

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADE E TECNOLOGIAS

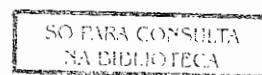
DEPARTAMENTO DE ARQUITECTURA, URBANISMO E GEOGRAFIA



O Museu Escolar:

Sentido(s) do processo museológico e da prática pedagógica.

Maria do Rosário Nogueira Pinto dos Santos



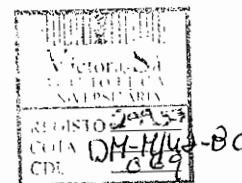
Dissertação apresentada na ULHT para a obtenção do grau de mestre em Museologia

Orientadora:

Professora Doutora Maria Célia Teixeira Moura Santos

Lisboa

2006



UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADE E TECNOLOGIAS

O Museu Escolar:

Sentido(s) do processo museológico e da prática pedagógica.

Maria do Rosário Nogueira Pinto dos Santos

Lisboa

2006

Aos meus pais, Natércia e José Libório,
com alegria e amor.

AGRADECIMENTOS

Aos vários amigos que directa ou indirectamente, contribuíram e estimularam na prossecução do trabalho, pela colaboração prestada e pelas palavras amigas em momentos cruciais deste trabalho.

Ao Professor Doutor Mário Moutinho por tudo o que nos ensinou de forma inquietante e problematizadora, principalmente, no que concerne à museologia e suas práticas, tendo sempre presente o sentido da criatividade e do desenvolvimento social.

À Professora Doutora Maria Célia Santos pela confiança e incentivo que nos transmitiu ao longo do percurso, pela disponibilidade demonstrada na orientação da dissertação, pela clareza das sugestões e os conhecimentos que nos transmitiu e, sobretudo, pelo espírito dialógico, interdisciplinar e participativo com que encara a museologia e a educação, na teoria e nas suas práticas.

Ao Alcino, marido, companheiro e amigo, pela paciência, colaboração, críticas e sugestões que nos prestou ao longo do projecto e por tudo o que temos partilhado.

Para todos a minha gratidão e o meu carinho.

RESUMO

Este estudo que apresentamos e que deu origem à Dissertação de Mestrado, foca as suas discussões em torno do Museu Escolar e na sua conexão com a museologia, a partir da relação Museu-Educação. Foi aventado pela experiência no campo da educação no espaço da instituição escolar, sabendo que, nesta instituição de carácter eminentemente educativo, muitas vezes se recorre ao património, como recurso pedagógico-didáctico, para desenvolver, enquadrar e/ou ilustrar temas, projectos, problemas e/ou conteúdos programáticos, sabendo que a visita de estudo é a forma que regularmente expressa a relação museu-escola.

Tendo por base a teoria museológica contemporânea, no que de dialógico, participativo e de acção sócio-educativa apresenta, reconhecem-se as acções museológicas (pesquisa, preservação e comunicação) como, essencialmente, acções educativas e de comunicação. Esclarecemos que no contexto da instituição escolar, aquelas acções assumem particular importância, através da acção cultural e educativa, no que podem suscitar de autonomia, questionamento, sentido crítico, criatividade e participação, assim como, possibilitar o exercício da cidadania. O património cultural local é entendido como o referencial para o processo educativo e para a produção de conhecimento, como um instrumento e não um fim em si mesmo: compreender o passado, no presente, para capacitar o futuro, através da acção dialógica e participativa.

Registamos que os *museus escolares* são locais carentes tanto de recursos humanos e materiais, quanto de conceitos e capacitação no *ser* e no *saber-fazer*, tanto na participação quanto na inclusão social. Os museus centrados nos objectos, como guardiães e proporcionando uma experiência contemplativa, constituem-se como «ilhas» culturais e educativas inacessíveis e sem sentido social e educativo. Defendemos a utilização dos acervos preservados como recurso didáctico, numa análise do passado integrada no meio onde se insere o indivíduo, de forma dinâmica, participativa, dialógica e reflexiva, através de acções comprometidas com o desenvolvimento, não só educativo mas também, social.

Utilizamos, neste estudo, como instrumentos de colecta de dados a aplicação de questionários, a análise de documentos e de bibliografia existente sobre a temática.

Destacamos que não pretendemos constituir um manual mas explorar directrizes que possam gerar um processo de reflexão e ampla discussão, envolvendo educadores e museólogos, assim como, possam conduzir a novas práticas educativas e a experiências museológicas nas escolas portuguesas.

ABSTRACT

This study that we presented and that originated the Dissertation of Master's degree, focuses discussions concerning the School Museum and in its connection with museology, starting with the Museum-Education relationship. It was fanned by the experience in the field of education in the space of the school institution, knowing that, in this institution with an eminently educational purpose, patrimony is called forth upon a lot of times, as a pedagogical-didactical resource, to develop, to frame and/or to illustrate themes, projects, problems and/or programmatic contents, knowing that the study visit is the form that regularly expresses the museum-school relationship.

Based upon the contemporary museological theory, concerning its dialogical, participative and partner-educational action, the museological actions are recognized (research, preservation and communication) as educational and communicational actions essentially. We explained that in the context of the school institution, those actions assume considerable importance, through the cultural and educational action, in what they can raise of autonomy, questioning, critical sense, creativity and participation, as well as, to make possible the exercise of citizenship. The local cultural patrimony is understood as the referential for the educational process and for the knowledge production, as an instrument and not as an outcome itself: to understand the past, in the present, to qualify the future, through the dialogical and participative action.

We noticed that the school museums are places lacking so much of human and material resources, as of concepts and training in the *know-how-to-be* and in *know-how-to-do*, in the participation and in the social inclusion. Museums centred in objects, as guardians and providing a thoughtful experience, they are constituted as cultural and educational "islands" inaccessible and without social or educational sense. We uphold the use of the collections preserved as didactical resource, in an analysis of the past integrated in the individual's environment, in a dynamic way, participative, dialogical and reflexive, through committed actions with both educational and social development.

We used, in this study, as data collection instruments, the application of questionnaires, the analysis of documents and of existent bibliography on the subject-matter.

We emphasize that we didn't intend to form a handbook but we aim to explore guidelines to generate a reflection process and a wide discussion, involving educators and museologists, as well as to lead Portuguese schools to new educational practices and museological experiences.

ÍNDICE

Dedicatória	C
Agradecimentos	D
Resumo	E
Abstract	F
1. Introdução	1
2. O Museu e a Educação: conceitos e problematização	11
2.1 A relação Museu e Educação: uma análise de contexto	14
2.1.1 Historicidade de conceitos e relações no campo da museologia	15
2.1.2 Historicidade de conceitos e relações no campo da escolarização	26
2.1.3 O museu aproxima-se da escola e contribui para a educação formal	30
2.1.4 A escola aproxima-se da educação patrimonial e museológica	45
2.2 As acções museológicas como acções educativas e de comunicação	54
2.3 O Património Cultural como referencial para o processo educativo e para a produção de conhecimento	68
3. Os Museus Escolares em Portugal: caracterização	82
3.1 Aplicação e dados dos questionários	84
3.2 As acções museológicas nas escolas portuguesas	105
4. O Museu Escolar e a acção museológica: propostas para a operacionalização	118
4.1 A concepção de museologia e museu a adoptar	119
4.2 O processo museológico e a prática pedagógica	123
4.3 Missão e objectivos	130
4.4 Gestão	132
4.5 Espaços museológicos e museográficos	135

	H
4.6 O público-alvo	138
4.7 Política museológica e projecto pedagógico	140
5 Conclusões	152
BIBLIOGRAFIA	163
Bibliografia Citada	163
Bibliografia de Referência	172
Sítios da Web, Jornais e Revistas de Referência	185
Legislação de Referência	186
ÍNDICE REMISSIVO	187
ANEXOS	
Anexo 1 – Grupo-Tipo de escolas – “população-alvo”	II
Anexo 2 - Questionário «Perfil do Museu Escolar»	III
Anexo 3 – Questionário «Museu Escolar – Importância da sua existência»	IV

Capítulo 1 – Introdução

*A escola deixará de ser talvez tal como
nós a compreendemos, com estrados,
bancos, carteiras: será talvez um teatro,
uma biblioteca, um museu, uma conversa.¹*

O presente estudo surge enquadrado pela nossa experiência no campo da educação no espaço da instituição escolar, como profissional da educação. Naquela instituição, muitas vezes se recorre ao património, como vector e suporte da acção educativa e de recurso pedagógico-didáctico, para desenvolver, enquadrar e/ou ilustrar temas, projectos, problemas e/ou conteúdos programáticos. Gradualmente, temos, também, assistido ao estreitar das relações entre o museu e a escola, traduzidas regularmente, através da actividade pontual da visita de estudo, normalmente, monitorizada por profissionais do museu e previamente preparada (ou não) no espaço da sala de aula.

Partindo deste aspecto, centramos a nossa investigação na problemática das relações estabelecidas entre Museu e Educação e focamos as suas discussões em torno do Museu Escolar e na sua relação com a museologia. Exploramos conceitos, reflexões, acções e práticas subjacentes às actividades museais, que poderão ser desenvolvidas na instituição escolar e que poderão vir a contribuir para a educação formal e informal da comunidade educativa. Consubstanciaremos a nossa análise e reflexão, na teoria museológica e educativa contemporânea, que preconiza o diálogo, a interacção e a participação das partes envolvidas.

Na contemporaneidade, verificamos que a esfera do verbo *ter* tende a impor-se à do *ser*, traduzida pelos apelos quotidianos da sociedade de consumo e da economia contemporânea, manifestos pela publicidade diversificada e pelos estilos de vida² que se vão criando e recriando diariamente, tornando-se imperativo agir contra esta tendência. Agir para que a identidade e a memória (individual e colectiva) não sejam compostas por um complexo problema aritmético de objectos mas sim, um mundo de exploração de sabores e saberes, de

¹ TOLSTOI, Leon, *cit.* TORRADO, António. (2002). Da Escola sem sentido à Escola dos sentidos. Cadernos O Professor. 3ª Edição. Lisboa: Editorial Caminho. P.39

² Principalmente nas cidades e arredores, verifica-se que o comportamento e vivência dos indivíduos se apresentam com tendências consumistas, individualistas e de expressa sedentariedade. O sentido de comunidade é diluído no espaço urbano.

valores e questionamentos e, também, de vivências que permitam redescobrir no quotidiano a essência da vida e o projecto de futuro do ser humano.

O museu, particularmente, o museu inserido na escola, pode ter um papel decisivo neste caminho. Aquele pode ser considerado como um espaço de comunicação e educação, sensível às necessidades educativas e às demandas culturais da sociedade, apostando em ser um centro de uma relação dialógica determinada pelas necessidades de identidade da sociedade no seu conjunto. A partir do contacto com o património cultural, ainda que segmentado, pode proporcionar a problematização, o questionamento, a reflexão crítica, a promoção da formação integral do ser humano, a tomada de consciência e a identidade. Buscar o conhecimento, a aprendizagem e a relação de saberes e valores, desenvolvidos em múltiplos tempos e espaços que, no âmbito de uma educação permanente, capacite para a integração sócio-cultural, a democratização da cultura e a prática da cidadania.

É nas escolas básicas e secundárias que encontramos um grupo social que se encontra em pleno processo de formação pessoal e social, sendo decisivo, para a formação integral do sujeito, o contacto com a problemática do património cultural na sua multiplicidade de expressões. O museu e a escola podem ajudar-se mutuamente na promoção da integração social e escolar de todos os indivíduos que compõem a sociedade multicultural, sabendo que é um desafio, a estas instituições, a implementação de políticas sociais e educativas que sirvam as comunidades de uma forma contínua.

À Educação, expressa em particular na instituição escolar, é atribuída, pela sociedade contemporânea, o direito e o dever de formar, promover a aquisição de competências e a produção de conhecimento. Àquela é inerente o papel de dotar o ser humano de grau de saber e conhecimento, preparando-o, directamente, para a inserção na divisão social do trabalho. A «não escolarização» está intimamente relacionada com consequentes processos de marginalização e exclusões. Estes traduzem-se na falta de acesso à informação, à literacia, à escolha profissional, à participação, em suma, podemos falar de vários tipos de exclusão: económico, social, cultural e político, pelos quais o exercício pleno de cidadania fica comprometido.

O contexto contemporâneo renova-se no quotidiano, no âmbito do conhecimento, seja este científico, tecnológico ou outro, e proporciona a construção de novos paradigmas. Neste sentido, Edgar Morin ao reflectir e apontar saberes para a educação do futuro, detectamos, na

sua reflexão, a construção de um novo paradigma que reflecte as consequências da globalização:

O mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo, cada vez mais, faz parte do mundo, e o mundo, enquanto todo, está, cada vez mais, presente em cada uma das suas partes. Isto verifica-se não só para as nações mas também para os indivíduos. Assim como cada ponto de um holograma contém a informação do todo do qual faz parte, também, agora, cada indivíduo recebe ou consome as informações ou substâncias provenientes de todo o universo³.

Vivemos, cada vez mais, num todo interdependente. A mundialização ou globalização possibilita a acessibilidade ao todo e às partes, se quisermos, de forma instantânea. Ao indivíduo é pedido que seja único e parte integrante do todo, assim como, notamos que “cada uma das suas partes tornou-se dependente do todo e, reciprocamente, o todo sofreu as perturbações e riscos que afectam as partes”⁴. Ao indivíduo, na construção enquanto ser social, deve estar imputada o desenvolvimento no domínio de capacidades e competências em questões de âmbito universal, e como ser individual e único deve assumir as particularidades do contexto singular que o caracteriza.

Acreditamos que ao tomar consciência do seu património cultural, o indivíduo consolida e assume a vertente singular e única que o caracteriza. Assim sendo, a Escola como o local tradicional de educação formal, em particular a sala de aula, também é, assim acreditamos, o local de educação informal.

Tradicionalmente, tal como a escola, o museu, opera com a memória, construindo o conhecimento a partir de dados e factos predeterminados, que confirmam a ideologia e classe dominante. Historicamente, são instituições modernas que nos aparecem no contexto do iluminismo e humanismo do século XVIII, organizadas em saberes compartimentados e em metodologias de ensino-aprendizagem centradas na oralidade, a primeira, no objecto, a segunda. Museu e Escola eram vistos como locais de elite, de acesso difícil, semelhantes a templos sagrados do saber e conhecimento.

³ MORIN, Edgar. (1999). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Colecção Horizontes Pedagógicos, nº 87. Lisboa: Instituto Piaget. P.71

⁴ *Idem, Ibidem*. P.71

Historicamente, verificamos que o desempenho dos museus tem reproduzido as práticas pedagógicas da Escola, confirmando a proposta de modelo educacional. O museu dito tradicional, herdeiro do processo museológico do século XIX, centra a sua acção educativa e cultural no objecto e na colecção. Estes, enquadrados num cenário/espço, estabelecem, muitas vezes, com o visitante, um monólogo, pois, o receptor do processo de comunicação não entende a linguagem utilizada, nem a mensagem que o museu se propõe comunicar.

O século XX caracteriza-se pela dessacralização do saber e do conhecimento, facto que deriva, em parte, da democratização no acesso às instituições e à informação. Denotamos que, por vezes, a democratização real e efectiva não se verifica, regista-se sim, uma massificação no acesso às instituições de saber e conhecimento, sem a necessária alfabetização da informação e da descodificação dos códigos de acesso.

No que refere à instituição museu registamos o que refere a museóloga e educadora Maria Célia SANTOS,

observamos que, em nosso século [refere-se ao século XX], surgiram as transformações mais contudentes da instituição museu: é o museu que se deixa de preocupar só com o passado, para se dedicar também ao presente, contribuindo para a melhoria das condições de vida, para o engajamento do homem no seu meio, de forma crítica e participativa⁵.

Tanto no plano da museologia como da educação, na segunda metade do século XX e na sociedade ocidental, proliferou a emergência de várias tipologias de instituições, museológicas, por um lado, segmentadas em áreas do saber e do conhecimento e, por outro lado, de instituições escolares segmentadas de acordo com os estádios de evolução do ser humano desde a sua nascença até ao estádio adulto, segundo um plano de formação predeterminado.

A Escola, como modelo importado das organizações industriais, organizada de acordo com o conhecimento, o espaço e tempo do século XIX e baseada numa aprendizagem de saber cumulativo e revelado, numa lógica de repetição, sucumbe face às transformações sociais, científicas e tecnológicas ocorridas durante todo o século XX. Aquela procura reorganizar-se, encontrar novos modos de transmissão, aquisição e produção do conhecimento, impelida pelos seus actores sociais e muitas vezes solitária face ao

⁵ SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. (1993). Repensando a acção cultural e educativa dos museus. 2ª Edição. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA. P.20

descomprometimento do sistema político que manifesta, maioritariamente, remodelações desprovidas do compromisso social e educativo.

No Museu, durante todo o século XX, assistimos, a uma semelhante reestruturação do sentido da instituição, necessária democratização no acesso e comprometimento com a sociedade. Estas mudanças museais requeridas maioritariamente pelas transformações sociais, científicas, tecnológicas e ideológicas, têm gerado novos paradigmas museológicos e algumas controvérsias nos conceitos encontrados e em algumas práticas experimentadas.

O Museu reveste-se, cada vez mais, de credibilidade enquanto instituição que opera numa rede social, contribuindo para o desenvolvimento de relações. Nos últimos vinte e cinco anos do século XX, a afirmação do paradigma da museologia social tornou-se progressivamente mais consistente e apela a novas práticas museológicas e a novas relações sociais, em torno de um património comum, com vista ao desenvolvimento. Para além da sua função social, as atenções voltam-se com mais consistência para a função educativa do museu, pois é através desta que a apropriação do património se efectiva e a partir desta se promovem acções que poderão conduzir ao desenvolvimento e ao exercício da cidadania, concretizando, deste modo, a função social do museu. Este poderá gerar uma educação com mais sentido e em inter-relação com o contexto sócio-cultural, em coerência com o contexto local e as exigências da sociedade global.

A função educativa é apontada como uma das funções essenciais a desempenhar no museu, pelo Conselho Internacional dos Museus, porém, esta, nem sempre está presente ou é considerada como essencial para a acção do museu, existindo mesmo uma desconexão da sua acção face aos objectivos expressos pela educação formal. Contudo, assistimos a um estreitamento cada vez maior entre o Museu e a Escola. Esta vai cada vez mais ao museu, recorrendo à visita de estudo, entendida como metodologia para «usar» o museu como um recurso pedagógico que permite a integração e compreensão dos conteúdos escolares, assim como, o desenvolvimento de afectos, valores e saberes que contribuem para a formação integral do educando e conduzem à prática da cidadania. O museu torna-se cada vez mais uma ferramenta didáctica à disposição dos educadores, contribuindo para o sucesso do ensino-aprendizagem, numa estreita relação com a realidade.

O museu é, no entanto, “olhado” ainda com desconfiança, pois, na organização do sistema escolar e nas actividades de ensino-aprendizagem, não se busca o museu como um cenário rico para a realização do trabalho educativo, nem para efectivar as aprendizagens. Confunde-se, muitas vezes, acção educativa com a educação escolar, reduzindo aquela ao trabalho

escolar, quando os museus podem apresentar contextos e serem instrumentos que se traduzem numa contribuição decisiva e importante para a formação cultural e educativa dos sujeitos.

Tradicionalmente, a educação tem sido organizada e pensada como um processo cumulativo de informação. Como refere Paulo FREIRE, a escolarização aposta em metodologias que expressam uma *educação bancária*, que será, esta, herdeira do modelo de ensino teológico e metafísico do cenário educativo dos jesuítas. Procuraremos, ao longo da investigação, demonstrar que o museu, inserido na estrutura, na dinâmica e no projecto educativo da escola, pode proporcionar a possibilidade de estabelecer relações entre as componentes do conhecimento – ciência, tecnologia e cultura – e, conseqüentemente, favorecer uma aprendizagem não compartimentada, através da assunção de novos problemas e a busca de novas abordagens de resolução. Este museu, poderá ser entendido como um laboratório vivo, onde o património é o reagente necessário para conhecer o passado e o presente mas, também, aprender e formular soluções face aos problemas, ter a capacidade de mudar à medida que os outros, com os quais interagimos, reagem e mudam também, pois “nenhuma sociedade consegue, a prazo, permanecer igual a si própria, sob pena de morrer”.⁶

O museu como cenário de aprendizagem poderá formular estratégias metodológicas que permitam concretizar processos de ensino-aprendizagem efectivos e eficientes, tanto em espaço de aula quanto fora dele. Ao trabalhar com o património, poderemos buscar uma interacção entre a escola e a comunidade, favorecendo o aparecimento de comunidades de aprendizagem, relacionadas tanto com o ensino formal, tal como, com o não formal. Conjuntamente, é favorecida a compreensão, na sociedade contemporânea, da necessária aprendizagem feita ao longo da vida e que a assunção do actual paradigma da sociedade de conhecimento vem fazendo a apologia.

Consideramos este estudo de âmbito exploratório que pretende preencher uma lacuna por nós detectada, no que respeita à produção do conhecimento, pois, raros são os trabalhos que abordam este objecto de estudo, principalmente, no que concerne á análise da pertinência da educação patrimonial e museológica para o processo educativo e pedagógico da escola. Buscamos apresentar directrizes que induzam a caminhos de actuação na dinâmica social e educativa, e que venham a gerar um processo de reflexão e ampla discussão que tanto de necessária quanto de urgente se apresenta no panorama português, no que concerne à capacitação dos profissionais, educadores e museólogos, assim como, potencialmente possa

⁶ CHOAY, Françoise. (2005). *Património e Mundialização*. Évora: Casa do Sul Editora, Centro de História da Universidade de Évora. P.19

conduzir a novas práticas educativas e experiências museológicas nas escolas portuguesas em particular.

Definimos como finalidade **justificar a existência de um museu inserido na dinâmica de uma Escola, definir as acções museológicas a desenvolver, assim como, buscar e sistematizar conceitos e práticas que sirvam de orientação para a compreensão e concepção de um Museu Escolar**. Paralelamente, é nosso propósito traçar o perfil dos museus escolares em Portugal, particularmente, os que se enquadram em instituições escolares secundárias/3º ciclo.

Neste sentido temos presente a consecução dos seguintes **objectivos gerais**:

- analisar a importância do museu escolar para o processo pedagógico;
- destacar a importância das acções museológicas para o processo educativo;
- analisar que metodologias de ensino-aprendizagem são mais pertinentes e quais as aprendizagens relevantes a promover pelo museu;
- apresentar como as acções museológicas estão a ser aplicadas nos museus escolares em Portugal, nas escolas secundárias/ 3º ciclo;
- traçar um perfil dos museus escolares em Portugal.

Acreditamos que este estudo possa constituir um modesto contributo para a museologia e para a educação (no espaço da instituição escolar) e sensibilizar para a implementação de práticas museológicas no espaço escolar, apostando numa museologia que promova e capacite para o desenvolvimento do conhecimento, da socialização e da responsabilidade individual e colectiva, tanto em relação à memória e ao passado, quanto ao presente e ao futuro, numa efectivação do exercício de cidadania.

Destacamos que não pretendemos constituir um manual mas apresentar vectores que norteiem o pensamento e acção dos sujeitos, dentro da instituição escolar, em projectos que tenham o património cultural como indutor do processo educativo. Entendemos que cada

contexto é uma situação particular, o que implica que seja necessária a respectiva redução contextual, gerada a partir de conceitos gerais assumidos e da participação dos indivíduos que, conjuntamente, construirão a forma museológica.

Enquadramos os conceitos abordados na teoria museológica contemporânea, comprometida com a acção educativa e social. Entendemos Museu como uma instituição comprometida com o processo educacional e social, desempenhando uma acção cultural e educativa, no âmbito da educação formal e informal. Consideramos que as acções museológicas comprometidas com a educação suscitam a autonomia, o questionamento, o sentido crítico, a criatividade e a participação, possibilitando o exercício da cidadania e a inserção social.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho teremos presentes as seguintes questões, que vão orientar o nosso percurso de investigação e reflexão:

- «O quê», «para quê» e «como» um museu escolar?
- Qual ou quais os vectores do processo museológico e da prática pedagógica, na aplicação das acções museológicas na Escola?
- Quais os desafios e contributos que a relação Escola-Museu-Comunidade, provoca para a Museologia e para Educação?

Seguimos uma metodologia de trabalho que utilizou instrumentos de colecta de dados, através da aplicação de questionários, da análise de documentos e de bibliografia existente sobre o tema. Sobre esta última, anotamos que, no que concerne à produção de conhecimento (particularmente em Portugal), centrada em experiências museológicas e acções de âmbito patrimonial desenvolvidas no espaço da escola, revelou ser pouco divulgada ou de difícil acesso. Porém, verifica-se que nos últimos tempos, “os manuais escolares do Ensino Básico e Secundário chamam a atenção para o museu como fonte de educação e lugar privilegiado para o desenvolvimento de práticas, directamente ligadas ao ensino-aprendizagem”⁷.

Quanto à estrutura do trabalho, dividimos o corpo do trabalho em três partes. Começamos por centrar a nossa discussão em torno de conceitos relativos à museologia e à educação,

⁷ COSTA, Marcela. (2005). Um Contributo da Acção Teatral para a Função Educativa dos Museus da Região Autónoma da Madeira. Tese de Dissertação de Mestrado em Museologia. Lisboa: ULHT (suporte electrónico)

problematizando a relação Museu e Educação e detalhando, deste modo, o tema principal, constituindo a fundamentação teórica do estudo. Neste ponto, designado como capítulo 2, começamos por elaborar uma análise de contexto da relação Museu e Educação no primeiro tópico. Analisamos, a seguir, as acções museológicas como acções educativas e de comunicação. Registamos que entendemos as acções museológicas, como as acções de pesquisa, preservação e comunicação que suscitam o questionamento, a autonomia, o sentido crítico, a criatividade, a reflexão e a participação, gerando a apropriação do património cultural local, a inclusão educativa e social, e a prática de cidadania. Terminamos este capítulo com uma busca de conceitos e reflexões sobre o património cultural, como referencial para o processo educativo e para a produção do conhecimento. Salientamos que consideramos o património como um instrumento e um recurso, não um fim em si mesmo. Buscamos assim, compreender o passado, no presente, para capacitar o futuro, através da acção dialógica e participativa. Ao longo desta análise de contexto analisamos a situação portuguesa no que refere aos movimentos sociais e culturais que impulsionaram transformações na nossa sociedade, políticas públicas para a cultura e educação e evolução da abordagem da educação patrimonial no nosso país.

Constatamos que a partir da década de oitenta, num período de reconstrução da sociedade portuguesa em várias dimensões, assistimos a uma democratização, principalmente no acesso, tanto na área da cultura como da educação. É no âmbito desta última que assistimos à definição e delimitação das chamadas ciências da educação que se propõem reflectir sobre os processos de ensino-aprendizagem, clareando estratégias e metodologias com vista não só ao sucesso escolar mas, principalmente, relativamente ao sucesso educativo. A reflexão pedagógico-didáctica e o advento de múltiplas experiências e práticas remetem para novas perspectivas epistemológicas, culturais e didácticas, transformando o próprio conceito de educação. Estas mudanças são, também, contextualizadas pelas mudanças sociais operadas na sociedade. Nem sempre o poder político tem estado em sintonia com a reflexão pedagógica e manifestado uma prática de isenção.

Seguidamente, no capítulo 3, caracterizamos os museus escolares em Portugal. Utilizámos como metodologia para recolha de dados, a estruturação e aplicação de dois tipos de questionários (um essencialmente de perguntas abertas e outro que conjuga perguntas abertas e fechadas), dirigidos a um grupo seleccionado de escolas secundárias/3º ciclo portuguesas. Com os dados recolhidos e com a análise do trabalho de investigação, no âmbito do curso de Mestrado, de Maria Paula SANTOS, procuramos definir um perfil deste tipo de museu.

Na última parte do estudo, no capítulo 4, propomos construir a concepção de Museu Escolar a adoptar, não esquecendo que cada contexto social é único, pelo que não existe um modelo único a seguir mas directrizes de operacionalização que visam concretizar as funções social e educativa do museu dentro do espaço escolar e com a comunidade, a partir do património cultural local. As propostas para o processo museológico e prática pedagógica surgem fundamentadas a partir da literatura consultada da análise dos dados colectados e das experiências, neste campo museológico, desenvolvidas por diversos pontos do mundo.

Temos presente que este tema não se esgota neste estudo. As instituições direccionadas para a função educativa estão em constante mutação, de acordo com as transformações constantes e inevitáveis da sociedade e do ser humano, emergentes de necessidades construídas no palco da vida. Por outro lado, o ser humano, como ser histórico, “faz e refaz constantemente o seu saber”⁸, num sucessão constante do saber novo que se gera num saber que passou a ser velho e aponta para o que virá substituí-lo (FREIRE, 1979).

⁸ FREIRE, Paulo. (1977). Extensão ou comunicação?. Coleção O Mundo Hoje, vol. 24. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. P.47

humano e o bem cultural musealizado, gerando e disseminando novas informações. Efectivamente, este cenário dialógico permite encetar as acções de preservação, pesquisa e comunicação das evidências materiais e imateriais do ser humano e do seu ambiente que conduzam à educação, orientado que é o seu discurso para o comprometimento com o processo cultural e social.

A Museologia para nós, não está centrada na conservação e estudo do objecto descontextualizado mas direccionada para a função social e educativa, que privilegia o entendimento da relação ser humano/sujeito e bem cultural/objecto, num espaço/cenário designado por Museu. De facto, como descreve a museóloga Waldisa Rússio em 1990, “o sujeito e o objecto do museu são sempre o Homem e o seu ambiente; o Homem e a sua história; o Homem e suas ideias e esperanças. Com efeito, o Homem e a sua vida são sempre as bases do museu”¹⁰.

O Museu, apresenta-se, assim, vocacionado para desempenhar uma acção cultural e educativa, tanto no âmbito da educação formal quanto informal, envolvendo a comunidade nos processos e actividades museológicas, a partir do gerenciamento do património e da relação do ser humano com a sua cultura, que se conceitua como toda a acção do ser humano, construída no quotidiano, mediatizada pelo mundo. Focaremos a nossa atenção, no papel que a musealização pode ter para o contexto de ensino-aprendizagem no espaço escolar, através do processo de acção/reflexão sobre a realidade, ganhando relevo as infinitas possibilidades de leitura que um bem patrimonial pode ter na consciência vivencial do presente e ser um elemento gerador de conhecimento e desenvolvimento.

O património é, assim entendido, como um referencial e vector de conhecimento e o objecto museológico como bem cultural repleto de valores e significados cambiáveis no tempo e espaço, de acordo com as relações que com ele se estabelece.

Analisar e discutir a relação museu e educação, levar-nos-á a reflectir sobre as instituições e os seus propósitos educativos, sabendo que ambas são instituições públicas e recursos educativos e sociais decisivos na formação integral do ser humano. Entendemos de forma intrínseca a relação entre museu e educação, de acordo como o que afirma ser a direcção educativa do museu, a educadora e museóloga Maria Célia SANTOS,

a instituição museu não tem como fim último apenas o armazenamento e a conservação, mas sobretudo, o entendimento e uso do acervo preservado, pela

¹⁰ RÚSSIO, Waldisa. *cit.* RECHENA, Aida. (2003). Processo museológicos locais. Tese de Dissertação de Mestrado em Museologia. Lisboa: ULHT (Texto policopiado)

sociedade, para que através da memória preservada seja entendida e modificada a realidade presente. Nesse sentido, a própria concepção do museu é educativa, pois o seu objectivo maior será contribuir para o exercício da cidadania, colaborando para que o cidadão possa se apropriar e preservar o seu património, pois ele deverá ser a base de toda a transformação que virá no processo de construção e reconstrução da sociedade, sem a qual esse novo fazer será construído de formas alienantes¹¹.

Conceituamos Educação a partir da premissa de capacitar o ser humano para *ser mais*¹², num panorama de aprendizagem constante, dentro e fora do sistema formal e que implica sentido crítico, participação, reflexão e acima de tudo, vivência do diálogo entre os actores sociais, que “mediatizados pelo mundo, (...) o transformam” e o “humanizam para a humanização de todos”, como nos descreve Paulo FREIRE. A procura para *ser mais*, de uma educação dialógica, pressupõe uma relação estreita com a qualidade, não com a quantidade, e conduz à transformação da realidade.

Por tudo o que foi dito, assumimos a Museologia e a Educação como projecto, como um processo dinâmico de construção do conhecimento, a partir de conceitos que evocam a Museologia e a Educação Participativa que estimula e provoca à relação com o outro, à reacção-acção mediada pelo património musealizado e pelo conhecimento.

Reiteramos que o nosso objecto de estudo se centra na averiguação das potencialidades que um museu pode oferecer, ao nível do ensino-aprendizagem e de acção cultural e educativa, se tiver o seu espaço físico dentro do espaço escolar. Assim, neste ponto da investigação, buscamos na produção do conhecimento na contemporaneidade, na área da Museologia e da Educação, o que concerne à evolução de conceitos nestas duas áreas e à relação daquelas, possibilitando discutir na última parte do trabalho, a relevância do Museu Escolar para o ensino dito formal, para a diversificação de estratégias pedagógicas e práticas didácticas, para a relação museu-escola-comunidade, assim como, equacionar o processo museológico deste tipo de museu.

¹¹ SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. (1994). “Documentação Museológica: educação e cidadania” in NASCIMENTO, Rosana. (1994). A Historicidade do Objecto Museológico. Cadernos de Museologia nº3. Centro de Estudos de Sócio-Museologia Lisboa: ULHT. P.95

¹² Paulo Freire apresenta este conceito na sua obra Pedagogia para a Autonomia, como sendo a verdadeira finalidade da educação a promover no ser humano, entendido este como um ser que busca, indaga.

2.1 A relação Museu e Educação: uma análise de contexto

*A construção do conhecimento é um processo,
um constante repensar.*¹³

O final do século XX pauta-se pelo reconhecimento e promoção do sentido educativo do museu, decisivo para que o museu valide a sua missão e tenha um papel relevante na sociedade, em extensão, contribuindo para o desenvolvimento desta. Este aspecto verifica-se tanto ao nível político quanto institucional, tanto nos *grandes* museus quanto nas experiências museológicas temporárias e locais. O caminhar para o sentido educativo do museu verificou-se desde que a instituição museológica adquiriu um carácter público, durante o século XVIII, projectando-se na sua estrutura organizativa e, ao longo dos últimos dois séculos, conduziu a necessárias reformulações de teorias, práticas e conteúdos museológicos, de modo a responder às necessidades e lacunas suscitadas pelo panorama educativo e cultural. Contudo, as entidades nem sempre assumiram a função educativa do museu como primordial e determinante no cumprimento da sua missão na sociedade, principalmente, quando sobrevalorizaram o objecto/colecção e as funções técnicas/científicas para a conservação dos bens musealizados.

Para contextualizar a relação museu-educação e perseguir o objectivo central do trabalho, seguimos quatro direcções, embaladas pela produção de conhecimentos na contemporaneidade e pelas práticas espalhadas pelo mundo:

- 1- contextualizar historicamente os conceitos da museologia contemporânea;
- 2- apresentar a historicidade do ensino dito formal, ou seja, a escolarização;
- 3- verificar processos de aproximação do museu à escola e o seu contributo para a educação e para o ensino *formal*;
- 4- verificar como a escola se aproxima do museu, da museologia e da educação patrimonial.

¹³ SANTOS, Maria Célia T. M. (1993). Repensando a acção cultural e educativa dos museus. 2ª Edição. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA. (suporte electrónico)

2.1.1 Historicidade de conceitos e relações no campo da museologia

A assunção da função educativa no museu resulta da caminhada (lenta e por vezes insegura) em direcção à democracia no acesso ao património cultural e pela deslocação do enfoque dado ao objecto para o sujeito individual ou social. A *revolução museológica*, iniciada na década de setenta do século passado, demonstra uma renovação do pensamento museológico que, associada a experiências passadas e embrionárias, atribui ao museu uma função social, em conjunto com as tradicionais funções técnicas e científicas (conservação, preservação, documentação, catalogação e exposição). Com efeito, os museus passaram a assumir-se cada vez mais como autênticos centros de projecção sócio-cultural, após passarem uma grave crise nos finais dos anos sessenta¹⁴ e inícios de setenta que questionou e combateu a sua própria existência, em virtude do manifesto estatismo e isolamento da realidade em que se encontravam.

É nestas décadas que se assiste à dessacralização dos museus e à sua aproximação das comunidades, num contexto de agitação estudantil, movimentos *hippies* e de «contra-cultura» que provoca o fortalecimento, no âmbito dos museus, de correntes anti-elitistas¹⁵. A função social do museu, englobando a função educativa, aparece para conferir sentido existencial ao museu, entendido como agente de desenvolvimento de regiões pobres ou intermediárias, utilizando-se o património cultural, não só como factor de identidade mas, principalmente, como vector para a sustentabilidade. Exige-se uma democratização da cultura, maior abertura e dinâmica nas acções evocadas pelo museu.

Para a transformação do panorama museológico e assunção do museu contemporâneo, contribuíram, de forma inequívoca, as reuniões internacionais que, na essência, buscaram repensar o papel do museu na sociedade contemporânea, tentando anular o isolamento a que estavam cada vez mais votados os museus de então.

Daquelas reuniões¹⁶ importa, neste momento, salientar o papel desempenhado pelo Seminário Regional da UNESCO no Rio de Janeiro em 1958, inovador pela centralidade do

¹⁴ O *Maio de 68* questionou a razão de ser dos museus e apresentou manifestos que procuravam atacar o elitismo cultural vigente. *A Gioconda para o Metro* era um dos slogans que marcavam esta posição.

¹⁵ BARBUY, Heloisa. (1998). "Curadoria e Curadores" in *Anais da I Semana dos Museus Universitários de São Paulo*. São Paulo: Universidade de São Paulo. P.60

¹⁶ Seminário Regional da UNESCO sobre o Papel Educativo dos Museus, no Rio de Janeiro, Brasil, em 1958. Seminário regional da UNESCO, designado como Mesa Redonda de Santiago do Chile, em 1972. Reunião de Oaxtepec, no México, em 1984. I Atelier Internacional de Ecomuseus, da Nova Museologia, no Quebec, Canadá, em 1984. Seminário «A missão do museu na América latina hoje: novos desafios», em Caracas, Venezuela, em 1992.

tema e por dar início à construção do pensamento museológico contemporâneo, retomando e realçando a função educativa do museu como acção importante para a concretização da missão desta instituição e trazendo benefícios para a educação. Indicando um objecto de estudo para esta “ciência dos museus”, o texto resultante do encontro, mostra, principalmente, a preocupação dos profissionais dos museus com a questão da educação nos mesmos, dando ênfase a essa função, assumida num plano paralelo às outras funções ditas tradicionais. Em particular, a exposição apresenta-se como um vínculo entre o museu e a comunidade, onde se abordam questões reais desta, compreendendo-se o museu como um meio de comunicação.

Judite Primo¹⁷, na análise que faz sobre o documento resultante do Seminário, salienta que o museu é, no momento do seminário, entendido como se fosse uma extensão da escola, ainda não como um agente de transformação social mas cujo espaço é adequado para exercer a educação formal, enfatizando-se o carácter didáctico da exposição. É importante salientar que, neste momento, é chamada a atenção para as funções exclusivamente didácticas apresentadas pelos museus pedagógicos e pelos museus escolares, repercutindo-se na organização da instituição e na metodologia adoptada.

O momento em que ocorre este seminário é singular no contexto brasileiro, espaço onde decorre o encontro, mas, principalmente, no contexto mundial. A anterior década de quarenta foi pautada por uma guerra à escala planetária e pela consequente destruição e descontextualização dos bens patrimoniais e monumentais, registando-se, após o final deste conflito bélico, a criação (em 1946) do Conselho Internacional dos Museus (ICOM¹⁸), sob a protecção da UNESCO (criada em 1945¹⁹). Estava assim criado o organismo que legitima e legisla sobre o património cultural e a instituição museológica e que se propõe regular o panorama museológico mundial.

É neste contexto histórico-social que surge o Seminário do Rio de Janeiro que pretende ir de encontro aos anseios e necessidades manifestadas por profissionais, especialmente, da museologia, insatisfeitos com as limitações que a museologia *tradicional* lhes impunha no quotidiano. Este encontro internacional foi, neste sentido, relevante para a época e propiciador de transformações posteriores.

¹⁷ PRIMO, Judite. (1999). “Pensar contemporaneamente a museologia” in *Museologia: Teoria e Prática*. Cadernos de Sociomuseologia nº 16. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: ULHT

¹⁸ Esta organização internacional não governamental foi criada para promover os interesses da Museologia e das outras disciplinas relacionadas com a gestão e as actividades dos Museus.

¹⁹ Após duas guerras mundiais separadas por uma vintena de anos, surge a necessidade criar uma organização internacional que promova e faça a manutenção da paz e da segurança, através da colaboração das várias Nações. Através da Educação, da Ciência e da Cultura pretende-se assegurar o respeito pela justiça, pelas leis, pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Ampliado o conceito de museu, passa a ser visto como um espaço adequado para a educação formal, conferindo-lhe a capacidade de inserção dentro da comunidade e funcionando como agente de transformação do desenvolvimento²⁰.

A posterior reunião internacional de Santiago Chile, em 1972, destaca a importância do museu no campo social, propondo um caminho para a museologia que torna, definitivamente, caduco, o modelo de instituição museológica centrada no objecto e na colecção. Os participantes imaginaram um “museu integral” que se inteira e preocupa com a totalidade dos problemas da sociedade onde aquele está inserido e a noção de museu enquanto acção, como instrumento de intervenção, dinâmico e agente de mudança social, cujo espaço e colecção são elementos secundários. É proposta uma museologia comprometida com os problemas sociais, os direitos humanos e a inclusão. Por extensão, podemos agora afirmar, comprometida, principalmente, com a educação, pois, cremos que é através desta que o desenvolvimento individual e social se dá efectivamente.

Que o museu é uma instituição ao serviço da sociedade da qual é parte integrante e que possui em si os elementos que lhe permitirem participar na formação da consciência das comunidades que serve; que o museu pode contribuir para levar essas comunidades a agir, situando a sua actividade no quadro histórico que permite esclarecer os problemas actuais, (...) esta nova concepção permitirá aos museus de se desenvolver e evoluir de maneira mais racional e mais lógica a fim de se melhor servir a sociedade²¹.

A função social do museu, tornou-se uma das suas funções tanto mais rica quanto polémica e carenciada de entendimento no mundo da museologia, à qual se juntam as funções de colecta e de conservação que, durante muito tempo tinham afirmado a vocação do museu e exaltado o *poder* dos conservadores, aprisionando a dados informativos o discurso sobre o objecto-signo.

²⁰ TORAL, Hernan Crespo. (2001). “Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus, Rio de Janeiro – 1958” in Papel Social dos Museus e Intervenção Comunitária. Actas do Encontro organizado pela Rede Portuguesa dos Museus (RPM), entre 1-4 Outubro. Faro: Instituto Português dos Museus/ Ministério da Cultura. P.8-10

²¹ Declaração de Santiago, 1972 (UNESCO/ICOM) cit. MOUTINHO, Mário. (1993). “Sobre o Conceito de Museologia Social” in Cadernos de Museologia, nº1. Centro de Estudos de Sócio-Museologia. Lisboa: ULHT. P.6

Contudo, a proliferação de museus que reúnem objectos, pode encontrar, na actualidade, uma justificação que assenta na descontextualização rápida dos objectos²², pertencentes aos mais diversos domínios de natureza técnica, científica e artística (assistimos quase a uma *museu-mania* centrada em objectos que carece de avaliação de qualidade e aferimentos museológicos), assim como, na manutenção de uma memória colectiva, composta por signos que veiculam mensagens que importam descodificar, sob pena de se perder a essência de uma determinada cultura, desintegrando-a do contexto local, nacional ou mundial.

Devemos, no entanto, não esquecer que qualquer objecto adquire valor e significado precisamente porque foi construído pelo ser humano. Assim, os espaços/colecções situam-se num plano secundário perante este, seja no plano individual ou colectivo, detendo o papel primordial no processo museológico e situando o desenvolvimento do ser humano (individual e colectivo) no centro das preocupações do museu.

Verdadeiramente, as décadas de sessenta e setenta marcam uma viragem do museu para si próprio que, paradoxalmente, vai conduzir a uma abertura ao exterior. O advento do movimento para uma *nova* Museologia traz irremediavelmente uma nova postura e compreensão do universo museológico. A realidade museológica centrada no objecto/colecção é incluída na chamada vertente *tradicional* da museologia, antagónica à chamada *nova* museologia. Este termo decorreu das reuniões de Oaxtepec, no México e de Quebec, no Canadá (que decorreram em 1984). Nesta última, a designação *Nova Museologia* é assumida desde logo na identificação do encontro, do qual resulta uma nova organização designada por Movimento Internacional para uma Nova Museologia - MINOM (manifestamente em gestação desde 1972), composto por uma rede de museólogos e mediadores culturais que procura desenvolver abordagens sociais sobre o património e a museologia, partilhar experiências comunitárias e promover as melhores práticas nestes campos, na defesa de uma museologia activa que se interessa em primeiro lugar pelo desenvolvimento das populações, tal como justifica o museólogo Mário Moutinho (um dos fundadores do movimento).

(...) põe-se decididamente ao serviço da imaginação criadora, do realismo construtivo e dos princípios humanitários defendidos pela comunidade internacional. Torna-se de certa forma um dos meios possíveis de aproximação entre os povos, do seu conhecimento próprio e mútuo, do seu desenvolvimento

²² Devemos esclarecer que consideramos o objecto do ponto de vista do conceito mais abrangente, desde o tangível ao intangível.

crítico e do seu desejo de criação fraterna de um mundo respeitador da sua riqueza intrínseca²³.

Deste ponto de vista, Museu não é só “guardião” de memória, traduzida em bens patrimoniais que constituem a identidade do cidadão no seu meio natural e humano, mas, também, fundamentalmente, um factor de desenvolvimento social, associado aos projectos de futuro. Deste modo, tomava forma uma museologia de preocupações de carácter social, com implicações sócio-políticas, em detrimento de uma museologia de colecções²⁴.

A renovação da museologia, entendida como ciência, promove o ajustamento do seu paradigma para a contemporaneidade, numa “viragem na forma de entender o processo museológico, o papel dos museus na sociedade e a relação do homem com os patrimónios e as memórias”²⁵.

No seguimento deste pensamento museológico, aparece-nos em debate a dicotomia Museologia Tradicional *versus* Nova Museologia que se torna uma constante no pensamento museológico contemporâneo. Porém, Maria Célia SANTOS recusa esta análise dicotómica, no plano teórico, porque não considera que existam duas museologias. Considera que

a museologia é uma ciência em processo, como tal, em permanente construção. Não me parece pertinente, portanto, considerar a existência de uma nova museologia, sob pena de esvaziá-la, de retirar do seu contexto toda a produção que a antecedeu, desprezando essa produção, com o sentido pejorativo do velho, obsoleto, inútil, quando esta deve ser considerada a base, o apoio necessário que nos fundamenta com novas investidas²⁶.

A museóloga e educadora reitera, de facto, a existência de um Movimento da Nova Museologia que impulsionou um novo fazer e pensar museologia, renovador, ajustando o fazer museológico às diversas realidades e assente na interacção e participação. Renovaram-se os aspectos teórico-metodológicos que proporcionaram uma nova produção do conhecimento

²³ MOUTINHO, MÁRIO. (1989). Museus e sociedade. Reflexões sobre a função social do Museu. Cadernos de Património, nº 5. Monte Redondo: Museu Etnológico. P.46

²⁴ MOUTINHO, Mário. “A Declaração de Quebec de 1984” in Papel social dos museus e intervenção comunitária. Actas do Encontro organizado pela Rede Portuguesa de Museus (RPM), entre 1-4 Outubro. Faro: Instituto Português dos Museus/ Ministério da Cultura. P.26-29

²⁵ VICTOR, Isabel. (2005). Os museus e a qualidade – Distinguir entre museus com “qualidades” e a qualidade em museus. Cadernos de Sociomuseologia nº 23. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: ULHT (suporte electrónico)

²⁶ Entrevista concedida a Mário de Souza Chagas em 1998 in SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. (2002). Reflexões Museológicas: Caminhos de Vida. Cadernos de Sociomuseologia, nº18. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: ULHT. (suporte electrónico)

museológico, assistido pela construção concreta de museus contextualizados à realidade social e educativa.

Cresce o entendimento da ciência museológica, como uma ciência em processo que permite entender o museu, na contemporaneidade, como uma *obra inacabada*, servindo como meio de comunicação, aberto às preocupações do mundo contemporâneo e desenvolvendo acções, ao serviço das populações, que possibilitam a qualificação do fazer cultural, o envolvimento, a participação e o exercício da cidadania. Podemos falar de uma mudança do paradigma do produto para o paradigma do processo que assenta na busca de entender o modo para atingir melhor os objectivos preconizados.

Independentemente das políticas que o museu segue, a realidade actual apresenta-nos uma *museo-diversidade*, de acordo com o pressuposto museológico da ideia ou do enfoque. A museóloga Cristina BRUNO apresenta-nos o quadro museológico da contemporaneidade do seguinte modo:

Museus Ecléticos	Colecções multi-temáticas
Museus temáticos/ monográficos/ biográficos	Recortes patrimoniais específicos
Acções museológicas em rede (virtual e real)	Revitalização de museus e gerenciamento da informação
Ecomuseus/ museus comunitários	Território/ património/ população
Museus de cidade/ praça/ rua	Espaços públicos/ roteiros/ lugares da memória
Museus de sociedade	Priorização do público e dos problemas sociais
Museus de território	Delimitação regional do ambiente e da cultura

Podemos inferir deste quadro que os museus procuram afirmar-se de forma única e diferenciadora, definindo claramente a sua missão e mensagem, estabelecendo programas de acção, em relação com o seu território, de forma explícita, justificando a autenticidade e a

singularidade do contexto sócio-cultural. Daí que o panorama museológico seja multiforme, intimamente de acordo com a missão definida e com os projectos museológico e pedagógico. Salientando a diversidade de tipologias que caracteriza o panorama museológico na contemporaneidade, António Nabais²⁷ cita o Dr. Ernesto Veiga de Oliveira ao mencionar que os museus “ podem ser de tantas espécies quantos os aspectos que se queiram individualizar dentro das inúmeras categorias disciplinares e formas especiais, mais ou menos definidas, das actividades humanas”. O panorama actual de *museo-diversidade* reflecte o reconhecimento da diversidade de contextos sociais que reclamam contextos diferenciados de interacção entre o público e os objectos museais, evocando estruturas diversas e provocando diferentes situações dialogantes, nas quais entram conhecimentos, experiências e conteúdos diversificados.

O desenvolvimento constante da humanidade confere complexidade a esta e dificuldade na interpretação da realidade, forçando o ser humano a olhar para o mundo por diversos ângulos, de modo a obter uma visão ampla e real. O panorama diversificado com que aparecem os museus leva a que se analise o quadro museológico de acordo com determinados critérios. O quadro museológico dos modelos contemporâneos de museus, acima apresentado pela museóloga Cristina BRUNO, que os distingue segundo o processo museológico, é contraposto pela divisão segundo o tipo de colecção/tema a que o museu se predestina apresentado no relatório do Inquérito aos Museus em Portugal²⁸ e que assentou na matriz de classificação dos museus do ICOM e da UNESCO de 1986.

- a) Museu de Arte;
- b) Museus de Arqueologia;
- c) Museus de História;
- d) Museus da Ciência e da História Natural;
- e) Museus da Ciência e da Tecnologia;
- f) Museus de Etnografia e da Arqueologia;
- g) Museus Especializados;
- h) Museus Regionais;
- i) Museus Genéricos (de Arte e Etnografia; de Arte e Arqueologia; de Arte, Arqueologia e Etnografia);
- j) Outros Museus;
- k) Monumentos e Sítios;
- l) Jardins Zoológicos e Aquários.

²⁷ NABAIS, António. (1984). “Museologia, museografia, museus ...” in *Almadan*, nº3. P.44-45

²⁸ AA.VV. (2000). *Inquérito aos Museus em Portugal*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais, Instituto Português dos Museus. P.34

Analisando a história da museologia, esta mostra-nos que não há uma só realidade para os museus, pois, os museus tiveram que mudar muitas vezes as suas práticas e políticas de acordo com os contextos históricos, sociais e culturais, as condições de poder e os imperativos políticos. Desde a selecção e guarda de objectos à interpretação da realidade para a preservar, passando pelas múltiplas versões do coleccionismo dos séculos XV a XVII e culminando com a constituição da instituição museu direccionada para a abertura ao público, onde deixou de forma irreversível a esfera do privado. Durante muitos anos (e, em alguns casos, ainda hoje) os museus eram entendidos como instituições que reflectem, e servem as elites culturais. O museu constituía-se como uma “espécie de certificado de antiguidade dos grupos humanos e da sua identidade”²⁹, seleccionando, valorizando, preservando, expondo e guardando fragmentos da realidade. Historicamente, é uma instituição que cria e constrói o património cultural, pois, este não existe em si, só adquire existência quando é inventado, criado e construído pelo ser humano (PEREIRO, 2002). É o ser humano que qualifica as coisas com um significado-significante (FREIRE, 1977) fazendo-as entrar na relatividade do tempo e do espaço.

Sabemos que o museu do século XVIII, precursor do museu contemporâneo, agrupando e exibindo objectos para a educação e entretenimento do público, teve a sua grande expansão no século seguinte, desenvolvendo-se em paralelo com o nascimento do conceito de Estado-Nação, de acordo com a ideologia que responsabiliza os governantes pelo bem-estar dos cidadãos. É o modelo de museu, fundado no fenómeno do coleccionismo e na museologia do objecto, assente no trinómio: edifício-colecção-público, dividindo o espaço museológico em público e privado, e que vem sendo revisto, no sentido da democratização da instituição, aportado em políticas que visem o envolvimento da comunidade na vida e planeamento do museu.

O entendimento do papel do museu, na sociedade do século XVIII e parte do XIX, passava por ser visto como um meio para educar o indivíduo, estimular o senso estético e afirmar a identidade nacional. Com génese em França, a partir da Revolução Francesa e da corrente de pensamento do abade Grégoire³⁰, resulta a criação de um espaço neutro, sem significação monárquica ou religiosa, o museu aproxima-se progressivamente do didactismo (“lição das coisas” ou o ensino pela visão). Estes museus modernos, entendidos como dispositivos disciplinares, individualizam o público, qualificando-o, exigindo «saberes,

²⁹ PEREIRO, Xeredo. (2002). (2002). “Do museu ao ecomuseu: os novos usos do património cultural”. Retirado em Janeiro de 2005 da World Wide Web: <http://www.miranda.utad.pt>

³⁰ Enquanto a Revolução Francesa difundiu a noção de *bens nacionais*, instituindo o bem público, apropriado pelo povo, o abade Grégoire afirmava que eram necessários os testemunhos da história a fim de instruir o povo sobre a história nacional, mesmo que contivessem símbolos reais ou eclesiásticos.

comportamentos, gestos e linguagens específicas para a fruição dos seus bens e aproveitamento dos seus espaços», tal como refere Mário CHAGAS, enfatizando mais adiante que a,

conservação das ciências, artes e monumentos, destina-se aos “homens livres”, aos burgueses bem sucedidos. Os que não sabem, os que não apreciam as artes, os que não se identificam com os monumentos são “bárbaros” ou “escravos”, e em qualquer caso são excluídos politicamente do processo de construção da memória. (...) O poder disciplinar nos museus revela-se de maneira clara através de quatro aspectos: 1º - A organização do espaço. (...) 2º - Controle do tempo. (...) 3º - A vigilância e a segurança do património. (...) 4º - A produção do conhecimento. (...) Antes e durante a Revolução a hierarquização das possibilidade de fruição dos bens musealizados é um fato³¹.

No início do século XX, ao sentido educacional sobrepõe-se o da gestão da colecção, na qual, a conservação se torna um fim em si mesma, passando a missão do museu a girar em torno de valores preservacionistas. O final do mesmo século marca a *luta* pela operacionalização da função educativa, a par das funções de conservação e preservação, excluindo-se “a atenção necrófila aos objectos museológicos”³² Esta exclusão enriquece a capacidade de comunicação e aumenta a carga pedagógica do objecto museológico, deslocado o enfoque do objecto para o sujeito criador, enquanto ser individual ou social.

A museóloga Judite PRIMO apresenta uma definição sucinta de museu, após realizar uma análise evolutiva do conceito de museu, que consideramos pertinente e que a seguir registamos, como sendo

um espaço institucionalizado ou não, onde as relações do homem - sujeito que conhece - e o facto museal - testemunho da realidade - se estabelecem. Esta realidade tem a participação do homem que possui o poder de agir e portanto estabelecer sua acção modificadora³³.

³¹ CHAGAS, Mário de Souza. (2002). “Memória e Poder: dois movimentos” in Museu e Políticas de Memória. Cadernos de Sociomuseologia, nº19. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: ULHT. P.42

³² COSTA, Marcela. (2005). Um Contributo da Acção Teatral para a Função Educativa dos Museus da Região Autónoma da Madeira. Tese de Dissertação de Mestrado em Museologia. Lisboa: ULHT (suporte electrónico)

³³ PRIMO, Judite. (1999). “Pensar contemporaneamente a museologia” in Museologia: Teoria e Prática. Cadernos de Sociomuseologia nº 16. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: ULHT (suporte electrónico)

A museóloga e educadora Maria Célia SANTOS salienta que não é necessária a existência de uma colecção para que seja instalado um museu, conceituando museu da seguinte forma,

análise e reflexão sobre o património cultural, na dinâmica do processo social – produção de conhecimento – musealização do conhecimento produzido pelos técnicos, com a participação dos sujeitos envolvidos no processo³⁴.

Ressurgindo das cinzas, o museu, centra cada vez mais a sua atenção no ser humano e não no objecto, conferindo-lhe validade pelo facto de ser produto daquele em contexto relacional com mundo humano e natural, tornando-se um indicador de memória. Ampliado o conceito de património e a conseqüente redefinição de objecto museológico, atribui-se a este, importância para a perpetuação da humanidade e percepção da realidade, aspirando ao seu desenvolvimento. A função educativa a partir dos acervos museológicos vai adquirindo cada vez maior importância para a finalidade e vitalidade da instituição museológica, fazendo parte da herança do século XXI, a dialéctica entre as técnicas das acções museológicas perante a educação dos sentidos e dos significados patrimoniais.

O contexto português vê emergir inúmeros museus durante o século XIX, destinados a serem complemento da, também, emergente instituição escolar, tanto na capital como nas principais cidades. Apoiando-se na investigação científica, os museus, agora com carácter público, são os sucessores das colecções dos reis, nobres e religiosos, organizadas desde o século XVI, transformando-se em espaços enciclopédicos e em depósitos de objectos raros e exóticos. Desde este período até ao tempo do Estado Novo, o panorama museológico português reflecte a necessidade de disseminação dos bens patrimoniais, instituindo a criação de museus locais (municipais ou de região), com vocação mais industrial (influenciados pelas grandes exposições universais) ou mais tradicional (agrícolas, arte e/ou história social). As práticas museológicas e as exposições reflectiam os ideais políticos e os processos de construção da identidade nacional e cultural.

No período do Estado Novo, com duração de cerca de quatro décadas no meio do século XX, os museus e a educação patrimonial associam-se ao plano político do regime, imbuídos de uma cultura fechada em torno do espírito nacionalista, colonialista, religioso e ruralista,

³⁴ SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. (2002). *Reflexões Museológicas: Caminhos de Vida*. Cadernos de Sociomuseologia nº 18. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: ULHT (suporte electrónico)

constituindo-se como poderosos meios de divulgação das políticas (imperialistas) instituídas. Privilegia-se a contenção, no espaço físico do museu, de extensas e ricas colecções de objectos vindos das colónias portuguesas, associados aos elementos representativos da história e das actividades económicas da região, numa assertiva pela salvaguarda de um passado, honrando a pobreza do presente visionando-se recompensada no futuro pelo Estado (pai).

A revolução política ocorrida em Abril de 1974 inicia um complexo processo de democratização no nosso país, principalmente, no que respeita ao acesso à educação e à cultura. Terminado o regime fascizante de 48 anos e liberta da opressão, a criatividade cultural emerge e procura suprimir séculos de incoesão nacional. A maioria das instituições museológicas, surgidas depois da chamada *Revolução dos Cravos*, decorrem de iniciativas das autarquias, multiplicando-se os museus locais, ancorados no alargamento dos conceitos de património e na valorização de artefactos até então negligenciados, e manifestam a afirmação de identidades locais e regionais, incrementando as relações entre a museologia e a salvaguarda do património, numa abertura e envolvimento das comunidades no plano cultural. Contudo, esta revolução “não iria ter influência no desenvolvimento dos museus”³⁵, como refere, Cristina PIMENTEL, ao argumentar que “as mudanças não iriam ser tão visíveis e palpáveis como muitos pretendiam”³⁶, em que os sistemas organizacionais estavam bem consistentes na dependência de imperativos políticos, económicos, culturais e sociais.

Historicamente, constatamos que se havia dado primazia hierárquica à erudição escolar em detrimento da *cultura popular* e limitado a entrada no sistema escolar das crianças que provinham de meios mais pobres. De facto, eram notórias, na sociedade portuguesa da década de setenta do século XX, as carências educativas e culturais, a forte necessidade de novas formas de conhecimento e de competências, cuja movimentação social procura suprimir, conjuntamente com aqueles que iam assumindo novas responsabilidades económicas, sociais e políticas.

É certo, porém, que o crescimento de diversificadas experiências e práticas museológicas (impulsionadas, também, pelo que acontece no resto do mundo, tanto no campo da museologia quanto da educação), objectivando novas práticas sociais, culturais e educativas se torna uma constante no sistema museológico português. Democratizar a cultura, possibilitar o acesso aos bens culturais, estimulando e educando para a compreensão das linguagens, são

³⁵ PIMENTEL, Cristina. (2005). O Sistema Museológico Português (1833 – 1991). Em direcção a um novo modelo teórico para o seu estudo. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia. P.27

³⁶ Idem. *Ibidem*. P.157

alguns dos propósitos das instituições culturais e educativas, bafejadas por ares de libertação e abertura ao novo e aos cidadãos. Constituem-se diversas iniciativas, maioritariamente, de cariz local, nascidas no seio da comunidade e reflectindo-a.

Aspirando-se a ares de libertação e renovação da sociedade portuguesa, a partir da década de oitenta do século XX, vivem-se momentos de abertura e comunicação no interior da própria museologia que se reflecte na instituição museu. Assim, no nosso país, uma parcela da realidade museológica é constituída por museus locais, sob tutela municipal, onde se promove uma proximidade entre a instituição e a comunidade envolvente, resultante em experiências culturais, educativas e sociais de grande relevo para o desenvolvimento dessas comunidades. Por outro lado, acontece também, que existem experiências museológicas locais, que expressam carências de meios humanos, de formação específica, de meios financeiros e mesmo fraca sensibilidade dos autarcas, revelando uma instituição museológica sem objectivos, sem programa museológico e sem programa de actividades definidos.

2.1.2 Historicidade de conceitos e relações no campo da escolarização

Antes da regulamentação de um ensino estruturado, protegido e alimentado pelo Estado e a consequente democratização do ensino, a sociedade produzia os seus próprios institutos educativos, a partir da unidade familiar e das instâncias de trabalho³⁷ como modos tradicionais de socialização, de aprendizagem e de transmissão cultural³⁸. Uma educação *informal*, feita no quotidiano, consistia na imitação dos adultos e na apreensão oral da sua cultura tornando-se as principais formas de educação para a maioria das crianças. À minoria, ou seja, à elite social (dominadora política, económica e culturalmente), reserva-se a cultura letrada e as memórias colectivas das elites dirigentes³⁹.

A urbanidade, a emigração dos campos para a cidade e a mecanização da produção, decorrentes da Revolução Industrial, associados à compartimentação e análise científica da

³⁷ TORRADO, António. (2002). *Da Escola sem sentido à Escola dos sentidos*. Cadernos O Professor. 3ª Edição. Lisboa: Editorial Caminho. P.59

³⁸ NÓVOA, António. (2005). *EVIDENTEMENTE. Histórias da Educação*. Porto: ASA Editores Porto: Asa Editores. P.23

³⁹ VIDIGAL, Luís. (1996). *Os testemunhos orais na Escola: História Oral e Projectos Pedagógicos*. Coleção Perspectivas Actuais/ Educação. Porto: Edições ASA. P.35

realidade e especialização do conhecimento, apresentam-se como contributos fortes para a formação desta educação compartimentada que se manifesta pelo exercício da escrita e que classifica, ordena e articula o conhecimento. Reequacionados os níveis de pensamento/conhecimento e reestruturada a sociedade ocidental, os saberes compartimentam-se desencadeando um modelo de escola que instrui indivíduos com vista à sua inserção no mundo do trabalho, à mobilidade social e ao desenvolvimento do *capital humano*. A “imagem da escola como coador da cultura foi uma das mais persistentes”⁴⁰ que o século XIX nos legou, construída através da escrita e do manuseio do livro, meios com que se afinava a cultura da expressão oral e popular e se urbanizava o indivíduo, numa procura do progresso e desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

O *modelo escolar*⁴¹ aparece definido em meados do século XVIII, devido ao trabalho dos jesuítas e outras congregações docentes, que educam as crianças e os jovens num espaço próprio, separado da família e do trabalho, estando sob a responsabilidade de um ou vários mestres, o ensino de matérias previamente definidas através de determinados procedimentos didácticos. Em Portugal, a expulsão dos jesuítas, em 1759, força Marquês de Pombal a substituir a Companhia religiosa na direcção e organização dos estudos, o que constitui um momento de grande significado na história da educação não só em Portugal, como também na Europa católica, na medida em que as «reformas pombalinas substituem a tutela religiosa pela do Estado, criando as condições para o processo histórico de expansão de uma sociedade de «base escolar», surgindo o Estado Educador ou o “Estado Mestre-Escola”⁴². A estruturação do sistema de ensino em três níveis (primário, secundário e superior) proposto pelas reformas pombalinas, juntamente com a imposição de um imposto especial, denominado *subsídio literário*, em benefício das escolas régias e do pagamento dos seus mestres e professores, mantem-se na actualidade, contrapondo os debates na época da revolução Francesa que exigia um ensino gratuito, laico e obrigatório.

No século XIX, a educação e a instituição escolar apresentam ainda uma forte vertente religiosa e leiga. Porém, decorrente da revolução industrial, a educação associa-se cada vez mais ao trabalho e apresenta-se como a força motriz das sociedades industrializadas. Durante aquele século, as crianças frequentam a escola durante poucos anos e após o cumprimento do horário de trabalho. Nos anos vinte do século XX, num contexto de debate das ideias liberais,

⁴⁰ TORRADO, António. (2002). *Da Escola sem sentido à Escola dos sentidos*. Cadernos O Professor. 3ª Edição. Lisboa: Editorial Caminho. P.33

⁴¹ NÓVOA, António. (2005). *EVIDENTEMENTE. Histórias da Educação*. Porto: ASA Editores Porto: Asa Editores. P.23

⁴² Idem. *Ibidem*.

de acordo com a essência da sociedade capitalista moderna, a escola é vista como “redentora da humanidade”, procurando-se, assim, neste período, a extensão da escolaridade obrigatória e gratuita à população, tornada como uma tarefa do Estado (entendido como um *patriarca de família* que protege, unifica e coordena todos os dependentes).

Se na génese da escola pública encontramos presente a ideia de que esta instituição, com carácter eminentemente público, se assume como um factor preponderante para a consolidação do Estado-Nação, a partir da Segunda Guerra Mundial, aquela torna-se como um factor essencial para o desenvolvimento económico, acreditava-se, então, que a escolarização, encontrado o modelo escolar, permitiria que se erradicasse o subdesenvolvimento do planeta⁴³. Desde então, a preocupação central tem residido em que as crianças aprendam e frequentem a escola, de acordo com aquilo que lhes sirva, no sentido do que podem vir a obter de benefícios económicos quando ancorada em conceitos neoliberais.

Historicamente, a rota da democratização escolar foi lenta, desde o entusiasmo inicial por uma educação tornada responsabilidade pública, onde se afirmava a igualdade de oportunidades no acesso à instrução dos vários estratos sociais, só a partir dos anos sessenta e setenta do século XX se verificou um acentuado crescimento do público escolar (alunos, professores, edifícios), traduzido no alargamento das taxas de escolarização e das respectivas faixas etárias, no prolongamento dos anos de estudo obrigatórios, no estreitamento da malha da rede escolar e na diversificação dos públicos.

De facto, é o início da década de oitenta que marca o início de uma verdadeira democratização no acesso às instituições culturais e educativas, caracterizando-se pelo aumento e diversificação dos públicos tanto na instituição museu, como na escola. Para este facto, contribuiu, também, o *boom* na edificação destas instituições, de variadas tipologias, em resposta a emergentes prioridades políticas e necessidades sociais. Neste sentido, verificamos que estas décadas dão conta de uma nova etapa da realidade educacional e museológica.

O modelo de escola ocidental é a primeira forma de globalização, mesmo antes da mundialização da economia (de lógica neo-liberal), assente num modelo de administração do saber que desvalorizou os modos tradicionais de acesso aos conhecimentos. O modo de ensino encontrado, no final do século XVIII, denominado *modo simultâneo* que evolui no

⁴³ HAMELINE, Daniel. “Os Professores: prisioneiros, cúmplices? Que nova profissionalidade?” in AA.VV. (2001). O Século da Escola. Entre a utopia e a burocracia. Actas das Conferências do Curso de Verão, Julho de 2000. Colecção Perspectivas Actuais/ Educação. Porto: Edições ASA. P.43

século XIX para o *modo mútuo*, substitui o ensino individualizado e permite, como refere CAMPAGNE (1886) «dar a lição a muitos discípulos ao mesmo tempo, como se fosse a um só»⁴⁴, multiplicando a acção do professor, entendido como mestre e estabelecendo, cada vez mais, critérios de racionalidade do trabalho pedagógico colectivo que adopta a «classe» como estrutura nuclear, adquirindo o valor de medida. De acordo com David Tyack e Larry Cuban⁴⁵, a *gramática da escola* é composta pelos alunos agrupados em classes graduadas (de composição homogénea e número de efectivos pouco variável); por professores actuando a nível individual (no ensino primário com perfil generalistas e no ensino secundário com perfil de especialistas); com a acção escolar a decorrer em espaços estruturados para o efeito (ao interior da sala de aula corresponde a construção da pedagogia); o tempo escolar é controlado pelos horários escolares rigidamente estabelecidos; os saberes são organizados em disciplinas escolares (consideradas como referentes estruturantes do ensino e da pedagogia). A pedagogia e as práticas de ensino-aprendizagem integram princípios de avaliação, de progressão e de organização dos estudos, dos quais resulta o conceito de *trabalho escolar*.

A escola pública moderna assenta nos princípios da universalidade do acesso, da igualdade de oportunidades e da continuidade dos percursos escolares, tendo por missão educar (emancipação pelo saber), integrar (partilha de uma cultura comum) e distribuir competências (função social), desejando ser *sábia, recta e justa*, e viu ao longo da sua história constituírem-se políticas, formas de organização, currículos e métodos pedagógicos que nem sempre corresponderam aos princípios enunciados⁴⁶. Objectivando atingir esses princípios, desenvolveram-se inúmeras reformas do ensino, férteis no século XX, que consecutivamente falharam por ficarem de fora da sala, por “nunca ter sido posto em causa, globalmente, o princípio de ensino em classe”⁴⁷, pela sua forma e estratégia de execução. Os movimentos pedagógicos alternativos, incapazes de alterar o sistema no seu conjunto, tiveram um estatuto marginal, sobrevivendo em escolas particulares ou nas práticas de alguns professores.

Chegamos ao início do século XXI com um desajustamento da organização escolar, traduzido no fenómeno generalizado do insucesso escolar (mais grave é o educativo), associado ao agravamento da *indisciplina* dos alunos e falta de motivação para os estudos, assim como, um *mal-estar* dos professores perante a impotência em reverter a situação.

⁴⁴ CAMPAGNE *cit.* NÓVOA, António. (2005). EVIDENTEMENTE. Histórias da Educação. Porto: ASA Editores Porto: Asa Editores. P.27

⁴⁵ NÓVOA, António. *Ibidem*. P.51

⁴⁶ BARROSO, João. (2004). “Defender, debater, promover a Escola Pública: consequências para o ensino da Matemática”. Retirado em Março de 2005 da World Wide Web: <http://www.apm.pt>

⁴⁷ Idem. *Ibidem*.

António NÓVOA afirma que os movimentos inovadores fracassam devido a assumir-se a *gramática da escola* como uma coisa natural e não como uma construção cultural, esquecendo que, tal como a instituição museológica, a escola é o produto da história e do contexto sócio-cultural, nos quais o ser humano é reflexo e produtor de interações com os seus semelhantes e com o mundo envolvente.

2.1.3 O museu aproxima-se da escola e contribui para a educação

Atento à operacionalização dos seus princípios, o museu, na sua estrutura orgânica funcional, estabeleceu um serviço (a par de outros serviços, considerados tradicionais) que estabelece a ligação entre a instituição museológica e a comunidade e, por extensão, com outras instituições, criando as necessárias pontes com os diversos públicos. Àquele denominou-se Serviço Educativo e aparece-nos referenciada a sua criação no século XIX quando o Museu do Louvre coloca em prática o potencial educativo que os objectos patrimoniais musealizados apresentam, identificando e disposto as obras segundo temáticas, publicando catálogos de baixo custo, tornando-os acessíveis, e monitorizando as galerias.

É certo que, ainda na actualidade, nem todos os museus possuem este serviço na sua orgânica. Muitos são limitados pelo preponderante factor económico, outros, não consideram de importância primordial a sua existência, de acordo com a política do museu (ou do seu director/conservador). Este tipo de museu e de museologia que preconiza uma centralidade em si mesmo e na colecção, de portas abertas para si, encontra-se em vias de extinção. As mudanças de paradigmas sociais e ideológicos e de fazeres museológicos têm sido determinantes na mudança do panorama museal. Contudo, a necessária mudança verifica-se, ainda, em alguns casos, apenas a nível da aparência e da sobrevivência, não da essência, respondendo ao politicamente correcto e a outros factores que exigem e impulsionam a existência daquele serviço no museu.

Nas primeiras décadas do século XX, a instituição museu não atendia às necessidades e constantes inquietações da sociedade pós-revolução industrial. (...) o museu (...) assume ares de ilha protegida e calma, volta-se para si mesmo, deixa de ter apelo junto ao público, sobrevive pela inércia.

Posteriormente, algumas experiências inovadoras começam a surgir, sobretudo na conceituação museográfica, conciliando as necessidades de propaganda do Estado com as possibilidades de educação individual, atendendo a objectivos políticos⁴⁸.

Como refere Marcela COSTA, o museu procurou evoluir no sentido de se tornar cada vez mais um espaço de participação e reunião de várias disciplinas do conhecimento, destruindo o «panteão de verdades acabadas» para se tornar num “fórum de debate de múltiplas questões essenciais referentes ao mundo natural e humano”⁴⁹. Como consequência, substituíram-se os frequentadores passivos, pelos actores de um processo de aprendizagem, mediados pelas acções museológicas e educativas.

O papel que os profissionais (museólogos, educadores, teóricos, conservadores, ...) têm desempenhado, tem sido relevante no sentido de inserirem a Museologia e o Museu na contemporaneidade, respondendo às solicitações que as mudanças sociais, científicas e tecnológicas, vinham continuamente colocando aos museus. O desenvolvimento de uma imagem do museu associada a um “cemitério de objectos, a lugar de coisas ricas e velhas, a templo sagrado, a palácio de princesas e reis”⁵⁰, vinha sendo cada vez mais constante. Urgia renovar o museu, sob pena de ser remetido definitivamente para o *mundo das coisas velhas e sem vida*.

Repensar a estrutura do museu, redefinir a forma de apropriação e devolução das referências patrimoniais, levou à compreensão de que a significância dos objectos está intimamente ligada ao seu espaço e ao universo de significação (BRUNO). Os objectos e os signos não têm valor em si mas o valor que culturalmente se lhes atribui, de acordo com o momento histórico em que se situa.

O ICOM, nos seus estatutos de 1947, oficializa a educação como uma das finalidades básicas do museu. Contudo, já no século XIX (a era do museu, enquanto instituição de serviço público), os museus eram entendidos como instituições educacionais, «formas recreativas de educação científica concebidos basicamente para a classe operária»⁵¹. HOOPER-

⁴⁸ SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. (1993). Repensando a ação cultural e educativa dos museus. 2ª Edição. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA. (suporte electrónico)

⁴⁹ COSTA, Marcela. (2005). Um Contributo da Acção Teatral para a Função Educativa dos Museus da Região Autónoma da Madeira. Tese de Dissertação de Mestrado em Museologia. Lisboa: ULHT (suporte electrónico)

⁵⁰ CHAGAS, Mário Souza. (1994). Novos Rumos da Museologia. Cadernos de Sociomuseologia nº2. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: ULHT. P.62

⁵¹ HOOPER-GREENHILL (1991) cit. FARIA, Margarida Lima de. (2000). “Projecto: Museus e Educação”. Retirado em Outubro de 2005 da World Wide Web: <http://www.dgicd.min-edu.pt>

GREENHILL, acrescenta que os museus nacionais no Reino Unido, durante a I Guerra Mundial, vinham desempenhando “um papel importante na preparação de programas de educação cívica que envolviam regras de saúde, higiene básica e preparação de alimentos, formas de solucionar problemas relacionados com a situação de guerra”⁵². Este tipo de educação no museu destinava-se a quem não tinha tido acesso à educação escolar. O conceito de educação estava associado à transmissão de informação e à auto-formação de uma “nova classe média recém chegada às principais zonas urbanas dos países ocidentais”⁵³.

Educar deve ser considerada a função principal do museu e sem ela não há efectivamente razão para a existência de museus (FLEMING, 2001). Entendemos o museu como um organismo vivo que permite uma verdadeira aprendizagem, usando os testemunhos do mundo humano e natural para desenvolver a imaginação, aumentar a compreensão, prazer, meios e capacidades das pessoas de todas as idades. Para validar esta afirmação basta recordar os ataques feitos ao museu, em meados do século XX, quando a política museológica centrava as actividades da instituição, nas funções de preservação e conservação. Os objectos valiam por si só, esquecendo o que estava subjacente à criação desses objectos e às relações que os seres humanos tinham/têm com esses objectos. Naquele momento, o objecto museológico era entendido como o objecto tridimensional, associando-lhe valor de antiguidade e raridade. A ele se associa a dimensão mítica do objecto antigo, entendido este, como um objecto superior entre todos os objectos e o “tempo deste objecto único é também o tempo perfeito, o anterior perfeito, aquele que tem lugar anteriormente e que por isso é autêntico”⁵⁴. Os museus foram-se enchendo de objectos e esvaziando-se de pessoas e vida.

Para que a função educativa no museu fosse cada vez mais considerada relevante, contribuíram diversos factores, como temos vindo a analisar, entre eles temos também o que se relaciona com a *descoberta* da criança, no século XIX que a coloca no centro do sistema social, dedicando-lhe atenções, afectos e esperanças, de acordo com o referido por Jean-Jacques ROUSSEAU, salientando que é “necessário adequar a criança à sua infância, contra todos os que a medeiam e avaliavam pela bitola da sua própria configuração de adultos”⁵⁵. São também pertinentes os posteriores progressos científicos da fisiologia, da psicologia e o necessário desenvolvimento da pedagogia, permitindo que os museus e os seus profissionais

⁵² *Idem. Ibidem.*

⁵³ FARIA, Margarida Lima de. *Ibidem.*

⁵⁴ CASAL, Adolfo Yánez. (1993). (1993). “Património e modernidade” in *Actas do IV Encontro Nacional de Museologia e Autarquias*, 29-31 Outubro. Tondela. P.59

⁵⁵ HEIN, George E. *cit.* TORRADO, António. (2002). *Da Escola sem sentido à Escola dos sentidos*. Cadernos O Professor. 3ª Edição. Lisboa: Editorial Caminho P.54

percebiam o quanto são importantes na formação integral deste tipo de público, manifestamente curioso e disponível para o conhecimento. Surge o “novo” público escolar, que resulta, também, da progressiva democratização no acesso à escolarização e no surgimento de novas pedagogias.

A escola e o museu são a expressão das mudanças sociais decorrentes das revoluções industrial e francesa, expressando a capacidade de promover a educação e o acesso ao conhecimento e identidade dos cidadãos dos novos Estados-Nação. Na segunda metade do século XIX, o museu era visto como “one type of institution among several that could provide education for the masses”⁵⁶, conjuntamente com a escola. Porém, a escola institucionalizou-se de forma a desenvolver uma estrutura orgânica que, gerando uma discussão pública e aproximando-se das populações, procurou e validou a sua finalidade enquanto espaço por excelência de educação formal que abria caminho para a inserção no mundo do trabalho. Como refere George E. HEIN, o museu não fez uma semelhante aproximação ao seu público e “was assumed that people learn, be enlightened, and be entertained by their visits to museums without any reference to the study of visitor’s experiences”, enfatizando mais adiante que “by the end of the century [referindo-se ao século XIX], schools had so eclipsed museums’ public educational function that it was necessary to argue that museums could support the educational work of schools”⁵⁷.

O movimento para a democratização da cultura, iniciado nos anos 60, possibilita que os museus comecem a entender que devem trabalhar, também, para e com as escolas, no sentido de concretizar a acção educativa na instituição museu, procurando estreitar as realidades metodológicas da educação formal e da *não-formal*. É a partir desta década que em Portugal se desenvolvem esforços para integrar, acções culturais e educativas, na estrutura organizativa e na política do museu, estabelecendo relações de parceria entre o museu e a escola.

São os públicos escolares que, na actualidade, mais se sentem nos espaços museológicos, contudo, não diminuindo a importância daqueles, o museu não deve limitar a sua acção educativa a este tipo de público, a sua acção educativa é mais extensa. Não se deve, portanto, reduzir as actividades educativas do museu a programas desenvolvidos com os alunos e os professores, numa extensão educativa da escola. O serviço educativo do museu ganha sentido se tiver o apoio da sociedade em que se insere, pois, é um trabalho de educação, principalmente, de toda a sociedade. Para que isto aconteça, faz-se necessário o envolvimento

⁵⁶ HEIN, George E. (1998). *Learning in the museum*. London, USA and Canada: Routledge. P.4

⁵⁷ Idem. *Ibidem*. P.5

da própria população, sendo certo que ninguém se envolve se não considerar que faz parte de, ou entendendo como sendo seu determinado património (CANEDA, 2001). Participação e identidade estão assim intrinsecamente relacionadas uma com a outra e são estes aspectos que conferem o verdadeiro significado ao património cultural e o transformam na verdadeira riqueza da comunidade.

Através da educação formal e dos seus actores sociais, o museu, efectivamente, contribui para que os objectivos da instituição sejam “alcançados com mais facilidade, na medida que as ações do museu como um todo estejam engajadas, comprometidas com o homem”⁵⁸, contribuindo “para que o cidadão, desde a sua formação analise aspectos importantes do nosso património cultural, relacionando-se com a vida no presente, e entendendo-o como produto do homem, como sujeito da História e, portanto, como resultado das relações sociais e políticas”⁵⁹.

Do ponto de vista metodológico, aprender a partir do objecto foi uma prática corrente no ensino nos mosteiros medievais, cujo acesso, porém, se apresentava restrito aos eleitos. Também, o recurso a modelos, objectos e colecções foi uma presença assídua na transmissão do conhecimento na época renascentista. Desde sempre que a curiosidade estimula o coleccionismo de objectos com finalidade científica, artística, de expressão do poder, ou outra, conferindo ao objecto um elevado estatuto na sociedade ocidental. Progressivamente o saber enciclopédico vai assegurando a sua importância na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e os objectos entendidos como testemunhas desse conhecimento.

O processo de ensino-aprendizagem está geralmente associado à escola, como instituição de educação formal, na qual se aplicam pedagogias e teorias da aprendizagem que no contexto histórico-social são politicamente assumidas. Constatamos que ao longo do século XX, o museu foi reproduzindo o discurso da escola, como aponta Maria Célia SANTOS,

a Escola vai fornecendo a mão-de-obra qualificada, ou não, necessária à manutenção do status quo (...). Os museus vão, ao longo do tempo, de forma passiva e bem acomodada, reproduzindo o discurso da Escola e da política cultural estabelecida na selecção do acervo, na mensagem que é transmitida através das práticas pedagógicas que executam⁶⁰.

⁵⁸ SANTOS, Maria Célia T. M. (1994). “Documentação museológica: educação e cidadania” in NASCIMENTO, Rosana. (1994). *A Historicidade do Objecto Museológico*. Cadernos de Museologia nº3. Centro de Estudos de Sócio-Museologia Lisboa: ULHT. P.96

⁵⁹ Idem. *Ibidem*.

⁶⁰ SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. (1993). *Repensando a ação cultural e educativa dos museus*. 2ª Edição. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA (suporte electrónico)

A analogia com o discurso expositivo da escola é desde logo registada no século XVIII, aquando da promulgação de igualdade de acesso à instrução que fez da “exposição um grande livro aberto à multiplicidade dos olhares”⁶¹, atenta à dimensão pedagógica do património e à coerência estética, associando-se ao espírito enciclopedista daquele tempo. A democratização do acesso às obras (consideradas como património nacional) era considerado decisivo para a instrução e entendidas como “meio de enriquecer de maneira contínua o conhecimento das gerações futuras”⁶².

A maturação da educação no museu acontece quando este procura atender à heterogeneidade, particularidade cultural e diferente expectativa do público que ocorre ao seu espaço, promovendo acções que descodifiquem o discurso expositivo, criando uma instância educativa comum ao museu e à escola, designada por serviço educativo, como referimos anteriormente. Muito embora, a democratização no acesso ao museu, ainda nos começos do século XX, como apresenta Maria Esther VALENTE, fosse a expressão do manifesto desejo da burguesia alcançar o status social da aristocracia, sendo restrito o acesso das classes média e baixa às exposições museológicas.

Constatamos que, a partir da segunda metade do século XIX, a função educativa, aliada à vulgarização do saber, torna-se progressivamente como prioritária na instituição museológica, como refere HOOPER-GREENHILL, salientando que o museu ideal era entendido para ser “the advanced school of self-instruction”⁶³ e um espaço natural para assistir os professores na sua acção pedagógica.

Contudo, seria determinante, para a evolução daquela função museológica, a nova geração de curadores que, surgindo no final do século XIX e início do século XX, desvaloriza a função educativa do museu, afastando-se (sem dar conta disso) da utilidade pública da instituição, ao manifestar um interesse maior pela acumulação e conservação das colecções, resultantes do esforço científico daqueles profissionais, e contribuindo para que “the public school movement and educational work in museums diverged”⁶⁴. Entrando em declínio, no início do século passado, o sentido educativo do museu é dado através das exposições que se cingem à objectividade científica (legitimada pelo domínio das disciplinas específicas),

⁶¹ COSTA, Marcela. (2005). Um Contributo da Acção Teatral para a Função Educativa dos Museus da Região Autónoma da Madeira. Tese de Dissertação de Mestrado em Museologia. Lisboa: ULHT (suporte electrónico)

⁶² VALENTE, Maria Esther. (2003). “A Conquista do Carácter Público do Museu” in Educação e Museu: a Construção Social do Carácter Educativo dos Museus de Ciência. Rio de Janeiro: Access Editora. P.32

⁶³ HOOPER-GREENHILL cit HEIN, George. (1998). Learning in the museum. London, USA and Canada: Routledge. P.5

⁶⁴ HEIN, George. *Ibidem*. P.5

afastando-se da democratização desta instituição pública, e cuja acessibilidade também é notória, confinando, a determinados horários ou dia, o acesso à exposição museológica por parte do grande público.

Consolidado o museu no século XIX, o início do século seguinte marca a continuidade da criação de espaços museológicos, cada vez mais tematizados, não só pela Europa mas por todo mundo e em particular nas grandes cidades, demonstrando sentimentos nacionalistas, voltados para a educação do povo, associados “aos parâmetros biológicos de investigação e aos modelos evolucionistas de análise”⁶⁵.

O sentido educativo do museu é recuperado na década de sessenta do século XX, destacando-se o caso Inglês, onde florescem os *serviços educativos* e os serviços de empréstimo de colecções de objectos de museus às escolas (feitos numa base concelhia e com o apoio das autarquias), numa base de entendimento do museu como sendo um complemento do sistema educativo, alargada que foi, nesta década, a escolaridade obrigatória. Efectivamente, são pioneiros os museus ingleses no que concerne ao empréstimo de objectos museológicos, registado a partir da segunda metade do século XIX, tendo como caso particular o Museu South Kensington (o actual Victoria and Albert Museum) que promovia o empréstimo a particulares de exposições temporárias, assim como, o empréstimo de cópias de obras pertencentes ao seu espólio. Paralelamente, estando este museu determinado na execução do plano de divulgação do conhecimento e num esforço de instrução, desenvolve outras actividades, nomeadamente, a abertura do museu fora do horário de trabalho da classe operária, permitindo o seu acesso a esta classe social, e o uso de reproduções das obras, facilitando a apresentação das obras a um público cada vez mais diversificado.

Na década seguinte, a educação museológica ganha relevo na relação Museu-Escola e, tanto em Inglaterra quanto nos Estados Unidos da América⁶⁶, surgem os museus itinerantes (*mobile museums*), concebidos para trabalhar com as escolas a partir de colecções do museu, ou museus, de acordo com as filosofias educacionais à época: interdisciplinarmente, segundo pedagogias activas, relacionando o ensino com os indivíduos e a sua experiência pessoal⁶⁷. Ainda reportando-nos aos EUA, é desenvolvido, em meados do século XX, o modelo do *museu dinâmico* que, fazendo analogia com a actualidade podemos designar por *centro cultural*, onde exposições de obras de temáticas diversificadas partilham o espaço com

⁶⁵ VALENTE, Maria Esther. (2003). “A Conquista do Carácter Público do Museu” in Educação e Museu: a Construção Social do Carácter Educativo dos Museus de Ciência. Rio de Janeiro: Access Editora. P.36

⁶⁶ Nos EUA, país de formação multicultural, desde cedo se preconizou uma acção educativa no museu de cariz populista.

⁶⁷ FARIA, Margarida Lima de. (2000). “Projecto: Museus e Educação”. Retirado em Outubro de 2005 da World Wide Web: <http://www.dgicd.min-edu.pt>

também diversificadas actividades culturais e educativas: concertos, debates, actividades predominantemente educativas, entre outras.

Em Portugal, destacamos no período do Estado Novo, as decisivas contribuições que as actividades educativas encetadas pelo Museu Nacional de Arte Antiga (MNAA), através dos seus directores João Couto e Madalena Cabral, deram para a promoção do museu como instituição educativa e entendimentos dos objectos museológicos como pontos de partida para o desenvolvimento da aprendizagem. Margarida Lima de FARIA⁶⁸ refere-se ao MNAA como sendo “um museu exemplar na história da museologia educativa em Portugal”, caracterizando-o como um «museu normal durante cerca de 40 anos» (característica que decorre da promoção de formação especializada para conservadores entre as décadas de 30 e 70), destacando a viragem encetada pelo museu para a educação, desde o início do século XX, alargando-a à comunidade envolvente e especializando-se na relação museu-escola, até hoje excepcional. As actividades educativas do museu reflectem, também, o contemporâneo e recém introduzido em Portugal, movimento de educação pela arte.

Entendendo a verdadeira missão que o museu deve ter para com a sociedade e imbuído do sentido educativo, o Dr. João Couto⁶⁹, antes do Seminário do Rio de Janeiro, num texto de 1954, já afirmava o seguinte:

O Museu tem hoje uma forte actuação escolar. E se ela não se pratica como desejaríamos para os demais frequentadores do estabelecimento em constantes visitas explicadas, isso resulta de não possuímos um corpo de pessoas, estranho aos serviços, sempre pronto e suficientemente adestrado na arte difícil de o mostrar⁷⁰.

⁶⁸ Idem. *Ibidem*.

No nosso caso pessoal, registamos aqui a importância que teve na nossa formação, uma ida ao MNAA, através da escola que frequentávamos no 9º ano de escolaridade, onde observámos e aprendemos a ver uma obra de arte (talvez um dos ex-libris do museu) – do autor Jeronimus Bosch, a obra *Tentações de Santo Antão*, recordando ainda hoje o acolhimento dado, a desmistificação face à obra de arte, considerada naquela época como o tesouro, a relíquia, o inalcançável, através da atitude dialógica encetada pela monitora do museu. A aprendizagem foi concretizada com qualidade naquela acção educativa através de um elemento patrimonial.

⁶⁹ Museólogo, Pedagogo e Director do Museu de Arte Antiga desde 1924, inovou na museologia educativa ao criar o 1º serviço educativo, a funcionar em museus, em Portugal. COUTO, João. (1954). “O Museu nacional de Arte Antiga, seu alargamento e acção cultural” in FARIA, Margarida Lima de. (2000). “Projecto: Museus e Educação”. Texto retirado da World Wide Web <http://www.dgicd.min-edu.pt>

⁷⁰ FARIA, Margarida Lima de. (2000) “Projecto: Museus e Educação”. Texto retirado da World Wide Web <http://www.dgicd.min-edu.pt>. Neste documento, em anexo, reproduz-se o artigo do Dr. João Couto in Boletim do Museu Nacional de Arte Antiga. Fascículo II de Janeiro de 1954 a Dezembro de 1955. vol. III 57-64.

Para além de assumir a aproximação do museu à escola, contribuindo para a função educativa, é de salientar o alerta dado pelo Dr. João Couto para a sobreposição da figura de *conservador* e de *educador*, não podendo concentrar estas duas tarefas numa mesma pessoa sob pena de entrarem em conflito das suas funções e sobrecarga de tarefas. Afirma ainda que nos EUA os museus há muito que possuem dois profissionais, (conservadores) especializados, um na tarefa inerente à gestão e investigação da conservação das colecções e, outro, especializado nas acções educativas e culturais do museu.

Apesar do apertado cerco político do Estado Novo, por uma educação conservadora, disciplinada, regrada e assente em valores nacionalistas e colonialistas, os museólogos e pedagogos portugueses foram imbuídos do espírito inovador, apresentado pelas novas teorias e práticas de ensino-aprendizagem, associadas às novas correntes da museologia e da educação, e as fortes mudanças operadas no campo das (novatas) Ciências da Educação, vinham a desenvolver e a fazer-se sentir pelo mundo fora.

Na esteira dos inovadores encontros internacionais de museólogos e educadores, onde se discute a educação no museu e o papel dos seus profissionais, em 1966, decorre em Portugal, o primeiro Seminário que debate os problemas relacionados com a acção educativa dos museus, promovido pela recém criada Associação Portuguesa de Museologia – APOM e patrocinado pelo MNAA. Mais inovador é a sua repetição no ano seguinte onde se incluem professores e educadores, numa postura de abertura ao diálogo entre educadores e conservadores, debatendo-se a útil e profícua colaboração entre museu e escola.

Os novos olhares para a função educativa dos museus, no último quartel do século XX em Portugal, são encaminhados pelas diversas contribuições teórico-conceituais e mudanças político-sociais que se constituem como marcos importantes na história da museologia nacional. Imersas nas concepções da *nova museologia* que colocam o enfoque no sujeito, dinamizam a acção cultural e educativa do museu em torno do trinómio *território-património-comunidade*, respondem às novas funções sociais e educativas que o alargamento do conceito de património e a assertiva da função social do museu proporciona.

Os *grandes* museus esforçam-se por incluir na sua orgânica o denominado *Serviço Educativo*, numa tentativa de entabular diálogo com os diversos públicos, em particular, aproximando-se do crescente e diversificado público escolar, tendo sido criada em 1982, a carreira de Monitor do Serviço de Educação dos museus, traduzida em profissionais especializados que usam linguagens adequadas aos diferentes graus de aprendizagem.

Na aproximação do museu à escola, destaca-se o trabalho realizado pelo Serviço Educativo da Fundação Calouste Gulbenkian, principiando a criação de hábitos culturais,

desenvolvendo diversas acções educativas a partir dos objectos musealizados, e, em sentido lato, contribuindo para a promoção da cultura no nosso país, através de actividades diversificadas na área da educação e da cultura.

Os casos de Mértola, Vila Franca de Xira e Seixal permitem compreender a actuação de um museu que tem como principal recurso a comunidade, depois de alargado o seu conceito à paisagem natural, social e humana, onde as acções museológicas de pesquisa, preservação e comunicação, passam a ser entendidas como um processo multidisciplinar e educativo, encetado, fundamentalmente, com a participação da população, argumentos que definem a *ecomuseologia*.

Efectivamente, na contemporaneidade, “as *escolas* vão aos *museus*. Ainda menos museus concebem materiais para, ou vão às, *escolas*”⁷¹. Margarida Lima de FARIA enfatiza mesmo que

Os museus, quando possuem “Serviço educativo”, oferecem-se mais como um serviço de visitas guiadas do que fornecem programas que incluam uma reflexão crítica sobre o seu próprio funcionamento. (...) Possuir um “Serviço educativo” é sem dúvida um índice de qualidade e de algum dinamismo ainda que muitíssimo insuficiente. Mas muitos dos museus portugueses ainda hoje, não têm qualquer Serviço educativo (este existe apenas em 26% dum total de 414 museus inquiridos em 1999), embora haja cada vez mais museus no nosso país.⁷²

O relatório do Inquérito aos Museus em Portugal, da iniciativa do Instituto Português dos Museus (IPM) em 1998, ano da encomenda dirigida ao Observatório das Actividades Culturais (OAC), no momento embrionário da organização que viria a ser a Rede Portuguesa de Museus (RPM), constituída em Maio de 2000, demonstra o sentido real da acção do *serviço educativo* dos museus no contexto português. Este primeiro inquérito, que assume a extensa quantidade e diversidade da tipologia dos museus portugueses (não excluindo da análise as instituições auto-denominadas por museus e que responderam ao inquérito), surge com a necessidade de fazer o diagnóstico dos indicadores da realidade museológica portuguesa, abrindo o debate sobre o seu estado, recomendando a necessidade das instituições serem alvo de reflexão e possíveis *estudos de caso*. No que respeita à relação museu-escola-comunidade traduzida através do *serviço educativo*, registamos que:

⁷¹ *Idem. Ibidem*

⁷² *Idem. Ibidem.*

- Portugal apresenta uma museologia jovem (dimensão quantitativa positiva a partir da década de setenta), com desequilíbrios geográficos acentuados (de acordo com as assimetrias demográficas, económicas e culturais, com elevada concentração no litoral acima do Rio Sado, em Portugal Continental e na ilha da Madeira), diversidade das colecções e multiplicidade das tutelas, assim como, ausência de recursos humanos qualificados, dificuldades financeiras e inexistência de “programas de actividades orientadas para os visitantes”⁷³ (dimensão qualitativa negativa perante as dificuldades detectadas).

- Cerca de um terço dos museus que responderam ao inquérito afirma não possuir Serviço Educativo na orgânica da instituição e, segundo os autores do relatório, “apenas 152 unidades, do universo de 530 respostas consideradas, preenchem, cumulativamente, um conjunto de critérios mínimos decorrentes das variáveis de análise que são, internacional e nacionalmente, recomendadas para o reconhecimento de um museu”⁷⁴.

- No relatório do inquérito, destacamos a análise das actividades promovidas pelo museu, constituídas pelas *actividades orientadas para os visitantes*, espectáculos, projectos de investigação, serviços educativos, publicações/edições disponíveis para os visitantes e por último, participação em exposições a nível nacional e/ou estrangeiro. Das primeiras destacam-se a exposição temporária do museu, como a mais referida (43%), passando por renovação da exposição permanente, espectáculos, exposição temporária não produzida pelo museu, conferências/seminários, e em último lugar, já na opção de “Outras”, encontra-se a referência a visitas guiadas e ateliers/workshops/cursos (13%). No respeitante ao *serviço educativo*, este é considerado como “um dos serviços mais importantes”⁷⁵, tendo 59% dos museus (auto denominados como tal), afirmado possuir esse serviço, destacando-se a *visita de estudo* (58%) como a actividade mais desenvolvida por tal serviço, seguida por referência a *ateliers e animação no exterior* (15%). Os museus tutelados pelo Ministério da Cultura e pela Administração Regional é onde se sente mais a presença deste serviço. Quanto ao tipo de museu, destacam-se os Jardins Zoológicos, Botânicos e Aquários (100%) seguidos dos Museus Regionais (89%), dos Monumentos e Sítios, e em último lugar os Museus Arqueológicos (47,6%).

⁷³ AA.VV. (2000). Inquérito aos Museus em Portugal. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais, Instituto Português dos Museus. P.112

⁷⁴ Idem. *Ibidem*. P.31

⁷⁵ Idem. *Ibidem*. P. 114

- O inquérito confirma a “diversidade e a importância das entidades que tutelam os museus na determinação do funcionamento destes, devido a diferentes graus de autonomia relativa existentes, inclusivamente no interior de cada tutela”⁷⁶.

Neste relatório do Inquérito aos Museus em Portugal não compreendemos a separação em *actividades orientadas para os visitantes e serviço educativo* pois, como se podem conceber actividades no museu direccionadas para os visitantes que não sejam educativas? Contudo, esta questão formal é ultrapassada nas posteriores avaliações quantitativas, encetadas em trabalhos em curso a partir de 2000, em resultado do protocolo assinado nesse ano entre o Instituto Português de Museus (IPM, o Instituto Nacional de Estatística (INE) e o Observatório das Actividades Culturais (OAC). Nesta última instituição foi construída a Base de Dados dos Museus (Bdmuseus) aquando da realização do Inquérito aos Museus em Portugal, reformulando e lançando o inquérito aos museus com uma periodicidade anual, cuja acção é dirigida pelo INE.

O relatório denominado por Panorama Museológico em Portugal (2000-2003), dá conta dos vários trabalhos encetados pelas instituições, acima referenciadas, em clima de colaboração, após o primeiro inquérito aos museus, em cujo intervalo de tempo se assiste à criação e arranque da acção da RPM, ao relançamento do Inquérito aos Museus pelo INE e à aprovação da Lei Quadro dos Museus Portugueses.

Entre o primeiro Inquérito aos Museus em Portugal publicado em 2000 e o Panorama Museológico em Portugal publicado em Março de 2005, no que ao sentido educativo do museu diz respeito, constata-se que mais de metade das entidades incluídas nos estudos ainda não têm serviços educativos, no entanto, “há entidades que apesar de não disporem deste tipo de serviço, não deixam de organizar algumas actividades para os visitantes, designadamente visitas guiadas e acções para o público escolar”⁷⁷ como mais adiante registamos. Continuam a ser as entidades sob tutela da Administração Central e dos Governos Regionais, nas regiões de Lisboa e Vale do Tejo e da Madeira, as que apresentam uma percentagem maior do que respeita a possuir este tipo de serviço. É também interessante notar que são “as entidades abertas ao público antes de 1969 as que, maioritariamente, possuem um Serviço Educativo a funcionar, sendo as do período 1900-1929 aquelas que apresentam a maior percentagem de

⁷⁶ *Idem. Ibidem.* P. 156.

⁷⁷ AA.VV. (2005). O Panorama Museológico em Portugal [2000-2003]. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais, Instituto Português dos Museus/ Rede Portuguesa dos Museus. P.13

casos (78%)”⁷⁸. Relevante é o facto de que as entidades abertas mais recentemente apresentarem a percentagem menor de casos com este tipo de serviço. Analisando este último ponto, talvez não concordemos com a afirmação apresentada (faltando o necessário estudo de caso) neste relatório, em jeito de conclusão, referindo que “as entidades mais recentes não parecem, portanto, acompanhar a tendência para o reconhecimento crescente da importância de um Serviço educativo”⁷⁹, pois, será que efectivamente a função educativa do museu, tão advogada pelas instâncias, se esgota na pura existência do denominado *serviço educativo*? O facto de existir *serviço educativo* no museu faz dele uma instância promotora da acção educativa? Ou será que não existe Serviço Educativo porque o próprio Museu se assume como educativo e a sua acção assim o demonstra?

Analisando as actividades orientadas para os visitantes, a visita guiada continua a destacar-se entre as demais programações, com uma percentagem de 82%, seguida das Acções dirigidas ao público escolar e da Exposição temporária e, por último, destaca-se os 5% de entidades que assinalaram Nenhuma actividade. Na análise deste relatório constata-se que não é necessário o Serviço Educativo estar instituído para que não existam actividades dirigidas ao público, pois, as entidades que afirmaram não possuir Serviço educativo (2002), 75% fazem Visitas guiadas e 41% Acções para as escolas.

Outro ponto importante para o nosso objecto de estudo, diz respeito ao estabelecimento de Parcerias que a maioria das entidades (57%) afirma não ter estabelecido nenhuma. Das que estabeleceram alguma Parceria, são as entidades tuteladas pela Administração Central as que apresentam percentagens mais elevadas e as referentes à Administração Local as que apresentam menores percentagens. Quanto ao Tipo de instituição com o que o museu entabulou parceria, é a instituição de ensino a mais referida (62,1%), porém o estudo não diferencia o tipo de instituição de ensino. Por último, importa registar que 17% dos visitantes de museus em 2002 correspondem a grupos escolares.

Pensamos que a maioria das acções educativas promovidas pelos museus portugueses são carenciadas de avaliação e reflexão das práticas, contudo, notamos ser um tema cada vez mais recorrente nos projectos de investigação, dada a proximidade cada vez maior da escola ao museu e também o inverso, embora com menor intensidade.

Muitas questões se levantam na análise destes relatórios que deixam em aberto a operacionalização da função educativa do museu. Será que as actividades, a promover pelo *serviço educativo*, terão que ficar limitadas à tradicional visita guiada, ateliers e animações

⁷⁸ Idem. *Ibidem*. P.57

⁷⁹ Idem. *Ibidem*. P.57

pontuais? Onde se incluem neste inquérito os museus escolares das escolas? Farão parte do tipo de museu indicado como “Outros museus”? Foram desde o início excluídos da investigação? Será interessante, mais à frente no trabalho, fazer uma análise comparativa, com as devidas reduções conceptuais, entre os resultados obtidos por este inquérito com os resultados dos questionários que aplicámos, em conjunto com a análise do trabalho de dissertação de mestrado de Maria Paula SANTOS, ao analisar a quantidade de experiências museológicas nas escolas secundárias/ 3º ciclo portuguesas e de parcerias estabelecidas com outros museus.

A atitude preservacionista é inerente às acções educativas do museu que procura conceder novas utilizações sociais e didácticas ao património cultural, não no sentido de consumo cultural mas de consciencialização e fruição desse património. Neste sentido, em Portugal, ressalvam-se as acções que a museóloga Ana DUARTE promoveu com as escolas, nos últimos vinte anos, a partir do museu, no enquadramento da cidade de Setúbal, numa assunção da articulação dos termos museu-escola-comunidade que se desenvolve “na complementaridade de funções: pela troca de recursos e esforços humanos, de potenciais incomensuráveis de formação, criação artística e conservação integrada do património”⁸⁰. Assumindo-se o Museu de Setúbal como um *espaço polivalente de animação*, regista desde 1984, a criação do Serviço de Extensão Cultural que divide a sua actividade em três vertentes: formação artística (onde inclui visitas guiadas, ateliers de expressão plástica, dramática e musical, teatro de fantoches, exposições de temas e comemorações de datas e a leitura animada), educação patrimonial (desenvolvendo cursos de História Local, exposições itinerantes sobre aspectos do meio local, maletas pedagógicas, História ao Vivo, investigação em arquivos e bibliotecas, exposições/cursos/conferências em outras instituições sobre personalidades locais) e intervenção lúdica (aqui abem os espectáculo musicais, teatrais e bailado nos espaços do Museu, mas também, nas escolas, juntas de freguesia e outras instituições quando solicitados). Das acções educativas promovidas destacamos as exposições itinerantes e temáticas, pois, são um poderoso instrumento para a intervenção no meio por parte do museu, ao tratar de assuntos relevantes para o meio e actualidade, trabalhando o património cultural fora do espaço do museu, assim como, as maletas pedagógicas que permitem fazer o intercâmbio entre o museu e as escolas, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem em contexto escolar. A referida museóloga refere que os “museus portugueses, conscientes do fraco número de visitantes, devem oferecer às escolas produtos

⁸⁰ DUARTE, Ana. (1994). *Educação Patrimonial. Guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres*. 2ª Edição. Lisboa: Texto Editora. P.9

culturais lúdicos e não escolarizados, competindo com os media e com todos os apelos do consumo supérfluo e gratuito para a complementaridade da educação”⁸¹, numa forma de aproximar o museu à comunidade.

Analisar a evolução e a assunção da função educativa no museu permite-nos verificar que aparecem, cada vez mais na estrutura organizativa dos museus, profissionais especializados de acordo com as acções museológicas. A formalização do *serviço educativo*, significa a existência de profissionais especialistas em educação e comunicação que, no entanto, como refere Margarida Lima de FARIA “em períodos de restrição orçamental, esta seja a primeira área a ser penalizada, e a sua função a ser institucionalmente desvalorizada”⁸². É necessária a articulação entre os profissionais do museu e os da educação do ensino escolar, considerando que os museus são importantes instrumentos pedagógicos, tomados os bens patrimoniais como referências culturais, direccionados para a educação da memória, que preservam e constroem processos históricos e de identidade, estimulam a criatividade e o pensamento científico, em harmonia com a natureza.

Na contemporaneidade, os museus assumem a função, essencialmente, de serem uma instituição com fins educativos. Porém, importa não esquecer, apesar de em alguns momentos da sua história não ser muito evidente, o sentido educativo, na mais ampla asserção do termo, sempre esteve presente nos museus. Da década de sessenta até aos nossos dias, este sentido tem-se acentuado progressivamente, assumindo, o museu, no nosso país um papel de educador, com importância na educação e promoção de valores e identidades, cada vez mais notória. Esta viragem faz com que o museu saia de si próprio e se abra ao exterior, aceitando desafios que enriquecem o panorama museológico e estimulam um novo fazer cultural.

Como vimos anteriormente, em determinados contextos histórico-sociais, a acção educativa do museu entendia-se como uma extensão da escola, um recurso pedagógico-didáctico, em alguns momentos, funcionando mesmo como uma enciclopédia ilustrativa do conhecimento, a partir do património cultural construído e natural fossilizado. Neste sentido, a exposição é entendida como espaço de comunicação, de diálogo entre o objecto patrimonial musealizado e o visitante, tempo para se adquirir conhecimentos acumulados pela interacção com os artefactos culturais.

⁸¹ Idem. *Ibidem*. P.80

⁸² Idem. *Ibidem*.

A aproximação do museu à escola é evidente com o advento do *movimento* para uma *nova museologia* que pelo seu carácter contestador, face a uma museologia passiva e fechada, propõe uma museologia criativa e transformadora, executando processos museais adaptados às necessidades dos cidadãos, em diferentes contextos, por meio da participação e de acções educativas, tendo o desenvolvimento social como motor das acções museológicas. Esta museologia contemporânea, impulsiona a constituição de departamentos educativos, assumindo o museu o papel de *educador* e promovendo acções educativas dirigidas a um público recorrente dos espaços museológicos, o público escolar, cada vez mais atento à sua heterogeneidade. A centralidade das acções educativas no indivíduo/comunidade com intenções de transformar as práticas sociais, aproximou os museus da população em geral e da comunidade escolar particular.

2.1.4 A escola aproxima-se da educação patrimonial e museológica

As experiências no campo da relação entre museu e educação espalham-se por todo o mundo, a partir dos contextos locais e das conceituações tomadas pelos actores do processo. O museu é visto pelo ensino formal como recurso educativo, onde se podem promover práticas ligadas ao ensino-aprendizagem e os próprios manuais escolares (COSTA, 2005), apoiados nos currículos disciplinares, sugerem actividades didácticas com e no museu, ou ainda, actividades de âmbito patrimonial.

A Educação Patrimonial é entendida como o desenvolvimento de acções educativas e culturais, tendo como referencial o património local, encetadas tanto na instituição museu quanto na escola. No palco da escola, aquela, conjuntamente com a Pedagogia Museológica, têm sido vistas como um meio de recurso para contextualizar os conteúdos curriculares, estabelecer novas formas de ensino-aprendizagem, segundo processos mais activos e que envolvam os alunos no processo de pesquisa e descoberta do conhecimento, compreendendo diversas disciplinas de forma integrada. Falamos de projectos interdisciplinares que abordam temáticas do património cultural, resultando em produtos diversos, geralmente exposições, de História ao Vivo na escola, de incentivo à musealização do património da cultura local e/ou escolar, construindo museus escolares na escola, assim como, da já comum e tradicional visita guiada ao museu, em complemento do processo de ensino-aprendizagem ou, como é referido

no relatório⁸³ de 1984 da American Association of Museums, “visits simply as field trips where the students see interesting things and have fun”⁸⁴. Faremos a análise de algumas dessas actividades que consideramos importantes quer pelo contexto histórico-social em que se realizam quer pela direcção tomada pelos actores educativos e/ou políticos.

Os Museu Escolares do México, da década de setenta, são inovadores no que concerne ao desenvolvimento de atitudes preservacionistas aliadas à produção de conhecimento e ao desenvolvimento das competências dos alunos, numa aproximação da escola à museologia, à preservação patrimonial e à educação pela arte (defendida a partir da década de sessenta). Concretamente, estes museus surgiram do programa (situado na esteira da Declaração de Santiago) lançado pelo Instituto Nacional de Antropologia e História (INAH), em Julho de 1972, e que intenta estabelecer um museu em cada escola, perseguindo três objectivos:

To encourage large numbers of people to co-operate voluntarily in the safeguarding and conservation of the cultural heritage; to bring about radical change in the traditional relationship of the public with museums so as to make them an effective cultural instrument, used by the public at large: and, indirectly, to provide schools with auxiliary teaching materials⁸⁵.

A implementação do museu escolar teria que ser de forma voluntária, cabendo ao INAH a responsabilidade pela promoção dos museus e do projecto do programa museológico, assim como, a tarefa de administrar a implementação do museu através de um centro de coordenação (em cada estado do país) dividido em três secções: administração, pesquisa/aconselhamento e promoção, e também, fornecer *workshop* para o design e a produção de material gráfico e exposição. Os museus fariam parte do sistema escolar, nunca seriam localizados fora escolas, e integralmente construídos pelos alunos, “they organize, arrange and administer it; but their principal function is to build up the collections”⁸⁶, em colaboração com os seus pais e a sua comunidade. A construção da colecção, a catalogação e busca da informação eram consideradas actividades fundamentais na promoção de uma relação dinâmica entre o professor e os alunos que assumem uma participação activa no

⁸³ Intitulado “Museums for the new century” é o produto de três anos de estudos realizados por uma comissão de directores de museus. Consultado na World Wide Web: www.ericfacility.net

⁸⁴ HICKS, Ellen Cochran. (1986). “Museums and Schools as Partners”. Retirado em Março de 2004 da World Wide Web: www.ericfacility.net

⁸⁵ LARRAURI, Iker. (1975). “The school museum programme in Mexico” in *Museum*, vol. XXVII, nº2. Paris: UNESCO. P.61

⁸⁶ Idem. *Ibidem*. P.63

processo, pesquisando, explorando e descobrindo semelhanças e diferenças, sob orientação do professor que faz uso da curiosidade dos alunos e dos seus interesses.

What really matters is that children should take part in the process, in the activity that leads to the establishment of the museum. With the passage of time the museum will gradually be improved and enriched, and in this way the community will ultimately acquire its own local museum⁸⁷.

No final do ano lectivo, os professores e alunos deveriam produzir algo que testemunhe as actividades desenvolvidas para, posteriormente, serem usadas como propostas de ensino-aprendizagem, enquanto a colecção tenderá a crescer gradualmente, aplicando critérios necessários para a selecção dos objectos. Toda a acção realizada seria devidamente registada e arquivada, assim, “school museums thus provide an objective indication of what the school achieved. The children take a pride in them, and they are tangible evidence of what the teachers have accomplished”⁸⁸. Actividades como recolher, descrever, classificar os objectos para registar e identificar de modo a incorporar no museu, colocando à disposição da comunidade, eram tarefas praticadas nas escolas pelos alunos, até então reservadas aos especialistas.

Privilegiava-se a troca de objectos patrimoniais (devidamente catalogados) entre escolas vizinhas ou distantes geograficamente, de acordo com os interesses dos alunos ou das colecções. Estimulam-se as visitas a outros museus escolares, com a finalidade de se verificar a forma de apresentação das suas colecções, podendo-se levar para oferta alguns objectos e trazendo em troca novas experiências e mais material para enriquecer o seu museu.

A formação era também um dos objectivos do INAH que começaria com um pequeno grupo de professores que por sua vez dariam formação a outro grupo de professores e assim por diante – resultando num modelo de *formação em cadeia*. Nas férias grandes ocorreriam os encontros regionais com os intervenientes no processo, de modo a trocar experiências, sugerir mudanças, comparar resultados e planear o trabalho do ano lectivo seguinte.

Esta experiência museológica nas escolas (na sua maioria primárias) do México apresenta-se inovadora tanto de ordem museológica quanto educacional, mesmo que centralizada nos objectos, revela uma efectiva aproximação entre museu, escola e comunidade em torno do

⁸⁷ Idem. *Ibidem*. P.65

⁸⁸ Idem. *Ibidem*. P.66

objecto patrimonial da cultura local, tornando o museu escolar como o centro cultural da comunidade onde a escola se insere.

Importa destacar, o museu escolar da escola “Lagunas de Puchilco”, no Chile, construído por professores e alunos, tem a intenção de ensinar a partir da própria história “para luego ampliar los conocimientos a otros temas”⁸⁹. A recolha de objectos (que os alunos traziam) e respectiva informação (colectada pelos alunos que preenchiam a respectiva ficha de informação, concebida pelos professores) possibilitou editar o seu próprio “Cuaderno de la Historia» de Puchilco. A construção de vídeos educativos e «cartillas pedagógicas” procuram aperfeiçoar a expressão oral e escrita. Esta actividade permitiu mudanças no processo de ensino-aprendizagem, os alunos centram-se na investigação e na construção do seu próprio conhecimento e conseqüentemente vão com mais vontade e disposição para a escola, assim como, apresentam um maior respeito pelos mais velhos, vistos agora como pessoas úteis à comunidade que detém saberes que lhes permitem conhecer o seu passado. Aos professores permitiu “apreciar y reforzar las nuevas formas de enseñanza”.

Ainda na América do Sul, na Colômbia, também se regista o incentivo a formar museus escolares nas escolas, pois, pode-se converter num centro cultural e de investigação para a comunidade educativa, a partir de um tipo de objectos que sejam o centro de interesse da escola, integrado no Projecto Educativo da Instituição Escolar, e que possam servir de apoio didáctico e de desenvolvimento de temas em várias áreas curriculares.

No Brasil, também, encontramos vários exemplos que seguem esta linha de actuação do museu escolar, em que a colecção é o centro da acção museológica, como apoio às actividades pedagógicas e didácticas mas, também, de aproximação da escola à comunidade a partir do seu património.

Outro caminho possível é apresentado pela exploração, através de fontes primárias, da história da escola integrada na história da região. As fontes primárias podem ser exploradas para complementar o estudo de textos, proporcionam que os alunos desenvolvam várias competências e entender a história, não como uma série de factos, datas e acontecimentos empacotados num manual.

O Museu Didático-Comunitário de Itapuã (MDCI) integrado no Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior, Salvador da Bahia, constitui um marco singular na evolução do

⁸⁹ “El museo escolar de Puchilco muestra el legado de sus antepasados”. Retirado em Agosto de 2004 da World Wide Web: <http://innovemos-p.unesco.cl>

processo museológico no espaço escolar. Centrado no entendimento da Museologia enquanto processo, “no qual as acções de pesquisa, preservação e comunicação, são aplicadas, tendo como referencial os objetivos e diretrizes definidos com a participação dos sujeitos envolvidos”⁹⁰.

A decisão de desenvolver o processo museológico não partiu dos actores sociais da comunidade educativa do Colégio mas veio da Universidade, inserindo-se o projecto-acção num trabalho de investigação da museóloga e educadora Maria Célia SANTOS que parte da constatação de “que não tem havido uma integração entre educação e cultura no sentido de realizar, através da prática pedagógica no cotidiano da escola, ações efectivas objetivando utilizar o patrimônio cultural como um referencial capaz de suscitar a criatividade, o questionamento, a reflexão e a busca de um novo fazer”⁹¹.

Para desenvolver o projecto fez-se necessário mobilizar a comunidade, primeiro junto da direcção do Colégio, depois com os professores para apresentação e discussão da proposta de trabalho, cujo objecto de pesquisa se centrou na análise e interpretação da realidade, assente no quotidiano da escola e do bairro de Itapuã, qualificado como património cultural. O processo museológico antecedeu a existência objectiva do museu que teve na Pesquisa o suporte essencial para o seu desenvolvimento e não uma colecção. A acção museológica buscou a *qualificação da cultura*, em detrimento da *representação cultural*, “através da interação entre os técnicos e os sujeitos envolvidos no processo”⁹² e por meio das acções de pesquisa, preservação e comunicação. A acção de pesquisa envolveu todos os sujeitos intervenientes no processo (da escola e moradores locais) e em conjunto construíram o conhecimento, tendo como referencial o quotidiano, qualificado como património cultural. A acção de preservação não se centrou na colecta de objectos mas a partir dos documentos, colocados à disposição dos sujeitos intervenientes no processo, e à medida que as diversas actividades se foram desenvolvendo, foi produzido o acervo (dividido em institucional e operacional) referente à realidade do Bairro e do Colégio, incluído no banco de dados que compõe o Núcleo Básico do Museu. A acção de comunicação foi transversal a todo o processo museológico que se pautou pelo diálogo em contextos interactivos respeitando a multiculturalidade dos sujeitos do processo, não se limitando ao momento da exposição que é o produto de um trabalho interactivo que deu origem ao conhecimento que está a ser exposto

⁹⁰ SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. (1999). “Estratégias Museais e Patrimoniais Contribuindo para a Qualidade de Vida dos Cidadãos: diversas formas de musealização” in Ciências & Letras. *Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras*, nº 27, Janeiro-Junho de 2000. Porto Alegre. p. 103-120

⁹¹ SANTOS, Maria Célia T. M. (1996). *Processo Museológico e Educação: construindo um museu didático-comunitário*. Cadernos de Sociomuseologia nº7. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: ULHT. P.13

⁹² Idem. *Ibidem*. P.271

e que será ponto de partida para outra acção comunicativa. Foi construído um processo museológico que deu origem à instituição museu que se quer em permanente transformação em cada momento histórico, é assim um Museu em Processo⁹³.

Deste Museu Processo surgem novas formas de ensino-aprendizagem, a partir

das diversas programações, foi possível repensar os conteúdos programáticos, o material didático e as atividades pedagógicas, envolvendo também os alunos na elaboração do planeamento das atividades, tornando-os co-autores dos diversos programas, desenvolvendo-os, produzindo conhecimento a partir da realidade⁹⁴.

O processo de actuação permitiu adquirir e desenvolver conhecimentos, valores e atitudes, principalmente, dos alunos, em contexto social e individual, e de crescimento pessoal e de cidadania de todos os intervenientes, num ensino mais próximo da realidade. Decorrente de todo o processo, a escola saiu revitalizada na relação com a comunidade, o contexto de sala de aula pauta-se pela participação no processo de ensino-aprendizagem, com os alunos a envolverem-se com a escola e o seu bairro, em que a preservação da memória é utilizada como referencial para a realização de diversas acções no momento presente. A museologia resultante é participativa e a educação é entendida em processo.

Na Argentina, as fontes documentais fornecidas pela Professora da Escuela de Educación Media N°14, Marta MUHLRAD, autora do projecto do Museu Histórico, dão-nos conta da implementação de um museu inserido no espaço escolar, centrado na história do Bairro Don Orión. A autora⁹⁵ na fundamentação do projecto refere que “en encuestas realizadas recientemente, al preguntarles cual es el peor problema del barrio, muchos constestan: la gente. Pero una comunidad no existe sin sus actores: la principal riqueza de Don Orión, es, precisamente, su gente”. Trabalhando com os moradores do bairro e alunos da escola, esta experiência centra-se no objectivo de criar e reforçar sentimentos de pertença, conservar a memória oral, escrita e gráfica dos habitantes do bairro, assim como, criar e reforçar vínculos entre os seus habitantes, em suma, restabelecer e reforçar a trama social. A autora justifica a missão do museu do seguinte modo:

⁹³ *Idem. Ibidem.* P. 285

⁹⁴ *Idem. Ibidem.* P.286

⁹⁵ MUHLRAD, Marta. (2003, Março). Projecto: Museo Histórico. Buenos Aires, Argentina. (Documento impresso, facultado pela autora)

Para contar sus historias, para fijar sus rostros en el recuerdo, para que miren y se miren, para que puedan reconocerse como PROTAGONISTAS DE ESTA BREVE HISTORIA, EN SU COTIDIANEIDAD, Y TAL VEZ, PARA QUE CIERRE ESA VIEJA HERIDA ABIERTA POR LOS CAMBIOS DE RUMBO, LA DESORGANIZACION, LA FALTA DE ESCRÚPULOS DE ALGUNOS, LA DESCONFIANZA Y EL RESENTIMIENTO DE OTROS; PARA TODO ESTO, PROPONEMOS UM LUGAR DONDE SE CUENTE LA HISTORIA DEL BARRIO, A TRAVÉS DE DISTINTOS MEDIOS. Un lugar que sea de la comunidad, hecho com la ayuda de los miembros de esa comunidad, y que está abierto a todos sus integrantes. Un museo, el primer museo del barrio.

O museu centrado no Bairro, procurando conhecê-lo relativamente à sua história e sua população, tem como recursos humanos, a autora do projecto, alguns residentes do Bairro e os alunos do Bacharelato de adultos da referida escola. Os bens patrimoniais a musealizar dividem-se em dois tipos: os que são construídos pelos participantes, a partir das pesquisas feitas por aqueles; e os objectos patrimoniais que a comunidade (pessoas ou entidades) fornecem ao museu. As visitas guiadas, principalmente de outras escolas, são a forma encontrada para divulgar o património do bairro, assim como, o desenvolvimento do *museomóvil* de forma a divulgar junto de escolas vizinhas o património cultural. Realizar eventos com outras instituições de variado tipo que actuam no bairro, é outra forma encontrada para divulgar o património histórico do museu e do Bairro.

O sentido educativo do museu está reforçado pela sua integração numa escola, com a incorporação dos dados informativos nas tarefas da aula, com o desenvolvimento de actividades didácticas interdisciplinares. Alguns trabalhos realizados pelos alunos (pertencentes aos recursos humanos de base) sobre a história do Bairro foram oferecidos à Biblioteca Municipal, pois, não dispunha de fontes sobre o tema.

Os Estados Unidos da América têm promovido acções, no âmbito da educação patrimonial e museológica, diversificadas, envolvendo o museu, a escola e a comunidade, promovendo a preservação, pesquisa e comunicação do património cultural, partindo da ideia de que o museu tem a força de poder providenciar à escola o contexto do mundo real e o carácter exploratório, assim como, fazer a ligação dos conteúdos *abstractos* dos currículos com os problemas e a realidade do meio local, com a realidade dos alunos, a partir de uma

pedagogia construtivista⁹⁶. Muitos desses programas envolvem a criação de parcerias entre o museu e a escola, através da realização de actividades complementares de descoberta através do património, *campos de férias* no museu, entre outros, dirigidos a várias faixas etárias. Por exemplo, o *Museum School* dirigido a várias crianças com pelo menos 5 anos de idade e onde se promovem actividades de exploração nas áreas das artes, ciência, relacionadas com a natureza, entre outras.

Incluir uma escola no museu é outra forma de aproximar as duas instituições, integrando os dois ambientes educativos. Destacamos Henry Ford Museum & Greenfield Village, situado no estado do Michigan, que abriu uma escola em 1997. Nesta escola os alunos usam os artefactos do museu e as exposições para análise, inspiração e associação, construindo os seus próprios modelos.

Kira KING apresenta o recente fenómeno do *museum school*⁹⁷ que consiste num projecto em que pelo menos um museu e uma escola projectam uma *nova* escola assente na colaboração, integração curricular e reestruturação das duas instituições, criando ambientes que combinam as estratégias de ensino-aprendizagem e a estrutura da educação formal com o contacto com os objectos culturais que é a base da aprendizagem no museu, em suma, combinando a educação formal com a *informal*. Porém, a ideia do *museum school* adquire várias formas de aplicação, de acordo com o espectro de possibilidades, significando também:

- a instalação de uma pequena escola num museu, cujo nível de ensino é creditado pela escola da região;
- o local onde se promovem actividades de enriquecimento separadas da educação formal;
- a criação na escola de uma sala para exposições e utilizar o processo de criação de exposições museológicas como um instrumento de ensino-aprendizagem;
- a colaboração, entre professores, educadores de museu e alunos, no sentido de transformarem a escola toda num museu, por exemplo, centrado na temática da criança - o autor anota a dúvida: “is this a museum school or a school museum?”.

Em Portugal, assume cada vez mais relevo no domínio museológico o projecto de investigação da história e museologia da infância e educação, traduzido numa rede – Rede de Investigadores em História e Museologia da Infância e Educação (RIHMIE) – constituída por profissionais, museólogos e professores, museus e escolas, com centro na Escola Superior de

⁹⁶ KING, Kira S. (1996). “Alternative Educational Systems: a multi-case study in museum schools”. Retirado em Setembro de 2004 da World Wide Web: <http://www.indiana.edu>

⁹⁷ A tradução de *museum school* deve fazer-se por museu escolar, combinando a duas vertentes: um museu que escolariza e uma escola que utiliza os bens culturais como vector da produção de conhecimento. Na prática anotam-se projectos onde se verifica a aplicação do museu na escola, assim como, o inverso.

Educação de Santarém, prevendo-se num futuro breve da constituição de uma Rede Ibérica sobre esta direcção temática da museologia. Esta vertente museológica centra a sua atenção no património escolar, apoiando a instalação de museus que na sua maioria estão sob tutela de escolas de vários níveis de ensino e/ou ligados à Junta de Freguesia. Neste sentido, o termo *museu escolar* encontra-se associado à pedagogia e bens patrimoniais da escola. O primeiro museu escolar português aparece referenciado no ano de 1883, como Museu Pedagógico Municipal de Lisboa, sendo director o pedagogo Adolfo Coelho, centralizando o material didáctico e mobiliário escolar que “o pelouro camarário havia adquirido nos EUA, França e Inglaterra, para apoio às escolas da capital”⁹⁸ e servindo de apoio à formação de professores. Até 1943, o espólio agrupado sofre diversas mudanças de instalações, com maior ou menor entusiasmo pela sua activação, imbuído da ideia de um dia constituir o Museu Pedagógico Nacional. De 1943 até 1986 esteve na Escola Normal de Lisboa que foi gradualmente ficando mais degradado e esquecido. De 1986 até 1999 espólio é esquecido nos armazéns da Direcção geral dos Ensinos Básico e Secundário, até que surge o Instituto Histórico da Educação que se voltou a preocupar com a preservação do espólio. A RIHMIE concebe

os projectos museais já não centrados na COLECÇÃO, mas sim no LABORATÓRIO (estudo), já não tão centrados nos OBJECTOS, mas mais nos DISCURSOS (educação), já não tão centrados na ACUMULAÇÃO-DEPÓSITO de objectos, mas mais no ESPECTÁCULO-INFORMAÇÃO da exposição, enfim, já não centrados na SEGREGAÇÃO das peças, mas na sua INTEGRAÇÃO COMUNITÁRIA⁹⁹.

Outra direcção dos projectos de cunho patrimonial e museológico aportam-se no património cultural da região, com intenções de motivar e estimular os alunos, através da descoberta, do conhecimento da identidade e base cultural. Alguns projectos constroem o museu, institucionalizando-o no espaço escolar; outros projectos, desenvolvidos no âmbito da pedagogia com cunho museológico, nunca chegam a conceber a instituição museológica mas aplicam as acções museológicas de pesquisa, preservação e comunicação, em contexto escolar.

⁹⁸ VIDIGAL, Luís. (1999). «Museologia da Infância e Educação. Colóquio APOM-99» in (2000, Fevereiro). Museologia e Animação de Espaços Museológicos-II. Cadernos do projecto Museológico sobre Educação e Infância nº62. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém. P.24

⁹⁹ Idem. *Ibidem*. P. 26

O relato destas experiências tem como finalidade assinalar alguns projectos que servem de marcos na aproximação da educação formal, representada pela instituição escolar, aos princípios da museologia e do museu, através de uma pedagogia de cunho museológico e patrimonial. Serve, também, para fornecerem dados para o enquadramento teórico-conceitual das propostas e reflexões do capítulo 4, respondendo à finalidade desta investigação.

2.2 As acções museológicas como acções educativas e de comunicação

*Só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável.*¹⁰⁰

Como explanamos no tópico anterior, assistimos a mudanças do entendimento do museu, que dão um forte contributo à sua acção educativa e social que sucintamente abordamos do seguinte modo:

- a mudança da centralidade da acção museológica para o ser humano, enquanto produtor dos bens musealizados e a quem interessa estabelecer uma acção de relação, em detrimento da centralidade no objecto/coleção como fim em si;

- o objecto museológico é entendido como portador de significados e significantes construídos na relação do ser humano (individual e colectivo) com o mundo e na interpretação dessas relações. Deste modo, são um recurso para a contextualização do processo de ensino-aprendizagem na realidade e para a construção do conhecimento, envolvendo os actores educativos no processo de aprendizagem.

- é o público, ou seja, a comunidade de seres humanos que justificam a validade da instituição museu, e é em prol da sua educação e do desenvolvimento social que as acções de preservação, pesquisa e comunicação se tornam legítimas;

¹⁰⁰ FREIRE, Paulo. (1977). Extensão ou comunicação?. Coleção O Mundo Hoje, vol. 24. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. P. 68

- entendimento da museologia como processo, assim como, do museu que é parte do património cultural, e da cultura entendida como produto da acção e trabalho do ser humano, entendida na quotidianidade;

Recordando que o espírito inicial do projecto do museu moderno do século XVIII se centrava no sentido educativo, este era traduzido pelo sentido de colectar, preservar e expor os artefactos e era impulsionado pela missão de auxiliar a educar/instruir os cidadãos acerca do mundo que os rodeava, ilustrando-o, e direccionando as actividades educativas do museu para a criação de materiais para a aprendizagem na aula e visitas guiadas aos visitantes e aos alunos. Porém, a partir dos anos vinte do século XX, a dicotomia entre educação e conservação surge para alterar as regras do museu, privilegiando-se os artefactos pela sua qualidade excepcional e raridade, aos quais os conservadores se dedicam inteiramente, protegendo-os da interacção com o público. As mudanças históricas e sociais dos anos cinquenta e sessenta retomam o sentido educativo do museu, impulsionando a colaboração entre o museu e a escola. A contemporaneidade museológica apresenta, com regularidade, esta dicotomia entre conservadores e educadores, apesar do ressurgimento da necessidade de aplicar a transversalidade da função educativa na instituição museológica.

Concordamos com David FLEMING, quando refere que “a educação é o ponto central de toda a actividade dos museus”¹⁰¹. Com efeito, é a partir deste pressuposto que todas as demais funções e actividades são pertinentes, validando as acções museológicas e a própria instituição museu, considerando que a educação através do museu oferece *novas portas por abrir*, sugere o questionamento da vida e a procura de uma nova prática social. A educação e a promoção da aprendizagem concentram em si o objectivo principal da missão do museu, devendo a política museológica tratar as questões educativas como um todo e não entender esta última como um modo isolado, assim como, se impõe às tutelas, cada vez mais, que não trate as questões de educação como marginais a si, pois, para os públicos/visitantes do museu as questões da tutela são secundárias.

“A acção museológica é abordada como um processo educativo, comprometido com o desenvolvimento social e com a cidadania”¹⁰², considerando que aquela é educativa porque

¹⁰¹ AA.VV. (2002). *Encontro Museus e Educação*. Actas do Encontro de 10-11 Setembro 2001. Centro Cultural de Belém. Lisboa: Instituto Português de Museus. P. 20-28

¹⁰² Idem. *Ibidem*.

concebemos a finalidade do museu direccionada para o desenvolvimento social, através da promoção e do estímulo para o conhecimento. Efectivamente, a interacção do ser humano com o património cultural, que ele próprio produziu mediatizado pelo mundo, na instituição museológica, permite que se aproprie da sua própria identidade, envolvendo-se social e politicamente com o seu fazer social e cultural. Assim, conscientização e mudança são os reflexos do fazer museológico ajustado às realidades históricas e sociais.

As acções museológicas relacionam-se com a acção educativa e com a comunicação, através de uma diversidade de experiências e práticas que situam o museu no campo da educação não escolar, não formal ou *informal*.

Por acções museológicas entendemos as acções de Pesquisa, Preservação e Comunicação que permitem concretizar a Função Educativa do museu, na medida em que considerando-as assentes no paradigma do modelo da *participação*, podem, efectivamente, contribuir para a aprendizagem e apropriação do património. Como refere SANTOS GUERRA, “aprende-se a participar, participando”¹⁰³, considerando que a participação, traduzida num direito, emerge da nossa condição de pessoa e cidadão, factor que é inerente a todos os membros que integram a comunidade.

O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objecto de seus conhecimentos. (...) Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias¹⁰⁴.

Paulo FREIRE, ao discutir as relações homem-mundo, como constitutivas do conhecimento humano (qualquer que seja a fase do conhecimento e o seu nível), aponta para a “ingenuidade que se reflecte nas situações educativas em que o conhecimento do mundo é tomado como algo que deve ser transferido e depositado nos educandos”¹⁰⁵. O autor considera que neste tipo de conhecimento, está implícito o termo extensão, cuja acção é estática, baseada na verbalização e na transferência ou substituição de uma forma de conhecimento por outra. Ora, conhecimento, na dimensão humana, exige que o sujeito tenha uma presença

¹⁰³ GUERRA, Miguel Ángel Santos. (2002). *Os Desafios da Participação. Desenvolver a democracia na escola*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora. P.7

¹⁰⁴ FREIRE, Paulo. (1979). *Educação e mudança*. Coleção Educação e Comunicação, vol.1. 25ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. P.30

¹⁰⁵ _____. (1977). *Extensão ou comunicação?*. Coleção O Mundo Hoje, vol.24. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. P.27

curiosa face ao mundo, fazendo-se necessária a apologia da participação. Ainda Freire, refere que conhecer,

não é o ato através do qual o sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe.

O conhecimento, (...) requer sua (i.e., [do sujeito]) ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato¹⁰⁶.

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 patrimoniais.

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas¹⁰⁷.

De acordo com o que explica Freire acerca da extensão¹⁰⁸, podemos fazer uma analogia com a postura *tradicional* do museu e das acções museológicas que pretendem apenas mostrar, sem revelar ou desvelar um conhecimento aos que ainda não têm, matando a capacidade crítica para tê-lo. Não faz extensão do conhecimento quem busca realmente conhecer juntamente com outros, o que implica inserção na dialogicidade dos sujeitos em torno do objecto cognoscível e proporciona condições para o conhecimento que acontece com a comunicação.

Consideramos Paulo Freire como um pedagogo atento, tanto ao universo individual como social, na aquisição e transformação do conhecimento. Compreende o homem dentro de suas relações com o mundo, pois é um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é

¹⁰⁶ Idem. *Ibidem*. P.26

¹⁰⁷ Idem. *Ibidem*. P. 27

¹⁰⁸ Idem. *Ibidem*. P.28

um ser da praxis; da acção e da reflexão. O homem não existe sem o mundo pois encontra-se marcado pelos resultados da sua própria acção.

No que respeita ao processo de aprendizagem, o pedagogo defende que

no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendizado, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o apreendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é enchido por outros conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende¹⁰⁹.

No movimento de aproximação ao conteúdo a apreender pelo sujeito aprendente, o autor refere que

a relação de conhecimento não termina no objecto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objecto cognoscível. Se prolonga a outro sujeito, tornando-se, no fundo, uma relação sujeito-objecto-sujeito. Enquanto pela relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento¹¹⁰.

Inerente à missão do museu situa-se o desenvolvimento de processos museológicos que visem a pesquisa e preservação da herança patrimonial, conjuntamente com a responsabilidade de comunicar essa herança numa perspectiva sócio-educativa.

No contexto da realidade em que vivemos, conseguimos ver o museu como um veículo de comunicação, inserido no processo cultural e assente em “sistemas de significação, ou códigos culturais, que regulam e coordenam essas trocas significativas e simbólicas, com linguagens próprias a cada cultura, resultantes e determinantes dessa própria cultura”¹¹¹. Os bens culturais inseridos no contexto museológico desempenham uma função significativa, como signos que particularizam a linguagem do museu e conferem ao espaço museológico, o

¹⁰⁹ SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura (2002). *Reflexões Museológicas: Caminhos de Vida*. Cadernos de Sociomuseologia nº 18. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: ULHT (suporte electrónico)

¹¹⁰ FREIRE, Paulo. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 10ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. P. 120

¹¹¹ HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. (1992). “Semiótica e Museu” in *Sebenta de Textos – Sumário de documentos de museologia*, Vol. 5. Lisboa: ULHT. P. 9-28. (Texto policopiado)

campo de estudo ideal dos seus significados, relações e interpretações no processo e na vida social.

Como refere Maria de Lourdes HORTA, a “capacidade mental de se referir a uma coisa através de outra coisa, que a substitui, ou a representa, um processo de «trocas mentais», está na base do processo de comunicação, na raiz do processo cultural”¹¹². Sendo assim, os bens culturais musealizados *não falam por si*, tal como *não valem por si*, têm, como mais adiante refere a autora, “o valor daquilo que eles significam como valores culturais ou unidades culturais, a partir do princípio de que são reconhecidos colectivamente como valores de uma determinada cultura, em determinado tempo e espaço”.

Ao longo do século XX, têm sido várias as reflexões e teorias, sobre modos de ensino-aprendizagem, conducentes a modelos onde os intervenientes na comunicação educativa (alunos e professores particularmente) assumem papéis mais activos e participativos, e a construção do conhecimento resulta da interacção dos actores educativos com a realidade envolvente. Destacamos as contribuições construtivistas de Dewey, Comenius, Piaget, Hein, Gardner, Vygotsky e Freire que assentam no entendimento de que o aprendente tem participação activa no processo de construção do conhecimento e que o processo de aprendizagem não consiste na simples adição de parcelas do conhecimento “but a transformation of schemas in which the learner plays an active role and which involves making sense out of arrange of phenomenon presented”¹¹³, ou seja, defendem pedagogias que assentam na experiência.

A escola, na prática do quotidiano, tem manifestado a tendência de adoptar o modelo pedagógico de transmissão-absorção do conhecimento, segundo o qual os alunos absorvem de forma acumulada a informação que os professores debitam (Paulo Freire designa este modelo pedagógico como *educação bancária*), excluindo a experiência da vida real que os alunos detém e com a qual chegam à escola. Maria Eduarda SANTOS¹¹⁴ situa aquele modelo pedagógico no discurso transmitido e numa prática de natureza dogmática, uma pedagogia na 3ª pessoa, que sujeita o educando à autoridade do educador, sobrepondo-se o papel instrucional ao educacional.

Contrariamente a este modelo dogmático-transmitido com cariz passivo perante a aquisição de conhecimento, a museóloga e educadora Ana Duarte, entende que o

¹¹² Idem. *Ibidem*.

¹¹³ DILLON, Sarah. (2001, February 15). “Museums: a wealth of learning opportunities”. *MERT Journal*, Volume 2 – Number 1. Canada: Toronto. P.6

¹¹⁴ SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. (2005). *Que Educação?* -Tomo I. Lisboa: SANTOSEDU

acto de ensino/aprendizagem num Museu é pouco escolarizável. Acreditamos que se pode ensinar qualquer conteúdo a partir de uma obra de arte, de uma peça do património cultural ou natural, ou ainda de uma poesia. Acreditamos que o estímulo artístico é indispensável na formação de uma criança e de um adolescente e melhora consideravelmente a sua aprendizagem, além de abrir caminhos à sua imaginação e criatividade. Estas crianças serão os profissionais de amanhã. A arquitectura, a escola, os serviços, não melhorarão com adultos mais sensíveis e mais atentos ao equilíbrio ecológico e aos valores patrimoniais?¹¹⁵.

As sucessivas mudanças sociais e culturais do mundo, têm conduzido a um renovado entendimento sobre a aprendizagem e construído expectativas acerca das instituições educacionais que, segundo George HEIN, conduzem a que

Learning is now seen as an active participation of the learner with the environment. This conception of learning has elevated experience (...) to a more important place in the effort to educate. (...) They [referindo-se aos museus] specialize in the objects representing both culture and nature and, therefore, become central to any educational effort when the focus shifts from the written word to learners' active participation through interaction with objects¹¹⁶.

A proposta da pedagogia construtivista trouxe novos entendimentos sobre o processo de aprendizagem, atribuindo centralidade ao sujeito como autor da construção do seu próprio conhecimento, resultante do processamento da experiência e não da interiorização passiva de conhecimentos. Esta proposta serve os intentos estéticos e científicos, ligando pólos antagónicos dados pelas “velhas” teorias da aprendizagem e as teorias ligadas à experiência e à percepção.

Paralelamente às contribuições dos teóricos da educação, outras análises foram feitas a partir dos espaços museais, comprovadamente, nas décadas de setenta e oitenta, foram profícuas em estudos de público, na procura de compreender o processo de ensino-aprendizagem no museu, perante os contextos museológicos, de acordo com duas vertentes de

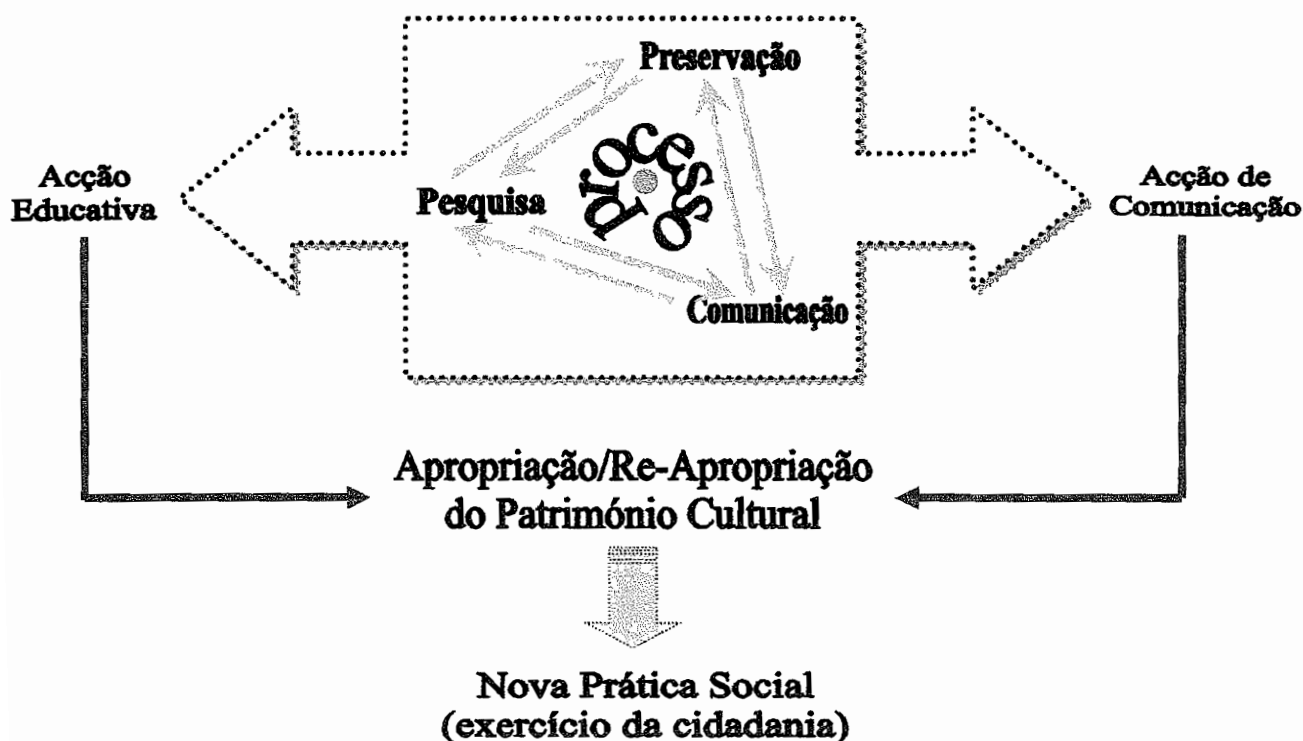
¹¹⁵ DUARTE, Ana. (1994). Educação Patrimonial. Guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres. 2ª Edição. Lisboa: Texto Editora. P.9

¹¹⁶ HEIN, George. (1998). Learning in the museum. London, USA and Canada: Routledge. P.8

análise e utilização do museu: a científica e a sensorial/afectiva. Desses estudos ressaltam três ideias decisivas para o envolvimento do público:

- a primeira está relacionada com o conhecimento que o público possui sobre a temática abordada;
- a segunda, relaciona-se com o sentido de posse da memória colectiva;
- a terceira, o grau de familiarização com o ambiente e linguagem estético-cognitiva do museu.

A apropriação e a re-apropriação do património cultural, visando o exercício da cidadania, implicam a aplicação das acções de pesquisa, preservação e comunicação segundo um movimento *bidireccional*, interligado e interdisciplinar, a partir do património cultural que se considera como suporte e vector de produção do conhecimento: ponto de partida para questionamentos, conexões, reflexão crítica, estímulo da criatividade, despertar de emoções, comparações entre o velho e o novo, entre a arte e a ciência, entre uma cultura e a outra, entre a cultura do(a) aluno(a) e a cultura do mundo. As acções museológicas são entendidas como processo, num constante pensar e repensar da acção dos sujeitos sociais em determinado contexto, entendidas como acções educativas e de comunicação.



Entendidas, assim, como acções educativas e de comunicação, as acções museológicas são processadas a partir da referência de património global¹¹⁷, evitando-se a sua compartimentação e a aplicação da técnica pela técnica, de acordo com uma metodologia interdisciplinar, dialógica e participativa, a partir de uma rede de interacção tanto no interior quanto no exterior do museu. Estas acções são aplicadas tendo como referencial os objectivos e as directrizes definidos com a participação dos sujeitos envolvidos e submetidas a um processo constante de acção-reflexão e de avaliação.

No seguimento do que foi dito, o museu é, efectivamente, um meio de comunicação, com uma estrutura dinâmica, com parte activa no processo cultural, na medida em que ao utilizar uma linguagem, privilegiadamente, *não-verbal*, utiliza signos visuais ou concretos de acordo com o sistema de significação do código cultural e social de um determinado grupo (HORTA, 1992). Assim, “o processo de percepção e de descodificação dos signos «museais» é bem mais complexo do que o da interpretação das linguagens verbais”¹¹⁸.

Como qualquer instituição social, o museu baseia-se num sistema de trocas que possibilita a de circulação de informações, de mensagens e discursos sobre o património cultural. Este traduz-se em bens materiais e imateriais, produzidos pelo ser humano em interacção com o meio ambiente e com o seu semelhante, considerando que a interpretação que faz dessas relações, pressupõe a existência de uma acção comunicativa.

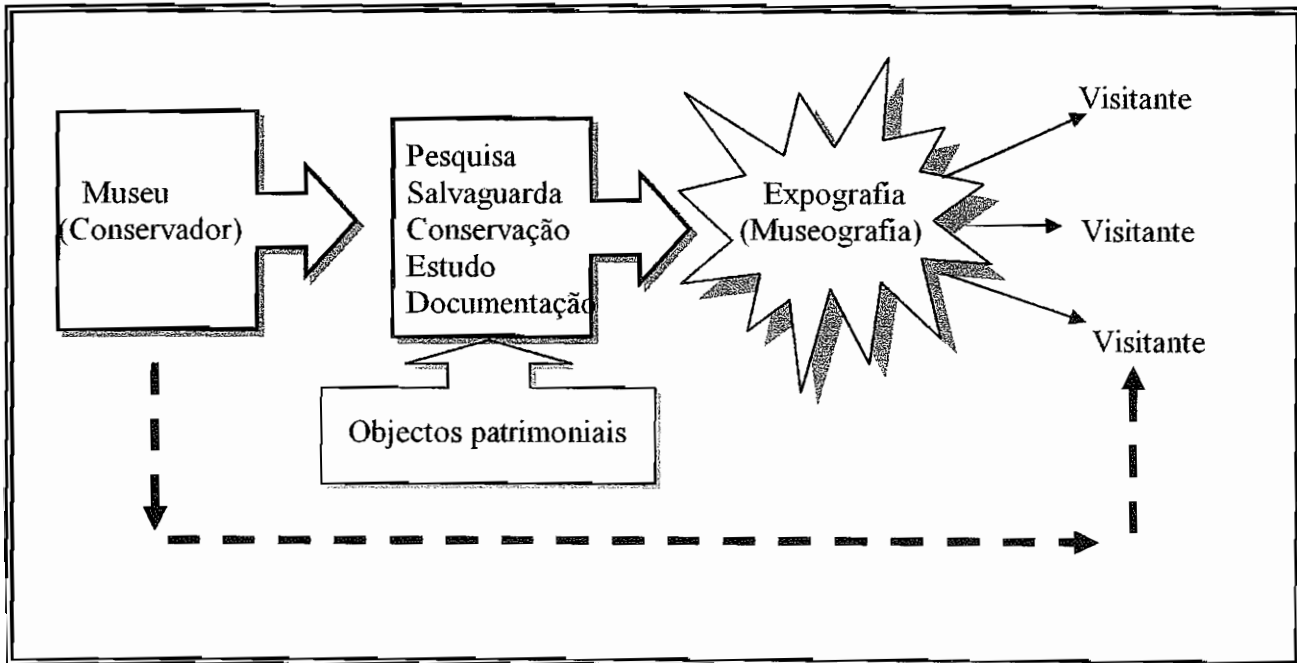
A acção de comunicação é entendida, sumariamente, como um sistema que exige que se estabeleça uma relação de troca entre um sujeito emissor e um sujeito receptor, em torno de uma mensagem. Esta é veiculada através de uma determinada linguagem, apoiada num canal que transmite os signos que compõem a mensagem, recheados de significados-significantes. Para que o processo de comunicação realmente aconteça, emissor e receptor têm que dominar o código utilizado na mensagem para descodificar o seu conteúdo.

O museu centrado na colecta e conservação dos **objectos/coleções** desenha uma acção comunicativa restrita de carácter unidireccional através da exposição que é entendida como o canal de transmissão da mensagem museológica, segundo uma linguagem determinada por:

¹¹⁷ Compreendido como a relação do ser humano com o meio, nas dimensões de tempo e espaço, integrando o material, imaterial, natural e cultural.

¹¹⁸ HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. (1992). “Semiótica e Museu” in Sebenta de Textos – Sumário de documentos de museologia, Vol. 5. Lisboa: ULHT. P. 9-28. (Texto policopiado)

EDIFÍCIO



Neste sistema de comunicação, acontece regularmente que o emissor e o receptor não chegam a encetar um diálogo porque o segundo não entende a linguagem do primeiro e, conseqüentemente, não compreende a mensagem, independentemente se o receptor reconhece os sinais que fazem parte do código mas que agrupados de forma diferente e descontextualizados tomam outros significados.

Desde sempre que o processo de comunicação do museu se centra na apresentação dos objectos, apostando na linguagem visual e por essa via oferecendo ao público a possibilidade de iniciar uma relação perceptiva-contemplativa, “cuyos resultados podían ser diferentes, de acuerdo com la capacidad de recepción que los visitantes tuvieran del mensaje que se deseaba transmitir”¹¹⁹. Neste sentido, o museu como meio de comunicação funciona simplesmente como meio de transmissão de informação de dados, transmitindo o significado dos objectos e esquecendo que o diálogo é o princípio de toda a comunicação autêntica, impondo-se a necessidade de comunhão da linguagem utilizada, para que o museu contribua para a construção do conhecimento, tornando-se um meio de formar e não apenas e só um meio para informar.

Decorrente da aplicação do processo museológico, ou seja, das acções de pesquisa, preservação e comunicação, no espaço escolar, os sujeitos envolvidos conhecem e compreendem o passado, adquirem uma perspectiva histórica que lhes confere uma visão mais equilibrada do mundo tal como é e como poderia ser, experimentando, também, o sentido de pertença. A apropriação do património permite que os educandos se interessem pelo seu próprio futuro, conduzindo a uma nova prática social, assumindo-se como agentes do seu dever, cuja prática se entende como participativa, criativa, dialógica, inclusiva, em que, os actores sociais, agindo com respeito à diversidade cultural, à não “indiferença face aos processos específicos de produção social da cultura, nos diversos sectores das actividades humanas”¹²⁰ caminham para uma nova globalidade e uma nova riqueza, no reconhecimento da diferença cultural dos indivíduos.

Por meio da acção interactiva e da reflexão, tendo como referencial a observação e a análise da realidade, no processo social, consegue-se culturalizar os múltiplos aspectos da realidade local, ampliando as suas dimensões de valor e motivando para práticas inclusivas e democráticas (SANTOS, 1996). No interior da escola, as acções museológicas, aplicadas a

¹¹⁹ HERNÁNDEZ, Francisca Hernández. (1998). *El museo como espacio de comunicación*. Gijón: Ediciones Trea. P.23

¹²⁰ ROMÃO, José Eustáquio. (2003). “Multiculturalidade na Educação” in (2005, Dezembro). Paulo Freire: Caminhando para uma Cidadania Multicultural. *Revista de Educação, Sociedade & Culturas*, nº23. Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Porto: Edições Afrontamento. P.132

partir do património cultural dos diferentes sujeitos, possibilitam que caminhe para o acolhimento e entendimento das diferentes vivências culturais, tornando-se uma território onde não se vivam situações discriminatórias ou de enfrentamentos. Efectivamente, estas acções aplicadas de forma dialógica e participativa, permitem que a Escola seja um espaço de educação inter e multicultural, ou seja, “promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos”¹²¹ e ancorados na produção do conhecimento. O cenário interactivo e inclusivo daquelas acções, possibilita a busca de uma compreensão de âmbito maior, capacitando professores, alunos e demais comunidade, no sentido de ultrapassar conflitos e encaminhar soluções – compreendendo a sua realidade, o ser humano pode transformá-la e criar um mundo próprio (FREIRE, 1979) ou como defende Edgar MORIN, “o imperativo tornou-se: salvar a Humanidade, realizando-a”¹²², acrescentando o seguinte, no que concerne às múltiplas culturas:

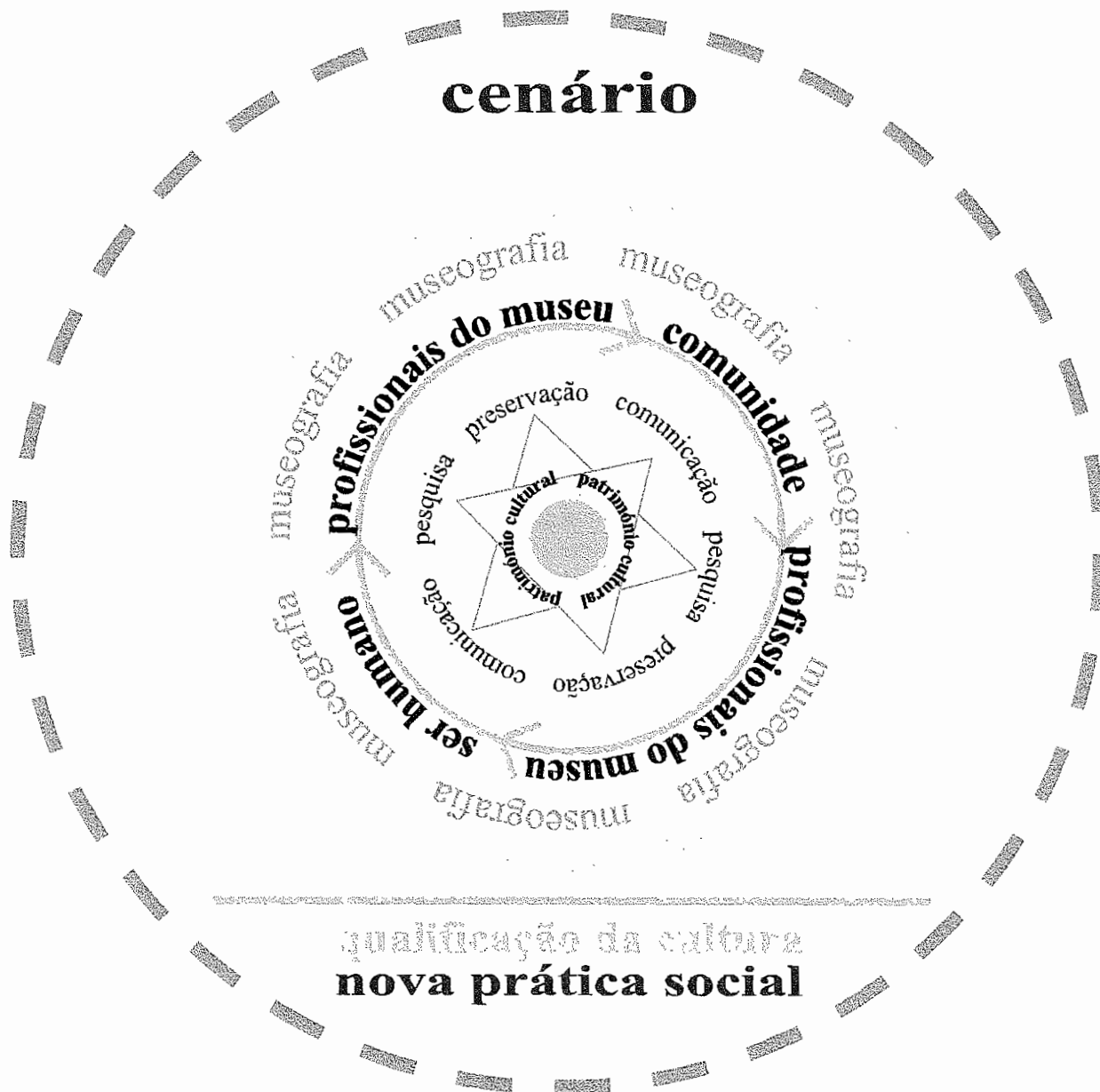
Todas as culturas têm os seus valores, as suas experiências, as suas sabedorias, ao mesmo tempo que as suas carências e as suas ignorâncias. É enraizando-se no seu passado que um grupo humano encontra a energia para afrontar o seu presente e preparar o seu futuro. A procura de um mundo melhor deve ser complementar e não antagonista em relação aos enraizamentos no passado. Todo o ser humano, toda a colectividade deve irrigar sua vida por uma circulação incessante entre o seu passado, onde se enraíza a sua identidade, ligando-se aos seus ascendentes, o seu presente onde afirma as suas necessidades e um futuro onde projecta as suas aspirações e seus esforços¹²³.

O museu vocacionado para a construção de uma nova prática social e apoiado pela qualificação da cultura, segundo um processo interactivo das acções de pesquisa, preservação e comunicação, desenha uma acção comunicativa com carácter construtivista, dialógico e interdisciplinar que gira em torno de códigos comuns centrados no património cultural e explode com a interacção dos sujeitos sociais e dos profissionais do museu, no espaço aberto do museu, em constante avaliação do processo e que graficamente visualizamos do seguinte modo:

¹²¹ FLEURI, Reinaldo Matias. (2004). “Intercultura e Educação” in (2005, Dezembro). Paulo Freire: Caminhando para uma Cidadania Multicultural. *Revista de Educação, Sociedade & Culturas*, nº23. Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Porto: Edições Afrontamento. P.92

¹²² MORIN, Edgar. (1999). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Colecção Horizontes Pedagógicos, nº 87. Lisboa: Instituto Piaget. P. 123

¹²³ Idem. *Ibidem*. P.82



No seguimento do que tem sido explanado, o quadro das acções museológicas como acções educativas e de comunicação, entendida a museologia e o museu como processo, configura-se da seguinte forma:

Acções Museológicas	Acção Educativa	Acção de Comunicação
Pesquisa	É o suporte para o processo museológico (diagnóstico da realidade).	

		Envolvimento dos sujeitos no processo de observação, análise, interpretação e qualificação do património cultural, com participação activa na produção do conhecimento.	Encontro de sujeitos, segundo um programa de interacção está atento à multiculturalidade e assenta na acção dialógica de acção-reflexão.
Preservação	Colecta – Acervo Documentação Conservação	Considera a diversidade cultural dos sujeitos intervenientes no processo.	
		O acervo produzido, na dinâmica das relações, a partir do confronto passado-presente, permite entender o património cultural como resultado das relações sociais e políticas, e conduz à apropriação / re-apropriação do património cultural.	O processo dialógico entre os sujeitos envolvidos confere participação na elaboração dos instrumentos, processamento e inclusão do património musealizado, proporcionando melhoria da auto-estima, entendimento da realidade e construção de novo conhecimento.
Comunicação		A relação dialógica-problematizadora conduz a um sistema comum de signos linguísticos – Faz parte de todo o processo museológico.	
		O diálogo e o processo de acção reflexão conduzem à co-participação da compreensão e apreensão da significação dos significados e educação dos sentidos.	A troca e o enriquecimento do conhecimento conduzem a atitudes preservacionistas no quotidiano dos seres humanos, aumenta a participação e alimenta uma nova prática social.

A função educativa é operacionalizada através da comunicação, de acordo com uma metodologia baseada no diálogo, na troca, no respeito pela ideia do outro, dignificando as acções humanas e preservando as referências culturais. Entendido o museu como um lugar de memorização tanto quanto de esquecimento, o confronto passado-presente permite entender o património cultural como resultado das relações sociais e políticas num determinado contexto histórico. A aplicação das acções de pesquisa, preservação e comunicação permite descobrir uma pedagogia que para além de estar direccionada para a educação da memória a partir das referências patrimoniais, cujos acervos preservados são utilizados como recurso didáctico e fornece a base para a construção e reconstrução do conhecimento, conduzem à integração do

indivíduo no meio, de forma dinâmica, reflexiva, participativa, objectivando o exercício da cidadania.

A educação é, deste modo, a função chave dos museus e a partir dela consegue-se construir uma nova prática social. Assim, defendendo que a função educativa é a força mais importante das actividades museológicas que conduz ao desenvolvimento da capacidade intelectual, cultural, artística, ideológica, perceptiva e afectiva, acredita-se que o sentido educativo do museu só existe se existir diálogo, implicação e participação, ou seja, requer comunicação, logo, toda e qualquer acção que se desenvolva no museu é acção educativa e comunicativa. O mesmo é válido entendendo o museu como meio de comunicação, pois, da acção comunicativa resulta a aprendizagem, a tomada de conhecimento, a visão multifocal da realidade, a co-construção do saber, ou seja, educação que se nutre da cultura apreendida, objectivando a reconstrução e a construção de uma vida melhor. Comunicação e educação interagem, um sem o outro não existe: educação é comunicação e comunicação é educação. Se assim não for, desumanizamos a comunicação e a transformamos numa emissão de comunicados e a educação traduz-se numa assessoria técnica para acumular informações.

A aplicação das acções museológicas, inseridas no projecto pedagógico da Escola, equaciona a musealização a partir da prática social, segundo uma acção educativa de interacção e participação, em que a qualificação da cultura se dá no processo museológico. As acções museológicas, como prática educativa e de comunicação, são, deste modo, entendidas como algo mais do que um amontoado de objectos em uma sala, ou em diversos espaços, de uma escola, elas objectivam a construção de uma nova prática social, através da qualificação da cultura e da produção e musealização do conhecimento, capacitando os sujeitos envolvidos para apontar os caminhos possíveis para “uma sociedade de relações, de amizade, camaradagem, comunidade e cooperação”¹²⁴.

2.3 O Património Cultural como referencial para o processo educativo e para a produção de conhecimento

¹²⁴ GADOTTI, Moacir. (2005). “Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades?” in (2005, Dezembro). Paulo Freire: Caminhando para uma Cidadania Multicultural. Revista de Educação, Sociedade & Culturas, nº23. Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Porto: Edições Afrontamento. P.43

*Nadie educa a nadie, nadie se educa a si mismo;
los hombres se educan entre si, mediatizados por el mundo*¹²⁵.

A década de sessenta do século XX é pautada por uma acentuada evolução ao nível do conhecimento científico, tecnológico e social que conduzem, na década seguinte, a mudanças de paradigmas. No que diz respeito ao património, assiste-se à revisão e ampliação do seu conceito na segunda metade do século XX, entendido para além do princípio da protecção isolada de monumentos históricos e colecções, incluindo-se as componentes do ambiente humanizado e edificado¹²⁶, abrangendo o tecido urbano, a paisagem rural, o sítio, no qual a colecção/monumento se insere, assim como, entender o *saber* e o *saber fazer*. O mundo natural é também incluído no conceito de património, procurando-se salvaguardar a sua diversidade e o seu equilíbrio, do qual o ser humano depende. É ponto assente que a “cultura e a natureza já não são consideradas como dois momentos distintos da mesma história humana, mas dois pilares contíguos mutuamente reforçados”¹²⁷.

A questão de preservação e de conservação do património tornou-se, a pouco e pouco, num movimento incontestado e incontestável, pois, aquele representa a ordem evolutiva das coisas, dos seres humanos e das instituições, e consubstancia o presente. A importância conferida ao património justifica-se pela tomada de consciência do ser humano da sua temporalidade e da sua historicidade: de facto, o passado torna consistente o presente e potencia o futuro. Para projectar e equacionar o desenvolvimento do mundo humano e natural, é necessário, no presente, entender e rememorar o passado, apresentado pelo património como memória colectiva. A noção que temos de passado é o instante que terminou agora de o ser e o futuro é o instante que vem já a seguir, ou seja, podemos dizer que passado e futuro existem no presente.

Radicado em questões de temporalidade, o conceito de património, relaciona-se, assim, com uma política de preservação e conservação que promove, de forma explícita e oficialmente, uma rememoração do passado. Verdadeiramente, o “passado, nas coisas e nos

¹²⁵ FREIRE, Paulo *cit.* LUCA, Sílvia Luz de. (s.d.). “La escuela como agente socializador. Enseñar para adaptarse a la sociedad o para transformarla? Análisis de posturas y presupuestos teóricos y metodológicos”. Retirado em Janeiro de 2005 da World Wide Web: <http://www.rioei.org>

¹²⁶ Apresentam-se novos focos de interesse: para além do bem tangível, inclui-se o fazer cultural intangível, diversos patrimónios humanos que revelam saberes e fazeres e, apresentam a diversidade cultural que caracteriza a sociedade humana e o mundo em que vivemos.

¹²⁷ CASAL, Adolfo Yáñez. (1993). “Património e Modernidade” *in* Actas do IV Encontro Nacional Museologia e Autarquias, 29-31 Outubro 1993. Tondela. P. 57-61

homens, é fundador do presente. (...) A essência dos objectos patrimoniais diz respeito ao passado, mas é nos tempos modernos que ela se manifesta, se legitima e se incorpora nas instituições públicas”¹²⁸. O património nasce, efectivamente, no presente. É neste que pode ser objecto de observação, estudo, manipulação, acumulação, rememoração, hierarquização e utilização, como documento histórico, dispositivo pedagógico, atracção turística, aparelho ideológico, instrumento político ou, simplesmente, objecto de conservação¹²⁹.

Um dos pressupostos patrimoniais tem consistido em avaliar os objectos de acordo com a sua antiguidade e raridade que muitas vezes se associa à primeira. O início do processo de *patrimonialização*, em Itália, por volta do século XVIII, está associado a questões de progresso e modernidade entre as classes mais afortunadas, assumindo-se, como essencial e prestigiante, a missão de conservação dos testemunhos do passado.

Os Estados modernos, desde há dois séculos, vêm legitimando o seu poder e instituindo a ordem da concorrência económica na exploração de todos os recursos em nome da modernidade e do progresso. Nos anos sessenta do século passado, refutando o produtivismo e os problemas que este gera na sociedade e no ser humano, surge uma nova abordagem voltada para os indivíduos e para as questões da sua identidade, do seu fazer cultural, construído no quotidiano das sociedades. Os Estados ficam perante o conflito de dois consensos sociais: o do crescimento económico, da produção e consumo intensivo de objectos; e o, da conservação/preservação dos vários patrimónios: naturais, sociais, históricos e culturais.

Desenvolvimento e património têm sido considerados dois pontos antagonistas, nem sempre de coexistência pacífica. Procurar o equilíbrio entre estes dois, leva a que se pratique uma contestação que vise promover mais a preservação da natureza do que a sua exploração (na qual assenta o sistema económico neo-liberal), promover a criatividade contra a produção mecânica, incentivar contra o poder burocrático, privilegiar a qualidade e restabelecer a união entre a cultura e a natureza.

Tomemos um exemplo simples: considerando como forma de preservação de um dado bem patrimonial, a sua classificação como “monumento histórico”¹³⁰. No que concerne a esta

¹²⁸ Idem. *Ibidem*.

¹²⁹ Idem. *Ibidem*.

¹³⁰ Esta classificação tem por finalidade fazer reviver no presente um passado engolido pelo tempo. Esta designação de «monumento histórico» é uma classificação que surge a partir da segunda metade do século XX, na sociedade Ocidental, porém, a expressão surgiu anteriormente, em 1790 por A.A. Millin, no contexto da Revolução Francesa. A génese da expressão remonta ao século XV quando nasce o projecto de estudar e conservar um edifício pela única razão de ser um testemunho da História e uma obra de arte. Esta designação de «monumento histórico» tem estado na base do conceito de património ainda hoje, evocando a ideia de acumulação material e apelando às qualidades do que é permanente. (CHOAY, Françoise. (2000). *A Alegoria do Património*. Colecção Arte & Comunicação, nº 71. Lisboa: Edições 70 P.10).

classificação torna-se mais visível o (suposto) entrave que pode proporcionar aos projectos de modernização das cidades e dos territórios. De imediato, várias vozes se levantam reclamando que a sua classificação hostiliza o desenvolvimento e a mudança de um espaço. Efectivamente, para além de preservar a memória e a identidade de uma comunidade, pode ser factor de desenvolvimento não só económico mas, também, cultural, social e educativo. Françoise CHOAY apresenta algumas medidas para a reconquista dinâmica de patrimónios antigos, particularmente, no que diz respeito aos organismos locais e de execução de obras, referindo que se deve

Combater, por todos os meios, os condicionamentos resultantes da mundialização (...) rompendo com o economismo do património; e, em particular, reconvertendo e adaptando os edifícios e os meios museificados para utilizações contemporâneas vivas¹³¹.

Na certeza desta controvérsia desenvolvimento-património ser um tema válido, não pretendemos, contudo, aprofundá-lo neste momento. Em suma, consideramos que desenvolvimento e património podem coexistir pacificamente, pois, temos presente uma concepção dinâmica de património que, “por um lado, tem implícito uma carácter de estabilidade mas, por outro lado, de transformação”¹³², dado que o ser humano é sempre um agente de mudança e sabemos que a mudança consiste em ser um processo característico de todas as sociedades, independentemente do seu grau de desenvolvimento económico e tecnológico.

O conceito de Património tornou-se num “conceito nómada”¹³³, actualmente, ancorado numa concepção antropológica, não admite mais os limites estéticos que lhe eram impostos, está relacionado com os bens/acções de um conjunto de indivíduos que constituem uma dada comunidade, englobando tanto a produção cultural (no sentido lato do conceito) quanto a herança natural, relativizando o tempo e o espaço, incluindo a quotidianidade. Os bens patrimoniais surgem a partir das relações que o ser humano estabelece com o meio ambiente, com os seus semelhantes e consigo próprio, assim como, a interpretação que é feita dessas relações. Aqueles assumem-se com tendo valor documental, simbólico e estético mas,

¹³¹ CHOAY, Françoise. (2005). Património e Mundialização. Évora: Casa do Sul Edições, Centro de História de Arte da Universidade de Évora. P.30

¹³² PINTO, Olímpia Gordon. (1993). “Património, mudança e museus” in Actas do IV Encontro Nacional de Museologia e Autarquias, 29-31 Outubro. Tondela. P.79-81

¹³³ Françoise CHOAY fala desta transformação face à evolução do conceito, desde o seu significado antigo ligado às estruturas familiares para o conceito amplo dos dias de hoje.

também valor de mecanismo pedagógico-didático dentro da comunidade. Consideramos que o património, constituindo-se como uma fonte de desenvolvimento social, é o suporte material e imaterial de uma comunidade que se transmite sucessivamente no tempo, assegurando a acção identitária e transformadora do ser humano sobre o seu espaço relacional e sobre si próprio.

Deste conceito de património registamos que o seu universo é infinito. Considerando que a memória humana é selectiva e afectiva, quando, efectivamente, seleccionamos e apontamos alguma coisa, identificando-a como bem patrimonial, estamos a exercer a nossa capacidade para eleger aquilo que nos marca e nos identifica, facto que pode acontecer tanto a nível individual como colectivo, tal como refere Françoise CHOAY, “classificar como património é escolher, logo é também perder algo”.

Verdadeiramente, no que ao conceito de património diz respeito, este

foi-se alterando ao longo do tempo e continua a alterar-se em conformidade com as diferenças de cultura, políticas, sociais e económicas que separam épocas, países e regiões, e que sucedem inerentes ao desenvolvimento dos processos históricos. Consequentemente, a condição de património passou a abranger as mais diversificadas manifestações culturais, desde as de suporte material e natural às intangíveis. A uni-las o reconhecimento da sua capacidade de representar valores e necessidades que estabelecem vínculos entre o presente e o passado, dando assim coerência a um mundo em constante transformação, ou sublinham aquilo que de específico tem cada grupo, legitimando a sua afirmação como entidade única, original e autónoma¹³⁴.

Compreendido o património como um vector de produção do conhecimento, identidade e desenvolvimento, transforma-se num recurso indispensável numa escola que se quer transformadora, inclusiva e produtora de conhecimento, onde se multipliquem “as situações de interacção envolvendo professores, alunos e pais, dando um sentido qualitativamente diferente à utilização educativa dos recursos da comunidade”¹³⁵, pondo-se a tónica na criação de situações de aprendizagem, assentes em situações de produção pelos alunos.

Entendendo como importante a educação patrimonial no processo de ensino-aprendizagem em ambiente escolar, encontramos eco numa comunicação da escritora de textos infantis, Matilde Rosa ARAÚJO que, no Colóquio da APOM, decorrido no ano de

¹³⁴ CHOAY, Françoise. (2005). *Património e Mundialização*. Évora: Casa do Sul Edições, Centro de História da Arte da Universidade de Évora. P.9

¹³⁵ CANÁRIO, Rui. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Coleção Ciências da Educação Século XXI, nº 22. Porto: Porto Editora. P.150

1987¹³⁶, no qual defende a abertura da escola ao meio, à participação na comunidade e no meio ambiente, à valorização das relações harmoniosas com a natureza e à inclusão da arte no sistema educacional porque entende a educação estética como uma “força múltipla, graças à qual a arte forma os homens, e não apenas à formação de uma consciência estética”. Defendendo uma aprendizagem estética em que é importante “viver com os outros, até com culturas longínquas no espaço e no tempo – seja passado ou futuro. Um aprendizado contínuo de estar no Mundo (...) em libertação”¹³⁷. Afirma ainda que a criança dinamizada pela arte será também sua dinamizadora, tornando-se um sujeito activo na educação, um “agente de cultura”. Citando Herbert READ, a autora afirma que a arte é o único tema que é capaz de dar à criança uma consciência de união e relação entre a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento, um conhecimento instintivo das leis do universo e o desenvolvimento de atitudes harmónicas com a natureza. Defendendo que na escola aconteçam coisas que tenham a ver com os alunos, professores e com os demais sujeitos participantes na educação, afirma que,

A participação da criança no quotidiano vivido ou lembrado em memória histórica deixará nela, criança, uma viva sensibilidade incapaz de ficar indiferente ao corte duma árvore na sua ou outra rua, à degradação de uma parede de uma casa que tinha vida própria respeitável para todos, à agressão dos ruídos que destruam a sua capacidade de escutar na aprendizagem da voz (qualquer voz) e do silêncio. Tudo será cultura em que todos estamos envolvidos – mas que se pretende numa envolvência afectiva, crítica, vigilante: capaz de amar e, por isso, de transformar)¹³⁸.

Pressupõe-se a defesa por uma educação escolar que promova a educação estética, a pedagogia da imaginação¹³⁹ e o desenvolvimento de projectos no âmbito patrimonial, para que o ser humano se desenvolva na sua plenitude, em harmonia consigo, com os outros e com a natureza. Ao promover e desenvolver acções de âmbito educativo e cultural, centradas na observação e vivências das referências patrimoniais, é permitido que se desenvolvam o interesse e o respeito pelo património e a necessária conscientização em relação à sua

¹³⁶ Relembremos que a Lei de Bases do Sistema Educativo tinha sido aprovada no ano anterior.

¹³⁷ ARAÚJO, Matilde Rosa. (1987). “A criança como sujeito activo na educação e na cultura” in AA.VV. (1987). *A Escola vai ao Museu*. Actas do Colóquio organizado pela APOM. Lisboa: Associação Portuguesa de Museologia (APOM). P.32

¹³⁸ Idem. *Ibidem*. P.31

¹³⁹ A criança através do lúdico faz a necessária passagem do imaginário ao real, apercebendo-se de que este real é transformável, segundo MARNOTO, Maria Isabel de Castro. (1987). “Sensibilidade e razão: uma aliança a estabelecer” in AA.VV. (1987). *A Escola vai ao Museu*. Actas do Colóquio organizado pela APOM. Lisboa: Associação Portuguesa de Museologia (APOM). P.42

preservação. Neste sentido, é importante e indispensável recorrer a uma educação plural, multi e transdisciplinar de âmbito patrimonial que pode ancorar nos seguintes princípios apresentados pela museóloga Cristina BRUNO¹⁴⁰ quando se refere à metodologia da educação patrimonial:

- desenvolvimento de atitudes individuais e/ou colectivas de preservação e animação do património.
- conhecimento do património localizado no seu contexto de vida cotidiana.
- incentivo ao gosto pela descoberta.
- compreensão da história geral a partir do local.
- desenvolvimento de procedimentos de auto-estima a partir da compreensão da realidade sócio-cultural.
- incentivo à criação artística e manifestação crítica.

Não se pretende um retorno ao passado de carácter saudosista ou revivalista mas procurar que a escola situe “as crianças na realidade, despertando-lhes o sentido crítico e fazendo-as sentir-se comprometidas na mesma realidade”¹⁴¹, transformando-a. À dimensão passado buscar-se-á “os elementos necessários para a compreensão do presente”¹⁴² e o património transformar-se-á num recurso didáctico que permite desenvolver uma metodologia assente na observação, discussão e avaliação dos temas/ conteúdos pertencentes à realidade que dá o sentido de identidade e veracidade do aprendido. Esta educação acentua a vertente comunicativa e o diálogo que se estabelece com o tempo.

Díálogo este tanto mais importante quanto é certo que o passado é, para a gente jovem, um tempo morto, arrumado, ultrapassado, que provoca por vezes sorrisos zombeteiros «no tempo da minha avó...». (...) Há nas suas cabeças, ainda, uma ideia de *progresso*, que de resto fez escola, segundo a qual existe uma evolução constante de todas as coisas que segue em linha recta, ascendente, sem rupturas, sem quebras, sem desvios. O passado corresponde, assim a um tempo de sombras, atrasos já vencidos, desinteresses. (...) Será então formativo, a todos os níveis, mostrar-lhes como o tempo é *homogéneo* e não está dividido por barreiras impeditivas de regressos ou

¹⁴⁰ BRUNO, Cristina. (1997). Museologia e Museus: princípios, problemas e métodos. Cadernos de Sociomuseologia da ULHT, nº10. Centro de Estudos de Sociomuseologia. P.71

¹⁴¹ SANTOS, Maria Célia T. M. (1987). Museu, Escola e Comunidade – Uma integração necessária. Salvador: Bureau Gráfica e Editora. P.94

¹⁴² Idem. *Ibidem*.

avanços; mostrar-lhes que hoje se vive em consequência de, contra ou a favor, mas sempre em ligação, nunca em completa ruptura¹⁴³.

Fazer uso da educação patrimonial permite, como refere Paulo FREIRE, «ler o mundo e transformá-lo», pois, para “inovar é preciso conhecer”¹⁴⁴. Conhecer assim, pressupõe envolvimento com o que aprendemos. Pressupõe ainda que, no processo educativo enfatizado, se promova o desenvolvimento das capacidades intelectuais, se acorde a imaginação e se aumente a capacidade de questionar¹⁴⁵. A apropriação, explicação, análise e reflexão dos factos e fenómenos da realidade natural, efectivamente, sempre foram tidos como princípios do conhecimento.

Como referimos anteriormente, as reflexões em torno da educação e dos processos de ensino-aprendizagem multiplicaram-se ao longo do século XX, contribuindo para a definição de novas abordagens científicas, agrupadas nas chamadas Ciências da Educação.

Autores como Dewey, Piaget, Hein, Gardner, Vygotsky e Freire procuraram desenvolver pedagogias tendencialmente activas contrapostas ao modelo pedagógico *tradicional*, sabiamente utilizado pelos pedagogos jesuítas e ainda preponderante no ensino formal¹⁴⁶, que manifesta pouca abertura para a individualização e flexibilização das aprendizagens, baseado no realismo e respeito pela cultura clássica e humanista, direccionando a educação para a aquisição de aptidões técnicas, constituindo-se a sala de aula e a escola, espaços de exigência, disciplina, ordem e serenidade¹⁴⁷. A discussão das suas propostas permite ilustrar a forma como as experiências educacionais no museu e na escola podem ser complementares em benefício dos actores educativos, nomeadamente alunos e professores. As pedagogias activas, de vertente construtivista e progressista, preconizam modelos relacionais entre a realidade e a aprendizagem, atentos às particularidades do aprendente e requerem novos papéis para o

¹⁴³ MARNOTO, Maria Isabel de Castro. (1987). “Sensibilidade e razão: uma aliança a estabelecer” in AA.VV. (1987). *A Escola vai ao Museu*. Actas do Colóquio organizado pela APOM. Lisboa: Associação Portuguesa de Museologia (APOM). P.42

¹⁴⁴ GADOTTI, Moacir. (2005). «Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades?» in AA.VV. (2005, Dezembro). Paulo Freire: Caminhando para uma Cidadania Multicultural. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*, nº 23. Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Porto: Edições Afrontamento. P.46

¹⁴⁵ David Fleming fala da importância da educação no museu, justificando com a abertura de oportunidades de aprendizagem às pessoas que visitam o museu, sugerindo que questionem a vida. AA.VV. (2002). *Encontro Museus e Educação*. Actas do Encontro de 10-11 Setembro 2001. Centro Cultural de Belém. Lisboa: Instituto Português dos Museus. P.133

¹⁴⁶ Em Portugal, regista-se, principalmente, nas escolas secundárias e superiores, uma acentuada centralização no cumprimento dos programas curriculares, perseguindo pedagogias/metodologias implicadas na aquisição de saberes direccionados para a inserção no mundo do trabalho.

¹⁴⁷ MARQUES, Ramiro. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. P.9-18

professor, família e demais comunidade. A função educativa assume cada vez mais um lugar de preponderância nas estruturas sociais e culturais do mundo moderno, onde aprender é o resultado da participação activa do aprendente com o ambiente envolvente e onde a experiência é um factor importante na efectivação dos esforços para educar na contemporaneidade. O pedagogo construtivista John DEWEY, defendeu o valor da experiência para a educação mas salienta que nem todas as experiências são realmente educativas, afirmando que “as experience may be immediately enjoyable and yet promote the formation of a slack and careless attitude... each experience may be lively, vivid and interesting”¹⁴⁸.

Neste sentido, George HEIN afirma que as experiências museológicas se forem organizadas segundo aqueles pressupostos, assumem o poder de transformar o ser humano. No entanto, alerta para o facto de que não basta serem “lively, vivid and interesting” mas devem ser direccionadas para o crescimento e aprendizagem, serem apreendidas e entendidas para que consigam mudar/transformar os envolvidos nas experiências. Assim, para serem verdadeiramente educativas, as experiências devem ter a capacidade de estimular e desafiar, não só no que refere ao *hands-on* mas, principalmente, a serem *minds-on*. A ser assim, a aprendizagem efectiva conduzirá à mudança, ao desenvolvimento e ao desejo de aprender mais.

Maria Eduarda SANTOS defende que o campo pedagógico do século XXI aponta para um construtivismo

que é função de parâmetros de auto-reflexão, de educação dialógica, de aprendizagem significativa, de aprendizagem por mudança conceptual, de ensino por pesquisa e de pensamento reflexivo. Está particularmente atento à lógica dos sujeitos falantes – à “experiência de si”. Aposta na construção do saber e do “alter-ego” do sujeito com os outros. Insere a construção da autonomia do cidadão na construção dos saberes disciplinares, socorrendo-se, para o efeito, de práticas educativas dialógicas. Encoraja uma dimensão racional da educação que tem a ver com a construção do saber, mas também com a compreensão dos outros através do debate argumentado com eles¹⁴⁹.

A autora enfatiza ainda que

¹⁴⁸ DEWEY, John, *cit in* HEIN, George. (1998) Learning in the Museum. London, USA and Canda: Routledge. P.2

¹⁴⁹ SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. (2005). Que Educação? - Tomo I. Lisboa: Edição SANTOSEDU. P.93

Em alguns aspectos, o campo pedagógico no alvorecer do séc. XXI, aparenta ser uma reedição de algumas novidades pedagógicas da viragem para o século XX. (...) é marcado, por rupturas flagrantes em instâncias pedagógicas fundadoras que têm vindo a nortear e a validar o processo educativo desde o início do séc. XX mas que são desafiadas por inovações que marcam a alvorada do novo milénio: a) o sujeito que (re)emerge como sujeito constituinte – sujeito em construção; b) o projecto (re) surge como espaço privilegiado entre o sujeito e o objecto, o que implica condutas sociais de participação, de negociação, de compromisso e de deliberação; c) os valores e princípios são (re) enaltecidos através de debates éticos e não de uma perspectiva dogmática de doutrinação.

O campo pedagógico (...) mantém vivas (...) abordagens pedagógicas cognitivo-construtivistas de tipo dialógico que justificam processos educativos dialécticos, interactivos e interestruturantes. (...) perspectivam-se para o novo século [a autora refere-se ao século XXI] percursos educativos diferenciados, de índole construtivista¹⁵⁰.

Compreendemos que o conhecimento se tornou na questão central da sociedade contemporânea e implica a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, abrindo novos desafios e exigências às instituições educativas e aos actores sociais. De facto, verificamos que, na contemporaneidade, estamos perante uma sociedade que se apresenta com múltiplas oportunidades de aprendizagem pois, criaram-se *novos espaços do conhecimento*, desde a escola ao espaço de trabalho, do domicílio ao espaço social, tal como nos apresenta Moacir GADOTTI¹⁵¹. A informação está cada vez mais disponível a todas as pessoas e, progressivamente, à escola tem sido retirada a hegemonia da disseminação do conhecimento, encontrando-se o processo de conhecimento tendenciosamente direccionado para as exigências do mundo do trabalho.

Perante tudo o que foi dito, às instituições educativas (particularmente, museu e escola) reserva-se a necessidade de expandirem práticas pedagógicas que se comprometam com uma filosofia de aprendizagem activa e com o desenvolvimento, onde os aprendentes assumam um papel activo, desdobrem hábitos e estratégias metacognitivas que irão melhorar as suas actividades e, no confronto com a diversidade cultural, se pratique uma pedagogia

¹⁵⁰ Idem. *Ibidem*. P.92

¹⁵¹ GADOTTI, Moacir. (2005). «Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades?» in AA.VV. (2005, Dezembro). Paulo Freire: Caminhando para uma Cidadania Multicultural. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*, nº 23. Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Porto: Edições Afrontamento. P.43

intercultural¹⁵² e se tire partido da riqueza da cultura inicial, como experiência de vida, sabendo que o “ambiente do presente está enquadrado no ambiente definido pelo passado”¹⁵³.

Atendendo à premissa de que não podemos contribuir para mudar o que desconhecemos, torna-se indispensável, para o exercício da cidadania, valorização das culturas existentes e projecção do futuro, tomar como vector de acção educativa o património cultural. Os bens culturais permitem ao indivíduo a experiência concreta da evocação do passado, sendo o objecto patrimonial, o ponto de partida com a *realidade* básica, da qual se pode descobrir um universo de informações e colocações, apreendendo e consolidando a relação entre sentido e significado.

Neste sentido, Maria de Lourdes P. H. BARRETO refere o seguinte:

(...) os objectos de património cultural possibilitam às crianças uma experiência concreta, não-verbal que lhes permite evocar e explicar o passado de que são herdeiros.(...) Todo o indivíduo é herdeiro de uma colectividade, de uma cultura, e traz em si os traços colectivos e culturais que vão determinar em grande parte o seu desempenho na sociedade. Conhecer [o passado] dá ao indivíduo as bases estruturais da sua personalidade (...) Reconhecer o passado cultural (...) dá-nos a garantia do equilíbrio de nossa identidade cultural, possibilita-nos os meios de um bom relacionamento com o nosso presente e uma perspectiva do futuro¹⁵⁴.

Esclarece ainda a autora que a meta de qualquer processo de aprendizagem, deve permitir que o aprendente desenvolva a capacidade de julgamento a partir de conceitos elaborados individualmente e estabeleça uma melhor adequação do comportamento face à realidade, processo que é conseguido através do equilíbrio entre os vários enfoques elaborados a partir do objecto patrimonial.

Na década de noventa estabeleceu-se como meta internacional «o direito à educação», decorrente das conclusões da conferência mundial sobre a educação para todos, ocorrida na

¹⁵² VIEIRA, Ricardo *cit.* MEDEIROS, Diana (2005). *A Escola, os Livros e os Afectos: Apontamentos da vida de um estudante*. Coleção Andarilho, nº 9. Porto: PROFEDIÇÕES, Lda/ Jornal a Página. P.52

¹⁵³ TELMO, Isabel Cottinelli. (1986). *O Património e a Escola - do passado ao presente*. Lisboa: Texto Editora. P.10

¹⁵⁴ BARRETO, Maria de Lourdes Parreira Horta. (2002). “Educação Patrimonial”. *Manifesto pelos museus*. Boletim nº4 – III Série, APOM. *in* Sebenta de Textos - Sumário de Documentos de Museologia, 2º Volume da ULHT (Texto policopiado)

Tailândia em 1990¹⁵⁵, consagrando aquela como um direito social, exigindo que seja uma educação de qualidade, extensiva a todos e ao longo de toda a vida. A educação, segundo Paulo FREIRE, “como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura de boniteza, capacitação científica e técnica, (...) é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta”, impondo-se “o reexame do papel da educação que, não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo”¹⁵⁶.

Atendendo que, na contemporaneidade, a educação não pode ser vista apenas como um momento na vida das pessoas e das sociedades, é também, na escola, como espaço de cultura, que se produz, se faz circular e se consolida o conhecimento. Assim, “conhecer é importante porque a educação se funda no conhecimento e este na atividade humana”¹⁵⁷ e porque há muitos fazeres, é imperativo que a informalidade seja uma “característica fundamental da educação do futuro”, enfrentando “a tradição escolar dos nossos currículos que desprezam o informal como “extra-escolar”, como “não-formal”...”¹⁵⁸. Acrescenta GADOTTI, no que ao currículo diz respeito, que este é caminho, percurso, movimento, viagem, processo, vida, história de vida pessoal e institucional, autobiografia..., “é uma relação intertranscultural, assim como a vida é relação. (...) O currículo deve ser educativo” e porque a “cultura é o que fazemos. Somos o que fazemos e nos fazemos na acção-reflexão. O currículo é a expressão do que fazemos. Ele é essencialmente cultural”¹⁵⁹. Querendo uma escola inclusiva e multicultural, o currículo deve levar em conta as diferentes identidades, reconhecendo as diferenças, na procura de criar contextos educativos para a integração criativa e cooperativa. Defende aquele autor que o

currículo intercultural é baseado num processo ético de diálogo criativo e considera a participação não apenas como “relação de poder”, mas principalmente como relação humana pedagógica intercultural. (...) Estimula a aprendizagem e o ensino como formas de intercâmbio e partilha.

¹⁵⁵ SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. (2005). Que Educação? – Tomo I. Lisboa: Edição SANTOSEDU. P.10

¹⁵⁶ FREIRE, Paulo. (1993). Política e Educação: ensaios. Coleção Questões da Nossa Época, volume 23. 6ª Edição. São Paulo: Cortez Editora. P.14

¹⁵⁷ GADOTTI, Moacir. (2005). «Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades?» in AA.VV. (2005, Dezembro). Paulo Freire: Caminhando para uma Cidadania Multicultural. Revista Educação, Sociedade & Cultura. nº 23. Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Porto: Edições Afrontamento. P.46

¹⁵⁸ Idem. *Ibidem*. P.48

¹⁵⁹ Idem. *Ibidem*.

Tendo o património cultural como referencial para a aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem, possibilita que não se separe do ensino dos conteúdos o desvendamento da realidade, respeitando a identidade dos educandos, levando em consideração “o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objectos”¹⁶⁰. De facto, reitera FREIRE que “o conhecimento não se *estende* do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”¹⁶¹.

Ver, perceber, conceber, pensar são interdependentes. São termos inseparáveis. É tanto preciso pensar para ver como ver para pensar. Perceber permite conceber e conceber permite perceber. Pensar permite conceber e conceber permite pensar¹⁶².

Considerando o Património Cultural como vector para a produção do conhecimento, este conduz à possibilidade de estabelecer o questionamento, comparações, conexões, estimular a criatividade, exercer a análise crítica e de reconstruir. A educação problematizadora celebra uma relação comunicativa com o saber, fazendo da dialéctica a sua essência. No começo deste século XXI, o projecto definiu-se como um veículo pedagógico que compreende uma forma de trabalho que desencadeia um processo dinâmico de diferentes actividades de ensino-aprendizagem e define um espaço de encontro entre o sujeito-aprendente e o objecto cognoscível.

A educação consiste em levar o homem a tornar-se cada vez mais homem, a poder ser mais e não só a poder ter mais. Consequentemente, a que, através de tudo o que tem e de tudo o que possui, saiba ser mais plenamente homem com os outros e para os outros¹⁶³.

¹⁶⁰ FREIRE, Paulo. (1993). Política e Educação: ensaios. Coleção Questões da Nossa Época, volume 23. 6ª Edição. São Paulo: Cortez Editora. P.101

¹⁶¹ _____. (1997). Extensão ou Comunicação?. Coleção O Mundo Hoje, vol. 24. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. P. 36

¹⁶² MORIN, Edgar *cit.* SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. (2005). Que educação? - Tomo I. Lisboa: Edição SANTOSEDU. P.83

¹⁶³ VEIGA, Américo Martins. (1997). A educação hoje ou a realização integral e feliz da pessoa humana. 6ª Edição. Vila Nova de Gaia: Editorial Perpétuo Socorro. P.11

A importância dos museus e a utilização do património cultural para a construção do processo educativo, no mundo contemporâneo, reveste-se de suma importância, na medida em que toma a cultura como objecto do conhecimento, identificando e reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré dados, constituindo espaços alternativos, produtores de soluções e identidades marcadas pela fluidez, pela interacção e pelo acolhimento do diferente (GADOTTI, 2005). A intertransculturalidade está presente nos processos identitários socioculturais diferentes e na relação que as acções museológicas participativas e a prática educativa interdisciplinar possibilitam.

Capítulo 3 – Os Museus Escolares em Portugal: caracterização

*os dados do passado eram importantes
para a compreensão de vários aspectos
relacionados com a educação¹⁶⁴*

No presente trabalho de investigação, um dos instrumentos que utilizámos para recolher dados sobre a temática em análise, como anteriormente fizemos referência, foram os questionários que elaborámos e aplicámos a um grupo de escolas previamente definido. Outro instrumento importante, nesta etapa do trabalho, consistiu na consulta e análise do trabalho de investigação, realizado no âmbito da dissertação de Mestrado em Museologia, de Maria Paula Branco Marcelino dos SANTOS, de 2003, com o título “Os museus escolares nas escolas secundárias portuguesas”, com carácter quantitativo e descritivo, que nos forneceu dados, possibilitando identificar as escolas secundárias/3º ciclo em Portugal Continental que se interessaram/interessam pela aplicação de projectos museológicos ou têm institucionalizado no espaço e orgânica escolar, um museu.

Assim sendo, partimos do grupo de escolas identificado e seleccionado pela autora (vd. Anexo 1) e aplicámos dois tipos de questionários (vd. Anexo 3). A nossa opção em recorrer ao grupo de escolas identificadas pela autora, prende-se, por um lado, com o facto de ser um trabalho de pesquisa quantitativa e descritiva recente e, por outro lado, é nosso objectivo central traçar o perfil deste tipo de museus, compreendendo e justificando a sua existência no espaço da instituição escolar e, principalmente, discutir como as acções museológicas estão sendo aplicadas nos museus escolares (inseridos no espaço físico da escola).

Ao elaborarmos dois tipos de questionários, tivemos presente a necessidade de avaliar qualitativamente o que está a acontecer nas escolas portuguesas, no que respeita aos projectos museológicos e às contribuições para o processo educativo e para a produção do conhecimento. Avaliar é um elemento que consideramos essencial em toda a nossa prática profissional, que nos permite olhar de forma crítica para o que se faz, devendo ser feita a avaliação antes, durante e depois de qualquer actividade. Devemos saber o que fazemos, porque o fazemos, como se está a desenvolver o trabalho, se os resultados estão a ser os

¹⁶⁴ SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. (1996). Processo Museológico e Educação: construindo um museu didático-comunitário. Cadernos de Sociomuseologia nº 7. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: ULHT. P.231

esperados, se estamos a criar mais valias, para conseguirmos reavaliar todo o percurso, em face aos objectivos por nós definidos, no sentido de aferir constantemente o andamento do processo e integrar os dados da avaliação na planificação.

No trabalho de investigação da autora acima referida, são identificados vários grupos-tipo de escolas, de acordo com o grau de envolvimento e desenvolvimento dos projectos museológicos (vd. Anexo 2). Assim, para melhor contextualizar o nosso trabalho, considerámos pertinente elaborar, como já referimos, dois tipos de questionários, aplicados a escolas que consideramos poder integrar dois grupos diferenciados: as escolas que têm (ou assumem como tendo) o museu institucionalizado e as que tiveram ou pretendem vir a ter o museu institucionalizado no espaço escolar.

Optámos por recorrer aos métodos de avaliação quantitativo e qualitativo, utilizando, para esse efeito, perguntas fechadas e perguntas abertas. Com o primeiro tipo de questões recolhemos dados que, sendo objectivos, nos possibilitam fazer uma análise quantitativa, dado que com a análise numérica (estatística) permite-nos ter uma visão geral do assunto. O segundo tipo de questões insere-se no âmbito de uma avaliação de qualidade, levando-nos à reflexão, a partir de opiniões, sentimentos, percepções e atitudes. Consideramos que misturar os dois métodos conduz a um resultado mais consistente sobre o impacto real do museu na comunidade escolar e o entendimento da museologia preconizada pelos actores.

Neste sentido, nas escolas identificadas como tendo o museu escolar aplicámos um questionário maioritariamente com perguntas fechadas e algumas perguntas abertas, o qual intitulámos de «**Perfil do Museu Escolar**». O segundo questionário, intitulado de «**Museu Escolar – Importância da sua existência**», foi aplicado a outro grupo de escolas que, não tendo o museu instituído no espaço da escola, têm intenção de vir a ter ou já tiveram este museu, ou ainda, desenvolvem/desenvolveram determinadas acções museológicas ou de âmbito patrimonial e apresenta maioritariamente perguntas abertas.

Avançando na direcção das finalidades enunciadas, optámos por dividir este capítulo em duas partes. Na primeira parte, apresentamos os dados recolhidos e o necessário tratamento estatístico. Na segunda parte, analisamos as acções museológicas nas escolas portuguesas a partir dos dados recolhidos nos questionários e na análise do trabalho da autora identificada, completando o perfil dos museus escolares através de pesquisa bibliográfica. Deste modo, objectivamos apresentar a forma como as acções museológicas estão a ser aplicadas nos museus escolares em Portugal, nas escolas secundárias e de 3º ciclo, e, procuramos traçar um perfil dos museus escolares em Portugal.

3.1 Aplicação e dados dos questionários

O sistema de comunicação por nós escolhido para aplicação do questionário foi por carta, enviada por correio postal, onde se incluía o questionário e uma carta descrevendo a autora do questionário, os objectivos e finalidade da aplicação do mesmo. Numa segunda fase, foram enviadas cartas, por via e-mail, solicitando a necessidade da resposta da escola ao questionário enviado, obtendo mais umas respostas. O processo de envio ocorreu em Janeiro de 2005 e recolha de dados decorreu até Novembro de 2005.

No sentido do que foi explanado no ponto anterior, aplicamos ao grupo de escolas que se apresentam “com¹⁶⁵ Museu/ Núcleo Museológico/ Sala de Exposições”, identificadas no trabalho de investigação da autora atrás mencionada, um questionário com perguntas maioritariamente fechadas e algumas abertas, como referimos anteriormente.

Apresentamos a seguir a lista de escolas às quais enviamos o questionário «**Perfil do Museu Escolar**» e as que responderam ao mesmo.

Nº	Lista de escolas onde foi aplicado o questionário «Perfil do Museu Escolar»	Respondeu
1	Escola Profissional Agrícola da Quinta da Lageosa (Apartado 32), 6254-909 Belmonte	X
2	Escola Secundária Alberto Sampaio Rua Álvaro Carneiro, 4710-216 Braga	-
3	Escola Secundária Alexandre Herculano Avenida Camilo, 4300- Porto	-
4	Escola Secundária André Gouveia Praceta Cidade Angra do Heroísmo, Bairro Santa Glória, 7000-721 Évora	-
5	Escola Secundária Camões Praça José Fontana, 1050-129 Lisboa	X
6	Escola Secundária da Amadora Avenida Alexandre Salles - Reboleira, 2720-012 Amadora	X
7	Escola Secundária de Albufeira Rua das Escolas (Quinta da Palmeira), 8200-435 Guia- Albufeira	-
8	Escola Secundária do Rodo/ Escola Agrícola do Rodo Quinta do Rodo, Rodo, 5050-092 Godim	-
9	Escola Secundária Diogo de Gouveia Rua Luís de Camões, 7800-508 Beja	-
10	Escola Secundária D. João de Castro Rua Jau (Alto de Santo Amaro), 1300- Lisboa	-
11	Escola Secundária D. Maria II Rua Estrada do Pedregoso, 2260-435 Vila Nova da Barquinha	-

¹⁶⁵ O sublinhado é da autora Maria Paula Branco Marcelino SANTOS.

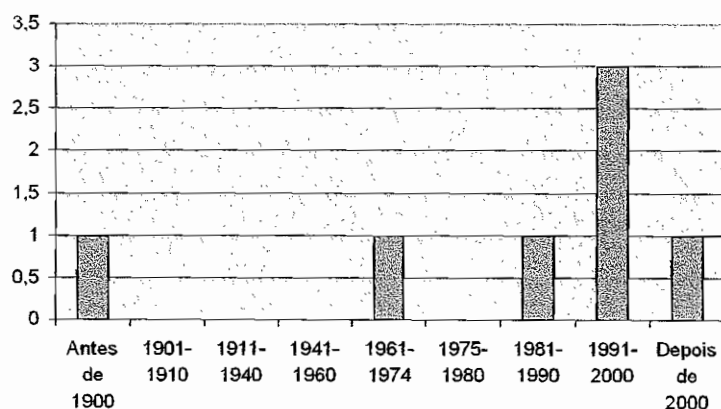
12	Escola Secundária D. Sancho I Rua Barão da Trovisqueira, 4760-126 Vila Nova de Famalicão	-
13	Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira Largo da Pá da Ribeira, 2040-227 Rio Maior	-
14	Escola Secundária Dr. Francisco Fernando Lopes Avenida Dr. Francisco Sá Carneiro, 8700-313 Olhão	-
15	Escola Secundária Dr. Manuel Candeias Gonçalves Horta dos reis, 7630- Odemira	-
16	Escola Secundária Gabriel Pereira Rua Dr. Domingos Rosado, 7000-887 Évora	-
17	Escola Secundária Jacome Ratton Avenida D. Maria II, 2300-435 Tomar	X
18	Escola Secundária José Estêvão Avenida 25 de Abril, 3810- Aveiro	X
19	Escola Secundária Latino Coelho Avenida das Acácias, 5100-070 Lamego	-
20	Escola Secundária de Lousada Rua Dr. Mário Soares 194, 4620-493 Pias - Lousada	-
21	Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho Rua Rodrigo da Fonseca 115, 1070- Lisboa	-
22	Escola Secundária Marques de Pombal Rua Alexandre Sá Pinto, 1349-003 Lisboa	X
23	Escola Secundária/3°C Martins Sarmiento Alameda Professor Abel Salazar, 4810-247 Guimarães	X
24	Escola Secundária Miguel Torga Rua das Eiras, 5060-320 Sabrosa	-
25	Escola Secundária Moinho de Maré Rua Sebastião da Gama – Urb. Quinta do Rouxinol, 2855-247 Corroios	X
26	Escola Secundária Nuno Álvares Avenida Nuno Álvares, 6000-083 Castelo Branco	X
27	Escola Secundária Padre António Macedo Bairro do Liceu, 7500-160 Vila Nova de Santo André	-
28	Escola Secundária Patrício Prazeres Quinta das Comendadeiras – Alto Varejão, 1900-164 Lisboa	-
29	Escola Secundária Pedro Nunes Avenida Álvares Cabral, 1250- Lisboa	-
30	Escola Secundária Poeta António Aleixo Avenida 25 de Abril, 8501-951 Portimão	-
31	Escola Secundária Rodrigues de Freitas Praça Pedro Nunes, 4050-466 Porto	-
32	Escola Secundária S. Sebastião Achada de S. Sebastião, 7(?)850-295 Mértola	-
33	Escola Secundária Sá da Bandeira Praça Professor Egas Moniz, 2000-136 Santarém	-
34	Escola Secundária Sá de Miranda Rua Dr. Domingues Soares, 4710-295 Braga	X
35	Escola Secundária Seomara Costa Primo Rua Elias Garcia 329, 2700-323 Amadora	-
36	Escola Secundária Soares Basto Rua General Humberto Delgado, 3720-254 Oliveira de Azeméis	-
37	Escola Secundária da Sobreda Rua Dr. Alberto Araújo, Vale Figueira, 2815-811 Sobreda	-
38	Escola Secundária da Trofa Rua Dr. António Augusto Pires Lima – S. Martinho Bougado, 4785-368 Trofa	-

As respostas obtidas pela aplicação do questionário «Perfil do Museu Escolar» foram os seguintes:

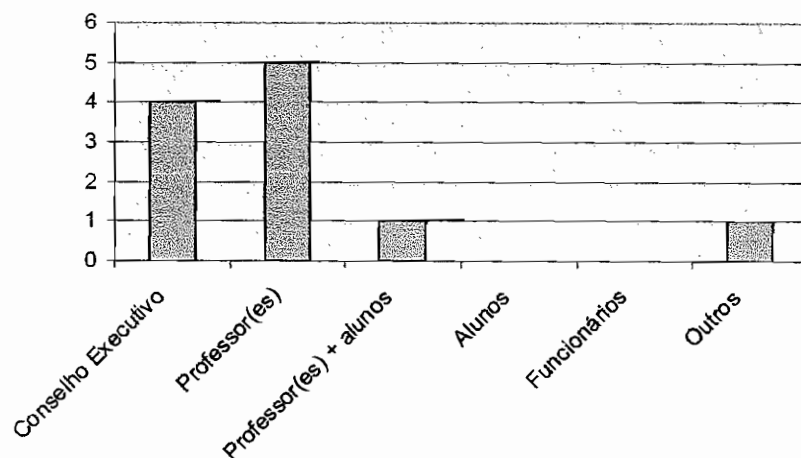


Das respostas obtidas, duas escolas afirmaram que não possuem museu escolar, nomeadamente, a Escola Secundária José Estêvão, em Aveiro e a Escola Secundária Moinho de Maré, em Corroios.

O primeiro grupo de questões refere-se ao Projecto inicial: Data da criação/Início da actividade, Autor(es), Motivo, Temática, Apoio(s) para a criação do projecto museológico e pretende-se deste modo ter uma visão geral de como, quando e porquê surgiu a ideia de desenvolver o projecto museológico na escola. Assim, no que respeita à data de início da actividade museológica temos o seguinte panorama:



À resposta sobre qual ou quais os autores a que atribuem a *responsabilidade* de ter a ideia de iniciar o projecto do museu, o quadro geral apresenta-se do seguinte modo:



Relativamente ao grupo de professores que iniciaram o projecto a área científica é diversificada, desde as Ciências Naturais passando pela Física, História, Educação Tecnológica, entre outros. Na hipótese de resposta Outros, é assinalada uma resposta que indica a ideia original a partir dos Padres do Colégio Espírito Santo.

O quadro sobre o(s) motivo(s) que levou ao início do projecto centra as respostas em duas opções: Herança/Doação de objectos e Colecção de objectos/documentos existentes.

A temática inicial prendeu-se maioritariamente no Património Escolar, cujo acervo se distribui por colecções geológicas e mineralógicas, pelas Ciências Naturais, material de apoio didáctico desactualizado, assim como, espólio de um ex-professor da Escola Secundária Marquês de Pombal, o pintor Leopoldo Battistini.

Por último, no que concerne aos apoios iniciais para a criação do projecto museológico, 57% afirmou não ter tido apoio e 43% afirmou que teve apoio, maioritariamente público, do tipo institucional e material.

O segundo grupo de questões diz respeito à concepção, gestão e organização do museu escolar e pretende-se neste ponto aferir como é entendido o projecto museológico. Neste sentido, a primeira questão diz respeito ao Projecto/Programa Museológico e à pergunta se aquele se encontra definido, 57% afirmaram que o têm definido, enquanto 43% afirmaram não o ter definido. Das respostas afirmativas é imputada aos professores a sua elaboração, enquadrados em vários domínios disciplinares, nomeadamente, das artes visuais, biologia, história e português. A maioria das escolas que responderam ao questionário não têm o Programa Museológico disponível para consulta, as outras têm em suporte escrito, em formato de desdobráveis ou em dossier que pode ser consultado no local da instituição museológica.

Relativamente à Missão, 29% das escolas não têm a missão definida, contrapondo com 71% das escolas que definiram a missão do seu Museu Escolar e que podem ser sintetizadas nos seguintes pontos:

- manter viva a memória da escola;
- mostrar a riqueza arqueológica de várias regiões do país;
- salvaguarda, preservação e divulgação do acervo/património junto da comunidade escolar e local.

Face à questão sobre quem definiu a Missão, as respostas centralizam-se Conselho Executivo e/ou nos Professores, e em dois casos é acrescentado um elemento exterior à escola, nomeadamente, a doadora do acervo com a qual a escola estabeleceu um acordo (Esc.

Sec. Marquês de Pombal, Lisboa) e o Director do Museu de História Natural (Esc. Sec. Nuno Álvares, Castelo Branco). As escolas foram quase unânimes ao afirmarem que a comunidade escolar tem conhecimento da missão do seu Museu Escolar mas o número de escolas diminui quando se questiona se a missão do Museu Escolar integra o Projecto Educativo da Escola, apontando a forma de integrar do seguinte modo:

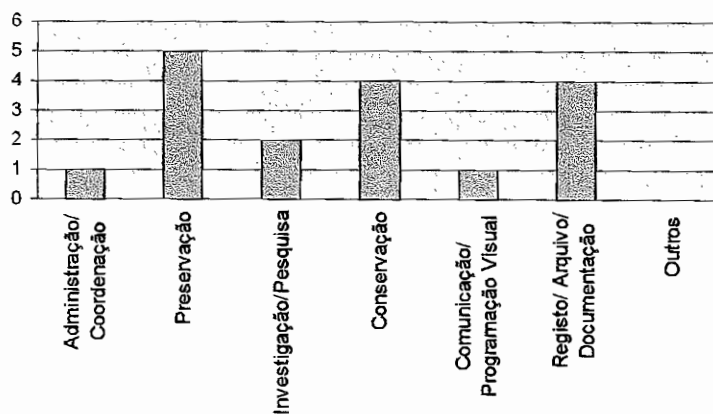
- contribuir pedagógica e cientificamente para o sucesso escolar;
- integrando-se em actividades diversificadas;
- manter viva a memória da escola na comunidade presente.

Ainda neste ponto referente à Missão do Museu Escolar, regista-se que a maioria das escolas não tem a Missão integrada no Projecto Curricular de Escola (57%) enquanto que as que referem essa integração fazem-no do seguinte modo:

- visita de estudo ao Museu Escolar;
- utilização do acervo em situação de sala de aula;
- integrando na gestão dos currículos.

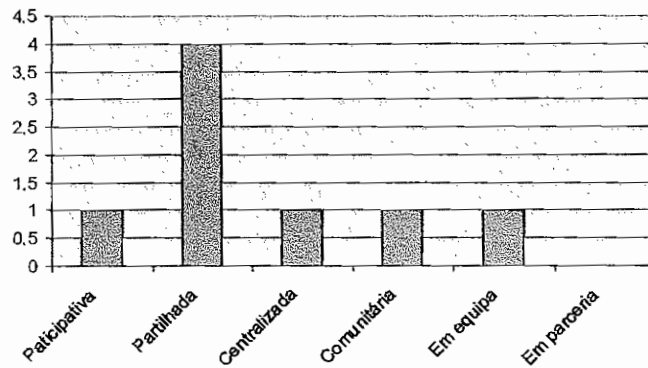
Questionadas as escolas no que respeita ao regulamento do Museu, 57% referem que não têm, enquanto 43% o regulamento do museu definido, num caso refere que aquele está no disposto no Regulamento Interno da Escola.

No que respeita à orgânica, 71,4% das escolas afirma que tem sectores definidos, distribuindo-se do seguinte modo:



A coordenação do museu escola divide-se entre o Conselho Executivo 28,5%, os Professores 42,8% e em conjunto Conselho Executivo/Professores 28,5%. Numa escola a coordenação é ainda partilhada com o Director do Museu de História Natural (Esc. Sec Nuno Álvares, Castelo Branco).

O quadro da gestão do Museu Escolar apresenta-se do seguinte modo:



Quanto aos intervenientes na gestão do Museu Escolar, 71,4% dizem respeito ao conjunto formado pelo Conselho Executivo/Professores, enquanto que as restantes escolas dividem-se equitativamente entre a gestão do Conselho Executivo e dos Professores. Todas as outras opções referidas no questionário não são seleccionadas.

As questões do terceiro ponto dizem respeito ao acervo e a primeira questão pretende aferir se possui acervo: colecções/objectos/documentos, à qual todas as escolas responderam afirmativamente, sendo diversificado o tipo de acervo que possuem e que se descreve a seguir:

- colecções zoológicas (animais embalsamados e fixados em meios líquidos, crânios de mamíferos, herbívoros, esqueletos de aves);
- esqueletos humanos;
- parte de herbários;
- modelos;
- colecções de rochas, minerais e fósseis;
- aparelhos de física e química, material de laboratório;
- livros, mapas e diversos materiais e equipamentos de natureza didáctica;
- trabalhos escolares (metal, têxteis, madeira);
- peças de pintura, gessos, cerâmica e azulejaria;
- documentos da vida escolar desde a fundação da escola.

A descrição das colecções/objectos/documentos que as escolas possuem permite-nos agrupá-los disciplinarmente, nomeadamente, enquadrando na Biologia, na Geologia, na Física, na Química, na História, nas Artes e outros acervos que pelas suas características se enquadram na área das Ciências da Educação, particularmente, os relativos à pedagogia e aos instrumentos e materiais didácticos.

Quanto à divulgação do acervo, faz-se essencialmente através da exposição de carácter permanente na quase totalidade das escolas, à excepção de uma escola que também apresenta exposições de carácter temporário. O local mais indicado para a exposição é o átrio ou entrada da escola, seguidamente, de uma sala (ou salas) destinadas a esse fim, ou podemos ainda encontrar o acervo espalhado pela escola, disposto em vitrines.

No quarto ponto de questões pretende-se aferir a qualidade e quantidade de recursos que o Museu Escolar dispõe. Assim, na questão um indaga-se sobre se dispõem de recursos humanos suficientes ou não, relativamente aos professores, 57% das escolas respondeu que não dispõem de recursos humanos suficientes, devido essencialmente à falta de disponibilidade em termos de horários para realizar as actividades museológicas, assim como, falta de preparação científica e técnica.

Relativamente à formação na área da museologia, 86% das escolas referiu que os recursos humanos disponíveis não dispõem de formação específica e são unânimes ao afirmarem que gostariam de ter, especialmente, formação integrada na Formação Contínua de Professores e apenas em dois casos é referida a necessidade de formação de estudos pós-graduados. A Esc. Sec. Nuno Álvares, em Castelo Branco, apresenta-se como a excepção pois refere que os recursos humanos disponíveis têm formação especializada na área da museologia que resulta de acções de formação integradas no programa de Formação Contínua de Professores, assim como, na frequência de acções promovidas pelo Museu Francisco Tavares Proença Júnior.

As escolas foram quase unânimes ao afirmarem que os recursos humanos (no que respeita essencialmente aos professores) não dispõem de horas de redução da componente lectiva ao dispôr do Museu Escolar.

No que respeita aos alunos, enquanto recursos humanos importantes, as escolas foram unânimes em considerá-los como suficientes.

À questão sobre os recursos materiais, 71,4% das escolas considera-os insuficientes de acordo com o seguinte quadro:

