comunicação» ¹³⁶, e se uma experiência de tal teor passa a estabelecer-se a partir da musealização, estaremos perante «a mesma coisa e uma coisa um tanto diferente»; algo surgido a partir da elaboração de um sistema estético para criar significado, com vista à consolidação desse mesmo fenómeno de comunicação (BRUNO).

Arte colectiva, desde tempos imemoriais, o teatro desenvolve a sua faceta educativa nas diferentes formas de representação, desde as manifestações ibéricas da Semana Santa ao Teatro do Absurdo do irlandês Samuel Beckett. Em todas assistimos a uma semelhante necessidade dialéctica de confronto e reflexão acerca do que sou e do que posso vir-a-ser, revelando-se o didactismo de tais representações na proporção directa do seu maior ou menor grau de catalisação e transformação dos discursos sobre o indivíduo e a sua relação com o Mundo.

Alguns dos primeiros espaços de representação dos mitos foram os círculos de pedra – muito embora estabelecessem limites para o uso do corpo e da voz, na composição do desenho relacional entre homens e deuses, continham todo um universo de ambivalências textuais possíveis de encenar entre os dois pólos do Medo e do Amor. À extrapolação dos

¹³⁴ SANTOS, M. (2002). Entrevista ao Prof. Mário de Sousa Chagas. *Cadernos de Sociomuseologia*, nº18, p.24.

¹³⁵ BROOK, P. (1993). *O Diabo é o Aborrecimento – Conversas sobre Teatro*. Ed. Asa. 18-19.

¹³⁶ Tomislav SOLA, citado por CHAGAS, M. (2002). Museu, Literatura e Emoção de Lidar. *Cadernos de Sociomuseologia* nº19, p.5. *Tradução livre*.

limites espaciais, através do pensamento mágico, segue-se a extrapolação dos limites da temporalidade, a qual acontece pela acção. Esta, por já não conhecer as contingências da historicidade, comprime Passado, Presente e Futuro com o intuito de obter uma nova ordem natural das coisas, desta feita mais desejável e harmoniosa – vejamos, a realidade e «uma coisa um tanto diferente».

Somos, portanto, a concluir que a vida experimentada em palco pouco ou nada terá que ver, a priori, com as experiências da realidade costumeira. Actores, cenário e texto revelam uma existência paralela, diríamos mesmo virtual, onde os acontecimentos se desencadeiam controlados pela vontade do encenador-demiurgo – algo impossível de conceber nesta esfera de contingências. A fronteira entre os dois mundos esbate-se, porém, quando a verdade da representação ultrapassa a da própria realidade; quando essa verdade (por vezes cruelmente exposta), a da acção teatral, se substitui, nem que por instantes, ao que até ao momento considerávamos a verdade da vida, por ter-lhe emprestado leituras até então inimagináveis. Em reverso, a vida, o não-teatro, por lhe terem sido outorgadas novas dimensões e possibilidades, renova a sua crença no poder transformador do teatro através do público, que assim confirma, peça após peça, o lugar e estatuto próprios da arte dramática no processo evolutivo da sócio-culturalidade.

Será para tais momentos de epifania que convergirão as forças actantes do teatro; para a materialização de algo distinto da vida, mas que ao mesmo tempo lhe acrescenta visibilidade e legibilidade. Algo no fundo semelhante à experiência poética.

Uma reflexão acerca da expressão e comunicação do Património Cultural, através da acção teatral, incluirá pensar acerca das suas possibilidades. Se as hipóteses de acção teatral incluem a modéstia dos palcos das Casas do Povo ou da escolinha rural, com todas as virtualidades de proximidade e envolvimento com as comunidades, e se a aparente pobreza de meios do *carpet show* promulgado por BROOK em *The Empty Space*¹³⁷, surge, afinal de contas, enquanto concentração de todo um potencial de teatralidade não condicionado aos espaços construídos para esse fim (teatro de ópera, arena ou café-concerto), também os museus, monumentos e sítios constituem uma pequena fracção do leque de lugares de afirmação, comunicação e recriação de toda uma cultura material e imaterial através do teatro.

Se «A única justificação da forma teatral é a vida»¹³⁸ (BROOK), então o teatro da dinâmica do património cultural será a própria vida e todo e qualquer recorte da realidade sujeito ao processo que o torna Facto Museal será possuidor de uma latência didáctica que o

¹³⁷ BROOK, P. (1990). *The Empty Space*. London: Penguin Books.

¹³⁸ _____ (1993). *O Diabo é o Aborrecimento*. Porto: Ed. Asa. P.15.

torna, igualmente, Facto Teatral. Leia-se, Acção Teatral como Acção Educativa. Se o primeiro consiste na relação profunda entre o Homem, sujeito de conhece, e o Objecto, parte da realidade à qual o Homem também pertence e sobre o qual tem o poder de agir, relação esta que se processa num cenário institucionalizado, o museu, ao segundo caberá igualmente tomar para si essa relação transformadora e fazer surgir «a mesma coisa e uma coisa um tanto diferente»: o referido recorte do património cultural agora revelado pela didáctica da experiência poética, consequência última da comunicação. Assim encarada, a acção teatral re-presenta, volta a apresentar, por meio de um sistema de signos e símbolos que ainda mais o vivificam, o recorte patrimonial que é pretendido revelar e sobre o qual será construído o conhecimento.

De entre os inúmeros vectores de reflexão que se impõem a este momento do nosso trabalho relativo à acção teatral enquanto acção educativa, destacamos a importância de utilizar a metodologia da acção teatral no processo educativo do museu sem reduzi-la à técnica pela técnica, mas colocando-a ao serviço, quer da construção de conhecimento, quer da preservação e desenvolvimento dos processos culturais.

Com o intuito de melhor enquadrarmos as nossas conclusões e recomendações no Capítulo 6, no próximo item (4.1.) iremos realizar uma abordagem breve do historial do Teatro, desde o nascimento da tragédia à cena contemporânea, focalizando-nos nas formas dramáticas e nos estilos de representação pelos quais mais visivelmente perpassa a sua função educativa. A opção de circunscrever tal abordagem ao teatro ocidental prende-se ao próprio contexto cultural europeu dos nossos Estudos de Caso (Capítulo 5).

4.1. TEATRO E EDUCAÇÃO – BREVE SÍNTESE HISTÓRICA

«Na medida em que o teatro geralmente não apresenta uma acção gratuita e privada de sentido, um elemento de didatismo acompanha necessariamente todo o trabalho teatral»¹³⁹.

Patrice Pavis

¹³⁹ PAVIS, P. (1996). Dicionário de Teatro. S. Paulo: Ed. Perspectiva. P. 386

É recorrente afirmar-se que as primeiras manifestações de teatralidade do Homem se confundem com as celebrações sagradas, mágico-religiosas, tendo-se o carácter de ritual e celebração antecipado à própria composição dramática. A repetição (re-presentação) mimética por meio do canto e da dança revestia-se, *grosso modo*, da necessidade de revalorizar de maneira sistemática um acontecimento sacramental ao equilíbrio das forças misteriosas que regem o Universo e, conseqüentemente, o microcosmo que inclui a vida humana.

Graças ao génio grego, ao ritual sagrado sucedeu o «mistério» da condição do Homem, centro e objecto da representação após a migração urbana das manifestações dionisiacas.

Robert PIGNARRE descreve o processo de transição que terá levado ao nascimento da Tragédia (Ésquilo, 525-456 a.C.):

Repentinamente o actor desligou-se do recitante, a narrativa saiu do enquadramento que lhe era usual, actualizando-se, e as lamentações [sobre o suplício de Dionísio] alternadas entre o coro e do recitador transformaram-se em diálogo (...). Ao contrário da máscara dos primitivos, que serve para manifestar o rosto do sobrenatural (e que é o rosto dos monstros), a máscara grega, afastando o bestiário fabuloso, deu à tragédia um rosto humano¹⁴⁰.

A tudo isto não seriam alheios os desfechos moralizantes do drama (no sentido grego de **acção**), tanto no caso da Tragédia como no da Comédia (Aristófanes, Menandro, etc., 486 a.C.), género posterior.

No entanto, para Platão a *mimese* (do grego *mimeistkai*, imitar), teorizada por Aristóteles na sua *Poética* (303 a.C.), deveria ser banida da educação por prender-se à aparência exterior das coisas e não às ideias divinas que as presidem. Numa alusão directa à «A República», escreve Fernando Matos OLIVEIRA:

Na «cidade mais perfeita do que tudo», proposta pelo autor d' A República, a exclusão de toda a «poesia de carácter mimético» incluía igualmente a recusa de um lugar na polis para o ilusionismo perverso dos actores. Na verdade, estes não imitariam mais do que a Ideia aparente e, nessa qualidade, apenas poderiam aspirar a produzir «mediocridades»¹⁴¹.

¹⁴⁰ PIGNARRE, R. (1979). *História do Teatro*. Lisboa: Publicações Europa-América. P.27.

¹⁴¹ OLIVEIRA, F.(2003). *Teatralidades – 12 percursos pelo território do espectáculo*. Coimbra, Ed. Angelus Novus. P.112.

Os festivais gregos revelar-se-iam espaços propiciatórios do ímpeto gregário da tribo em relação à comunidade, assim como da concretização de um ideal de democracia participada, dada a «afinidade entre o teatral e o cívico»: «O público/comunidade partilha o acontecimento exibido no anfiteatro enquanto dialoga com as determinações da *polis*. A assistência do festival grego é única na sua delegação coral (...)»¹⁴².

Neste sentido, o coro grego configuraria a metáfora de um coro de cidadãos e a arena uma imitação da arena política. Em Atenas, o Festival constituía, simultaneamente, um meio e um fim: pedagogia dos direitos e deveres e catarse purgadora das emoções. Ainda acerca da relação entre o palco e o público dos festivais (*festivalitis*), segundo OLIVEIRA: «(...) Era estreita e incluía inúmeras formas de comunicação extracénica, como o recurso à parábase, frequente nas comédias de Aristófanes. N'Os Pássaros, por exemplo, o coro ameaça a audiência caso esta não lhe atribua o primeiro prémio»¹⁴³.

O teatro dos anfiteatros gregos e, mais tarde, latinos, deslocou-se para os templos cristãos num gesto de abertura do Dogma e do mistério ao culto colectivo. Ressalve-se que a arte Ocidental ficaria marcada ao longo de quinze séculos pelo sinal da cruz, tendo a Igreja Medieval tomado a seu cargo a educação do povo. O esforço da política eclesiástica europeia em substituir, pela cultura cristã, os costumes importados da Roma clássica ou subsidiários das culturas locais, incluiu colocar o teatro ao serviço dos seus interesses missionários. Algo que a História se encarregaria de repetir no futuro contexto das ditaduras, tal como refere WICKAM, a propósito da rápida expansão do teatro na Europa a partir do século XIII:

(...) the theatre had once again become the principal source of moral education through the Western world. A similar approach to the use of dramatic art to serve ideological ends may be seen in Soviet Russia both during and after the Stalinist era¹⁴⁴.

Um dos resultados paradoxais de tal esforço, dessa espécie de urgência em «democratizar» a mensagem ético-religiosa, teria sido o drama litúrgico – originalmente

¹⁴² Idem. P.100.

¹⁴³ Idem. P.99.

¹⁴⁴ WICKAM, G. (1992). *A History of Theatre*. London: Phaidon. P. 79.

representado no interior das igrejas – desvincular-se do próprio culto uma vez conquistado pelo profano:

(...) Quando Moisés surgia com os seus chifres e a sua barba de estopa, quando Isabel aparecia grávida, quando a burrinha de Balaam saltava, percorrendo sobre vários assuntos, a assistência não podia dominar o riso (...) Nestas condições, não tardou que o diabo cómico arrastasse consigo o drama para fora das igrejas¹⁴⁵.

A intenção didáctica de conteúdo moral persistiria sob a forma de Milagres, Mistérios e, a partir de 1400, igualmente no género da Moralidade, onde «personagens» e trama compunham uma alegoria que mostrava a condição humana comparada a uma viagem, a um combate incessante entre o Bem e o Mal (personificados), donde o carácter pedagógico e edificante das peças.

Mau-grado o epíteto (quanto a nós, algo vulgarizado) de «Idade das Trevas», a Era Medieval criou e desenvolveu vários géneros teatrais: desde os dramas de inspiração religiosa às sátiras de cunho social levadas a cabo nas *soties* (tolices) e farsas, as representações floresciam no interior e no adro da Igreja, sobre um estrado na rua ou em carros transportando quadros vivos (denominados *pageants* em Inglaterra), servindo a metáfora teatral, em muitos desses casos, para materializar determinadas ideias e abstracções filosóficas ao torná-las inteligíveis por todas as audiências.

Com a chegada do Renascimento, as poéticas clássica e religiosa combinaram-se para moralizar a literatura, a exemplo das Sentenças, máximas enunciadas no contexto das peças teatrais com o objectivo de obrigar o público a extrair daquelas a verdade moral.

O fim do nomadismo para algumas companhias determinaria o início do reconhecimento do teatro como um passatempo pago e o actor como alguém que também trabalha para subsistir, apagando-se aos poucos a imagem de «saltimbanco» que percorre as feiras entretendo o povo. Entre aquelas distinguiam-se as companhias de *commedia dell'arte*, inovadoras, quer pela prática da improvisação, quer por privilegiarem o jogo físico e o histrionismo da representação, sendo ao mesmo tempo testemunho da permanência de um teatro de máscaras já praticado na Antiguidade.

Temas profanos e religiosos enredavam-se nas peças do português Gil Vicente (1465-1536). Divididas em *obras de devoção, comédias, tragicomédias, farsas e cousas miúdas*,

¹⁴⁵ PAVIS, P. (1996). *Dicionário de Teatro*. S. Paulo: Ed. Perspectiva. P.58.

conforme a organização póstuma da *Compilaçam* de 1586, constituíam divertimentos junto da Corte de D. Manuel, todavia instrutivos na medida em que pouco indulgentes para com os grandes da sociedade, apresentados segundo um friso de vícios e erros pelo qual perpassava uma contundente crítica social.

Em referência ao *Auto das Barcas*¹⁴⁶, OLIVEIRA faz reparar, no entanto, que a redenção dessa gente de qualidade se consumava na própria enunciação das respectivas culpas:

(...) A retórica da punição foi cumprida pelo simples facto de ter sido enunciada. No último instante [«A Barca da Glória»], quando os maiores se abeiram da condenação definitiva, no texto original lê-se que «veio Cristo da ressurreição e repartiu por eles os remos das chagas e os levou consigo»¹⁴⁷.

E eis que, por fim, o autor se questiona: «Que poderia fazer o encenador da corte, perante o “nobre Rei D. Manuel I”, nesse ano de 1519?»¹⁴⁸.

Um dos paradoxos que nos detemos a observar na divulgação da obra de Gil Vicente liga-se ao facto de a sua força didáctica ter-se mantido no esquecimento até ao século XX. Seriam as encenações contemporâneas responsáveis pela revivificação dos textos e poesia vicentinos, altura em que se atestará a sua actualidade e se democratizaria o seu potencial educativo no Portugal pós-revolucionário.

Se em Gil Vicente a crítica social servia a uma espécie de catarse redentora, na obra de Ângelo Beolco, o *Ruzante* (1496-1542), adquiriu um outro tom, dado o contexto histórico da guerra contra a República de Veneza (1508) ter compreendido um quadro sociológico que, uma vez transposto para a cena, se arvorava em convite sub-reptício à sublevação. Em *Falatório do Ruzante da volta da Guerra*, o seu autor, ao fazer sair o camponês «do seu «imemorial isolamento rústico»: (...) Atira-o para dentro da História como factor que, psicológica, ideológica e socialmente, se relaciona de forma contraditória com os factores de classes dominantes da cidade. (...)»¹⁴⁹.

¹⁴⁶ Encenado por Giorgio Corsetti no Teatro Nacional S. João, 2001.

¹⁴⁷ OLIVEIRA, F. Op. Cit. P. 155.

¹⁴⁸ Idem. Ibidem.

¹⁴⁹ BEOLCO, A. (2000). Falatório do Ruzante de Volta da Guerra. *Colecção Repertório Básico de Teatro*, Nº 4. (Org. Mário Barradas). Lisboa: Ed. Colibri/IPAE/Delegação Regional da Cultura do Alentejo. P. 7.

Leia-se, a título de exemplo, um excerto do diálogo entre as personagens *Ruzante*, *servo da gleba*, e seu compadre, *Menato*:

Menato – Porra, está a falar difícil, compadre. Mudou de língua, fala como os doutores.

Ruzante – (Batido na vida) Eh, compadre, quem corre mundo é como vê (...) Se eu começasse a falar como os inimigos, então é que vossemecê não apanhava uma (...). Poça, a arrogância com que dizem: «Filan, cavron, casalho, porr sang thiu, foute darr cab carra».

Menato – (Impressionado) Explique lá isso melhor, ó compadre.

Ruzante – Com todo o gosto. «Filan» quer dizer vilão. Campónio, percebe? «Cavron» quer dizer cabrão. Cornudo. Um cabrão de campónio. «Casalho» uma casa de palha, porque vivemos em casas de palha. E «porr sang thiu» por amor de Deus, isto é, vivemos em casas de palha por amor de Deus.(...).

Menato – Mentem com quantos dentes têm na boca. Saem-nes bem caras estas casas.

Ruzante – (Aborrecido) Mah! Os amos deviam ser todos enforcados¹⁵⁰.

O riso de o *Ruzante* tratar-se-ia, portanto, de «um riso forçado, uma máscara de dor, de desespero, de exclusão»¹⁵¹.

Entretanto, através da Europa, a censura e o controlo rigorosos aos teatros e companhias de actores suspenderam a expressão pública de dúvidas sobre a existência de Deus (WICKAM). A preocupação humanista com a individualidade e liberdade do Homem atingiria, no entanto, quer os países Católicos, quer os Protestantes e em resultado esse Homem renascido tomaria para si um papel activo no seu próprio destino, papel até aí nas mãos do Divino. A partir de 1508 o paganismo emergente do drama isabelino (Shakespeare, Marlowe, Ben Jonson), representado por personagens que se consumiam no paroxismo de uma tragédia «onde o trágico se anula no excesso do horror» (PIGNARRE)¹⁵², notabiliza o teatro como arte mais dependente das massas – que acorrem ao Teatro do Globo para assistir ao suicídio duplo de Romeu e Julieta – do que das celebrações do calendário cristão.

Goethe referiria Shakespeare como um dos áugures do **género dramático**, por a sua escrita se situar numa encruzilhada da consciência trágica, entre o antigo e o novo, o *dever* (sollen) e o *querer* (wollen): «Através do dever a tragédia fica grande e forte, através do querer fraca e pequena. Por este último caminho nasceu o drama, a partir do momento que se substitui o monstruoso dever por um querer (...)»¹⁵³.

¹⁵⁰ Idem. 18-19.

¹⁵¹ Idem P.8.

¹⁵² PIGNARRE, R. (1979). *História do Teatro*. Lisboa: Publicações Europa-América. P.77.

¹⁵³ PAVIS, P. (1996). *Dicionário de Teatro*. S. Paulo: Ed. Perspectiva. P.418.

À época, noutro género emergente, o da tragicomédia, em que a contracena se verificava entre personagens da aristocracia e do povo, a diluição da fronteira entre Comédia e Tragédia já não continha os matizes e ambiguidades do drama shakespeariano, residindo o carácter edificante da acção na virtude invariavelmente recompensada, pese a herança de Édipo-Rei.

Foi em Portugal e Espanha que as representações sacras tiveram maior continuidade no espírito de algumas obras, a exemplo das do frade Tirso de Molina (1584-1648) e Calderón de La Barca (1600-1681), até a mescla de farsas e danças no tratamento de problemas morais e teológicos determinar mais tarde a sua proibição.

A época renascentista veio também incrementar a ilusão da realidade em palco, algo que levou ao desenvolvimento de dispositivos cénicos e de maquinarias cada vez mais elaboradas. A invenção técnica da perspectiva permitiu aos cenógrafos a profundidade suprimida aos cenários dos Mistérios medievais, atrofiados numa cena simultânea constituída por mansões (só para mencionar três das principais - Inferno, Paraíso e Terra). Com vista a tornar a perspectiva mais realista, os cenógrafos de quinhentos reduziam o tamanho das casas desenhadas em fundo, o que obrigava os actores a representarem no proscénio de modo a evitarem-se desproporções criadoras de inverosimilhanças visuais. Exceptuando a cena isabelina, na qual se verificava ainda a persistência de uma espacialidade evocativa da era medieval, com o respectivo proscénio avançado na plateia, a cena renascentista revelava uma dupla função: situar a acção e diferenciá-la do local ocupado pelo público, numa antevisão da chamada *quarta parede* (surgida com Antoine, no século XX), tão imaginária quanto impositiva de uma atitude *voyeur*¹⁵⁴.

Durante o período clássico, as tragédias de Racine (1639-1699) e Corneille (1606-1684) ombreavam com as comédias de costumes de Molière (1622-1673), peças marcadas pelo quotidiano da época e tão capazes de criticar a hipocrisia da nobreza quanto a avidez do burguês ascendente. À luz da moral humanista, o juízo realiza-se pelo cómico e sem descurar uma parte considerável de simpatia. A este propósito, cite-se PIGNARRE:

Este monomaniaco incorrigível, estes egoístas coléricos são os nossos semelhantes; o seu comportamento passional é o nosso, projectando uma luz crua, sem nenhuma censura, até ao desenlace que os subtrai às consequências

¹⁵⁴ Mais tarde, Molière perguntar-se-ia «se a quarta parede invisível não dissimula uma multidão que nos observa». Citado por PAVIS, P. Op. Cit. P. 316.

lógicas da sua aberração (...) por um jogo teatral arbitrário, mas que dá que pensar¹⁵⁵.

ANOUILH faz ressaltar, por sua vez, a capacidade de Molière para encontrar o reverso cómico da tragédia humana, tendo desbravado caminho para a sátira social moderna:

Nous pouvons nous blesser, nous trahir, nous massacrer sous des prétextes plus ou moins nobles, nous enfler de grandeurs supposées : NOUS SOMMES DRÔLES¹⁵⁶. Pas outre chose, tous autant que nous sommes, y compris ceux qui nous appelons nos héros. Que les philosophes ennuyeux du désespoir, qui découvrent périodiquement et un peu ingénument l'horreur de la condition humaine, et qui voudraient nous empêcher de nous divertir au théâtre se fassent une raison : NOUS SOMMES DRÔLES!¹⁵⁷

Escreveria Marmontel, no século XVIII, que a Comédia seria «a imitação dos costumes posta em acção»¹⁵⁸, algo que obrigaria o género a diferir quer «da tragédia e do poema heróico», quer «do poema didáctico moral».

O apogeu do Drama Burguês em França faria diminuir o poema trágico na mesma proporção em que se acentuava o gosto pelo realismo, num apelo ao sentimento e à reflexão em peças facilmente compreensíveis. Algo que iria pejorar a expressão *teatro burguês*. No entanto, segundo PAVIS, o género teria ido mais longe pelas devidas razões:

Um aparente questionamento da vida burguesa, uma maneira de «provocar o burguês» levando-o a acreditar, durante um breve instante e numa espécie de catarse social adaptada ao seu horizonte cultural, que ele está ameaçado de perder tudo o que possui de bens e de evidências (...)¹⁵⁹.

Foi Diderot (1713-1784) a instituir a teoria do *drama burguês*, caracterizando-o enquanto narrativa trágica, espécie de «meio-termo» entre os dois géneros clássicos, uma vez

¹⁵⁵ PIGNARRE, R. Op. Cit. P.94.

¹⁵⁶ Em maiúsculas, no original.

¹⁵⁷ ANOUHIL, J. (1994). *Hommage a Molière*. In: *Portfolio Molière*. Paris: Hachette. P.69.

¹⁵⁸ Citado por PAVIS. Op.cit. P.53.

¹⁵⁹ Op. Cit. P. 376.

que os protagonistas também fariam parte dessa nova classe média, entre a aristocracia trágica e a classe baixa cómica.

Entretanto, incendiava-se a discussão iluminista acerca da utilidade do teatro na sociedade:

A cena da Luzes apenas admitia duas modalidades de utilização da maquinaria espectacular, fosse com vista à morigeração dos costumes através do exercício da pedagogia cívica ou à satisfação daquele impulso lúdico que o bom cidadão deveria canalizar com a decência possível¹⁶⁰.

A polémica atingiu o seu auge quando, em 1757, d'Alembert publicou um artigo onde se insurgia contra a ausência da arte dramática em Genebra devido a uma interdição imposta aos actores. Em contexto de contra-argumentação, Jean-Jacques Rousseau reanimou o discurso platónico e a tradição escolástica cristã numa carta onde, segundo OLIVEIRA, repõe o libelo contra as imitações, pois para aquele filósofo e preceptor de *Émile*,

A bondade e sinceridade naturais do homem teriam sido derrotadas pela dissimulação dos séculos que este leva de sociedade. Ora, para Rousseau, o teatro radicaliza precisamente a dissimulação que corrói o ser social, devendo por isso ser liminarmente rejeitado¹⁶¹.

Desta forma Rousseau menorizaria a capacidade pedagógica do teatro: ao ter como inconciliáveis as representações em palco e a vida real dos espectadores, aparentara a mimese ao simples *divertissement*, este de contornos algo degradantes. O único género teatral (se assim poderia chamar-se) legítimo seria o popular, de uma ruralidade que não permitisse a «contaminação» civilizacional.

Se no dealbar do século XVIII aconteceu a cisão do público em duas espécies que faziam igualmente opor os géneros teatrais, o público popular e o das elites (a elite intelectual, preocupada com a vanguarda, separar-se-ia da mundana), o melodrama (drama cantado) ou comédia lacrimosa, surgiria décadas mais tarde (1797) como um género capaz de unir todas as

¹⁶⁰ OLIVEIRA, F.(2003). *Teatralidades – 12 percursos pelo território do espectáculo*. Coimbra, Ed. Angelus Novus. P.115.

¹⁶¹ Idem. P.116.

classes sociais na mesma plateia. Encontraria grande êxito em Itália e Inglaterra, esta última berço de uma burguesia ascendente de comerciantes com aspirações nobiliárias mas cujas tendências, próprias a uma vida confortável e sustentada em valores pragmáticos, os fizeram preferir, segundo PIGNARRE, «O sentimento à ironia, o que teve como resultado determinar que a arte não teria outro fim que não fosse a edificação moral, mesmo que a veracidade da pintura de costumes com isso sofresse»¹⁶².

No geral, entre os séculos XVIII e XIX, as mudanças na própria estrutura dramática das peças acabariam por reflectir acontecimentos históricos como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Na viragem do século, o movimento *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto) faria a transição entre o racionalismo iluminista e a emoção romântica.

Novas funções estéticas e sociais se desenharam para o teatro Romântico e géneros subsequentes, nomeadamente o Realismo (com os autores da escola Russa), o Realismo Simbolista (Ibsen), o Naturalismo (André Antoine) e o Expressionismo (Wendekind). O fascínio por culturas distantes e temas históricos passariam a centralizar a produção textual a partir de meados do século, com a cenografia a enfatizar a noção de palco enquanto «caixa fechada», onde a acção evoluía quase à revelia dos espectadores e no interior de um quadro exótico-realista. A invenção da fotografia (1839) e, uma vintena de anos antes, da iluminação a gás, aliaram-se a muitos outros contributos quer técnicos, quer estéticos, que ajudaram às várias e futuras «rupturas na continuidade» desta arte secular.

A figura do encenador, até à época inexistente, tomaria corpo, igualmente, em meados do século XIX, distinguindo-se da do ensaiador por incluir o primado da interpretação, Bertold Brecht - Teatro I. (Org. Jorge Silva Melo). Lisboa: Ed. Cotovia. mais precisamente, o primado de um **trabalho dramático**, algo que pressupõe uma «dramaturgia da representação» pela qual se prevê a partir do texto a ou as possíveis representações.

Quando o núcleo da actividade teatral se deslocou da composição do texto para a sua representação e aconteceu a substituição do princípio da fidedignidade ao autor por um compromisso entre escrita, encenação e dramaturgia, seria a encenação a estabelecer uma ruptura significativa na história do teatro e a inaugurar o ecletismo que caracterizaria todo o século XX, observado no número quase indefinido de escolas de encenação, investigações cénicas e vanguardismos. A começar pelo Teatro Livre de André Antoine (1857-1943) e pelo teatro da Crueldade de Antonin Artaud (1896-1948), o primeiro apoiado num Naturalismo que desejava sacudir a apatia do público e lançar a verdade sobre a vida, o segundo como algo que procurava liberar as forças inconscientes da plateia pela presentificação do Sagrado, a

¹⁶² PIGNARRE, R. Op. Cit. P. 101.

grande maioria dos autores e das correntes teatrais modernas já pressupunham a arte como um veículo privilegiado de denúncia da realidade, nem sempre cúmplice com as ideologias dominantes e o discurso moralizador que haviam pautado a produção teatral decorrente do espectáculo burguês.

«Moral» e «educativo» deixam de ser sinónimos para se autonomizarem, enquanto conceitos, os quais, em nosso entender, distinguem por sua vez duas épocas: antes e depois de Bertold Brecht, antes e depois da total afirmação do teatro moderno. Conforme diz Roland Barthes, o teatro épico de Brecht (1898-1956) recorda-nos «que cada sociedade deve inventar a arte que a fará gerar melhor a sua libertação»¹⁶³, invenção que, na obra do dramaturgo alemão, encontra um profundo cunho didáctico na mensagem politizada e assente na crença da influência do teatro na *praxis* social.

Leia-se, agora, o conselho do próprio Brecht, enunciado em *A Excepção e a Regra*: «No familiar, descubram o insólito/Sob o quotidiano, desvendem o inexplicável/Possa tudo, dito normal, vos inquietar/Na regra, descubram o abuso/E onde quer que o abuso se revele/ Encontrem-lhe o remédio»¹⁶⁴.

Com base nesses objectivos, o actor brechtiano faz contrapor o método aristotélico de identificação do público com a acção e as personagens – logo, com objectivos catárticos – por uma técnica de representação impeditiva de envolvimentos emocionais, passíveis de obscurecer o sentido crítico. Através da articulação dialéctica da acção pelo *efeito de distanciação* (também designado por *efeito de estranheza*), paradigma criador de um outro realismo, conseqüente supressão da *quarta parede*, vê-se o espectador confrontado com a necessidade de tomar decisões conscientes em relação ao que acontece em palco, adoptando uma atitude de análise e reflexão sobre a realidade. Estaríamos, então, perante um teatro ao serviço da consciência de classes, em consequência pedagógico e, em essência, libertador, por colocar o ser humano num combate com os próprios limites da sua historicidade. Não no sentido de um sobreviver ao outro, mas naquele de um intercâmbio transformador, como aliás refere Bernard DORT:

O Homem e o mundo não se enfrentam como duas entidades. O seu combate é uma troca, uma contínua transformação. Compete a nós, leitores e espectadores, reconhecê-lo (...) Compete a nós saber quem utiliza o outro e

¹⁶³ BRECHT, B. (2003). *Teatro I*. (Org. Jorge Silva Melo). Lisboa: Ed. Cotovia. P.7.

¹⁶⁴ Citado por DORT, B. (1960). *Leitura de Brecht*. Lisboa: Ed. Forja. P.100.

como é utilizado. Compete a nós situar esse combate relativamente ao conjunto da realidade, no fluxo e refluxo da história¹⁶⁵.

A participação do público, que em Brecht fora uma participação intelectual e crítica na acção teatral, nas expressões teatrais interventivas dos anos 60/70 tornar-se-ia manifestação de fisicalidade de que o *Living Theatre* ainda constitui uma célula viva. As movimentações do Maio de 1968 protagonizaram, na opinião de OLIVEIRA, a inversão do fluxo de energia social da Universidade para a rua, a transição simbólica do guião dramático para a sua realização performativa, o que permitiu o ensaio da revolução por parte do espectador, fazendo-o protagonista acção. A consumação de tal união entre actor e espectador encontrou, quer no *happening*, quer em outros géneros performativos, uma expressão de «resistência à autoridade hipnótica do espectáculo»¹⁶⁶. Se a «cena de rua» em Brecht continha um guião pré-definido de cena demonstrativa, o teatro da revolução ensaiado nos palcos do Maio de '68 autorizou o improvisado que, precisamente por o ser, serviu ao prolongamento da contestação por tempo indeterminado e ao cabo de experiências singulares.

Por outro lado, haveria um pleonasma na expressão *teatro de participação*, visto não haver teatro sem a participação emocional, intelectual e física de um público. Em *O Diabo é o Aborrecimento*, BROOK enfatiza a questão afirmando que: «(...) o olhar do público é o primeiro elemento a ajudar-nos. (...) Não precisa “intervir”, de se manifestar para participar. Está sempre a participar graças à sua presença desperta»¹⁶⁷.

Desta forma, a eficácia da acção teatral confirma-se mais pela qualidade dessa atenção desperta, pela aceitação do jogo teatral, do que pela expressão activa do público. Citemos novamente BROOK:

Nos anos sessenta, sonhávamos com «a participação» do público. Pensávamos, ingenuamente, que «participar» significava manifestarmo-nos com o corpo, saltar para o palco, agitarmo-nos e fazermos parte do grupo dos actores (...) «participação» é outra coisa. Consiste entrar em cumplicidade com o palco e em aceitar que a garrafa de plástico se transforme em torre de Pisa¹⁶⁸.

¹⁶⁵ Idem. P.93.

¹⁶⁶ OLIVEIRA, F. Op. Cit. P.141.

¹⁶⁷ BROOK, P. Op. Cit. P.39.

¹⁶⁸ Idem. Ibidem.

Sendo assim, na actualidade, o sentido e a mensagem residirão na estrutura e na forma, no não-dito ideológico (PAVIS), cabendo a cada espectador julgar o *theatron* à luz da sua própria lucidez (ou cegueira) moral.

À laia de nota conclusiva, primeiramente podemos apontar o facto de o teatro, sob as mais diversas tipologias, géneros dramáticos, correntes, filosofias e tendências, se ter revelado, ao longo das épocas da História, mais do que um reflexo antropológico da evolução humana, um instrumento de intervenção do indivíduo na transformação da sociedade. Se a moral e o didactismo das ideologias se revelaram as maiores fontes de criação e destruição artística, de expressão e repressão da liberdade fundamental do pensamento, será igualmente legítimo querer confirmar a sua influência inalienável na forma como o teatro vive a sua função social, a sua *alma pública*, como referia Vitor Hugo.

Em segundo lugar, surge-nos a evidente capacidade de o teatro originar mutações na vida dos indivíduos e das comunidades, seja pela imposição de fórmulas fechadas de religiosidade e idealismo político, seja pelo convite à subversão e à inversão dos valores vigentes. Em ambos os casos acontece a acção pedagógica orientada para uma «uniformidade moral», de cunho mais ou menos positivo consoante a direcção dos ventos filosóficos.

Em terceiro e último lugar cabe-nos analisar a tendência – igualmente inalienável – do teatro para manifestar, metaforicamente, o lugar que a cidadania e os direitos do Homem ocupam nas sociedades. Manifestação talvez capaz de construir atitudes, defender posições ou mesmo augurar políticas de fundo que realizem o despertar para a transformação e para a libertação.

4.2. ACÇÃO TEATRAL VISTA COMO ACÇÃO EDUCATIVA EM CONTEXTO MUSEOLÓGICO

Somos, agora, a reflectir acerca do recurso à expressão teatral para que o discurso sobre o Património Cultural «passe de verbo a carne». Há que precisar: «ultrapasse» o conjunto de noções abstractas de recolha, salvaguarda, conservação e comunicação e se torne presença indiscutível, tão incontornável quanto inquietante (senão incómoda) na sua fisicalidade, a ponto de impedir-nos de adormecer sobre o esquecimento; pelo contrário, presença que induza à agitação que precede todo e qualquer questionamento acerca da realidade e dos processos culturais.

De regresso à questão central, relativa à função educativa do teatro nos espaços museológicos, e com base no breve historial anterior, sugerimos que a acção teatral tenha, nesses espaços de educação e lazer, funções semelhantes àquelas que vem desempenhando na Sociedade Humana. Funções no seu todo animadas de uma essência dialéctica, portanto dinâmica e produtora de significados.

Pelo contexto deste trabalho, iremos debruçar-nos sobre as Funções que nos parecem, quer determinantes, quer incontornáveis, em se tratando da realização de acções culturais e educativas com recurso ao código, estética e metodologia teatrais. Ressalve-se que muitas mais Funções continuam e continuarão a emergir do tecido complexo que é a acção teatral, o que emprestará ao próximo enunciado o exacto valor de uma síntese necessária para um melhor enquadramento das nossas futuras reflexões sobre o tema exposto:

- Função de **corporizar** o ímpeto gregário, ao ligar o indivíduo à comunidade - teatro como acto social;
- Função de **re-presentar** uma dada realidade (humana ou divina), ao unir visível e invisível por meio da acção dramática – teatro como acto ritual;
- Função de **democratizar** determinada mensagem, seja para difundir a organização pretendida pela ideologia dominante, seja para ligar o cidadão às determinações dos poderes instituídos, desta feita pela exigência da democracia participada – teatro como acto comunicacional;
- Função de **consciencializar** (no sentido brechtiano) o indivíduo do seu poder de intervenção na *práxis* social, ao ligar acção teatral e acção política, assumindo-se como agente de transformação pessoal e grupal – teatro como acto político;
- Função de **expressar** os anseios de um grupo ou população, algo que se concretiza pela identificação conectiva entre o que se re-presenta e a realidade desse colectivo – teatro como acto sócio-cultural.

A **dialéctica** a que atrás nos referimos traduz-se, aqui, no verbo **ligar**: à semelhança de todos os outros verbos, induz-nos a imaginar situações dinâmicas de intervenção, participação, transformação, situações em que podemos ver enquadrada a Acção Educativa no seu geral e, mais especificamente, na vertente da Educação Patrimonial.

Evelina GRUNBERG descreve Educação Patrimonial como:

O ensino centrado nos bens culturais, como a metodologia que toma estes bens como ponto de partida para desenvolver a tarefa pedagógica; que

considera os bens culturais como *fonte primária de ensino*. Sendo assim, e dentro da definição anterior, os bens culturais funcionam como um recurso que pode se pode transformar num instrumento no processo de ensino¹⁶⁹.

A priori, afigura-se fácil legitimar a ligação entre teatro e museu por meio da própria definição de Educação Patrimonial: sendo os bens culturais a matéria-prima que se irá transformar «numa outra coisa», numa primeira instância, em Acção Educativa direccionada para o desenvolvimento de atitudes de preservação do Património Cultural com o objectivo de reapropriação da identidade cultural contida nos processos culturais, exigem-se os mais variados recursos e procedimentos para que tal efectivamente aconteça, o que em si justifica o recurso à teatralidade na comunicação museológica. Também neste ponto torna-se claro que a sua articulação com a Função Educativa dos Museus **não deverá reduzir-se a uma mera ferramenta de auxílio na comunicação do Património Cultural, situação conducente à «instrumentalização» de uma expressão artística**. Assim compreendida, dificilmente veremos as acções teatral e educativa sublimarem a simples retórica que acompanha toda e qualquer pedagogia ao serviço da história escrita pela classe dominante, em muitos casos responsável pela selecção dos bens culturais que devem constituir o panorama da nossa memória colectiva. A técnica pela técnica, ao invés de valorizar o património cultural e mobilizar a comunidade para a sua descoberta, interpretação e releitura, encerra o objecto nos seus limites formais, portanto, conotativos. Em suma, a técnica pela técnica não justifica a existência da acção teatral no âmbito museológico, pois não é em si criadora de experiências significativas. Algo que se legitima ao seguir princípios norteadores da acção/reflexão. Princípios estes, que vemos terem pontos de contacto com as Funções seculares do teatro nas sociedades:

- Princípio da corporização: identificação de um grupo com determinados aspectos do seu património cultural, qualificado ou não como tal;
- Princípio da re-presentação dos processos culturais: recurso a uma abordagem prioritariamente denotativa do objecto/recorte da realidade, enquanto fonte de informação e gerador de ideias (Moutinho);
- Princípio democrático: a génese comunicacional, dir-se-ia antropológica do teatro, motiva para o discurso partilhado, dialógico, sobre a realidade, factor subjacente a qualquer acção museológica de cariz participativo;

¹⁶⁹ GRUNBERG, E. (200). Educação Patrimonial – Utilização dos bens culturais como recursos educacionais. In: *Cadernos do CEOM*, n° 12, 167-168.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL



REAPROPRIAÇÃO DO PATRIMÓNIO PELO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

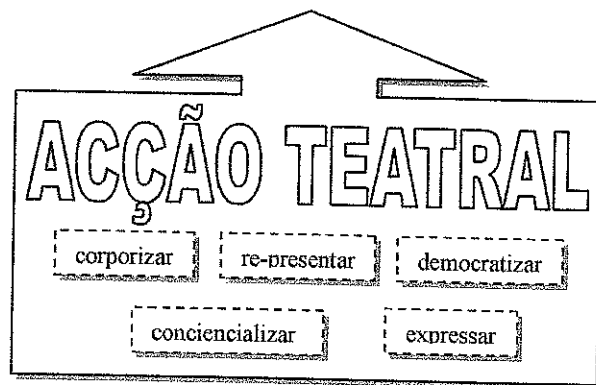


Figura N°2

A Acção Teatral (nas suas múltiplas e diferentes manifestações) surge aqui como elemento impulsionador da referida dinâmica triangular, Escola-Museu-Comunidade. As suas funções de corporização, re-presentação, democratização, consciencialização e expressão no contexto do educativo Não Formal do museu serão, em nosso entender, susceptíveis de desencadear uma rede de inter-relações que, embora complexas, são em teoria facilitadoras de Acções Culturais e Educativas coerentes com os objectivos no âmbito da educação patrimonial/museológica, de cariz participativo. Não somente a separação entre educação formal e não formal se esbate; ambas se abrem às situações de aprendizagem promovidas e facilitadas pelas relações socioafectivas. Profissionais de diversas áreas, museólogos, responsáveis pelos Serviços Educativos, alunos, elementos de minorias étnicas, etc., por meio de projectos apoiados no Património Cultural ajudam ao nascimento e ao desenvolvimento de um novo corpo de saberes que, autonomamente, respira, sente, pensa, cria e modifica a realidade.

Relembrando a imagem simbólica de Pegasus (narrativa mitológica que nos ocupou alguns parágrafos da Introdução ao Capítulo 2), ao cessar-se o olhar petrificador sobre os processos culturais, olhar inibidor da sua própria essência de realidade mutável, portanto, inconstante, magicamente surgirão os recursos adaptados aos desafios futuros; ou seja, os múltiplos cavalos alados imbuídos da missão de libertar aquilo que dantes se encontrava aprisionado: a capacidade humana para recriar, transformar, utilizar e usufruir do património cultural.

Em território nacional português, o projecto educativo do Museu Municipal de Setúbal/Convento de Jesus, Museu de Arte Sacra, implementado no espaço de um convento do século XVI (mais tarde convertido em hospital), parece-nos paradigmático de uma museologia urbana direccionada para a Educação Patrimonial, de base interdisciplinar e que assume a prática teatral numa dupla vertente – educativa e de animação cultural.

Recolhemos de Ana Duarte um testemunho a «viva voz» que nos dá conta do processo de concepção e estruturação de um Serviço de Extensão Cultural, nos Museus Municipais de Setúbal (Setúbal, 1983), processo que ocupou uma década de trabalho persistente no sentido de envolver a população nos projectos de Educação Patrimonial.

Antigo convento manuelino, o Museu viu-se, à data da Revolução de 1974, ocupado por vários grupos locais que ali desenvolviam actividades desde o teatro à música, situação que acabaria por levar à paulatina deterioração do monumento. A reabilitação museológica veio a acontecer, após a radicação desses mesmos grupos em sedes próprias (através de

negociações com a própria Câmara), decorrendo deste facto a reabertura daquele espaço cultural à comunidade em geral, agora sob a designação de Museu de Setúbal-Convento de Jesus. Contudo, o falecimento do Conservador, João Borba, acarretou uma inactividade que se iria prolongar por cinco anos, mais precisamente até 1982, o que provocou o afastamento da população em relação àquele património. No sentido de inverter esse quadro de não participação da comunidade nas actividades culturais do Museu, mais importante do que a calendarização de exposições urgia levar a cabo dois tipos de acções fundamentais que lograssem despertar atitudes preservacionistas e de animação da memória colectiva:

- 1) Operações museográficas, ligadas à conservação e preservação do acervo;
- 2) Criação de uma **maleta pedagógica** reveladora do teor do acervo e das actividades, maleta essa a ser dinamizada junto das escolas do concelho, num convite à apresentação de projectos.

A maleta incluía uma **peça para teatro de fantoches**: «Era uma vez um convento que depois foi hospital e agora é museu», com várias personagens: freiras, médicos e monitores do museu. O impacto desta acção educativa junto do público infanto-juvenil de algumas escolas do Ensino Básico motivou a comunidade escolar a franquear a entrada da instituição museal, cujas salas passaram a acolher encontros de professores e exposições de trabalhos dos alunos.

A Biblioteca, antes fechada à comunidade, à semelhança do Museu, passou a desenvolver um trabalho de animação com alguns escritores do panorama literário infanto-juvenil, realizando-se posteriormente novos teatros de fantoches baseados em excertos de *A Menina do Mar* (Sophia de Melo Breyner), *O Planeta Azul* (J. Jorge Letria), *O Palhaço Verde* (Matilde Rosa Araújo), *Histórias em Escadinha* (Maria Alberta Menéres), entre outros. O trabalho, executado em conjunto com as escolas e com recurso a meios e materiais de grande simplicidade, desencadeou, nas palavras de Ana Duarte, uma verdadeira *invasão* por parte dos setenta e dois estabelecimentos escolares concelhios, agora ainda mais determinados em conhecer o Convento de Jesus e respectivo acervo.

A aparente discrepância, entre uma comunicação teatral como aquela inerente ao teatro de fantoches e a complexidade dos códigos de comunicação, que o objecto museológico, à partida, exige, revela-se uma falsa questão quando a acção teatral assim empreendida se coaduna plenamente com o objectivo de tornar o primeiro encontro com as obras de arte numa experiência de pura fruição estética.

A eficácia do método reside na sua inerente simplicidade porque, segundo Pierre LEENHARDT: «(...)Realmente, tudo é possível num espectáculo de fantoches, nenhuma contingência técnica é insuperável, e todos os meios de expressão nele se encontram reunidos:

verbais, gestuais, manuais, plásticos e musicais»¹⁷¹. Mais: não sendo particularmente subsidiário das necessidades cognitivas e psico-afectivas da infância, reduzir o fantoche a receptor simbólico, é incorrer na negação da sua dimensão mais ampla, onde erudito e popular estabelecem uma complexa negociação. No sentido em que fantoches e marionetas agem sem qualquer quadro comunicacional pré-estabelecido, apresentando-se disponíveis a adaptarem-se a qualquer tipo de dramaturgia, sem contudo abandonarem a sua qualidade de meio de expressão colectivo. Talvez essa «negociação» eficaz, entre os códigos misteriosos da Arte e os códigos da cultura popular, viesse acrescer outro motivo para a adesão em massa das escolas ao projecto cultural do Museu Municipal de Setúbal/Convento de Jesus.

Outro factor que se apresentou especialmente decisivo, neste processo de crescente envolvimento da comunidade com o património musealizado, foi o próprio envolvimento do conjunto dos funcionários do Museu no projecto educativo. A título de exemplo, monitores, funcionários administrativos e pessoal auxiliar conceberam e elaboraram a mais de meia centena de personagens ligadas à história local da nova peça de fantoches, *O Romance da Raposa* (Aquilino Ribeiro). Montaram-se representações em escolas ao longo de anos consecutivos e, sempre, com os mesmos três monitores (incluindo a própria Ana Duarte) a encarnarem as personagens. *O Romance da Raposa* chegou a participar de um festival do género, em Viana do Castelo, com críticas positivas. O entusiasmo decorrente levou a que fosse pedido o apoio de artistas plásticos para a encenação de *O Rei Vai Nu*, de Hans Christian Andersen. Os fantoches ganharam escala humana ao aplicarem-se corpos de esponja ao corpo dos animadores. Com coreografia adequada, passaram a realizar-se espectáculos destinados ao público em geral. A curiosidade da população em relação ao Museu estendeu-se às instituições de ensino artístico, como a Escola de Dança, cujos alunos colaboraram com a missão educativa da instituição por meio de variações coreográficas sobre as pinturas do acervo.

Além desta, uma outra proposta de ligação entre as artes plásticas e cénicas foi a realização de um grande encontro entre bailarinos da Companhia Nacional de Bailado e do Ballet Gulbenkian (extinto, à data deste trabalho), bem como de alguns músicos, em diálogo permanente com a Colecção.

A par das oficinas de experimentação e de educação pela arte, maletas pedagógicas, exposições temáticas itinerantes e cursos de história local, as práticas de Animação Cultural ampliaram-se, sempre na esteira de uma filosofia de Educação Patrimonial que entende o Museu enquanto *espaço polivalente e onde tudo pode acontecer* (Ana Duarte), mas sem

¹⁷¹ LEEHNARDT, P. (1997). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa. P.53.

esquecer a seguinte ressalva: «(...) desde que as “performances” estejam directamente ligadas, à formação artística e cultural dos utentes ou ao estudo e investigação da história local e nacional¹⁷²».

Nesta etapa do nosso trabalho, devotada à descrição de um projecto educativo específico, de base patrimonial, confrontamo-nos com um contexto misto de **animação cultural** (fundamentada em relação à criação e à cultura), **animação sócio-cultural** (baseada num trabalho comunitário) e de **animação teatral** (fundamentalmente orientada para a intervenção).

A sistematização do conceito de Animação por Manuel VIEITES em quatro tipologias, Animação Cultural, Animação Social, Animação Escolar e Animação Sócio-educativa (ou Sócio-cultural), leva-o logo em seguida a acrescentar que a Animação Teatral, além de poder desenvolver-se em âmbitos muito diversos, poderá obedecer às quatro tipologias consideradas, ao apresentar-se como: «(...) uma prática educativa, cultural e artística que teria como objectivo promover e potenciar a plena participação do indivíduo na vida comunitária através da utilização de técnicas, recursos e produtos de carácter dramático e teatral»¹⁷³. E adianta, essa mesma prática possui a qualidade de: «Potenciar e promover, igualmente, a normalização e a regularização da arte teatral como uma prática cultural e artística necessária para o progresso e o desenvolvimento da sociedade»¹⁷⁴.

No mesmo texto, VIEITES faz referência a Rousseau e à famosa carta a D’Alembert, retirando-lhe o trecho que enuncia *uma reivindicação do protagonismo comunitário nas celebrações rituais e, conseqüentemente, artísticas*, em oposição à artificiosidade do teatro burguês e antecipando a ideia central da participação da cidadania, uma das orientações futuras da Animação Teatral. Escreveu Rousseau:

Plantem no meio de uma praça um pau colorido de flores, juntem lá o povo e terão uma festa. Melhor ainda, convertam os espectadores em espectáculo, façam-nos actores, façam com que cada um se veja e goste de si próprio para que desse modo se sintam mais unidos¹⁷⁵.

¹⁷² DUARTE, A. (1985). O Museu vai à Escola. In: *Actas do Colóquio APOM-1985*. Lisboa: APOM. P.84.

¹⁷³ VIEITES, M. (2000). Fontes, finalidades, tipologias e objectivos em animação teatral. Alguns elementos dispersos para construir uma teoria da animação teatral. In: *Animação Teatral – Teoria e Prática*. (Org. J. A. Caride Gómez e outros). Porto: Campo das Letras. P.92

¹⁷⁴ Idem.

¹⁷⁵ Idem. P.100

Ainda segundo VIEITES, as formulações de um teatro popular e de orientação social (fruto dos desejos de igualdade e fraternidade da Revolução Francesa) dobraram o século XIX para constituírem os primeiros passos da Animação Teatral. Isto, juntamente com as manifestações de teatro comunitário e de orientação social, distribuídas por diversos movimentos e escolas, entre os quais o *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal (1977), baseado na obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*.

Podemos observar elementos comuns entre **Acção Teatral e Animação Teatral**:

- Ambas detêm uma forte componente interventiva;
- Ambas promovem a participação colectiva;
- São acções mediadoras entre o indivíduo e o Mundo;
- Em alguns dos seus âmbitos de actuação, consignam uma forma de Educação Não Formal;
- Quando assumem uma função didáctica, é no sentido de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos (a exemplo da animação sócio-cultural);
- Admitem o acto teatral, não como um fim em si mesmo, mas como um meio para a releitura da realidade.

Se, da nossa parte, persiste alguma relutância em confundi-las, tal se deve à existência de vertentes de animação teatral visando o puro entretenimento, explicita-se, acções **sem qualquer objectivo educacional prevalectente**. Dê-se, como exemplo, alguns espectáculos que, apesar de devedores da arte teatral, auto-excluem-se da forma de Acção Teatral total ao refugiarem-se no puro entretenimento, em detrimento de uma intervenção orientada para a acção-reflexão.

No caso dos Projectos de Animação Cultural e de Monumentos (História ao Vivo) do Convento de Jesus, as Animações Teatrais pautam-se por objectivos assaz concretos de Educação Patrimonial, baseados numa metodologia de investigação-acção:

- Desenvolver atitudes de preservação e animação do Património.
- Conhecer o património da zona em que a escola está inserida.
- Incentivar o gosto pela descoberta.
- Compreender a História Nacional a partir da História Local¹⁷⁶.

¹⁷⁶ DUARTE, A. (1994): Educação Patrimonial- guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres. Lisboa: Texto Editora. P.11.

A tal se refere NABAIS nos seguintes termos:

A museologia urbana viu em Setúbal grandes inovações (...) o binómio investigação e serviço educativo apresenta-se nestes museus como referência obrigatória na museologia portuguesa dos últimos tempos (...) A História ao Vivo realizada pelo Museu do Convento de Jesus reflecte bem a preocupação dominante da equipa do museu na realização de um trabalho didáctico assente na investigação¹⁷⁷.

A concretização vívida desse binómio em Setúbal, longe de ficar circunscrita ao Museu, conta em larga escala com o envolvimento e participação da comunidade educativa local, à imagem do que sucedeu com *Um dia de Dezembro de 1640 no Castelo de São Filipe* (Efeméride da Restauração), experiência de História ao Vivo realizada em Maio de 1988.

A História ao Vivo iniciou-se em Inglaterra para depois conhecer um significativo alargamento a outros países, como os Estados Unidos e o Brasil. Técnica de recriação de ambientes e momentos históricos (diferente da reconstituição de cenas históricas, em que fica evidente a separação actor/espectador), a *Living History* objectiva levar os alunos a vivenciar determinados contextos e factos históricos, apoiando-se num variado leque de objectos, figurinos entre os mais variados adereços cénicos que os ajudam a «saltar» para o interior de um núcleo de conhecimentos de base patrimonial. Acrescente-se, tratar-se de um processo, que abona em favor da espontaneidade da criança, conforme nos elucida um dos fundadores da *Living History* em Inglaterra, Patrick REDSKSELL:

No centro da experiência de “Living History” está A CRIANÇA¹⁷⁸, e não o “professor”. Isto retira a responsabilidade de aprender ao professor e coloca-o na criança. Deste modo, o papel do professor transforma-se, torna-se num orientador da aprendizagem, não sendo mais o guardião do tesouro do conhecimento (...) oferecendo uma variedade de experiências nas quais as crianças estejam activamente envolvidas. Evitar que estejam simplesmente a ouvir o professor (...) tentando com a ajuda dos professores dar um significado às suas experiências integrando-as num contexto histórico¹⁷⁹.

¹⁷⁷ NABAIS, A. (1993). Museus na actualidade. In: *Iniciação à Museologia* (Org. Maria Beatriz Rocha-Trindade). Lisboa: Universidade Aberta. P. 72.

¹⁷⁸ Em maiúsculas, no original.

¹⁷⁹ REDSKELL, P. (1987). Opinião de Patrick Redskell. In: *Actas do Colóquio APOM/1987 – A Escola vai ao Museu*. Lisboa: APOM. P.26.

Nessa perspectiva de aprender-fazendo, em 1988 desencadeou-se o projecto de **recriação** da Restauração da Independência de Portugal (1º de Dezembro de 1640) no Castelo ou Fortaleza de S. Filipe, com o intuito de levar três mil alunos de todos os graus de ensino e demais população a despertarem para a importância de um monumento onde se desenrolaram factos de grande importância, quer a nível Nacional, quer Local. A esse propósito, refere Ana Duarte:

Foi neste ponto – algures em Dezembro de 1640 – que fomos «surpreender a História», transportando alunos e professores das escolas de Setúbal de 1988 para as tarefas de reorganização da vida interna de um Castelo seiscentista após uma revolução nacionalista¹⁸⁰.

Uma vez que subjaz a um projecto de História ao Vivo a inexistência de espectadores, o factor de passividade é substituído pela representação inclusiva. Coube, portanto, aos próprios intervenientes e interessados no processo educativo despertar a vivência seiscentista do Castelo de S. Filipe: uma vez transposta a porta da Fortaleza, era entregue ao visitante roupa adequada e este circulava qual elemento que atravessa um quadro vivo, participando da acção (e sem se esquecer de utilizar o português da época) até à sua saída do recinto.

Ao longo de todo o mês de Dezembro, o Monumento viu reanimar a sua vivência à época, com alunos dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico das escolas de Setúbal (cem a cento e vinte elementos por dia) distribuídos por dez núcleos de acção dramática:

1. Cozinha/gastronomia
2. Têxteis (confecção de estandartes e bandeiras)
3. Latoaria
4. Cestaria
5. Escrita de missivas
6. Sentinelas e manobras militares
7. Carpintaria
8. Abastecimento de víveres e de outros materiais
9. Abastecimento de água e limpeza
10. Olaria¹⁸¹

¹⁸⁰ DUARTE, A. Op. Cit. P. 72

¹⁸¹ Idem.

Em termos mais gerais, toda a experiência resultou de uma rede de colaborações entre o Museu, a Escola e a Comunidade, incluindo a mobilização de Companhias teatrais profissionais (TAS - Teatro de Animação de Setúbal e ADC – Academia de Dança Contemporânea), numa acção conjunta e articulada que envolveu um total de 5.000 pessoas, entre docentes, alunos, encarregados de educação, artesãos, especialistas em diversas áreas e pessoal do Museu. O guião foi da autoria de Ana Duarte e Fernando António Baptista Pereira, em colaboração com um elemento ligado à fundação da Living History britânica, ficando a encenação a cargo do Teatro de Animação de Setúbal. Será de acrescentar a formação antecipada de três equipas, uma para investigação, outra para a logística e outra para a elaboração de materiais pedagógicos, as quais trabalharam para o êxito desta Acção Teatral durante dois anos consecutivos.

Mais projectos se seguiram ao de São Filipe, já na década de '90:

- Investidura de um Cavaleiro da Ordem de Santiago no Castelo de Palmela;
- Terceiro casamento de D. Manuel I, no Crato;
- Integração da vila de Campo Maior no reino de Portugal, no tempo do Rei D. Dinis.

Saliente-se também *Uma matiné dançante nos anos 20/30 na Sociedade Recreativa Setubalense* com base no diário de uma antiga professora, nonagenária à data desta iniciativa do Museu do Trabalho – Michel Giacometti. Foi revivida uma *matiné* dançante dos «anos loucos» com figuras que remetiam para pessoas reais da época. Baile com *charleston* e *ateliers* incluíam o conjunto de actividades.

Nas palavras de Ana Duarte, os projectos que acabámos de descrever cumpriram integralmente as regras metodológicas do projecto de História ao Vivo: espaço adequado ao facto histórico (sanitários incluídos), vestuário de concepção rigorosa, refeições confeccionadas segundo a gastronomia da época e por professores e alunos e, como atrás foi referido, ausência de assistência exterior à Acção.

Nos Museus de Setúbal parece que Almada Negreiros foi tomado à letra. Tal como o próprio terá escrito, em concordância, quiçá, com Rousseau: «Pra quê teatro? / Eis-nos aqui / Pusemos palco entre as mesas / E somos nós os actores / Os personagens e os autores / Banimos o público / Agora, protagonistas, todos!»¹⁸²

¹⁸² Citado por VIEITES, M. Op. Cit. P.38.

Em se tratando de Acções Teatrais baseadas na participação colectiva e na inclusão, os protagonistas são as próprias comunidades. Daí a pertinente afirmação de Patrick REDSKELL:

Não acredito na formação de equipas especializadas em “Living History”, mas em grupos de professores, historiadores e museólogos construindo e trabalhando com as comunidades locais indo ao encontro das suas necessidades¹⁸³.

Seguindo o princípio de que o carácter terminal do produto de determinada Acção Teatral é condicionado por variáveis (geográficas, históricas, sociais, culturais, psico-afectivas) que se escusam à instauração de paradigmas e modelos de «boas práticas», as experiências dos Museus de Setúbal vêm prestar um grande auxílio às nossas posteriores reflexões e análises em redor dos Estudos de Caso no próximo Capítulo (Capítulo 5), na medida exacta em que integram, em nosso entender, o conjunto de Princípios de corporização, re-presentação, democratização (da cultura), consciencialização e sócio-culturalidade necessárias a uma Acção Educativa que se pretenda interventiva, participativa e transformadora, e não enquanto «fórmulas» definitivas e acabadas de Educação Patrimonial com recurso à teatralidade, dado o conseqüente perigo de se instalar o já referido sistema da «técnica pela técnica».

CAPÍTULO 5 – ESTUDOS DE CASO NO CONTEXTO DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

«Solo un humanismo social y la concienciación de la cultura pueden capacitar al hombre para la libertad y su propia realización»

AURORA LÉON

Remetendo-nos para o Capítulo 2 do presente estudo, mais concretamente para o Ponto 2.1. (Educação nos Museus Portugueses Uma Abordagem), onde se referenciam as

¹⁸³ REDSKELL, P. Op. Cit. P. 26.

vinte e duas unidades museológicas existentes na Região Autónoma da Madeira, aí fez-se igualmente notar que a grande maioria se encontra concentrada na Cidade do Funchal. Acrescentamos, a este momento da nossa dissertação, que tal concentração se evidencia na denominada «Zona Histórica», por sua vez, dividida em três grandes áreas: Sta. Maria Maior, Sé, São Pedro/Sta. Clara, seguindo um «traçado museológico» que atravessa a Capital. Ora, chegado o momento da apresentação, descrição e análise dos Estudos de Caso que nos propusemos abordar, cabe-nos esclarecer que quatro dos museus por nós escolhidos pontuam esse mesmo traçado que abrange as três áreas históricas atrás mencionadas. Assim, e seguindo tal «linha imaginária», traçada de Leste a Oeste, com início na Zona de Santa Maria Maior, ou Zona Velha da Cidade, seleccionámos:

- **O Museu de Arte Contemporânea - Forte de São Tiago** (Museu de Arte Contemporânea Portuguesa);
- **Museu Henrique e Francisco Franco** (Museu dedicado a artistas plásticos Madeirenses);
- **Museu de Arte Sacra da Diocese do Funchal** (Museu de Arte Sacra);
- **Casa-Museu Dr. Frederico de Freitas** (Museu de Artes Decorativas, afecto à figura de um Coleccionador), erigida no ponto mais a Oeste do nosso périplo pela Capital;
- Finalmente, o quinto Museu, um Museu Etnográfico, **Museu Etnográfico da Madeira**, surge qual ícone descentralizador, por via dos dezassete quilómetros que o separam das restantes unidades museológicas citadas.

Ao apresentarem-se os enunciados cinco museus como «tradicionais» e onde se praticam as funções básicas: recolha, inventariação, preservação e comunicação, outros critérios tiveram de ser levados em linha de conta. A saber:

- 1) Existência da estrutura Serviços Educativos com propostas de intervenção cultural diversificadas;
- 2) Existência de um Projecto Educativo do Museu (criado ou não de raiz);
- 3) Existência de projectos de Educação Patrimonial fundamentados na articulação entre Escola, Museu e Comunidade;
- 4) Realização de Acções Teatrais com recurso directo ou indirecto aos objectos do Património Cultural;
- 5) Dinamização de Acções Teatrais que primem pela originalidade, rigor metodológico, poder de intervenção e interacção com a comunidade (escolar ou outra);

Quanto às Acções Teatrais/Educativas propriamente ditas, poderíamos citar as múltiplas variáveis que presidiram à nossa escolha: adequação ao contexto sócio-cultural, qualidade técnico-metodológica, consistência pedagógica, pertinência, etc. Contudo, a nossa principal preocupação foi seleccioná-las, fundamentando-nos na **sua capacidade de extrapolar a educação museológica unívoca e vertical, dando lugar à interpretação criativa dos fenómenos e pensamento crítico sobre a realidade nas respectivas propostas educativas.**

Pelo exposto, este Capítulo de Estudo de Casos pretende conduzir-nos, por meio da apresentação descritiva e respectiva análise de um conjunto de **dez Acções Teatrais efectuadas em contexto museológico**, entre outros aspectos, a uma reflexão mais profunda e abrangente acerca dos projectos educativos de alguns museus da Região Autónoma da Madeira, as suas linhas orientadoras e objectivos quanto à sua intervenção sócio-cultural. Para melhor concretizarmos os nossos objectivos, colocaremos em evidência as experiências que, a nosso ver, serviram e continuarão a servir o propósito de revelar à(s) população(ões) uma noção mais alargada do património, enquanto memória, ligação entre o passado e o presente, valor cultural, valor estético, espiritual e material, com peso decisivo na melhoria da sua qualidade de vida.

Faça-se notar que as Acções Teatrais que nos propomos estudar farão parte de um leque bastante maior de iniciativas semelhantes, tendo nós optado por debruçar-nos sobre aquelas que melhor irão ao encontro do âmbito do trabalho e segundo os critérios e motivos entretanto expostos.

Será, ainda, de ressaltar que mais de metade das Acções Teatrais/Educativas aqui referenciadas, tiveram lugar inseridas no contexto de celebração da efeméride do Dia Internacional dos Museus.

5.1 Descrição e Análise dos Estudos de Caso

A apresentação e descrição dos nossos Estudo de Casos decorrem de um conjunto de entrevistas realizadas junto de cada coordenador¹⁸⁴ dos Serviços Educativos das cinco instituições museológicas seleccionadas. Entrevistas que incluíam um questionário prévio, em

¹⁸⁴ À excepção do Museu Diocesano de Arte Sacra, cujo depoimento recolhemos junto da sua Conservadora, Dr^a Luiza Clode.

três passos, **Motivação**, **Concretização** e **Avaliação**, relativo às dez Acções Teatrais empreendidas (V. Anexo). Da sistematização efectuada (que em parte irá determinar o conteúdo das análises posteriores) e de modo a esclarecer, neste ponto, as suas linhas orientadoras, apresentamos os seguintes tópicos:

- 1) As Acções Teatrais encontravam-se previstas no Projecto Educativo do Museu? No caso de terem sido acções isoladas, qual foi o dado/recorte da realidade/objecto que motivou o Museu (Direcção, Serviços Educativos, Serviços de Extensão Cultural...) a utilizar o teatro como ferramenta de comunicação do Património Artístico/Cultural?
- 2) Que conjunto de finalidades se encontravam subjacentes? Incluía, por exemplo, o despertar de atitudes preservacionistas, o estabelecimento de uma ponte entre Passado e Presente, o desenvolvimento do espírito crítico em relação ao Património Cultural, entre outros aspectos?
- 3) Que tipo de parcerias foram estabelecidas? Houve contactos com grupos profissionais ou amadores, escolas de ensino artístico ou grupos ligados ao Teatro Escolar, enquanto facilitadores/dinamizadores das Acções Teatrais?
- 4) Foram estas, Acções participativas ao nível da Comunidade (escolar ou outra)? A adesão/participação nas Acções teve qualquer tipo de condicionantes? Quais?
- 5) Estava previsto qualquer método avaliativo, no decurso e no fim das Acções Educativas *a posteriori*? Em caso afirmativo, quais foram os critérios utilizados? Houve uma reflexão conjunta, ou cada uma das partes envolvidas reflectiu isoladamente?
- 6) A avaliação/reflexão motivou o empreendimento de novas acções educativas de características semelhantes, quer no espaço musealizado, quer noutros espaços educacionais (escolas, centros comunitários ou Centros de Dia).

Cabe-nos esclarecer que os contactos decorreram em contexto informal, com recurso ao gravador na recolha dos diversos depoimentos. Nem todas as questões foram respondidas de forma esclarecedora, pelo que houve a necessidade de repetir algumas entrevistas.

Quanto à redacção deste sub-Capítulo, orientámo-nos pelo seguinte procedimento:

- **Descrição do Museu**, dos Serviços Educativos e respectivo projecto;
 - **Descrição das Acções Teatrais**, contendo todos os registos fotográficos que nos parecem essenciais para uma compreensão mais globalizante das mesmas.
- Não fez parte das nossas preocupações organizar as Acções em termos

cronológicos, mas sim em obediência ao «traçado museológico» referenciado no item da Introdução ao Capítulo.

- **Análise das Acções Teatrais/Educativas**, à luz das nossas concepções de Educação, Museu, Função Educativa do Museu e Acção Teatral.

«Os objectos que estão depositados nos museus são sinais indicadores de acções a serem executadas»

Maria Célia T. Moura Santos

Estudo de Caso N°1

Museu de Arte Contemporânea (MAC) / Fortaleza de S. Tiago

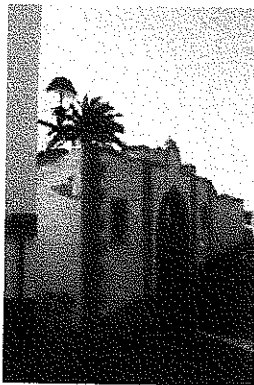


Imagem N°1

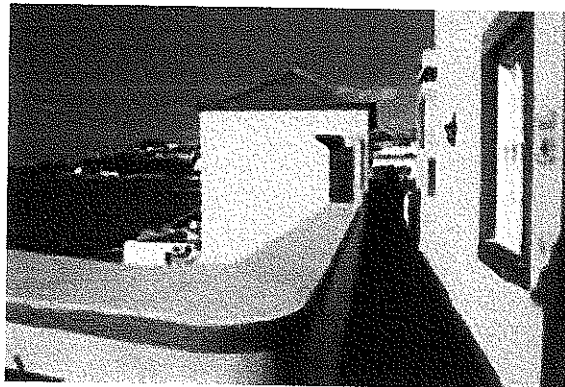


Imagem N°2

O MUSEU

O Museu de Arte Contemporânea (inicialmente denominado *Núcleo de Arte Contemporânea*) encontra-se classificado como Museu de Arte, compondo-se o acervo de peças produzidas no âmbito das Artes Plásticas Portuguesas (incluindo aquelas produzidas por artistas locais), no período compreendido entre os Anos 60/70 e a actualidade (2005). A deslocação da Colecção para o espaço definitivo da Fortaleza de São Tiago deu-se em 1992, tratando-se esta de uma fortificação seiscentista localizada à beira-mar e na área da Zona Velha da Cidade (o Decreto Legislativo Regional N° 21/86/M classifica a referida área enquanto «conjunto arquitectónico de valor regional»). No tocante à distribuição espacial, o Museu destaca-se pelo aproveitamento dos espaços pré-existentes, constituindo os seus terraços ameados pontos de contacto visual directo com a referida Zona Velha, Núcleo

Histórico de Santa Maria Maior e foco original de povoamento. A vista-mar, privilegiada, justifica-se pelo contexto histórico/cultural da época da construção¹⁸⁵.

Os espaços em que se subdivide o Museu de Arte Contemporânea, albergam a Sala de Reservas, um Centro de Documentação, o espaço de Serviços Educativos e a Direcção/Administração, contabilizando-se dez salas destinadas às exposições propriamente ditas. A Loja do Museu localiza-se logo à entrada da Fortaleza, local onde também existe um restaurante.

Para além da Exposição Permanente, o Museu de Arte Contemporânea dinamiza exposições temporárias regulares, muitas a extrapolarem as Artes Plásticas ao integrarem intervenções ao nível da fotografia, vídeo, *computer art* e Instalação.

O Serviços Educativos mantém uma actividade constante desde 2001, possuindo o seu coordenador, Paulo Sérgio Bejú, uma licenciatura em Artes Plásticas e uma Pós-graduação em Direcção Artística, sendo ele próprio artista plástico, encenador e também ele *performer*.

Segundo Sara SILVA, «(...) com o início de um Serviços Educativos, o espaço da Fortaleza chega ao público, nomeadamente a um público infantil que toma contacto com o conceito de arte contemporânea, usufruindo e pintando»¹⁸⁶.

O projecto educativo, nas palavras do coordenador, inclui a intenção de habitar e recriar os espaços do museu, fazendo nascer um leque de actividades e privilegiando o acolhimento de públicos, formulação que vem justificar o accionar de três preocupações fundamentais: **Sensibilizar, Educar e Formar**. Neste sentido, fez parte do Projecto elaborado para o Ano Lectivo 2001/02: Actividades de carácter permanente, tais como Visitas Guiadas a grupos escolares, Oficinas de Formação; Iniciativas com Artistas (integradas em exposições temporárias); Comemorações; Colaboração com instituições ou em eventos. No mesmo Projecto procedeu-se à criação e organização do Centro de Documentação, à data ainda em fase de instalação.

A tutela do Museu pertence à Direcção dos Assuntos Culturais/Secretaria Regional de Turismo e Cultura.

Com o propósito de auxiliar o desenvolvimento dos conteúdos relativos a este Capítulo, aos depoimentos do Coordenador dos Serviços Educativos, recolhidos a partir de

¹⁸⁵ As Fortalezas construídas no litoral e nas partes altas da Cidade tinham como função primordial defendê-la dos ataques sistemáticos de Corsários Ingleses, Franceses e Argelinos.

¹⁸⁶ SILVA, S. (2002). Realidade Museológica no Arquipélago da Madeira, - da génese à actualidade. Tese de dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. P.148.

dois momentos da entrevista, veio somar-se um conjunto significativo de informação complementar: folhetos informativos dos próprios Serviços Educativos, folhetos de divulgação das acções educativas, registos fotográficos das Acções Teatrais e Relatórios Anuais de Actividades.

As duas Acções Teatrais que abaixo se descrevem foram concretizadas no espaço museal, por conseguinte na área intra-muros, recorrendo-se às várias salas de exposição, corredores de passagem, terraços, sem esquecer a própria Loja do Museu.

ACÇÃO Nº1

«Viagem ao Corpo Fortaleza»

17 de Maio de 2002

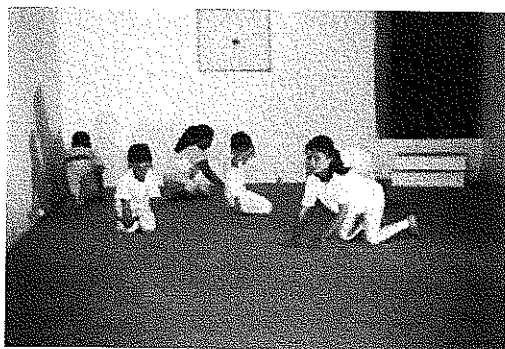


Imagem Nº3



Imagem Nº4

Inserida na Comemoração do Dia Internacional dos Museus, tratou-se de **uma proposta de animação-educação-sensibilização**, concebida em conjunto com a professora Elsa Rebelo, Educadora de Infância com formação na Escola de Circo do Chafitô (Lisboa) e a exercer funções na área da Educação Especial.

Estabeleceram-se parcerias com o Gabinete Coordenador de Educação Artística (tutelado pela Secretaria Regional de Educação) e uma Escola do Ensino Técnico-Profissional, com formação em Técnicas de Animação Sócio-cultural, de modo a constituir uma equipa de elementos humanos performativos. Os participantes – crianças entre os três e os onze anos – vieram em grupos organizados.

Esta «Viagem», com percurso determinado no espaço físico da Fortaleza (salas de exposição e exterior), teve como grande finalidade sensibilizar crianças e jovens para a linguagem da Arte Contemporânea. Dividiu-se aquele em seis momentos ou estâncias: ***Sensações, Projectões, Silêncios, Movimento, Poética e Desenhos.***

O momento que antecedeu a *fase Sensações* foi a passagem das crianças através do túnel, em pedra viva, que dá acesso ao Museu propriamente dito. Ali aconteceu uma primeira estimulação dos sentidos, a partir de alimentos com diferentes sabores, cujo manuseamento também oferecia diferentes estímulos ao nível do tacto. Enquanto isto decorria, bolas de sabão cruzavam o espaço, provenientes de nichos na parede de pedra onde se encontravam os animadores, estudantes do Curso de Animação Sócio-Cultural, semi-ocultos e devidamente vestidos e caracterizados (V. *Imagem N°5*). A estimulação dos sentidos prosseguia com a manipulação de objectos com várias formas, dimensões, cores e texturas.



Imagem N°5



Imagem N°6



Imagem N°7

A *fase Projeções* teve como principais orientadores crianças e pré-adolescentes, do grupo de Expressão Dramática do Gabinete Coordenador de Educação Artística. O lugar escolhido foi uma das salas de exposição, neste caso completamente despida e cujo solo se encontrava revestido por grandes folhas de papel de cenário.

A peça de arte que serviu de mote a este segundo momento foi uma obra de Lourdes Castro, pintora com um vastíssimo trabalho ligado à exploração plástica de sombras projectadas. Neste caso, o objecto de eleição foi um lençol bordado pela própria artista, onde era visível o contorno de um ser humano em posição de deitado. Os intervenientes, motivados pela expressão corporal executada por animadores de idade equiparada, eram convidados a também projectar as suas sombras, em várias posições, fazendo uso das superfícies despidas (chão e paredes). Este jogo de exploração espacial e corporal teve o seu culminar no desenho das silhuetas no solo, formando assim um enorme painel colectivo (V. *Imagem N°6*).

Em *Silêncios*, os grupos eram conduzidos através dos diversos túneis que formam as «entranhas» da fortaleza. Uma vez aí, captavam a maior diversidade de sonoridades, produzidas por outro grupo de animadores com o auxílio de talheres, objectos do quotidiano que assim ganhavam uma dinâmica inesperada, uma vez deslocados da sua função original (V. *Imagem N°7*). Pretendia-se introduzir o significado de «obra aberta» na Arte

Contemporânea, cujos signos aparentemente banais deverão conduzir a uma diversidade (subjectividade) de significados e novas questões emergentes.

De regresso aos «lençóis bordados» de Lourdes Castro, *Movimentos* propunha que se manipulassem lençóis vulgares, executando uma dança em pequenos grupos. O espaço utilizado foi de novo uma sala mais ou menos ampla, que permitisse a circulação sem obstáculos. À semelhança dos pequenos «actores» de *Projecções*, estes animadores, mais velhos, induziam as crianças a expressarem-se e a explorar a plasticidade do objecto/tecido, sempre de forma livre, não conduzida (V. *Imagem N°8*).

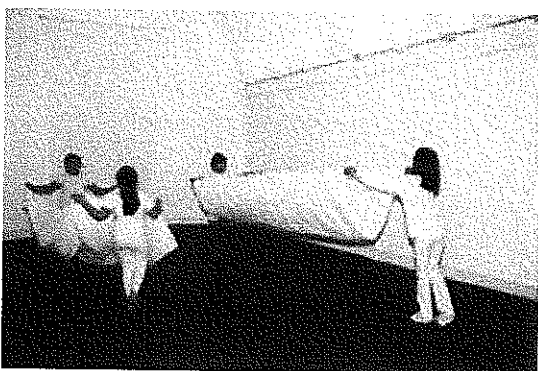


Imagem N°8



Imagem N°9



Imagem N°10

O desfecho deste «périplo performático» aconteceu na própria Exposição Permanente do Museu, com as estâncias *Poética e Desenhos*. Aos pés de cada quadro, desenho ou escultura, ou seja, no solo, formaram-se «reproduções» das obras expostas e com base em objectos do quotidiano. Damos como exemplo uma gravura estruturada por linhas ascendentes e sinuosas, de Ilda David, a qual foi (re)desenhada a partir de molas de roupa agrupadas segundo o esquema formal sugerido (V. *Imagem N°9*). O objectivo de levar as crianças a reagruparem esses objectos (molas, pequenos brinquedos, etc), formando novas estruturas que, inevitavelmente, convidavam ao confronto com a obra original (V. *Imagem N°10*), segundo Paulo Sérgio Bejú, era «tornar as obras de arte tácteis». Ou seja, ao alcance, quer da mão, quer da recriação. Refira-se que os grupos de crianças de mais tenra idade

idade (três/quatro anos) foram os que mais espontaneamente aderiram à proposta. Em paralelo a este processo, os figurantes da *performance* liam pequenos trechos de poesia de vários autores. Frases como: *Quem disse que as pedras / não podem florir?* (Jorge Sousa Braga).

O desenho e a pintura livres (individuais) deram por finda a **Viagem ao Corpo-Fortaleza**, oportunidade para os alunos registarem as suas impressões pessoais.

ACÇÃO Nº2

«*toc.a-me*» - Exercício/ *performance*

Mote: vídeo-documentário acerca da Pintora Paula Rego

15 de Maio de 2003



Imagem Nº11

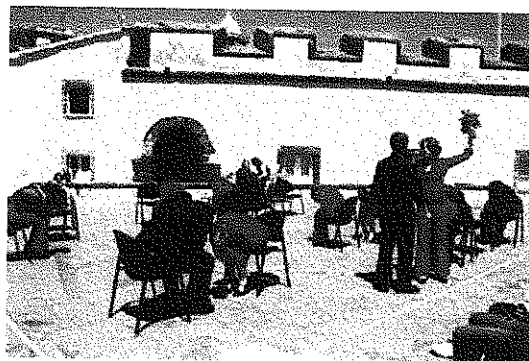


Imagem Nº12

O mote para esta Acção Educativa (realizada novamente no âmbito da Comemoração do Dia Internacional dos Museus / 2003) foi a obra de Paula Rego, pintora que ousa explorar em alguns dos seus trabalhos a tensão presente na relação homem/mulher, em certos casos reflexo de uma realidade de submissão e de violência doméstica.

O primeiro momento da Acção Educativa decorreu na Loja do Museu, com o visionamento do documentário sobre a obra e a vida de Paula Rego (artista plástica representada no MAC), de Melissa Raimés, espécie de preparação para a Acção Teatral que iria seguir-se.

A encenação de *toc.a-me* contou com estudantes do Curso de Animação Sócio-cultural (vindos de uma outra Escola Técnico-Profissional) que realizaram um exercício teatral, de forte conteúdo dramático e suporte musical estudado para ser, em simultâneo, «o suporte anímico dos actores», numa alegoria cénica ao amor e ao ódio (V. *Imagens Nº11 e 12*).

Cite-se, a este propósito, este excerto do programa, da autoria do coordenador do S.E. e director artístico deste espectáculo:

Através dos gestos descontextualizados, gestos agrestes, olhares e diálogos entrecortados, vamos ensaiando a dança social dos homens e das mulheres (...) toc.a-me exercita linguagens (sem cânones) a esbarrar num absurdo sedutor, mitificando as relações do EU e do OUTRO num espaço severamente frio...rígido...contido, mas poético¹⁸⁷.

De entre os grupos convidados a participar da acção educativa, somos a destacar uma turma da escola de adultos proveniente de uma pequena cidade piscatória a poucos quilómetros da Capital, conhecida pelo seu alto índice de violência doméstica.

Estudo de Caso Nº2

Museu Henrique e Francisco Franco

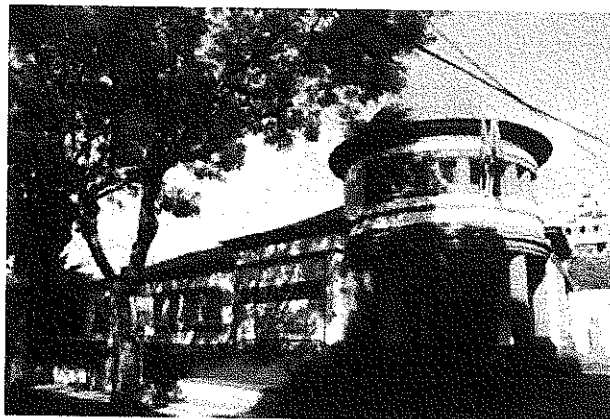


Imagem Nº13

O MUSEU

Tutelado pela Câmara Municipal do Funchal e, à imagem do Museu de Arte Contemporânea, situado na Zona Histórica de Santa Maria Maior (porquanto na sua parte mais alta), o **Museu Henrique e Francisco Franco** é um Museu de Arte cujo acervo concerne, exclusivamente, às obras do escultor madeirense Francisco Franco (1885-1955) e obras do pintor e seu irmão, Henrique Franco (1883-1961), ambos nascidos no final do Século XIX e com presença assaz marcante no dito «Modernismo Português».

Trata-se de um Museu Recente, apesar de implementado num edifício datado dos inícios dos Anos 40 (V. *Imagem Nº13*) e inaugurado para exercer a função de Auxílio

¹⁸⁷ BEJÚ, P. (2003). toc.a-me, exercício performance. Programação do Dia Internacional dos Museus, 2003. Funchal: Museu de Arte Contemporânea / Serviços Educativos.

Materno/Infantil. A Câmara Municipal do Funchal adquiriria o imóvel em 1987 e ali procederia a obras de recuperação, já com o intuito de instalar um museu onde se pudesse expor o espólio entretanto adquirido aos herdeiros dos irmãos Franco. A inauguração do Museu Henrique e Francisco Franco dar-se-ia em Agosto desse mesmo ano.

Em 1995, este Museu entra em nova fase de reestruturação, para então emergir com um novo programa, quer museográfico, quer museológico, sob a responsabilidade do museólogo Francisco Clode de Sousa. Logrou-se adaptar o melhor possível o espaço à Colecção, a qual ocupa presentemente duas salas comunicantes num único piso, térreo, estando as obras de ambos os artistas expostas sem qualquer cisão entre escultura, pintura e desenho. O Museu possui ainda um espaço de reservas (parte das quais apenas visitável em contexto de trabalhos de pesquisa), um gabinete destinado à administração e uma pequena Loja logo à entrada.

A abertura da instância de Serviços Educativos deu-se em 1996, tendo-se entretanto verificado, desde o ano anterior, a promoção de eventos de longa e média duração como forma simultânea de animação e divulgação das colecções e organização de formas ou processos de ver o Museu, já com a coordenação da Prof^a Isabel Morgado, responsável pelo Museu¹⁸⁸ desde a sua inauguração nos anos '80. Com formação na área das Belas-Artes/Pintura, passou a coordenar igualmente os Serviços Educativos, baseando as suas Acções em oficinas de expressão plástica e actividades lúdico-pedagógicas, de entre um leque de actividades e intervenções dirigidas para a exploração do acervo. Das suas funções fazem igualmente parte o acompanhamento de trabalhos escolares relacionados com a Colecção e respectivos artistas. Isto, sem esquecer as Visitas Orientadas a grupos escolares. Em breve apontamento, diga-se que, em se tratando de crianças mais novas (quatro a cinco anos de idade), aquela Coordenadora opta por realizar o percurso da Exposição acompanhada de um fantoche/objecto mediador.

Algumas das obras de Henrique Franco remetem para elementos etnográficos, como cenas do quotidiano rural madeirense, sugestivos nomeadamente no que toca ao público mais jovem, e aos quais a coordenadora recorre com o intuito de despertar atitudes preservacionistas a partir da consciencialização para o valor documental e cultural das mesmas. Aspecto, que integra o projecto educativo do Museu, na sua vertente de difusão do Património Cultural da Região através de elementos da sua cultura material.

¹⁸⁸ Os Quadros da C.M.F./Departamento de Cultura ainda não contemplam a função de Director ou Conservador de Museu.

À semelhança com os Estudos de Casos anteriores, o testemunho da coordenadora, Isabel Morgado, faz-se acompanhar por registos fotográficos que desejamos elucidativos das Acções Teatrais que passamos a descrever.

ACÇÃO Nº1
«As Bonecas de Massa»
17 de Maio de 2002

Com o propósito de criar uma acção educativa inter-gerações no Dia Internacional dos Museus, tomou-se como ponto de partida a conhecida pintura de Henrique Franco, **Cena de Romaria** (V. *Imagem Nº14*).



Imagem Nº14

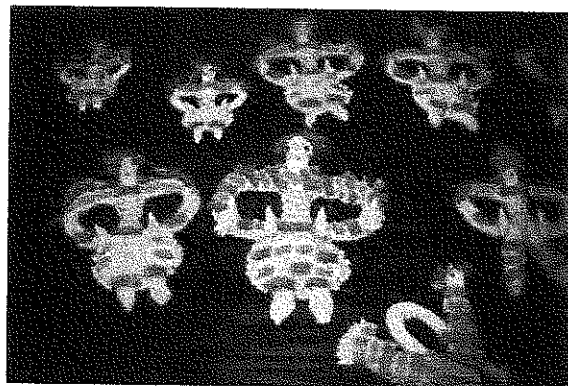


Imagem Nº15

Nesta obra estão patentes as chamadas «bonecas de massa» (V. *Imagem Nº15*), elemento da pastelaria popular madeirense, presente em quase todas as festividades rurais. Caracterizam-se pela estilização da forma humana e animal, por costume executadas em alto relevo e decoradas com pequenas fitas em papel de seda colorido. Existem nas versões «homem», «mulher» e «passarinho». Há que salientar a curiosidade de a função destas «bonecas» ser essencialmente decorativa, apesar do seu aspecto comestível, os que as transforma mais em ícones civilizacionais do que em elementos caracterizadores da gastronomia regional.

Referiu Isabel Morgado ter sido a primeira experiência do género com grupos do Pré-Escolar. Acompanhados por professores e avós, estas crianças deslocaram-se ao Museu para integrarem uma actividade, a qual foi dinamizada em dois momentos distintos:

- Visita ao Museu, com observação directa do quadro «Cena de Romaria», seguida da peça teatral, encenada ao vivo, «Branca de Neve e os Sete Anões»;
- Visita ao Núcleo Museológico do IBTAM (Instituto do Bordado, Tapeçaria e Artesanato da Madeira) com o objectivo de aprender a confeccionar «Bonecas de Massa», com o auxílio de um artesão especializado no seu fabrico.

Para o primeiro momento, o Museu solicitou a colaboração da Equipe de Animação do Gabinete Coordenador de Educação Artística (Secretaria Regional de Educação), no sentido de utilizar um conto de fadas tradicional como meio de revelar e comunicar elementos do Património Cultural: a *Romaria*, os seus cantares e objectos associados. A encenação da peça passou por duas fases distintas:

- Apresentação das personagens em forma de fantoche (V. *Imagem N°16*),
- Passagem da personagem/fantoche para a personagem/pessoa de carne e osso. Neste segundo momento, os actores, entre canções e coreografias, já referenciavam aspectos em conexão com a pintura: as festas (arraiais), as suas cantigas típicas, bem como os objectos que lhes correspondiam, desde os instrumentos musicais às já referenciadas «bonecas de massa» (V. *Imagem N°17*).

A parceria estabelecida com o IBTAM permitiu ao grupo de «avós e netos» realizar «Bonecas de Massa» em espírito oficial, devidamente orientado pelo artesão convidado pela responsável da área museológica do Instituto, Ana Teresa Klut (V. *Imagem N°18*).

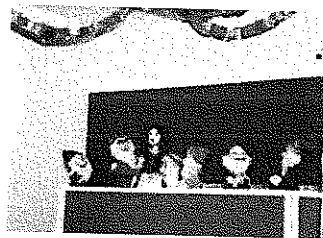


Imagem N°16



Imagem N°17



Imagem N°18

ACÇÃO Nº2
«La Poulle Noire - A Galinha Preta»
A partir de 1999



Imagem Nº 19

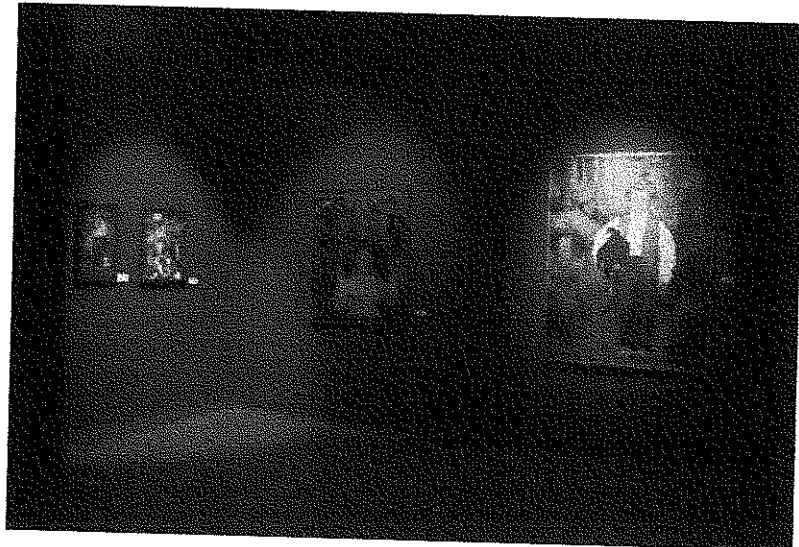


Imagem Nº20

Nova pintura de Henrique Franco com fortes referências etnográficas: «**La Poulle Noire**»: de frente para o observador, um pequeno camponês segura debaixo do braço uma galinha de penas negras, numa representação clara da vivência rural madeirense, embora algo remota (V. *Imagens Nº 19 e 20*).

Os elementos teatrais surgiam por opção das crianças (na sua maioria alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola do Funchal) que, após a «descoberta» do quadro – seguindo as «pegadas» da galinha sinalizadas em papel autocolante no chão do Museu –, eram convidadas a improvisar, na altura e *in loco*, uma ou mais histórias a propósito da obra, dramatizando-as diante dos restantes colegas (V. *Imagens Nº21 e Nº22*). Além de levar ao estímulo da imaginação e à ligação ao património cultural de um povo, outro objectivo desta acção foi, sobretudo, criar uma mediação eficaz entre o objecto musealizado e a criança, entregando-lhe a tarefa da expressão-comunicação.



Imagem Nº21



Imagem Nº22

Estudo de Caso N°3

Museu Diocesano de Arte Sacra



Imagem N°23

O MUSEU

Situado no Antigo Paço Episcopal da Diocese desde 1955 (data da sua abertura ao público), na área onde se ergue a Catedral Manuelina do Funchal (Monumento Nacional e ao mesmo tempo o centro a partir do qual se desenha a Zona Histórica da Sé), este Museu de Arte Sacra é detentor de um vasto e bastante significativo património artístico, donde se destacam as peças que constituem o núcleo de Arte Flamenga proveniente de Oficinas do Norte da Europa – zona geográfica onde o Açúcar Madeirense tinha entrepostos comerciais, nomeadamente nas cidades de Bruges e Antuérpia. Assim, os conjuntos pictórico, escultórico e de ourivesaria (o primeiro caracterizado pelos grandes retábulos) chegaram à Ilha por via de trocas efectuadas com a Flandres durante o Grande Ciclo do Açúcar (Séculos XV e XVI), fruto de encomendas de ricos produtores, simultaneamente os grandes doadores das igrejas e capelas da região. Outro núcleo de arte sacra de reputada qualidade técnico-artística é o da Arte Portuguesa, constituída por peças cujo denominador comum, além do seu valor documental e artístico, era o de estarem fora do culto dos templos da diocese. A par da pintura, escultura e ourivesaria, o núcleo português inclui uma significativa colecção de paramentaria, que cobre o período dos Descobrimentos, até ao século XVIII.

Será de clarificar que todo este valioso património foi em parte sobrevivente aos ataques de corsários e piratas, aos incêndios e a aluviões, isto sem referir os roedores e os insectos que passaram a povoar a Ilha com o avanço da expansão marítima. Donde se justifica

o estado de degradação calamitosa de algumas das peças, nomeadamente as do núcleo escultórico flamengo, encontradas ocultas sob os soalhos ou em nichos das paredes das igrejas.

Para além da exposição permanente, o Museu dinamiza frequentes exposições temporárias, algumas em redor de temáticas ligadas ao culto e de cunho fortemente didáctico, a exemplo de *O Futuro do Passado*, onde figuravam os registos das fases de restauro de algumas obras expostas (2004). Apesar do seu cariz histórico, o Museu não exclui do seu programa museológico exposições temporárias de Arte Contemporânea.

A sua Directora e Conservadora, Luiza Helena Clode de Sousa, abordou o tema do Projecto Educativo nestes breves termos:

O Museu tem que fazer a articulação entre os seus Serviços e as solicitações do exterior. Se assim fizer, está a contribuir para a difusão da cultura e, conseqüentemente para o engrandecimento individual, o mesmo que dizer, da própria comunidade¹⁸⁹.

Apesar de o edifício dispor de três andares destinados aos espaços da exposição e de uma torre anexa, não possui um espaço especificamente destinado à dinamização de actividades lúdico-pedagógicas e oficinas, algo que assaz condiciona a acção do Serviços Educativos (coordenado por uma licenciada em História), uma vez que o espaço do Museu, além de acolher as Visitas Orientadas, deverá ter a capacidade de ser um espaço multifuncional para os grupos escolares, onde estes consigam realizar pequenas tarefas, essenciais para a compreensão do discurso plástico.

O trabalho educativo realiza-se muito em torno das ditas Visitas Guiadas, com ou sem actividades complementares, de entre as quais se destacam Jogos de Caça ao Tesouro, Fichas-Jogo onde os visitantes (neste caso, alunos dos vários graus de ensino) têm a oportunidade de reviver o percurso da exposição, exercitar a memória e o pensamento visuais, etc.

Quando da entrevista realizada a Luiza Clode, esta confirmou-nos que as Acções Teatrais ainda não figuravam do Plano de Actividades do Serviços Educativos.

Os diapositivos que ilustram a descrição de **Quadro Vivo da Adoração dos Pastores**, a primeira intervenção de contornos dramáticos no espaço museológico, foram-nos facultados por esta Conservadora.

¹⁸⁹ SOUSA, L. (1999). O Museu tem que fazer a articulação entre os seus Serviços e as solicitações do exterior. Comunicação proferida por ocasião da Acção Teatral incluída na Comemoração do Dia Internacional dos Museus, 1999. Museu Diocesano de Arte Sacra do Funchal.

A concepção, preparação de meios e recursos e realização da Acção Teatral que passamos a descrever não contou com o apoio dos Serviços Educativos do Museu, à data bastante ocupados no cumprimento do calendário de Visitas Orientadas.

ACÇÃO PONTUAL

«Quadro Vivo da Adoração dos Pastores»

Recriação de «A Natividade», painel central do Tríptico da Capela dos Reis Magos

18 de Maio de 1999



Imagem Nº24

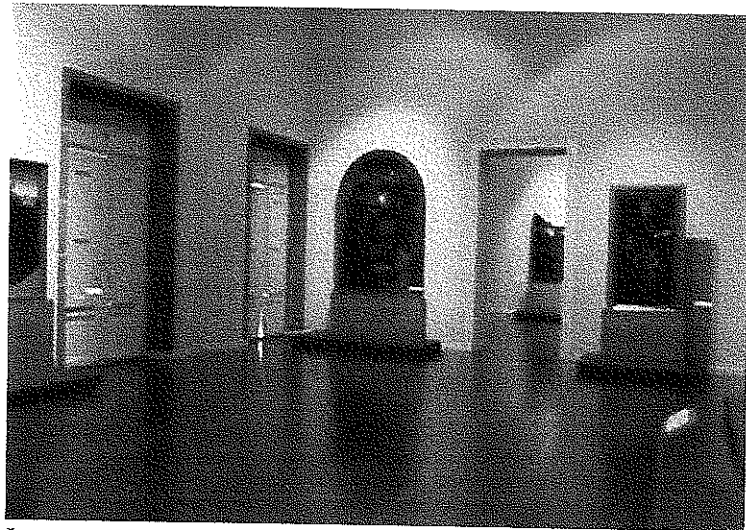


Imagem nº25

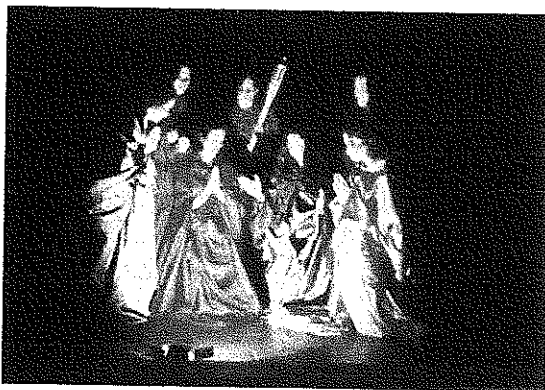


Imagem Nº26

O referido Painel flamengo, de autoria atribuída ao Mestre do Tríptico Morrison (cujos volantes se encontram desaparecidos) localizava-se originalmente na Igreja Matriz da Vila da Ribeira Brava, mais precisamente no espaço da Capela dos Reis Magos. Por necessidades de restauro e conservação, a obra foi musealizada com a sua transferência para o Museu de Arte Sacra (V. *Imagens Nº24 e 25*).

Tendo a Directora do Museu realizado um contacto com o Grupo de Estágio do Curso Tecnológico de Animação Social da Escola Secundária Padre Manuel Álvares (Ribeira Brava), através da respectiva orientadora, com a proposta de se realizar uma Acção Educativa no Museu por ocasião do Dia Internacional dos Museus, seleccionou-se como tema a trabalhar o painel de «A Natividade», recorte do património artístico móvel deslocado daquela Vila, para a qual fora doado em meados do séc. XVI.

O público-alvo foi os utentes do Centro de Dia de S. Bento e ATL da Ribeira Brava (onde crianças em actividades de tempos livres convivem com os idosos internos), que se deslocaram ao Museu de modo a retomar o contacto com um elemento histórico da comunidade – passado ligado à produção açucareira –, valorizando-o enquanto componente da sua identidade sócio-cultural.

A Acção Teatral, realizada no espaço das exposições temporárias, compôs-se de várias fases:

- 1 – Num lençol branco, onde se desenhara a feltro negro o contorno exterior do Painel, projectaram-se sucessivos fragmentos da obra, localizando-os nos lugares que ocupam na composição original. Por este meio realçavam-se aspectos plásticos que, no conjunto do Painel, seriam objecto de uma observação eventualmente menos atenta;
- 2- Retirado o lençol, era posta a descoberto uma superfície em papel-cenário, aonde haviam sido desenhadas as silhuetas das formas humanas e naturais representadas no Painel, mais uma vez, organizadas em obediência à composição. Retomavam-se as projecções, agora com imagens de figuras humanas reais (V. *Imagem N° 26*) a substituírem as representações pintadas. Estes diapositivos (V. *Imagem N° 27*) foram realizados tendo como únicas fontes de luz archotes e um pequeno foco, de modo a reproduzir a luminosidade sombria das pinturas flamengas; os «modelos» foram as próprias estagiárias, envoltas em panos, modelados de forma a se assemelharem o melhor possível à expressividade e textura dos panejamentos pintados;
- 3- Na última projecção, o Painel (original) surgia na sua totalidade, fechando-se desta forma o ciclo *representação-realidade-representação*.
- 4- Por fim, as personagens, tal qual apareciam nos slides, surgiam ao vivo e silenciosas, compondo, finalmente, o «Quadro Vivo». Seguravam balões de fala com vários dizeres, numa clara alusão à narrativa da banda-desenhada.

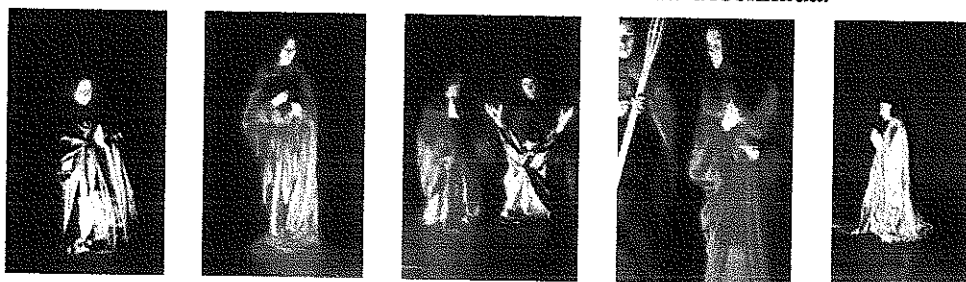


Imagem N°27

Colecção de Objectos de Artes Decorativas, a sua maior parte ligada à História da Madeira e distribuída em núcleos expositivos pelos vários cómodos da habitação, e a **Colecção de Cerâmica de Revestimento** patente na **Casa dos Azulejos** (V. *Imagem N.º 29*), espaço edificado na segunda fase de instalação do Museu (1999) e onde se podem observar exemplares de azulejaria, quer Portuguesa (Século XVII), quer estrangeira, constando deste último conjunto peças datadas a partir da Idade Média (Séculos XIII e XIV) e das mais diversas e remotas proveniências.

No seu geral, as Colecções do Dr. Frederico de Freitas caracterizam-se pelo seu grande ecletismo: mobiliário com exemplares ao estilo inglês (*Queen Anne, Chippendale, Sheraton, Regency*, entre outros), escultura religiosa provinda de Oficinas Portuguesa, Flamenga e orientais (indo e cingalo-portuguesas), cerâmica decorativa e utilitária (uma impressionante colecção de canecas exigiu a abertura de um novo espaço de exposição permanente: o Quarto das Canecas), donde se destacam peças da Companhia das Índias, entre outras com a marca das mais variadas fábricas portuguesas e estrangeiras, expostas de forma avulsas ou integradas em Serviços de Chá ou de Jantar.

O acervo literário-iconográfico, composto por livros, álbuns, gravuras, desenhos e aguarelas, mereceu figurar numa exposição temática, inaugurada logo na primeira fase de instalação do Museu, nos anos '80, com realce para as imagens que remetem para a história, paisagem, costumes e quotidianos da Madeira e Porto Santo. Quanto à pintura, os exemplares existentes confirmam o gosto especial do Dr. Frederico de Freitas pela Arte Sacra, surgindo a par dos indispensáveis retratos de família.

A conservação e restauro deste vasto e importante espólio constituem uma forte imposição no tocante à canalização de fundos.

Actualmente, a Casa-Museu possui um auditório, cafetaria (ainda em fase de instalação), a Loja do Museu (Casa da Entrada) e uma «Casinha de Prazer»¹⁹⁰, à qual se tem acesso por um pequeno percurso pedonal, espaço dedicado às exposições de trabalhos das Escolas em visita ao Museu.

Os Serviços Educativos encontram-se activos desde 2001 e, à data da nossa entrevista, coordenados por dois elementos – Daniela Inês Correia, licenciada em História e com uma pós-graduação em Museus e Educação e Helena Sousa, pintora e licenciada em Artes Plásticas. Com base nos testemunhos de ambas as Coordenadoras, o Plano Educativo vem

¹⁹⁰ Espécie de pavilhão ajanelado, apanágio das casas solarengas. Debruçado sobre a rua ou paisagem envolvente, servia actividades como a leitura, os trabalhos, o desenho, etc., sendo-lhe igualmente atribuída a função de abrigo a conversas que exigiam maior recato.

sendo equacionado com base nas colecções da Casa-Museu Dr. Frederico de Freitas e em directa relação com o Projecto Educativo do mesmo.

A este propósito, recolheu Sara SILVA, o seguinte testemunho da actual Directora:

É nossa ambição a médio prazo (...) tornar a Casa-Museu num espaço mais activo e interveniente ao serviço de todos os cidadãos. Gostaríamos que o Museu evoluísse para além da postura tradicional (...) e assumisse a responsabilidade de se tornar num local de aprendizagem, de troca de experiências, de educação e de socialização¹⁹¹.

E conclui: «Em suma aspiramos diversificar e melhorar o nosso desempenho de modo a que esta Instituição possa realmente contribuir para a melhoria da sociedade (...)»¹⁹²

A oferta de acções educativas, refira-se, é bastante ampla. Inclui actividades lúdicas de expressão plástica (Oficinas), expressão escrita e expressão dramática.

Adiante-se que a integração e envolvimento espaciais do Museu (um edifício urbano com características de palacete rodeado de área ajardinada) oferecem múltiplas vantagens para concretização de Acções Teatrais, dadas as possibilidades oferecidas, tanto pelas próprias temáticas e características do acervo, como pela expressão arquitectónica do edifício, a sua integração na paisagem urbana, o seu envolvimento natural e espaços que, pela sua teatralidade imanente, convidam à intervenção.

Foi colocada à nossa disposição uma boa diversidade de documentos de apoio que nos auxiliaram na compreensão deste Projecto Educativo, tais como o Plano Anual de Actividades da Casa-Museu, o Programa Anual de Actividades dos Serviços Educativos, registos fotográficos e relatórios.

As Acções Teatrais dividem-se em duas espécies, consoante a sua continuidade no tempo. Assim, estas podem apresentar-se integradas em:

A) Visitas temáticas (três Acções)

B) Eventos pontuais, de cariz performático (duas Acções)

¹⁹¹ SILVA, S. (2002). *Realidade Museológica no Arquipélago da Madeira - da génese à actualidade*. Tese de dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa. P. 130.

¹⁹² Idem.

A) Visitas temáticas com animação teatral

ACÇÃO Nº1

«O Magriço»

Dezembro de 2001

Com o intuito de sensibilizar para o coleccionismo, divulgar o Concurso «Mil e Uma Colecções» (convite aos jovens para formarem as suas próprias colecções privadas) e apresentar o Programa dos Serviços Educativos, recorreu-se à personagem do Cavaleiro Álvaro Gonçalves Coutinho¹⁹³, dito «Magriço», cavaleiro/coleccionador que percorria o Mundo em busca de objectos - para monitorizar um percurso pelos diferentes pisos da Casa do Azulejos, numa clara alegoria às viagens por terras longínquas e exóticas. A figura do «Magriço», acompanhada de um cortejo de seguidores (também eles jovens actores do mesmo grupo) ajudava deste modo a transmitir a mensagem de que **o Museu é o Mundo**, ao transformar o percurso pela colecção de azulejaria em **percurso geográfico**.

O público-alvo foi os professores e outros agentes da acção educativa.

ACÇÃO Nº2

«À Mesa de Frederico de Freitas»

A partir do Ano Lectivo 2002/2003



Imagem Nº 30



Imagem Nº31

¹⁹³ Figura que pertenceu ao grupo de paladinos denominado «Doze de Inglaterra», celebrada por Camões em um dos episódios d' *Os Lusíadas*.

Com base na faceta de excelente anfitrião do Dr. Frederico de Freitas, o qual possuía o gosto especial de receber convidados numa atmosfera de requinte, para além daquela outra que o fazia dar importância a uma alimentação equilibrada e saudável, a acima citada intervenção teatral (seguida de oficinas de expressão plástica e escrita), focalizou-se na necessidade de sensibilizar alunos do 1º ao 3º Ciclos para questões como:

- A disposição dos elementos numa mesa de cerimónia, as regras básicas de etiqueta quando se está à mesa e o uso de traje adequado à ocasião;
- O contexto histórico da invenção da porcelana, a origem da designação «cerâmica da Companhia das Índias» e a própria história e função de certos objectos relacionados com a temática da alimentação e da mesa, alguns deles reflexos da evolução civilizacional;
- A importância de uma alimentação saudável e equilibrada, através da relação entre as cores dos alimentos e respectivos nutrientes.

Tudo isto ajudou a criar um ponto de partida temático: os famosos e requintados jantares oferecidos pelo advogado/coleccionador, na sua Casa-Palácio. A Acção Teatral era precedida por uma visita guiada, explorando-se alguns traços da personalidade do coleccionador a partir da observação das caricaturas e do retrato em exposição do Dr. Frederico de Freitas (V. *Imagens N°30 e N°31*), sendo ao mesmo tempo tiradas conclusões acerca da forma de trajar em almoços e jantares de cerimónia. Já na Sala de Jantar, abordava-se a relação entre a forma de certos utensílios e a função que desempenham, entre outros aspectos entre os quais a composição de uma ementa natalícia tradicional madeirense.

Durante a Acção Teatral (realizada na própria Sala de Chá, vide *Imagem N°40*), os jovens visitantes tomavam assento à mesa do advogado, no papel de convidados. Dois actores encarnavam, respectivamente, as personagens de «convidado-intruso» – este profundamente desconhecedor das normas mais básicas de alimentação e civilidade - e de uma «empregada», ela própria também inábil no tocante a servir convidados ilustres. Toda a actividade desenrolava-se num clima de humor, em que crianças corrigiam os hábitos e maneiras do «convidado», ao mesmo tempo que auxiliavam a «empregada» a melhorar o seu desempenho.

Com determinados grupos escolares, a mesma Acção Teatral podia decorrer apenas entre as próprias crianças, em regime de rotatividade entre elas.

Os objectos integrados na actividade (mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos...) eram os genuínos; ou seja, os participantes da Acção faziam uso dos objectos da Casa retirando-lhes assim o carácter de intangibilidade que normalmente rodeia, por exemplo, a porcelana chinesa, a louça da Companhia das Índias, faqueiros, baixelas de prata e o mobiliário de estilo

inglês. O Grupo de Teatro colaborador foi novamente formado por estudantes-actores do Núcleo de Teatro Escolar, «O Comboio», pertencente a uma das escolas secundárias do Funchal (Escola Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva).

Já em espaço oficial, tendo como ponto de partida um texto sobre cores e sabores dos alimentos, os grupos trabalharam o **tema da alimentação saudável** através da expressão plástica: preparar a refeição para a Mesa de Frederico de Freitas através da realização de rostos em pratos de papel, fazendo uso de frutas e legumes verdadeiros. A referência artística eram os retratos executados por Archimboldo, cujos rostos se desenhavam e estruturavam a partir de elementos vegetais e animais. A regra: não utilizar alimentos com cores idênticas, de modo a equilibrar os nutrientes.

A exploração do tema exigiu visitas frequentes ao Museu por parte dos grupos escolares inscritos, algo que permitiu outras actividades de expressão plástica: confecção de serviços de louça em *papier maché*, pintura de gravatas (acessório indispensável à boa apresentação a uma mesa de refeições no Palácio da Calçada!), estampagem de guardanapos, etc.

No **Dia da Criança** (2002) a Acção Educativa foi extensível aos Pais e Encarregados de Educação, momento em que foi visionado o vídeo realizado com base nos registos recolhidos durante a expressão dramática de **À Mesa com Frederico de Freitas**, a par da exposição de trabalhos e demonstrações ao público presente de como se serve e se come à mesa, utilizando-se o serviço em papel e alimentos em esponja.

ACÇÃO N.º 3

«Sherlock Holmes desvenda mistério de Objectos Enigmáticos»

Ano Lectivo 2003/2004

A partir da temática do *design*, orientada para a descoberta da relação forma-função de algumas peças do Museu e na esteira das «Visitas Animadas», realizaram-se percursos guiados pela dupla «Sherlock Holmes» e «Dr. Watson», em que o último chamava a atenção do colega para um objecto da Colecção, em particular, seguindo-se comentários, interpelações aos visitantes (grupos organizados de crianças acompanhadas por adultos) e diálogos em torno da «enigmaticidade» de certos oratórios, samováres, bilhas e garrafas com formas antropomórficas, móveis «criado-mudo», cozedores de ovos, aquecedores de cama e utensílios de cozinha formalmente diferentes dos existentes na actualidade.

Observou-se uma estratégia de motivação para a discussão em torno dos múltiplos aspectos e histórias, mais ou menos explícitos, sobre a forma e/ou função de determinadas peças que se apresentavam passíveis de despertar uma maior curiosidade por parte do visitante. Tais objectos eram manipulados e utilizados pelos elementos do Grupo de Teatro Escolar colaborador (actores/alunos de «O Comboio»), mas de forma diferente e de modo a criar situações cómicas através da modificação da sua função: na antiga caixa de esmolas guardar-se-iam peças de um jogo de xadrez, na caixa de costura, contas de colar, nas caixas dos pianos introduzir-se-iam colheres...Caberia aos alunos e seu acompanhantes (professores, pais, amigos...) intervir para explicar o real funcionamento dos objectos, num jogo de descoberta com múltiplos componentes e variantes lúdico-pedagógicas, desde a comparação de peças de *design* moderno mas com funções análogas às do passado, ao desenho de novos objectos a partir dos objectos observados, etc.

B) Eventos Pontuais de cariz performático

B1. Exercícios Nocturnos (Janeiro de 2002. V. Imagem n°32)

Contando igualmente com a orientação da Profª Maria do Céu Carreira, o Núcleo de Teatro Escolar «O Comboio» levou a cabo uma série de *performances* nocturnas ao ar livre com recurso aos métodos do dito «teatro de rua» (exercícios de expressão corporal e dramática com recurso a malabares incendiados e outros instrumentos), antecipadas de visitas orientadas à Casa-Museu Frederico de Freitas. Um dos objectivos foi facilitar o domínio do espaço (edifício e jardins adjacentes), por meio de exercícios que viessem a facilitar tanto a expressão corporal, como a dramática.

Além do convite formal a alguns professores e outros agentes de ensino das escolas pertencentes à Freguesia de S. Pedro, foi assinalável a adesão do público em geral, o que nos leva ao objectivo geral da actividade: provar que o Museu é um espaço a usufruir por todos, sendo acessível a públicos diversificados.

A iniciativa partiu do próprio Grupo de Teatro, que assim viu consolidada a sua parceria com os Serviços Educativos da Casa-Museu.

B2. «O Museu apanha o Comboio» (18 de Maio de 2002. V. Imagem n°33)

Integrado num Ciclo de palestras sobre Azulejaria e Conservação e Restauro, no espaço do Auditório da Casa-Museu, realizou-se nesse mesmo espaço um pequeno *sketch* de encerramento, em que dois elementos de «O Comboio» se prontificaram a encenar um

simples quadro performático/alegórico. Neste, a personagem de um Guarda de Museu limpava o pó ao «Museu Velho», prefigurado por um defunto deitado num caixão. Em dado momento o «Museu Velho» ressuscitava como «Museu Novo», ao que se seguiu uma espécie de *streaptease* das personagens, em alegoria ao «despir de preconceitos» acerca da instituição museal, ainda vista como inacessível, fechada à interdisciplinaridade e à partilha de experiências, vivências e saberes diversos.



Imagem N° 32

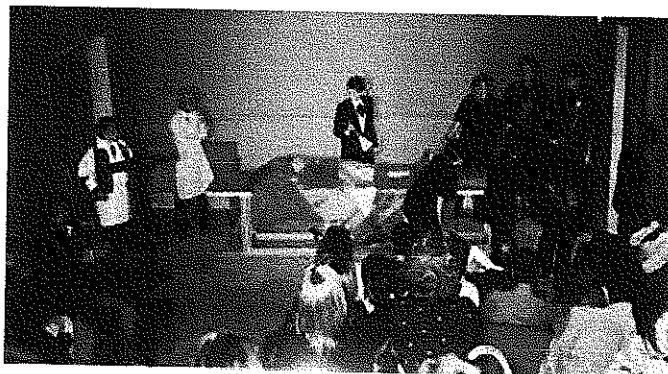


Imagem N° 33

Estudo de Caso N°5

Museu Etnográfico da Madeira

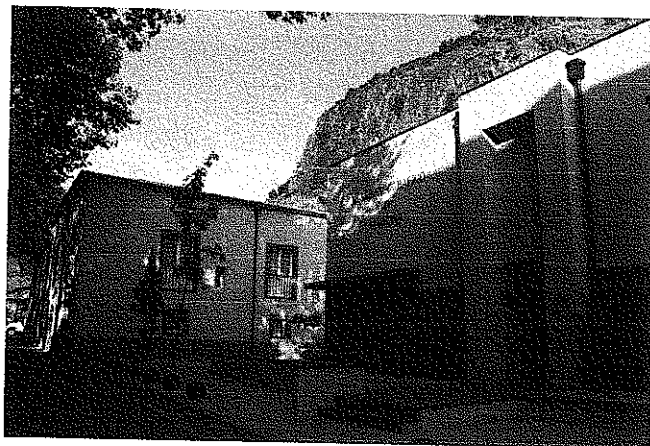


Imagem N° 34

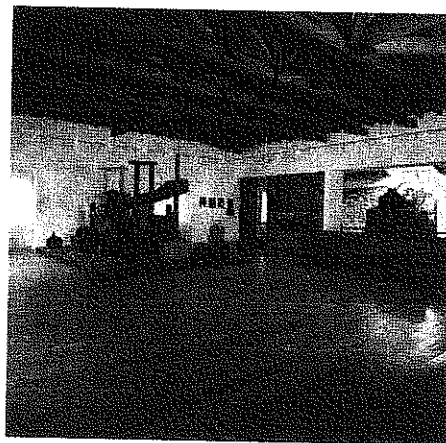


Imagem N° 35

O MUSEU

Localizado na Vila da Ribeira Brava, a cerca de dezassete quilómetros do Funchal, o Museu Etnográfico da Madeira encontra-se instalado num antigo solar do século XVII, modificado em 1862 de modo a ali funcionar uma unidade industrial (engenho de

aguardente). Em 1974 toda a estrutura foi vendida à então Junta Geral do Distrito Autónomo do Funchal, dando-se em 1990 a sua reabilitação e transformação em Museu, em resultado da política de desenvolvimento cultural do Governo Regional da Madeira, que assumiu a sua tutela através da DRAC/SRTC.

Na opinião da museóloga Sara Silva existiram duas motivações principais para que o Museu Etnográfico da Madeira viesse a ocupar aquele edifício:

A escolha do imóvel prendeu-se, por um lado, com a sua localização (num concelho da zona rural), e numa perspectiva de descentralização de unidades culturais – já que a maioria dos museus se encontravam sediados na Cidade do Funchal. Por outro lado com o objectivo de salvaguardar o imóvel, reutilizando para fins culturais um testemunho da arquitectura e património industrial da região¹⁹⁴.

Da Exposição Permanente constam diversas colecções etnográficas, que se pretendem testemunhos expressivos da cultura madeirense, o que resulta numa grande diversidade de objectos (cerca de dois mil e trezentos), devidamente contextualizados segundo as diferentes temáticas: pesca, tecelagem, transportes, tratamento dos cereais, viticultura e unidades domésticas; alguns pertencem a indivíduos da comunidade local, o que faz com que o Museu, apesar de reportar à diversidade etnográfica da Ilha da Madeira, conter características de «museu de sítio». A Loja do Museu, aberta para o passeio público, encarrega-se da divulgação e venda do artesanato regional, produzido em parte por artesãos bastante idosos.

O Museu também dinamiza exposições temporárias (dispõe de espaço vocacionado para o efeito), a par do desenvolvimento de outras acções de carácter cultural: publicações, feiras de artesanato, animação cultural, entre outras, em concertação permanente com os Serviços Educativos.

No documento/desdobrável que dá a conhecer os Serviços Educativos está expresso que os eventos de carácter cultural servem para estreitar a relação entre o Museu e a Comunidade, participando activamente no seu desenvolvimento. Uma vez que o Museu dispõe de uma situação privilegiada em termos de contacto com a Comunidade Escolar, pois o conjunto dos estabelecimentos de ensino da Vila, desde o Pré-Escolar ao Ensino Secundário está como que dispostos no seu perímetro, as acções educativas se desenvolvem tendo sempre em conta a tríade Museu-Escola-Comunidade, em que a Escola serve muitas vezes de

¹⁹⁴ SILVA, S. (2002). *Realidade Museológica no Arquipélago da Madeira - da génese à actualidade*. Tese de dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. P. 153.

mediadora entre as propostas da instituição museológica e o seu público-alvo – a população em geral.

A vasta documentação, disponibilizada pela Direcção (a entrevista foi efectuada junto de César Ferreira, pertencente à mesma), facilitou grandemente a nossa descoberta do Museu enquanto Projecto integrado na comunidade, seus princípios orientadores, acções culturais e educativas desenvolvidas. Desdobráveis com informações acerca dos Serviços Educativos, documentação relativa às acções educativas (*dossiers*), folhetos de divulgação, recortes de imprensa e registos fotográficos permitiram-nos desenhar um quadro bastante nítido do Projecto Educativo desta unidade museológica, onde as Acções Teatrais têm papel bastante preponderante na (re) ligação afectiva da comunidade ao seu Património Cultural.



Imagem Nº 36



Imagem Nº37

ACÇÃO Nº1

«Conto da Sopa de Pedra»

18 de Maio de 2001

O programa do Dia Internacional dos Museus desse ano (2001) foi totalmente baseado na Gastronomia Tradicional, quer local, quer regional. Para além do conjunto de finalidades, entre as quais revelar e recolher receitas, fomentar mostras e provas de pratos típicos e sensibilizar para uma alimentação equilibrada, houve igualmente a preocupação de efectuar a ligação desse património material com a literatura popular portuguesa, a qual alude com bastante frequência à comida e aos hábitos alimentares das populações.

A Equipa de Animação do Gabinete Coordenador de Educação Artística / Secretaria Regional da Educação, a pedido dos Serviços Educativos, propôs recontar o tradicional conto de *A Sopa de Pedra*, onde se descreve a esperteza de um frade mendicante ao tentar

convencer uma família avara a dar-lhe de comer uma sopa. Esta última acabaria por incluir as melhores iguarias (legumes carnes e temperos), ao invés da simples pedra que o frade trazia sempre consigo, na sua demanda por alguém que o ajudasse a confeccionar um «caldinho de pedra». (V. *Imagem N°36*).

Os adolescentes e jovens participantes da Acção Teatral, trajados de acordo com a personagem que encarnavam e apoiados num diálogo ensaiado, estiveram mais preocupados em ser os transmissores da história (numa espécie de fidelidade à tradição oral), do que em acrescentarem-lhe novos elementos, porventura elementos dramaturgicos que trouxessem a acção e as personagens para a actualidade. A dramatização, explicou-nos César Ferreira, não fora mais do que uma chamada de atenção para a necessidade de manter vivo esse Património Oral, recheado de pistas sobre usos e costumes de uma Sociedade, entre outros objectivos mais concretos, como explicar a origem da designação «Sopa de Pedra» e distinguir as propriedades de alguns alimentos. O espaço escolhido foi a área adjacente ao edifício do Museu, zona ao ar livre e com ligação directa para uma das artérias principais da Vila.

A opção pela **encenação**, entre as múltiplas opções oferecidas pela arte teatral, foi da responsabilidade da equipa de coordenação do Gabinete, sem a intervenção directa dos Serviços Educativos.

O público-alvo, como aliás é costume acontecer na Comemoração do Dia Internacional dos Museus naquela instituição museal, foi a população em geral.

ACÇÃO N°2

«Azarado ou Mau-Olhado»

18 de Maio de 2002

Este *sketch*, executado por jovens actores do Clube de Teatro Escolar da Secundária local (Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares), não foi mais do que a recriação encenada de uma situação que ainda ocorre nesta e noutras localidades da Madeira: alguém é alertado para o facto de ter sobre si «um camadão de olhado», seguindo-se a ida à «mulherzinha» (leia-se bruxa, feiticeira), que por intermédio de óleos e ladainhas o liberta de tal escolho (V. *Imagem N°37*). Para a concretização deste quadro do quotidiano rural, os Serviços Educativos contactaram o referido Clube de Teatro, cujo plano anual de actividades incluía, de antemão, eventuais parcerias com o Museu Etnográfico. A actuação aconteceu na mesma área aberta onde teve lugar a Acção anterior, *Conto da Sopa de Pedra* e com uma

finalidade semelhante: sensibilizar para o contacto com um recorte específico da cultura oral, neste caso aquele que se atém às crendices e superstições populares.

As roupas e adereços obedeciam criteriosamente à realidade que a peça pretendia transmitir, sem qualquer tipo de sofisticação que pudesse dar azo a uma possível descontextualização do quadro rural onde a acção se desenvolvia.

O público-alvo foi idosos e crianças dos Centro de Dia/ATL da Vila da Ribeira Brava¹⁹⁵ e, uma vez mais, a encenação foi da inteira responsabilidade do Clube de Teatro.

Análise dos Estudos de Caso

Palavras-chave: educação patrimonial, interdisciplinaridade, memória colectiva, acção-reflexão, recriação, releitura, criatividade, espírito crítico, interpretação, reapropriação do património, qualificação da cultura, produção de conhecimento, jogo dramático, ritual, encenação, acção teatral, educação não formal, educação formal.

Em capítulos anteriores apresentou-se-nos como dado adquirido que nem todas as acções educativas levadas a cabo, em contexto museológico, constituem experiências significativas, a ponto de conduzir o sujeito à consciencialização, releitura crítica e recriação do Património Cultural, num processo de acção-reflexão que reequaciona os dados da realidade.

Tornou-se igualmente claro que o Projecto Educativo de um Museu deverá integrar o trabalho interdisciplinar e uma comunicação o mais possível abrangente, tendo em vista públicos-alvo diferenciados, para que a Educação Patrimonial possa suscitar atitudes preservacionistas em todos planos da sócio-culturalidade.

Estudo de caso N°1 – Museu de Arte Contemporânea (MAC)

Parece-nos também aplicável ao MAC a seguinte afirmação de Aurora LEON, afirmação a propósito da relação público-objecto nos Museus de Arte (Artes Plásticas): «La incomprensión público-arte contemporânea es inevitable cuando existen disonancias vitales y

¹⁹⁵ A título de curiosidade, foram estes os mesmos elementos convidados a assistir ao «Quadro Vivo da Adoração dos Pastores», no Museu Diocesano de Arte Sacra. (v. Estudo de Caso N°3).

artísticas y quando el gusto del público está basado en unos valores ausentes en las obras actuales»¹⁹⁶.

Não constitui qualquer novidade, formarem as ditas «dissonâncias vitais e artísticas» uma sorte de barreira invisível, tão invisível quanto transparente ao ponto do desespero (observamos, sentimos o desejo de interpretar, mas sentimo-nos condicionados), quando se trata da aparente incapacidade de ler, interpretar e desmontar os elementos visuais e plásticos que tornariam um objecto artístico inteligível a espectadores com poucos ou nenhuns referenciais de arte moderna ou contemporânea, no seu historial cultural. Este tipo de museu surge então, perante o visitante menos familiarizado com a linguagem da arte contemporânea, semelhante a um espaço sacramental onde é permitido circular mas não é permitido aceder às narrativas visuais em exposição.

Nesta perspectiva, a realização de Acções Teatrais destinadas a incluir indivíduos de todas as idades e graus de escolarização, a maioria oriunda de meios socioculturais com poucos ou nenhuns hábitos culturais, teria obrigatoriamente de utilizar uma metodologia que também obrigasse à **intervenção directa no espaço e nos objectos da exposição**, ultrapassando-se desta forma a referida fronteira de vidro. Ora, o instrumento capaz de realizar essa façanha é o corpo, que desde tempos imemoriais participa de rituais e danças propiciatórias cuja função seria abrir portais entre dois mundos.

Reportando-nos novamente ao MAC, o processo de mediação sujeito/obra artística incluiu a expressão dramática em duas das suas vertentes:

- 1) **Jogo Dramático (Viagem ao Corpo Fortaleza)**
- 2) **Encenação (toc.a-me)**

Em **Viagem ao Corpo Fortaleza** (Acção N^o1) – em que participaram grupos constituídos por alunos do Pré-Escolar ao 1^o Ano do Ensino Básico – convidou-se o corpo da criança a manifestar-se em todas as suas virtualidades físicas, expressivas e psicomotoras, ao mesmo tempo que aquela era levada a consciencializar-se da possibilidade de **recriar** (neste caso, pela expressão corporal) o objecto cultural em presença, para a seguir **inscrever essa mesma recriação** no referido espaço sacramental do museu (Fases Sensações e Projecções). Uma vez inscrita a recriação, houve que induzir a compreensão de que a mesma não se esgota em si própria (iniciação ao conceito de «obra aberta»), sendo afinal um processo contínuo de reconstrução que envolve qualquer produto cultural, pouco importa a sua origem ou natureza (Fase Silêncios). Os objectos, talheres, lençóis ou obras de arte, assim como os espaços culturais que eles ocupam estão sujeitos à «invasão» da imaginação, da criatividade e da livre

¹⁹⁶ LEON, A. (2000). *El Museu – teoría, praxis y utopia*. Madrid: Catedra.P.122.

expressão, à imagem do que sucedeu com um dos lençóis com Sombra Bordada, da autoria de Lourdes Castro. Dado que «toda a utilização do corpo, tanto em cena como fora dela, necessita de uma representação mental da imagem corporal» (PAVIS), a linha de contorno do corpo bordado teve a função de fornecer essa imagem mental. A produção decorrente da associação entre o corpo da criança e essa sua projecção traduziu-se num novo objecto cultural (painel colectivo de silhuetas dos participantes). Na última fase do percurso (Fase Desenhos) pelo Corpo Fortaleza (também este um corpo vivo e inscrito num espaço), os jovens participantes foram de novo convidados a intervir, agora no espaço sagrado da própria obra de arte e com a consciência prévia de que qualquer objecto/significante pode comportar significados diversos, significados esses que podem ser revelados por acção das nossas escolhas criativas.

Tratou-se de uma Acção Educativa claramente centrada no indivíduo e não na Colecção; Acção centrada numa angústia fundamental criadora de distância entre o sujeito e o seu património; angústia que talvez se possa resumir na seguinte frase: «Aquilo pertence-me, faz parte da minha história como ser cultural, mas eu não entendo o que aquilo seja».

Provou-se que através de uma orientação consciente e dialógica, mediada pela metodologia teatral, foram atingidos certos objectivos, quer relacionados com a comunicação sujeito/objecto e com a necessidade de se criarem laços mais familiares com as artes plásticas, quer com o espaço físico do museu, enquanto espaço aberto à aprendizagem pela criatividade.

Segundo o Coordenador dos Serviços Educativos, esta acção educativa teve um «carácter experimental», o que justifica terem apenas sido contactados alguns estabelecimentos de ensino. Por dificuldades de transporte, a adesão das escolas ficou limitada à vinda de duas turmas de Infantário da parte da manhã e a uma turma do 1º Ano do Ensino Básico, da parte da tarde.

À falta de uma avaliação mais conclusiva, que testasse a eficácia dos meios e apontasse referenciais futuros, refira-se que o *feedback*, constituído por opiniões recolhidas no local junto dos docentes acompanhantes e por testemunhos orais das crianças foi, à partida, positivos. Salvo o registos pictóricos dos grupos de Infantário, nenhuma impressão ou opinião ficou registada em suporte escrito ou vídeo-gravado. Também não aconteceram reuniões posteriores com os docentes das escolas envolvidas de modo a aferir, quer de um eventual impacto desta Acção no processo de ensino-aprendizagem formal dos alunos, quer da sua percepção da arte em geral.

A motivação de vir a captar novos tipos de público para o MAC, de modo a contrariar a tendência de ali acorrerem visitantes turistas ou crianças e jovens em idade escolar, levou os Serviços Educativos a desenvolver propostas que fossem ao encontro da população em geral e que auxiliassem a sua divulgação como **museu inclusivo**, tanto empenhado na educação permanente, como aberto à Comunidade e aos seus problemas. Nesta perspectiva, *toc.a-me* e a sua dramaturgia estruturada com o fito de corporizar uma dada situação de grande peso cultural e, essencialmente, socioafectivo, quis concorrer para despertar o sentido crítico da assistência e marcar a necessidade de modificar aquela dada realidade (violência doméstica provocada pelo alcoolismo).

Destinada a uma plateia à qual se pediu, assumidamente, que evitasse transpor a barreira da tradicional *quarta parede*, esta encenação possuiu, em simultâneo, a característica de permitir a identificação imediata do público com os gestos, movimentos e diálogos, o que se traduziu numa série de reacções emocionais da parte dos elementos da assistência a quem *toc.a-me* dizia, directamente respeito. Este público – maioritariamente constituído por elementos do sexo feminino – reagiu por identificação com as personagens e situações representadas, intervindo a espaços na representação (dirigiam-se aos actores, trocavam comentários em voz alta, etc.).

Distinguimos três aspectos, dos muitos que também importava salientar, estreitamente ligados ao programa educativo do Serviços Educativos do MAC e que a Acção Teatral *toc.a-me* teve o condão de revelar:

- 1) O Museu assume a sua função educativa também pela descentralização - a escola de adultos provinha de uma outra cidade;
- 2) A acção teatral evoca o primado da **conscientização**, no sentido freireano do termo – o conteúdo da acção educativa em causa foi definida horizontalmente, de acordo com a cultura dos indivíduos e com as suas necessidades;
- 3) A mesma acção coloca o Ser Humano no centro da acção cultural, ao invés de o fazer em relação à Colecção – as pinturas de Paula Rego constituíram o meio e não o fim - ao evidenciar certas problemáticas emergentes e a admitir a Função Social do Museu.

Mas pelo menos duas questões não-de de se levantar, questões relativas aos elementos participantes, em especial às alunas da escola de adultos:

- Se à fase da identificação sobreveio a de consciencialização, com a conseqüente necessidade de alterar uma realidade socioafectiva específica;
- Se a acção teatral foi determinante na alteração de comportamentos de submissão à violência doméstica.

Faltam-nos dados conclusivos, que nos permitam elaborar uma pós-análise; à semelhança da Acção Teatral de 2002, *toc.a-me* também não foi submetida a uma avaliação/reflexão posterior, entre os S.E. e os educadores do estabelecimento de ensino e/ou os elementos da Assistência Social em exercício, naquele Conselho da Madeira.

A título conclusivo, podemos comentar que em ambas as Acções Teatrais/Educativas:

- O teatro afirmou-se como ferramenta de conhecimento, auto-conhecimento e auto-expressão, por conseguinte não como um fim em si próprio, mas entendido como o espectáculo da descoberta de capacidades e limites, quer pelo jogo dramático (Acção 1), quer pelo debate suscitado a partir da encenação com base numa problemática (Acção 2);
- Ocorreu uma Acção Educativa através da **metamorfose**, na medida em que uma «paixão profunda» (acção-reflexão) provocou a «agitação dos objectos», assim submetidos a processos de releitura, de recriação, ou mesmo de transposição para outras realidades, algumas bem díspares dos contextos em que os mesmo foram criados;
- Houve **produção de conhecimento**, pela criação de hipertextos visuais, a partir das narrativas plásticas propostas. Os objectos artísticos/significantes, tanto na sua qualidade de objectos portadores de ideias, tanto por constituírem «obras abertas», estiveram expostos à «contaminação» das ideias daqueles que mais tarde tomariam contacto com essa produção cultural, emprestando-lhes novos significados.

Estudo de Caso Nº2 – Museu Henrique e Francisco Franco

Apesar da paridade tipológica entre este Museu (categorizado como Museu de Arte Moderna) e o MAC (Museu de Arte Contemporânea), a predominância de **representações figurativas**, quer nas obras tridimensionais (esculturas), quer naquelas executadas em suporte bidimensional (pinturas, gravuras e desenhos), são de molde a atenuar as dificuldades ao empreenderem-se acções educativas de sensibilização e compreensão para as artes plásticas em geral, dado fornecerem ao espectador um corolário de referências realistas/naturalistas que atenuam a acção da «barreira de vidro» sobre as intenções interpretativas. Ainda para mais se algumas das obras da Exposição Permanente remeterem para o reconhecimento de vivências que fazem parte do historial cultural de alguns visitantes autóctones, como no caso das duas pinturas de Henrique Franco, *Cena de Romaria* e *La Poulle Noire* («A Galinha Preta»), onde

surtem claramente representados elementos etnográficos e que a intervenção modernista daquele pintor não fez mais do que evidenciar.

No seu conjunto, tanto a Acção Educativa, **As Bonecas de Massa** (Acção N°1), como **La Poule Noire – A Galinha Preta** (Acção N°2) tencionavam (r)estabelecer a re-ligação entre dois cenários culturais – o da criação artística (pictórica), e aquele onde habitam saberes e práticas que identificam e caracterizam uma dada população. Tal re-ligação tinha o objectivo de lembrar que ambos os cenários remetiam para uma **identidade comum**, tanto aos indivíduos cujas memórias se radicam num passado rural, tanto aos que pertencem às novéis gerações, mas cuja vivência urbana afastou do contacto com certos elementos ancestrais do seu Património Cultural, como no caso das crianças de tenra idade.

Para que tal momento de Educação Patrimonial se concretizasse, os Serviços Educativos, na pessoa da sua coordenadora, optaram por elaborar processos que ajudassem à concretização da dita re-ligação, entre o presente da obra plástica e o passado onde se radica a sua génese temática.

À semelhança do Estudo de Caso anterior, tais processos foram mediados pelas metodologias da encenação («Bonecas de Massa») e do **jogo dramático** («A Galinha Preta»).

Em **As Bonecas de Massa**, a opção pela encenação de um conto de fadas tradicional, por conseguinte de conteúdo e linguagem facilmente acessíveis a todos os participantes, tinha à partida a finalidade de unir passado (avós) e presente (netos), numa espécie de elo simbólico, que em seguida seria devidamente transposto para o contexto da acção educativa. Contexto onde os «netos» teriam a oportunidade de entrar em contacto com a memória colectiva ao modelar as mesmas formas que, ao longo de décadas, os seus antepassados modelavam, por ocasião das tradicionais festas populares.

À primeira vista, a teatralização de *Branca de Neve e os Sete Anões* parece cumprir uma função intermédia – senão indefinida: constituir o dito **elo simbólico** e, em simultâneo, fornecer um expediente (entre muitos) de animação de um espaço de convivência. O que deixa em aberto a questão se uma tal opção esteve em conformidade com os objectivos de facilitar o contacto, em particular das crianças, com aqueles objectos da tradição popular madeirense, motivar para a sua interpretação, levar à compreensão do processo cultural que se encontra na sua origem, fortalecer o sentimento de pertença e, a longo prazo, ajudar à reaquisição do domínio sobre a criação e uso da cultura.

As fases da encenação, porém, levam-nos a entender melhor a intencionalidade da mesma:

- A apresentação das personagens sob a forma de fantoches e a sua ligação directa ao mundo infantil pretendiam impedir a formação mental de uma *quarta parede*, por sua vez impeditiva do envolvimento imediato da criança com a proposta educativa;
- O prosseguimento da acção teatral com a passagem da personagem/fantoches para a personagem/pessoa, já a outro nível de comunicação, estabelecia a ponte entre o **agora da realidade da ficção** e uma realidade distante no tempo e no espaço vivencial da criança.

Em breves termos, através da adaptação dramaturgica de uma narrativa do domínio universal, houve a tentativa de partir de um quadro de referências «familiares», para um outro, mais abstracto para as crianças do meio urbano e com a preocupação de exercer sobre estas o mínimo de violência simbólica: segundo o texto, a *Branca de Neve* queria muito conhecer os segredos da técnica de fabrico dessas «bonecas de massa» e as crianças, com a ajuda dos avós, iriam ensinar-lhos.

Já na fase oficial, a vivência dos antepassados, personificada nas pessoas de alguns avós que contribuíram para a modelagem das «bonecas», veio ao encontro das crianças. E da *Branca de Neve*, que finalmente ficou a saber como executá-las...

Deste modo aconteceu a transição da dimensão da representação ficcional para uma outra, a da realidade sócio-cultural, pela passagem de testemunho das personagens de ficção para os actores sociais – as crianças e os seus parentes mais velhos.

Mau-grado a ausência de testemunhos e opiniões, gravados ou escritos, provenientes dos participantes, Isabel Morgado confirma que a receptividade das crianças em relação àquele produto cultural foi deveras facilitada pela Acção Teatral. Dado observado no momento destinado à modelagem de novas «bonecas de massa» em espaço oficial, espécie de laboratório onde se ensaiaram reinterpretações e se fortaleceram sentimentos de pertença, primeiros passos para a reapropriação do Património.

Como que a acompanhar esse crescendo da curiosidade em torno do património musealizado, aquando de uma nova visita ao Museu pelo mesmo grupo, as crianças mostraram um maior à vontade, quer na tomada de decisões quanto aos circuitos, sem necessitarem de explicações prévias ou guias, quer pelas opiniões formuladas acerca das obras em Exposição.

À excepção destes elementos avaliativos informais, não houve qualquer avaliação sistemática do processo que abrangesse todas as suas fases.

Antes de iniciarmos a análise da Acção «A Galinha Preta», em que os objectivos se foram de novo ligar à pessoa da criança, achámos conveniente voltar a citar Pierre LEENHARDT, a propósito da definição de **Jogo Dramático** e da sua função enquanto técnica educativa: «O jogo dramático não se baseia num texto prévio que o embaraça ou paralisa; do mesmo modo lhe é estranha em princípio a ideia de representação. Tratando-se de um exercício da criança e para a própria criança, ele esgota-se ao realizar-se». ¹⁹⁷ Finalmente enfatiza: «O jogo dramático toma o seu verdadeiro lugar de técnica educativa em benefício exclusivo da criança e longe do veredicto do público» ¹⁹⁸.

Será, então, necessário discernir o jogo dramático de teatro e ter em linha de conta essa mesma distinção quando se nos coloca uma Acção Educativa em que os «actores» são as próprias crianças, agentes centrais de um processo de releitura de uma obra de arte, também uma encenação onde um rapaz e uma galinha preta são as suas únicas personagens. Os improvisos decorrem à semelhança de um jogo de espelhos entre o palco do museu e o palco da tela, dando-se a recriação nessa dialéctica constante e que ao mesmo tempo passa por diluir a barreira entre os grupos de jovens e a imagem representada.

Por outras palavras, assiste-se quase que a uma «desmontagem» dos elementos pictóricos em presença, bem como dos seus significados, associando-lhes novos elementos, num processo criativo de releitura, a qual se quis livre de condicionalismos.

O não dirigismo das improvisações, quer da parte da coordenadora dos S.E., quer da parte dos docentes acompanhantes, longe de constituir factor de perturbação ou desorientação, ajudou a fluir a liberdade criadora no sentido de concretizar a ligação directa entre o espaço sógnico da obra e o mundo simbólico da criança. Sem se mostrarem, quer detentores do código interpretativo da obra, e muito menos «ensaiadores» de um hipotético espectáculo, os formadores agiram apenas no sentido de emprestar valor ao jogo e dar-lhe meios de prosseguir.

A aprendizagem de um dado passado, prefigurado pelos trajes tradicionais do rapaz que segura a galinha preta, realizou-se segundo um processo dialógico, de respeito pelos conhecimentos prévios dos alunos, que no espaço do museu tiveram a oportunidade de serem expressos, validados e confrontados com novos dados.

Ao fazerem uso da linguagem que lhes é familiar (gestos, sons, expressões verbais), e não de uma linguagem «emprestada» por um texto, os alunos colocaram o quadro da «Galinha Preta» ao nível da sua vivência particular, eliminando dessa forma alguns obstáculos no

¹⁹⁷ LEENHARDT, P. (1997). *A Criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa. P.24.

¹⁹⁸ Idem. P.25.

tocante à compreensão dos seus múltiplos aspectos, desde os técnicos e estéticos, sem esquecer os aspectos sócio-culturais.

Há que realçar, ainda, ter esta acção educativa colocado em evidência o desenvolvimento das disciplinas artísticas, não curriculares, no 1º Ciclo do Ensino Básico, consequência da Reforma Curricular operada em 1989 e onde ficou contemplada a importância do desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação, bem como o da imaginação criativa pela expressão dramática.

À falta de registos (inquéritos, recolha vídeo-gravada de opiniões, etc.) que viessem reafirmar a eficácia dos jogos dramáticos no acréscimo de curiosidade pelos objectos e suas especificidades culturais, refira-se que, à semelhança dos resultados obtidos com **As Bonecas de Massa**, as turmas participantes pediram para regressar ao Museu. Na opinião de Isabel Morgado, para tal contribuiu de forma inequívoca o facto de terem sido as próprias crianças a transmitirem entre si as suas impressões sobre a pintura de **A Galinha Preta**, sem a preocupação de terem de o fazer perante um público avaliador (algo que, aliás, iria modificar a essência pedagógica da acção).

A concretização regular desta proposta (observação do quadro-improvisação de histórias) acabou por fidelizar alguns indivíduos e grupos ao *Museu Franco* (a sua designação mais comum), que ali continuam a acorrer ao longo do seu percurso escolar.

Estudo de caso N°3 – Museu Diocesano de Arte Sacra

À partida um Museu Tradicional, centrado nas funções de recolha, inventariação, preservação e comunicação de um acervo de objectos ligados de forma directa ao culto cristão/católico, o Museu de Arte Sacra da Diocese (como atrás tivemos a oportunidade de enunciar, primeira unidade museológica a fundar a instância de Serviços Educativos), revela-se igualmente disponível a acolher e desenvolver propostas que pretendam acompanhar o ritmo da sociedade e desenvolver a educação permanente; na condição de que as mesmas não venham alterar a sua posição de guardião de uma área importante da nossa identidade cultural, sob a forma de um legado de arte sacra único na Europa.

A junção destas duas componentes – sintonia com o espírito do tempo e empenho na preservação de um importante factor identitário de um povo - fomentou a criação de um espaço de comunicação aberto a propostas de **educação pela arte**, vendo nesta forma de pedagogia uma alavanca, quer para o diálogo com a obra de arte, releitura e recriação, quer

para o despertar de atitudes preservacionistas, sentimentos de pertença, entre outras formas consequentes do exercício da cidadania.

Será de realçar o facto de a proposta educativa em análise consistir uma acção pontual, por conseguinte não programada, o que vem reafirmar disponibilidade da instituição museal para flexibilizar as práticas inerentes à sua Função Educativa, quando tal lhe surge enquanto exigência.

Em o «Quadro Vivo da Adoração dos Pastores», Acção baseada no Painel Central de «A Natividade» atribuída ao Mestre Morrison, conjunto doado à paróquia da Ribeira Brava durante o Grande Ciclo do Açúcar, a proposta dramaturgico/plástica era clara: transformar as figuras do Painel da adoração dos pastores ao Menino Jesus – Virgem Maria, três pastores e dois anjos – em **personagens com dimensão presencial**. Isto, para melhor destacar as particularidades técnico-artísticas da obra, a par dos contextos social, histórico e cultural que envolveram a sua produção. Tais objectivos, de ordem mais específica, interligavam-se com as seguintes finalidades, de fundo igualmente pedagógico:

- Reafirmar a qualidade técnico-artística do Painel, ao mesmo tempo que se enfatizavam os aspectos plásticos inerentes à arte flamenga que lhe outorgavam e ainda outorgam essa qualidade;
- Valorizar a importância daquela Vila, no processo histórico, que envolveu o desenvolvimento da Economia Açucareira na Ilha da Madeira, com as consequências culturais que daí advieram;
- Motivar para a reapropriação (se é que podemos falar de «reapropriação simbólica») daquele dado patrimonial, essencial ao desenho sócio-cultural de uma comunidade.

Ao jogo da composição/decomposição da matéria pictórica, ainda no plano bidimensional, aliou-se o **jogo cénico**, de proximidade mais evidente com os espectadores: a surpresa suscitada pela encenação de algo estatizado na tela/parede e que por tal não é suposto ganhar vida e movimento, muito menos no aqui e agora do espaço/tempo museológicos, agiu em prol de uma maior disponibilidade para a compreensão da obra na sua totalidade – plástica, social e histórica. Esta metodologia era indissociável do tipo de público a que se destinava a acção: adultos, na sua maioria não escolarizados, e crianças entre os quatro e os seis anos de idade.

Embora não possamos designar a Acção Teatral desenvolvida de «teatralização de uma pintura» (as jovens estudantes preocuparam-se apenas com a mimetização das poses e dos gestos das figuras representadas) e pese a demarcação palco/plateia – **assistimos, quase em ambiente ritualístico, à reaproximação da Comunidade com um dado objecto**

cultural participante da sua identidade; nesta perspectiva, a encenação de «A Natividade» teve como função principal gerar esse mesmo espaço de re-ligação, **pela magia e poesia**, algo de difícil concretização durante uma visita guiada, dada a metodologia e os vários limites impostos.

Em contradição ao que sucedeu nas etapas do processo, durante as quais foram sendo feitos sucessivos reajustes e reavaliações, nenhuma avaliação formal foi realizada posteriormente.

Será, porém, importante registar a reacção da assistência, cuja impassibilidade foi sendo gradualmente substituída pela participação no debate informal que se seguiu: um ou outro idoso do Centro de Dia, ao reconhecerem «o nosso Painel dos Pastores» e dando-se conta que esse património não lhes fora retirado, mas deslocado por legítimas razões, abandonaram a atitude de espectadores passivos para em seguida participarem do diálogo.

Somos a concluir que a Acção Teatral, «Quadro Vivo da Adoração dos Pastores», tanto quis contemplar a necessidade de ligação entre Passado-Presente como reforçar a auto-estima dos representantes da população que a ela assistiram, nomeadamente o público formado por elementos da dita «3ª Idade», para os quais a experiência, mais do que uma derivação da rotina instituída, devia constituir uma experiência educativa significativa.

Reportando-nos ao público infantil, faça-se notar ter sido a primeira vez que as crianças tomaram contacto com o Painel em causa, o que tornou a experiência eminentemente teatral e, na melhor das hipóteses, um primeiro passo para um reconhecimento *a posteriori* daquele recorte patrimonial musealizado.

Do ponto de vista das alunas do Curso de Animação Sócio-cultural, também elas elementos da comunidade ribeirense, a intervenção teve um cunho igualmente didáctico, de reconhecimento, interpretação e (re)valorização do objecto do património cultural que lhes foi dado encenar.

Estudo de caso N°4 – Casa-Museu Dr. Frederico de Freitas

Segundo as coordenadoras dos Serviços Educativos, Daniela Inês Correia e Helena Sousa, o recurso à teatralidade em algumas Acções Educativas não foi uma decisão unilateral, mas sim uma estratégia concertada entre a Direcção da Casa-Museu e aqueles Serviços. Aliás, a investigação e a pesquisa constituem os pilares da planificação das actividades, no sentido

da reflexão conjunta, partilha, troca de experiências, vivências e saberes diversos. Ou seja, as Acções Teatrais encontram-se incluídas no Plano de Actividades do Museu, este vocacionado **na sua totalidade** para a educação/formação dos mais diferentes grupos de interessados, desde profissionais de turismo a professores e alunos de todos os graus de ensino, passando pelo pessoal de guardiania e demais funcionários do Museu, donde se infere a preocupação em sensibilizar indivíduos e grupos das mais diversas origens culturais, profissões, escalões etários e graus académicos para a função cultural e educativa da instituição museológica.

Sendo este um espaço em que é **expressamente proibido tocar nos objectos e circular por áreas não autorizadas**, o maior ou menor à vontade dos visitantes (sobretudo em idade escolar), no dizer de Daniela Inês Correia, depende muito da motivação entretanto realizada. Motivação dependente, por sua vez, da eficácia das Acções Teatrais, nomeadamente as que decorrem nas **Visitas Animadas**. Quer estas, quer as actividades que viemos a designar por **Eventos Pontuais de cariz performático** contaram com a colaboração do Núcleo de Teatro Escolar «O Comboio», constituído por alunos do Ensino Secundário sob a monitorização e coordenação da docente Maria do Céu Carreira.

Ao contrário dos Estudos de Caso anteriores (Museu de Arte Contemporânea, Museu Henrique e Francisco Franco e Museu de Arte Sacra), em que a Colecção dava o mote para acções educativas centradas no indivíduo, quer ao desafiar a sua auto-expressão, capacidades psicomotoras e criativas, quer ao envolvê-lo na redescoberta e/ou no processo de reencontro com factores da sua identidade até aí pouco conhecidos ou mesmo desconhecidos, as actividades culturais da Casa-Museu Frederico de Freitas, que agora analisamos, surgiram-nos programadas em torno dos objectos. O que não significa que a finalidade das Acções Teatrais ali desenvolvidas fosse de molde aumentar o fosso entre os indivíduos e as referências patrimoniais em face, fosse por fechar os objectos naquele contexto específico (museu afecto a um coleccionador pertencente à dita «classe alta culta»), fosse por limitar acções de interpretação e releitura crítica dos mesmos.

A) Visitas temáticas com animação teatral

Outra diferença apontada, desta feita em relação a algumas Acções Teatrais anteriores (em parte, à exceção de **toc.a-me** e de **Branca de Neve e os Sete Anões**), é que as Acções relativas à Casa-Museu reflectem um trabalho mais sistemático em redor da expressão dramática e do teatro, pelo simples e evidente facto de os seus intervenientes constituírem um

Grupo de Teatro Escolar, ao qual dedicam várias horas do seu tempo extra-curricular. Em consequência, tanto **O Magriço** (Acção N°1) como **À Mesa de Frederico de Freitas** (Acção N°2) e **Sherlok Holmes desvenda Mistério de Objectos Enigmáticos** (Acção N°3) corresponderam a uma preparação anunciadora de uma metodologia de cunho mais «profissional», a qual incluiu a construção das personagens, a elaboração de guiões e de eventuais concepções cenográficas. Enfim, houve a preocupação de estruturar dramaturgicamente um «spectáculo» com a finalidade de se obterem determinados efeitos teatrais, que tivessem impacto directo na recepção dos visitantes/espectadores.

Em **O Magriço** (Acção N°1), houve recurso a uma personagem de contornos imprecisos e ambíguos: ao apresentar-se ao público visitante como paladino e, ao mesmo tempo, como coleccionador de produtos multiculturais (no presente caso, de azulejaria vinda de todo o Mundo), a figura, por esses contornos ambíguos que aliavam luta física e refinamento intelectual, aliciava a curiosidade e a vontade de deambular (orientadamente, refira-se) pelas múltiplas geografias, histórias e vivências contidas nos símbolos geométricos, florais, animais e humanos que povoam a Casa dos Azulejos.

A base textual, estruturada a partir dos dados da Colecção, longe de constituir um monólogo, abria espaços à intervenção dos participantes. Estes não estavam, nem perante um guia «mascarado» (o que reduziria a acção à animação daquele espaço museológico), nem perante um actor que declama o seu texto em presença de um público passivo. A acção educativa decorria da **interacção com a personagem**, entre interpelações, provocações e indagação que estabeleciam, por sua vez, um espaço de proximidade com os objectos culturais de um passado próximo ou remoto, trazendo-os para o eterno presente do museu/palco do mundo.

À partida, a actividade de **À Mesa de Frederico de Freitas** (Acção N°2) voltou a centrar-se na colecção e na figura do coleccionador, ambas intrinsecamente ligadas pela própria natureza do espólio recolhido durante décadas, onde critérios de valor artístico e histórico coabitavam com critérios socioafectivos, indissociáveis da personalidade de Frederico de Freitas. Este dado formalizou-se, em termos de educação museológica, na intenção de dar resposta a certos conteúdos transmitidos no contexto da sala de aula, fossem de ordem histórica, fossem ligados à alimentação e à saúde, ao mesmo tempo que ocorreria a sensibilização para um certo tipo de sociabilidade, em parte estranho, em parte familiar, no que toca às experiências prévias dos alunos, já em contexto informal.

A educação patrimonial aconteceu, em nosso entender, através da entrada das crianças numa ambiência à parte, num micro-universo com outro tipo de prioridades (sociais, estéticas,

artísticas, etc.) e que se rege por regras diferentes daquelas a que muitos estariam habituados. Pela dramatização de uma situação a que foram acrescentados elementos cómicos que convidavam à interacção com a dupla de actores, vimos desvanecerem-se as fronteiras entre conteúdos formais, não formais e informais: tal jogo cénico/cómico, além de orientar para consolidação de conhecimentos (ligados, por exemplo, à História da Madeira) e para aprendizagem livre de matérias sobre coleccionismo, estilos de mobiliário, *design*, entre outras, objectivava igualmente ultrapassar o padrão do entretenimento e promover o saber e o saber-fazer em novas contextualizações socioculturais.

Acrescente-se que a utilização do espólio original, e não de cópias realizadas para o efeito, na cenografia de *A Mesa de Frederico de Freitas*, na opinião das Coordenadoras dos S.E. não foi isenta de risco, tanto ao nível material (conservação/preservação), como ao nível ideológico (eventual banalização do objecto museal).

Em **Sherlok Holmes desvenda Mistério de Objectos Enigmáticos** (Acção N°3), a centralização da comunicação em determinados objectos da colecção quis-se eficaz no reconhecimento dos respectivos valores estéticos, funcionais e de antiguidade/originalidade. A partir do jogo clownesco, com laivos de *nonsense* (cuja presença na Acção Teatral anterior se fez notar de modo mais ou menos claro), criou-se a atmosfera de motivação necessária ao processo de aprendizagem em curso, motivação em que se apelou a certos aspectos da memória infantil, nomeadamente à própria experiência das crianças enquanto público de espectáculos circenses. Assim aconteceu a adesão à proposta e conseqüente jogo de interacção entre a criança, o actor e, em conseqüência, entre a criança e os «objectos enigmáticos» em causa.

Os objectivos educativos formais, de elaboração de conceitos mais ou menos complexos como o conceito de ligação forma-função, tiveram a hipótese de serem complementados pelo jogo interactivo com a tutelar dupla de palhaços e pelo carácter dinâmico e divertido da Acção Teatral, ao bom estilo do cómico burlesco (Itália, séc. XVI).

Uma vez mais observamos a ausência de monitores que se limitariam a realizar demonstrações acerca da função de certos objectos menos conhecidos, algo que colocaria as crianças num plano não dialógico da comunicação, fazendo-as, quiçá, desinteressarem-se pela sua particularidade de «objectos insignificantes», mas com valor patrimonial. Foram os ditos referenciais afectivos (dupla de *clowns*) a estabelecer a comunicação dialógica, ponte para uma futura produção de conhecimento.

Nas duas últimas Acções (1 e 2), na intenção de demonstrar que os objectos produzidos naquele âmbito sócio-cultural (Casa de um culto coleccionador) também fazem parte do seu património, dado que, podem ser fruídos, entendidos e mesmo envolvidos no quotidiano do «homem da rua», substituiu-se a noção de que somente uma pequena minoria teria acesso a determinados objectos e, por conseguinte, a uma determinada qualidade de vida, por uma outra: **a de que os processos culturais subjacentes à colecção são comuns a todos os elementos da comunidade, sem distinção de idades, classes sociais ou de níveis de escolaridade.** Assim, concluímos que a centralização da acção educativa na Colecção foi de molde a atingir-se o objectivo de integrar uma dada herança patrimonial na vida de todos os cidadãos, a par dos objectivos mais latos, como a democratização da cultura e o reconhecimento de um património doado, porém ainda pouco entendido como participante da memória colectiva.

B) Eventos Pontuais de cariz performático

Em resposta aos objectivos propostos pelos Serviços Educativos (provar que o Museu é um espaço a usufruir por todos e aberto à acção interdisciplinar, partilha de experiências, vivências e saberes diversos), o Núcleo de Teatro Escolar «O Comoboio» apostou na metodologia do **Teatro de Rua, (Exercícios Nocturnos – Acção B1)** e na narrativa em forma de *sketch* (**O Museu Apanha o Comboio - Acção B2**).

O Teatro de Rua, vertente do Teatro Popular praticado por saltimbancos das feiras medievais e renascentistas, mantém, ainda hoje, uma aura de fascínio que a poucos deixa indiferente. O recurso a este género de animação teatral parece ter-se adaptado ao objectivo de captar a atenção do público para o espaço museológico; primeiro passo de contacto com o acervo e serviços disponíveis, nomeadamente os Serviços Educativos.

Relativamente ao *sketch*, **O Museu Apanha o Comboio**, a finalidade de consciencializar o público presente para a necessidade de existir uma nova atitude face à instituição-museu, detentora de uma missão educativa e social que vai além da função preservacionista que tradicionalmente lhe é atribuída, motivou os elementos do grupo a recorrerem à encenação de um quadro com elementos alegóricos, já que a acessibilidade da mensagem escondia um segundo sentido, de maior importância.

A confiar nas Acções Teatrais/Educativas empreendidas, estaremos perante um Museu Tradicional que, à imagem e semelhança dos museus anteriores, propõe acções de abertura à comunidade, para que esta não se sinta separada de uma parte significativa do seu património

cultural urbano. Na esteira dos restantes museus, não aconteceram reflexões posteriores em conjunto, entre a Coordenação dos S.E. e os agentes educativos envolvidos. Daniela Inês Correia referiu que o impacto das Acções Teatrais se verificou, essencialmente, na remarcação de visitas de estudo pelos mesmos grupos, criando-se deste modo um núcleo de estabelecimentos de ensino «fidelizado» à Casa-Museu. A mesma coordenadora notabilizou os **Exercícios Nocturnos** enquanto eventos que propiciaram a vinda das pessoas, naturais e turistas, à Casa-Museu, nem que fosse para a situarem na Cidade do Funchal.

Apesar do contacto prévio e personalizado com professores e alunos – por meio da deslocação das Coordenadoras aos estabelecimentos de ensino -, a dificuldade fundamental na concretização destas e de outras Acções Educativas residiu na postura de directores e direcções executivas das próprias Escolas, onde a marcação de Visitas de Estudo ainda obedece a fortes processos burocráticos. Da parte do Grupo de Teatro Escolar «O Comboio», os entraves à colaboração com o Museu não foram menores, mau-grado tal parceria ter sido estabelecida e firmada desde o início da actividade dos Serviços Educativos. Contudo, aqueles Serviços podem contar com dois tipos específicos de apoio permanente:

- O da Direcção, que valoriza a Função Educativa do Museu, disponibilizando recursos materiais e elementos de investigação, para além de manter uma estreita colaboração e um diálogo permanente;
- O da Secretaria de Educação, ao mediar a divulgação das propostas educativas e, inclusivamente, ao desbloquear determinadas situações de impasse na relação Escola/Museu.

Outro factor que contribuiu de forma decisiva para a eficácia das Acções Educativas foi o esforço dos professores e a sua capacidade para mobilizarem os alunos, na direcção de uma aprendizagem não-formal.

Da parte do Grupo de Teatro colaborador «O Comboio», ficou expresso que a colaboração com os Serviços Educativos se tornou num meio de aquisição de experiências num espaço de representação não-tradicional (situação confirmada junto das Coordenadoras dos Serviços Educativos pelos próprios membros do Grupo).

Estudo de Caso N°5 – Museu Etnográfico da Madeira

Detentor de um passado de acções educativas com ligação directa ao teatro, este Museu continuou a apostar nesta forma de comunicação-mediação entre a instituição/acervo e os indivíduos que compõem a comunidade. Nas Acções que agora nos propomos analisar,

fê-lo por intermédio da representação de **comédias de costumes** que remetem, de forma directa, para o meio sócio-cultural, uma vez que apoiados por um leque de referências facilmente reconhecível. Em ambos os casos, apresenta-se-nos o recurso à **representação naturalista**, onde personagens-tipo (frade, camponeses, bruxa-de-aldeia...) desenvolvem uma trama de final previsível, para não dizer, moralista.

Tanto em **Conto da Sopa de Pedra** (Acção N°1) como em **Azarado ou Mau-Olhado** (Acção N°2), os objectivos dos S.E. são claros: estabelecer espaços de reencontro e reconhecimento da tradição oral popular, seja através do imaginário dos contos populares, seja pelo confronto com cenas retiradas da realidade quotidiana.

Quanto à primeira Acção Teatral, ao afigurar-se bastante comum a dramatização de contos populares em certos contextos (nomeie-se aqui apenas o escolar) somos levados a reflectir sobre o facto de a Educação Patrimonial não poder ficar alheia a esta forma de expressão teatral, potencialmente capaz de reduzir o fosso entre a realidade dos indivíduos e a realidade comunicada em espaço museológico. O Conto Popular, onde pululam arquétipos do domínio colectivo, elementos imagéticos comuns aos indivíduos que partilham de uma mesma identidade cultural, poderá agir enquanto meio de acesso à acção-reflexão sobre o Património Cultural. Isto, se tal código partilhado conduzir, por sua vez, a futuras partilhas e expressões dos anseios dos indivíduos e dos grupos, num desafio à obtenção de respostas junto da instituição museal, accionando o seu trabalho.

Em **Azarado ou Mau-Olhado** (Acção N°2) a distância entre «palco» e «plateia» funcionou de igual forma como em relação à Acção anterior, devido a não se tratar de uma distância crítica, mas de um convite à identificação do(s) sujeito(s) com a cena representada. Nesta última encenação, o que podia ter uma característica farsesca, imbuída de auto-crítica e de crítica social, reduziu-se à disposição, quase em linha de cortejo, das fases por que passa um indivíduo acossado de «mau olhado», até se apresentar curado. Mas, e em conformidade com o que atrás se disse em relação à abertura de espaços de contacto da população com o Museu, esta Acção ganha por si mesma a legitimidade de uma Acção Educativa comprometida com a preservação de um aspecto de um património, o qual tende a desaparecer, quer por influência da ciência tecnológica, junto das gerações mais novas, quer pela sua intangibilidade imanente. Algo que requer, talvez, a dinamização de novas acções que almejem **qualificar esse património oral**, tomando-o como ponto de partida para a criação de novos patrimónios culturais, garantia da sua continuidade.

Legítima também se nos apresenta a parceria estabelecida com grupos de actores/animadores familiarizados com a metodologia teatral, a qual deve corresponder às exigências técnico-artísticas de uma Acção Teatral que envolva a adaptação de textos e situações para a linguagem teatral, a construção de personagens credíveis e de um enredo verosímil ao ponto de captar inteiramente a atenção da audiência.

Apesar das situações de «cura de mau-olhado» serem bastante recorrentes no quotidiano da Comunidade, a adesão ficou muito aquém das expectativas. Um dos factores apontados foi o dia de semana escolhido para o evento: um Sábado. Por outro lado, aqueles que estiveram presentes, nomeadamente os mais idosos, não se abstiveram de se manifestar, inclusive no decurso da representação.

A avaliação destas acções educativas efectuou-se de forma unilateral: além das impressões trocadas no momento dos eventos, cada facção interveniente redigiu o seu próprio relatório, sem que tenha havido uma reflexão global e a título posterior que ambicionasse redimensionar objectivos e redefinir estratégias.

Algumas conclusões

A Educação Patrimonial, patente na maioria dos Estudos de Caso que acabámos de descrever e analisar, baseou-se em concepções de Museu, Património, Educação e Acção Teatral que vemos convergir em bastantes pontos para as nossas próprias concepções desses termos, dadas as metodologias empregues nas programações nas acções educativas. Na generalidade, os Museus estudados, embora museus tradicionais, revelaram-se abertos a propostas que pretenderam democratizar a cultura, cativar diversas camadas de público e fortalecer a ligação à Comunidade, nomeadamente à Comunidade Educativa. Também nos Estudos de Caso enunciados no contexto deste trabalho, o Museu é entendido enquanto espaço de educação e comunicação e o Património como algo a ser submetido à recriação e reflexão permanentes, exercendo-se então a Educação no espaço museológico numa atmosfera quase sempre dialógica e interdisciplinar, onde se lançou mão a diferentes recursos comunicacionais para mediar a relação entre os indivíduos e os aspectos do Património Cultural. Inserida neste contexto dinâmico de comunicação, reflexão, recriação e abertura ao meio, a Acção Teatral incidiu a sua força interventiva na interpretação criativa dos fenómenos museais, em que a técnica teatral surgiu como um meio para que tal interpretação se consumasse, e não com a finalidade de se instrumentalizar o conhecimento de forma a se acentuarem os aspectos formais da educação.

Como já tivemos a oportunidade de referir, a «técnica pela técnica» não será, por si, conducente à criação de experiências significativas no âmbito da educação museológica. Podemos afirmar que as propostas de Acção Teatral focalizadas neste estudo - com a devida salvaguarda de tal se ter verificado mais nuns Estudos de Caso do que noutros - impulsionaram a Educação Patrimonial. Uma vez que nos vemos capazes de enumerar alguns dos seus princípios básicos – corporização, re-presentação, democratização, consciencialização e expressão – quando a expressão corporal, o jogo dramático, a improvisação ou a encenação de textos adaptados objectivaram conduzir para:

- A identificação de um grupo com um ou mais aspectos do seu Património Cultural (ex: **As Bonecas de Massa**, Acção N°1, Estudo de Caso n°2 / **Conto da Sopa de Pedra e Azarado ou Mau Olhado**, Acções N°1 e N°2, respectivamente, Estudo de Caso N°5 / **Quadro Vivo da Adoração dos Pastores**, Acção Pontual, Estudo de Caso N°3);
- Uma visão denotativa do objecto (artístico ou outro), na medida em que este se apresentava portador de ideias (ex: **Viagem ao Corpo Fortaleza**, Acção N°1, Estudo de Caso N°1 / **O Magriço**, Acção N°1, Estudo de Caso N°4);
- O discurso partilhado, democrático e participativo sobre a realidade (ex: **toc.a-me**, Acção N°2, Estudo de Caso N°1 / **A Galinha Preta**, Acção N°2, Estudo de Caso N°2),
- A libertação da capacidade de análise, criatividade e iniciativa do indivíduo, face a certos recorte patrimoniais musealizados (ex: **À Mesa de Frederico de Freitas e Sherlock Holmes Desvenda Mistério de Objectos Enigmáticos**, Acções N°2 e N°3, respectivamente, Estudo de Caso N°4);
- A expressão da sócio-culturalidade como palco, num convite à transformação da realidade (ex: **toc.a-me**, Acção N°2, Estudo de Caso N°1).

Observou-se que as concepções de museologia, educação e teatro adoptadas pelos coordenadores e Conservadores para o desenvolvimento das programações educativas, contribuíram para uma acção pedagógica eficaz quanto à interacção museu-comunidade, na ligação entre Passado e Presente, na contextualização do património no tempo e no espaço da

realidade sócio-cultural dos indivíduos e no desenvolvimento da criatividade pela acção dialógica e participativa.

A presente abordagem à função educativa do teatro no contexto da Função Educativa dos Museus, com o auxílio da descrição e análise de Acções Teatrais, revelou-se interligada a uma Educação Patrimonial potencialmente voltada para a construção de conhecimento, interpretação criativa e crítica, recriação e releitura dos fenómenos museais.

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

«Protesto contra a ideia separada que se faz da cultura, como se houvesse a cultura de um lado e a vida do outro; e como se a verdadeira cultura não fosse um meio refinado de compreender e de exercer a vida»¹⁹⁹

A. ARTAUD

A presente reflexão somente ficará completa quando outras sugestões de quadros de acção interdisciplinar, Teatro-Museu, surgirem a título de recomendações para futuras intervenções no campo da educação museológica na Região Autónoma da Madeira. Antes de a tal nos dedicarmos, registaremos primeiro algumas conclusões acerca da relação interdisciplinar entre os âmbitos da museologia e do Teatro e o seu consequente contributo para a Função Educativa dos museus madeirenses, tendo como referencial a literatura consultada e a análise dos Estudos de Caso, objecto de estudo da presente pesquisa.

Será ainda de referir que, num universo de vinte e duas unidades museológicas (dados de 2002) se verifica uma Educação Patrimonial resultante de uma Autonomia pós-revolução, instauradora do regime democrático e do poder local em moldes recentes. Daí talvez se compreenda que o significativo crescimento do número de museus ainda não tivesse correspondido a uma política cultural descentralizadora (através, por exemplo, da definição de regiões culturais no campo da museologia), mas a uma política baseada na centralização da cultura em Museus Tradicionais, aonde tardam a chegar os efeitos mais definitivos da ruptura epistemológica que questionou internacionalmente a Função Educativa dos Museus e passadas quase três décadas sobre a realização da Mesa Redonda de Santiago do Chile. Por

¹⁹⁹ Citado por BARBOSA, P. *Teoria do Teatro Moderno: A hora zero*. Porto: Ed. Afrontamento. P.172.

outro lado verificou-se que, nos museus aos quais dedicámos a nossa atenção e estudo, o facto de as respectivas instâncias de Serviços Educativos mal se aproximarem da década de existência (Museu Diocesano de Arte Sacra, 1994; Museu Henrique e Francisco Franco, 1996; Museu Etnográfico da Madeira, 1997 [?]; Museu de Arte Contemporânea e Casa-Museu Frederico de Freitas, 2001), não foi impeditivo de os respectivos projectos e planos educativos reflectirem um esforço considerável, quer na adequação da oferta educativa às várias camadas de público, quer na manutenção de uma relação privilegiada com a Comunidade Educativa da Região, sem esquecer a diversificação efectiva de recursos comunicacionais. A totalidade dos seus coordenadores constitui um núcleo de agentes educativos com dupla formação: académica e na área de educação artística e/ou museológica; todos são licenciados nas áreas de Artes Plásticas ou de Humanidades, entre os quais se destacam quatro elementos com o Curso Profissional em Museologia e Educação (CELF – Centro de Estudos, Línguas e Formação do Funchal, 1997), um elemento com pós-graduação em Direcção Artística (Escola Superior Artística do Porto) e uma maioria com frequência dos *workshops* de Ana Duarte sobre Serviços Educativos (Museu de Arte Contemporânea, 1994 e Escola Profissional Atlântico, 1996).

Serve o que acabámos de expor para enquadrar as Acções Teatrais/Educativas num contexto para onde convergem diversos aportes disciplinares e interdisciplinares, em parte resultante das formações dos coordenadores de Serviços Educativos que, embora não especializadas na área museológica, reflectem abordagens sérias, científica e conceptualmente fundamentadas ao Património Cultural. Abordagens que igualmente se caracterizam pela primazia dada à educação artística, no desenvolvimento de oficinas de expressão plástica, escrita e dramática.

Conforme anunciámos no início deste Capítulo, somos a registar algumas notas conclusivas sobre o contributo dos princípios e metodologias da arte teatral para a acção educativa dos museus da RAM, com base nos Estudos de Caso apresentados e a partir dos seguintes pontos:

- 1) Interdisciplinaridade entre Museu e Teatro, em resposta à necessidade de estreitar o fosso entre a realidade dos indivíduos e o seu património cultural;
- 2) Contextualização das Acções Teatrais no âmbito de uma educação dialógica, que se apoia na auto-aprendizagem e auto-conhecimento pela criatividade;

- 3) Utilização do Teatro como ferramenta de intervenção, de democratização da cultura, e abertura à interpretação criativa dos fenómenos museais e da vida, fiel a uma educação não formal e não instrumentalizadora do conhecimento;
- 4) Ampliação das opções de lazer das comunidades, melhoria da qualidade de vida;
- 5) Integração entre as diversas áreas de conhecimento, evitando a compartimentação das disciplinas;
- 6) Utilização do Património Cultural dos alunos, contribuindo para que a acção pedagógica esteja mais próxima da vida;
- 7) Melhoria do processo de comunicação entre o museu e as comunidades.

Sempre o Teatro se colocou ao serviço de um ímpeto gregário, o qual sabemos anterior a qualquer dramaturgia estruturada. Ímpeto que une os indivíduos e consolida os grupos sociais diante de um mesmo acontecimento (acção) de inegável força cultural.

O facto de uma instituição museal agregar um grupo de indivíduos em redor de uma Acção Teatral, que ainda para mais diz respeito a aspectos e processos da sua identidade sócio-cultural, isso logo prenuncia uma disponibilidade, por parte desses grupos/públicos, para aceitar o jogo comunicacional que se irá desenrolar. Numa segunda fase, temos as estratégias (jogo dramático/improvisação, performance, encenação...) abandonadas, por assim dizer, a múltiplas variáveis, de adequação técnico-artística, de contextualização, compreensão, entre outras, que tantos podem consolidar o processo de comunicação dialógica, como praticamente encerrá-la nos limites formais dos objectos. A nossa conclusão é que algumas das acções educativas por nós estudadas, pelo **uso adequado, criativo e pertinente** das ferramentas e técnicas teatrais, permitiram uma maior aproximação e envolvimento dos indivíduos com Património Cultural e através dos seguintes recursos:

- Propostas de Jogos Dramático que apelavam à **intervenção/participação** das crianças e jovens no seu processo de aprendizagem e auto-conhecimento, como na Acção **Viagem ao Corpo Fortaleza** (Museu de Arte Contemporânea);
- **Encenação de narrativas populares** que, pelo seu cunho familiar à realidade imagética dos indivíduos, conduziram ao envolvimento dos sujeitos, enquanto sujeitos sociais, no próprio projecto de acção-comunicação museológica, a exemplo d' **As Bonecas de Massa** (Museu Henrique e Francisco Franco);

- **Encenação de sketches**, utilizando-se registos adequados ao nível de recepção dos públicos (nomeadamente, o infantil), permitindo-lhes interagir com os objectos, numa espécie de «ensaio» de reapropriação do bens culturais, como vimos suceder **À Mesa com Frederico de Freitas e Sherlock Holmes desvenda Mistério de Objectos Enigmáticos** (Casa-Museu Dr. Frederico de Freitas);
- **Realização de performances** que estabeleceram uma correlação, tão directa quanto subtil, entre **museu e palco**, a partir de um recorte patrimonial significativo para uma dada comunidade que, uma vez consciente da sua importância ao nível identitário, intensificou a sua relação com esse mesmo documento da sua história, caso da Acção **Quadro Vivo da Adoração dos Pastores** (Museu Diocesano de Arte Sacra);
- **Motivação para improvisações/jogos dramáticos**, em substituição dos discursos expositivos e monológicos, reprodutores dos discursos efectuados por meio da educação formal, donde resultaram interpretações e releituras criativas do objecto/obra de arte, a exemplo da Acção **A Galinha Preta** (Museu Henrique e Francisco Franco);
- **Dinamização de Animações** do espaço museológico, numa chamada de atenção para o seu carácter de **espaço acessível, de comunicação e lazer**, a exemplo de **O Magriço** e dos exercícios nocturnos realizados na Casa-Museu Dr. Frederico de Freitas.

Partimos, já em seguida, para as recomendações que julgamos pertinentes, isto a um ponto do nosso trabalho de dissertação onde as questões ainda se nos apresentam em maior número do que as respostas.

Baseámo-las nos seguintes pontos:

- 1) Ligação entre Educação Patrimonial e Acção Teatral na dinamização do triângulo Escola-Museu-Comunidade;
- 2) Adequação da Acção Teatral às várias realidades dos indivíduos/grupos no sentido da inclusão social, valorização da cidadania e reinterpretação dos dados da realidade para a sua modificação;
- 3) Criatividade das propostas;

4) Processos avaliativos.

Observou-se, nos Estudos de Caso, que os grupos de participantes, na sua maioria grupos escolares, aderiram às propostas pelo simples facto de estas fazerem parte de Visitas de Estudo, algumas incluídas na comemoração da efeméride do Dia Internacional dos Museus. Estabeleceu-se, portanto, uma ligação Museu-Escola em circuito fechado, a qual por sua vez encerrou as Acções nos limites da visita escolar. Em breves termos, não nos demos conta de ter havido um trabalho de continuidade pela dinamização da tríade Escola-Museu-Comunidade, pois as Acções Teatrais, organizadas em torno de públicos/alvo específicos, circunscreveram os resultados de uma possível Educação Patrimonial no espaço e no tempo da sua concretização. Na melhor das hipóteses, houve remarcação de Visitas de Estudo e fidelizações posteriores aos museus em causa.

A nossa proposta vai ao encontro de se testarem acções educativas em espaços, quer mais amplos (no sentido metafórico e literal), quer mais diversificados, como se poderia ter almejado em *toc.a-me* (Estudo de Caso Nº1, Acção Nº2): as suas características vão ao encontro das de um espectáculo itinerante que, uma vez apresentado em núcleos populacionais onde se vivenciam situações semelhantes (violência doméstica), aliado ao visionamento do vídeo-documentário sobre Paula Rego e a debates interdisciplinares com sociólogos, psicólogos, assistentes sociais, docentes, etc., alargaria a acção educativa museológica e, conseqüentemente, os seus efeitos práticos em atitudes críticas e de transformação dessa realidade sócio-afectiva.

Outra recomendação prende-se à necessidade de fornecer formação teatral, quer aos grupos de teatro parceiros do museu, quer aos próprios coordenadores de Serviços Educativos e professores, para que tal viesse a reflectir-se na criatividade e qualidade técnico-artística das Acções Teatrais. Se nem todas as acções educativas no museu são acções significativas, há que encontrar elementos que equilibrem os dois pratos da balança: ganhos afectivos e ganhos cognitivos. Ora, alguns sub-produtos do Teatro Popular (herança medieval das farsas e *soties*) - como nos foi dado observar no Estudo de Caso Nº5 (Museu Etnográfico da Madeira) - apesar de perseguirem objectivos concretos (reconhecimento e preservação do património), tendem a manter o registo de espectáculo de entretenimento, em detrimento de uma intervenção efectivamente educativa - fruto da própria *décalage* entre a situação de evolução constante das formas teatrais e as práticas teatrais firmadas.

Mais uma constatação objectiva do que uma crítica dirigida ao Museu ou à Comunidade, as anteriores observações dirigem-se às instituições de ensino artístico (ex:

Conservatório) e às Companhias de teatro profissionais, entidades potencialmente promotoras de formações específicas na área da expressão dramática e teatro. Formações donde resultassem modelos de intervenção diversificados, contextualizados e adequados às expectativas dos indivíduos, motivando-os para as respectivas interacção e participação na construção do conhecimento, com base no Património Cultural.

Outra situação que nos merece particular atenção é a premente necessidade de os Serviços Educativos e Direcções dos Museus conceberem quadros de avaliação qualitativa das Acções Teatrais/Educativas com o auxílio de instrumentos adequados, desde reuniões finais com os intervenientes (coordenadores, directores/conservadores, docentes, elementos do grupo de teatro parceiro, etc.), onde se elaborem pontos de reflexão que sugiram novas abordagens, a testemunhos dos alunos (escritos e/ou gravados em suporte audiovisual), entre outros elementos participantes, sem esquecer os inquéritos formais e os relatórios críticos conjuntos. O que se observou, pela análise de todos os Estudos de Caso, é que os relatórios finais são descritivos e elaborados isoladamente, ao invés de serem o resultado de uma **reflexão interdisciplinar e participativa que levasse de novo à acção**. Docentes, alunos, elementos da comunidade, técnicos e funcionários do museu, seriam, assim, co-autores de um conjunto de dados qualitativos, cuja consistência permitiria uma futura evolução das metodologias ou mesmo a previsão de alguns resultados. Para que tal seja uma realidade, há que primeiro sensibilizar os docentes, que muitas das vezes vêm na ida ao museu um prolongamento da educação formal e de uma pedagogia por objectivos; sensibilizar todos os funcionários da instituição museológica para a importância das acções educativas, incluindo-os nos processos e co-responsabilizando-os na eficácia ou não eficácia dos resultados; sensibilizar a comunidade em geral para solicitar a sua intervenção e participação nas decisões dos museus quanto às propostas de concretização da sua Função Educativa.

Sublinhamos, por fim, a importância dessa avaliação, processual e final, em moldes participativos, em relação aos grupos de teatro escolar. Avaliação responsável pela criação de novas formas e visões da vida e da criação teatral pela aposta na interactividade, no intercâmbio, na interpenetração e na transversalidade dos códigos de comunicação teatral com os códigos da comunicação museológica.

O teatro pode acontecer a todo o momento e em qualquer lugar. Num tapete estendido na calçada, entre um arvoredor, na varanda do nosso apartamento, no meio de ruínas de um bombardeamento, na sala de aula gelada de uma escola rural ou no palco improvisado sobre estacas.

O teatro pode acontecer no museu, dito mais tradicional que possa existir. Porque qualquer objecto/recorte patrimonial possui propriedades didácticas latentes que movimentam a comunicação pela expressão dramática. Se tudo é património, como afirmou Georges-Henry Rivière, e se o património é teatro em potência, tudo pode ser comunicado através da Acção Teatral: a vida na sua totalidade.

BIBLIOGRAFIA CITADA

AA.VV. (2000). Inquérito aos Museus em Portugal Lisboa: Ministério da Cultura/Instituto Português de Museus.

AA.VV. (2002) Revisitando Paulo Freire – Sentidos da Educação. (Coord. Luiza Cortesão). Porto: Ed. Asa.

AA.VV. (2005). Declaração de Caracas, 1992. In: Textos de Referência. Retirado da World Wide Web em 3 de Abril de 2005. www.mestrado-museologia.net.

AMORIM, T. (1995). Encontros de Teatro na Escola – História de um Movimento. Porto: Porto Editora.

ANOUIL, J. (1994). Hommage a Molière. In: Portfolio Molière. Paris: Hachette.

BARATA, O. (1981). Brevíssima Reflexão sobre o teatro e a literatura. In: Estética Teatral – Antologia de Textos. (Org. José Oliveira Barata) Lisboa: Morais Editores.

BARBOSA, P. Teoria do Teatro Moderno: A hora zero. Porto: Ed. Afrontamento.

BEJÚ, P. (2003). toc.a-me, exercício performance. Programação do Dia Internacional dos Museus, 2003. Funchal: Museu de Arte Contemporânea / Serviços Educativos.

BENAVENTE, A.(2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. Retirado em 25 de Abril de 2004 da World Wide Web: www.campus-oei.org.

BEOLCO, A. (2000). Falatório do Ruzante de Volta da Guerra. Colecção Repertório Básico de Teatro, nº4. (Org. Mário Barradas). Lisboa: Ed. Colibri/IPAE/Delegação Regional da Cultura do Alentejo.

BRECHT, B.(2003). Teatro I. (Org. Jorge Silva Melo). Lisboa: Ed. Cotovia.

BROOK, P. (1990). The Empty Space. London: Penguin Books.

- _____. (1993). O Diabo é o Aborrecimento – Conversas Sobre Teatro, Porto: Ed. Asa.
- BRUNO, M.C. (1993). Museologia Contemporânea Portuguesa: Uma realidade multifacetada. Retirado em 20 de Abril de 2004 da World Wide Web: www.urbanismo-portugal.com.
- _____. (1996). Impressões de Viagem: Um olhar sobre a Museologia Portuguesa. Retirado em 20 de Abril de 2004 da World Wide Web: www.urbanismo-portugal.com.
- CALVINO, I. (1990). Seis Propostas Para o Próximo Milénio. Lisboa: Editorial Teorema
- CAMERON, D. (1992). Le musée: un temple ou un forum. Vagues, Vol.1, 77-98
- CÂNDIDO, M. (1998). Imagens de vida, trabalho e arte. Cadernos de Sociomuseologia, nº 12, 7-95
- CAVACO, G. (2002). O Museu como espaço de aprendizagem e lazer. Tese de dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa.
- CHAGAS, M. (2002a) Cultura, património e memória. Revista Ciências e Letras, nº 31, 15-29
- _____. (?) Preservação do Patrimônio Cultural: educação e museu. Policopiado.
- _____. (2002b). Museu, Literatura e Emoção de Lidar. Cadernos de Sociomuseologia, nº19, 5-34
- _____. (2002c). Memória e Poder: dois movimentos. Cadernos de Sociomuseologia, nº19,35-67.
- DORT, B. (1960). Leitura de Brecht. Lisboa: Ed. Forja.
- DESVALLÉES, A. (1989): Le Défi Muséologique. In: La Muséologie selon George-Henry Rivière. Paris : Dunot. 345-367.
- DUARTE, A. (1985). O Museu vai à Escola. In: Actas do Colóquio APOM/1985.- A Escola vai ao Museu. Lisboa: APOM.

DUARTE, A. (1985). O Museu vai à Escola. In: Actas do Colóquio APOM/1985.- A Escola vai ao Museu. Lisboa: APOM.

DUARTE, A. (1994). Educação Patrimonial – Guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres. Porto: Texto Editora.

FONSECA, M. (2004). Conceitos fundamentais ao tema proposto (Culturas de Aprendizagem). Retirado em 3 de Junho de 2004 da World Wide Web: www.ipv.pt

FRAGATEIRO, C. (1992). Teatro e Educação ou a emergência de um novo paradigma. Cadernos Pedagógicos, nº7 – Ensino Artístico. 34-46.

FREIRE, P. (1970). Pedagogia do Oprimido. RJ: Editora Paz e Terra.

GRUNBERG, E. (200). Educação Patrimonial – Utilização dos bens culturais como recursos educacionais. Cadernos do CEOM, nº 12, 159-200.

HEIN, G. (1998). Learning in the museum. London: Routledge.

HOOPER-GREENHILL, E. (1994). The past, the present and the future: museum education from the 1790s to 1990s. In: The Educational Role of the Museum. (Org. Eilean Hooper-Greenhill). London: Routledge. 258-262.

ICOM: Estatutos, 1947, art. 3º. Policopiado.

KOPTCKE, L. (2003): A Análise da Parceria Museu-Escola como Experiência Social e Espaço de Afirmação do Sujeito. In: Educação e Museu: a Construção Social do Carácter Educativo dos Museus de Ciência. (Org. Guaracira Gouvêa e outros). RJ: Access Editora. 107-126.

LEENHARDT, P. (1997). A criança e a expressão dramática. Lisboa: Editorial Estampa.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro). Diário da República, Série 1, nº 37.

LEON, A. (2000). El Museu – teoria, práxis y utopia. Madrid: Catedra.

MENDES, J. (2003). Educação e Museus: novas correntes. Retirado a 5 de Maio de 2004 da World Wibe Web: www.conimbriga.pt.

MOTA, M. (1987). Introdução ao Colóquio APOM, 1987: In: Actas do Colóquio APOM/87 - A Escola Vai ao Museu. Lisboa: APOM. 9-14.

NABAIS, A. (1993). Museus na actualidade. In: Iniciação à Museologia (Org. Maria Beatriz Rocha-Trindade). Lisboa: Universidade Aberta. 65-73.

NASCIMENTO, R. (1998). O objecto museal, sua historicidade: implicações na ação documental e na dimensão pedagógica do museu. Cadernos de Sociomuseologia, nº11, 13-129.

NEVES, J. e SANTOS, J. (2001). Museus Portugueses: evolução recente do seu levantamento (1999-2001). Boletim Trimestral da RPM, nº1, Junho de 2001, 10-12.

OLIVEIRA, F.(2003). Teatralidades – 12 percursos pelo território do espectáculo. Coimbra, Ed. Angelus Novus.

PAVIS, P. (1996). Dicionário de Teatro. S. Paulo: Ed. Perspectiva.

PIGNARRE, R. (1979). História do Teatro. Lisboa: Publicações Europa-América.

PRIMO, J. (1999). Pensar contemporaneamente a museologia. Retirado em 3 de Novembro de 2002 da World Wibe Web: www.minom-icom.org.

_____. (2000). Museus Locais e Ecomuseologia: - Estudo para o ecomuseu da Murtosa. Tese de dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa.

RAMOS, J. (1993). Breve História do Museu em Portugal. In: Iniciação à Museologia. (Coord. Maria Beatriz Rocha-Trindade). Lisboa: Universidade Aberta.

REDSKELL, P. (1987). Opinião de Patrick Redskell. In: Actas do Colóquio APOM/1987 – A Escola vai ao Museu. Lisboa: APOM.

SAGUÉS, M. (1999). La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público. Madrid: Ed. Trea.

SANTOS.M.C. (1993). Repensando a Acção Cultural e Educativa dos Museus. Salvador: Centro Editorial Didático da UFBA.

_____. (1994). Documentação museológica, Educação e Cidadania. Cadernos de Sociomuseologia n°3. 89-103.

_____. (2001). Museu e Educação: conceitos e métodos. Revista Ciências e Letras, N°31. 307-323.

_____. (2002a). Os museus e a busca de novos horizontes. Comunicação apresentada no IV Fórum de Profissionais de Reservas Técnicas de Museus. Salvador, Brasil.

_____. (2002b) Entrevista ao Prof. Mário de Sousa Chagas. Cadernos de Sociomuseologia, n°18. 7- 32.

_____. (2002c) Museu: centro de educação comunitária ou contribuição ao ensino formal? Cadernos de Sociomuseologia, n° 18. 33-68.

_____. (2002d). Reflexões sobre a nova museologia. Cadernos de Sociomuseologia, n°18. 87-132.

SANTOS, M.S. (2002). O pesadelo da amnésia colectiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado. Cadernos de Sociomuseologia, n°19, 121-150.

SCHAER, R. (1993). L'invention des musées. Paris: Gallimard.

SILVA, S. (2002). Realidade Museológica no Arquipélago da Madeira – da génese à actualidade. Tese de dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa.

SILVA, S. (2002). Realidade Museológica no Arquipélago da Madeira – da génese à actualidade. Tese de dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa.

SOUSA, F. (2002). Experiências nos Museus da Ilha da Madeira – Serviços de Educação. In: Comunicações do Encontro Ver, Rever: Museus e Educação. (Coord. Ana Castro Henriques). Lisboa: IPM. 11-12.

SOUSA, L. (1999). O Museu tem que fazer a articulação entre os seus Serviços e as solicitações do exterior. Comunicação proferida por ocasião da Acção Teatral incluída na Comemoração do Dia Internacional dos Museus, 1999. Museu Diocesano de Arte Sacra do Funchal.

VALENTE, E. (2003): A Conquista do Carácter Público do Museu. In: Educação e Museu: a Construção Social do Carácter Educativo dos Museus de Ciência. (Org. Guaracira Gouvêa e outros). RJ: Access Editora. 21-45.

VARINE, H. (1969). Le musée au service de l'homme et du développement. Vagues, Vol. I., P. (?).

VARINE, H.(2000): O Ecomuseu. Ciências & Letras, nº27. 61-90

VARINE.H. (2002). Património e Educação Popular. Ciências & Letras, nº31. 287-296

VIEITES, M. (2000). Fontes, finalidades, tipologias e objectivos em animação teatral. Alguns elementos dispersos para construir uma teoria da animação teatral. In: Animação Teatral-Teoria e Prática. (Org. J. A. Caride Gómez e outros). Porto: Campo das Letras.

WICKAM, G. (1992). A History of Theatre. London: Phaidon.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

- AA.VV. (1989). La Muséologie selon George Henry Rivière. Paris: Dunod / Bordas
- AA.VV. (1993). Sobre o Conceito de Museologia Social. Cadernos de Sociomuseologia, n.º 1.
- AA. VV. (1996). Museus e Acção Cultural. Cadernos de Sociomuseologia, n.º 5.
- AA.VV. (1999). Museologia: Teoria e Prática. Cadernos de Sociomuseologia, n.º16.
- AA. VV. (2001). Actas Encontro Museus e Educação. Lisboa: Instituto Português de Museus.
- AUDRERIE, D. (1998). Le Patrimoine Mondial. Paris: PUF..
- BINER P. (1976). O Living Theatre. Lisboa: Forja.
- BLANCO, A. G. (1994). Didáctica del Museo. Madrid: Ediciones de la Torre.
- _____. (1997). Aprender con los Objetos. Madrid: Museo Arqueológico Nacional.
- BRANDÃO, J. M. (1996). Acção Cultural e Educação em Museus. Cadernos de Sociomuseologia, n.º 5, 67-75.
- BRUNO, M.C. (1996). Museologia e Comunicação. Cadernos de Sociomuseologia, n.º 9.
- _____. (1997). Museologia e Museus: princípios, problemas e métodos. Cadernos de Sociomuseologia, n.º 10.
- _____. (2002). A Museologia como Pedagogia para o Património. Revista Ciências e Letras, n.º 31,87-97.

CHAGAS, M. (1994). *Novos Rumos da Museologia*. Cadernos de Sociomuseologia, n.º 2.

_____. (1998). *Há Uma Gotinha de Sangue em Cada Museu: a óptica museológica de Mário de Andrade*. Cadernos de Sociomuseologia, n.º 13.

_____. (2002). *Museus e Políticas de Memória*. Cadernos de Sociomuseologia, n.º 19.

COHEN, R. (1998) *Work in Progress na Cena Contemporânea*. S. Paulo: Ed. Perspectiva.

CORDOVIL, M. M. (1993). *Novos Museus / Novos Perfis Profissionais*. Cadernos de Sociomuseologia, n.º 1, 18-28.

DEMO, P. (1995). *Avaliação Qualitativa*. Campinas S.P.: Autores Associados.

DUARTE, A., VÍTOR, I. (1996). *Os Serviços Educativos e as Actividades de Extensão Cultural nos Museus*. Cadernos de Sociomuseologia, n.º 8, 89-98.

ECO, H. (1984). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Vila da Feira: Editorial Presença.

FERNANDEZ, L.(1993). *Museologia - Introducción a la Teoría y Práctica del Museo*. Madrid: Ed. Fundamento Mayor.

_____. (1999a). *Museologia y Museografía*. Barcelona: Ed. del Serbal.

_____. (1999b). *Introducción a la Nueva Museología*. Madrid: Alianza Editorial.

FREIRE, P. (1977). *Educação como Prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1977). *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2003). *Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P., SHOR, I. (1986). Medo e Ousadia – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GAL, R. (2000) História da Educação. Lisboa: Veja.

HAINARD, J.KAEHR, R. (1984). Objets Prétextes, Objets Manipulés. Neuchatel: Musée d’Ethnographie.

HERNANDEZ, F. H. (1998a). El Museo Como Espacio de Comunicación. Gijón: Ed. Trea.

_____. (1998b). Manual de Museologia. Madrid: Ed. Sintesis.

HOOPER-GREENHILL, E. (1992). Museums and the Shaping of Knowledge. London: Routledge.

_____. (1998). Los Museos Y Sus Visitantes. Gijón: Ed. Trea.

_____. (Edited by). (1995). Museum, Media, Message. London: Routledge.

HUBERT, C. (1977). Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes,

LANDIER, J., BARRET, G. (1999). Expressão Dramática e Teatro. Porto: Edições Asa.

MENESES, U. (2000). Educação e Museus: sedução, riscos e ilusões. Revista Ciências e Letras, n.º 27, 91-101.

MOUTINHO, M. C. (1994). A Construção do Objecto Museológico. Cadernos de Sociomuseologia, n.º 4.

OLOFSSON, U. K. (1979). Museums and Children. Paris: Unesco.

PESTANA, C. (1985). A Madeira – Cultura e Paisagem. Funchal: Secretaria Regional do Turismo e Cultura.

PRIMO, J. S. (1999). Museologia Teoria e Prática. Cadernos de Sociomuseologia, n.º 16.

RIVIÈRE, G. H. (1993). La Museología: curso de museología, textos y testimonios. Madrid: Ed. Akal.

RYNGAERT, J.P. (1992). Introdução à Análise do Teatro. Porto: Edições Asa.

SANTOS, M. C. (1987). Museu, Escola e Comunidade – Uma integração necessária. Salvador: Centro Editorial Didático da UFBA.

_____. (1996). Processo Museológico e Educação: construindo um museu didáctico-comunitário. Cadernos de Sociomuseologia, n.º 7.

_____. (2002). Reflexões Museológicas: caminhos de vida. Cadernos de Sociomuseologia, n.º 18.

SARAIVA, M. R. (1998). Exposições Temporárias: políticas museográficas e cenografia. Comunicação apresentada no 8º Encontro Nacional “Museologia e Autarquias, Portimão, Portugal.

_____. (1998). Le Scénographe est-il un Médiateur Culturel?. Comunicação apresentada em Journées de la Médiation Culturelle, SFIC, Avignon.

_____. (2002). Ambiances Muséales, du sensible dans le représenté. Comunicação proferida no Seminaire Ambiances, Cresson.

SARRAZAC, J.P. O Futuro do Drama: escritas dramáticas contemporâneas. (2002). Porto: Campo das Letras.

SCARLATTI, E. (1945). A Religião do Teatro. Lisboa: Editorial Ática.

SERÓDIO, M.H. (1998). Theatre as a social system: Portugal. Theatre Worlds in motion: Structures and developments in the countries of Western Europe. Retirado em 4 de Novembro de 2003 da World Wide Web: www.fl.ul.pt.

_____. (2003) Un aperçu général du théâtre au Portugal : les 30 dernières années du siècle.XX. Retirado em 4 de Novembro de 2003 da World Wide Web: www.fl.ul.pt.

SIXSMITH, M. (1995). Touring Exhibitions: the touring exhibitions group's manual of good practice. London: Butterworth Heinemann.

SOLMER, A. (Coord.). (2003). Manual de Teatro. Lisboa: Temas e Debates.

SOUSA, E., VIEIRA, D. (coordenação). (2003). Livro Branco do Património Cultural da Região Autónoma da Madeira. Gaula, RAM, Portugal: Archais.

STRECK, D. R. (org.) (1999). Paulo Freire - Ética, Utopia e Educação. Petrópolis: Editora Vozes

TEBAUL, R. (1999). Le Public des Musées : analyse socio-économique de la demande muséale. Paris: L'Harmattan.

Textos de Referência. Retirado a 3 de Abril de 2005 da World Wide Web: www.mestrado-museologia.net.

THOMPSON, J. M. A. (1992). Manual of Curatorship: a guide to museum practice. Oxford: Butterworth Heinemann.

VARINE, H. (1991). L'Initiative Communautaire : recherche et expérimentation. Lyon: Éditions W / M.N.E.S.

VERGO, P. (1997). The New Museology. London: Reaktion.

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 _____ pp.77-78

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>FIGURA 1</i>	p. 26
<i>FIGURA 2</i>	p. 97

ÍNDICE DE IMAGENS

<i>Imagem N°1</i>	p. 110
<i>Imagem N°2</i>	p. 110
<i>Imagem N°3</i>	p. 112
<i>Imagem N°4</i>	p. 112
<i>Imagem N°5</i>	p. 113
<i>Imagem N°6</i>	p. 113
<i>Imagem N°7</i>	p. 113
<i>Imagem N°8</i>	p. 114
<i>Imagem N°9</i>	p. 114
<i>Imagem N°10</i>	p. 114
<i>Imagem N°11</i>	p. 115
<i>Imagem N°12</i>	p. 115
<i>Imagem N°13</i>	p. 116
<i>Imagem N°14</i>	p. 118
<i>Imagem N°15</i>	p. 118
<i>Imagem N°16</i>	p. 119
<i>Imagem N°17</i>	p. 119
<i>Imagem N°18</i>	p. 119
<i>Imagem N°19</i>	p. 120
<i>Imagem N°20</i>	p. 120
<i>Imagem N°21</i>	p. 120
<i>Imagem N°22</i>	p. 120
<i>Imagem N°23</i>	p. 121
<i>Imagem N°24</i>	p. 123
<i>Imagem N°25</i>	p. 123
<i>Imagem N°26</i>	p. 123
<i>Imagem N°27</i>	p. 124
<i>Imagem N°28</i>	p. 125
<i>Imagem N°29</i>	p. 125
<i>Imagem N°30</i>	p. 128
<i>Imagem N°31</i>	p. 128
<i>Imagem N°32</i>	p. 132
<i>Imagem N°33</i>	p. 132
<i>Imagem N°34</i>	p. 132
<i>Imagem N°35</i>	p. 132
<i>Imagem N°36</i>	p. 134
<i>Imagem N°37</i>	p. 134

ÍNDICE REMISSIVO TEMÁTICO

Acção educativa

10; 43; 80; 81; 92; 94; 95; 96; 99; 137; 140; 142.

Educação

3; 4; 7; 9; 10; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 22; 23; 24; 25; 27; 28; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 38; 39; 40; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 54; 55; 60; 61; 63; 66; 67; 68; 70; 71; 72; 73; 74; 76; 77; 79; 81; 82; 83; 94; 98; 100; 105; 108; 112; 127; 137; 139; 145; 147; 149; 154; 155; 156; 157; 159; 161.

Museologia

2; 3; 6; 7; 9; 10; 12; 25; 26; 27; 28; 32; 34; 37; 39; 41; 50; 60; 61; 64; 66; 69; 71; 72; 74; 75; 98; 103; 155; 156.

Teatro

2; 6; 7; 9; 10; 55; 57; 79; 80; 81; 83; 84; 86; 88; 89; 90; 91; 92; 93; 94; 95; 98; 99; 101; 102; 105; 109; 131; 140; 143; 148; 152; 155; 160; 161.

ANEXO

MESTRADO EM SOCIOMUSEOLOGIA / ESTUDOS DE CASO

ENTREVISTAS

Questionário prévio– em três passos - sobre Acções Teatrais em Espaços Museais

MUSEU:

A / Motivação

- A(s) Acção(ões) Teatral(ais) encontrava(m)-se prevista(s) no Projecto Educativo do Museu?
- Caso tenha(m) sido Acção(ões) isolada(s), o que motivou o Museu (Direcção, Serviços de Educação...) a utilizar o teatro como ferramenta de comunicação do Património Artístico-Cultural? Foi uma decisão unilateral?
- Ainda neste aspecto (Acção Isolada), houve alguma *necessidade premente ou emergente* que motivasse tal tentativa de inovar a comunicação dos elementos museais?
- Uma das suas finalidades dessa(s) mesma(s) Acção(ões) Teatral(ais) foi sensibilizar/consciencializar para a identidade cultural dos sujeitos/espectadores (e subsequente promoção do direito à cidadania, promoção da auto-estima...)?
- Um dos seus objectivos incluiu ainda ajudar a despertar atitudes preservacionistas?

B/ Realização

- Que tipo parcerias forma estabelecidas para a concretização da mesma (contactos com grupos profissionais ou amadores, escolas de arte, instituições de ensino artístico, grupos de teatro escolar...)?

