



**Ana Bárbara da Silva Magalhães Veríssimo de Barros**

**DE CORPO E ALMA:  
NARRATIVAS DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO EM MUSEUS  
DA CIDADE DO PORTO**

**Curso Integrado de Estudos Pós-Graduados em Museologia  
- Dissertação de Mestrado -**

**Porto  
2008**

Dissertação de Mestrado  
do Curso Integrado de Estudos Pós-graduados em Museologia  
apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
sob orientação científica da Professora Doutora Alice Semedo

*É preciso ter calma  
Não dar o corpo pela alma*

Pedro Abrunhosa

# NOTA PRÉVIA

O presente trabalho de investigação, centrado nos profissionais de educação em museus da cidade do Porto, teve início no ano 2006 integrado no mestrado do curso integrado de Museologia da Faculdade de Letras do Porto.

A reflexão sobre educação em museus cedo despertou a minha atenção, entretanto, aguçada na continuidade do percurso académico, através da pós-graduação em museologia, realizada na mesma faculdade, na qual se foi actualizando bibliografia, abordando com maior profundidade ideias relacionadas com a temática e aplicando-as, sempre que possível, em planos práticos. Por outro lado, constitui o campo de actividade profissional pelo qual me enamorei há já alguns anos, por permitir um contacto privilegiado com as colecções e as pessoas. Ao longo desse trajecto, foi possível conhecer outras realidades museológicas e actividades educativas, programadas e produzidas por pares profissionais, com os quais estreitaram-se relações, estabeleceram-se parcerias, trocaram-se ideias, identificaram-se obstáculos, desabafaram-se ansiedades e frustrações.

É neste contexto denso e complexo que nasce a vontade de desvendar as vivências humanas que estão por detrás dos serviços de educação existentes nos museus da cidade do Porto.

Na concretização da intenção teve um papel determinante a Prof. Doutora Alice Semedo, a quem se expressa o profundo agradecimento, não apenas pela orientação rigorosa e sempre presente, como pelas suas qualidades humanas, especialmente pela paciência demonstrada perante as dúvidas, os receios e as hesitações que constantemente assolaram o espírito.

Esta aventura científica não teria sido possível sem a colaboração interessada e crítica dos profissionais inquiridos que tão bem acolheram a proposta e disponibilizaram tempo das suas intensas agendas, para partilharem as suas experiências, expondo medos, angústias, paixões e desafios. São elas: Adriana Almeida, Ana Maria Rocha, Cecília Amorim, Daniela Ferreira, Elisabete Alves, Graça Lacerda, Isabel Tavares, Isabel Andrade, Maria Helena Pimentel, Olga Vieira, Paula Azeredo, Sara Botelho, Sofia Lage e Sofia Vitorino.

Agradece-se aos “companheiros de luta” que, concluindo as suas dissertações, nunca deixaram de prestar o seu apoio e incentivo para alcançar a meta final.

Uma palavra amiga à Casa Museu Guerra Junqueiro, um grupo de trabalho de anos que conhece verdadeiramente o significado das palavras equipa e profissionalismo, uma referência para o resto da vida; e, ainda, a alguns colegas que contribuíram com a sua criatividade e saber, Inês Ferreira Spratley, Manuel de Sampaio Pimentel Azevedo Graça e António Almeida.

Uma nota especial à família: à Maria João, a quem fico a dever muitas horas de atenção e amo eternamente, ao Raul pelo seu apoio fiel e confiança transmitida, aos meus pais, esteios basilares, incansáveis que cobrem com os seus mantos protectores e aconchegantes todos os momentos insignificantes e importantes da minha vida e, por fim, à memória da minha avó que estará sempre presente.

A todos que por mim passaram e deixaram a sua marca, fazendo de mim a pessoa que sou.

Obrigada

# SUMÁRIO

|                                                        |           |
|--------------------------------------------------------|-----------|
| Índice de figuras.....                                 | p. ix     |
| Siglas e abreviaturas.....                             | p. xii    |
| <br>Introdução.....                                    | <br>p. 1  |
| <br>PARTE I.....                                       | <br>p. 4  |
| 1. Museu: um paradigma em constante transformação..... | p. 5      |
| 2. O caso português.....                               | p. 16     |
| 3. Educação em museus: perspectivas actuais.....       | p. 33     |
| <br>PARTE II.....                                      | <br>p. 51 |
| 1. Considerações metodológicas.....                    | p. 52     |
| 1.1. Posicionamento epistemológico.....                | p. 54     |
| 1.2. Esboço de um percurso: modelo de estudo.....      | p. 58     |
| 2. Quem são?.....                                      | p. 68     |
| 3. Que percursos?.....                                 | p. 74     |
| 3.1. Formações académicas.....                         | p. 75     |
| 3.2. Formações contínuas.....                          | p. 77     |
| 3.3. Motivações e influências.....                     | p. 81     |
| 3.4. Outras experiências profissionais.....            | p. 86     |
| 4. Que práticas.....                                   | p. 92     |
| 4.1. Caracterização contratual.....                    | p. 93     |
| 4.2. Promoção.....                                     | p. 96     |
| 4.3. As equipas de trabalho.....                       | p. 100    |
| 4.4. Funções e actividades desenvolvidas.....          | p. 102    |

|                                                    |        |
|----------------------------------------------------|--------|
| 4.5. Públicos.....                                 | p. 110 |
| 4.6. Necessidades de formação.....                 | p. 117 |
| 4.7. Dificuldades sentidas.....                    | p. 124 |
| 4.8. Incentivos.....                               | p. 129 |
| <br>5. O que pensam sobre.....                     | p. 136 |
| 5.1. Posicionamentos conceptuais.....              | p. 137 |
| 5.2. Educação em museus: missões e objectivos..... | p. 140 |
| 5.3. Educador em museus: objectivos e perfis.....  | p. 150 |
| <br>Considerações finais.....                      | p. 165 |

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Novo modelo de comunicação de Eilean Hooper-Greenhill (adaptado).

p. 34

Figura 2 – Modelo de aprendizagem e seus contextos segundo Falk e Dierking.

p. 35

Figura 3 – Teoria do Conhecimento e da Aprendizagem por Hein (modelo adaptado).

p.39

Figura 4 – Museus = espaços de intersecção da relação entre as colecções e os indivíduos.

p. 141

Figura 5 – Palavras que os profissionais de educação associam aos museus e educação em museus.

p. 149

Figura 6 – Perspectivas dos entrevistados sobre o profissional de educação.

p. 153

Figura 7 – Dimensão tridimensional dos requisitos para o profissional de educação em museus, segundo os entrevistados.

p. 155

Figura 8 – Perfil do profissional de educação: características pessoais, segundo os entrevistados.

p. 162

Gráfico 1: Presença de profissionais de educação nos museus da cidade do Porto.

p. 62

Gráfico 2: Estatuto jurídico dos museus da cidade do Porto que possuem profissionais de educação.

p. 62

Gráfico 3: Duração das entrevistas aos profissionais de educação dos museus da cidade do Porto.

p. 67

Gráfico 4: Área de residência dos profissionais de educação dos museus da cidade do Porto.

p. 69

Gráfico 5: Caracterização etária dos profissionais de educação dos museus da cidade do Porto.

p. 71

Gráfico 6: Estado civil dos profissionais de educação dos museus da cidade do Porto.

p. 71

Gráfico 7: Número de filhos dos profissionais de educação dos museus da cidade do Porto.

p. 72

Gráfico 8 – Áreas de formação académica dos profissionais de educação dos museus da cidade do Porto.

p. 76

Gráfico 9 – Áreas temáticas da formação contínua dos profissionais de educação dos museus da cidade do Porto.

p. 80

Gráfico 10 - Outras experiências profissionais dos entrevistados.

p. 88

Gráfico 11 – Necessidades de formação dos profissionais de educação em museus da cidade do Porto, segundo as áreas temáticas.

p. 117

Tabela 1: Totais de museus e de profissionais de educação na cidade do Porto.

p. 59

Tabela 2 - Museus da cidade do Porto, seus estatutos jurídicos, tipo de colecções e número de profissionais de educação.

p. 59/60

Tabela 3 – Habilitações académicas dos profissionais de educação em museus da cidade do Porto.

p. 75

Tabela 4 – Número de acções de formação contínua frequentadas pelos profissionais de educação dos museus da cidade do porto e respectivo nível.

p. 77

Tabela 5 – Situação profissional actual dos profissionais de educação em museus da cidade do Porto.

p. 95

Tabela 6 – Trabalho individual ou em equipa.

p. 100

Tabela 7 – Identificação das funções e actividades dos profissionais de educação em museus da cidade do Porto.

p. 102

Tabela 8 – Caracterização dos públicos dos profissionais de educação em museus da cidade do Porto.

p.111

Tabela 9 – Perfil do profissional de educação em museus.

p.163

# SIGLAS E ABREVIATURAS

Ass. - Associação  
C.M.P. – Câmara Municipal do Porto  
Coord. – Coordenação  
Cit. – Citado em  
Cult. - Cultural  
Dir. – Direcção de  
E. – Entrevistado  
Ed. – Edição  
Fig. – Figura  
G.E.M. – Group of Education in Museums  
I.C.O.M. – International Council of Museums  
I.P.M. – Instituto Português de Museus  
Fac. - Faculdade  
Licenc. – Licenciatura  
M.C. – Ministério da Cultura  
M.N.S.R. – Museu Nacional Soares dos Reis  
M.R.Q.M – Museu Romântico da Quinta da Macieirinha  
Nº - Número  
O.C. – Obra citada  
p. – página  
pp. – páginas  
Recreat. - Recreativa  
R.P.M. – Rede Portuguesa de Museus  
s.d. – sem data  
S.E. – Serviço Educativo  
s.l. – sem local  
Sup. - Superior  
Univ. - Universidade  
vol. – volume

# INTRODUÇÃO

A passagem da sociedade da informação para uma sociedade de conhecimento e aprendizagem coloca os museus perante um novo paradigma, procurando novos papéis que correspondam melhor às necessidades dos indivíduos e respectivas comunidades.

Reforça-se o valor educativo destas instituições culturais que, podem assim repensar e investir em novos pontos de partida, recorrendo a estratégias inovadoras e criativas que visam estabelecer relações mais efectivas com os seus públicos. Proporcionar a descoberta de múltiplos trajectos que não se esgotam na experiência entre paredes do museu, mas que as ultrapassam para a realidade exterior, articulando-se com outras vivências passadas e futuras do sujeito, são os desafios actuais.

Não mais se perspectiva a aprendizagem ou o conhecimento, segundo modelos dogmáticos que concentram a atenção no objecto, em detrimento do indivíduo, estabelecendo uma relação unilateral e determinista. Trata-se, antes, de um processo contínuo, feito ao longo da vida, dominado e construído pelo sujeito, de acordo com as suas motivações, características e ritmos. As massas homogêneas são substituídas pelo visitante enquanto ser individual, procurando facultar-lhe as ferramentas adequadas para o conhecimento de si e do outro, promovendo, o espírito crítico, a criatividade, o respeito pela diversidade, a tolerância, contribuindo, consequentemente, para práticas de uma cidadania activa. Assume-se, finalmente, a missão tão proclamada que imprime aos museus a co-responsabilidade no desenvolvimento da sociedade.

Os museus pretendem ser, actualmente, espaços abertos, sem fronteiras, de discussão, de debate, de mediação que promovam a formação integral do indivíduo, valorizando os seus talentos, competências, respeitando a sua experiência e conhecimentos prévios, para proporcionar oportunidades de aprendizagem a todos os níveis.

Esta realidade, em plena mutação, exige dos profissionais de museus, nomeadamente os de educação, enquanto “interfaces” preferenciais da comunicação, uma reflexão e reajustamento das suas posturas, no sentido de desenvolverem novas fórmulas eficazes para o envolvimento dos visitantes. Identificando-se, por vezes, como mediadores culturais, muito em voga nos últimos tempos, assumem a responsabilidade inerente a este papel que faz deles o ponto de

ligação e equilíbrio entre os objectos e visitantes, entre os visitantes e as suas comunidades e, inclusivamente, entre os que trabalham directamente com os acervos, como os sectores da conservação e inventário, com o exterior.

Confrontados com a atribuição de um papel mais centrado na comunicação e na captação de públicos, os museus, todavia, debatem-se com a agressiva lógica de mercado e com a competitividade que coloca a avaliação destas instituições, e de quem aí trabalha, em estreita dependência da estatística: vivem-se períodos assombrados pelo “terrorismo do número”.

A difícil sobrevivência e o desafio da sustentabilidade reside no segredo em operar sem perder a alma, não esquecendo que a essência do trabalho museológico está na relação estabelecida entre colecções, públicos e comunidades que não é passível de ser conhecida somente pelos dados quantitativos.

A investigação proposta, partindo destes pressupostos, pretende acima de tudo constituir um documento reflexivo que explora a forma como um grupo específico de profissionais de educação, circunscrito à cidade do Porto, se enquadra nos novos modelos. Procura traçar linhas caracterizadoras, apontar tendências, lançar dúvidas, desejando partilhar pensamentos, práticas e sentimentos que, de certa forma, parecem ser comuns a todos que trabalham nesta área museológica. Tendo em consideração estas necessidades camufladas mas subentendidas, tentam-se derrubar certos muros de isolamento institucional, substituindo-os por pontes, para já informais, que permitam a reflexão conjunta.

Por outro lado, a carência de estudos sobre educação em museus portugueses, a existência de uma bibliografia limitada, que se reduz a guias, circulares educativas, actas de encontro, alguns estudos de caso em dissertações recentes, conferem ainda mais sentido a este projecto.

Optou-se por organizar um corpus construído em torno de questões aparentemente simples: O que se entende por profissionais de educação em museus? Quantas destas instituições culturais possuem no seu organograma estes elementos? Quais os seus percursos escolares e profissionais? Que motivações ou factores influenciaram este modo de vida? Quais as actividades que desenvolvem? Com e para quem? Quais as suas necessidades, incentivos e obstáculos? Como perspectivam o conceito de educação e aprendizagem? Como encaram o visitante?

Uma problemática explorada a partir das narrativas de vida dos profissionais em estudo, recorrendo a uma metodologia qualitativa que, desde cedo, se mostrou adequada aos objectivos definidos. Nas histórias de vidas pede-se a um indivíduo que se conte, que descreva

a sua história pessoal e, ao fazê-lo, abandona a sua entidade singular para assumir-se como elemento revelador de um certo fenómeno. Através da subjectividade, esta técnica possibilita observar o que nenhuma outra permite: as práticas, seus encadeamentos, contradições, em suma, o movimento de uma determinada realidade social.

A estrutura da dissertação organiza-se essencialmente em duas partes, que se complementam: num primeiro momento, uma breve resenha sobre a história do museu, suas origens e desenvolvimento das suas relações com o público, serve de pano de fundo para contextualizar o tema numa dimensão mais abrangente, remetendo-o para o plano internacional, como apontando o caso português. Seguidamente, o capítulo debruça-se sobre as correntes actuais de educação, modelos de comunicação e de aprendizagem, através dos contributos científicos de autores como Eilean Hooper-Greenhill, Falk, Dierking, Hein, Sandell, Dodd e Howard Gardner, que servem de plataforma para justificar os novos papéis com os quais os museus se deparam.

Na segunda parte da tese, após uma referência ao posicionamento epistemológico da investigadora e da descrição do processo metodológico, apresentam-se os resultados das entrevistas efectuadas aos profissionais, analisados sob diferentes temas: caracterização demográfica, percursos escolares e profissionais, com referência aos factores de influência, actividades e funções desenvolvidas, identificando necessidades, problemas e incentivos e, finalmente, as representações conceptuais acerca das missões e objectivos das práticas educativas, apresentando possíveis perfis profissionais.

No último capítulo reforçam-se algumas das conclusões extraídas ao longo da investigação, apontando sugestões e direcções, aspirando particularmente a realização de projectos futuros que contribuam para a identidade de grupo dos profissionais de educação em museus.

Neste percurso longo e exaustivo o título “De corpo e alma” surge naturalmente, por reflectir o modo de estar dos narradores nesta actividade, marcado por um intenso envolvimento físico e emocional; por resumir a essência dos museus que são as colecções/corpo e os públicos/alma na qual os entrevistados são absorvidos; e, por fazer alusão aos constrangimentos vividos actualmente, desencadeados pela pressão crescente do número/corpo, muitas vezes, em detrimento da qualidade/alma das práticas museológicas.

# PARTE I

Para reflectir sobre o papel da educação em museus actualmente é essencial compreendermos o conceito de museu, enquanto instituição, ao longo dos tempos. Propõe-se, assim, apresentar no presente capítulo não uma descrição exaustiva dos acontecimentos relativos à história do museu mas uma perspectiva muito sumária desse processo.

Em linhas gerais, pode-se caracterizar o museu tradicional pelo seu carácter cerrado e elitista, definindo-se como um produto de uma sociedade hierarquizada e aristocrática que acreditava na arte e na cultura como um privilégio reservado a um conjunto restrito de indivíduos. No século XVIII, sob a influência do pensamento iluminista e do racionalismo, o museu organiza-se cientificamente num espaço ordenado, sistemático e classificado. É sobretudo no século XIX que os museus começam a ser considerados como fontes de instrução e prazer, acessíveis a todos, contribuindo para o “desenvolvimento civilizacional” e para a unificação da sociedade segundo os mesmos valores e princípios.

No século XX, após um investimento acentuado das funções museológicas de conservação e investigação, o museu torna-se um espaço comunicador, cada vez mais aberto ao exterior, abraçando os habituais e novos públicos e aspirando a uma nova posição na comunidade.

### **1. Museu: um paradigma em constante transformação.**

Os museus são espaços que ao longo do tempo têm sofrido mudanças constantes e o seu nascimento e desenvolvimento, enquanto instituições públicas, constitui um processo relativamente recente que se caracteriza por uma crescente abertura ao público.

Os precursores dos museus públicos – os chamados proto-museus<sup>1</sup> – surgiram no Renascimento, como gabinetes de curiosidades ou como colecções de objectos com interesse artístico e científico. Os gabinetes de curiosidades recheados por uma multiplicidade de objectos estavam organizados de forma a representar o mundo segundo uma só perspectiva, a dos seus proprietários, reflectindo o seu gosto, conhecimento e bem-estar, validando assim o seu poder. Por outro lado, os poucos espaços institucionais procuravam servir as elites “cultivadas”, um público restrito e privilegiado.

O museu público é um fenómeno do século XVIII e muitos investigadores, como Bennett<sup>2</sup>, Walsh<sup>3</sup>, Duncan e Wallach<sup>4</sup>, Hooper-Greenhill<sup>5</sup>, associam-no à conjuntura política, económica e

---

<sup>1</sup> HOOPER-GREENHILL, Eilean – *Museum and Gallery Education*. London, Leicester Museum Studies, 1991.

<sup>2</sup> BENNETT, Tony, *The Birth of the Museum: history, theory, politics*. Routledge, London and New York, 1995

social da época, coincidente com a formação dos estados modernos europeus. Estes, na centúria de oitocentos e após episódios revolucionários, tomam as colecções formadas em períodos anteriores e transformam-nas em instituições abertas ao público, expressando a nova ordem, o orgulho cívico e, ao mesmo tempo, o novo poder. Estes espaços tornam-se instrumentos civilizadores da nova sociedade, capazes de intervir na formação dos cidadãos, inculcando-lhes valores, comportamentos determinados pelo grupo dominador.

Bennett, seguindo o pensamento de Foucault, considera os museus como heterotopias da cultura ocidental, ou seja, espaços imóveis acumuladores de tempo indefinido e perpétuo, nos quais os objectos que outrora se encontravam em domínios fechados e privados, são agora expostos a um público cada vez mais alargado, tornando-se veículos transmissores de mensagens de poder. O museu moderno passa a ser considerado um meio de instrução como também uma fonte de regulação e reformador do comportamento social e individual.<sup>6</sup>

Esta concepção de museu enquanto instituição pública é explicada, segundo a perspectiva anglo-saxónica, pelas ideias de progresso e modernidade.

*“Essencialmente, e na generalidade, a fundação do museu público tem sido compreendida como parte da emergência das ideias modernas relacionadas com a Ordem e o Progresso.”<sup>7</sup>*

Para Walsh, a modernidade tem as suas raízes no advento da ciência moderna, cuja principal preocupação é a descoberta da realidade, procurando defini-la através de verdades absolutas e eternas. Inerente ao conceito de modernismo encontra-se a ideia de Progresso que, por sua vez, defende a capacidade que o homem tem em manipular e explorar o meio que o rodeia, em seu benefício e da sociedade.<sup>8</sup>

As descobertas da ciência levaram as pessoas a acreditar que o uso da razão resultaria em progresso e que este modificaria o mundo à medida que as pessoas fossem educadas para isso. A educação, por sua vez, era entendida com base na observação e na experiência, ambas guiadas pela razão.

---

<sup>3</sup> WALSH, Kelvin, *The Representation of the Past: Museums and Heritage in the Post-modern World*, Routledge, London and New York, 1992

<sup>4</sup> DUNCAN, Carol e WALLACH, Alan, *The Universal Survey Museum in Art History*, vol. 3, nº 4, Dezembro, 1980.

<sup>5</sup> HOOPER-GREENHILL, Eilean, O.C.

<sup>6</sup> BENNETT, Tony, *The Birth of the Museum: history, theory, politics*. Routledge, London and New York, 1995, p.60-61.

<sup>7</sup> SEMEDO, Alice, *Da invenção do museu público: tecnologias e contextos*. Revista da Faculdade de Letras, Ciências e Técnicas de Património, I Série, Vol. III, Porto, 2004, p.130.

<sup>8</sup> WALSH, Kelvin, *The Representation of the Past: Museums and Heritage in the Post-modern World*, Routledge, London and New York, 1992, pp. 7-9.

Cedo os museus foram influenciados por este processo de modernização, procurando reorganizar o seu universo de objectos, ideias, fenómenos, de uma forma ordenada e racional. O museu evolui do caos para a razão: os gabinetes de curiosidades de outrora, criados por determinadas pessoas de elite para seu próprio usufruto e representação do seu poder, caracterizados por uma aparente desordem, dão agora lugar a espaços organizados por um sistema racional e científico para que os cidadãos possam, através deles, integrar os novos valores e comportamentos vigentes.<sup>9</sup>

Para David Murray, o museu moderno distingue-se dos demais, pelos seus princípios de especialização e classificação. Os museus pré-modernos preocupavam-se mais em causar espanto e admiração do que apresentar o mundo de forma ordenada, em sublinhar a raridade excepcional de um objecto que a sua utilidade.<sup>10</sup>

Na perspectiva de Walsh, o nascimento e o subsequente desenvolvimento do museu público enquadra-se numa conjuntura interligada por vários factores: a industrialização, a urbanização, o desenvolvimento do governo local, o fomento de programas sociais e educativos.<sup>11</sup>

Na segunda metade do século XIX, com o progresso industrial, o êxodo rural e outras condicionantes sociais e económicas, o governo toma responsabilidade do bem-estar dos cidadãos.

De facto, em virtude do desenvolvimento das ciências e da aplicação destas à vida humana, inicia-se a revolução industrial que, consequentemente, produziu uma diversidade de experiências novas para as pessoas. A destruição de muitas comunidades rurais, por um lado, e a pressão da vida urbana determinada pelos horários rígidos e extenuantes das fábricas, por outro, contribuíram para a perda dos conceitos de espaço e de tempo, em virtude da formação de uma nova consciência. Nesse sentido, surge a necessidade de desenvolver o governo local e as instituições públicas, de forma a serem capazes de fornecer serviços básicos e prementes como a segurança, a saúde, a higiene e a educação pública, desenvolvendo assim o espaço urbano e inculcando sentimentos de identidade e de pertença.<sup>12</sup>

Este desenraizamento, ou *disembedding* para recorrer à expressão de Giddens, é uma consequência da modernidade: *“ao mesmo tempo que esta nova consciência do tempo e do espaço despertava, torna-se clara para o posicionamento de cada um, a necessidade de*

---

<sup>9</sup> BENNETT, T., O.C., p. 1-13.

<sup>10</sup> Cit. in BENNETT, T., O.C., p.13.

<sup>11</sup> WALSH, Kevin, O.C., pp. 17-38.

<sup>12</sup> Idem, Ibidem.

*ordenamento e de domínio, para que cada um soubesse onde pertencia, qual a sua função, quem era.*<sup>13</sup>

Os museus, como instituições públicas, seguem a mesma linha de desenvolvimento e tornam-se agentes educacionais da população. Alguns viram nas artes uma forma de diminuir o fosso entre pobres e ricos, um instrumento utilitário para reduzir práticas ilegais e destrutivas como o alcoolismo e o crime, contribuindo assim para uma sociedade melhor. Muitas exposições tornam-se em verdadeiras campanhas de saúde, para demonstrar os avanços da indústria a nível tecnológico, entre outras. Algumas abordagens da época ainda hoje são usadas: laboratórios didácticos, salas de leitura, cursos especiais, programas para grupos escolares, para o público em geral, ou para grupos específicos.<sup>14</sup>

Esta orientação dirigida sobretudo às classes trabalhadoras não foi total mas proporcionou uma maior compreensão e familiarização dos novos conceitos de tempo e espaço, salvaguardando a ordem e favorecendo o progresso das comunidades.

Algumas críticas podem, contudo, ser apontadas: a linearidade e a narratividade do discurso, a descontextualização dos objectos do seu ambiente original, a impossibilidade do observador criar a sua interpretação ou levantar questões; em suma, a organização e o discurso patentes nas exposições continuam a marcar a perspectiva muito específica de um grupo restrito e dominante.

São notórios os benefícios que esta perspectiva moderna trouxe ao museu público na aproximação dos visitantes às colecções, outrora acessíveis apenas a um grupo restrito. Com o objectivo de “civilizar” a população, tornando-a mais esclarecida sobre assuntos relevantes e emergentes para o poder instituído, implementam-se acções educativas, ainda que de certa forma produzam efeitos de alcance bastante limitado.

- O Museu como tecnologia de poder

Como já foi referido, os museus públicos são um produto do século XVIII. Mais concretamente, é em França, em 1792, que assistimos à criação do primeiro museu público nas galerias do Palácio Real de França. O Museu Francês, que mais tarde se tornou no Louvre, tornou-se num depósito de tesouros oriundos da aristocracia francesa, da igreja e das conquistas imperiais, cujo objectivo era proporcionar uma oportunidade para as massas, até aí excluídas da cultura e da educação, admirarem a beleza e o interesse dos objectos. A entrada no museu era gratuita

---

<sup>13</sup> SEMEDO, A., O.C., p. 135.

<sup>14</sup> HOOPER-GREENHILL, Eilean, O.C., p.15.

e para todos, tinha dias específicos durante a semana para uso dos estudantes de arte, o público influenciava a escolha das exposições, publicavam-se catálogos acessíveis, algumas galerias serviam para os professores darem as suas aulas. Em suma, o museu constituía uma parte integral do novo Estado Democrático que se esforçava para educar os franceses para uma verdadeira e activa cidadania.<sup>15</sup>

Relativamente à fundação deste museu, Duncan e Wallash afirmam “ (...) o Louvre representa o Estado e a ideologia do estado (...). Por um lado, é um monumento às exigências imperiais que representam a França como o principal herdeiro dos mais altos feitos civilizacionais. Pelo outro, exalta um nacionalismo republicano que reconhece as outras nações. (...) A sua pretensão final, contudo, é que o universal seja incorporado no Estado.”<sup>16</sup>

Estes investigadores distinguem ainda, dois períodos do museu: no período pré-moderno, o visitante quando observava a colecção principesca podia admirar a beleza do trabalho artístico mas, a relação com a obra de arte constituía uma extensão da sua relação subordinada para com o seu senhor; agora, no museu moderno, o governo substitui a figura do rei ou do príncipe como anfitrião, redefinindo o papel do visitante. Este já não se limita à sua posição de súbdito mas, assume-se como cidadão, um pilar no qual assenta a sociedade e o Estado.<sup>17</sup>

Eilean Hooper-Greenhill considera que ao apropriar-se das colecções reais, aristocráticas e clericais em nome do povo, a revolução francesa transformou o museu num instrumento de educação dos cidadãos, que serve o bem-estar da Nação. Contudo, ainda segundo esta autora, este museu formou-se com duas funções contraditórias: se por um lado, constituiu um instrumento para a educação democrática, por outro, o conhecimento continua a ser produzido e organizado por um grupo restrito, a fim de ser apreendido pelo público de uma forma passiva, tornando-se, assim, em instrumentos de controlo e modeladores.<sup>18</sup>

Os novos museus, que entretanto emergem deste impulso educativo da revolução, constituem também uma forma dos governos de então, demonstrarem o seu poder no mundo e, por isso, apresentam os espólios das conquistas imperiais, materiais exóticos, verdadeiros tesouros. A instrução e o prazer que estas colecções proporcionavam estavam, contudo, destinadas a apenas alguns grupos sociais privilegiados.

---

<sup>15</sup> Idem, Ibidem, p.187.

<sup>16</sup> DUNCAN, Carol e WALLACH, Alan, *The Universal Survey Museum* cit. in PIMENTEL, Cristina – *O sistema Museológico Português (1833-1991): em direcção a um novo modelo teórico para o seu estudo*, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia, s.l., Janeiro de 2005, p.105.

<sup>17</sup> Idem, Ibidem.

<sup>18</sup> HOOPER-GREENHILL, Eilean, *The Museum in the Disciplinary Society* cit. in PEARCE, Susan – *Museum Studies in Material Culture*. Leicester, Leicester University Press and Smithsonian Institution Press, 1989, pp.61-72.

Este *museu disciplinador* da era moderna, como designa Hooper-Greenhill<sup>19</sup>, mantém o objectivo de controlar os instrumentos de regulação geridos pelos novos intervenientes do momento, os representantes eleitos pelos cidadãos.

Para Norberto Elias, trata-se de um processo de democratização funcional, no qual o poder tende a passar das mãos de uma minoria para um crescente número de indivíduos, para se converter numa rede humana interdependente que actua como um todo.<sup>20</sup> Neste enquadramento, os museus públicos do Estado começam a integrar nos seus espaços, grupos procedentes dos estratos sociais recém-chegados aos círculos intelectuais e artísticos, sedentos de reconhecimento social por parte das antigas elites aristocráticas, assimilando valores e códigos de conduta propícios à nova Ordem. Numa fase posterior, os grupos em ascensão passam a ser dominantes, exercendo o seu poder de forma mais rígida que os anteriores, gerindo redes de interdependência mais amplas.

Deste modo, o *museu disciplinador* afirma-se como um mecanismo de regulação, monopolizado pelos novos grupos em crescimento, isto é, a burguesia, que procura incutir à classe operária os seus valores e comportamentos cívicos.<sup>21</sup>

Podemos afirmar que os museus do século XIX vivem uma profunda contradição porque se, por um lado, demonstra ser um espaço de diferenciação que distingue o público burguês, detentor do saber e da forma de estar, da maioria das classes sociais mais baixas, de modos rudes e parcos, por outro lado, ao tentar moldar o comportamento e a forma de pensar destes últimos, torna-se um espaço de homogeneização e padronização.

Também os primeiros museus dos Estados Unidos da América proclamaram a nova sociedade assente nos pilares da industrialização, no comércio, na democracia e no capitalismo.

Nascidos no século XIX, pelas mãos dos industriais, os museus eram considerados, tal como a bandeira, um dos símbolos da prosperidade, do bem-estar da nação, de poder e da vitória da democracia. Mas acima de tudo, a educação, um pilar da democracia, constituía a principal missão dos museus.

Mais do que qualquer outra força interna, o desenvolvimento e o alargamento dos programas educativos reflectiam as preocupações económicas do país, uma vez que um número

---

<sup>19</sup> HOOPER-GREENHILL, Eilean, *Museums and the Shaping of Knowledge*. London and New York. Routledge, 1992, p.168.

<sup>20</sup> Cit. in FARIA, Margarida Lima de, *Museos: educacion o diversion? Un estudio sociológico del papel de los museos en un mundo globalizado*, Revista de Museologia, RDM (Monografías), Fevereiro de 2000, p. 19-20.

<sup>21</sup> HOOPER-GREENHILL, Eilean, O.C., p.168.

crescente de visitantes significava uma maior receita. Os primeiros museus a serem criados, o Metropolitan Museum em Nova York e o Museum of Fine Arts em Boston, foram fundados por cidadãos privados e com fundos também privados, com três objectivos: ser uma instituição educativa, ter uma missão moral e valorizar o orgulho nacional e o prestígio.<sup>22</sup>

Só no início do século XIX é que os museus e galerias concretizam totalmente a sua função educativa, alargada à população. Enquanto instituições formais a sua principal função era sem dúvida a educação baseada nos objectos e nas colecções que proporcionavam às pessoas oportunidades para se educarem, adquirirem conhecimento sobre o mundo em que vivem.

Seguindo a linha de pensamento dominante do positivismo, que defendia a visão do mundo e dos homens através da razão, os museus constituíam soluções racionais capazes de responder às necessidades, e providenciar oportunidades de auto-ajuda na educação quer das classes médias quer das classes trabalhadoras. Museus e galerias eram vistos como espaços neutrais onde todas as classes da sociedade podiam despende os seus tempos livres na fruição e na educação, num ambiente de igualdade social. Além disso, o próprio nascimento de um museu era visto, em si mesmo, como um acto educativo. Por outro lado, tinham funções simbólicas, expressando a nacionalidade de um país, a sua cultura e, por vezes, alguns museus locais sublinhavam a importância de certas individualidades e do orgulho cívico.<sup>23</sup>

Tal como na Europa, os museus americanos apresentavam assim, a sua natureza democrática mas, ao mesmo tempo, tratava-se da criação de um instrumento de controlo de um grupo elitista que procuravam impor a sua visão e forma de ver o mundo.

Bennett considera que a força decisiva que cria o museu público, quer na Europa quer na América do Norte, é precisamente a transferência da propriedade das colecções da posse privada para a pública, e a subsequente gestão do património pelo Estado, em prol da educação da população.<sup>24</sup>

Ao longo deste percurso da modernidade, os museus traçam um caminho paralelo ao das escolas públicas. Ambos são parte integrante de um sistema de educação pública para as massas. Segundo Hooper-Greenhill, durante o século XIX a educação constituiu uma função primária do museu. O museu ideal era entendido como uma escola avançada de auto-instrução e um espaço onde os professores iam naturalmente, para complementarem os conteúdos

---

<sup>22</sup> EINREINHOFER, Nancy, *The American Art Museum: Elitism and Democracy*. London and Washington, Leicester University Press, 1997.

<sup>23</sup> Idem, ibidem, pp.1-9.

<sup>24</sup> BENNETT, T., O.C., pp.60-61.

curriculares.<sup>25</sup> Contudo, cedo as instituições escolares e os seus profissionais começam a desenvolver uma organização complexa através da introdução de inspectores, avaliações, programas curriculares, promovendo a discussão pública sobre a função e importância da escola. O mesmo caminho não foi traçado pelos museus que não assumiram esta auto-reflexão sobre a sua actividade e efeitos na sociedade. Os profissionais de museu consideravam que as pessoas ao visitarem os museus, divertiam-se e aprendiam algo mas, nunca desenvolveram estudos sobre as experiências dos visitantes.

No final do século XIX, as escolas já tinham eclipsado os museus da função educacional da sociedade.

No início do século XX, e durante a 1ª Guerra Mundial, sob um contexto de conflito armado em que as escolas se transformam em postos militares e os professores são recrutados, os museus adquirem um papel de relevo, desempenhando uma função vital na educação de duas formas: primeiro, assumir o papel da escolaridade das crianças, na ausência de escolas em funcionamento e de professores; segundo, informar, através de exposições para o grande público, importantes temas nos domínios da higiene, da saúde, dos cuidados com a infância, entre outros.<sup>26</sup>

No final da guerra, os museus procuraram continuar a sua função educativa e para tal, foram propostas reestruturações que permitissem estabelecer ligações com as instituições educacionais. Contudo, na década de 20 dá-se uma inversão deste desenvolvimento da dimensão educativa dos museus uma vez que, se previamente a educação e a conservação tinham sido praticadas como duas partes da mesma tarefa, agora elas tornam-se duas áreas autónomas de trabalho.<sup>27</sup> Ainda segundo Hooper-Greenhill, “*a nova geração de conservadores estava menos interessada no uso público dos museus e preocupava-se mais com a acumulação das colecções*”<sup>28</sup>, devido possivelmente ao receio em perder os espólios, sentimento esse provocado pela conjuntura instável da Primeira Grande Guerra.

No geral, o trabalho de exposição torna-se responsabilidade do conservador e em muitos museus existia pouca relação entre os profissionais educativos e o desenvolvimento e design das mostras.

Abandona-se a ideia da educação como principal função do museu, para se desenvolverem principalmente as práticas de investigação e gestão de colecções. À medida que se avança, o

---

<sup>25</sup> HOOPER-GREENHILL, E., *Museum and Gallery Education*. London, Leicester Museum Studies, 1991, p. 25.

<sup>26</sup> Idem, Ibidem, pp.1,2 e 31.

<sup>27</sup> Idem, Ibidem, p.9.

<sup>28</sup> Idem, ibidem, p.25.

papel educativo concentra-se no público escolar. Educação em museus passa a significar actividades para crianças, um suporte para os currículos escolares e separa-se definitivamente das outras áreas museológicas.

O relatório de Miers de 1928, traça o panorama museológico de Inglaterra com várias críticas: ausência de museus em zonas necessitadas, pessoal limitado e com pouca formação ou ainda com acumulação de funções, materiais de interpretação incompletos e compreensíveis apenas pelos especialistas, entre outras. Relativamente à educação, lamenta que esta se destina a segmentos específicos do público, sobretudo as escolas, os adultos que procuram formação e os estudantes avançados ou investigadores.

Por outro lado, refere que no período pós-guerra alguns investigadores começam a debruçar-se sobre os métodos de aprendizagem utilizados nos museus, particularmente no trabalho com as crianças.<sup>29</sup>

A partir da Segunda Guerra Mundial, baseados em ideias como a democratização cultural, os museus intentam transmitir a sua mensagem ao maior número possível de pessoas. O museu passa a considerar-se ao serviço da sociedade, deixando progressivamente a sua tradição minoritária, em consonância com o International Council Museums. Este organismo fundado em 1946 sob os auspícios da UNESCO define o museu como *“uma instituição sem fins lucrativos ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, transmite e expõe, com fins de estudo, de educação e lazer, os vestígios materiais do homem e do seu meio.”*<sup>30</sup>

A tónica colocada na expressão *ao serviço da sociedade* fez com que os museus procurassem estratégias que proporcionassem oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos, com o objectivo de formar cidadãos com conhecimento do passado, facilitando-lhes a compreensão do presente e estimulando-os a intervir no futuro.

No início dos anos 60 o Comité para a Educação do ICOM entra em ruptura, devido a divergências ideológicas com sectores mais tradicionalistas do ICOM. Depois da sua dissolução, em 1963 é criado o Comité para a Educação e Acção Cultural (CECA), que lança as raízes numa visão mais actual da educação nos museus.<sup>31</sup>

O conceito de museu amplia-se mais uma vez quando começa a ser usufruído como local de lazer e isso deve-se em grande parte à distinção cada vez mais nítida entre tempo de trabalho

---

<sup>29</sup> Idem, Ibidem, p.36

<sup>30</sup> ICOM, *Status/Code de déontologie professionnelle*. Paris, Maison de l'Unesco 1987.

<sup>31</sup> Moffat, Hazel and Wollard, Vicky, *Museum & gallery education. A manual of good practice*. London, The Stationery Office, 1999.

e tempo de lazer, que se torna predominante na Europa a partir de meados do século XX com a redução do tempo de trabalho e o início das férias pagas. Mas o objectivo não é só fazer do museu um lugar de lazer, mas também um meio de transmissão de conhecimentos.

Na década de 70, o museu surge envolvido de um discurso inovador na Mesa Redonda de Santiago do Chile, que se realizou por iniciativa do ICOM:

*“O museu é uma instituição ao serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que ele serve”<sup>32</sup>*

O museu deixa de ser um repositório de culturas e civilizações para ser um instrumento para o desenvolvimento das competências culturais e sociais individuais e colectivas, e um espaço público das comunidades.

No início da década de 90 e segundo a mesma autora chegamos a uma situação nova na qual nos encontramos na actualidade: *“A ênfase hoje... está no activo das colecções e no tornar possível através de todas as formas diferentes aprender e fruir quanto possível com as fontes disponíveis”*.<sup>33</sup>

Nos últimos tempos, a função educacional dos museus tem vindo a adquirir um maior significado devido, em parte, à pressão a que os museus estão sujeitos para justificar a sua própria existência. Rompe-se de vez com o conceito de museu para elites e reconhece-se gradualmente o público como elemento vital para a própria existência da instituição, obrigando-a a reestruturar-se internamente para o receber, acolher, cativar, interessar e educar de acordo com as exigências físicas e emocionais de cada indivíduo.

Estes condicionalismos levaram muitos profissionais de diferentes áreas disciplinares a encetarem investigações para compreender a sua audiência e, desta forma, planearem exposições e programas que não só atraíam mais visitantes mas, que também faziam sentido na sua vida.

Os próprios conservadores tomam consciência de que para além de tratar das colecções e de as documentar, é igualmente importante olhar para o modo como as colecções devem ser usadas.

---

<sup>32</sup> *“Declaração de Santiago do Chile”*, Mesa Redonda de Santiago do Chile [Texto policopiado], 1972.

<sup>33</sup> HOOPER-GREENHILL, E., *Museum and Gallery Education*. London, Leicester Museum Studies, 1991, p. 2.

Às funções tradicionais de conservar, expôr e investigar centradas nas colecções, actualmente adicionam-se outras novas dirigidas para o público. A comunicação, a difusão, o carácter educativo e o sentido lúdico devem formar parte do que tem que ser a essência e o fim último de um museu.

Esta mudança de paradigma considera que os museus têm um papel fundamental na actualidade como lugares de conhecimento e, como tal, procura promover o papel activo dos visitantes na sua construção de conhecimento, transformando-se em espaços democráticos e inclusivos de acesso, de construção e debate do saber, as instituições e projectos culturais. Paralelamente mantém o compromisso de responder às exigências de lazer e fruição da sociedade de consumo contemporânea.

É justamente nesta zona de cruzamento entre o lazer e a aprendizagem que residem alguns dos espaços mais promissores para o desenvolvimento de novos paradigmas de actuação, o que tem colocado às instituições culturais novos desafios e aberto oportunidades para o desenvolvimento de novas estratégias de relacionamento com os públicos, repensando e reequacionando os espaços e as formas para este encontro.

## 2. O caso português

O nascimento do museu público em Portugal traça um percurso paralelo ao processo decorrido na Europa Ocidental e na América do Norte, na mesma época. É possível constatar que este fenómeno é coincidente com a formação do Estado moderno português, marcado pelo triunfo do liberalismo, pela crescente importância da burguesia enquanto classe dominante e monopolizadora do novo poder político, económico e cultural.<sup>34</sup>

Segundo Cristina Pimentel:

*“ no último quartel do século XIX era também possível encontrar na cidade do Porto, um sector burguês educado nos princípios do positivismo e do evolucionismo progressista. Por esta altura, o impacto da industrialização e a subsequente urbanização era largamente sentido abrindo caminho a uma re-conceptualização da esfera social, que acompanhava os princípios utilitários e agendas reformistas num estilo anglo-americano.”*<sup>35</sup>

O primeiro “museu público” em Portugal<sup>36</sup> surge na cidade do Porto, em plena guerra civil que opôs D. Pedro IV e D. Miguel. Em 1833, D. Pedro IV ordena a criação de um museu de pinturas e estampas com o objectivo de civilizar a pátria. A esta instituição – que viria a designar-se Museu Portuense – cabia recolher os bens artísticos de conventos abandonados e casas sequestradas para servir não só os artistas e alunos de belas artes, como também motivar o povo pelo gosto do belo.

---

<sup>34</sup> Alguns investigadores debruçaram-se sobre a temática da evolução dos museus em Portugal, organizando-a em períodos de desenvolvimento distintos. Henrique Gouveia apresenta três períodos: o primeiro, de 1834 a 1910, isto é, entre o triunfo do Liberalismo e a implantação de República; o segundo, entre 1910 e 1926; o terceiro, de 1926 a 1974, ou seja, o regime do Estado Novo in GOUVEIA, Henrique Coutinho – *Ácerca do Conceito e Evolução dos Museus Regionais Portugueses desde finais do século XIX ao regime do Estado Novo*, in *Bibliotecas, Arquivos e Museus*, Vol. I, Tomo 1, Lisboa, pp.147-187. Madalena Braz Teixeira também divide a história da evolução dos museus em três fases: o primeiro, designado de período do Iluminismo e Enciclopédico, que se situa entre o último quartel do século XVIII até 1833; o segundo, corresponde ao período Liberal e Romântico; o terceiro, o período Republicano e Regionalista in TEIXEIRA, Madalena Braz – *Os primeiros Museus criados em Portugal* in *Bibliotecas, Arquivos e Museus*, Vol. I, Tomo 1, pp.185-239.

<sup>35</sup> PIMENTEL, Cristina, O.C., p.19.

<sup>36</sup> Segundo João Brigola, os primeiros museus em Portugal remontam ao século XVIII, sob a forma de Gabinetes de Curiosidades ou pequenas colecções, criados por iniciativa particular e de Jardins Botânicos e museus universitários por determinação da Família Real. Se nos primeiros espaços predomina o gosto particular de certas elites privilegiadas, nos segundos o objectivo é a observação directa dos seres e dos objectos pelos professores, alunos, estudiosos e viajantes. Todas as iniciativas museológicas procuravam projectar ideias e valores pré-estabelecidos por essas elites, destinados a um grupo de visitantes muito restrito, não possibilitando o acesso a qualquer sujeito, o que nos permite concluir que estes museus não podem ser considerados públicos in BRIGOLA, João Carlos Pires, *Colecções, Gabinetes e Museus em Portugal no século XVIII*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2003, pp. 37-39.

João Baptista Ribeiro, responsável pelo referido espaço museológico, resume a didáctica do museu da seguinte forma:

*“a vantagem do ver sobre o ler, a emoção proporcionada pelo contacto directo com as obras, apelando a uma aprendizagem sensível, a anulação do espaço e do tempo no lugar mágico da galeria enciclopédica e universalista.”<sup>37</sup>*

Este programa fundador da museologia portuguesa sintetiza os princípios que servirão de base aos museus públicos segundo o ideal liberal, em que se restituía aos habitantes do Porto os seus valores culturais e patrimoniais, empenhando-se na generalização da educação social como condição do progresso. A fundação dos museus públicos em Portugal ficou a dever-se a uma tomada de consciência da salvaguarda do património e do ensino artístico, sob a forma oficial e orientada pelo Estado. Os museus públicos eram entendidos como um sistema de pensamento indispensável da nova ordem desejada, um instrumento de informação ideológica de valores patrimoniais comuns dignos de ser reconhecidos e conservados.

O testemunho ideológico deste regulamento enquadra-se numa conjuntura reformadora europeia, segundo o mito da *civilização e do progresso* da cultura das sociedades ocidentais através da Arte. A visibilidade destes princípios orientadores tornara-se evidente no projecto museológico do Porto, através do mencionado decreto oficial, sobretudo em resultado da necessidade de recolher as colecções seculares deixadas ao Estado pelo triunfo do liberalismo.

Segundo António Almeida, comprovada a prioridade do liberalismo pela criação do Museu Portuense, foi o primeiro museu português a ser pensado como instituição pública, no segundo quartel do século XIX, e está na origem de todo o movimento da museologia portuguesa que se vai intensificar na segunda metade Oitocentos, particularmente em Lisboa. Sem dúvida, o grande legado do liberalismo português, mais do que importantes museus, foi a ideia civilizacional de uma instituição de utilidade pública. Paradoxalmente, sem nunca ter cumprido o desígnio enunciado no Regulamento de projecto político nacional, não inviabilizou o simbolismo político e ideológico numa cidade que não tinha consciência no significado da soberania do povo e dos direitos que a Constituição traduzia. A disponibilização pública das colecções de João Allen, sob a forma de museu, andou estreitamente ligada à missão pedagógica e civilizadora desta época, que conferia características definidas aos

---

<sup>37</sup> SILVA, Raquel Henriques, *Os Museus: história e prospectiva* in PERNES, Fernando, *Século XX. Panorama da cultura portuguesa*. Ed. Afrontamento e Fundação Serralves, Porto, 2002, p.68.

estabelecimentos congéneres formados no liberalismo portuense. No entanto, antecipando-se às deliberações oficiais, o comerciante inglês foi o primeiro a tornar o acesso público ao seu museu particular, face aos adiamentos do museu estabelecido pelo Estado.<sup>38</sup>

O Museu Portuense não foi, contudo, o único a emergir da revolução liberal. Em 1838, também na cidade invicta, o Museu Allen abre as suas portas. Este espaço privado fundado por João Allen, um comerciante abastado de origem britânica, reunia num único local objectos de categorias diferentes do mundo artificial e natural, à maneira dos velhos gabinetes de curiosidades. *“Embora o museu estivesse, pelo menos teoricamente, aberto ao público, o seu acesso era bastante restrito. Os visitantes eram admitidos somente ao Domingo das 10 horas às 15 horas, enquanto que, durante a semana, o acesso estava condicionada à pré-aquisição de bilhetes.”*<sup>39</sup>

O programa revolucionário do liberalismo considerava que os museus constituíam um elemento representativo da nova ordem, um espaço privilegiado para a educação dos cidadãos através do património. *Esta sociedade liberal, para além de uma nova visão política e económica, exigia a educação política, cultural e ideológica dos seus cidadãos. (...) Era necessário criar uma civilização com novas formas de sociabilidade, normas, valores, práticas materiais e simbólicas.*<sup>40</sup> Os museus, enquanto instrumentos civilizacionais controlados pelo Estado, proporcionavam aos cidadãos momentos de aprendizagem que a par do desenvolvimento material, levava ao Progresso.

Este esforço de, através dos museus, desenvolver a cultura do país assente nos princípios liberais, com o objectivo de regenerar a população todavia, não era acompanhada, na prática, pelos programas e discursos dos referidos museus que demonstravam uma maior preocupação com as necessidades dos grupos de artistas, do que com a população em geral.

Para Cristina Pimentel, a origem e desenvolvimento destes museus apresentam uma particularidade que os faz diferir do resto da Europa, o processo português foi determinado por micro-actores e não por macro-actores, isto é, por um grupo de indivíduos, cuja influência na comunidade era muito acentuada. *“No caso do Porto, a estrutura complexa das relações individuais, onde os sistemas de patrocínio, privilégios, responsabilidades e estatuto social operavam como modelos estruturais, demonstrava-se mais influente para a persistência do museu, do que o governo local ou local.”*<sup>41</sup>

<sup>38</sup> ALMEIDA, António Manuel Passos, *Os museus do liberalismo no Porto: O Museu Portuense e o Museu João Allen*, in *Museu Municipal do Porto: Das Origens à sua Extinção (1836-1940)*, Dissertação de mestrado (edição policopiada), FLUP, 2008, pp. 33-38.

<sup>39</sup> PIMENTEL, C., O.C., p. 37.

<sup>40</sup> SEMEDO, Alice, O.C., p.132-133.

<sup>41</sup> PIMENTEL, C., O.C., p.20

Em 1836, o governo Setembrista funda o Conservatório de Artes e Ofícios de Lisboa e, um ano depois, um outro na cidade do Porto, cujos objectivos eram estudo, divulgação da arte e, sobretudo, incentivar a aplicação das artes fabris, nomeadamente, através da instrução dos artistas. O poder estabelecido sugeria ainda que esta acção deveria ser complementada por um museu, afirmando que este tinha um papel fundamental no ensino artístico assim como no ensino das artes aplicadas à indústria.

Para Henrique Coutinho Gouveia, a organização do ensino profissional e o desenvolvimento museológico do país apresentam nos finais do século XIX numerosos pontos de confluência, tendo o museu sido considerado junto com a escola, um elemento indispensável da estrutura desse tipo de ensino.<sup>42</sup>

Em 1883 são criados dois Museus da Indústria e Comércio em Lisboa e no Porto com a finalidade de incrementar a produção industrial, educando as classes trabalhadoras nos princípios do design industrial. Abertos todos os dias da semana, ao contrário da maioria que apenas abria duas vezes por semana, estes museus alargavam a sua acção a um público mais alargado e extenso. Apesar de terem apresentado um modelo inovador, inspirado no espírito anglo-saxão, ambos os museus falharam, acabando por ser extintos.<sup>43</sup>

Na segunda metade do século XIX, verifica-se um crescente movimento de abertura de instituições museológicas por todo o país, rompendo com a acentuada centralização das épocas anteriores e, apresentado o museu como centro de estudo, inventário, catalogação de colecções – a maioria proveniente das extintas ordens religiosas – e instrumento de difusão e educação através das belas artes.

Surge, assim, o Museu Nacional de Belas Artes e Arqueologia, o Museu Etnográfico Português e, mais tarde, o Museu dos Condes de Alvor, situado na rua das Janelas Verdes. Porém, Portugal estava longe de acompanhar o dinamismo dos museus europeus que eram vistos como *equipamentos axiais para definir a civilização burguesa, entre o progresso tecnicista e um ideal de formação básica e unificada para todos os cidadãos*.<sup>44</sup>

Paralelamente, assiste-se a um movimento de exposições públicas, quer no âmbito regional, como no nacional e internacional que muito contribuem para a divulgação da arte portuguesa e para a formação de artistas.

---

<sup>42</sup> GOUVEIA, Henrique Coutinho, *A evolução dos Museus Nacionais Portugueses, tentativa de caracterização*, separata de I.I.C.T., ed. M.P.A.T./S.E.C.T./I.I.C.T., Lisboa, 1993, pp.179 e 180.

<sup>43</sup> PIMENTEL, R., O.C., p.108.

<sup>44</sup> SILVA, Raquel, O.C., p. 72.

Com a implantação da República, apesar da estrutura museológica não sofrer grandes alterações, o novo poder político vai procurar dotar o património monumental e artístico de um corpo legal e coerente.

O primeiro governo republicano, em 1911, cria um Conselho de Arte e Arqueologia, nas três maiores cidades – Lisboa, Coimbra e Porto – com a responsabilidade de administrar os museus e monumentos da região respectiva. Esta iniciativa legislativa contribuiu para o surgimento de novos museus, tendo sido criados entre 1912 e 1924 treze museus regionais.

Como afirma Henrique Gouveia:

*“ Este diploma legislativo exprime uma clara preocupação descentralizadora, confirmada não só pela amplitude de competências atribuídas aos Conselhos de Arte e Arqueologia, como também pela importância conferida aos museus das regiões, aos quais é concedida mesmo prioridade quanto à incorporação das obras de arte cuja integridade perigasse caso fossem mantidas nos locais de origem.”<sup>45</sup>*

Mas, se o sistema museológico português conhece neste período um trabalho fértil no que diz respeito aos aspectos legais, o mesmo não sucede no seu arranjo discursivo que se mantém arcaico, privilegiando a exposição dos objectos de acordo com as várias disciplinas (etnografia, antropologia e história natural), ocupando edifícios existentes em detrimento da construção de novas infra-estruturas e, organizado por alguns elementos da burguesia educada e das classes altas que procuravam reforçar o seu poder e influência na sociedade.<sup>46</sup>

O panorama museológico do Estado Novo, vigente desde 1932 até 1974, deve ser entendido à luz dos princípios ideológicos de um regime de ditadura militar, nacionalista, autoritário e marcado pelo espírito corporativo. Em resposta aos fracassos do liberalismo e do capitalismo, o corporativismo defendia uma organização sócio-político que pressupõe a divisão da sociedade em sectores ou corporações, determinados por funções (agricultura, comércio, indústria, entre outros), controlados por uma ordem social, política e económica que é tutelado pelo Estado português e, pelo seu representante máximo, António Oliveira Salazar. Neste regime, o Estado e a Sociedade constituem elementos interdependentes que formam um todo, no qual cabe ao primeiro o supervisionamento e a liderança do segundo, segundo uma moral católica e nacionalista que serve a glória maior de Deus e da Nação.<sup>47</sup>

Para Sérgio Lira:

---

<sup>45</sup> GOUVEIA, H., *Acerca do Conceito e Evolução dos Museus Regionais Portugueses desde Finais do Século XIX ao Regime do Estado Novo*, in *Arquivos, Bibliotecas e Museus*, Vol. I, Tomo 1, p.164.

<sup>46</sup> PIMENTEL, C., O.C., p.120.

<sup>47</sup> Idem, *ibidem*, pp. 89-92.

*“O espírito nacionalista do regime havia moldado a utilização desses sectores à imagem das suas conveniências e o Estado Novo aparentava estar convencido de que a mensagem transmitida era clara: Portugal era um país que respeitava o património, que protegia os espólios museológicos, que pugnava pelo respeito aos antepassados ilustres e ao que da sua cultura havia chegado ao presente”.*<sup>48</sup>

Os museus, como parte desse todo, vão reflectir este pensamento através do restauro interpretativo do património edificado e da organização de comemorações nacionais<sup>49</sup>. Pontualmente, a propaganda doutrinária era fortalecida através da realização de exposições temporárias que acentuavam temáticas intimamente relacionadas com o espírito nacionalista, de que são exemplos as mostras o “Império Colonial”, os “Descobrimentos Marítimos”, a “Cultura e Artes” e a “Obra do Estado Novo”.

O Estado Novo dedicou uma atenção especial em termos legislativos aos aspectos do património, sendo sob este regime que se verifica a primeira tentativa de organizar o sistema museológico do país de acordo com programas governamentais e instituições, através do Decreto nº20 895 de 7 de Setembro de 1932. Também conhecida por Carta Orgânica dos Museus, este documento abolia a anterior organização<sup>50</sup>, extinguindo assim os três Conselhos de Arte e Arqueologia em virtude da criação de Comissões Municipais de Arte e Arqueologia.

*“Estas comissões participariam então, embora como entidades consultivas, no planeamento das actividades culturais, assim como no funcionamento dos museus e outras instituições culturais da região. As responsabilidades e tarefas (...) consistiam principalmente em organizar “grupos de amigos dos monumentos e museus”, em reunir fundos, promover exposições e conferências, alertar as autoridades para a necessidade de trabalhos de manutenção nos monumentos, ajudar na elaboração de inventários sobre os monumentos e as obras de arte e, quando solicitado, actuar como corpos consultivos em questões relacionadas com as instituições culturais da região.”*<sup>51</sup>

Pode-se afirmar que esta disposição legal delegava grande parte da responsabilidade da conservação do património, e até da criação e organização de museus, nas mãos de certos elementos das comunidades locais, identificados no referido diploma como *homens bons*, e também nas Casas do Povo. Contudo, mais uma vez, não fornecia qualquer indicação sobre os

<sup>48</sup> LIRA, Sérgio, *Exposições temporárias no Portugal do Estado Novo: alguns exemplos de usos políticos e ideológicos* in Antropologia e Museus, Colóquio APOM, 1999.

<sup>49</sup> Ficaram conhecidas como as Celebrações dos Centenários e delas fazem parte a Exposição Colonial de 1934, realizada no Porto e a Exposição do Mundo Português de 1940, na cidade de Lisboa.

<sup>50</sup> Instituída pelo Decreto de 26 de Maio de 1911.

<sup>51</sup> Idem, Ibidem, p.121.

procedimentos discursivos a seguir, os critérios de aquisição, públicos a atingir, e outras questões.

Como Cristina Pimentel conclui:

*“ (...) por volta de 1940, o sistema museológico português possuía as características suficientes para permitir que diversidade cultural de Portugal se manifestasse através das suas colecções e programas. Os museus do país pretendiam-se modestos em tamanho e recursos, e a sua criação deveria ser impulsionada por preocupações regionais, através do esforço das elites locais. Sempre que possível, as políticas de gestão das colecções deviam ser orientadas em função das especificidades da comunidade nos quais aqueles se encontravam inseridos e deviam basear-se unicamente nas tradições do país.”<sup>52</sup>*

Recorrendo às palavras de João Couto *“em 1964, organizar um museu era ainda entendido em Portugal como um “problema de bom gosto”.*

Ao reflectir sobre os museus do Estado Novo, é forçoso reconhecer a preponderância do Museu Nacional de Arte Antiga, como modelo dinamizador de toda a actividade museológica e, muito concretamente, da acção do seu director João Couto<sup>53</sup>. Com ele, assiste-se a uma nova mudança da museologia nacional que se revelaria na abertura do museu ao público.

A sua experiência de pedagogo, por um lado, e a sua formação científica no domínio da história e da arte, por outro, contribuíram para o surgir e evoluir de um museólogo consciente da necessidade de comunicação das colecções ao público, o mesmo é dizer desenvolver o papel educacional do museu na comunidade.

A respeito destas novas exigências, João Couto afirma:

*“um museu moderno é uma casa em constante movimento. O que hoje é assim, amanhã, por mil razões, pode necessitar de ser completamente modificado. A principal dessas razões é a justificada exigência do público. Tudo quanto se faça para o atrair – o público detesta ver sempre o mesmo e mesmos lugares – é de aconselhar. Grande partido se tira actualmente das exposições temporárias, da exposição periódica, de uma só obra de arte, dos concertos dados nas salas do museu (...) das lições de conferências, das visitas explicadas (...). O museu que, no campo das suas múltiplas actividades, se não integra nas necessidades culturais de uma época (...) é uma instituição incompleta quanto ao seu objectivo social, ao interesse colectivo.”<sup>54</sup>*

---

<sup>52</sup> Idem, ibidem, p.141.

<sup>53</sup> Director do Museu Nacional de Arte Antiga a partir de 1938.

<sup>54</sup> COUTO, João, *Justificação do Arranjo de um Museu*, B.M.N.A.A., 1948/50.

Em toda a acção deste director, verifica-se que a sua atenção centra-se no público, a começar pela sua intervenção nas obras de remodelação do Museu das Janelas Verdes, no que diz respeito à circulação do visitante pelas salas, à preocupação didáctica da exposição das colecções e à organização do espaço físico constituído por áreas apropriadas ao desenvolvimento de actividades educativas e culturais, com exposições temporárias, palestras, conferências, sessões de filmes, concertos, empréstimo de diapositivos.

A sua faceta de pedagogo sobressai totalmente com a criação de um Centro de Investigação Artística e Museológica, anexo ao museu, e a partir do qual se desenvolve o Serviço de Extensão Escolar, mais concretamente o papel educacional dos museus.<sup>55</sup>

Os Serviços de Extensão Escolar desenvolveram, para diferentes públicos, várias iniciativas: visitas explicadas, cursos, lições das Quartas-feiras e é a partir deles que nasce o Serviço Infantil.

De facto, é em 1953, sob a responsabilidade de Madalena Cabral, que o Serviço Infantil é criado como acção continuada do Serviço de Extensão Escolar, destinado ao público infantil em idade pré-escolar, iniciando-se assim o processo de formalização da função educativa nos museus.

Numa entrevista informal a Madalena Cabral, realizada no âmbito da pós-graduação de Museologia da investigadora do presente estudo, a monitora recorda-se do nascimento do Centro Infantil e do entusiasmo consequente. Uma casa velha, chamada “a casa dos ratos” devido à infestação de ratos que tinha, foi o espaço escolhido para criarem espaços oficiais “*Foi um perfeito ninho de trabalho*”. Este centro era aberto a todas as crianças e especialmente àquelas que viviam na zona envolvente do museu, nas ilhas carenciadas. A adesão foi tal que cedo começou a funcionar todos os dias.<sup>56</sup>

Neste espaço inovador existiam oficinas de carpintaria, de construção, tecelagem, pintura e outras artes. Dentro de um ambiente de respeito e disciplina, as crianças davam azo à sua criatividade, sem qualquer pressão provocada pela nota escolar e com uma total liberdade de escolha de materiais. Muitas vezes eram as próprias paredes e ficavam cheias de desenhos.

---

<sup>55</sup> COSTA, Maria Madalena Gagean Formigal Cardoso da, *Museus e Educação. Contributo para a história e para a reflexão sobre a função educativa dos museus em Portugal*. Coimbra: Faculdade de Ciências da Educação, 1996, Tese de Mestrado em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, p. 230.

<sup>56</sup> BARROS, Ana Bárbara, *Uma conversa com Madalena Cabral in Relatório de Museologia*. Porto: 2003. Trabalho de síntese apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto como prova de capacidade científica, pp.30-33.

Nesta entrevista, Madalena refere ainda que João Couto apostava na formação constante dos monitores, dos professores do ensino oficial e dos próprios conservadores, em igual medida, pois considerava fundamental o trabalho de equipa, a troca de conhecimentos e experiências dos conservadores e dos monitores do serviço de educação.

Todos usufruíam de um acompanhamento assíduo e preocupado do director que às segundas-feiras de manhã reunia o pessoal para trocarem impressões sobre tudo o que dizia respeito ao museu: espaços expositivos, a iluminação, as vitrinas, e as colecções. Permitia uma discussão livre e aberta entre todos.

Para João Couto todas as pessoas eram profissionalmente iguais, independentemente de serem diplomadas ou não. O estímulo por ele dado era permanente e tal foi vivido pela própria Madalena Cabral.

Num esforço de sintetizar as principais qualidades de João Couto, Madalena Cabral sublinhou o modo como ele viveu a sua profissão, de uma forma rica em termos humanos e a sua preocupação em tornar o museu num veículo de comunicação, num centro de serviços activos.<sup>57</sup>

De uma forma geral, a acção de João Couto teve diversas repercussões no panorama museológico nacional, organizadas em três frentes:

Primeiro, na organização de novos museus de acordo com os novos conceitos, sublinhando sempre a sua dimensão educativa;

Segundo, na organização de Serviços Infantis noutros museus;

Terceiro, na formação de pessoal dos museus, sendo de destacar a importância das diversas reuniões de conservadores, bem como os cursos de museologia e de monitores que entretanto se realizaram.<sup>58</sup>

A formação do pessoal é, efectivamente, um ponto muito importante para João Couto pois, segundo ele, estas instituições culturais devem estar preparadas para acolher, comunicar, esclarecer, elucidar, atrair, criar hábitos de visitas e para levar o público a participar nas actividades. Para tudo isto, é necessário a intervenção de técnicos especializados nestas tarefas.

É neste ambiente que surge, nos anos sessenta, o primeiro grande diploma de reflexão e regulamentação de uma política museológica à escala nacional: o Decreto-lei nº46 758, de 18 de Dezembro de 1965. Inspirado pelas ideias inovadoras de Mário Tavares Chicó, historiador e

---

<sup>57</sup> COSTA, Maria Madalena Gagean Formigal Cardoso da, O.C., p.230.

<sup>58</sup> Idem, Ibidem, pp. 230-233.

conservador de museus, este Regulamento Geral dos Museus de Arte, História e Arqueologia entendia o Museu como instituição de vocação cultural, centro de divulgação e de comunicação com os diferentes públicos. Conferiu aos museus portugueses uma base estatutária bem definida, que reconhece a profissão museológica, define categorias de museus, regula as políticas museológicas em relação à aquisição e distribuição de objectos, estabelece diferentes categorias de profissionais e decide o acesso à profissionalização.

De facto, o decreto institui o Curso de Conservador de Museu, com a duração de dois anos, resultante de uma colaboração entre o Museu Nacional de Arte Antiga e a Faculdade de Letras de Lisboa.

Os museus não eram mais considerados como “*verdadeiras necrópoles*”, às quais afluíam artistas, historiadores, críticos e amadores de arte, mas preocupavam-se em dirigir os seus esforços de estudo, conservação e restauro a um público mais alargado e abrangente.

Os museus em Portugal passaram a ser devidamente financiados e para isso foi necessário dotá-los de direcções e planos de actuação, racionalizados segundo uma metodologia científica e não em virtude do empenhamento de um grupo restrito de *homens-bons*.<sup>59</sup>

Em 1959, João Couto sintetizava assim:

*“A Museologia é uma ciência nova (...) e consiste, não só no estabelecimento das regras que presidem à construção dos museus e à ordenação das obras dos mesmos, mas ainda ao seu aproveitamento na qualidade de organismos destinados a fomentar a cultura das nações. (...) o museu não é apenas uma casa para apresentar objectos que nela se guardam. Tem de os aproveitar como elemento para lições vivas que despertem no público a mesma curiosidade, mesmo interesse que provocam manifestações de cultura de alto-merecimento. O público tem de ser constantemente solicitado e auxiliado. As palestras devem suceder-se nas salas diante as obras, ou nos auditórios, se possível ilustradas com projecções luminosas, fixas ou cinematografadas. Exposições temporárias mostrando objectos afins que se expõem permanentemente, auxiliam os frequentadores dos museus, desenvolvendo o seu sentido de apreciar por comparação. (...) E não se deve perder a oportunidade de chamar as pessoas, de todas as idades e de todas as condições, aos museus, organizando nelas diversões mesmo de carácter diverso. (...) Os museus tornaram-se actualmente organismos vivos, onde as multidões interessadas não só vêm aprender mas colaborar nas suas actividades. Por isso, o pessoal dos museus compõe-se, não só daqueles que investigam e expõem objectos, mas de outras pessoas dotadas de*

---

<sup>59</sup> PIMENTEL, C., O.C., p.144.

*saber geral e faculdades de persuasão, que ensinam por meio de visitas explicadas, a compreendê-las, a vivê-las, a estimá-las.*<sup>60</sup>

Outros factores internos e externos estiveram na origem desta nova visão e organização museológica em Portugal, não só de ordem legislativa (D.L. 46 758), como associativa – Associação Portuguesa de Museologia<sup>61</sup> –, quer mesmo de novas propostas museais.

A criação do Museu Calouste Gulbenkian em 1969 introduziu um novo conceito de museu que aliava a tradição às ideias contemporâneas: nascido da vontade de um coleccionador e marcado pelo gosto das elites eruditas procurava abrir as suas portas à fruição de todos os cidadãos.

*“O museu, tanto no delineamento das suas diversas componentes -espaços expositivos, acolhimento, reservas, laboratórios, oficinas, serviços – e respectiva articulação funcional, como nas soluções museográficas adoptadas e respectivo percurso, beneficiava de notáveis progressos da museologia internacional que, em geral, proclamavam o museu como lugar de cultura visual, de forte marcação estética, onde os vários conjuntos de peças, mas também cada uma delas, deveria ser capaz de entrar em diálogo silenciosos com o visitante”.*<sup>62</sup>

A revolução de 25 de Abril de 1974 determinou o fim da ditadura instalada desde 1933 por Oliveira Salazar. A implantação do regime democrático arrastou consigo novos princípios ideológicos e novas formas de estar na vida política, social e cultural.

Para Howard Wiarda e Manuel Lucena, a Revolução Democrática em Portugal não quebrou totalmente com o sistema corporativo vigente no regime anterior. Apesar da maioria dos instrumentos de controle ter desaparecido, muitos foram os que permaneceram, adaptando-se com uma reorganização ajustada e com uma nova denominação. São exemplo dessa continuidade as Casas do Povo, os sindicatos, os grémios, em suma aquelas instituições que se encontravam sob a alçada do povo.<sup>63</sup>

Este quadro de resistência e transição de organismos anteriores também ocorreu no sector cultural que não conheceu rupturas, nem mudanças radicais, uma vez que o desaparecimento de certos órgãos criaria um vazio tão perigoso que os novos governantes preferiram mante-los ou adiar a sua extinção.

---

<sup>60</sup> COUTO, João, *As Exposições de Arte e a Museologia*, Lisboa, 1950, pp.4-15.

<sup>61</sup> Fundada em 1965.

<sup>62</sup> SILVA, Raquel Henriques, O.C., p.87.

<sup>63</sup> WIARDA, Howard, *The Corporatist Tradition and the Corporative System in Portugal* e LUCENA, Manuel, *Transformações do Estado Português nas suas Relações com a Sociedade Civil* (1982), *A Revolução Portuguesa: do Desmantelamento da Organização Corporativa ao Fim Duvidoso do Corporativismo* cit. in PIMENTEL, Cristina, O.C., pp.158 e 159.

Para Raquel Henriques da Silva:

*“ (...) as mudanças provocadas pela revolução relacionam-se quer com a renovação dos museus herdados, quer com a implementação de novos projectos que representam o alargamento dos conceitos de património e, simultaneamente, a reivindicação do desempenho cultural nesta área, por parte de organismos descentralizados, as autarquias, em primeiro lugar, mas também associações diversas, representativas dos anseios da comunidade.”*<sup>64</sup>

Efectivamente, no panorama museológico observa-se sobretudo uma reestruturação que passa mais pela descentralização dos instrumentos e não pela sua dissolução, com o objectivo democrático de aproximar os museus às populações.

Na perspectiva de Alice Semedo a cultura, neste contexto, é entendida como acção que privilegia o desenvolvimento das actividades culturais com e para as comunidades locais, para que estas tenham a oportunidade para melhor compreenderem o mundo. Para levar a cabo essa missão surge a figura do animador cultural, um amador entusiástico que reage contra o elitismo de outrora mas que, por outro lado, não apresenta o profissionalismo reclamado há muito pela museologia.<sup>65</sup>

Nesta época, assiste-se a um visível interesse pela salvaguarda e valorização cultural dos patrimónios locais e regionais, originando uma verdadeira explosão de museus incentivados pelas comunidades e pelas autarquias municipais que desejavam ver o seu território como identidades únicas e com interesse para serem visitadas.

Este esforço de envolver a comunidade constitui um reflexo do quadro internacional, nomeadamente, da ideologia e dos modelos museológicos difundidos em França. A Nova Museologia criada nos anos 60, surge como reacção aos “*museus históricos e ao seu elitismo, distanciador dos públicos*”, apresentando propostas diferentes como “*os museus de sítio, museus de comunidade, eco-museus, articulados com patrimónios locais, envolvendo paisagens, experiências de vida, actividades económicas, tradicionais ou industriais em vias de extinção e dramaticamente encerradas.*”<sup>66</sup>

O ICOM – International Council of Museums – rapidamente absorveu o novo conceito de museu que sublinha a importância do contexto das colecções, assim como a abertura

---

<sup>64</sup> SILVA, R., O.C., p.97.

<sup>65</sup> SEMEDO, Alice, *Estratégias museológicas e consensos gerais* In BRITO, Mário Armando Nogueira Pereira de, CUNARRO, José Manuel Hidalgo, *Museus do Eixo Atlântico*. Porto, 2004, p.6.

<sup>66</sup> SILVA, Raquel Henriques, O.C., p101.

participativa da instituição à população.<sup>67</sup> Para esta situação, muito contribuiu a acção de dois museólogos - Hugues de Varine e George Henri Rivière – ambos presidentes do ICOM e responsáveis pela origem dos conceitos museu-comunitário e eco-museu e, mais tarde, a formação do Mouvement Internationale pour la Museologie Nouvelle.<sup>68</sup>

Em Portugal, os efeitos da Nova Museologia fizeram-se sentir nos anos oitenta, com a criação do Ecomuseu Municipal do Seixal, o Ecomuseu de Alcochete, o Museu de Mértola, entre outros.

A década de oitenta dotaria o quadro museológico português com um conjunto de medidas legislativas que não só enquadraria os museus nacionais na ideologia em voga - Nova Museologia - como procuraria resolver os problemas que há muito se faziam sentir.

O Decreto-Lei 13/85 de 29 de Maio produzido à luz das correntes políticas, sociais, económicas e culturais da época, pretendia ser mais democrático e inclusivo, procurando estreitar a relação entre as populações e o património cultural. Em termos práticos, o diploma manteve a mesma confiança na intervenção das comunidades na salvaguarda do património cultural, estabelecendo para isso a criação de Associações de Defesa do Património, que tinham assento no conselho consultivo do Instituto Português do Património Cultural. De certa forma, a medida legislativa 13/85 não rompe totalmente com a estrutura anterior, criada no Estado Novo, pois continua a apelar ao espírito associativo das populações e comunidades através das referidas associações que, no fundo, surgem para preencher o vácuo deixado pelo desaparecimento das Casas do Povo.<sup>69</sup>

O Decreto-Lei nº45/80 de 20 de Março teve como principal objectivo reformular a situação do pessoal dos museus, através de medidas inovadoras, de que é exemplo a criação e a regulamentação de novas carreiras profissionais, entre as quais se destacam o monitor dos serviços de educação, enquanto técnico profissional, e os guardas, assim como a definição da formação exigida para cada uma delas. Esta disposição legislativa não foi contudo, acompanhada por um orçamento correspondente, nem por um preenchimento dos quadros, provocando um envelhecimento do pessoal e uma forte instabilidade profissional. Por outro lado, a situação agrava-se devido à crescente centralização das decisões que, por vezes,

---

<sup>67</sup> Em 1971, na Conferência Internacional do ICOM, o conceito de ecomuseu seria definido da seguinte forma: *“um museu interdisciplinar da ecologia e do ambiente natural e humano de um território definido e orientado para a comunidade* In PIMENTEL, C., O.C., p.166

<sup>68</sup> Esta organização – MINOM - foi criada em 1982, em França para difundir a Nova Museologia, contribuindo para a difusão global do ecomuseu.

<sup>69</sup> PIMENTEL, C., O.C., pp.163-165.

conduziu à quase paralisação das estruturas, condição que só viria a mudar com a criação do Instituto Português de Museus.<sup>70</sup>

O Instituto Português dos Museus só veio a ser instituído em 1991 pelo Decreto-Lei 278 de 9 de Agosto, como “(...) *um serviço público dotado de personalidade jurídica, património próprio e autonomia administrativa, com o objectivo de superintender, planear e estabelecer um Sistema Nacional de Museus, visando a coordenação de uma política museológica integrada.*”<sup>71</sup>

O aparecimento de um organismo autónomo que coordena um conjunto diversificado de museus segundo uma política comum e coerente é, sem dúvida alguma, um ponto marcante na história da museologia em Portugal, que rompe com os modelos e conceitos de museu das épocas anteriores.

As décadas de oitenta e noventa, são anos que se caracterizam por uma abertura crescente de Portugal ao exterior, motivada sobretudo pela sua adesão à Comunidade Económica Europeia.<sup>72</sup> Se, por um lado, a nova situação proporcionou a realização de inúmeros projectos culturais, contratação de pessoal e renovação de museus, cujos espaços físicos se encontravam inadequados para o seu fim, através dos subsídios económicos, por outro lado, a integração de Portugal no espaço europeu levantou questões de identidade, de segurança e de território.

Portugal passou a ter a responsabilidade de organizar grandes eventos internacionais de cariz cultural, tais como a XVII Exposição de Arte, Ciência e Cultura (1983), Europália (1991), Lisboa Capital Europeia da Cultura (1994), Exposição Mundial de Lisboa (1998), Porto Capital Europeia da Cultura (2001) e as iniciativas da Comissão dos Descobrimentos (entre 1992 e 2002).

Estas acções tiveram um impacto bastante positivo na museologia nacional porquanto contribuíram para a renovação do inventário, da conservação e estudo de muitas colecções, envolveram profundamente os museus e suas equipas na programação de exposições de grande impacto, melhorando a performance dos profissionais, aprofundaram as relações de parceria com as Universidades e, finalmente porque estimularam o público a aderir a estes eventos, criando nas populações hábitos culturais que antes não existiam.<sup>73</sup>

Corroborando a perspectiva de João Teixeira Lopes, Alice Semedo conclui:

---

<sup>70</sup> SEMEDO, Alice, O. C., p.12.

<sup>71</sup> Diário da República, D.L. nº278/91, 1ª Série, 9 de Agosto de 1991.

<sup>72</sup> Portugal assinou o Contrato da Adesão à Comunidade Económica Europeia em 12 de Junho de 1985, contudo as negociações já vinham a decorrer desde 1977.

<sup>73</sup> SILVA, R., O.C., p.98.

*“O Poder estabeleceria uma relação diferente com a Cultura (...). Um novo grupo de valores emergia, traduzido no campo cultural por uma ênfase no espectáculo e por um investimento no sector cultural (...); por uma linguagem que sublinha a contribuição da política cultural para a revitalização económica e urbana; por uma substituição da linguagem de subsídio pela linguagem de investimento; por uma preferência pela profissionalização em detrimento do amadorismo; por uma compreensão da cultura como objecto de gestão; e mesmo por uma visão instrumental da cultura como factor de desenvolvimento.”<sup>74</sup>*

Paralelamente, assiste-se a um aumento significativo do número de museus e, muitos deles, surgem em virtude de experiências locais com a apoio dos Municípios e Empresas, que viam neles uma espécie de cartão de visita para publicitar a indústria de lazer e turismo da região. Para além de divulgarem a identidade única e as especificidades culturais de cada território, os museus locais passam a ser vistos como parceiros sociais que contribuem para a difusão dos princípios da cidadania, do ambiente, dos Direitos Humanos, entre outros.

Face à heterogeneidade de colecções, tutelas e formas de trabalho existentes nos museus o IPM enuncia, pela primeira vez em 1997, a criação de uma Rede Portuguesa de Museus, cuja acção se centraria em três áreas: informação e divulgação sobre a programação dos museus; formação profissional; e requalificação museológica segundo modelo de rede comum.<sup>75</sup>

Esta estrutura procura aproximar os vários museus nacionais numa mesma linguagem, que coloca a tónica nos seguintes princípios: articulação e comunicação; cooperação e partilha; flexibilidade e transversalidade; potencializar os recursos locais e regionais; inclusão e participação.<sup>76</sup>

Em 2004, a Rede Portuguesa dos Museus é definitivamente institucionalizada como órgão consultivo na dependência directa do Ministério da Cultura através da Lei-Quadro dos Museus Portugueses. A tão desejada medida legislativa dota a realidade museológica de um enquadramento jurídico, define o conceito de museu, estipula procedimentos a cumprir na criação de novos museus, identifica as funções museológicas e regula um conjunto de responsabilidades associadas ao seu cumprimento, determina a existência de pessoal qualificado, bem como de recursos financeiros adequados à sua sustentabilidade, através de um modelo de credenciação, prevê a criação de um órgão novo, o Conselho de Museus.<sup>77</sup>

---

<sup>74</sup> SEMEDO, A., O.C., p.9.

<sup>75</sup> A RPM é instituída como Estrutura de Projecto através do Despacho Conjunto 612/2000, de 5 de Junho de 2000.

<sup>76</sup> CAMACHO, FREIRE-PIGNATELLI e MONTEIRO, *Rede Portuguesa de Museus: Linhas Programáticas*. Lisboa: IPM e RPM, 2001 in SEMEDO, Alice, O.C., p.23.

<sup>77</sup> Lei nº47/2004 de 19 de Agosto de 2004.

Se o novo enquadramento legal constitui um passo significativo na museologia portuguesa, por outro lado, apresenta ainda algumas limitações. Alice Semedo aponta algumas: as funções de estudo e investigação centram-se ainda apenas nas colecções; a função divulgação/educação não parecem ser, ao contrário do que é enunciado, uma preferência; os estudos de publico apontam sobretudo o mero registo informatizado e finalmente a descentralização defendida no diploma apenas é alcançada no Conselho de Museus.<sup>78</sup>

O contexto histórico dos museus, aqui sumariamente traçado, apresenta linhas oscilantes, confusas apesar da intencionalidade, visível mas limitada, de abertura crescente ao exterior. É incontornável a menção ao surgimento dos serviços educativos dos museus portugueses, enquanto sectores institucionalizados, que se inscrevem necessariamente no quadro de desenvolvimento dos próprios museus e na mudança de paradigma desta instituição, assumindo um papel relevante nas novas missões pretendidas.

Os serviços educativos dos museus surgem em Portugal de forma crescente ao longo das últimas três décadas, inseridos nas diferentes matrizes sociais, patrimoniais e organizacionais das respectivas instituições museológicas e procurando cumprir a função educativa que é inerente ao próprio conceito de museu.

Iniciados na década de trinta pela acção de João Couto no Museu Nacional de Arte Antiga, é sobretudo nos finais dos anos setenta e pelo início dos anos oitenta do século XX que se assiste a um primeiro surto significativo de criação de serviços educativos em museus, numa primeira fase sobretudo em museus da administração central e em alguns privados e, posteriormente, no contexto da imparável criação de museus autárquicos. Este fenómeno encontra nos anos mais recentes, de finais dos anos noventa ao início do novo século, uma expressão mais vincada e mais estruturada, quer na criação de museus que prevêem na sua estrutura organizacional desde logo a existência de serviço educativo, quer na reorganização de serviços educativos previamente existentes, adaptando-os aos novos desafios dos tempos actuais.<sup>79</sup>

Abandona-se a ideia de que os museus são espaços sagrados ou templos cujas chaves estão ao alcance apenas de uma minoria restrita de mentes cultivadas e intelectualmente superiores, para se tornarem espaços visitáveis e utilizáveis por um grande número de pessoas. Pretende-se que os museus sejam das pessoas, aberto a todos, feitos e mantidos por todos mas, principalmente, fruído por todos. Porém, como afirma Sérgio Lira, actualmente estes

---

<sup>78</sup> SEMEDO, A., O.C., p.25.

<sup>79</sup> CAMACHO, Clara Frayão, *Serviços Educativos na Rede Portuguesa de Museus: panorâmica e perspectivas* in BARRIGA, Sara, SILVA, Susana Gomes da (coord.), *Serviços Educativos na Cultura*. Colecção Públicos nº2. Sete Pés, 1ª ed., Porto, 2007, p.26.

princípios localizam-se ainda na esfera das intenções porque na realidade os museus continuam somente de alguns, não conseguindo conquistar o público, é apenas potencial. Não basta abrir portas, é necessário acolher, receber bem, cativar, interessar, fazer com que o visitante usufrua de uma experiência única, construa os seus próprios significados para que deseje voltar, tornando-se um hábito do seu dia-a-dia.<sup>80</sup>

Em lugar de destaque surge agora o público, ao mesmo nível das colecções, seu estudo e conservação. São os visitantes que ditam a agenda do museu, exposições, actividades, características físicas, outras valências de carácter lúdico no sentido de responder às necessidades e motivações dos visitantes. O museu passa a estudar e a conhecer melhor os seus públicos para se moldar em sua função e para assumir responsabilidades mais elevadas na formação integral do indivíduo, na valorização das comunidades e no desenvolvimento da sociedade.

É nesta perspectiva que se explora, no capítulo seguinte, o conceito de educação, posicionamentos epistemológicos, relacionamento com o visitante, suas formas de aprendizagem, com o objectivo último de compreender as missões educativas dos museus.

---

<sup>80</sup> LIRA, Sérgio, *Do Museu de elite ao museu para todos: públicos e acessibilidades em alguns museus portugueses* in Antropologia e Museus, Águas Santas, 1999.

### **3. Educação em museus: perspectivas actuais**

Pode-se afirmar com toda a segurança que a educação é hoje uma das funções centrais dos espaços museológicos. Museus e educação são realidades interdependentes que vivem um período de reposicionamento no mundo. O olhar e as práticas dos profissionais em museus passaram a ter um novo foco que não se esgota nas colecções mas, encontra no relacionamento daquelas com o público um campo inesgotável de conhecimento.

Por esse motivo, são muitos os debates, reflexões e investigações protagonizados por museólogos, educadores, psicólogos, sociólogos que se debruçam sobre os museus enquanto espaços únicos de aprendizagem usufruídos por uma audiência cada vez mais alargada e diversificada.

Desta transdisciplinariedade nascem novas abordagens ao conceito de educação em museus que se diferencia de muitas outras instituições por proporcionar não só uma aprendizagem não formal, isto é fora do sistema educativo, como também uma formação contínua e duradoura.

Hooper-Greenhill considera que de simples armazéns de objectos, os museus tornam-se lugares de aprendizagem activa. Já não é suficiente coleccionar, conservar e investigar mas, tais operações converteram-se em meios para alcançar um outro fim que são as pessoas e a sua relação com os objectos. Por outras palavras, o centro das atenções deixa de ser a colecção para ser a comunicação, na qual se integra a aprendizagem e o lazer.<sup>81</sup>

Seguindo a mesma ideia, Susana Gomes da Silva afirma que a dimensão educativa do museu tem vindo a ser concebida de forma abrangente, centrando-se essencialmente no estabelecimento de uma nova relação com as audiências. Neste sentido, o actual campo da educação em museus extravasa extraordinariamente a tradicional e reduzida área das visitas guiadas e do apoio aos grupos escolares.<sup>82</sup>

Para esta nova realidade muito contribuiu a Conferência Anual da Associação de Museus, realizada em 1989, que apresentou e adoptou um novo documento intitulado *“Policy statement on museums – a national resource, a national responsibility”*. Este documento sugere que os museus deveriam delinear uma política que tivesse em consideração não só o público escolar, mas todos os visitantes, tornando urgente o estabelecimento de uma política comunicativa do museu, na qual estaria inserida a política educacional.<sup>83</sup>

---

<sup>81</sup> HOOPER-GREENHILL, Eilean, *Los Museos y sus visitantes*. Ediciones Trea, s.l., 1ª ed., Madrid, 1998.

<sup>82</sup> SILVA, Susana Gomes, *O valor educativo do museu* In *Educar Hoje*, Enciclopédia dos Países, Vol. IV, Lexicultural – Actividades Editoriais, Amadora, 2001.

<sup>83</sup> HOOPER-GREENHILL, Eilean, *Museum and Gallery Education*, Leicester Museum Studies, London, 1991, p.15, p.189.

Este esforço em instituir práticas de comunicação que visa uma audiência alargada e diversificada é um trabalho desenvolvido por todo o pessoal do museu – conservadores e os sectores de educação – apesar de não o fazerem em conjunto.

O desafio futuro é precisamente encetar esse trabalho de equipa que se inicia logo no estabelecimento das políticas do museu e no planeamento da programação.

De acordo com Hooper-Greenhill, impõe-se um novo modelo de comunicação, no qual o comunicador consiste numa equipa que tem em consideração os interesses de todos: conservadores, designers e as audiências. O visitante assume-se como elemento activo neste processo, um intérprete que, baseado nos seus conhecimentos, valores e atitudes, produz os seus próprios significados. A construção de significados não se esgota na interpretação das exposições ou dos objectos mas, também inclui todas as experiências resultantes da visita ao museu, isto é, o contacto com o pessoal, o café tomado na cafetaria, a lembrança oferecida, entre outros.<sup>84</sup>

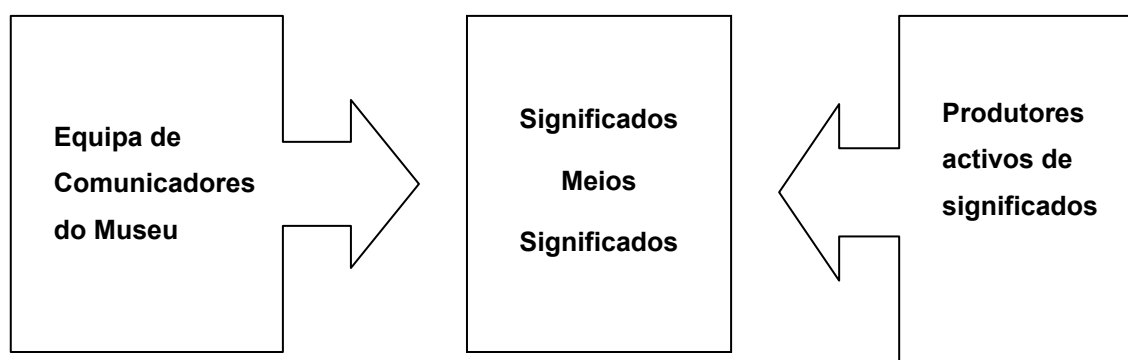


Fig. 1 – Novo modelo de comunicação de Eilean Hooper-Greenhill (adaptado).<sup>85</sup>

Para esta perspectiva muito contribuíram as investigações de John Falk e Lynn Dierking que possibilitaram uma maior compreensão do processo de aprendizagem dos indivíduos nos museus.<sup>86</sup>

<sup>84</sup> Idem, O.C., pp. 25 e 26.

<sup>85</sup> HOOPER-GREENHILL, Eilean, *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London & New York, 1994, p.25.

<sup>86</sup> FALK, John, DIERKING, Lynn, *The Museum Experience*, Whalesback Books, Washington D.C., 1992, pp.135-160.

Efectivamente, os referidos investigadores consideram que a aprendizagem que ocorre no espaço museológico constitui uma experiência global, na qual não só as colecções têm um papel importante mas, todo um conjunto de factores contribuem para o sucesso da experiência. A experiência museal (na expressão inglesa *museum experience*) é considerada um conjunto total de aprendizagens, emoções, sensações e vivências experimentadas como resultado da interacção com os objectos, os discursos, os diferentes espaços do museu.

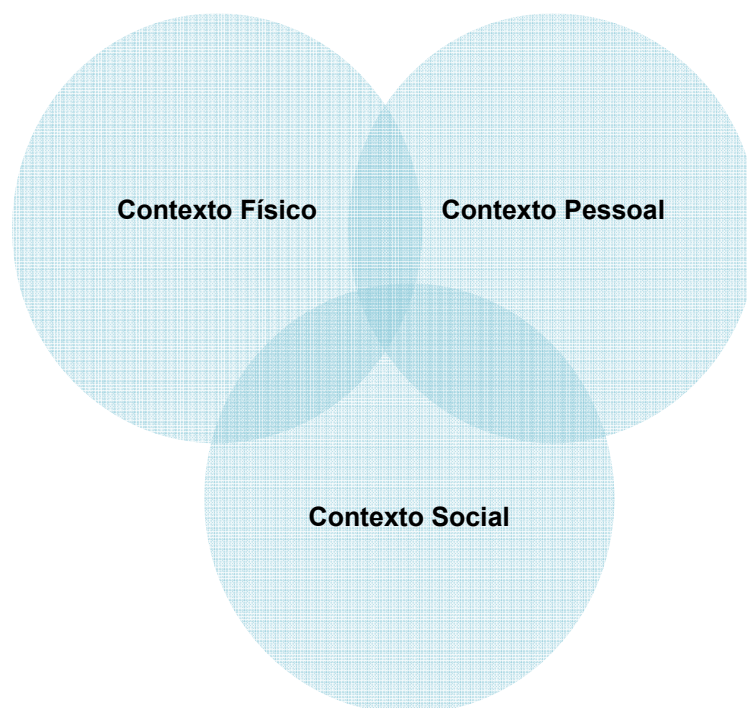


Fig. 2 – Modelo de aprendizagem e seus contextos segundo Falk e Dierking.<sup>87</sup>

O modelo da experiência global define-se como um conjunto tridimensional, constituído por três esferas interactivas que representam cada um dos contextos. A qualquer momento um ou mais contextos podem assumir maior relevância na experiência e influenciar a perspectiva do visitante.

- a) Contexto pessoal: é único porque incorpora o conjunto de experiências e conhecimento do sujeito. Inclui os interesses, motivações, preocupações, características que definem o indivíduo. Este contexto define atitudes e comportamentos.

<sup>87</sup> FALK, John, DIERKING, Lynn, *Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Altamira Press, Oxford, 2000, p.12

- b) Contexto social: a visita ao museu ocorre num contexto social; a maioria dos visitantes vem em grupo e mesmo aqueles que visitam o museu individualmente contactam com outros visitantes e funcionários.
- c) Contexto físico: o museu é um espaço físico que envolve a arquitectura, a sensação provocada pelo edifício, as exposições, objectos e zonas de apoio ao visitante.

Este modelo veio orientar aqueles educadores que pretendem proporcionar vivências qualitativas. Seguem-se alguns aspectos que devem ser tomados em consideração pelos educadores, podendo ser utilizados no momento de concepção e implementação de actividades. Estes estudos apontam assim para o facto de que os indivíduos chegam ao museu com uma série de interesses e motivações prévias, baseadas na sua experiência de vida, nos seus conhecimentos, na sua posição social e económica, factores que irão necessariamente condicionar a sua experiência dentro do museu e, naturalmente, as suas aprendizagens.

Esta aprendizagem, parte integrante da experiência global, é portanto a conjugação resultante do património cultural, social e emocional que os indivíduos trazem consigo, com aquilo que a exposição é capaz de lhes proporcionar.

Por outras palavras, esta experiência vivida no museu e a percepção que o próprio visitante tem dela são o resultado da interferência e da conjugação de um conjunto variado de factores: espaço arquitectónico, o acolhimento por parte dos profissionais, a disponibilização de diferentes programas ou actividades capazes de enquadrar diferentes objectivos de visita, o design expositivo (a forma como as exposições foram concebidas e os objectos expostos) e a sinalização disponíveis, o número de espaços de descanso e de lazer, ou ainda, a existência de lojas, livrarias ou cafetarias dentro do museu.

Constituem elementos que se complementam, por vezes de forma contraditória, mas que terão importantes reflexos nas aprendizagens realizadas dentro do museu ou na sequência da visita.

Para um total cumprimento das novas responsabilidades dos museus, emerge a necessidade de conhecer melhor os indivíduos, a forma como se relacionam com os objectos, as suas motivações e interesses, formas de aprendizagem, objectivos de visita, as suas agendas, em suma toda a informação necessária para a planificação e realização de programas que vão ao encontro das expectativas dos diferentes públicos. Pretende-se acima de tudo que os indivíduos possam usufruir de experiências únicas a partir do contacto directo com os objectos.

Milhares de visitantes têm na memória essas mesmas experiências mas, segundo John Dewey, nem todas são educativas. Este investigador acredita que toda a educação genuína provém da experiência mas, tal não significa que são igualmente educativas. Experiência e

educação não são directamente proporcionais uma à outra.<sup>88</sup> Para o mesmo autor o verdadeiro desafio encontra-se em entender como é possível transformar o entusiasmo dos visitantes em experiências educativas.

Cristina da Milano, por seu lado, considera que muitos indivíduos podem não considerar a sua visita ao museu como uma experiência educativa apesar de apreenderem sempre alguma coisa enquanto estão envolvidos na experiência. Segundo a mesma autora, os benefícios retirados dessas experiências são variados, desde o aumento de conhecimento e de compreensão, ao desenvolvimento de novas capacidades, atitudes, valores, ou simplesmente inspiração para aprender mais.<sup>89</sup>

Efectivamente, são vários os estudos que os investigadores têm levado a cabo para compreender o processo de aprendizagem dos indivíduos e responder às questões: O que é a aprendizagem? Como se aprende?

Cada museu deve ter subjacente uma teoria da educação que sirva de base para a criação de exposições e programas educativamente efectivos e capazes de responder às diversas audiências.

As velhas teorias da aprendizagem defendem que o conhecimento é um fenómeno que se desenvolve a partir de factores externos ao indivíduo e equiparam a mente do indivíduo a um contentor onde a informação é despejada sem qualquer acrescento individual. Adeptos da metodologia de transmissão-absorção, estas teorias consideram que as pessoas aprendem absorvendo a informação que lhes é transmitida em pequenas partes, passo a passo, até ao armazenamento total da informação.

Actualmente, são cada vez mais aceites as teorias da aprendizagem que definem os sujeitos como sendo activos na interpretação das suas experiências educacionais, a partir dos seus conhecimentos prévios, das suas competências, do seu percurso de vida, da sua bagagem cultural e da sua motivação pessoal. Esta perspectiva faz recair sobre o próprio “aprendiz” a responsabilidade da sua aprendizagem, remetendo para o educador e para a instituição educativa o papel de criar ambientes e condições apropriados ao desenvolvimento e construção de competências necessárias a essa mesma aprendizagem, funcionando assim, como potenciadores do processo, mais do que a fonte única do conhecimento.

---

<sup>88</sup> DEWEY, John, *Experience and Education*, New York: Macmillan, 1938.

<sup>89</sup> MILANO, Cristina da, *Lifelong Learning in Museums and Galleries* in COLLECT & SHARE – *Collecting and sharing good practice for lifelong learners in art museums and galleries in Europe*, S.L., Collect & Share, 2005, p. 7.

As instituições museológicas têm vindo a mostrar interesse pelos contributos de estudos que, enquadrados nesta última perspectiva herdeira dos conceitos de Piaget, são realizados por investigadores como os já referidos Falk e Dierking<sup>90</sup> e, ainda, Gardner<sup>91</sup> e Hein<sup>92</sup>.

A obra de George Hein, intitulada *Learning in Museum*<sup>93</sup>, levanta questões e perspectivas absolutamente importantes a serem consideradas, não só pelo serviço de educação do museu, como pela própria equipa de gestão aquando o planeamento das suas exposições e programações.

George Hein acredita que os visitantes aprendem mais e melhor quando assumem um papel activo no processo de construção de conhecimento nas suas próprias mentes e, perante tal constatação, considera que os museus têm de se adaptar, tornando as exposições e programas acessíveis física, social e intelectualmente. É este museu que Hein denomina de construtivista, que proporciona ao visitante as experiências educacionais mais enriquecedoras.

O conceito construtivismo consiste numa família de ideias e princípios que advoga que a aprendizagem é um processo que se desenrola na mente do indivíduo, de uma forma activa, e que exige deste uma interacção com os objectos.

Como pode então o museu proporcionar experiências acessíveis física, social e intelectualmente para que o visitante construa activamente as suas interpretações? Para se alcançar um museu, uma exposição ou outra qualquer iniciativa construtivista é necessário a existência de alguns elementos-base.

Um atributo fundamental para qualquer posição construtivista é a necessidade do visitante associar uma situação educacional a um conhecimento já existente. A importância do conhecimento existente - *Prior Knowledge*<sup>94</sup> -, ou seja, as ideias e os conceitos que os indivíduos já possuem, é factor essencial para ocorrer a aprendizagem.

---

<sup>90</sup> DIERKING, Lynn e FALK, JOHN, *The Museum Experience*, Whalesback Books, Washington D.C., 1992.

<sup>91</sup> GARDNER, Howard, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 1990.

<sup>92</sup> HEIN, George E., *Learning in Museum*, London and New York, Routledge, 1998.

<sup>93</sup> HEIN, George E., O.C.

<sup>94</sup> ROSCHELLE, J., *Learning in Interactive Environments: Prior Knowledge and New Experience* in FALK, J. H. and DIERKING, L. D., *Public Institutions for Personnel Establishing a Research Agenda*, Washington, DC, American Association of Museums, 1995, pp.37-52.

Contrapondo a perspectiva realista à construtivista, Hein esquematiza:

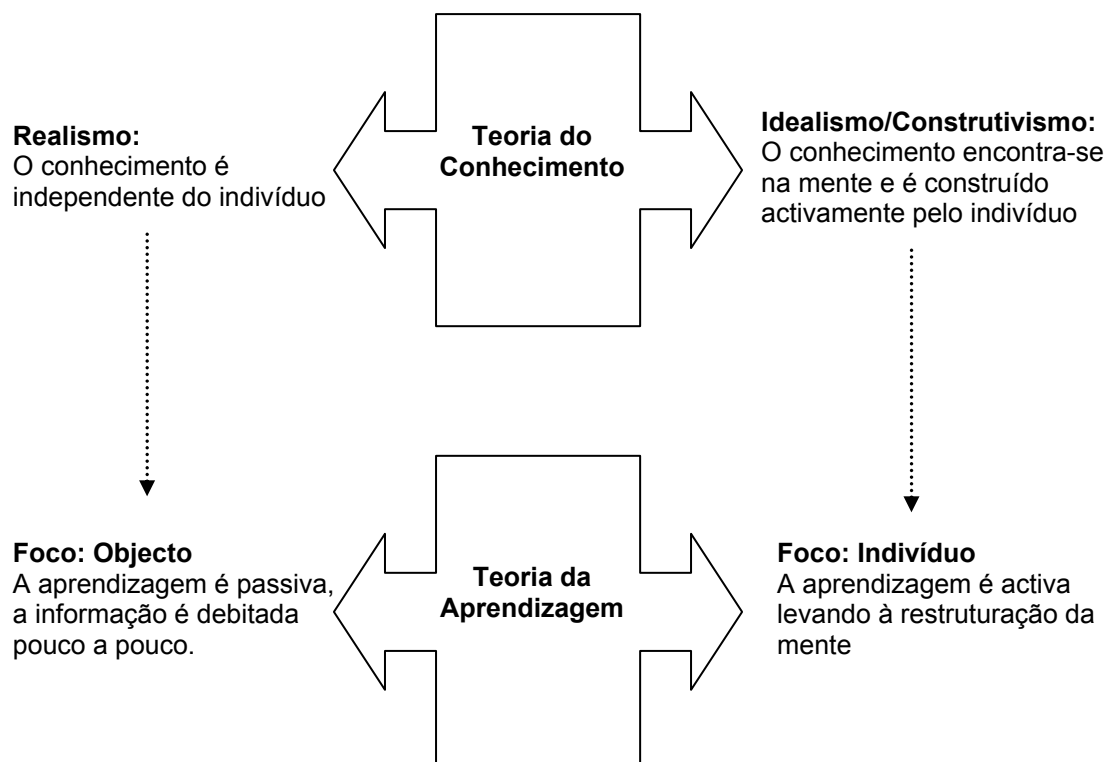


Fig. 3 - Teoria do Conhecimento e da Aprendizagem por Hein (modelo adaptado)<sup>95</sup>

O educador que negligencia o conhecimento já existente pode levar a uma aprendizagem de algo completamente oposto ao que é pretendido. Não é apenas difícil mas quase impossível aprender alguma coisa que não faça ligação aos conteúdos existentes, podendo mesmo conduzir a situações extremas de baixa auto-estima.

De forma a incorporar as novas ideias e conceitos, todos nós temos de ser capazes de associar aquilo que procuramos aprender com o que já sabemos. O museu construtivista faz um esforço consciente que permita que os visitantes façam as duas ligações entre o novo e o conhecido. Essas relações podem desenvolver-se quer no campo físico/espacial, quer no campo intelectual ou conceptual.

O primeiro tipo de ligação que os visitantes fazem é com o edifício no qual entram, analisando a sua aparência e ambiente. Tradicionalmente, a maior parte dos museus encontram-se

<sup>95</sup> HEIN, George E., O.C., p.18 e 23.

instalados em estruturas clássicas e, mais recentemente, em edifícios de estilo mais moderno. De qualquer forma, tratam-se de espaços impressionantes, austeros, de grandes dimensões, aos quais os visitantes não estão familiarizados. Mesmo as mudanças ocorridas nos últimos tempos prendem-se mais ao progresso tecnológico e estético dos edifícios do que ao esforço em se tornarem espaços acessíveis e adequados às necessidades dos visitantes.

Os museus para adotarem uma perspectiva construtivista têm de questionar sobre a imagem que transmitem aos visitantes. O edifício austero, grandioso e antigo pode sugerir um espaço institucional como um banco, um tribunal, no qual as pessoas só entram quando é necessário. Tratam-se de espaços que transmitem sobretudo mensagens de caráter repressivo e de controle e estão longe de serem lugares desejáveis e divertidos. Por outro lado, muitos museus ocupam edifícios relacionados à cultura clássica, sobre a qual apenas alguns grupos sociais têm conhecimento.

Anita Olds sublinha que os visitantes de museus, relativamente ao espaço, necessitam de:<sup>96</sup>

- Liberdade e movimento: os visitantes precisam de sentir livres para se movimentarem em todo o espaço museológico, para satisfazerem as suas necessidades e para saberem onde estão concretamente;
- Conforto: os visitantes devem encontrar um ambiente confortável que vá ao encontro das suas necessidades sensoriais;
- Competência: os visitantes precisam de se sentirem competentes, não se devem sentir subjugados, oprimidos por tudo aquilo que é novo e incompreensível e que as suas capacidades adaptativas não sejam suficientes para encaixar as novas conquistas;
- Controle: os visitantes gostam de se sentirem seguros e que não estão a fazer nada contra a sua vontade, tal como diz a sabedoria popular: só aprende quem quer.

Ainda segundo Olds, só quando os museus combinam a liberdade de movimento com o conforto, competência e controle, é que os visitantes se tornam livres e protegidos para desenvolverem a sua auto-consciência, os seus papéis, enfrentarem os seus receios de saber pouco, necessidade de analisar e julgar de forma a permitirem que os objectos e os seus conteúdos se tornem parte integrante deles próprios.<sup>97</sup>

No que diz ainda respeito ao conforto, é importante destacar a importância de alguns elementos físicos, dos quais a aprendizagem muitas vezes depende, como os materiais ergonómicos, a iluminação, a cor das paredes e as estruturas, a altura a que estão colocados

---

<sup>96</sup> OLDS, Anita R., *Sending Them Home Alive*, *Journal of Museum Education*, 15(1), pp.10-12, reprinted in *Patterns in Practice: Selections from the Journal of Museum Education*, Washington, DC, Museum Education Roundtable, 1990.

<sup>97</sup> Idem, *ibidem*.

os objectos, a legibilidade dos textos entre outros. Estudos revelam que a interacção dos visitantes com as exposições aumenta com a melhoria das condições físicas, promovendo mais oportunidades para os visitantes se comprometerem, sentirem-se recompensados e motivados. O museu construtivista deverá incluir alguns espaços onde os visitantes possam estar relaxados, comprometidos na actividade proposta sem qualquer receio do tempo que estão a gastar ou do barulho e sujidade que estão a produzir.

Orientação em museus é um tema que está relacionado ao conforto mas, devido à sua importância, merece uma reflexão isolada. Antes que os visitantes se possam concentrar nas informações que o museu procura transmitir, eles precisam de saber, para seu próprio conforto, onde estão. Estar relaxado, confortável, despreocupado não são condições suficientes para determinarem a aprendizagem mas são, sem dúvida, factores necessários.

Todos nós vivenciamos uma ou outra situação de pânico controlado de não saber em que rua nos encontramos ou para que direcção segue o autocarro. A incerteza e a confusão em situações de aprendizagem constituem um obstáculo para o desenvolvimento do processo. Para evitar estas situações, a existência de uma sinalética orientadora, que informe o visitante onde ficam os serviços disponíveis, onde se encontra o restante grupo no qual o visitante está inserido, pode eliminar essas sensações de incerteza e confusão. Para o museu construtivista tal significa um investimento forte em apoios de orientação – sinais, mapas, gráficos – e em recursos humanos, os meios mais efectivos de orientação, pois explicam e respondem às diferentes questões acerca do espaço e da sua organização.

Outra forma de ambientar os visitantes no museu e nas actividades é relatar-lhes o que vai acontecer: onde estão, o que vão ver, o que vão fazer, o porquê de tudo isso, de forma a captarem a importância das informações que o museu quer transmitir. Esta intervenção pode ser feita oralmente ou através de planos de trabalho ou guiões que apresentam a estrutura da sessão, da exposição, entre outros. Os visitantes, por sua vez, respondem aos desafios lançados de uma forma mais consciente e mesmo que a resposta não seja positiva dá uma oportunidade ao agente educador para se adaptar à audiência e reformular o caminho a fazer.

Todos estes métodos colocam as pessoas mais confortáveis no ambiente do museu e mais concentrados na tarefa de construir significados nas exposições.

Finalmente, existe o chamado conforto intelectual, a capacidade de associar o conteúdo do museu ao conhecimento existente. Mesmo sentindo-se relaxado, confortável e com controlo no espaço, o visitante poderá não aceder à exposição, pois esta pode não fornecer pistas de entendimento que façam a ligação ao que é já conhecido pelo visitante. Uma colecção de objectos estranhos com legendas numa linguagem que não é compreendida não só impedirá

de alcançar a mensagem que os responsáveis pretendem passar, como impossibilitará também qualquer construção de significado pelo próprio visitante.

Para tornar o estranho familiar, o museu construtivista, pode recorrer a dois métodos: por um lado, relacionar o que é familiar para os visitantes com os conteúdos estranhos dos museus; por outro lado, desenvolver uma política de exposições que foquem sobretudo objectos familiares. O primeiro é possivelmente o método mais fácil que permite que os visitantes façam ligações às exposições por existir sempre um ou outro elemento que lhes é familiar, por exemplo a apresentação de uma chaleira numa exposição sobre o poder do vapor, uma navalha numa exposição de utensílios pré-históricos, um edifício local familiar junto de uma ilustração de um templo clássico para dar sentido de comparação de escala. A segunda abordagem consiste em desenvolver exposições e programas que incluam materiais vulgares da vida actual das pessoas para que a ligação seja feita na mente do visitante entre os objectos desconhecidos e estranhos e a cultura material quotidiana. Exposições relevantes para as comunidades, com temas facilmente reconhecidos pelos visitantes, têm aumentado nos museus, assim como as próprias audiências.

É princípio comum em qualquer teoria educacional que é necessário tempo para haver aprendizagem. Todas as experiências educacionais no mundo demonstram que, qualquer que seja o projecto, se não houver tempo para o visitante se envolver com a exposição, este não conseguirá apreender o que é proposto. Algumas investigações demonstram que a maior parte dos visitantes gasta pouco tempo nas visitas às exposições; raramente lêem as legendas e param apenas em menos de metade dos objectos expostos.

O que faz o museu para aumentar o tempo disposto pelo visitante?

Uma forma simples para alcançar esse fim, sem mexer em nenhum aspecto da exposição, é proporcionar conforto ao visitante, acrescentando espaços de descanso e relaxamento. Tal medida muitas vezes opõe-se à política económica de alguns museus que se vêem pressionados pelas estatísticas da audiência. Um museu que tenha bastantes visitantes, não lhe interessará que o seu espaço seja ocupado indefinidamente enquanto existem pessoas, do lado de fora, a quererem entrar. A utilização de materiais interactivos, de legendas interessantes ou outro tipo de suporte facilita não só o entendimento da exposição, como aumenta o tempo usufruído pelo indivíduo durante a visita.

O museu construtivista valoriza a componente de interacção social na aprendizagem. A maior parte dos visitantes vêm aos museus, inseridos em grupos sociais estruturados. A interacção social permite que os visitantes vão mais além das suas experiências individuais, para aumentar o seu conhecimento e a sua capacidade para aprender. Um dos novos

conceitos que tem vindo a ser desenvolvido na educação formal é a aprendizagem cooperativa, isto é, a ideia que a partilha de informação e trabalho leva a uma maior aprendizagem.

Os visitantes individuais trazem consigo as suas experiências únicas, conhecimentos existentes e estilos de aprendizagem preferenciais. Ao partilhá-los com outros elementos do grupo onde estão inseridos, os visitantes podem enriquecer a sua experiência com cada elemento individual.

O museu construtivista deverá possibilitar oportunidades para uma aprendizagem que utiliza o máximo de modalidades na ligação do visitante à exposição.

Seguindo a mesma linha de pensamento, a teoria de Gardner de múltiplas inteligências integra-se perfeitamente na perspectiva do museu construtivista.<sup>98</sup> Gardner argumenta que existem pelo menos sete formas de processar o pensamento e, cada uma delas descreve um estilo cognitivo único de compreender o mundo, ao contrário do que se afirmava até há pouco tempo que a inteligência estava relacionada com a capacidade verbal e lógico-matemática. Esta perspectiva deixava de lado e levava ao fracasso uma grande parte da população escolar e, por outro lado, não integravam outras capacidades desenvolvidas, igualmente importantes no processo de aprendizagem.

As sete inteligências – linguística, musical, lógico-matemática, espacial, estética corporal, interpessoal e intrapessoal – apresentadas por Gardner constituem processos cognitivos que interpretam e organizam os fenómenos, todas elas equivalentes na sua importância.<sup>99</sup>

---

<sup>98</sup> GARDNER, Howard, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 1990.

<sup>99</sup> Para Howard Gardner a inteligência linguística é a capacidade de utilizar as palavras com precisão e significado, de discernir as diferentes acepções de cada palavra e de utilizar um bom ritmo para conseguir um discurso elegante. É uma capacidade muito desenvolvida nos poetas mas, muitas crianças também a possuem, embora algumas vezes passe despercebida.

A inteligência lógico-matemática consiste na capacidade para trabalhar de uma forma lógica e matemática. Este tipo de racionalismo aproxima-se do que sempre se entendeu como “inteligência” e o que antes os teóricos como Piaget estudavam com esse nome. Algumas actividades interactivas, com programas informáticos incluídos, oferecem a oportunidade de exercer este tipo de inteligência. O raciocínio espacial é a capacidade de formar um modelo mental de um modelo espacial e poder trabalhar e manipular o dito modelo. Os cirurgiões, escultores e pintores exercitam bastante este tipo de inteligência. Fazer o mapa de um lugar histórico, a reconstrução de uma casa de época e trabalhar a partir das colecções para fazer nascer uma identidade pessoal através da escultura são meios que aumentam a capacidade espacial.

A capacidade musical é a quarta categoria de inteligência e consiste na faculdade para interpretar e compor obras musicais. Alguns museus podem oferecer a oportunidade de utilizar instrumentos musicais contemporâneos pouco conhecidos ou outros mais antigos, explorando o ritmo, a intensidade, enfim todos os elementos musicais.

A inteligência corporal-sinestésica é a capacidade para resolver problemas ou criar coisas utilizando o corpo ou partes dele. Esta faculdade é partilhada pelos artesãos, artistas plásticos, bailarinos, atletas, cirurgiões. Nos museus pode-se presenciar demonstrações de actividades artesanais de todo o tipo:

O resultado do uso de cada uma destas inteligências encontra-se na criatividade e, a sua ignorância pode levar a algumas patologias conhecidas. Exemplificando: a aplicação da inteligência musical leva a uma maior competência como executante artístico, a aplicação da inteligência interpessoal leva ao sucesso em áreas que requerem relacionamento com os outros, e por aí em diante. Para a prática educacional, esta teoria estimula a abertura do leque das actividades educacionais, libertando-se dos materiais tradicionais nos quais predomina o pensamento lógico e matemático.

Todos os seres humanos possuem estas inteligências, apesar de cada indivíduo ter a sua preferência. Nesse sentido, quando se planeiam as exposições e os programas, a equipa do museu deve considerar as múltiplas formas que envolvam o público através da exploração dos sentidos.

Esta teoria potencializa o poder comunicativo do museu. Se se conseguir que os museus tenham uma oferta variada dirigida a cada uma destas especialidades, pode-se aumentar as possibilidades de chegar a pessoas com aptidões e características muito distintas.

Podemos afirmar, na sequência das teorias aqui descritas, que actualmente são cada vez mais aceites as teorias da aprendizagem que definem os sujeitos como sendo activos na construção da interpretação das suas experiências educacionais, a partir dos seus conhecimentos prévios, das suas competências, do seu percurso de vida, da sua bagagem cultural e da sua motivação pessoal e das suas aptidões intrínsecas.

Esta perspectiva faz recair sobre o próprio indivíduo a responsabilidade pela sua aprendizagem, remetendo para o educador e para a instituição educativa o papel de criar ambientes e condições mais apropriados ao desenvolvimento e construção das competências

---

artesanato rural (bordados, teares), criações plásticas (pinturas e esculturas), dramatizações e muito mais, em forma de ateliers ou exposições.

As duas últimas formas de inteligência que Gardner propõe são complexas e de estudo difícil para os psicólogos. A inteligência interpessoal trata da capacidade para compreender as outras pessoas e para trabalhar em colaboração com elas; a inteligência intrapessoal, por seu lado, consiste na capacidade para conceber um modelo exacto de nós próprios e poder utilizá-lo eficazmente na vida. A inteligência interpessoal provavelmente será a característica dos bons professores, médicos, vendedores e políticos. Nos museus pode-se estimular esta capacidade desenvolvendo actividades em pequenos grupos, explorando as formas de pensar, trabalhar e sentir dos outros. Parte da inteligência interpessoal é a capacidade para compreender que as outras pessoas não são iguais a nós mas que a sua forma de ser é igualmente válida, embora diferente. Os museus com as suas colecções procedentes de todo o mundo e de todas as épocas estão recheados de possibilidades para a exploração da semelhança e da diferença.

A inteligência intrapessoal está, naturalmente, relacionada com a anterior pois para compreendermos os outros é necessário primeiramente que nos conheçamos a nós próprios. Como podem os museus ajudar a desenvolver a visão realista de nós próprios e actuar no mundo real? Desenvolvendo programas e actividades que estimulem a auto-reflexão e e oportunidades para vivenciarem várias experiências.

necessárias a essa mesma aprendizagem, funcionando assim, como facilitadores e como potenciadores do processo, mais do que como a fonte única dos conhecimentos.

Esta noção tem grandes consequências a nível da educação em museus pois requer o abandono da prática da pura transmissão de saberes (na qual o museu e o educador seriam as fontes do conhecimento e os seus únicos transmissores, concebendo os visitantes como meros receptores) e a adopção de uma perspectiva construtiva dos processos de aprendizagem na qual participem activamente visitantes e educadores.

Aprender não é aceitar passivamente um conhecimento exterior mas um processo activo de construção de significados que conferem um sentido ao mundo e, portanto, ao que se aprende.

Nesta perspectiva construtiva e participada da aprendizagem, a interpretação ganha um papel fundamental. *“Em termos gerais, o conceito de interpretação refere-se ao modo como os indivíduos criam um sentido para as coisas. Nesta linha, a interpretação é um processo mental levado a cabo pelo sujeito que corresponde à construção de significados para o mundo que o rodeia, implicando por isso o desenvolvimento de competências de análise, crítica e síntese capazes de enquadrar o contínuo processo de modificação, adaptação e extensão que a aprendizagem ao longo da vida implica.”*<sup>100</sup>

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

Por outro lado, a aprendizagem é uma actividade social intimamente associada a relações estabelecidas com outros seres humanos: pares, família, professores, educadores. *“As comunidades e os grupos a que pertencemos interferem na construção dos sistemas de significados usados por nós para explicar o mundo e funcionam como uma autoridade, determinando o conjunto de conhecimentos considerados válidos e significativos para a construção da nossa identidade (colectiva e individual).”*<sup>101</sup>

---

<sup>100</sup> SILVA, Susana Gomes, *O valor educativo do museu* in *Educar Hoje*, Enciclopédia dos Pais, Vol. IV, Lexicultural – Actividades Editoriais, 2001, p.115.

<sup>101</sup> Idem, ibidem.

Eilean Hooper-Greenhill, corroborando a teoria de George Hein, defende:

*“A construção de significados ou atribuição de sentido está dependente dos conhecimentos prévios, crenças e valores. Vemos em função do que sabemos e atribuímos sentido às coisas em função do que vemos. Desta forma, os sentidos por nós atribuídos são fruto da nossa construção, não os encontramos previamente constituídos – “ready-made”. A construção de sentidos para as coisas depende em parte da forma como relacionamos o passado com o presente. Toda a interpretação é, neste sentido, historicamente situada. A nossa posição na história, a nossa própria cultura afecta os sentidos das coisas uma vez que este sentido é construído na e através da cultura”<sup>102</sup>*

Continuando a mesma linha de pensamento:

*“O sentido atribuído às coisas é pessoal uma vez que se relaciona com as estruturas mentais já existentes nos indivíduos e com o tipo de ideias que se encontram na base da interpretação da sua experiência do mundo. Mas é também social na medida em que é influenciado pelos “outros significativos” para o indivíduo (família, grupos de pares, amigos, colegas) aqueles que constituem a comunidade interpretativa ao qual o indivíduo pertence.”<sup>103</sup>*

Esta nova perspectiva do museu despoletou uma crescente preocupação e reflexão sobre todos os públicos existentes ou potenciais, não só o escolar, exclusivamente contemplado no contexto da aprendizagem formal, como também o restante, isto é, os adultos, as famílias, os séniores, as pessoas com deficiência ou necessidades especiais, os turistas, entre outros. O público passou a ser considerado não como geral, mas segmentado em vários grupos, cada um com características próprias e, por conseguinte, com formas de aprendizagem diferenciadas.

Como refere Hooper-Greenhill, nos últimos anos o mundo dos museus começou a aceitar que os visitantes não constituem uma massa de pessoas passiva e homogênea, mas sim indivíduos com as suas próprias necessidades e preferências de estilos de aprendizagem, bem como com disponibilidades sociais e culturais específicas. A principal característica deste visitante individual do museu é que o sentido que atribui às coisas integra-se parcial ou totalmente na sua experiência já construída.<sup>104</sup>

O museu depara-se agora com a responsabilidade de proporcionar aos visitantes oportunidades para redescobrir e compreender o passado através dos objectos, num processo

---

<sup>102</sup> HOOPER-GREENHILL, Eilean, *The educational role of the Museum*, Routledge, Londres, 1999, p.13.

<sup>103</sup> Idem, ibidem, p.11.

<sup>104</sup> HOOPER-GREENHILL, Eilean, *Museums learners as active post-modernist: contextualising constructivism*, *Journal of Education in Museums*, nº18, 1997, p.1.

de aprendizagem contínua que se inicia nos primeiros tempos de vida e que se prolonga até ao fim.

Este conceito de “*Lifelong Learning*”- ou Aprendizagem ao Longo da Vida - pode ser definido, segundo Stöger e Stannet, como um processo de compromisso activo do indivíduo com a experiência, de forma a possibilitar o desenvolvimento das suas capacidades.<sup>105</sup> Esta perspectiva sublinha sobretudo o facto da aprendizagem ser um fenómeno de construções de significados que ocorre durante toda a vida, desde o nascimento ao fim da vida do indivíduo, não se limitando assim, como outrora, à aprendizagem que se desenvolve em contexto da educação formal. Trata-se agora de uma aprendizagem activa, contínua e permanente, que implica a livre construção por parte de quem aprende.

Pretende-se desta forma, levar o visitante a criar os seus próprios significados, delegando-lhe assim o papel também de produtor de conhecimento, valorizando-o como ser individual que é. Paralelamente, os museus ambicionam torná-lo mais crítico e aberto a si e ao outro, no sentido de promover o respeito e a compreensão pela diversidade, pelo diferente, procurando consequentemente, regenerar a sociedade.

O museu transforma-se num espaço verdadeiramente democrático que permita o acesso físico e intelectual aos visitantes e inclusivo, incentivando a presença de todas as pessoas, mesmo aquelas que outrora nem sequer eram consideradas. As comunidades imigrantes e minorias étnicas, indivíduos com dificuldades de inserção social devido a problemas de dependências ou do foro mental, populações de bairros problemáticos, reclusos, entre outros, constituem actualmente públicos-alvo a serem trabalhados pelos museus, procurando responder às necessidades da sociedade actual.

- Novos papéis: o caso da inclusão social

A sociedade vive, devido a diversos condicionalismos sociais, económicos, políticos, culturais, momentos de mudança que, por sua vez, exige das suas instituições um profundo esforço de readaptação e inovação. Também os museus se obrigam a redefinir a sua política, objectivos e práticas.

Efectivamente, Portugal depara-se com uma população envelhecida, de pessoas que vivem sós, desejosas de uma oportunidade para se relacionarem socialmente, outros sem uma

---

<sup>105</sup> STÖGER, G., STANNET, A., *Museums, Keyworkers and Lifelong Learning: shared practice in five countries* in COLLECT & SHARE, *Collecting and sharing good practice for lifelong learners in art museums and galleries in Europe*, S.L., Collect & Share, 2005, p. 6.

ocupação efectiva vêm o seu tempo desaproveitado sem saber o que fazer. Muitas comunidades são agora multiculturais que têm diferentes crenças e linguagens diversas. Com estas mudanças as políticas de educação dos museus não se direccionam apenas para públicos esclarecidos ou grupos escolares mas, alargam-se a novos públicos, como as famílias, a terceira idade, os deficientes, os estrangeiros, os grupos marginalizados, entre outros. Por outro lado, vivemos no tempo da indústria de lazer, um mercado extremamente competitivo, no qual os museus se inserem e têm a responsabilidade de proporcionar a máxima diversão com a máxima qualidade.<sup>106</sup>

O processo de trabalhar com a comunidade requer muitas qualidades diferentes daquelas que normalmente são exigidas na educação formal em museus. Essas qualidades relacionam-se menos com a aprendizagem e mais com a negociação, trabalho em rede e, para tal, é necessário pessoal com diferentes formações, conhecimentos, competências e com larga experiência em trabalho com grupos comunitários.

A introdução de grupos da comunidade nos museus não pretende alcançar elevadas conquistas educacionais mas fornecer a esses elementos poder cultural para que se sintam tão merecedores como qualquer outro grupo. Consequentemente, os indivíduos ganham confiança neles próprios e nos outros, tomando consciência dos seus direitos e deveres na sociedade.<sup>107</sup>

Nasce, assim, um novo conceito de museu que sublinha o seu papel social na comunidade. Este constitui um tema que nos últimos tempos tem sido alvo de profundas reflexões e debates. São muitas as posições que seguem esta tendência social mas também é evidente a recusa por parte de alguns museus deste novo papel do museu.

Um museu socialmente inclusivo abre-se a todo o público, existente ou potencial, com igual respeito e fornece acesso apropriado ao nível de educação, qualificações e experiências de vida de cada um.<sup>108</sup>

Sendo o museu uma das instituições pertencentes a uma destas dimensões – a cultural – obrigatoriamente deve-se envolver, como parceiro, no processo de combate a situações de desigualdade, tornando-se assim um museu inclusivo. Primeiro, identificará as barreiras existentes que negam o acesso do público e posteriormente encontrará formas para demolir esses mesmos obstáculos.

---

<sup>106</sup> DODD, Jocelyn, *Whose museum is it anyway? Museum education and the community* in GREENHILL, Eilean Hooper, O.C., pp. 303-305.

<sup>107</sup> Idem, *Ibidem*.

<sup>108</sup> O'NEILL, Mark, *The good enough visitor* in SANDELL, Richard (ed.), *Museums, Society, Inequality*, London e New York, 2002, pp. 24-40.

Um museu inclusivo leva a uma maior inclusão social. O museu inclusivo beneficia o indivíduo inspirando-o, educando-o, informando-o, tornando-o mais criativo, abrindo-lhe horizontes, proporcionando outras perspectivas de ver o mundo, aumentando a sua auto-estima, concedendo-lhe mais controlo da sua própria vida.

Este modelo sugere que o museu pode tornar-se inclusivo a três níveis:

- do indivíduo
- da comunidade
- da sociedade

Ao nível do indivíduo o museu pode ajudar a desenvolver a auto-estima, a adquirir novas qualificações, oportunidades para explorar o sentido de identidade ou de pertença. Os museus constituem, através das suas actividades produzidas numa vertente mais personalizada, espaços de criatividade, de inspiração, de segurança, livres de preconceitos que proporcionam oportunidades para o desenvolvimento pessoal.

Ao nível da comunidade, o museu pode funcionar como elemento catalizador que reúne as diferentes forças existentes e potenciais com o objectivo de favorecer a regeneração social. Com o tempo, estas forças podem até tornar-se independentes do elemento catalizador – o museu – e funcionarem autonomamente com os mesmos objectivos.

Ao nível da sociedade, os museus ajudam a nascer um sentimento de pertença e de afirmação da identidade dos grupos marginalizados. Incentiva o mútuo respeito entre as diferentes comunidades, combate a discriminação e desafia estereótipos que alimentam a intolerância.<sup>109</sup>

Consequentemente, o investimento num museu inclusivo contribui para a formação de uma comunidade consciente da sua identidade individual e colectiva e da sua cidadania.<sup>110</sup>

Concluindo, a educação em museus tem vindo a sublinhar a aprendizagem como um processo activo, partilhado e de construção de significados com o mundo que nos rodeia. O espaço de contacto e comunicação entre os visitantes e os objectos é, por excelência, um ambiente propício à promoção de experiências globais, que conjugam os contextos pessoal, social e físico, a trilogia que permite construir significados, guardar memórias e interagir socialmente. Partindo do princípio que o sujeito é, também ele, produtor de conhecimento, cabe aos museus estimulá-lo através de diferentes estratégias de

---

<sup>109</sup> DODD, Jocelyn e SANDELL, R., *Including Museums, perspectives on museums, galleries and social inclusion*, Research Centre for museums and Galleries da University of Leicester, 2001, pp. 25-35.

<sup>110</sup> NEWMAN, Andrew e MCLEAN, Fiona, *Architectures of inclusion: museums, galleries and inclusive communities*, in SANDELL, Richard (ed.), O.C., pp. 56-67.

aprendizagem, fazendo uso dos vários sentidos, emoções, com envolvimento físico e mental, desencadeados aos ritmos de cada um.

O museu reconhece não só o papel participativo do visitante, como a bagagem que ele carrega de conhecimentos, emoções, valores, princípios, motivações, sendo esta base fundamental e determinante para o desenrolar da experiência educativa. Como fim último, pretende-se formar continuamente indivíduos críticos, informados, activos, criativos, livres, abertos à diferença porque só assim se desenvolverá uma sociedade emancipada e saudável.

# PARTE II

1

# **CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

Constituído o campo desta investigação – os profissionais de educação – procura-se desde o início compreender os seus papéis, importância, tentando dar resposta às questões que problematizam o pensamento: Quem são? O que fazem? Qual o seu percurso até então? Como se vêem? Como é que os outros os veem? Quais as suas expectativas? O que pensam sobre a sua profissão?

Os propósitos destas questões revelam-se pertinentes porque, se por um lado se verifica informação pouco detalhada, quase nula, por outro, desde sempre que a investigadora tem partilhado com outros profissionais de educação preocupações e reflexões sobre as questões já referidas, para além de outras.

Esta pertinência socio-profissional partilhada confere, em certa medida, validade a este estudo que se processa acima de tudo no terreno e no quotidiano, preocupando-se mais com a prática do que com a estética da argumentação formal.

Mais importante do que extrair certezas absolutas e confirmações de hipóteses, procura-se captar e compreender as dinâmicas dos profissionais desta área museológica, respondendo na medida do possível às questões levantadas inicialmente mas, também obtendo informações não esperadas mas que valorizam o conteúdo.

A procura das respostas obedeceu a um exercício intenso de definição de um quadro teórico e de selecção das metodologias e técnicas de investigação.

### 1.1 Posicionamento epistemológico

Não é intenção desta secção aprofundar a discussão que reside no seio das ciências sociais relativamente às metodologias de investigação que utiliza e que de uma forma simples podemos classificá-las em dois grandes grupos: a abordagem quantitativa e a qualitativa.

Actualmente e nos últimos anos tem-se verificado que o caminho que se traça para estudar os fenómenos sociais raramente é linear e bem definido. Perante a complexidade na natureza dos fenómenos estudados, será vantajoso cingir-se a uma única abordagem? Se, por um lado as metodologias quantitativas, as ditas clássicas, são excessivamente redutoras, por outro a sua ausência e a opção exclusiva pelas qualitativas pode acusar a investigação de falta de objectividade e de rigor intelectual.

Considera a investigadora que o conhecimento é algo intrínseco ao sujeito e, como tal, para ser apreendido há que focar a atenção sobre ele. Trata-se de uma realidade complexa e diversificada, construída por cada um, ao seu próprio ritmo, deixando a descoberto várias crenças. Não se partilha, assim, a ideia da existência de uma só verdade, universal, mas sublinha-se o indivíduo como produtor de conhecimento e significados, conferindo uma maior riqueza à existência humana.

O presente estudo prefere antes seguir uma abordagem contínua que concilia as características e técnicas dos dois modelos, recorrendo às histórias de vida para recolher e registar os dados e aos meios informáticos para tratá-los e, posteriormente, analisá-los.

Também designada de investigação interpretativa por Erickson<sup>111</sup>, esta metodologia sublinha o significado conferido pelos actores às acções nas quais se empenharam. Este significado conferido pelos actores é o produto de um processo de interpretação que desempenha um papel chave na vida social.

Não se pretende a descoberta e a verificação das leis gerais tão defendida pela postura positivista que utiliza categorias de classificação pré-determinadas para a observação de comportamentos, enquanto que o individual é considerado sem interesse e sem significado em si mesmo.<sup>112</sup>

O objecto de análise é formulado em termos de acção que abrange o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele. Face ao

---

<sup>111</sup> ERICKSON, Frederick, *Qualitative methods in research on teaching in MC.WITTRICK, Handbook of research on teaching*. Nova Iorque, MacMillan, 1986, pp.119-161.

<sup>112</sup> Idem, ibidem.

objecto acção-significado, a investigadora postula uma variabilidade das relações entre as formas de comportamento e os significados que os actores lhe atribuem através das suas interacções sociais.

Em suma, comportamentos idênticos de um ponto de vista físico podem corresponder a significados diferentes e mutantes de uma perspectiva social, como é o caso dos comportamentos que manifestam a identidade social, o papel ou estatuto dos actores numa classe.<sup>113</sup>

Estes postulados epistemológicos ligados ao paradigma interpretativo atribuem ao espírito um lugar de relevo. Trata-se de uma postura dualista que considera a realidade do mundo simultaneamente material e espiritual, dando valor aos comportamentos observáveis enquanto relacionados com significados criados e modificáveis pelo espírito.<sup>114</sup>

Esta abordagem traz consigo enormes vantagens, entre elas, a possibilidade de apreender o invisível da vida quotidiana por ser demasiado familiar, transformando o “lugar-comum” em problemática, a capacidade de compreender, de modo comparativo, diferentes níveis de uma mesma organização social e de ter em consideração os significados diferentes que os acontecimentos adquirem para as pessoas de um dado meio.<sup>115</sup>

De facto, não existe melhor estudo para as realidades humanas e as práticas sociais do que as interpretações que os sujeitos formulam. A construção de conhecimento das realidades sociais faz-se a partir de saberes do senso comum que todos os indivíduos possuem relativamente à sua realidade, à sua história e ao seu próprio local de inserção no campo social.

Considera-se fundamental nesta investigação a interacção indivíduo-mundo no sentido de criar significados que as coisas e as acções tomam; estes significados são necessários para a compreensão por parte do investigador do comportamento humano. Partilha-se o princípio de que os indivíduos não se limitam a reagir mecanicamente às acções de outrém, antes interpretam os seus comportamentos em função dos significados que eles próprios lhe atribuem.

Na mesma linha de pensamento, Pierre Bourdieu afirma que as práticas de um determinado grupo social são sempre dotadas de um sentido objectivo que transcende as intenções subjectivas e os projectos conscientes, individuais e colectivos. As práticas dos actores, ao

---

<sup>113</sup> Idem, ibidem.

<sup>114</sup> Idem, ibidem.

<sup>115</sup> LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel, BOUTIN, Gérald, *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa, Instituto Piaget, Epistemologia e Sociedade, 1990, pp.30-60.

serem práticas eminentemente sociais e, como tal culturais, acabam por reflectir os modos de vida cultural.<sup>116</sup>

O grupo profissional estudado por esta investigação, nesta perspectiva epistemológica, não constitui uma massa homogénea, passiva e amorfa; pelo contrário, são precisamente as diferenças de significados que constrói que se procura apreender. Assim, privilegia-se o contexto de descoberta e não de prova, isto é, o objectivo principal não é a verificação de uma dada teoria pré-estabelecida; o investigador procura respostas para várias questões, levanta uma diversidade de hipóteses que podem ou não ser confirmadas no decurso, ou no fim da pesquisa, e pode ainda ver o seu conteúdo enriquecido com uma informação inesperada e igualmente pertinente.

Para Poupart, este processo profundamente indutivo, em que o processo de investigação não possui critérios escrupulosamente pré-definidos mas antes construídos constantemente.<sup>117</sup>

Tendo por base este quadro conceptual protagonizado pelas metodologias qualitativas num movimento “continuun” de incursão às abordagens quantitativas e a algumas técnicas que lhe são próprias, decidiu-se recorrer à pesquisa exploratória para proporcionar uma visão geral que esclareça conceitos e ideias e formule problemas mais precisos e, paralelamente à pesquisa descritiva para estudar determinadas características, actividades, opiniões e relações entre as variáveis da população-alvo.

As histórias ou narrativas de vida surgem, assim, como um método amplo e fecundo, adequando-se totalmente aos propósitos da pesquisa. Centra-se no indivíduo, na sua história como reflexo de um contexto mais alargado que se pretende avaliar.

Trata-se de recolher não só uma história de vida mas, multiplicá-la de forma a apreender os acontecimentos sociais, o seu sentido e o seu impacto sobre os indivíduos.

Também designado por método biográfico indirecto<sup>118</sup>, este procura captar o não explicado, o não retido para se situar nesta encruzilhada da pessoa e da sociedade que é a própria vida. A sociedade engendra ideologias, valores e as técnicas mas, são os homens que as fazem,

---

<sup>116</sup> BOURDIEU, Pierre, *O poder simbólico*. Lisboa, Difel, 1985.

<sup>117</sup> POUPART, Jean, *La méthodologie qualitative em sciences humaines: une approche à redécouvrir* in LESSARD-HÉBERT, O.C., p.99.

<sup>118</sup> Distingue-se o método biográfico indirecto do directo porque enquanto que o primeiro implica a presença de dois intervenientes – o narrador e o narratário – o segundo tem em consideração apenas o locutor e a sua memória, sem a presença de qualquer estranho; também se denomina este último método por autobiografia.

transportam e vivem e isto ao longo do desenrolar diário de cada existência. A biografia pode captar essa quotidianidade da existência.<sup>119</sup>

No método biográfico os sujeitos são encarados como “actores sociais”, isto é, sujeitos cujo comportamento não é passivo, nem é resultado de um jogo de determinismos que se resume ao estímulo-acção. *“Também não é considerado inteiramente livre na medida em que é portador de um ponto de vista próprio, que depende da posição que ocupa no social e na história que foi a sua e, dos projectos em torno dos quais se organiza a sua actividade.”*<sup>120</sup> E, este é o maior contributo que o sujeito pode trazer à investigação, é o de ter presente o seu processo pessoal único.

Trata-se de um método já antigo que, tendo recuperado o seu interesse nos últimos anos, é cada vez mais utilizado em inúmeros estudos realizados em diversos sectores sociais. Por exemplo, numa investigação sobre a profissão do professor, Francine Muel-Dreifus mostra como a abordagem biográfica elucida particularmente o estudo das instituições; para esta investigadora, não é possível analisar histórica e sociologicamente as instituições sem abordar os sujeitos que as constroem.<sup>121</sup>

Pretende-se aceder a uma realidade que ultrapassa o narrador e o modela, captar as suas vivências, práticas e as formas como negocea as condições sociais que lhe são particulares. O relato de vida permanece uma história singular e única mas que reflecte a história social colectiva e um grupo; por outras palavras, o sujeito é, ao mesmo tempo, produto e expressão desse grupo. Como Ferrarroti bem resume, *“ se nós somos, se cada indivíduo representa a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social partindo da especificidade irreduzível de uma práxis individual.”*<sup>122</sup>

---

<sup>119</sup> POIRIER, Jean, CLAPIER-VALLADON, Simone, RAYBAUT, Paul, *Histórias de Vida. Teoria e Prática*, Celta Editora, Oeiras, 1995, p.145.

<sup>120</sup> COLECTIVO, *Acteur social et délinquance, une grille de lecture du système pénale* in ALBARELLO, Luc, DIGNEFFE, Françoise, HIERNAUX, Jean-Pierre, MAROY, Christian, RUQUOY, Danielle, SAINT-GEORGES, Pierre, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Trajectos, 1ª edição, Gradiva, Lisboa, 1997, pp.205-206.

<sup>121</sup> In ALBARELLO, Luc et al, O.C., p.206.

<sup>122</sup> FERRARROTI in ALBARELLO, Luc et al, O.C., p.207.

## 1.2. Esboço de um percurso: modelo de estudo

Partindo das considerações conceptuais e metodológicas reflectidas sumariamente na secção anterior, a presente investigação procurou, através dos relatos de vida dos profissionais de educação em museus, ler as suas identidades, perfis, práticas, representações, expectativas, comparando semelhanças e contrapondo diferenças.

### ○ A amostra

Geograficamente, o campo de acção da investigação limitou-se aos museus da cidade do Porto, porque este apresenta um número significativo de instituições e profissionais com características bem diferenciadas como a natureza de colecções, o tipo de tutelas e seus estatutos jurídicos. Além disso, trata-se de uma circunscrição bem conhecida pela investigadora, permitindo um acesso rápido e detalhado, apesar dos perigos da proximidade com o objecto em estudo.

Baseado nestes critérios, procedeu-se ao levantamento de todas as instituições museológicas da cidade, totalizando 24 museus, excluindo-se assim, as bibliotecas, arquivos, jardins botânicos e zoológicos.<sup>123</sup>

O número elevado de museus corrobora os dados do relatório *Inquérito aos Museus em Portugal* levado a cabo em 2000, o qual refere que o Norte do país apresenta uma grande concentração de museus, perfazendo uma média superior a 10 museus.<sup>124</sup>

O inquérito anual do Instituto Nacional de Estatística revela que em 2002, das 591 entidades inquiridas, quase metade (48%) afirmou possuir serviço educativo, percentagem que, conquanto fosse mais elevada que a dos anos anteriores (em 2000 correspondia a 44%), não deixa de demonstrar que pouco mais de metade do universo inquirido (52%) não possuía serviço educativo. Apesar de se detectar uma tendência crescente na existência de serviços educativos nos museus portugueses, este dado de partida revela uma realidade bastante deficitária que encontra correspondência em debilidades de outras áreas da acção museológica, como a documentação ou a conservação.<sup>125</sup>

---

<sup>123</sup> Levantamento realizado a partir do folheto de divulgação do programa *Famílias nos Museus*, promovido pela C.M.P., 2007, do *Roteiro de Museus*, I.P.M./R.P.M., 2004 do site Porto Digital, [WWW.portodigital.pt](http://WWW.portodigital.pt).

<sup>124</sup> *Inquérito aos Museus em Portugal*, M.C., I.P.M., 2000, p.49.

<sup>125</sup> , Clara Frayão, *Serviços Educativos na Rede Portuguesa de Museus: panorâmica e perspectivas* in BARRIGA, Sara, SILVA, Susana Gomes da (coord.), *Serviços Educativos na Cultura*. Colecção Públicos nº2. Sete Pés, 1ª ed., Porto, 2007, p.29.

**TOTAL DE MUSEUS E DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO.**

|               | <b>Nº DE MUSEUS</b> | <b>Nº DE PROFISSIONAIS</b> |
|---------------|---------------------|----------------------------|
| <b>TOTAIS</b> | <b>24</b>           | <b>15</b>                  |

Tabela 9: Totais de museus e de profissionais de educação na cidade do Porto

**MUSEUS DA CIDADE DO PORTO, SEUS ESTATUTOS JURÍDICOS, TIPO DE COLECÇÕES E NÚMERO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO.**

| <b>Nome</b>                              | <b>Estatuto Jurídico<br/>Tutela</b>  | <b>Tipo/Natureza<br/>de colecções*</b> | <b>Profissionais<br/>de educação</b> |
|------------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------|
| Arqueo-sítio da rua D. Hugo              | Público<br>Câmara Municipal do Porto | Arqueologia                            | Não                                  |
| Casa-Museu Eng.º António de Almeida      | Privado<br>Fundação                  | Artes<br>Decorativas                   | Não                                  |
| Casa Museu Guerra Junqueiro              | Público<br>Câmara Municipal do Porto | Artes<br>Decorativas                   | Sim<br>1 profissional                |
| Casa Museu Marta Ortigão Sampaio         | Público<br>Câmara Municipal do Porto | Artes<br>Decorativas                   | Sim<br>1 profissional                |
| Casa-Oficina António Carneiro            | Público<br>Câmara Municipal do Porto | Arte                                   | Não                                  |
| Gabinete Numismática                     | Público<br>Câmara Municipal do Porto | Numismática                            | Não                                  |
| Museu de Arte Sacra e Arqueologia        | Privado<br>Diocese do Porto          | Arte Sacra e<br>Arqueologia            | Não                                  |
| Museu de Arte Contemporânea de Serralves | Privado<br>Fundação                  | Arte<br>Contemporânea                  | Sim<br>2 profissionais               |
| Museu das Belas Artes                    | Público<br>Universidade do Porto     | Arte                                   | Não                                  |

|                                                                 |                                                         |                   |                        |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-------------------|------------------------|
| Museu do Carro Eléctrico                                        | Privado<br>Sociedade de Transportes Colectivos do Porto |                   | Sim<br>1 profissional  |
| Museu da Casa do Infante                                        | Público<br>Câmara Municipal do Porto                    | Arqueologia       | Sim<br>2 profissionais |
| Museu da Ciência e Indústria                                    | Privado<br>Associação                                   | Ciência           | Não                    |
| Museu de Engenharia                                             | Público<br>Universidade do Porto                        | Ciência           | Não                    |
| Museu Maria Isabel Guerra Junqueiro e Luis Mesquita de Carvalho | Privado<br>Fundação                                     | Artes Decorativas | Não                    |
| Museu Militar                                                   | Público<br>Ministério da Defesa                         | Especializado     | Não                    |
| Museu Nacional de Imprensa                                      | Privado<br>Associação                                   | Especializado     | Sim<br>1 profissional  |
| Museu Nacional Soares dos Reis                                  | Público<br>Instituto Português de Museus                | Artes Decorativas | Sim<br>1 profissional  |
| Museu Papel Moeda                                               | Privado<br>Fundação                                     | Especializado     | Sim<br>1 profissional  |
| Museu Parada Leitão                                             | Público<br>Universidade do Porto                        | Ciência           | Não                    |
| Museu Romântico da Quinta da Macieirinha                        | Público<br>Câmara Municipal do Porto                    | História          | Sim<br>2 profissionais |
| Museu de S. Francisco do Porto                                  | Privado<br>Misericórdia                                 | Arte Sacra        | Não                    |
| Museu dos Transportes e Comunicações                            | Privado<br>Associação                                   |                   | Sim<br>3 profissionais |
| Museu Vinho do Porto                                            | Público<br>Câmara Municipal do Porto                    | História          | Não                    |
| Museu de História Natural                                       | Público<br>Universidade do Porto                        | História Natural  | Não                    |

Tabela 10 - Museus da cidade do Porto, seus estatutos jurídicos, tipo de colecções e número de profissionais de educação. \* De acordo com as tipologias definidas pelo ICOM

Entendeu-se por “serviço de educação” um sector organizado, dotado de recursos mínimos, designadamente pessoal (com um ou mais profissionais), inscrito organicamente no museu em que se insere, que desenvolve acções dirigidas ao público, com objectivos educativos.

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

Após esta selecção, constituiu-se a amostra desejada com apenas 15 profissionais, sendo um deles a própria investigadora deste estudo e, como tal, excluído automaticamente.<sup>126</sup> Este número não corresponde à actividade educativa dos museus acima listados, pelo contrário, a maioria apresenta um programa de actividades diverso mas, que recorre a recursos humanos externos mediante as solicitações, e que por isso não foram incluídos na construção da amostra.

Os museus que participam na amostra são os seguintes: Casa Museu Marta Ortigão Sampaio, Museu do Carro Eléctrico, Museu Nacional de Imprensa, Museu Nacional Soares dos Reis, Museu Papel Moeda, Museu da Casa do Infante, Museu de Arte Contemporânea de Serralves, Museu Romântico da Quinta da Macieirinha, Museu dos Transportes e Comunicações. A maioria destes espaços possui no sector de educação um profissional, sendo de destacar os últimos quatro, cujas equipas são formadas por dois a três elementos.

Logo numa primeira leitura, detecta-se que efectivamente a maioria dos museus não tem nos seus quadros de pessoal profissionais que se dediquem exclusivamente à missão educativa, tão bem patente na definição de museu.

Ainda segundo o relatório de 2000, os serviços educativos são referenciados como um dos serviços de acolhimento mais importantes, 59% dos museus do território nacional afirmou possuir tais funções, não sabendo contudo, se tais dados se reportam às actividades realizadas ou a um quadro de profissionais que as organiza e realiza.<sup>127</sup>

---

<sup>126</sup> O profissional de educação da Casa Museu Guerra Junqueiro, autor da investigação em curso, exerce as mesmas funções educativas no arqueo-sítio da rua D. Hugo, não tendo sido considerado na tabela nº1. Por outro lado, há que referir que no momento da construção da amostra e realização de entrevistas, outro profissional de educação – a exercer funções no Museu Vinho do Porto - não foi abrangido por se encontrar em mudança laboral.

<sup>127</sup> *Inquérito aos Museus em Portugal*, M.C., I.P.M., 2000, pp. 114,115.

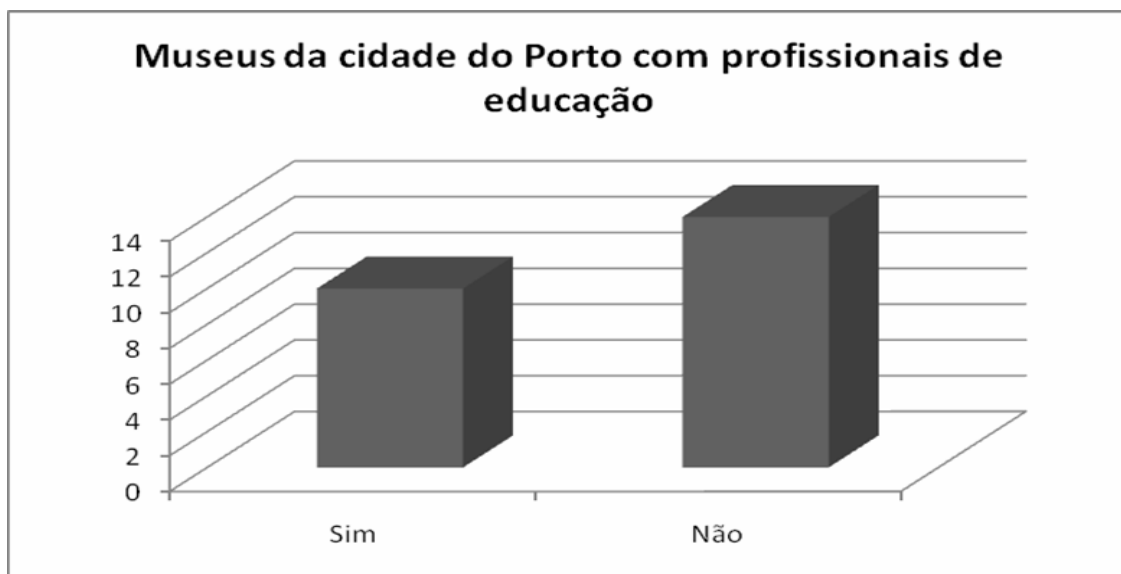


Gráfico 12: Presença de profissionais de educação nos museus da cidade do Porto.

Paralelamente, verifica-se que os 14 profissionais enquadram-se em museus de tipologias diferentes – arte, artes decorativas, arte contemporânea, especializados, história e arqueologia – assim, como se distribuem igualmente por espaços museológicos pertencentes a tutelas privadas e públicas.

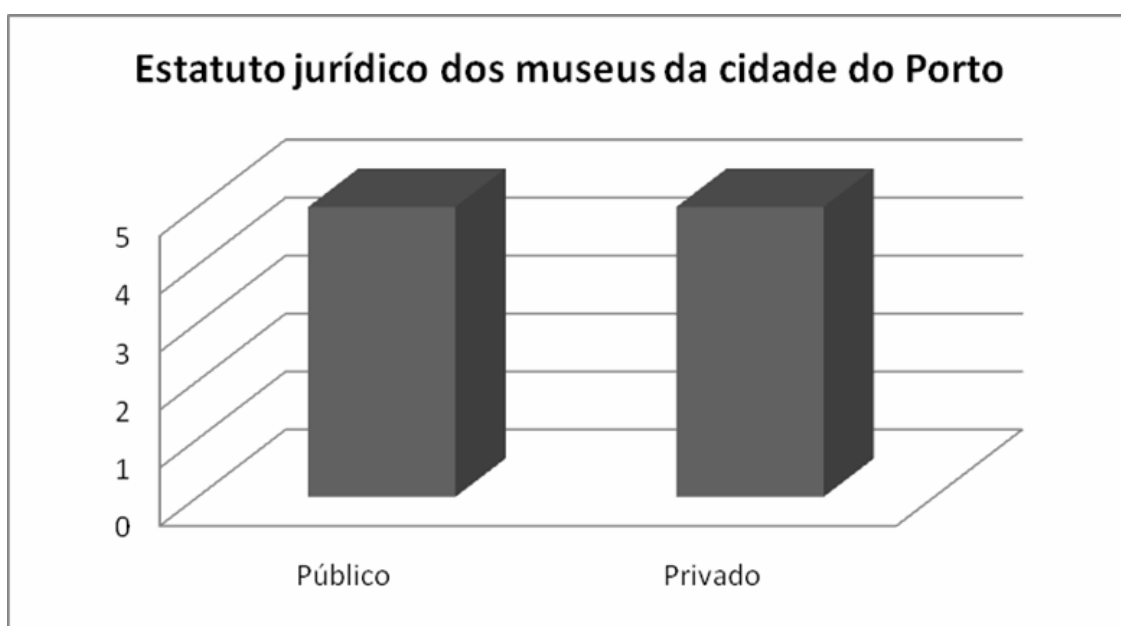


Gráfico 13: Estatuto jurídico dos museus da cidade do Porto que possuem profissionais de educação.

Definida a amostra, o seu limite poderia levantar algumas questões de validade científica. Porém, após uma selecção segundo critérios previamente definidos e relevantes para o estudo

já referidos anteriormente, considerou-se que a amostra seria representativa de uma população mais abrangente (norte do país ou de todo o território nacional), cuja natureza e características foram tão pouco estudadas.

Por outro lado, este estudo não pretende resumir-se ao valor estatístico ou a uma sondagem. Considera-se que os grandes números e a sofisticação do utensílio matemático não garantem de forma alguma a qualidade da pesquisa e, neste caso, a estatística tem a sua mais valia enquanto complemento metodológico.

Esta preocupação pelo número é denunciada por Claude Javeau que afirma: *“os números não se situam a um nível epistemológico superior ao das palavras (...) não há razão para lhes conferir na pesquisa, um estatuto privilegiado”*.<sup>128</sup>

No momento em que se optou pelas histórias de vida como metodologia da investigação, recorrendo ao inquérito em profundidade de tipo não estatístico, cuja finalidade não consiste em alcançar valores absolutos mas, antes explorar uma temática sobre a qual pouco existe, as questões de validade científica da amostra foram superadas.

- o A escolha da técnica de investigação: a entrevista

A concretização técnico-empírica das intenções teóricas deste projecto de estudo assentou portanto, na aplicação do inquérito em profundidade através da entrevista, revelando ser a mais adequada para obter informação sobre o que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem e pretendem fazer.

Apesar das limitações e perigos apontados a esta técnica, como as respostas falsas, a influência das opiniões do entrevistador, a abundância de dados, a opção oferece, por outro lado, múltiplas vantagens: a flexibilidade que permite aprofundar assuntos, esclarecer dúvidas, captar significados através da expressão corporal, ênfase das respostas, tom de voz e obter dados não previstos, passíveis de serem classificados e até quantificados.

Na história de vida pede-se a um indivíduo que se conte, que descreva a sua história pessoal.

*“O relato de vida não é simplesmente um relato de práticas ou uma expressão de representações; é, antes de mais, uma actividade de comunicação feita de deambulações, de encontros e de acasos (...)”*<sup>129</sup>

<sup>128</sup> JAVEAU, Claude, *Le terrorisme du nombre* in POIRIER, Jean, O.C., p.95.

<sup>129</sup> ALBARELLO, Luc et al, O.C., p.215.

Nas palavras de Certeau “ (...) é narração e não descrição. É uma arte da palavra.”<sup>130</sup>

É a entrevista semi-directiva que serve de base à recolha deste tipo de informação. Nela concede-se liberdade de palavra ao narrador mas de forma controlada, permitindo-lhe expressar-se totalmente, sem constrangimentos, sobre todos os assuntos, com espaço inclusivamente para as lamentações, anedotas e divagações, ao mesmo tempo que o entrevistador, numa atitude de abertura ao outro e de escuta atenta, não deixa negligenciar nenhum campo de memória pertinente e aprofunda questões menos esclarecedoras.

Espera-se que o autor, no trajecto hesitante que é a sua própria vida, seja confrontado com contradições, ideias caóticas e aleatórias e que seja agarrado pelo desejo de se contar, apropriando-se aparentemente da condução da entrevista.<sup>131</sup>

A colecta da narrativa, através da entrevista, pode resumir-se a uma verdadeira *maiêutica*. Este milenar procedimento socrático define-se como a arte do sujeito fazer encontrar, por si mesmo, a sua própria verdade, sendo o mais respeitador da sua personalidade.<sup>132</sup>

A entrevista semi-directiva constituiu o meio ideal a usar na investigação, obrigando o investigador a uma familiarização com o uso da técnica, pré-testando-a e a produzir um guião para controlar minimamente o processo, sem retirar a liberdade de expressão ao entrevistado.

- Guião de entrevista

O guião de entrevista tem como objectivo ajudar o investigador a escutar o narrador, ao mesmo tempo que zela por que o relato permaneça, o mais possível, centrado sobre a problemática que é objecto de investigação.<sup>133</sup>

É fundamental deixar o narrador criar o seu próprio discurso, trazendo à conversa temas e informações não esperadas sem nunca, no entanto, perder dados necessários para as questões definidas a priori.

Assim, elaborou-se um guião de entrevista que tivesse em consideração as diferentes facetas da problemática, de forma a obter elementos concretos da vida do sujeito, sua maneira de pensar, de agir e de sentir. Serviu de esqueleto orientador à entrevista mas não se esgotou

---

<sup>130</sup> CERTEAU in ALBARELLO, Luc et al, O.C., p.216.

<sup>131</sup> BERTAUX in Idem, ibidem.

<sup>132</sup> POIRIER, O.C., p.24.

<sup>133</sup> ALBARELLO, Luc et al, O.C., p. 216.

nele mesmo. Assumiu-se uma lista de questões que deveriam nortear a conversa, nunca de uma forma rígida mas, antes adaptando-se ao discurso de cada entrevistado.<sup>134</sup>

Apresentam-se de seguida os tópicos que constituíram o guião:

- 1) Caracterização demográfica:
  - a) Identificação
  - b) Data e local de nascimento
  - c) Sexo
  - d) Área de residência
  - e) Estado civil
  - f) Filhos
- 2) Formação
  - a) Percurso escolar
  - b) Habilitações escolares
  - c) Formação profissional: acções realizadas, necessidades e incentivos
- 3) Percurso profissional
  - a) Ingresso na carreira
  - b) Influências e motivações
  - c) Outras experiências profissionais anteriores
  - d) Categoria profissional
  - e) Tipo de contrato
  - f) Regime laboral
  - g) Evolução profissional
  - h) Aspectos negativos e positivos
  - i) Integração em associações profissionais
- 4) Práticas e representações
  - a) Conceito de educação em museus
  - b) Missão e objectivos educativos
  - c) Integração na equipa museológica
  - d) Funções e actividades
  - e) Públicos
  - f) Características da profissão/profissional
- 5) Expectativas futuras

---

<sup>134</sup> Guião de entrevista, a consultar nos Anexos

Estes tópicos serviram, numa fase posterior, de base para a definição de categorias de análise, juntamente com outras que foram surgindo inesperadamente, ao longo da realização das entrevistas.

Estabelecida então, a metodologia e técnica de investigação, construída a amostra, e formulado o guião da conversa, contactaram-se os profissionais de educação, via formal através de uma carta<sup>135</sup> e, pessoal, informando-os sobre os intentos e pertinência da investigação, convidando-os a tomar parte dela e, garantindo, desde à partida, a confidencialidade dos dados.

Princípios éticos orientaram esta primeira abordagem, desde a comunicação clara e eficaz da problemática a estudar, dos procedimentos seleccionados, riscos e vantagens assim como a manutenção de uma posição neutra, evitando fazer juízos de valor.

Procurou-se envolver ao máximo todos os indivíduos de forma a tornarem-se colaboradores no estudo e, conjuntamente, formularem questões através da auto-reflexão sobre a sua profissão.

Tendo em consideração princípios teóricos e de ética descritos anteriormente, marcaram-se as entrevistas em datas e locais convenientes aos entrevistados, recorrendo a um gravador digital para registar os dados. Tendo informado os sujeitos do recurso a este instrumento tecnológico e não se verificando da parte deles nenhum constrangimento, o entrevistador pôde concentrar-se totalmente no relato, enquanto que aos narradores foi-lhes concedida a garantia que, dessa forma, as informações não incorreriam no perigo de serem alteradas.

As entrevistas decorreram entre 1 de Março e 11 de Abril de 2007. A maioria optou por realizá-las nos seus próprios locais de trabalho, à excepção de dois entrevistados que decidiram fazê-lo um, na sua própria residência e, outro no local de trabalho do investigador.

A apresentação e as condições físicas da entrevista tiveram uma importância fundamental e determinante no restante processo, procurando criar um contexto informal, íntimo e espontâneo, num ambiente calmo e confortável.

Apenas duas sessões não tiveram as condições físicas desejáveis por se tratar um, de um espaço de passagem com intensa afluência de pessoas, outro de um gabinete de trabalho com várias pessoas, tendo-se verificado em ambas constantes interrupções e gravações de áudio muito deficitárias.<sup>136</sup>

---

<sup>135</sup> Carta de solicitação para entrevista aos profissionais de educação, a consultar nos Anexos.

<sup>136</sup> Entrevistas nº2 e 3.

Em média as entrevistas tiveram uma duração entre 1 hora e 2 horas, registando-se o mínimo de 45 minutos e o máximo de 2 horas e meia.

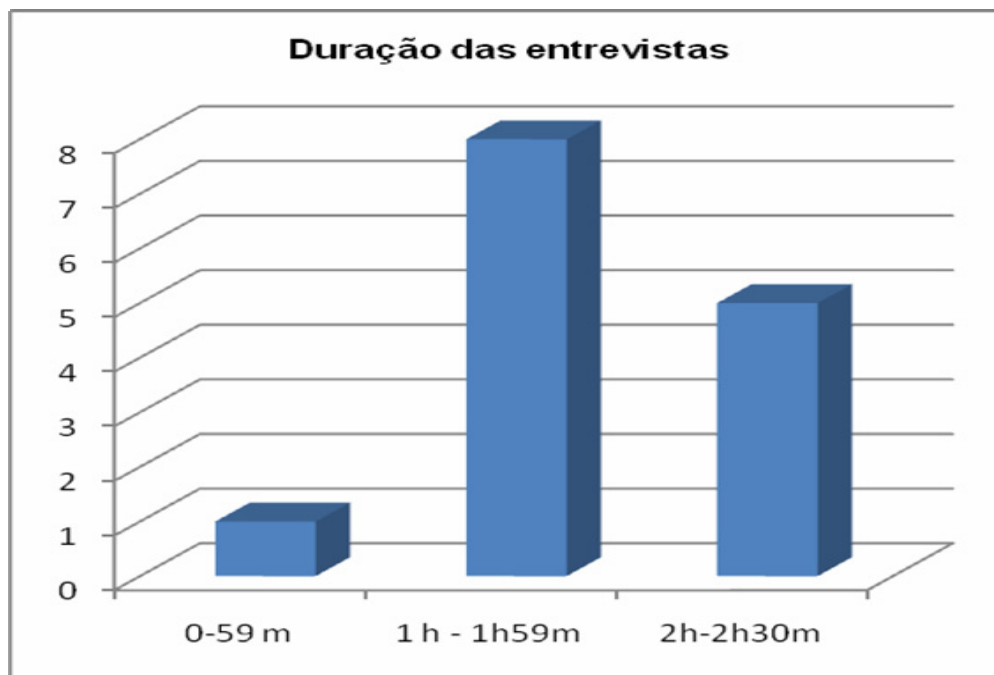


Gráfico 14: Duração das entrevistas aos profissionais de educação dos museus da cidade do Porto.

Após a recolha, efectou-se a transcrição *ipsis verbis* das entrevistas, ou seja, registando literal e fielmente o relato dos indivíduos, palavra a palavra, não eliminando erros de construção gramatical, repetições e interjeições.

A análise dos dados foi realizada através do programa QSRNVivo, uma ferramenta das novas tecnologias muito utilizada na investigação qualitativa, que permitiu enquadrar as narrativas dos entrevistados, segundo categorias temáticas pré-definidas, algumas baseadas nos tópicos elaborados para o guião de entrevista, decritos anteriormente.

As leituras daí resultantes constituem o conteúdo dos próximos capítulos que se organizam em seis grandes áreas de conhecimento sobre os profissionais de educação em museus da cidade do Porto: caracterização demográfica, percursos, práticas, conceitos, perfis, expectativas e frustrações.

2

# Quem são?

### Caracterização demográfica

Da amostra construída, formada por catorze profissionais de educação a trabalhar em museus da cidade do Porto, facilmente verificamos que todos pertencem ao universo feminino, não se detectando a presença de qualquer elemento masculino.

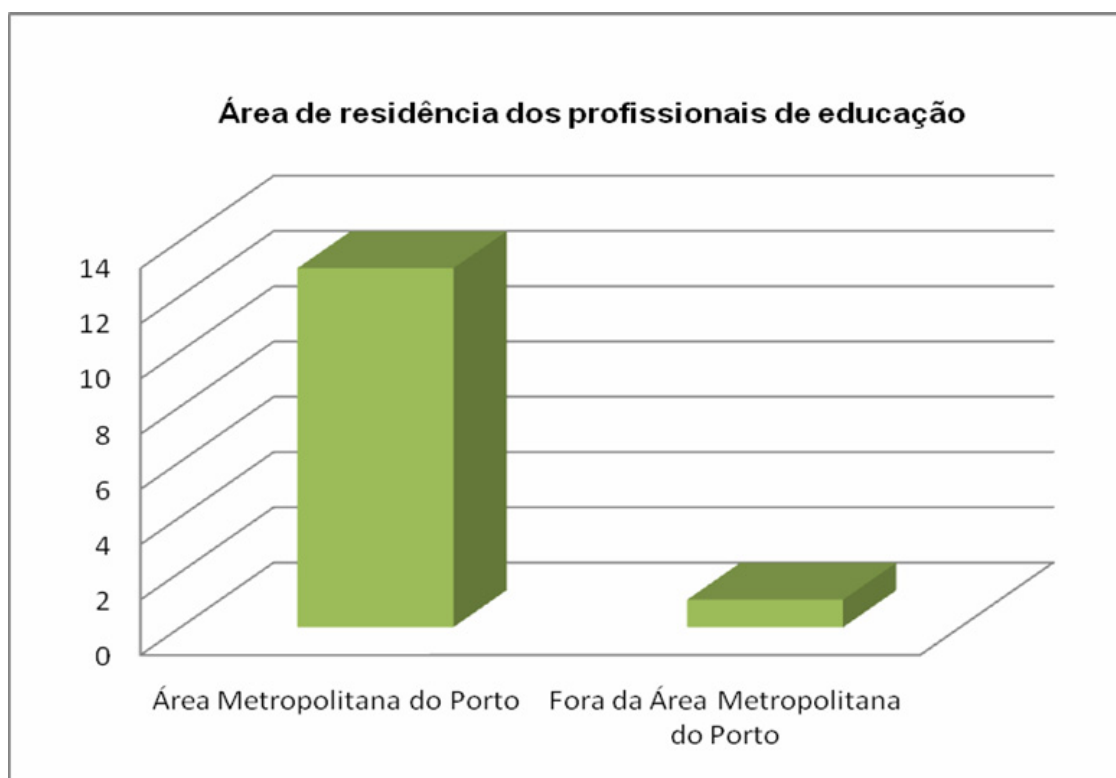


Gráfico 15: Área de residência dos profissionais de educação dos museus da cidade do Porto.

Apesar da maioria da amostra residir, actualmente, em cidades como o Porto, Matosinhos, S. Mamede e Vila Nova de Gaia não significa que tenham sempre vivido na área metropolitana do Porto. Os dados apontam locais de nascimento como o Porto e Matosinhos mas, também localidades mais longínquas como Anadia, Vassal, Lisboa, Estarreja, Espinho, Lisboa e, ainda, origens estrangeiras como Venezuela, sendo todos os entrevistados de nacionalidade portuguesa.

A procura de melhores condições de educação e de oportunidades de trabalho e as necessidades familiares constituem as razões das deslocações para a cidade do Porto.

E13: *“Vim para cá tinha três anos e depois voltei lá algumas vezes. Mas vim **porque os meus pais acharam que a educação portuguesa era melhor que a de lá.**”*<sup>137</sup>

<sup>137</sup> Anexos, entrevista nº13, p.1.

E 5: “ (...) *que abracei a aventura de vir para o Porto há cerca de dezassete anos (...) quando ingressei no ensino superior, vi algumas hipóteses, tentei algumas e a primeira sorriu-me, sorriu a partir do Porto e aqui vim.*”<sup>138</sup>

E.8: “ (...) *vim para o Porto trabalhar. Uma cidade onde eu nunca imaginei...vir para cá, nunca na minha vida, não me passava sequer pela cabeça, vir para cá, e foi uma descoberta em todos os sentidos (...)*”<sup>139</sup>

E.4: “ *Foi muito pessoal, foi uma ponderação muito complicada, foi muito pessoal, mas, mas tem esta dificuldade de encaixar, esta necessidade de vir para cá, tem muito a ver com essa questão da infância de nós termos tido, viemos de um sítio que não tem nada, não tem oferta (...).*”<sup>140</sup>

Relativamente ao nível etário dos profissionais, a maioria (nove elementos) pertence a uma geração mais nova, nascida entre 1969 e 1978, possuindo entre 30 a 39 anos.<sup>141</sup> Seguem-se apenas dois profissionais que se enquadram no grupo dos 40 aos 49 anos e três indivíduos de uma geração mais velha, cujas balizas se situam entre os 50 e 59 anos.

Estes dados apontam, sem dúvida alguma, para um grupo marcadamente jovem o que pode significar uma aposta nesta área profissional por parte dos museus e dos próprios sujeitos, relacionada com o papel crescente da missão educativa dos espaços museológicos.

Além disso, verifica-se que os elementos mais novos estão a trabalhar nesta área há pelo menos três anos, o que leva a concluir que iniciaram a sua vida activa no mundo dos museus/educação muito cedo, pouco tempo depois da conclusão das suas formações académicas.

---

<sup>138</sup> Anexos, entrevista nº5, p.1

<sup>139</sup> Anexos, entrevista nº8, p.2.

<sup>140</sup> Anexos, entrevista nº4, p.5.

<sup>141</sup> Segundo a análise realizada em Junho de 2008.

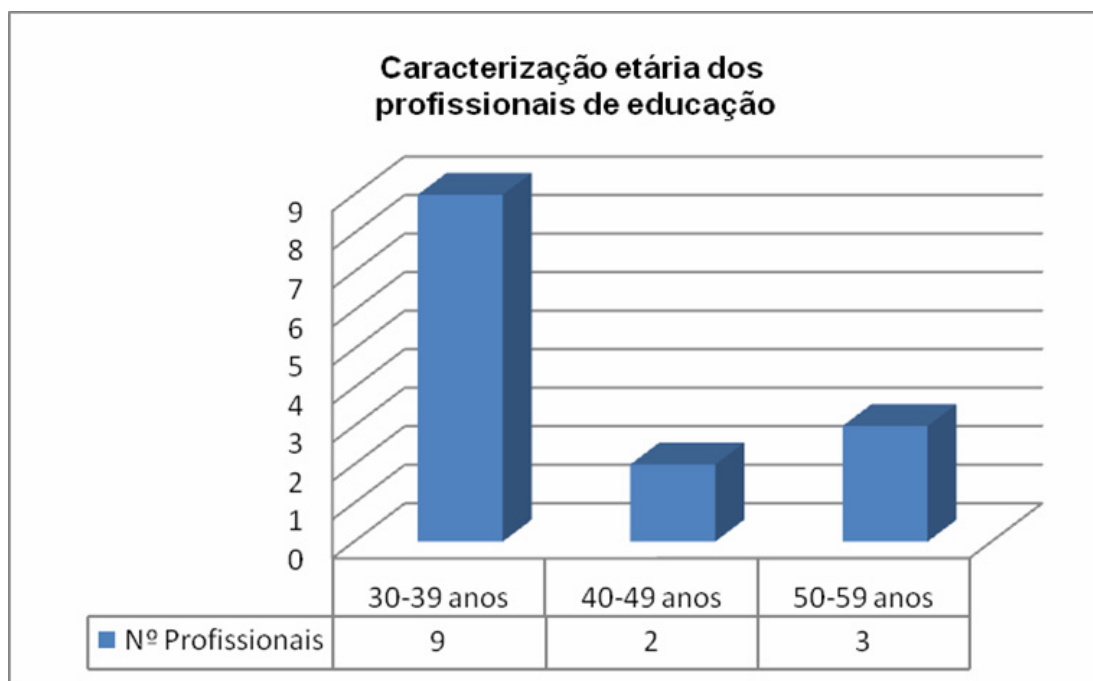


Gráfico 16: Caracterização etária dos profissionais de educação dos museus da cidade do Porto.

No que diz respeito ao estado civil dos inquiridos, os dados revelam movimentos característicos da sociedade actual, com os valores mais altos para o grupo dos solteiros, que se prendem possivelmente com a idade jovem da maior parte dos entrevistados, seguido pelos sujeitos casados/unidos de facto e por fim apenas 14% de divorciados ou separados de facto.

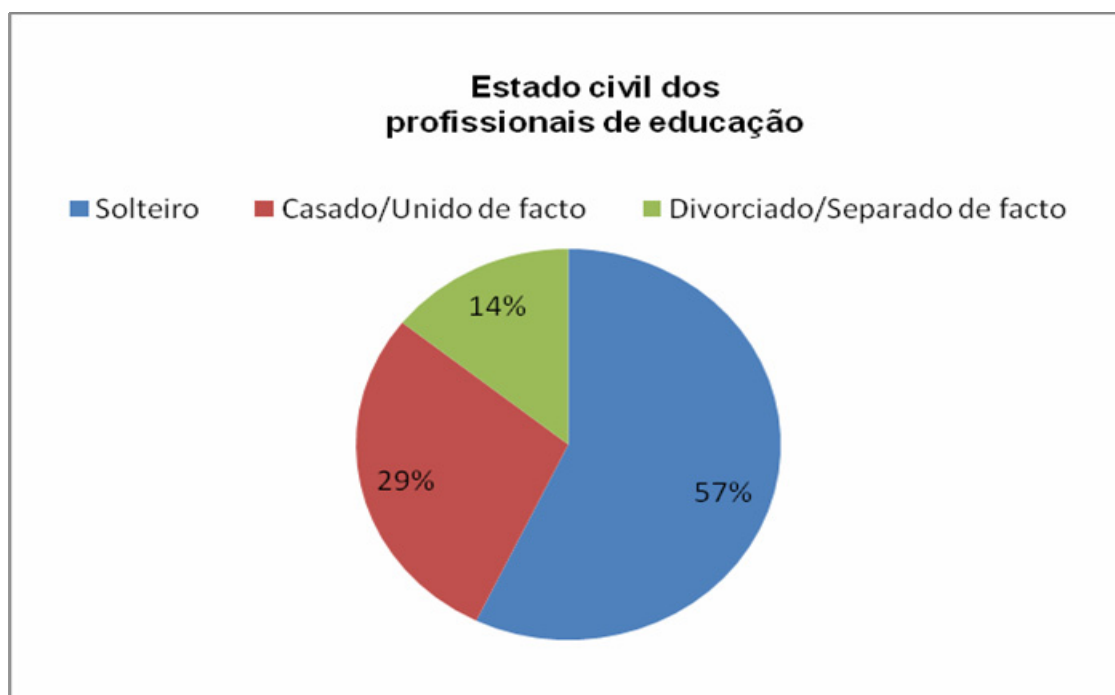


Gráfico 17: Estado civil dos profissionais de educação dos museus da cidade do Porto.

À análise anterior, pode-se associar o próximo tópico que fornece a leitura do número de filhos que têm ou não os profissionais em estudo. Estando a maior parte dos profissionais enquadrados no grupo mais jovem (relembre-se entre os 30 e os 39 anos) e na categoria dos solteiros, verifica-se também que a maioria (sete entrevistados) não tem filhos, que cinco profissionais têm apenas um descendente e que, por fim, somente dois indivíduos tiveram mais do que dois filhos.

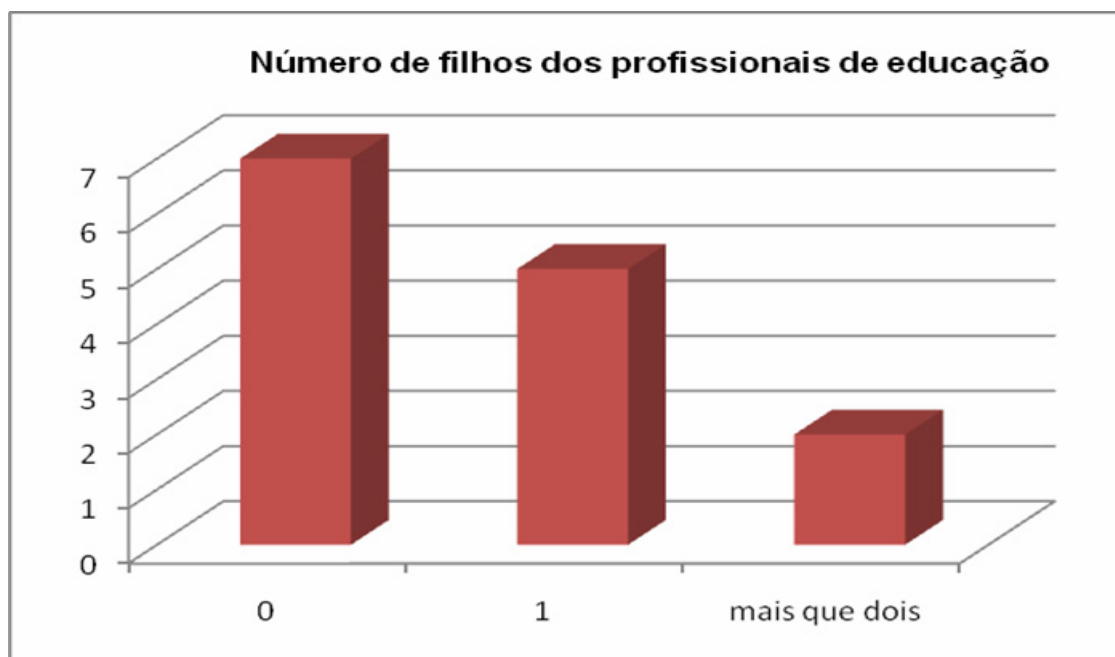


Gráfico 18: Número de filhos dos profissionais de educação dos museus da cidade do Porto.

As exigências do mundo actual levam os sujeitos a adiar os seus projectos pessoais em virtude do prolongamento das formações académicas e investimento na carreira profissional, impostos pelo mercado de trabalho. São sobretudo as mulheres que, perante as novas condicionantes, se sentem pressionadas a decidir qual o papel a desempenhar: o de mãe ou o de profissional.

Para terminar esta secção constituída pela análise demográfica, parece importante referir a forma como os entrevistados se apresentam e se vêem, quando se deparam com uma pergunta aberta “*Quem é ...?*”.

Esta questão pretendeu não só iniciar a entrevista num contexto informal e descontraído, em tom de conversa, no sentido de deixar o inquirido seguro e confortável, como também proporcionar-lhe um momento de auto-reflexão profunda sobre a sua pessoa, estimulando-o a descrever a imagem que tem de si.

Perante esta questão, sete entrevistados mostraram-se surpreendidos e sem saber o que dizer, sublinhando a mesma questão - *quem é?!?! -* ou com interjeições - hmmm, hahah - demorando algum tempo a reflectir sobre o assunto e a construir o discurso, quer na primeira, quer na terceira pessoa. Sete profissionais responderam imediatamente, sem qualquer impasse com preferência na primeira pessoa e de forma directiva: “*eu sou...*” ou “*sou eu!*”.

A maioria preferiu iniciar a sua narrativa identificando-se através de dados demográficos, como a idade, local e data de nascimento, passando de seguida para a área profissional e percurso académico; enquanto que os restantes enveredaram, uns, pela situação profissional, descrevendo funções e locais de trabalho e, outros, por uma apresentação mais pessoal, referindo traços da sua personalidade, como por exemplo *boa rapariga*<sup>142</sup>, *uma pessoa brincalhona, imaginativa, preocupada com as questões mundiais e com o próximo, que encara o futuro como um desafio e com optimismo*<sup>143</sup>, ou sublinhando papéis sociais da esfera familiar ou, ainda, a satisfação pessoal como faz referência certo profissional: “*Olhe, sou uma avó! Tenho 58 anos e tenho um gosto enorme em dizer que do ponto de vista profissional e humano me sinto profundamente realizada*.”<sup>144</sup>.

A preferência por fornecer informações mais objectivas, como a caracterização demográfica e o contexto profissional, parecem ser âmbitos mais impessoais que transmitem possivelmente uma maior segurança às pessoas. Por outro lado, os entrevistados ao terem conhecimento prévio da temática da investigação e do guião da entrevista, e a relação interpessoal com a entrevistadora podem ter condicionado a primeira resposta, no sentido de procurarem facultar, desde logo, dados pertinentes para o estudo.

Em suma, trata-se de um grupo exclusivamente feminino e maioritariamente jovem, demonstrando que a área educativa em museus, apesar da sua madura existência, constitui uma aposta recente. Tal como sucede em todos os sectores profissionais da sociedade portuguesa, nas últimas décadas as mulheres surgem em número crescente, ocupando lugares no mercado de trabalho, em detrimento da realização tardia dos seus projectos pessoais. A residir na grande área metropolitana do Porto, são vários os casos cujos trajectos foram percorridos fora deste perímetro e finalizados nesta cidade, motivados pela procura de oportunidades quer na formação académica, quer no meio laboral.

---

<sup>142</sup> Anexos, entrevista nº4, p.1.

<sup>143</sup> Anexos, entrevista nº5, p.1.

<sup>144</sup> Anexos, entrevista nº12, p.1

3

# Que percursos?

No presente capítulo, abordar-se-ão os diversos percursos protagonizados pelos profissionais de educação, procurando dar resposta à questão: o que fizeram até agora? Os trajectos escolares, as formações académicas e contínuas, suas motivações e influências, assim como as experiências profissionais anteriores às actuais, constituirão os elementos de análise.

### **3.1 Formações académicas**

Numa primeira conclusão, verifica-se que todos os profissionais em estudo possuem o nível superior de formação, particularmente ao nível da licenciatura, apesar de se enquadrarem em áreas diferentes, conforme as ilustrações seguintes.

| <b>E. nº</b> | <b>Hab. Acad.</b> | <b>Área</b>                   | <b>Universidade</b>             |
|--------------|-------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| 1            | Licenc.           | Sociologia                    | Fac. Letras da Univ. do Porto   |
| 2            | Licenc.           | Comunicação Cultural          | Universidade Católica de Lisboa |
| 3            | Licenc.           | História – Arqueologia        | Fac. Letras da Univ. do Porto   |
| 4            | Licenc.           | História – Arte               | Fac. Letras da Univ. de Coimbra |
| 5            | Licenc.           | Sociologia                    | Fac. Letras da Univ. do Porto   |
| 6            | Licenc.           | Engenharia do Ambiente        | Universidade Católica do Porto  |
| 7            | Licenc.           | Ciências da Educação          | Fac. Letras da Univ. do Porto   |
| 8            | Licenc.           | História – Educacional        | Fac. Letras da Univ. de Évora   |
| 9            | Licenc.           | Ciências Políticas e História | Universidade da Alemanha        |
| 10           | Licenc.           | História – Educacional        | Fac. Letras da Univ. do Porto   |
| 11           | Licenc.           | História                      | Fac. Letras da Univ. do Porto   |
| 12           | Licenc.           | História                      | Fac. Letras da Univ. do Porto   |
| 13           | Licenc.           | História                      | Fac. Letras da Univ. do Porto   |
| 14           | Licenc.           | História                      | Fac. Letras da Univ. do Porto   |

Tabela 11 – Habilitações académicas dos profissionais de educação em museus da cidade do Porto

A área de formação académica que reúne mais profissionais é a História, sendo que esta subdivide-se em vários ramos, entre eles a via ensino, a via da arqueologia, a via da arte e, finalmente, a geral/científica. Segue-se a licenciatura em sociologia, com dois profissionais e, em igual número de casos a área da engenharia ambiental, das ciências da educação, das ciências políticas e da comunicação cultural.

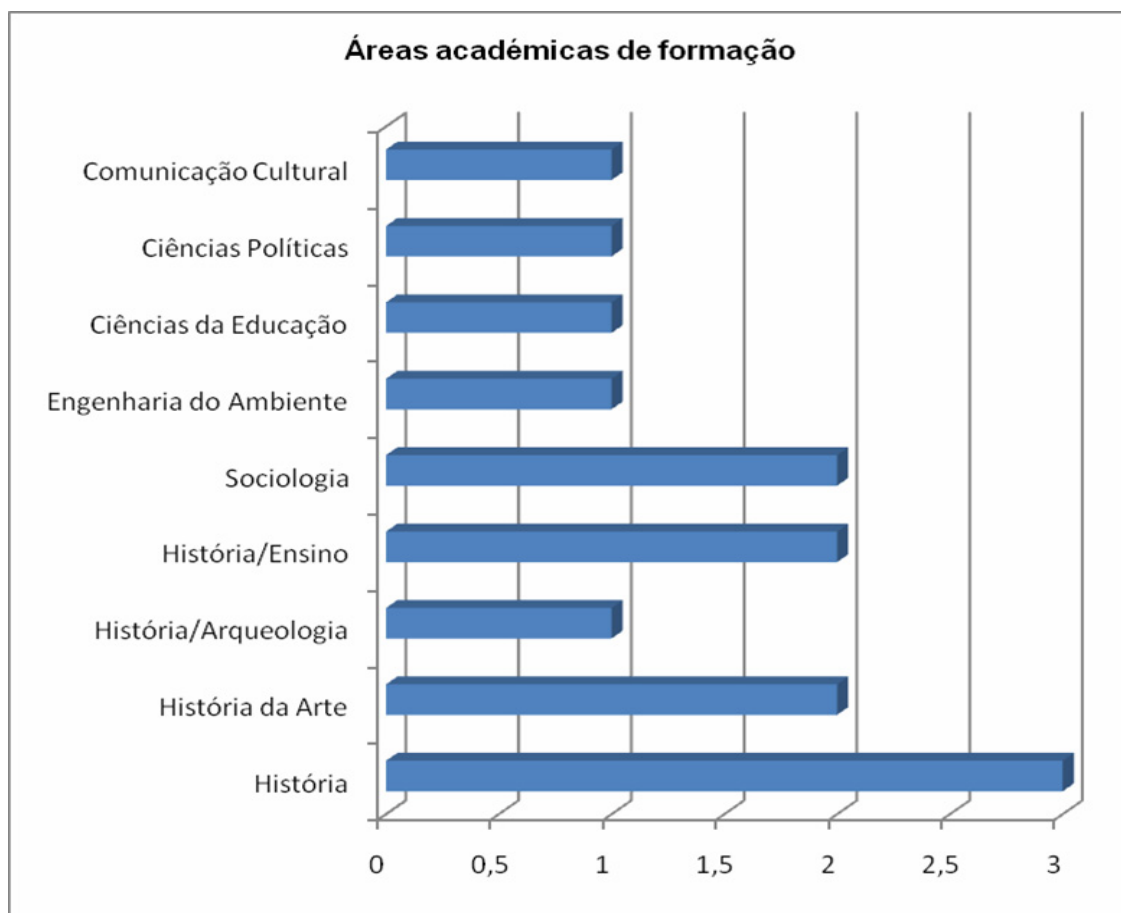


Gráfico 19 – Áreas de formação académica dos profissionais de educação dos museus da cidade do Porto.

À excepção de um profissional, todos os restantes realizaram os seus estudos académicos no âmbito das ciências humanas e sociais.

Relativamente às universidades onde efectuaram estas formações, observa-se que a maioria advém das faculdades públicas (12) particularmente da Universidade do Porto (9), mas também de Évora (1) e de Coimbra (1), sendo duas pertencentes à Universidade Católica de Lisboa e Porto e, por fim, uma administrada numa universidade estrangeira.

É curioso verificar que são precisamente os profissionais mais jovens que apresentam formações académicas em áreas de estudo novas, como as ciências da educação, políticas, a comunicação cultural, que começam a colonizar os sectores de educação dos museus.

Os dados reflectem, mais uma vez, os movimentos actuais relacionados com a necessidade de emprego que leva muitos profissionais a aventurarem-se em novos territórios de trabalho e com cultivo da interdisciplinariedade dos diferentes saberes, tão em voga nos dias de hoje.

A própria legislação dos museus de Fevereiro de 2001<sup>145</sup> abre a carreira dos profissionais de museus a novas áreas de formação. O novo diploma inscreve-se no alargamento da base de recrutamento e na mobilidade entre as carreiras. Pretende abrir os museus a formações diversificadas, diminuindo ao máximo as carreiras específicas. O entendimento de que a permeabilidade das carreiras é fundamental ao desempenho do museu justifica que, por exemplo, aos serviços educativos não seja atribuída uma carreira específica, considerando que a formação especializada em determinada área é perigosamente redutora.

### 3.2 Formações contínuas

Estes novos contextos e as exigências do mercado trabalho que valorizam a polivalência de funções mas, ao mesmo tempo, um aprofundamento teórico-técnico, levam os profissionais a investir em formações contínuas, como conclui a entrevistado nº5: “ (...) *porque o mundo muda, as solicitações desse mundo alteram-se, são cada vez mais exigentes e nós temos que ir acompanhando quer em termos pessoais quer, obviamente, em termos profissionais.*”<sup>146</sup>

|     | Sem referências | Mestrado     | Pós-Graduação | Cursos de Formação |
|-----|-----------------|--------------|---------------|--------------------|
| E1  | X               | -            | -             | -                  |
| E2  | -               | -            | -             | 3                  |
| E3  | -               | a frequentar | 2             | 1                  |
| E4  | -               | a frequentar | 1             | 1                  |
| E5  | -               | 1            | -             | 2                  |
| E6  | -               | -            | 1             | -                  |
| E7  | -               | a frequentar | -             | 1                  |
| E8  | -               | -            | 1             | 1                  |
| E9  | -               | -            | -             | 1                  |
| E10 | -               | -            | 1             | -                  |
| E11 | -               | -            | -             | -                  |
| E12 | X               | -            | -             | -                  |
| E13 | -               | a frequentar | 2             | 7                  |
| E14 | -               | -            | 1             | -                  |

Tabela 12 – Número de acções de formação contínua frequentadas pelos profissionais de educação dos museus da cidade do porto e respectivo nível.

Dos quatorze profissionais entrevistados, apenas um possui mestrado<sup>147</sup> e quatro encontram-se a frequentar este nível académico<sup>148</sup>. Metade dos inquiridos frequentou pelos menos uma

<sup>145</sup> D.L. nº55/2001 de 15 de Fevereiro.

<sup>146</sup> Anexos, entrevista nº5, p.6.

<sup>147</sup> A entrevista nº5 apresentou a sua tese na área de sociologia, especificamente sobre o tema de públicos para a cultura.

pós-graduação, dado que demonstra uma preferência notória por este nível, talvez por ser mais prático e técnico, com aprendizagens que proporcionam sobretudo soluções e adaptações aos projectos do trabalho quotidiano.

A via mestrado, ao contrário, estimula uma reflexão profunda sobre as práticas o que nem sempre é possível devido ao intenso ritmo e exige um maior investimento pessoal do indivíduo. O diminuto tempo disponível para a família e as razões financeiras são apontadas pelo entrevistado nº14 que afirma “ (...) *não faço porque não tenho dinheiro...já não é somente a questão do tempo com os filhos*”<sup>149</sup>. Segundo ainda o mesmo, deveria ser a própria instituição empregadora a assumir parte dos encargos, uma vez que os conteúdos dessa investigação debruçar-se-iam sobre o museu e, como tal, seria para a tutela uma mais valia a assegurar.

Não menos importantes do que os cursos formais de diferentes níveis, isto é, com programas definidos e promovidos por determinadas instituições, são as formações em contexto de trabalho e a própria atitude do sujeito perante o conhecimento. Ser-se autodidacta, auto-reflectir sobre as práticas diárias, actualizar as leituras, partilhar experiências e contrapor pontos de vista são atitudes referenciadas e valorizadas por todos os inquiridos.

E.6: “ (...) *eu, eu sou muito a favor, muito a favor, eu sou muito simpatizante dos **auto-didactas**, hoje em dia, podemos comprar livros, ir à Internet e aprendermos imenso, simplesmente o académico é uma forma mais organizada e as pessoas mapeiam-nos o território e é mais fácil tocar, perceber logo o espectro de autores e conceitos e, a partir daí, então partir para a exploração pessoal, (...) **sentí necessidade de estar com pessoas que investigam na área da educação para confrontar com eles o que sabia, descobrir autores que desconhecia** (...).*”<sup>150</sup>

E.12 : “(...) *não me inscrevi em nenhum mestrado, nenhum doutoramento ..., gosto muito de frequentar, em regime voluntário, cursos que tenham a ver com áreas e, por isso, é quase, a partir daí, **uma formação um pouco autodidacta**, não é, autodidacta (...) leio muito, leio muito (...) de acordo com interesses, locais, investigadores (...).*”<sup>151</sup>

E.13 : “(...) *nas férias eu tento sempre no mínimo ir a um sítio, a um museu, por exemplo nas férias fui ao Museu de Beja e tive um dia no serviço educativo(...)*”<sup>152</sup>

---

<sup>148</sup> As entrevistados nºs 3,4 e 13 encontram-se a frequentar o mestrado de museologia da Faculdade de Letras e o entrevistado nº 7 na área da Educação e das Expressões Artísticas da Faculdade de Ciências da Educação, ambas da Universidade do Porto.

<sup>149</sup> Anexos, entrevista nº14, p.13.

<sup>150</sup> Anexos, entrevista nº6, p.13.

<sup>151</sup> Anexos, entrevista nº12, p.3.

<sup>152</sup> Anexos, entrevista nº13, p.15.

A aprendizagem é considerada como um processo de construção contínuo e ininterrupto, ao longo da vida, com diferentes ritmos e interesses que se vão ajustando de acordo com as necessidades e interesses.

E.2: “ (...) em relação à formação eu acho que é muito importante durante o período em que a pessoa está a estudar, e eu no meu caso como tinha interesses diversificados, **estar atentos a outras oportunidades de formação que não se circunscrevem à universidade** e uma coisa que eu tentei ir sempre fazendo durante o tempo que estive a estudar, sempre a aproveitar as férias para ir fazendo e **completando a formação nas áreas que eu sentia que tinha maiores lacunas, necessidades e gosto** (...)”<sup>153</sup>

E.5: “ (...) formação ao longo da vida, formação complementar, essa sim, fundamental e **não se pode parar**. O meu lema aqui é sempre “**aprender até morrer**”.”<sup>154</sup>

Conferências, seminários, workshops, encontros constituem outras situações de formação, de duração mais limitada mas também muito frequentadas pelos profissionais de educação em museus.

A natureza temática das formações contínuas realizadas, em contexto formal ou informal, pelos sujeitos em estudo é bastante diversificada. Acções como a produção de materiais educativos, metodologias de animação em espaços museológicos e culturais, serviço educativo, animação socio-cultural, educação e expressões artísticas constituem o grosso das formações dos profissionais entrevistados que optam por esta área porque é aquela que mais directamente se relaciona com as suas funções e práticas diárias. É a busca pelas estratégias de mediação com os diferentes tipos de público, a consolidação dos conhecimentos teóricos e sua aplicação no terreno que os sujeitos procuram.

A museologia surge como a segunda área preferencial por facultar tanto conhecimentos específicos do sector educativo, como de outros como a conservação, o inventário, a gestão e comunicação das colecções, vertentes complementares e cruciais no contexto museológico.

Temas mais clássicos como a arte em geral, a arte contemporânea, as artes decorativas continuam a ser recorrentes na formação porque a maioria dos museus apresentam sobretudo colecções de arte e, como tal, o profissional necessita de ir acumulando informações sobre os seus objectos de estudo.

---

<sup>153</sup> Anexos, entrevista nº2, p.10.

<sup>154</sup> Anexos, entrevista nº5, p.8.

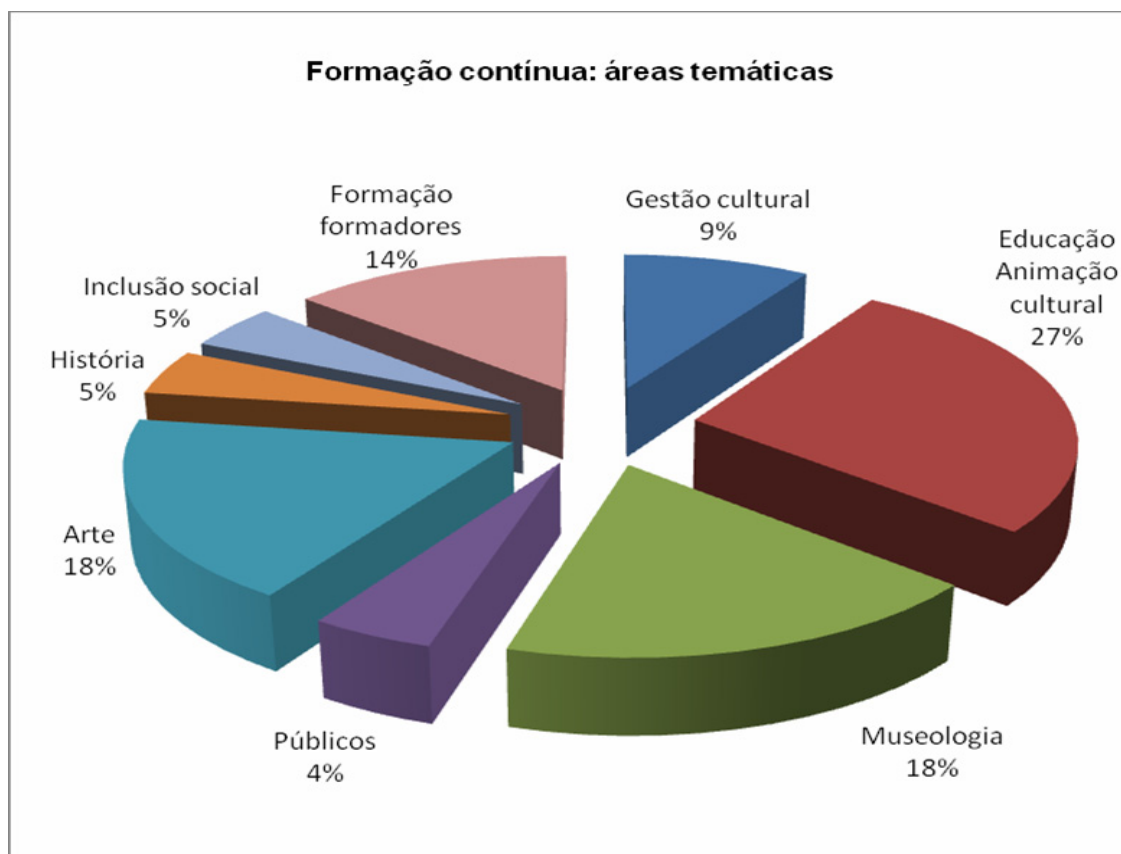


Gráfico 20 – Áreas temáticas da formação contínua dos profissionais de educação dos museus da cidade do Porto.

Paralelamente, a geração mais velha de profissionais continua a apostar por uma formação mais académica muito ligada às faculdades ou outros contextos tradicionais como o Círculo José de Figueiredo e, em última análise, porque a arte permanece nos indivíduos como um gosto pessoal que se reflecte muitas vezes em hobbies e ocupações extra-profissionais.

Com a abertura dos museus a novos papéis, o contínuo aumento de visitantes e o surgimento de novos públicos, revelam-se novos desafios que os profissionais, atentos, procuram abraçar. Para tal, procuram apoio recorrendo a novas formações que surgem, por exemplo, no âmbito da inclusão social, do estudo de públicos e da avaliação.

Por outro lado, em determinados museus assiste-se a um crescimento das equipas educativas numerosas e polivalentes, das quais fazem parte colaboradores internos e externos, tornando-se necessário coordená-las e geri-las, não só em termos humanos mas, também financeiros. Assim, são exigidos conhecimentos de gestão aplicados em diversas vertentes, como a contabilidade, recursos humanos, direito, informática, financeira, entre outros.

Por fim, é de referir a existência de alguns profissionais que possuem o certificado de formador, que se justifica pela obrigatoriedade actual para se poder realizar qualquer formação reconhecida extra académica. Efectivamente alguns profissionais, a par da sua função de educador em museus, acumulam funções de formador.

### **3.3 Motivações e influências**

Estas formações não são de estranhar uma vez que as solicitações do mercado de trabalho dão cada vez mais preferência a estes contextos diferenciados, após uma formação base a nível académico

A questão que se coloca contudo, é se estes caminhos foram projectos reflectidos e decididos desde cedo, para concretizarem uma vocação, ou se constituíram segundas escolhas impostas ou descobertas num período mais tardio?

Para uns tratou-se de uma decisão consciente, sem constrangimentos, no sentido de dar seguimento a uma paixão que desde cedo se revelou:

E.11: “ (...) depois fui para o curso de História, pronto **sempre gostei imenso de História**, é uma coisa que abrange imenso, que dá uma cultura às pessoas, dá uma formação que é muitíssimo rica, pronto gostei imenso.”<sup>155</sup>

E.2: “ (...) eu estudei inicialmente em Lisboa na Universidade Católica, tirei o curso de comunicação cultural, que era um curso que naquele ano, era o primeiro ano que funcionava, foi um bocadinho um ano mais experimental, mas era um curso que me parecia bastante atraente... em relação às temáticas que abordava, tinha interesses também muito diversificados e **pareceu-me apontar para várias coisas que eu poderia gostar e vir a desenvolver**, sempre com a perspectiva de um trabalho na área cultural... **o gosto pelos museus foi algo que também esteve sempre presente e que se foi afirmando ao longo do tempo e especialmente durante o percurso** do, na universidade, que no fundo acaba por ser um momento em que a pessoa **tem de trilhar as suas escolhas**, também afirma as suas vocações e vai seguindo os seus caminhos, portanto, nesse contexto desse percurso realmente a **temática dos museus e o museu de arte contemporânea começou por ser um gosto**.”<sup>156</sup>

---

<sup>155</sup> Anexos, entrevista nº11, p.1.

<sup>156</sup> Anexos, entrevista nº2, p.1.

Para outros, foi um caminho de opções exploratórias e determinado por factores externos ao próprio indivíduo, quer por influências e imposições familiares, quer pela pressão do mercado de trabalho que determina a taxa de empregabilidade.

E. 3: *“Fui para o curso de Arqueologia por opção própria, era mesmo o que eu queria tirar, quando andava no liceu, não é, e depois ao longo do curso, que eu gostei muito, **mas vi que não queria ser arqueóloga de campo, não, não era bem para mim**, dava umas boas férias mas trabalhar sempre assim achei que não ia, portanto **ao longo do curso achei uma outra saída.**”<sup>157</sup>*

E.13: *“ (...) quando concorri tinha uma vontade enorme de estudar artes, história da arte e porquê? Porque já tinha, **já estava um bocadinho triste por não ter escolhido belas-artes que era o que eu gostava mais** mas, de facto, as minhas notas eram melhores a história e as **pessoas achavam que eu escrevia bem portanto acabei por seguir os conselhos das pessoas entendidas e segui história** mas, no último concurso havia várias hipóteses de cursos e eu escolhi história em primeiro lugar e depois história da arte porque também tinha um bocadinho a ideia de que eu estando em história podia optar por história da arte (...)”<sup>158</sup>*

E. 14: *“Olha **eu tirei o curso de História porque não me deixaram tirar Pintura**, senão eu tinha tirado Pintura mas a seguir ao 25 de Abril as Belas-Artes funcionavam muito caoticamente e não me deixaram... não, não, não... o meu pai disse: primeiro a menina tira uma coisa que te dê a tua independência e depois hás-de tirar Pintura, sim senhor; então **eu tirei História porque se começava, a História com a ideia da História da Arte, porque se aproximava do que eu queria saber, conhecer as coisas por dentro, e a história que está por trás** (...)”<sup>159</sup>*

E.10: *“**Optei pela via de ensino, não porque seja a área mais cativante para mim**, mas porque na altura pensei, que de facto, era **a única área que teria mais segurança**, portanto, que eu desde sempre quis História, desde muito nova e... inicialmente até arqueologia, mas depois a arqueologia, comecei-me a aperceber-me que dava muita Pré-história e pronto, é uma área que eu não gosto muito e portanto enveredei pela História, e... mas depois na altura, já estava no curso que queria **achei que era melhor optar por uma via mais segura**, digamos assim, fui para a via de ensino, não me arrependo (...)”<sup>160</sup>*

Pelos relatos dos intervenientes consegue-se compreender que, independentemente de terem optado ou não por um percurso académico enquadrado no mundo da educação e dos museus, muitos são os que fazem referência a este *gosto cultivado* nos seus tempos de infância,

<sup>157</sup> Anexos, entrevista nº3, p.1.

<sup>158</sup> Anexos, entrevista nº13, p.2.

<sup>159</sup> Anexos, entrevista nº14, p.3.

<sup>160</sup> Anexos, entrevista nº10, p.2.

estimulado muitas vezes por familiares, amigos e por pessoas com quem se cruzaram ao longo do caminho.

Na entrevista nº 12, a narradora faz referência à educação proporcionada pelo ambiente familiar “ (...) *acabei por ter uma formação muito valiosa, nasci numa família, o meu pai era investigador, era um cirurgião, acompanhei-o muito nas suas viagens ao estrangeiro e por isso eu não tive, não acho que tenha tido uma educação, a minha mãe era brasileira, não acho que tenha tido uma educação totalmente portuguesa, eu tive uma educação muito aberta para o mundo e por isso quando chego ao mundo da comunidade europeia eu diria que eu cresci muito em espírito, nesse aspecto é que eu considero realmente foi uma herança... espantosa, a herança cultural, intelectual, convivi com gente muito interessante, convivi com gente de sectores muito diversificados, do mundo da ciência, arquitectos, gente da literatura, realmente nesse aspecto foi uma aprendizagem... mágica, mais do que a própria aprendizagem formal (...)*”<sup>161</sup>

Sublinha ainda a importância de uma professora de liceu “ (...) *tive uma professora de História que me marcou imenso, era uma pessoa que parecia que estava anos-luz à frente do que se fazia e hoje continuaria a ser moderna.*”<sup>162</sup>

Também em outras entrevistas o mesmo se observa:

E. 9: “ (...) *portanto escolhi História porque, sempre também foi uma área no colégio que gostei muito, também um pouco influenciada pela minha família, também tenho uma irmã licenciada em História, ela por exemplo, também trabalhou em museus no serviço educativo... pedia-lhe várias vezes, ela só me levava algumas e portanto, gostei muito da parte que... os museus nos dizem como visitantes, não propriamente as peças em si mas, aquilo que nós podemos fazer com as peças, com os espaços e... fascinava-me a imaginação que eles, que aquelas salas, todo aquele ambiente possa proporcionar às pessoas.*”<sup>163</sup>

E. 14: “*Eu desde pequenina sempre gostei muito de fazer perguntas. E tive a sorte de ter avós que adoravam passear e que tinham hipótese de nos levar a viajar, a viajar muito em Portugal, nada de coisas extraordinárias, mas a conhecer bem os nossos arredores (...) e cada vez, havia uma resposta diferente e não revelavam tudo e esta coisa do andar a ver e questionar a toda a hora é muito importante e, depois também esta parte, da parte da criação artística, a minha avó pintava, tinha imenso gosto na cor, bordava e os bordados eram uma pintura para ela, pintava em qualquer caixa que aparecia lá em casa*

<sup>161</sup> Anexos, entrevista nº12, p.1 e 2.

<sup>162</sup> Anexos, entrevista nº12, p.1.

<sup>163</sup> Anexos, entrevista nº9, p.2.

de repente, a avó transformava aquilo numa coisa maravilhosa para ter umas bolachas (...) de facto, isto foi-me estimulando.”<sup>164</sup>

E. 10: “ (...) também, sempre gostei imenso dos museus, acho que isso é uma coisa que já me foi **transmitida familiarmente, portanto, felizmente tenho pais, familiares, tios e avós** e isso tudo, que sempre, pronto, estiveram muito **vocacionados para esta coisa da cultura**, portanto, muitos espectáculos, teatros, museus e a própria biblioteca, portanto, o meu pai tem uma biblioteca enorme, é um viciado em livros completamente, muitos deles ligados à História também e, portanto acho que isso me foi transmitido naturalmente. Eu acho que desde sempre me habituei àquelas coisas desde pequena (...)”<sup>165</sup>

Uma das entrevistadas recorda com nostalgia as vivências com os pais, conferindo-lhes um papel determinante na pessoa que é hoje, como profissional:

E. 4: “Em relação aos meus pais tive uma infância muito diferente se calhar de algumas pessoas. **A minha mãe era Engenheira, ainda é Engenheira Agrónoma, o meu pai também e, são pessoas com hábitos culturais pode-se dizer assim, sempre nos puxaram para conhecer outras culturas, outros países**, andamos muito, conhecemos muita coisa e de certa forma acho que eles também (e por isso que eu estou a falar deles) de certa forma, também **foram os responsáveis pela minha carreira neste momento**. (...) Nas férias, íamos muito a Espanha, íamos muito a museus, visitávamos muita coisa.”<sup>166</sup>

Não foram apenas pessoas que marcaram as memórias dos entrevistados, alguns descrevem pormenorizadamente certos momentos que viveram de forma intensa em museus ou outros eventos e espaços culturais.

E.5: “Eu **lembro-me** de visitar alguns em Coimbra, **o Machado de Castro, o Museu da Ciência, de ir a Conímbriga** e por vezes um pouco mais longe, como, **não me esqueço** de uma viagem a Lisboa em que fomos ao **Museu Nacional de Etnologia**, eu acho que nunca tinha ouvido falar de Timor antes, e recordo-me da exposição, dos panos, do que vi... e visitamos também noutra altura o **Museu Nacional Soares dos Reis**, numa visita de estudo ao Norte. (...) **Lembro-me perfeitamente de ficar encantada** com a parte subterrânea do Machado de Castro que ainda data da ocupação romana, Coninbriga, no Museu da Ciência lembro-me perfeitamente de uma exposição que tinha algumas das máquinas, não me lembro se seriam, originais não seriam, réplicas das máquinas do Leonardo da Vinci portanto **foram memórias que ficaram**, porventura durante uma fase da vida esqueci-as, mas depois mais tarde quando vim a trabalhar num museu elas voltaram a

<sup>164</sup> Anexos, entrevista nº14, p.2.

<sup>165</sup> Anexos, entrevista nº10, p.3.

<sup>166</sup> Anexos, entrevista nº4, p.1.

vir... ficaram mais vivas, e **recordaram-me os meus primeiros contactos com espaços museológicos, se calhar agora percebo porque é que naquela altura gostei.**<sup>167</sup>

E.14: **“Quando fui com a escola ao museu tive a nítida sensação de que se deu um clique** porque eu fui ver uma peça, era uma peça, era um retrato de uma senhora romântica, toda de branco, toda de pele branca, com aqueles vestidos, aquilo devia ser, era segunda metade do século XVIII, um bocadinho vestida à Maria Antonieta e, e eu **fiquei maravilhada** com a pele branca, de achar que as pessoas punham farinha ou pó de arroz na cara de uma maneira que ficavam tão brancas que até era estranho, **era divertido**, e as explicações que foram dando sobre o quadro, e depois tive de fazer ou recriar aquilo do museu, aquele quadro de memória na escola, portanto a visita foi muito bem preparada, foi muito bem conduzida, foi dando uma continuidade e o gosto que eu já tinha por desenhar e por pintar, aliou-se à obra de arte aí, **a professora, eu nunca lhe agradeci, ela nem faz ideia...**”<sup>168</sup>

E. 4: **“Lembro-me, ainda agora falei, de um dos marcos da minha infância, que foi ir à Europália, a Lisboa, (...) estamos a falar de 1980, era muito grande e quando foi a Europália eu lembro-me, lembro-me do sol, lembro-me das pessoas, lembro-me do entusiasmo**, que rodeou toda aquela, aquela exposição...que era na cidade toda...estava muito bem coordenada nos diversos espaços, havia uma relação entre as coisas, eu lembro-me de irmos, eu era muito pequenina, eu e o meu irmão, éramos mesmo muito pequeninos, e uma prima minha que neste momento também é pintora, portanto esta coisa é assim um bocado familiar, **mas lembro-me de irmos aos espaços todos e aquilo ter lógica** (...) Eu lembro-me de uma imagem que eu tenho, os ícones também eram muito relacionados com as descobertas, tinha aquele astrolábio e tudo. (...) Lembro-me da Torre de Belém, de ver a Torre de Belém e tinha aquele estandarte e tinha uma imagem bonita, eu sempre gostei de coisas bonitas, bem desenhadas e achava aquilo assim fantástico, adorei, fiquei assim fascinada por aquilo.”<sup>169</sup>

Se, por um lado temos uma maioria de sujeitos marcados pelas suas vivências passadas mais ou menos remotas, por outro lado, alguns relatos apontam para uma descoberta tardia do mundo dos museus e da cultura por parte de alguns entrevistados, proporcionada pela escola ou quando começaram a trabalhar nele devido à ausência de hábitos culturais ao longo da sua educação.

E. 7: **“ (...) porque em termos educacionais nunca fui muito familiarizada com essas áreas e se calhar comecei mais tarde e estou a descobrir agora...**”<sup>170</sup>

<sup>167</sup> Anexos, entrevista nº5, p.4 e 5.

<sup>168</sup> Anexos, entrevista nº14, p.2.

<sup>169</sup> Anexos, entrevista nº4, p.1 e 2.

<sup>170</sup> Anexos, entrevista nº7, p.1.

E. 5: “ (...) foi no contexto escolar, em termos familiares dado a minha origem e o espaço geográfico onde morava, **não havia museus, não havia muito essa prática de visitar museus** ou outras instituições de carácter cultural (...), não tínhamos muito o hábito de viajar, de conhecer outros, outros locais. Portanto, **foi um gosto que eu (...) individualmente fui adquirindo.**”<sup>171</sup>

### 3.4 Outras experiências profissionais

Nas últimas décadas, têm-se incentivado o início da vida profissional activa ainda no período de formação académica e os dados fornecidos das entrevistas pelos profissionais de educação em estudo, corroboram tal conclusão.

A maioria dos entrevistados, nomeadamente aqueles que terminaram a sua formação académica mais recentemente, enquadra as suas primeiras experiências profissionais no âmbito dos estágios académicos ou nos regimes de voluntariado. São exemplos, a concepção e realização de projectos de animação cultural de certos espaços e de datas comemorativas, no qual se incluem exposições, palestras, captação de públicos, divulgação, as escavações arqueológicas, orientação de visitas em diversos espaços museológicos, organização de bibliotecas e, a mais frequente, os estágios académicos para leccionar no ensino formal.

Efectivamente, é esta a área profissional com mais representatividade, no que diz respeito às experiências laborais anteriores às que os profissionais hoje exercem.

Muitos são aqueles que tiveram de percorrer o país para serem colocados no concurso nacional de professores, leccionando História, Geografia, Estudos Sociais, quer a crianças, quer a adultos. Uma vez com sucesso, substituindo algum professor que tinha de se ausentar, ou ensinando no ensino recorrente à noite, e muitas outras vezes, sem hipóteses. Durante esses intervalos, alguns ocuparam o seu tempo trabalhando com artistas ou até mesmo vendendo artesanato, enfim outras actividades para se sustentarem.

E.13 : “No ano seguinte concorri para todo o Algarve nos mini-concursos mas **não fiquei colocada** e, entretanto, voltei para lá e fui **vender artesanato** no jardim (...) entretanto, fui trabalhar para um **atelier de serigrafia** que havia lá em Albufeira, pronto e aprendi alguns métodos de artes interessantes, estive quase o resto do ano todo.”<sup>172</sup>

---

<sup>171</sup> Anexos, entrevista nº5, p.5.

<sup>172</sup> Anexos, entrevista nº13, p.3.

Apesar de toda instabilidade inerente a esta profissão de professor já conhecida, alguns entrevistados descrevem estas experiências como *espantosas, extraordinárias, absolutamente fantásticas*.

E.14: “ (...) *adorei as vezes que tive de dar aulas, gostei imenso e de facto acho que... pensei, eu gosto de estudar mas eu gosto mesmo de estar nesta, nesta comunicação.*”<sup>173</sup>

Algumas são experiências únicas que marcam os sujeitos, estimulando-lhes a paixão pela comunicação e semeando-lhes o gosto pela educação implementado, mais tarde, nos museus:

E. 12: “ (...) *durante um ano, ensinei num pequeno colégio do interior, em Moçambique, foi interessantíssimo porque para além de dar História (...) estive a dar francês, e foi o que mais me marcou, eu tinha de ensinar, eu tinha alunos, tinha da comunidade branca, a alunos indígenas, tinha negros e tinha paquistaneses e tinha de lhes ensinar as estações do ano, e as estações do ano, as quatro estações que para eles não tinham o menor sentido e por isso fui confrontada, foi uma experiência espantosa ter de lhes criar interesses e ter de dar uma volta aos assuntos e ter de adaptar os assuntos, isso foi realmente, foi para mim um período extraordinário.*”<sup>174</sup>

De tal forma que determinou o seu futuro profissional:

E.12: “ (...) *com um sentimento de que aquilo que eu mais gostaria era um lugar de professor no museu (...).*”<sup>175</sup>

É significativa a percentagem de sujeitos que tiveram experiências profissionais na área dos museus anteriores às de hoje. Em contexto de estágios, ou já enquadrados num regime contratual, alguns entrevistados puderam conhecer outras realidades museológicas, passando por diferentes sectores, desde a inventariação e catalogação, à conservação, aos auditórios, arquivos e bibliotecas anexos e exercendo funções educativas com diferentes públicos e projectos. Fazem-se incluir neste grupo os trabalhos pontuais realizados com galerias de arte e com artistas plásticos.

---

<sup>173</sup> Anexos, entrevista nº14, p.3.

<sup>174</sup> Anexos, entrevista nº12, p.2.

<sup>175</sup> Anexos, entrevista nº12, p.3.

## Experiências profissionais

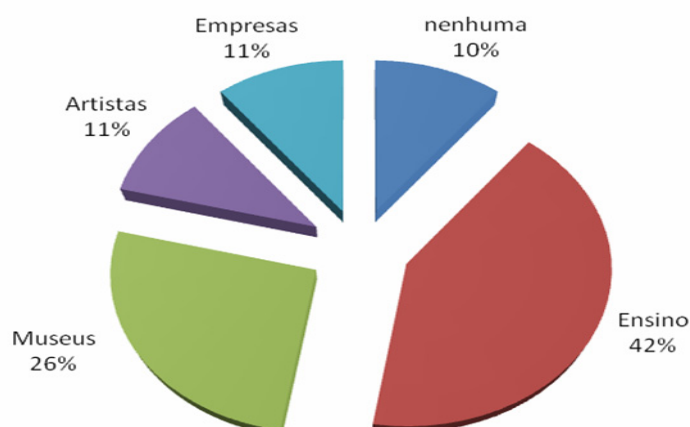


Gráfico 21 - Outras experiências profissionais dos entrevistados

Conclui-se facilmente que a arte e a educação são áreas, quase sempre, presentes no passado profissional do grupo em estudo, à excepção de um elemento cujo percurso foi feito, em contexto empresarial, na área do marketing. A determinado momento, é convidada para o museu, sector da educação, por proposta da empresa que o tutela, acabando por descobrir uma vocação.

E.1: “ (...)  *muito honestamente nem conhecia o museu, não é, na altura vim para aqui para o museu a título experimental, num período de seis meses porque é assim, quando fui convidada para vir para cá eu sinceramente não sabia se tinha grande vocação para este tipo de actividade, não é, ... pronto aceitei o desafio e curiosamente **acabei por descobrir de facto, sobretudo eu gosto de trabalhar com crianças, com jovens...***”<sup>176</sup>

É ainda de referir o percurso de outro profissional que, após de ter trabalhado na investigação, decide excluir esta via porque segundo as palavras do próprio “**não era uma coisa que me fizesse muito feliz**”<sup>177</sup>, para se dedicar à vertente educacional e comunicacional das questões ambientais.

E.6: “ (...)  *tinha feito um estágio em investigação, mais ligado a laboratórios, mas depois quando tive essa experiência de um ano em **comunicação e educação com pessoas, descobri que isso era o que eu gostava de fazer** e passado um ano saí dessa empresa e fui trabalhar por conta própria, passei quatro anos a fazer projectos de educação ambiental.*”<sup>178</sup>

<sup>176</sup> Anexos, entrevista nº1, p.1.

<sup>177</sup> Anexos, entrevista nº6, p.1.

<sup>178</sup> Anexos, entrevista nº12, p.1.

Somente dois inquiridos relatam que não tiveram qualquer experiência profissional antes da presente actividade, tendo ingressado em museus um, logo após a formação profissional contínua, que fez após a licenciatura, outro, por não ter conseguido colocação no concurso nacional de professores.

E.5: “**Os estágios daquele curso, surgiu na Associação do Museu dos Transportes e Comunicações (...), viemos quatro elementos à entrevista e acabamos por ficar a fazer estágio três e, cá estou eu. Ainda cá... ao fim de doze anos...**”<sup>179</sup>

E.8: “ (...) **sou uma jovem recém-licenciada no desemprego, estive sete vezes assim, foi muito complicado quando eis que, pude com muita sorte, surge a oportunidade de vir trabalhar aqui para o museu.**”<sup>180</sup>

Quer tenha sido um caminho traçado por motivações intrínsecas ao próprio indivíduo, quer tenha sido uma descoberta por exclusão de outras possibilidades, é certo que os entrevistados demonstram uma vontade e um gosto pelas áreas da comunicação, dos públicos e da educação. Constituem decisões apaixonadas, das quais fazem depender a sua felicidade, levando alguns a encarar esta profissão com espírito de missão e sofrendo, quando não conseguem cumprir o seu sonho.

Determinada profissional descreve, de forma emocionada, uma das suas experiências anteriores “quase como uma **missão**”, acrescentando “é verdade, custou-me muito sair até de lá porque **senti que tinha traído a minha missão e os meus objectivos de vida.**”<sup>181</sup>

Aqueles que tiveram de se afastar dos seus projectos profissionais, na área educativa ou museológica, fizeram-no, não por vontade própria mas, por decisão da tutela. São vários os casos de professores desempregados sem vagas para leccionarem e dos que tiveram de abandonar desafios lançados pelos museus.

E.4: “ (...) **porque não fiquei (...) a trabalhar, não havia, não havia disponibilidade de quadros.**”<sup>182</sup>

Contudo, ao longo destes percursos profissionais oscilantes um elemento persiste e é comum a todos os inquiridos: “a **comunicação com o mundo**”. Ao tomarem contacto com a realidade museológica e as suas diversas funções, não mais desistem do seu objectivo de trabalhar em museus, concretamente na área educativa.

---

<sup>179</sup> Anexos, entrevista nº5, p.2.

<sup>180</sup> Anexos, entrevista nº8, p.1.

<sup>181</sup> Anexos, entrevista nº4, p.4.

<sup>182</sup> Anexos, entrevista nº4, p.12.

E.14: “ (...) dentro do museu fui passando por todos os lugares dentro do museu e isso foi muito bom porque me obrigou a ter um relato de bordo do que é, das várias posições, quem faz o quê, isso foi muito giro e, e por outro lado, também **perceber que a parte educativa era apelativa para mim**, e era interessante, embora outras também fossem, a parte da investigação também (...) mas, de facto, **a mais completa era a parte da educação.**”<sup>183</sup>

E.9: “ (...) eu acho que foi aí que começou, para mim, **o fascínio dos museus** e tudo o que tivesse a ver com **a animação dos espaços** (...) começou aí, **a semente da vontade para continuar...**”<sup>184</sup>

Verifica-se, por outro lado, pouca mobilidade dos profissionais em museus que, movidos pela procura de melhores condições ou de desafios novos projectos, poderia levá-los a trabalhar noutros museus.

Concluindo, todos os profissionais apresentam um nível de formação académica, destacando-se uma maior preponderância das áreas mais clássicas como a História (em todas as suas vertentes) a Sociologia e uma presença significativa de licenciaturas novas como a Comunicação Cultural, Ciências da Educação, desenvolvidas curiosamente pelos inquiridos mais jovens. Constituem sinais de mudança que provam que os museus estão a abrir-se para o mundo, para outros saberes, na expectativa de proporcionar novas leituras das suas colecções e, assim, cativar um maior número de visitantes.

O percurso formativo não se esgota, contudo, na aquisição do diploma universitário. A preocupação constante em actualizar os conhecimentos, referentes quer aos espólios, quer aos públicos, comprovam uma postura interessada, crítica, activa comum aos entrevistados. Procuram, sobretudo, respostas para questões práticas do dia-a-dia, participando em inúmeras acções, seminários, workshops, conferências, sendo surpreendente o número relevante de pós-graduações e mestrados a serem frequentados e já realizados. Se, por um lado, as tutelas para as quais trabalham concordam e defendem a formação contínua, seja a que nível for, esse apoio teórico não é, porém, totalmente acompanhado na prática, uma vez que, segundo alguns profissionais, não participam no seu pagamento nem, por vezes, disponibilizam o tempo necessário para a sua conclusão.

No que diz respeito às experiências passadas, a maioria iniciou a sua vida profissional em contextos culturais/arte e comunicação/educação, desenvolvendo projectos noutros museus e instituições similares e leccionando no ensino formal. Para alguns, a presente situação laboral é a única que conhecem, tendo sido integrados automaticamente após os estágios académicos e profissionais. Outros ainda, deparam-se inesperadamente com esta função, possibilitando

<sup>183</sup> Anexos, entrevista nº14, p.4.

<sup>184</sup> Anexos, entrevista nº9, p.2.

explorar um lado desconhecido que, em certos casos, se transforma mais tarde numa verdadeira vocação.

São estes os percursos dos profissionais de educação em museus, na cidade do Porto, alguns breves, outros persistentes que reflectem uma atitude lutadora e de conquista pelo seu sonho e, outros ainda, uma descoberta determinada por factores externos mas, em todos eles se adivinha uma entrega a esta profissão, mais do que isso a esta missão.

Como chegaram ao lugar que hoje ocupam é uma questão para a qual já se apresentaram algumas análises contudo, no próximo capítulo será aprofundada, no sentido de se compreender as funções que actualmente os profissionais exercem e as condições envolventes.

4

# Que práticas?

No presente capítulo serão analisadas as práticas desenvolvidas pelo grupo-alvo desta investigação, procurando respostas para a simples questão: o que fazem estes profissionais?

Continuando o estudo iniciado na secção anterior, será analisada a última etapa do percurso de cada entrevistado, no sentido de apreender os contextos contratuais aquando do seu ingresso, sua evolução até aos dias de hoje e as perspectivas relativamente à progressão de carreira.

Descrever as práticas efectivas deste grupo, isto é, as tarefas, funções, responsabilidades que desenvolvem no quotidiano é objectivo desta temática, assim como o conhecer as relações estabelecidas com os outros, sejam eles elementos de equipa, sejam os que usufruem das actividades concebidas e realizadas, apresentando os balanços positivos e negativos.

#### **4.1 Caracterização contratual**

A tabela nº5 fornece uma leitura transversal das condições de acesso e contratuais dos profissionais de educação. Observa-se que quase todos os sujeitos assumiram, desde o ingresso na instituição, as funções educativas.

Enquanto que esta maioria foi contratada com o objectivo específico da “educação e animação” dos museus, as duas excepções entraram no mundo do trabalho, uma para outra área museológica mais abrangente e, outra para um departamento empresarial relacionada com o marketing. Tais dados vêm mais uma vez demonstrar que um número significativo de profissionais procurou trabalhar nesta área educativa por iniciativa própria e vocação.

Existem profissionais com uma longa experiência laboral com mais de vinte anos de serviço, dado que se relaciona directamente com a própria idade dos profissionais que se agrupam na geração mais velha.

À semelhança da leitura fornecida anteriormente, que indica que a maior parte dos profissionais se enquadra no grupo mais jovem (relembre-se entre os 30 e os 39 anos), também aqui se verifica que a maioria dos entrevistados ocupa a função actual há menos de 5 anos. Com um pouco mais de experiência sobressaem três profissionais que acumulam entre 6 a 9 anos e, finalmente, um grupo bem composto por quatro profissionais apresenta no currículo mais de 10 e menos de 20 anos de trabalho na actual posição.

Respondendo na maioria dos casos a ofertas de trabalho divulgadas pelas instituições através da imprensa e do Diário da República, são várias as formas como os indivíduos ingressam na função educativa da tutela que representam: através de estágios, de contratos temporários

com prazo determinado, de recibos verdes e, raras as vezes, por concurso de acesso geral a fim de serem integrados no quadro. Pode-se afirmar que, excepto neste último exemplo, todos os outros inícios de carreira foram difíceis, pois sujeitaram os entrevistados a diversas situações contratuais instáveis e precárias.

Ao contrário do panorama nacional de emprego, actualmente a estabilidade é condição que tem vindo a ser conquistada pelos entrevistados através da integração nos quadros das respectivas instituições, com excepção de um único elemento, cuja relação com a sua tutela é bastante recente, permanecendo com um vínculo de contrato a termo certo.

E.7: *“Eu estou integrada no quadro (...).Tenho uma situação **estável**.”*<sup>185</sup>

De forma resumida, podem-se traçar, presentemente, três tipos de vínculos laborais estabelecidos entre os profissionais e as instituições: através de contrato a termo certo, incorporação no quadro e nomeação definitiva. As últimas duas situações são efectivamente as mais estáveis, nomeadamente a que diz respeito à nomeação definitiva, regime utilizado nas instituições da administração pública e que, a grosso modo, é considerado permanente, ou como afirma a entrevistada nº14 *“(...) tens um vínculo para **sempre**”*<sup>186</sup>.

Sabe-se, todavia, que as regras e o código de trabalho estão em processo de mudança, quer para entidades privadas, quer para as públicas, transformando a noção de estabilidade numa realidade fictícia, dependente da robustez das instituições e dos factores financeiros a que se sujeitam todos os sectores da economia portuguesa.

A leitura fornecida pelo item das categorias profissionais, demonstra uma evolução considerável nos últimos anos, não alheia ao próprio desenvolvimento do museu enquanto instituição. Se, hoje em dia, quase todos os profissionais se integram nos quadros técnicos superiores ou na coordenação, o mesmo não se observa no passado, em que pelo menos dois deles assumiram a carreira de monitores. Não é de estranhar, pois os referidos profissionais pertencem à geração mais velha que, na década de oitenta, se deparou com uma legislação inovadora, o Decreto-Lei nº45/80 de 20 de Março, cujo principal objectivo era reformular a situação do pessoal dos museus, através da criação e a regulamentação de novas carreiras profissionais, entre as quais se destacam o monitor dos serviços de educação.

Por outro lado, a presença de três coordenadores justifica-se pelo aumento de número de profissionais na área educativa de determinado museu que, por sua vez, obriga à criação desta figura para articular toda a equipa e os projectos a desenvolver. No entanto, os dados

<sup>185</sup> Anexos, entrevista nº7, p.15.

<sup>186</sup> Anexos, entrevista nº14, p.21.

fornecidos pelos entrevistados não permitem deduzir se a coordenação constitui uma categoria profissional ou apenas funcional.

A família, os cuidados de saúde e a acumulação de outras funções profissionais estão na base para regime de horário parcial, decidido pelos entrevistados, com o acordo das respectivas instituições. Os restantes trabalham a tempo total, com um horário de 35 a 40 horas semanais apesar de alguns, no passado, terem tido um horário parcial. Devido às necessidades de responder às solicitações do público e, conseqüentemente, à vontade da tutela em criar um serviço de qualidade, a situação foi revista, alterando para horário total.

|      | Ingresso      |                  | Tipo de Vínculo |          | Categoria    |                       | Regime Actual |               |
|------|---------------|------------------|-----------------|----------|--------------|-----------------------|---------------|---------------|
|      | Institucional | Função Educativa | Anterior        | Actual   | Anterior     | Actual                | Tempo Total   | Tempo Parcial |
| E.1  | 24 anos       | 9 anos           | Quadro          | Quadro   | Técnico      | Técnico               | X             | -             |
| E.2  | 5 anos        | 5 anos           | -               | Quadro   | -            | Coordenador           | X             | -             |
| E.3  | 10 anos       | 10 anos          | -               | Quadro   | -            | Técnico sup. de S.E.  | X             | -             |
| E.4  | 2 anos        | 2 anos           | -               | Contrato | -            | Técnico superior      | X             | -             |
| E.5  | 12 anos       | 12 anos          | vários          | Quadro   | Técnico sup. | Coordenador           | X             | -             |
| E.6  | 5 anos        | 5 anos           | -               | Quadro   | -            | Coordenador           | X             | -             |
| E.7  | 5 anos        | 5 anos           | vários          | Quadro   | -            | Técnico superior      | X             | -             |
| E.8  | 9 anos        | 9 anos           | vários          | Quadro   | -            | Técnico superior      | X             | -             |
| E.9  | 7 anos        | 7 anos           | vários          | Quadro   | -            | Técnico sup. de S. .  | X             | -             |
| E.10 | 9 anos        | 5 anos           | -               | Quadro   | Técnico sup. | Técnico superior      | -             | X             |
| E.11 | 25 anos       | 25 anos          | vários          | Quadro   | Monitor      | Técnico sup. de S. E. | X             | -             |
| E.12 | 28 anos       | 28 anos          | vários          | Quadro   | Monitor      | Técnico sup. de S. E. | -             | X             |
| E.13 | 16 anos       | 16 anos          | Contrato        | Quadro   | -            | Técnico sup. de S. E. | X             | -             |
| E.14 | 18 anos       | 18 anos          | -               | Quadro   | -            | Técnico superior      | -             | X             |

Tabela 13 – Situação profissional actual dos profissionais de educação em museus da cidade do Porto

## 4.2 Promoção

A anterior secção abordou superficialmente o caminho profissional dos entrevistados, desde o seu ingresso em determinada instituição até aos dias de hoje, fazendo sobressair já algumas evoluções positivas, em termos de vínculos laboriais, categorias e horários que, de alguma forma, conferiu uma certa estabilidade.

Contudo, quando são questionados acerca da progressão ou promoção da sua carreira, os entrevistados transmitem várias ideias e sentimentos. Antes de proceder a essa avaliação, parece importante distinguir dois contextos organizativos: o público e o privado.

Como já foi referido anteriormente, o código de trabalho constitui um dossier que está na ordem de trabalhos do governo e que, por conseguinte, será sujeito a alterações que irão afectar directa e indirectamente todos os sectores profissionais.

Nos organismos públicos, presentemente, uma vez admitido nos quadros das instituições o indivíduo tem duas possibilidades de evoluir<sup>187</sup>: promoção horizontalmente através do aumento de índices que, de certa forma, se exprime no aumento da respectiva remuneração<sup>188</sup>; e a progressão vertical, através de categorias<sup>189</sup>, que corresponde a um maior nível de responsabilidade e financeiro. Para ter acesso a esta última situação, o profissional tem de possuir três classificações anuais de “*Muito Bom*” para, depois, ser sujeito a uma avaliação curricular e a uma entrevista. Nos últimos tempos, o plano de avaliação tem sido muito contestado pelos funcionários públicos que, devido à implementação do sistema de cotas que limita o acesso à progressão, acusam este processo de depender mais do parecer pessoal, e muitas vezes parcial, do dirigente superior do que do efectivo cumprimento dos objectivos trabalho traçados.

Perante este panorama, são muitos os que se mostram desmotivados, incrédulos, injustiçados, não reconhecendo os critérios e os procedimentos de avaliação instalados.

*E.12: “ (...) **eu não valorizo**, devo dizer (...) o tipo de classificação...a forma como hoje em dia os funcionários são classificados (...) e, portanto, na hora em que as classificações passaram a serem feitas pelos gestores... **a mim deixou de me interessar...**  
(...) **É-me indiferente** darem-me um bom ou um muito bom, neste momento é-me completamente indiferente porque **não reconheço nessa classificação uma apreciação do trabalho** (...) não foi encontrada uma fórmula de avaliação e, por isso não valorizo, não, não valorizo... sou capaz de dar muito mais importância numa entrevista áquilo que a*

<sup>187</sup> D.L.121/2008 de 11 de Julho define as carreiras e categorias e a Lei n12-A/2008 de 27 de Fevereiro estabelece os regimes de vinculação de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas.

<sup>188</sup> Nos últimos anos, a promoção horizontal está congelada por indicações governamentais.

<sup>189</sup> Categorias do quadro técnico superior; estagiário, 2ª classe, 1ª classe, principal, Assessor, Assessor Principal.

... pessoa, quem está a avaliar, para mim é muito mais importante (...) Não me diz nada, não, não, para mim realmente o que marca é trabalhar no serviço educativo, isso é o principal, o resto sou indiferente... claro que a isso corresponde um lado prático que é remuneração (...). Acho que vai criar grandes injustiças (...). Vai criar grandes injustiças (...) acho que pode ser muito (...) **desmotivador para as pessoas** (...).  
E, avança: “ (...) deve ser complicado, **deve ser muito complicado criar um modelo que seja...** por isso é das tais questões que eu dou graças por não ter de estar a trabalhar nelas (...)”<sup>190</sup>

A entrevistada nº3, por seu lado, apesar de considerar teoricamente o novo sistema claro e transparente, uma vez que se baseia no cumprimento dos objectivos de trabalho traçados anualmente, na prática acha que não vai funcionar.

E.3: “ (...) esse novo sistema... é muito bonito, mas acho que **não vai funcionar**, (...) é realmente, é realmente mais motivador mas, mas eu acho que não vai funcionar (...).”<sup>191</sup>

Outros demonstram ainda desconhecimento pelos processos e critérios – “Eu em termos de progressão **não sei muito** (...) por isso não lhe posso responder concretamente”<sup>192</sup> – atitude determinada, possivelmente, pelas constantes transformações a que este processo está sujeito.

A desmotivação acentua-se quando as instituições não reconhecem para a progressão profissional, não só o trabalho realizado, como as próprias formações que se vão fazendo ao longo da carreira, sobretudo as académicas, como as pós-graduações, os mestrados e os doutoramentos. No início da sua carreira, um profissional pensava que através destas formações era possível aceder à carreira de conservador, através de equiparação, embora tal não trouxesse significativas vantagens, porque ambas as carreiras - de técnico superior e a de conservador - são paralelas.

Com muito humor, o mesmo entrevistado refere-se ao seu futuro, sublinhando a sua estagnação: (...) **portanto eu estou no quadro, vou morrer empalhada aqui neste museu.**”<sup>193</sup>

O testemunho deste profissional refere também a abolição dos serviços de educação, resultado da reestruturação dos quadros da função pública, à semelhança do que se passou no passado com a extinção da figura de monitores de museus.

E.14: “ (...) entretanto reestruturaram-se os quadros da função pública, digo, os quadros dos museus foram reestruturados, **aboliu-se serviços de educação, não existem** (...) mas, o

<sup>190</sup> Anexos, entrevista nº12, p.12-13.

<sup>191</sup> Anexos, entrevista nº3, p.6.

<sup>192</sup> Anexos, entrevista nº9, p.16.

<sup>193</sup> Anexos, entrevista nº14, p.15.

*panorama neste momento é assim, o director de museu decide se tem número de técnicos suficientes ou número de conservadores suficientes e quer, ou não, destacar um para a parte educativa, se não quiser não é necessário.*<sup>194</sup>

Se para os organismos públicos existe um sistema definido de promoção/progressão, ainda que confuso e com muitas limitações, o mesmo não se verifica no sector privado, em que os procedimentos e os critérios são ainda mais subjectivos e pouco transparentes levando, consequentemente, a um empolamento do mal-estar dos profissionais.

E.1: *“Há uma avaliação que é feita, os directores avaliam-nos mas isso não é muito determinante, isto, depende, depende muito do, do, vá lá, de **critérios um bocado arbitrários**, direi eu não é e não é tanto a competência de um profissional que está em causa mas, pronto **outros factores que não sei explicar quais são não é (...)**. De facto, não somos reconhecidos, não reconhecem o trabalho que nós executamos aqui no museu, que isto para a empresa não tem importância nenhuma o museu portanto é uma brincadeira (...) e portanto eles acham que nós andamos aqui, pronto, o que nós fazemos aqui não é muito válido não é (...), **um sorriso é interessante e eleva a nossa auto-estima mas, isso não é suficiente** quando nós vemos outros colegas nossos que se calhar até têm competências técnicas muito inferiores às nossas e fazem nem metade daquilo que nós fazemos e, no entanto, estão sempre a progredir profissionalmente e nós estamos sempre cá em baixo (...)*<sup>195</sup>

Denunciam, sobretudo, as remunerações baixas que a maioria acredita que é um reflexo da conjuntura económica que o país atravessa, patente particularmente na falta de investimento na cultura que nunca foi um sector, em Portugal, bem pago ao contrário de outros.

E.6: *“ (...) se falarmos em termos económicos **ninguém na área da cultura ganha muito**, como eu costumo dizer, se estivesse numa empresa era capaz de ganhar cinco vezes mais.*<sup>196</sup>

E. 7: *“Eu acho que essa questão, por exemplo, do reconhecimento financeiro é muito difícil porque muitas vezes não se tem de avaliar só, por exemplo, pela remuneração pessoal, mas tem de se avaliar por uma contextualização ... **não é maior porque não há capacidade financeira para tal e não, e não por não haver um reconhecimento pelo trabalho (...)***<sup>197</sup>

A maioria dos entrevistados sublinha o reconhecimento das suas tutelas e respectivos dirigentes pelo trabalho que desenvolve mas conclui que essa valorização deveria acompanhada por um entendimento financeiro.

---

<sup>194</sup> Idem, ibidem.

<sup>195</sup> Anexos, entrevista nº1, p.38 e 39.

<sup>196</sup> Anexos, entrevista nº6, p.18.

<sup>197</sup> Anexos, entrevista nº7, p.15.

E.6: “Há um **reconhecimento em termos profissionais**, de trabalho, dos resultados, mas que **nem sempre é acompanhado desse entendimento financeiro**, que também é necessário na sociedade actual”.<sup>198</sup>

E.8: “ (...) Sabes que isso obviamente desanima porque nós **não somos feitos só de boas acções**, obviamente que quando eu falo nas visitas, eu falo e falo deste alento, percebes, obviamente que **até temos um certo reconhecimento por parte das chefias** mas, nós temos que perceber que a entidade privada, que é uma coisa que eu como uma profissional de 34 anos tenho de pensar, **em termos de progressão de carreira, tenho de pensar em termos de, de rendimentos, de remuneração, naturalmente (...)**”<sup>199</sup>

A definição de um plano de progressão de carreira pela direcção e a sua comunicação interna seria uma solução que poderia dar mais motivação e segurança aos profissionais.

Apesar de todas as dificuldades sentidas face ao futuro da sua carreira, uma verdade comum sobressai em todos eles: o “amor à camisola”, a dedicação, a entrega para conseguirem ver os projectos realizados, o sorriso e uma palavra de agradecimento do público. Esta entrega é a mais valia de cada um, o motor de acção, relegando para segundo plano, os constrangimentos financeiros.

E.6: “ (...)mas, eu adoro o que faço(...) e isso é muito importante, eu sou uma pessoa que **cedo descobri que ou fazia o que adorava ou...definhava e morria (...)**. Eu tenho de aceitar que o que a cultura paga é pouquíssimo.”<sup>200</sup>

E.7: “**Quem trabalha em cultura** não, acho que não tá a pensar, acho que **não prioriza a questão financeira**, digo eu.”<sup>201</sup>

Com um rasgado optimismo, a entrevistada nº5 prevê o futuro: “eu vejo sempre a cultura como um misto de tudo, **acho que é uma área que no futuro vai dar cartas, mais do que já dá agora (...)**. Outra coisa é eu estar aqui, saber das condições, das perspectivas presentes, futuras da instituição, os problemas pelo que passa, não é, isso às vezes podemos encarar o futuro assim com tons mais cinzentos. Mas enquanto cá estamos (...), como costumamos dizer, vestimos a camisola e estar praticamente todos os dias com públicos, falar com, partilhar, contar histórias, receber um obrigado no fim, um abraço, um aperto de mão.”<sup>202</sup>

Para identificar as funções e descrever as actividades desenvolvidas por cada um dos profissionais de educação em museus da cidade do Porto, parece importante conhecer os contextos de terreno e as equipas nas quais se inserem.

<sup>198</sup> Anexos, entrevista nº6, p.18.

<sup>199</sup> Anexos, entrevista nº8, p.16.

<sup>200</sup> Anexos, entrevista nº6, p.18.

<sup>201</sup> Anexos, entrevista nº7, p.15.

<sup>202</sup> Anexos, entrevista nº5, p.11.

### 4.3 As equipas de trabalho

Com o objectivo de melhorar a organização deste tópico, e assim facilitar a sua compreensão, distinguem-se dois tipos de equipa: aquela que é formada por elementos que trabalham na área educativa e, a que é composta por todas as outras áreas museológicas, como a direcção, gestão de colecções, inventário, conservação, biblioteca, entre outros. Esta primeira parte, centrar-se-á nas relações existentes na primeira, remetendo para o fim deste capítulo a integração dos entrevistados no todo, que é a equipa do museu em todas as suas vertentes existentes.

Da amostra composta por catorze profissionais, apenas três trabalham efectivamente sozinhos, embora no passado já tenham estado inseridos em equipas de serviço educativo, partilhando actualmente experiências com estagiários e voluntários, durante um breve período.

|      | Trabalho Individual | Trabalho em Equipa |           |
|------|---------------------|--------------------|-----------|
|      |                     | Interna*           | Externa** |
| E.1  | -                   | -                  | X         |
| E.2  | -                   | 5                  | X         |
| E.3  | -                   | 9                  | -         |
| E.4  | X                   | -                  | -         |
| E.5  | -                   | 3                  | X         |
| E.6  | -                   | 5                  | X         |
| E.7  | -                   | 3                  | X         |
| E.8  | -                   | 3                  | X         |
| E.9  | -                   | 9                  | -         |
| E.10 | X                   | -                  | -         |
| E.11 | -                   | 2                  | -         |
| E.12 | -                   | 2                  | -         |
| E.13 | X                   | -                  | -         |
| E.14 | -                   | -                  | X         |

Tabela 14 – Trabalho individual ou em equipa

\* N° total de profissionais pertencentes à equipa de S.E, no quadro da instituição.

\*\* Profissionais externos que colaboram com o S.E.

Todos os outros surgem enquadrados em equipas de serviço educativo (na totalidade 4 equipas), umas mais extensas do que outras mediante o museu, formadas, permanentemente, por outros elementos da casa ou por colaboradores externos que de forma flutuante vão auxiliando a realização de actividades durante determinados períodos de tempo, normalmente curtos.

Estes últimos são, normalmente, consultores, professores destacados no Ministério da Cultura e prestadores de serviço, em regime de recibos verdes, que são contratados pelas instituições

museológicas para executarem programas específicos ou para responderem às solicitações do público, quando estas são demasiadas para serem asseguradas pelos funcionários da casa.

São três os museus que recorrem a esta bolsa de monitores (com uma média de 40 colaboradores) e para o seu recrutamento privilegiam não só as formações académicas mas, sobretudo, o saber fazer e o saber estar, de forma a conseguirem apresentar actividades diversificadas e cativantes, com um forte poder comunicativo.

Artes plásticas, teatro, música, história, sociologia, antropologia, direito, cinema de animação, psicologias são alguns exemplos, mas não únicos, das áreas de formação de alguns desses freelancers. Não se valoriza nenhuma em particular, mas todas em geral, pois a vantagem centra-se precisamente no cunho único que cada um imprime à sua acção e que é diferente de todas as outras.

Esta multidisciplinidade torna-se vantajosa para o público que assim usufrui de uma programação variada, como também para os outros profissionais que, através da observação no terreno e da partilha de experiências, vão melhorando os seus saberes.

E.8: “ (...) desculpa a falsa modéstia, ou a falta de uma modéstia, eu acredito e considero que **tive uma escola aqui, percebes, pela equipa multifacetada.**”

No que diz respeito às equipas educativas, estas são constituídas por pessoal da própria instituição, sejam profissionais de educação de que fazem parte desta investigação, sejam outros elementos de categorias diferentes. A maior equipa, designada por sector de extensão cultural e educativo, é composta por dois técnicos superiores de serviço educativo, um técnico superior de relações públicas, quatro técnicos profissionais de atendimento e recepção, um técnico profissional de arqueologia e um operário de serviços melhorados. Esta realidade não é de todo extensível às outras equipas, cuja dimensão é muito menor, entre dois a cinco elementos.

Estas condições determinam em grande medida, as funções e actividades que cada profissional de educação desenvolve no seu museu. São, precisamente, os entrevistados que se inserem nas equipas numerosas que exercem funções de coordenação<sup>203</sup>, com a finalidade de articular todos os recursos humanos disponíveis e a programação a desenvolver.

---

<sup>203</sup> Entrevistados nºs 1,2,3,5 e 6.

#### 4.4 Funções e actividades desenvolvidas

Dadas as múltiplas funções e tarefas desenvolvidas pelos profissionais em estudo, estabeleceu-se uma tabela de leitura para poder enquadrar todas as referências dos entrevistados e, assim, conseguir proporcionar análises individuais e transversais.

São dez as áreas de acção definidas e que seguidamente serão descritas para possibilitar a compreensão do significado de cada uma.

Estão assinaladas na seguinte tabela as actividades que os profissionais executam, outras não são referidas pelos mesmos ou porque simplesmente não realizam tais tarefas ou então não se lembraram de fazer menção, resultado comum nas narrativas de vida.

|                                      |                             | E.1      | E.2      | E.3      | E.4      | E.5      | E.6      | E.7      | E.8      | E.9      | E.10     | E.11     | E.12     | E.13     | E.14     |
|--------------------------------------|-----------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
|                                      | Coordenação                 | X        | X        | X        | X        | X        | X        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | X        |
| Gestão                               | Recursos humanos            | X        | X        | X        | -        | X        | X        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | X        | X        |
|                                      | Financeira                  | X        | X        | -        | -        | X        | X        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        |
|                                      | <b>Organizativa</b>         | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |
| <b>Interpretação<br/>Programação</b> | <b>Várias actividades</b>   | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |
| Interpretação<br>Execução            | Visitas                     | X        | -        | X        | X        | X        | -        | X        | X        | X        | X        | X        | X        | X        | X        |
|                                      | Oficinas                    | X        | -        | X        | X        | X        | -        | X        | X        | X        | X        | -        | -        | X        | X        |
|                                      | Circuitos exteriores        | X        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | X        | -        | X        | X        | X        | -        |
|                                      | Cursos/ workshops/colóquios | X        | -        | -        | -        | X        | -        | X        | X        | -        | -        | -        | -        | -        | X        |
|                                      | Programas específicos       | X        | -        | X        | X        | X        | -        | X        | X        | X        | X        | X        | X        | X        | X        |
|                                      | Materiais de apoio          | X        | -        | X        | X        | X        | -        | X        | X        | X        | X        | X        | X        | X        | X        |
|                                      | <i>Itinerâncias</i>         | X        | -        | -        | -        | X        | -        | X        | X        | -        | X        | X        | X        | X        | -        |
| Divulgação                           | Acções externas             | -        | -        | X        | -        | X        | -        | X        | X        | X        | X        | -        | -        | X        | -        |
|                                      | <b>Acções internas</b>      | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |
| Avaliação                            | Formal                      | X        | -        | X        | X        | X        | -        | X        | -        | X        | -        | -        | -        | X        | -        |
|                                      | Informal                    | X        | X        | X        | X        | X        | X        | X        | X        | X        | -        | -        | -        | -        | X        |
| <b>Estudos/pesquisas</b>             |                             | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |
| <b>Parcerias</b>                     |                             | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> | <b>X</b> |
| Formação                             |                             | X        | X        | -        | -        | X        | X        | X        | X        | -        | -        | -        | -        | -        | -        |
| Outras actividades                   |                             | -        | -        | X        | -        | X        | -        | X        | X        | X        | -        | -        | -        | -        | -        |

Tabela 15 – Identificação das funções e actividades dos profissionais de educação em museus da cidade do Porto.

Descrição pormenorizada das funções e actividades categorizadas na tabela<sup>204</sup>:

- ❖ **Coordenação:** função assumida pelos inquiridos aquando a entrevista, normalmente implica a existência de uma equipa de outros profissionais de educação que é necessário articular.
- ❖ **Gestão:** conjunto de acções necessárias para articular a equipa e os programas no sentido de cumprir a política e missão educativa do museu. Inclui-se na gestão de recursos humanos acções como o recrutamento de monitores, voluntários, e outros colaboradores, a consultadoria a pessoas especializadas em determinadas áreas de conhecimento, a definição de escalas e substituições, a criação de normas internas de funcionamento e procedimentos, as reuniões de motivação e de reflexão da equipa, a definição de objectivos e a avaliação de colaboradores; a gestão financeira relaciona-se sobretudo com a questão dos orçamentos e captação de mecenas para garantir a realização de actividades; na gestão organizativa inserem-se a programação anual, os cronogramas, os planos de concepção das actividades e respectivas fichas técnicas, a agenda de marcações e confirmações de actividades, o atendimento dos professores/educadores/interlocutores, os relatórios e todo o tipo de trabalho que é considerado burocrático e de secretariado.
- ❖ **Interpretação:** todas as actividades que têm como finalidade contribuir para a compreensão das colecções/espacos museológicos e das temáticas a estes relacionados. Distinguem-se dois níveis, o da programação e o da execução embora, em ambas são consideradas diversas fases de trabalho, desde a definição dos destinatários e os objectivos que pretendem atingir para, a partir daí, escolher os objectos/colecções a abordar, reunir a informação e definir as estratégias ou métodos de comunicação e recursos necessários. Relativamente à execução das actividades, podem-se traçar várias tipologias de visitas, como as generalistas, as especializadas subordinadas a um tema apresentado pelo museu ou solicitado pelo público, orientadas por artistas, com recurso à projecção de diapositivos e de materiais de exploração como um jogo, um conto, um filme, as novas tecnologias, as dramatizadas, as que envolvem o público em histórias ao vivo, desenvolvidas em torno das exposições permanentes e/ou temporárias, realizadas pontualmente numa só sessão, ou em continuidade em várias iniciativas. Por oficinas, também designadas por ateliers, *laboratórios de arte*, entende-se todo aquele trabalho mais prático que pode complementar uma visita, num momento *a priori* ou *a posteriori*, executadas em épocas sazonais e em momentos de festividade<sup>205</sup>. Os cursos ou workshop's distinguem-se do modelo anterior por apresentarem um nível de

<sup>204</sup> Categorias de actividades formuladas pela investigadora para uma análise transversal de todas as narrativas.

<sup>205</sup> Épocas sazonais como as *férias de Verão* e de festividades como o *Natal*, *Carnaval*, *Páscoa*, *Dia do Ambiente*, *Dia Mundial da Criança* e outras datas comemorativas.

conhecimento/informação superior de maior complexidade, apresentando uma temática especializada de forma interactiva; Os circuitos exteriores têm lugar nas zonas envolventes aos respectivos museus, percorridos a pé ou por meio de algum transporte. Enquadrados nos programas específicos destacam-se os projectos de inclusão social<sup>206</sup>, do Dia Internacional dos Museus e da Noite dos Museus, do CREM<sup>207</sup>, os aniversários, concursos nacionais, sendo alguns destes desafios lançados pelos próprios museus enquanto que outros constituem respostas a propostas externas. Os materiais de apoio podem assumir vários formatos, dependendo do público a que se destinam: dossiers, roteiros, guias, normalmente são compostos por documentação sobre as temáticas e colecções a abordar, por actividades, sugestões, jogos diversos, jornais produzidos com ou sem tratamento gráfico da imagem, destinados a informar, apoiar e divertir os visitantes. Consideram-se itinerâncias todas as actividades educativas desenvolvidas com o público fora dos espaços do museu, como por exemplo, as maletas pedagógicas ou kits e as exposições itinerantes.

- ❖ **Divulgação:** toda e qualquer prática de difusão das actividades, conteúdos, espaços no sentido de publicitarem a instituição e assim captarem públicos. Distinguem-se as acções externas, que consistem em saídas promocionais organizadas a instituições, das acções internas concretizadas a partir do próprio espaço museológico, via telefone, fax, e-mail ou correio, ou ainda em articulação com os gabinetes de comunicação que alguns museus possuem.
- ❖ **Avaliação:** balanço dos pontos positivos e negativos, das dificuldades, das oportunidades dos trabalhos desenvolvidos. Pode ser feita de modo formal, através de registos e estudos estatísticos de público, de inquéritos de satisfação do cliente, de fichas de avaliação pós-actividade, ou de forma informal, através de reuniões de reflexão em equipa e do *feed-back* dos próprios visitantes.
- ❖ **Estudos e pesquisas.** Procura e reunião de informação científica sobre as mais variadas vertentes do trabalho educativos recaindo, por isso, sobre as colecções, temas associados, aprendizagem, pedagogia, andragogia, públicos. Esta tarefa de grande rigor constitui a base essencial a todas as actividades aqui referidas para garantir a qualidade da comunicação/construção do conhecimento.
- ❖ **Parcerias:** captação de recursos externos para o desenvolvimento do programa de actividades.

---

<sup>206</sup> Projecto destinados a comunidades carenciadas como os hospitais, bairros, estabelecimentos prisionais, casas de correcção juvenil, os emigrantes e de protecção à infância, a pessoas com necessidades especiais, como os invisuais, indivíduos com paralisia cerebral, com deficiências motoras, entre outros.

<sup>207</sup> Centro de Recursos Educativos Municipais da cidade do Porto articula um projecto educativo com vários parceiros que desenvolvem a sua actividade em diferentes áreas de conhecimento e de expressão artística, entre eles os museus, com a finalidade de envolver profundamente toda a comunidade escolar do município.

- ❖ **Formação:** os profissionais facultam conhecimentos, o saber estar e o saber ser na actividade educativa em museus e suas colecções, no sentido de formar profissionais de educação; incluem-se as formações contínuas a professores, educadores, a monitores, a alunos em contexto escolar profissional ou universitário, aos pares de outros museus, realizadas através de encontros, seminários, cursos, congressos, estágios, entre outros.
- ❖ **Outras actividades:** todas as acções empreendidas extra âmbito educativo, quer da área museológica como a conservação, inventário, vigilância, montagem de exposições temporárias, quer de outras serviços da instituição como o centro de documentação/arquivo, auditório e assuntos relacionados com o sistema de gestão de qualidade.

Algumas leituras conclusivas:

- Definição de duas áreas de acção: uma, designada frequentemente pelos entrevistados por trabalho de *gabinete* ou de *bastidores* (a mancha azul na tabela) e outra, também denominada pela maioria dos profissionais por trabalho de *terreno* (a mancha rosa na tabela). Para muitos, é este último que constitui o grosso da sua actividade e também o mais aliciante. O contacto directo com o público, desde o seu acolhimento ao seu acompanhamento através de actividades diversas, preenche efectivamente a agenda e vai ao encontro das motivações e vocações dos profissionais. Em contrapartida, o dito trabalho de gabinete apresenta-se como fastidioso, maçador enfim, um mal necessário para o bom funcionamento do serviço.

Como afirma o entrevistado nº8: “ (...) **portanto é todo um trabalho, o de gabinete eu não gosto muito de fazer, ajuda muito é óbvio, ajuda muito, eu prefiro muito o terreno e estar no terreno em geral (...) em termos comportamentais acima de tudo, é óbvio que tu passas uma mensagem, é óbvio que tu estás aqui para ajudar à educação, à sociabilização (...)**”<sup>208</sup>

- Alguns entrevistados, devido ao acumular de funções de coordenação e de gestão aos vários níveis, não conseguem estar presentes no terreno, fazendo-o apenas quando necessário em virtude da pressão dos números:

E.6: “ (...) **neste momento, não tenho capacidade de estar no terreno, não é possível, mas se tivesse, tinha é que fazer menos coisas, não é, por isso é que eu tava a dizer depende dos números.**”<sup>209</sup>

E.3: “ (...) **às vezes quando são grupos grandes, eu vou lá e divido com a (...), cada vez menos.**”<sup>210</sup>

<sup>208</sup> Anexos, entrevista nº8, p.5.

<sup>209</sup> Anexos, entrevista nº6, p.15.

<sup>210</sup> Anexos, entrevista nº3, p.10.

Continuando a leitura anterior, pode-se mesmo afirmar que aqueles profissionais que têm a responsabilidade da coordenação e da gestão, sobretudo enquadrados em instituições pesadas, não efectuem qualquer trabalho de terreno, isto é, não implementam os programas educativos por eles concebidos. As tarefas mais complexas de articular e motivar a equipa, de lidar com a área financeira, de captar parcerias, de pensar sobre a missão e política educativa, de promover externamente a instituição, ou até as mais simples do foro organizativo, absorvem completamente o tempo destes profissionais.

- Existem quatro funções comuns a todos os sujeitos: a concepção dos programas e actividades interpretativas, sendo ou não executadas pelos mesmos; a divulgação através de acções internas, isto é, concretizadas a partir do próprio espaço museológico, via telefone, fax, e-mail ou correio, ou ainda em articulação com os gabinetes de comunicação que alguns museus possuem; os estudos e pesquisas sobre as colecções ou temáticas a elas relacionadas, ou em menor número, relativamente à área da educação, comunicação, estratégias de aprendizagem, epistemologia do conhecimento, tipos de público entre outros; e, por fim, a captação de parcerias seja para financiamento ou para dar corpo a um programa educativo que envolva várias áreas de conhecimento e que estreite a relação com os seus destinatários. Cada vez mais, a transdisciplinaridade e a cooperação são palavras de ordem na sociedade actual que despoletam resultados mais profundos e duradouros.
- As parcerias, corroborando a leitura anterior, são uma preocupação de quase todos os profissionais que se demostram vitais para a concretização de programas específicos, como por exemplo, os que têm por objectivo a inclusão social de comunidades dasfavorecidas, o aproximar da comunidade escolar, a associação às novas tecnologias.
- São poucos os profissionais que têm de lidar directamente com as questões financeiras, demonstrando que, na maioria das instituições, o sector da educação, apesar de prioritário, não possui orçamento e, por vezes, nem sequer é contemplado no geral. Instituições com alguma envergadura organizativa conferem valores para dar cumprimento aos planos anuais de actividades. O mesmo não se verifica em museus mais pequenos ou enquadrados em organizações complexas como as câmaras municipais, que não contemplam gastos substanciais para a execução da programação.
- O número deficiente de cursos e workshops pode estar relacionado com esta problemática financeira, uma vez que estas iniciativas, ao apresentar um nível de conhecimento/informação superior de maior complexidade, envolvem recursos humanos especializados em temáticas que os profissionais de educação, ou dos restantes sectores do museu, não dominam e, como tal, é necessário contratá-los. A mesma lógica se pode aplicar às itinerâncias, cujas produções implicam gastos gráficos, logísticos e de materiais.

- As visitas constituem o maior volume de actividades desenvolvidas pelos profissionais, à excepção de dois, cujo trabalho se resume ao de coordenação. As visitas clássicas, realizadas sob a orientação do profissional de educação, dos monitores, voluntários são as mais comuns. Alguns profissionais fazem questão de sublinhar que estas visitas valorizam a interactividade com público, para que seja este a construir a sua própria interpretação, afastando-se, por outro lado, daquela ideia de discurso memorizado e debitado ininterruptamente no visitante.

E.14: “ (...) neste momento as actividades giram todas em torno das visitas, **a visita é a grande actividade**, caiu, como tu sabes, a visita guiada é uma coisa que nós não fazemos, para nós a guiada é a temática, portanto **não temos ninguém que saiba um discurso de cor e que vá desbobinar esse discurso**, (...) no serviço de educação nunca foi essa a política, portanto a nossa política foi sempre **lançar questões para que o público, de facto possa participar com poder activo na descoberta dos objectos**, nós vamos dando dicas e claro que damos também informação, mas, é lançar questões para que eles encontrem as respostas que têm de dar.”<sup>211</sup>

Esta narradora acredita ainda que as visitas inseridas num programa contínuo e sequencial, que não se resumem apenas a uma ida ao museu, permitem através de várias abordagens, conhecer os objectos e colecções sob diferentes perspectivas, tornando a experiência mais divertida e enriquecedora para o indivíduo, proporcionando uma apropriação da herança cultural ao seu ritmo e à sua medida.

- Verifica-se uma presença muito forte de outras tipologias de acção como as oficinas e os materiais de apoio, revelando uma preocupação crescente em fornecer ao público diferentes contextos de envolvimento e aprendizagem, com ou sem orientação. Apesar disso, o entrevistado nº9 secundariza a componente prática, considerando-a uma estratégia complementar para consolidar os conhecimentos transmitidos ao longo da visita e envolver totalmente o visitante.<sup>212</sup>
- São, ainda, as colecções museológicas, expostas permanente e/ou temporariamente, o alvo preferencial de estudo e de interpretação, sendo em menor número os exemplos que explorem as zonas envolventes, por exemplo, através de percursos exteriores.
- No que diz respeito à avaliação, os dados demonstram que esta é uma área que ainda não é tratada de forma sistemática e rigorosa. Subsiste a avaliação informal que os profissionais recolhem através do feed-back dos visitantes durante a actividade e, posteriormente, discutem oralmente em equipa (quando estas existem), detectando as falhas e procurando reajustar os programas de forma a estes atingirem os objectivos propostos.

<sup>211</sup> Anexos, entrevista nº14, p.39.

<sup>212</sup> A forma como os profissionais encaram o visitante e os seus modos de aprendizagem são temas para serem desenvolvidos com maior detalhe nos capítulos seguintes.

E.5: “ (...) **aqui é difícil de medir os sorrisos, de medir a quantidade de conhecimentos que eles poderão levar mais, quantos quilos de experimentação é que eles levaram, é muito difícil, ... é claro que podem escrever uma nota, gostei, hei-de voltar, mas é tudo sempre muito subjectivo, não é?**”<sup>213</sup>

E.6: “ (...) **avaliação também, são as tais reuniões constantes, com as várias equipas de diferentes áreas, ou misturando áreas para perceber o que é que as coisas são, como é que se passam, testar novos métodos, testar novas abordagens, testar novos materiais no terreno, (...) é o trabalho no dia-a-dia, pensado, reflectido de forma critica e consciente.**”<sup>214</sup>

E.1: “ (...) **Avaliar os pontos fracos, não é, e tentar melhorar, pronto e aprendemos com os erros, aprendemos.**”<sup>215</sup>

- Não há um registo qualitativo, apenas quantitativo que, após tratamento, fornece valores estatísticos. São avaliações importantes, mas limitadas, pois não permitem apontar massiva e objectivamente os pontos positivos, os negativos, para depois possibilitar análises extensas e qualitativas. Existem excepções como os entrevistados que, por um lado, aplicam inquéritos de satisfação, muito embora, como medida resultante da certificação da instituição pelo sistema de gestão de qualidade e, por outro, elaboram uma ficha técnica de cada actividade, na qual registam as avaliações finais.
- As avaliações preliminares ou os diagnósticos “front-end” também são pouco referenciadas, partindo sempre a concepção do programa para a acção, sem conhecer, por exemplo, as motivações e as informações que os públicos têm relativamente aos assuntos a explorar, ou testar os materiais e actividades. Somente um entrevistado escapa à regra:

E.1: “ (...) **eu comecei em 98, em 99, fiz um estudo dos públicos que tinha aqui no museu, donde é que eles vinham, quem eram, quantos eram, que idade tinham (...) e, depois de feito, fiz um estudo, fiz mesmo uma análise aprofundada, aliás fiz o estudo estatístico, trabalhei com SPSS portanto, trabalhei com inquéritos e depois com a matéria, os elementos que tinha aqui comigo, fiz um estudo rigorosíssimo e portanto fiz o BI, agora já estou em condições de poder adequar algumas metodologias porque eu conheço o público neste momento.**”<sup>216</sup>

Por outras palavras, estudos qualitativos de público, são práticas quase inexistentes para os profissionais de educação e, tal facto, pode-se dever à ausência de formação em avaliação<sup>217</sup>, à falta de tempo para se dedicarem a esta tarefa morosa e à falta de investimento das instituições na contratação de técnicos específicos para realizarem as avaliações.

<sup>213</sup> Anexos, entrevista nº5, p.24 e 25.

<sup>214</sup> Anexos, entrevista nº6, p.10.

<sup>215</sup> Anexos, entrevista nº1, p.14.

<sup>216</sup> Anexos, entrevista nº1, p.28.

<sup>217</sup> Apenas o entrevistado nº6 possui uma especialização em avaliação.

- São poucos os entrevistados que fazem incluir no rol de actividades a formação e os que fazem estão, normalmente, a coordenar equipas bem compostas, sobretudo com elementos externos, como os monitores, estagiários e os voluntários, que necessitam de formação para poderem integrar totalmente no mesmo espírito educativo da instituição. Através de encontros, seminários, cursos, congressos, alguns inquiridos partilham com os seus pares a trabalharem noutros museus, com professores, educadores, conhecimentos, o saber estar e o saber ser na actividade educativa em museus e suas colecções.
- Finalmente, são de destacar as funções exercidas por certos sujeitos que extrapolam a área educativa e algumas até a área museológica, a referir: a produção e montagem de exposições temporárias, a vigilância, o apoio a outros serviços da instituição como o auditório, o arquivo, o centro de documentação, a loja e a implementação de um sistema de gestão de qualidade. Se, por um lado, esta extensão de funções a outras sectores é vista com bom olhos pois significa, para os entrevistados, uma aquisição de novos conhecimentos que, por sua vez, podem servir de base para a reinvenção de discursos, por outro, levanta uma série de problemas, nomeadamente, a falta de tempo para realizarem as tarefas inerentes à educação, a uma possível perda de qualidade, a um aumento das necessidades de formação e a um cansaço dos profissionais.

E.7: “ (...) enquanto que no momento em que eu entrei o Serviço Educativo tinha mais tarefas, tradicionalmente reconhecidas pelo Serviço Educativo, as visitas, contacto com o público, organização de visitas com os professores, as oficinas, todo o tipo de trabalho inerente ao Serviço Educativo, **hoje em dia** o que se passa no museu é que, por razões várias, pelo panorama em geral, por **questões de ordem financeira das próprias instituições**, o que se passa actualmente, o **Serviço Educativo** agora, o **tipo de trabalho que faz, já entra (...) pela parte do centro de documentação, pela parte do gabinete de comunicação.**”<sup>218</sup>

E faz o seguinte balanço: “ (...) a fronteira já foi muito mais ténue, o **trabalho é muito partilhado**, agora (...) eu acho que tem **aspectos positivos** que são, por um lado, acho que temos mais realização profissional dessa forma porque, eu há pouco dizia que as visitas são muito gratificantes, por outro lado, cáimos no risco da mecanização e repetição, (...) e, então tu tens outras áreas em que tu tens de intervir e que tens de pensar e que tens de projectar, pronto, isso também te dá mais valias para o trabalho das visitas, para a **reinvenção dos teus discursos** e por outro lado, há uma **troca de saberes**, eu acho, e em termos de realização profissional eu acho positivo, (...) por outro lado, essa partilha de funções leva a que haja uma **sobrecarga**, não é? Por outro lado, há uma sobrecarga de tarefas, de trabalho que em certos momentos é difícil de... até de responder à altura, (...) às vezes é muito complicado, porque as próprias visitas e a própria organização dessas visitas já exige um trabalho de bastidores, sem pensar noutras áreas que exigem algum

<sup>218</sup> Anexos, entrevista nº7, p.5 e 6.

*discernimento, reflexão, exactamente, eu falava desse discernimento porque às vezes o cansaço não nos permite ser, então pronto, fazer uma gestão melhor.*<sup>219</sup>

O entrevistado nº8, que trabalha com o citado anterior na mesma equipa, reforça a ideia, apontando para o perigo de *perder o rumo* face à diminuição do tempo para a reflexão, pesquisa e preparação, provocada pela necessidade constante da polivalência de funções e do sobre-aproveitamento dos recursos humanos, determinado pela instituição: “ (...) *nós neste momento fazemos de tudo um pouco, de tudo um pouco (...) mas, isto reflecte-se depois em todo o trabalho de pesquisa, em todo o trabalho de preparação, parece que é descurado mas não é, não há tempo, não há tempo* (...)”<sup>220</sup>

Os trabalhos extra área educativa levantam problemas na gestão do tempo que deixam os sujeitos extenuados e sobrecarregados de trabalho, pressionados pelas determinações internas das respectivas organizações. Estes são alguns dos pontos negativos apontados pelos entrevistados, tópico a ser desenvolvido mais tarde.

#### 4.5 Públicos

A análise feita às actividades e funções levadas a cabo pelos profissionais de educação destinam-se a diferentes públicos, alguns já conquistados e outros por conquistar.

O presente capítulo procura traçar um retrato dos públicos recebidos e acolhidos, não significando isto a inexistência de outros grupos, simplesmente não passam pelas mãos dos entrevistados. Por outro lado, alerta-se o leitor para aqueles públicos que não aparecem indicados na tabela pelos inquiridos. Tal situação, pode não significar que não os tiveram mas, possivelmente, pode o número ser pouco significativo ou simplesmente podem os narradores não se terem lembrado de referir, resultado comum quando se recorre a esta metodologia de investigação propícia a divagações e esquecimentos.

Tentou-se desenhar uma tabela na qual fosse possível encaixar os diversos tipos de públicos, de modo a permitir uma leitura transversal de todos os relatos. Nela estão definidos dois contextos, um formal que pressupõe uma organização institucional e, outro informal que se prende a iniciativas particulares, bem como diferentes categorias de visitantes.

---

<sup>219</sup> Idem, ibidem.

<sup>220</sup> Anexos, entrevista nº8, p.11.

| PÚBLICOS            |               | E.1 | E.2 | E.3 | E.4 | E.5 | E.6 | E.7 | E.8 | E.9 | E.10 | E.11 | E.12 | E.13 | E.14 |
|---------------------|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|
| Pré-escolar         |               | X   | X   | X   | -   | -   | X   | -   | -   | X   | -    | -    | -    | X    | -    |
| Escolar             | 1º Ciclo      | X   | X   | X   | X   | X   | X   | X   | X   | X   | -    | X    | X    | X    | X    |
|                     | 2º Ciclo      | X   | X   | X   | X   | X   | X   | X   | X   | X   | -    | X    | X    | X    | X    |
|                     | 3º Ciclo      | X   | X   | X   | X   | X   | X   | X   | X   | X   | X    | X    | X    | X    | X    |
|                     | Secundário    | X   | X   | X   | X   | -   | X   | X   | X   | -   | -    | X    | X    | X    | X    |
| Universitário       |               | -   | X   | -   | -   | -   | X   | -   | -   | -   | -    | -    | -    | X    | X    |
| Atl's               |               | X   | X   | X   | -   | -   | X   | -   | -   | X   | -    | -    | -    | X    | -    |
| Ass. Cult/ Recreat. |               | -   | -   | X   | -   | -   | -   | X   | -   | X   | -    | -    | -    | X    | -    |
| Nec. Esp.           | C/Deficiência | X   | X   | X   | X   | X   | X   | -   | X   | -   | -    | -    | -    | X    | X    |
|                     | Incl. Social  | -   | X   | X   | -   | -   | X   | -   | X   | X   | -    | X    | X    | -    | -    |
| Séniores/ 3ª Idade  |               | X   | X   | X   | X   | -   | X   | X   | X   | X   | X    | X    | -    | X    | X    |
| Famílias            |               | X   | -   | X   | X   | -   | -   | -   | -   | X   | X    | -    | X    | -    | X    |
| Crianças            |               | X   | X   | -   | -   | -   | X   | -   | -   | -   | -    | -    | -    | -    | -    |
| Individuais/Adultos |               | X   | X   | -   | -   | -   | X   | -   | -   | -   | -    | -    | -    | -    | X    |
| Estrangeiros        |               | X   | -   | -   | -   | X   | -   | -   | -   | -   | -    | -    | -    | -    | -    |

Tabela 16 – Caracterização dos públicos dos profissionais de educação em museus da cidade do Porto  
X – Públicos maioritários

Facilmente, constatamos que o público maioritário, destacado a a vermelho, é, sem dúvida alguma, o escolar.

E.6: “ (...) 90% são escolas, 10% são outros públicos, **são esmagadoras as escolas** porque eles vêm grupos organizados”<sup>221</sup>

A parceria Museu/Escola sempre foi, e continua a ser, uma ligação privilegiada por ambas as partes. Os alunos são levados aos museus pelos professores com o objectivo de ilustrar, no terreno, os conteúdos curriculares das suas disciplinas, de proporcionar actividades pedagógico-lúdicas, de estimular a formação do aluno enquanto ser activo e crítico, aberto ao mundo, conhecendo espaços que de outra forma dificilmente o fariam. Por seu lado, os museus acolhem com agrado estes grupos organizados, não necessitando de fazer qualquer esforço para os captar permitindo, por isso, desviar esforços e energias para outros mais difíceis de cativar.

<sup>221</sup> Anexos, entrevista nº6, p.16.

Alguns entrevistados sublinham a afluência de determinados níveis de escolaridade (por exemplo, o 2º e 3º ciclos), justificando-a através do interesse que as colecções, com as quais trabalham, têm para as matérias que os professores e alunos estão a abordar.

No âmbito do público escolar, integramos o chamado ensino regular, as escolas profissionais e os centros de formação por se considerar que todas elas têm a finalidade de conceder à criança/jovem o diploma do 9º ano e do 12º ano, ou sua equiparação. Inversamente, não se inclui no mesmo âmbito os AtI's pois, apesar de estarem enquadrados em contextos formais e institucionais, as metas a atingir e a forma de organização são completamente diferentes. Constituem grupos heterogéneos, misturando os graus de escolaridade, possuem uma maior liberdade na gestão do seu próprio tempo e valorizam sobretudo a componente lúdica. São, contudo, poucos os narradores que indicam este tipo de público.

São seis os profissionais que indicam a presença do pré-escolar nos museus mas, somente dois, o consideram maioritário, porque?

A limitação da oferta cultural e a subsequente receptividade desta audiência, o empenhamento dos educadores em oferecer às crianças momentos de aprendizagem exteriores à instituição, preparando-as, a possibilidade de organizar programas contínuos e sequenciais através de várias sessões, o tamanho menor dos grupos, faz com que os dois profissionais apostem neste segmento. A resposta tem sido supreendente, como declara o entrevistado nº9: “ (...) *ficamos estupefactas com a adesão que tivemos, portanto neste momento **estamos a ser inundados pelo pré-escolar*** (...).”<sup>222</sup>

Com valores mais significativos, está o 1º ciclo, com o qual quase todos trabalham, em parte devido ao projecto Porto de Crianças, tutelado pela Câmara Municipal do Porto, que envolve várias parcerias e disponibiliza alguns recursos financeiros e materiais. As seguintes declarações assim o comprovam: “ (...) *em segundo lugar, temos o primeiro ciclo, também estamos envolvidos com projectos em parceria com o Pelouro da Educação da Câmara Municipal do Porto.*”<sup>223</sup>; “ (...) *depois temos o trabalho com o CREM também, que são escolas primárias que têm vindo cá.*”<sup>224</sup>

Se alguns profissionais concordam com a ideia que estas franjas etárias estão disponíveis e até motivadas para visitarem os museus, nem todos assumem que têm pouca apetência para os pequeninos, devido à falta de domínio na comunicação com o pré-escolar e o 1º ciclo, preferindo culpabilizar o outro lado por não serem capazes de acompanhar o processo.

---

<sup>222</sup> Anexos, entrevista nº9, p.12.

<sup>223</sup> Idem, ibidem

<sup>224</sup> Anexos, entrevista nº11, p.11.

E.10: “ (...) depois temos o jardim-de-infância, os mais pequeninos, que nem sequer conhecem as letras, **não têm ainda noções básicas para acompanhar o nosso processo**, e o que nós vamos mostrar, portanto, é complicado<sup>225</sup>

E.14: “ (...) temos **menos apetência para os pequeninos**, talvez porque durante muito tempo eles não vinham, agora, temos que nos virar completamente para os pequeninos, porque são os que estão mais disponíveis para vir, portanto temos feito quase, temos feito alguns esforços.”<sup>226</sup>

Reconhece que, para cativar estes grupos, necessita de apresentar programas atractivos, com recurso a outras abordagens e estratégias que não domina e, por isso, necessita de apoio especializado por técnicos formados na área da pedagogia e da educação que saibam dominar bem as ferramentas do terreno.

E. 14: “ (...) **faz-me falta ter aqui alguém no serviço de educação que tenha mais...domínio na comunicação com os pré-escolares, e os do primeiro ciclo**, faz-me falta (...) é uma das áreas que eu reconheço que faz falta para podermos ter actividades mais giras, mais apelativas para eles.”<sup>227</sup>

Ainda no que diz respeito aos mais pequenos, decidiu-se criar uma categoria à parte para as crianças que normalmente chegam às actividades educativas dos museus, através de contextos informais, normalmente inscritas pelos pais, outros familiares e amigos, desligadas de qualquer organização institucional, como as escolas, atls, jardins de infância. A decorrer fora do horário lectivo, isto é, fins-de-semana e férias, os profissionais cientes das necessidades dos pais em ocupar os *tempos mortos* dos seus filhos, disponibilizam “pacotes” culturais, compostos por várias sessões, com uma forte componente oficial. São sobretudo as instituições privadas, com capacidade de gerir o seu próprio orçamento, que apresentam este tipo de oferta que incluem, por exemplo, a comemoração de aniversários.

Os estudantes universitários não são frequentes nos museus enquanto visitantes, recorrem a eles sobretudo no âmbito de trabalhos académicos e estágios, exigindo um acompanhamento mais complexo que se estende quer no terreno, quer nos bastidores, ou optando por programas a um nível especializado, como cursos/seminários, que poucos museus proporcionam.

O mesmo se pode dizer sobre os visitantes individuais, normalmente adultos, que procuram os espaços museológicos espontaneamente para ocuparem os seus tempos livres ou para participarem numa actividade cuja temática tem um interesse particular. É um número escasso

<sup>225</sup> Anexos, entrevista nº10, p.11.

<sup>226</sup> Anexos, entrevista nº14, p.36.

<sup>227</sup> Anexos, entrevista nº14, p.36.

que poucas vezes passa pela mão dos profissionais de educação e que, para o aumentar, implica um esforço de captação redobrado, investindo na divulgação e na diversificação programática.

Os estrangeiros, que com alguma elasticidade se podem enquadrar no anterior segmento, também não são representativos, nem constituem um alvo a conquistar talvez porque, para isso, é necessário o domínio oral das línguas. Apenas dois profissionais comentam o seu acolhimento através de visitas orientadas nas línguas mais frequentes (inglês, francês e espanhol), recorrendo para isso à sua bolsa de monitores. É perfeitamente normal que os outros museus, não possuindo tais conhecimentos, nem recursos financeiros e humanos, não consigam oferecer nenhum produto de qualidade, excepto a simples entrada no espaço e, quando muito, alguma legendagem e roteiros em bilingue.

São vários os investigadores que se debruçam sobre as famílias, enquanto público prioritário dos museus, por considerarem-nas a mais importante célula da sociedade e, como tal, o berço das primeiras experiências e aprendizagens. Não perspectivam a família no sentido tradicional, de pai, mãe e filhos mas, em virtude das mudanças sociais, ela alarga-se a outros membros como os avós, primos, tios, companheiros dos seus pais divorciados, etc. Seguindo esta interpretação, são vários os profissionais que apostam neste segmento, criando programas próprios, mais livres, interactivos e lúdicos.

E.14: “ (...) eu acho que **temos de pegar nas famílias porque é fundamental**, desenvolver estas apetências desde o início (...) A família é que devia trazer pela primeira vez, e a família devia vir as vezes que quisesse a estes passeios.”<sup>228</sup>

Porém, mesmo após um trabalho de divulgação e captação, a adesão é bastante limitada:

E. 10: “**É um público que já vem mas, em número muito reduzido**, muito reduzido, e portanto, **tem que ser um contacto muito insistente da nossa parte**, pronto, são poucos os que nos procuram espontaneamente, portanto, nós normalmente é que contactamos a ver se eles teriam interesse em vir cá ou não, pronto mas eu acho que é um público interessante também (...)”<sup>229</sup>

E.9: “E, também as famílias que **é um grupo um pouco difícil de alcançar**, mas vamos tentando, principalmente não desistindo.”<sup>230</sup>

E, alguns projectos concebidos para esta população têm resultados limitados, como desabafa esta entrevistada: “*é um projecto que gostei no início, só que agora acho que não deveria*

---

<sup>228</sup> Anexos, entrevista nº14, p.35.

<sup>229</sup> Anexos, entrevista nº10, p.10.

<sup>230</sup> Anexos, entrevista nº9, p.12.

*continuar nele, porque? (...) isto é tipo pescadinha de rabo na boca, são sempre os mesmos participantes (...)*<sup>231</sup>

Finalmente, respondendo aos novos papéis assumidos pelos museus, são cada vez mais os programas que visam integrar aqueles grupos desfavorecidos por determinadas razões, cumprindo assim a sua missão social. Mas atenção, a esta nova condição associa-se outro factor, com igual ou mais força, que é o aumento do número de visitantes tão desejado pelas instituições.

Apesar de na tabela os séniores/3ª idade não estarem associados aos públicos com necessidades especiais, nesta análise descritiva serão englobados, juntamente com os portadores de deficiência, os imigrantes, os toxicodependentes, os reclusos, as vítimas de maus tratos, e as crianças recolhidas em instituições de solidariedade.

O aumento da esperança média de vida, que estende o período útil do adulto após a reforma, levando à proliferação das instituições de acolhimento, como os lares ou os centros de dia, ou à criação de universidades séniores que procuram ocupar qualitativamente o tempo destas pessoas, tudo isto são factores para a reflexão dos profissionais de educação.

Trata-se de um público carenciado e disponível para ser conquistado pelos museus. Contudo, a realidade não é tão simples assim, pois os espaços têm de estar preparados para receber estes grupos, eliminando barreiras físicas e intelectuais e oferecendo actividades concebidas e adaptadas às suas necessidades, conhecimentos e ritmos. No mesmo grupo há diferenças entre os que provêm dos centros de dia, ou das universidades séniores e os que vêm individualmente.

A questão da abolição de qualquer tipo de barreira, seja física ou intelectual, é critério fundamental para outros públicos com necessidades, nomeadamente os portadores de deficiência física, como os invisuais, surdos, os que possuem paralisia cerebral. Contudo, a este propósito é pertinente recorrer à observação do entrevistado nº4 que não concorda com esta categorização. Tal como afirma, *“todos nós temos necessidades especiais”* e recorda: *“ (...) eu já tive grupos de pessoas do Centro de Reabilitação de Gaia, surgem em cadeiras de rodas e aquele grupo era de uma superioridade intelectual fabulosa, o que é que é isto de um grupo com necessidade especial? para mim isto não é um grupo com necessidade especial”*<sup>232</sup>

Os inquiridos apontam para algumas dificuldades em trabalhar com este tipo de públicos, o que leva a concluir que as necessidades de formação são patentes quer ao nível técnico, quer ao nível comportamental, para melhor compreenderem a sua natureza, comunicar com eles e

---

<sup>231</sup> Anexos, entrevista nº1, p.26

<sup>232</sup> Anexos, entrevista nº4, p.25.

evitem o risco de serem desagradáveis e de os fazerem sentir ridículos, ainda que inconscientemente.

Nota-se, pelo menos em sete entrevistados, uma crescente preocupação pelos grupos minoritários com dificuldades de integração na sociedade devido a problemas vários. A comunidade emigrante, os toxicodependentes em fase de tratamento, os reclusos, as crianças e jovens que moram nas instituições de solidariedade social, em virtude dos maus tratos por parte dos seus familiares, doentes internados em hospitais, fazem dos museus espaços terapêuticos, de cura e reabilitação. Um passo a caminho da integração efectiva no mundo. Por vezes, saem portas fora para ir ao encontro destes novos públicos nos estabelecimentos prisionais, casas de correcção, hospitais, bairros sociais.

Todavia, nem todos os entrevistados lidam bem com este novo papel e arriscam dizer: “ (...) *quando se trata de bairros, é um público que não gosto, são grupos muito grandes não é, e depois pouco disciplinados, e portanto é assim (...) nós empenhamo-nos demasiado nos projectos não é, e ao empenharmo-nos também gostamos de ser reconhecidos percebes (...) portanto é preciso também algum reconhecimento (...) podem-me chamar o que quiserem mas eu decididamente costumo dizer, eu não gosto de trabalhar com humilhados nem ofendidos, pronto... e agora olha que façam os julgamentos que quiserem.*”<sup>233</sup>

Em suma, pode-se afirmar que nos últimos anos tem-se assistido a um aumento do número de visitantes nos museus, em parte, devido à pressão institucional e, sendo mais optimista, à criação de hábitos culturais na população. Estas condicionantes provocam um alargamento de públicos, conquistando novas audiências que, por sua vez, exigem novas abordagens e papéis.

O leque etário dos frequentadores de museus é muito abrangente o que leva vários narradores a afirmarem que o seu público é dos 0 aos 80.

Apesar de tudo, as escolas continuam a ser o peso que mais se faz sentir na balança.

---

<sup>233</sup> Anexos, entrevista nº1, p.20.

#### 4.6 Necessidades de formação

A diversificação dos públicos e a exigência da polivalência de funções imposta pelas instituições, questões debatidas anteriormente, fazem a maioria dos entrevistados sentirem-se desactualizados e a necessitar de formação. De qualquer forma, todos eles consideram a formação imprescindível, que o *conhecimento não ocupa espaço* e defendem o lema *aprender até morrer*. Outros preferem investir em temáticas que lhes dão prazer e não por obrigação.

Como todo o indivíduo, também os inquiridos em estudo têm formas de aprendizagem diferentes, ritmos variados, preferência por determinadas estratégias e certos enquadramentos. As áreas temáticas também diversificam mediante as colecções que trabalham, os públicos que acolhem, as responsabilidades e as funções que acumulam.

O gráfico seguinte mostra ao leitor as áreas temáticas em que os entrevistados sentem necessidade premente em apostar.

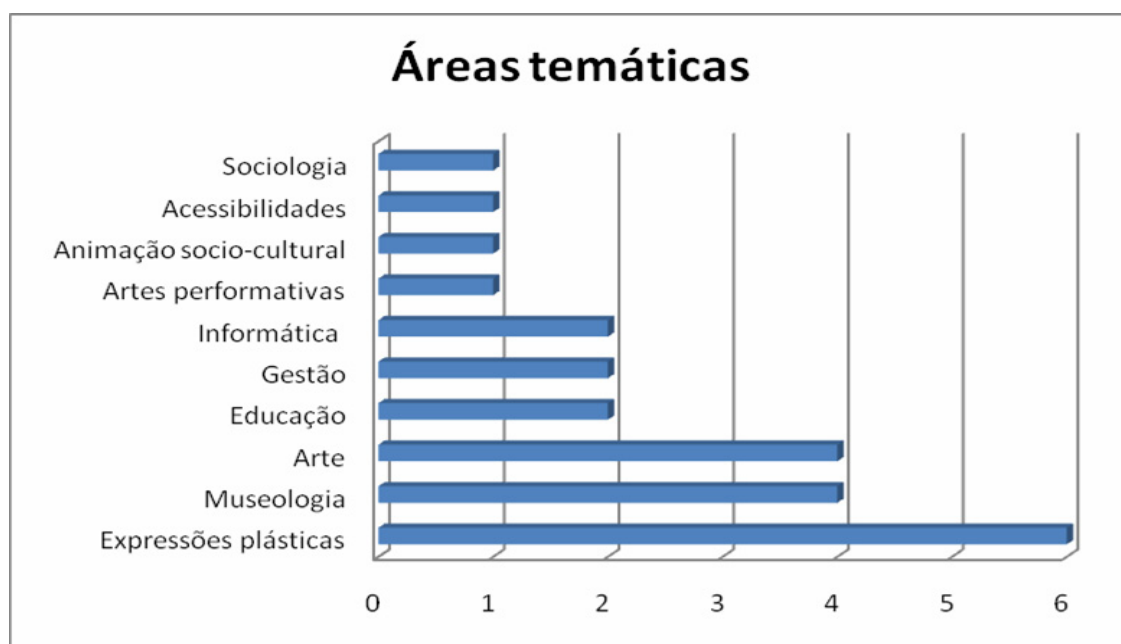


Gráfico 22 – Necessidades de formação dos profissionais de educação em museus da cidade do Porto, segundo as áreas temáticas.

As expressões plásticas, item no qual se incluem as manualidades, e as respectivas técnicas e materiais, são, notoriamente, a área de formação em que os entrevistados sentem maior lacuna e necessidade de preencher.

E. 9: “ (...) acho que deveria aprender um pouco mais sobre... por exemplo, **preparação de materiais**, aquilo que uma educadora de infância com certeza aprende na sua formação.”<sup>234</sup>

Por um lado, a resposta e captação dos grupos etários mais novos, público predominante nos museus conforme se verificou anteriormente e, por outro, a exigência de conceber actividades cada vez mais atractivas, envolvendo activamente o participante, fazem com que os sujeitos procurem o domínio do saber fazer desenvolvido nas oficinas, ateliers, entre outros.

E.4: “ (...) já por exemplo para o básico tenho mais dificuldades (...) e às vezes há uma **dificuldade em atingir esses públicos**, eu sinto isso, todos os dias eu faço análise disso e acho que a minha formação a nível de comunicação com alguns públicos tem de ser melhorada e tenho que fazer formação, ainda no outro dia tava a pensar em **fazer uns cursos até de manualidades, da parte oficial**, não só, e também ler algumas coisas sobre, sobre aqueles públicos.”<sup>235</sup>

E. 7: “Aquele questão da reinvenção, de não cair na rotina e na mecanização, nós muitas vezes nas propostas que temos de fazer, nos discursos que temos de usar no nosso dia-a-dia nas visitas, ah, temos que utilizar várias linguagens e se nós temos, e se nós podemos ter uma formação que nos dá um tipo de linguagem mas precisamos de outras, precisamos de várias, quanto mais acesso a diversas linguagens tivermos, melhor será, será do ponto de vista profissional”.<sup>236</sup>

A solução deveria passar pela contratação de recursos humanos formados nestas competências contudo, actualmente, essa situação não é apoiada pelas próprias instituições que nem sequer são contempladas no orçamento. Mesmo aquelas organizações que têm o hábito de trabalhar com colaboradores externos, têm vindo a diminuir a sua bolsa de monitores. As exigências continuam e, como consequência, são os profissionais presentes que têm de dar resposta ao público.

As mesmas causas estão na base da segunda área temática mais referenciada: a museologia. A diminuição de recursos humanos, o aumento do volume de trabalho, leva alguns profissionais a procurarem dar seguimento a questões relacionadas com a concepção, produção e montagem de exposições, com o inventário e a conservação preventiva das colecções.

E. 7: “ (...) eu não tinha a área da **museologia** e não dominava, então houve, teve de existir uma aprendizagem a nível de linguagem expositiva, a nível de conteúdo, quantidade de informação e quantidade de imagem, tudo o que está envolvido, desde a concepção de

<sup>234</sup> Anexos, entrevista nº9, p.7.

<sup>235</sup> Anexos, entrevista nº4, p.19.

<sup>236</sup> Anexos, entrevista nº7, p.14.

*uma exposição itinerante, (...) até à organização do calendário da itinerância, até à animação da própria exposição, contacto com instituições, a organização de transporte, montagem, (...)*<sup>237</sup>

E.9: *“Sinto por acaso bastante necessidade na área de **museologia**, na parte teórica (...) agora tenho... lido muito pouco sobre museologia, tenho ouvido muito, digerido alguma coisa, mas as novas tendências não tenho aprofundado o suficiente”*.<sup>238</sup>

Mas, os factores não se esgotam aí: não se pode esquecer que a educação constitui uma função basilar dos museus, ao nível das ditas tradicionais e, como tal, é merecedora da mesma atenção da museologia, enquanto ciência.

Acrescente-se, ainda, que só não se verificam mais referências a esta temática porque alguns dos profissionais já possuem formação académica nesta área, conforme foi descrito no capítulo anterior sobre a formação contínua.

A arte continua a ser uma temática clássica sempre muito apreciada por todos que trabalham em museus, nomeadamente de arte. É, acima de tudo, um gosto e um prazer poder desenvolver trabalhos sobre uma colecção ou objecto artístico, consultando bibliografia ou visitando outras exposições, na tentativa de os conhecer pormenorizadamente para poder interpretá-los melhor.

No esforço de conhecer melhor os seus públicos, para assim os conseguirem cativar, pelo menos dois profissionais revelam intenções em aperfeiçoar os seus conhecimentos teóricos sobre a educação, posicionamentos epistemológicos, formas de aprendizagem, características dos diferentes segmentos de visitantes, discutindo bibliografia, acedendo às investigações científicas sobre as várias vertentes deste tópico.

E.4: *“ (...) **como é que eles aprendem**, no dia-a-dia, (...) como é que os grupos trabalham, como é que, como é que, em termos **epistemológicos**, não é, como surge, **como é que o conhecimento deles se processa**”*.<sup>239</sup>

O progresso e o crescente recurso às inevitáveis tecnologias levantam problemas no domínio de ferramentas muito úteis mas, para alguns, algo complexas. Actualmente é impensável nos locais de trabalho não ter acesso à informação via internet, a utilizar o e-mail como forma de contacto com o exterior, a elaborar alguns materiais concedendo-lhes um tratamento gráfico e outros suportes que não o papel, já para não falar da informatização do inventário; enfim, outras tantas tarefas que agilizam e imprimem outra qualidade ao serviço prestado. Contudo, é

---

<sup>237</sup> Anexos, entrevista nº7, p.6.

<sup>238</sup> Anexos, entrevista nº9, p.7.

<sup>239</sup> Anexos, entrevista nº4, p.19.

impreterível para alcançar este nível que haja capacidade das instituições para dotar os museus de equipamentos actualizados e eficazes, assim como dispender tempo aos seus colaboradores para poderem frequentar formação na área informática. Por vezes, as tutelas exigem mais do que o nível do utilizador pois, mais uma vez não havendo disponibilidade financeira, pretendem que sejam os profissionais presentes a fazer trabalhos de alta complexidade.

E.14: “ (...) *eu tenho de saber trabalhar no Word, no Excel, mas quero dizer, eu não nasci com isso, eu **tenho de tirar tempo**, significa tirar tempo, e depois que nos dêem mais, que nos **dêem essa tecnologia para eu poder estar actualizada** (...) porque, nós temos de escrever, por exemplo, guiões para DVD’S, CD’S, jogos multi-média, a apresentação de um guião, que vai ser uma outra empresa a ter de produzir, mas nós é que temos que dar os conteúdos (...) e nós temos que saber apresentar essa informação, e para isso temos de ter formação.*”<sup>240</sup>

As necessidades de formação na área da gestão é, exclusivamente, sentida por aqueles entrevistados que vêem a sua responsabilidade acrescida pela coordenação de equipas, precisando, nesse sentido, aprender mais sobre recursos humanos, como a formação e motivação de equipas, conflitos interpessoais e sobre aspectos financeiros, como a elaboração de um orçamento, para acima de tudo resolverem problemas muito práticos.

E. 5: “ (...) *Se calhar até de **recursos humanos, de gestão de conflitos, às vezes até na parte de contabilidade** quando nos pedem para fazer um orçamento, se calhar **o aumento de responsabilidade** também faz-nos sentir uma maior necessidade de formação, para conseguir abarcar diversas áreas e então resolver os problemas.*”<sup>241</sup>

Com menos referências, um profissional aponta as artes performativas, especificamente a dança, o teatro, a música, como vertentes a explorar nos museus, considerando ser ambientes de excelência para desenvolver projectos multi e transdisciplinares, interpretando o conhecimento de forma global e estimulando a criatividade do público que se vê envolvido num processo que recorre a várias formas de aprendizagem. Optando por este caminho, o mesmo aperfeiçoa-se profissionalmente, ao mesmo tempo que realiza as suas apiações pessoais investindo em áreas que lhe dão muito prazer.

É na área de animação socio-cultural que outro inquirido encontra respostas para as mesmas necessidades de dinamização dos programas oferecidos aos visitantes, que os encara sob o ponto de vista das questões sociais.

---

<sup>240</sup> Anexos, entrevista nº14, p.12.

<sup>241</sup> Anexos, entrevista nº5, p.6.

E.8: “ (...) para um trabalho de serviço educativo será necessário... ajuda muito, **torna muito positivo a multidisciplinaridade, são as várias formações e as várias valências.**”<sup>242</sup>

A falta de processos formais de avaliação, como já foi analisado anteriormente, mas o reconhecimento da sua importância para a definição do retrato das audiências, faz com que um entrevistado queira abordar cientificamente a problemática, através da sociologia.

A preocupação de tornar os museus em espaços socialmente inclusivos e o subsequente alargamento a novos públicos, especificamente aos que apresentam dificuldades especiais quer do foro físico, ou mental, não é contudo acompanhado pela maioria dos entrevistados, uma vez que apenas um demonstra vontade em desenvolver competências para lidar com este tipo de visitantes.

De uma forma geral, podem-se traçar dois níveis de necessidades sentidas pela amostra em estudo: uma técnica, a mais referenciada, procura responder a situações concretas e práticas que o dia-a-dia no terreno levanta, como as que se prendem, por exemplo, com a gestão humana e financeira das equipas, com as componentes oficiais das actividades, com as operações informáticas, a concepção, montagem de exposições, entre outras; outra científica, na qual os sujeitos procuram uma maior reflexão, baseados em estudos e investigações sobre temáticas, como a educação, arte e museologia.

É curioso verificar a preferência demonstrada pelos profissionais por situações mais informais de formação. Não excluem totalmente iniciativas como congressos, seminários, encontros organizados pelas universidades, municípios, museus ou outras organizações, pelo contrário são nesses momentos que os indivíduos têm, sobretudo, acesso a investigadores e profissionais de renome, às suas experiências e estudos e actualizam a bibliografia.

E.14: “ (...) e eu acho que é importante que ela seja possível ser feita a **vários níveis**, há a formação que a **universidade** continua a dar, para não se perder completamente o pé, portanto, eu gostaria que todos os anos, houvesse qualquer conferência, qualquer workshop que eu vou fazer porque a universidade me alertou (...) nós podermos ir a um congresso, a uma coisa que nos actualize sobre uma forma de trabalhar de alguma instituição ou conhecer uma nova, um novo aspecto de uma colecção ou disso ou daquilo”<sup>243</sup>

Contudo, a necessidade de discutir sobre a prática do dia-a-dia, seus problemas e condicionantes levam os entrevistados a sugerir iniciativas que favoreçam o contacto com os seus pares, trocando experiências, partilhando de saberes, estabelecendo parcerias.

---

<sup>242</sup> Anexos, entrevista nº8, p.6.

<sup>243</sup> Anexos, entrevista nº14, p.11.

E.1: “ (...) porque acho que é muito importante **partilhar a experiência**, acho que é muito importante e **saber o que é que se passa nos outros sítios**, acho que é importante (...) **adquirir novas competências, novos saberes, a partilha da experiência, a partilha de saberes** (...).”<sup>244</sup>

São inovadores quando avançam com propostas de intercâmbios profissionais, uma espécie de *eramus laborais*, estadias temporárias noutros museus ou espaços pertinentes para o serviço de educação, extensíveis ao território nacional e internacional, nas quais possam assumir, quer o papel de observador, quer de participante. É o ver de perto realidades diferentes, não para mais tarde imitar mas, para reflectir, aprender, estimular outras perspectivas, abrir horizontes e, quem sabe, criar pontes de trabalho. É o querer partilhar com os seus pares experiências, sucessos, angústias, soluções para quebrar de certa forma com algum do isolamento que por vezes se sente.

E. 12: “ (...) **o contacto integrado noutros locais, (...) outras realidades entre essas equipas**, não numa perspectiva, isto é a minha opinião pessoal, **não numa perspectiva só de observador mas integrando, integrante, ser participante** (...) integrando uma coisa de trabalhos oficiais, parte de um projecto... vai ser capaz de puxar por uma oficina com determinadas características, integrando equipas (...) mas, uma coisa que eu sugeria à **escala europeia**, com intercâmbios, no fundo uma espécie de **eramus laborais** em que as pessoas pudessem passar quinze dias, umas temporadas, que isso fosse uma troca de experiências, senão acho que vai ficar sempre o mesmo olhar (...)”<sup>245</sup>

E.10: “ *Exactamente, pois, sim, sim, sem dúvida, sem dúvida, intercâmbios profissionais, tudo isso* (...)”<sup>246</sup>

Enquadrada neste posicionamento, a entrevistada nº2 indica o exemplo pioneiro de uma associação internacional designada Engage, que organiza encontros formativos nos quais os formadores são os próprios participantes que vão relatando as suas experiências, discutindo em grupo as dificuldades, os resultados, promovendo a criação de uma teia de contactos e parcerias para projectos comuns.

E.2: “ (...) uma associação que se chama **engage**... (...) eles estavam a organizar uma coisa pioneira que era a primeira vez que faziam, que era **uma semana de formação, (...)** **dada pelos próprios pares, são os participantes, quer dizer trocam as experiências e cada um contribui com o seu conhecimento** (...)”<sup>247</sup>

São vários os narradores que consideram fundamental a postura dos profissionais, aconselhando a serem activos, auto-didactas, procurando aumentar os seus conhecimentos

<sup>244</sup> Anexos, entrevista nº1, p.33.

<sup>245</sup> Anexos, entrevista nº12, p.11.

<sup>246</sup> Anexos, entrevista nº10, p.19.

<sup>247</sup> Anexos, entrevista nº2, p.11.

pelos seus próprios meios, consultando bibliografia ou visitando outros museus, e a proporem às suas instituições as formações que precisam.

A opção pelas vias académicas de mestrado também não são colocadas de parte mas, quando são confrontados com a eminência de o fazer, alguns interrogam-se: para quê? Será que a minha instituição vai valorizar, apoiar e reconhecer mais tarde?

E.10: “ (...) eu vou fazer o mestrado, mas **vou fazer o mestrado para ficar exactamente no mesmo sítio onde estou** (...)”<sup>248</sup>

Este é um dos problemas com os quais os inquiridos se deparam quando o assunto é formação. Qual é o apoio prestado pelas instituições?

Se, teoricamente, sabem e valorizam o aperfeiçoamento dos conhecimentos e competências dos seus colaboradores, no plano prático não se verifica, na maior parte das vezes, uma acção correspondente. São os entrevistados que têm de desembolsar a expensas suas quantias consideráveis para poderem frequentar cursos, pós-graduações, mestrados, doutoramentos ou até mesmo para se deslocarem a outros museus para visitarem exposições relacionadas com a sua área de acção. E, quando fazem tudo à sua custa, a tutela não reconhece o esforço através da promoção remuneratória, levando à total desmotivação do funcionário.

Em suma, o apoio financeiro é praticamente nulo.

E.14: “ (...) a nível da formação, eu até gostaria de fazer a tese para o mestrado, (...) porque achava que era útil para o museu mas, **eu vou dizer porque é que eu não faço isso, porque vou ter de pagar do meu bolso, porque a instituição não vai pagar as propinas para o mestrado**, e eu não tenho, pura e simplesmente não tenho, neste momento eu posso dizer que a razão pelo qual não fiz ainda, que não me inscrevi para fazer a tese, é porque não tenho dinheiro para pagar do meu bolso (...)”<sup>249</sup>

A gestão do tempo é outro factor difícil de lidar. Os entrevistados sentem-se pressionados pelo volume de trabalho que não lhes permite dispôr de um espaço na agenda profissional para a formação, remetendo-a, por vezes, para a vida pessoal.

E. 14: “Outra formação hoje em dia é tão abrangente, para funcionarmos de facto de forma eficiente, **mas teriam que nos dar tempo, tempos concretos para o fazermos**, equipamento e meios também”.<sup>250</sup>

---

<sup>248</sup> Anexos, entrevista nº10, p.5.

<sup>249</sup> Anexos, entrevista nº14, p.13.

<sup>250</sup> Idem, ibidem.

Estas são algumas problemáticas relacionadas com a formação, mas outros obstáculos são descritos pelos profissionais de educação na sua actividade diária, temática essa a ser abordada detalhadamente na próxima secção.

#### **4.7 Dificuldades sentidas:**

É sabido que o panorama económico português vive, actualmente momentos de crise que acabam por se reflectir em todas os sectores da sociedade, particularmente na cultura. Efectivamente, os constrangimentos financeiros com os quais as instituições se deparam, constituem a problemática mais referenciada pelos entrevistados que, por sua vez, acusam-na de provocar um choque em cadeia de outras limitações.

Destaca-se a inexistência de investimento em recursos humanos, sobrecarregando os profissionais presentes e colocando em perigo a própria qualidade educativa dos programas oferecidos aos públicos, uma vez que não se recorre aos especialistas em determinados *saberes e fazeres* mas, mal ou bem, à *prata da casa*. Tal situação deixa os museus numa posição fragilizada e de inferioridade perante a concorrência de outros mercados de lazer. Como já foi referido anteriormente, esta sobrecarga e polivalência exigidas pelas tutelas deixam os entrevistados exaustos fisicamente e pressionados psicologicamente, mas continuam a querer a todo o custo dar continuidade ao trabalho, com os melhores resultados possíveis.

E.8: “ (...) nós por exemplo, a semana passada em termos gerais o museu teve 1300 ou 1400 visitantes, a semana passada, nós chegamos a ter uma média de três visitas à tarde, duas de manhã e às vezes três de manhã e três à tarde, há quem fique sem voz, no meu caso **fiquei sem voz mesmo**, (...) isto está a ser um reflexo também da falta de pessoal neste caso.”<sup>251</sup>

Para conceder dinâmica ao sector educativo do museu é necessário diversificar o produto e, para tal, é preciso pessoal com conhecimentos específicos e não exigir do profissional de educação o domínio de todas as estratégias e saberes. E quando tal acontece, as instituições devem, pelo menos, conceder tempo para formação contínua e não esgotá-lo com excesso de trabalho.

Alguns mostram-se mesmo frustrados pessoalmente, contribuindo para uma baixa auto-estima, por não controlarem todas as áreas de acção ou não conseguirem responder à exigência do multifacetismo. O entrevistado nº13 afirma ter limitações pessoais, pois: “ (...) **gostaria de ser uma enciclopédia** (...). **Gostaria também de dominar outras artes e outras... para poder de**

---

<sup>251</sup> Anexos, entrevista nº8, p.11.

*facto, mesmo animar os espaços e... também o que está a acontecer é não haver recursos humanos.*<sup>252</sup>

Por outro lado, o crescente volume de trabalho deixa pouco tempo para as tarefas que os inquiridos deste estudo consideram importantes e afectas directamente à educação. A necessidade de reflectir sobre a programação educativa, o tempo dispendido aos visitantes e a formação contínua são relegadas para segundo plano, não por decisão dos mesmos, mas pelas condicionantes internas. A rotina, a mecanização das funções e a estagnação tornam-se preocupações constantes dos sujeitos.

Um dos inquiridos não se mostra contra o aumento dos públicos e a diversidade de acções mas, afirma que esse crescimento deverá ser feito de forma sustentada de modo a não perder de vista a missão educativa do museu, concluindo que esta dificuldade constitui paralelamente o seu maior desafio, necessitando para isso, de uma postura forte e crítica.

E. 6: “ (...) **é a sustentabilidade**, é conseguir manter uma visão global de helicóptero, faça tudo o que fazemos, que é consciente para manter o serviço educativo a crescer mas de modo sustentado, porque há muita pressão do exterior para crescer muito rápido, há muita pressão de todos os lados para diversificar e é preciso trabalhar de modo sustentado, se não é o fim da picada, acabou a qualidade, o meu maior obstáculo, a minha maior dificuldade mas acredito que temos conseguido, mas **é preciso ter-se muita força e muita capacidade crítica** (...)”<sup>253</sup>

Também, o entrevistado nº7 reconhece a importância da sustentabilidade económica da cultura, mas desde que a actividade museológica não se resuma às despesas e receitas, pois a sua contribuição é demasiada complexa para ser avaliada em números.

E. 7: “ (...) eu penso que faz todo o sentido que as instituições têm de se sustentar, não é? Mas a questão da nossa contribuição ser uma contribuição que não tem essa rentabilidade financeira, muitas vezes, é difícil, difícil lidar (...), parece que a sociedade exige-nos, os nossos locais de trabalho **exigem-nos uma justificação do nosso trabalho em cultura**, isso às vezes é um obstáculo (...)”<sup>254</sup>

Este “terrorismo do número”<sup>255</sup> é sentido por todos os inquiridos que demonstram algum cepticismo perante tais políticas de ampliação de públicos a qualquer custo, colocando em causa a qualidade da oferta programática e a interpretação das próprias colecções. É o perigo de conceberem e realizarem actividades de consumo rápido que o entrevistado nº4 denuncia e

<sup>252</sup> Anexos, entrevista nº13, p.20.

<sup>253</sup> Anexos, entrevista nº6, p.20.

<sup>254</sup> Anexos, entrevista nº7, p.12.

<sup>255</sup> Expressão utilizada por Claude Javeau a propósito da constituição da amostra (citada em capítulo anterior), à qual se recorre por se considerar que expressa bem o estado de espírito dos profissionais de educação em museus relativamente à pressão imposta pelas instituições para aumentar os públicos.

alertando: “ (...) **estar de costas viradas para a colecção**, eu não acho que seja uma boa política de serviço de educação, essa reactividade, essa, **esse medo de perdermos públicos** acho que é nossa, **é o nosso tiro no pé**, acho que **é o nosso tiro no pé** (...).”<sup>256</sup>

Ainda assim, perante tais adversidades, alguns entrevistados respondem com optimismo:

E.5: “ (...) *estar aqui, saber das condições, das perspectivas presentes, futuras da instituição, os problemas pelo que passa, isso às vezes leva-nos a encarar o futuro assim com tons mais cinzentos. Mas enquanto cá estamos ... e como gostamos, há doze anos não se explicaria doutra maneira estar cá, se não gostasse, não é ... ah... gostamos e estamos cá, como costumamos dizer, vestimos a camisola e... estar praticamente todos os dias com o público, falar com, partilhar, contar histórias, receber um obrigado no fim, um abraço, um aperto de mão* (...).”<sup>257</sup>

E, outros afirmam mesmo necessitar desta pressão para se sentirem felizes e não estagnarem, apesar de ser desgastante.

E.6: “ (...) *acho que estou super sobrecarregada mas, mas sou daquelas pessoas absolutamente apaixonadas, se calhar não saberia viver sem, sem estar sobrecarregada, (...) é uma exigência tremenda e que nos obriga a uma constante busca de informação e de ... e temos de ter muita capacidade, modéstia à parte, mas por outro lado nós (...) sentimo-nos vivas, e estamos sempre no activo.*”<sup>258</sup>

Para o profissional nº14 esta conjuntura económica negativa é acentuada por uma má gestão por parte dos indivíduos que definem os orçamentos e que têm a capacidade de decidir. Gostaria de se ver enquadrado numa estrutura mais transparente, dirigida por pessoas com competência para tal, que procurasse rentabilizar racionalmente os recursos humanos e monetários. Evitava-se, assim, desperdiçar dinheiro em programas cujo objectivo primeiro é fazer *brilharete*, sem proveito para os visitantes em virtude de um plano de acção consistente a médio e longo prazo, com resultados duradouros.<sup>259</sup>

As consequências das dificuldades financeiras estendem-se ainda a outras situações problemáticas, particularmente a um nível essencial que é a logística.

Alguns inquiridos preocupam-se profundamente com a manutenção técnica das próprias exposições onde estão inseridas as colecções museológicas que são a base vital de todo o

---

<sup>256</sup> Anexos, entrevista nº4, p.17.

<sup>257</sup> Anexos, entrevista nº5, p.11.

<sup>258</sup> Anexos, entrevista nº6, p.17.

<sup>259</sup> Anexos, entrevista nº14, p.23.

trabalho interpretativo. Não só constitui um problema de imagem mas de sobrevivência e dignificação do museu.<sup>260</sup>

Outra dificuldade sentida pelo profissional nº3 prende-se com o actual horário de abertura do museu ao público que considera desadequado às agendas dos visitantes. Aspira ter o espaço aberto na hora de almoço, objectivo até agora não alcançado devido à falta de capacidade financeira para alargar o quadro de pessoal.<sup>261</sup>

A valorização do serviço educativo como um trabalho importante no museu é o primeiro constrangimento, com o qual o profissional nº9 se depara. Reconhece a conservação, o inventário, a produção de exposições como áreas essenciais no museu mas, coloca-as ao mesmo nível da interpretação. Tal postura não é, contudo, partilhada superiormente pelos dirigentes que não contemplam para esta função uma parcela do orçamento da entidade. Como resultado, e após muita energia investida na reinvenção e reciclagem de materiais e estratégias, nem sempre o produto apresenta a melhor qualidade. Por vezes, as instituições consideram que o trabalho de educação em museus se destina exclusivamente a crianças e que, por isso, pode ser feito por qualquer pessoa porque a exigência é menor.

E.9: “ *Há momentos em que, eu pessoalmente tenho a impressão que superiormente, agora nenhum caso específico, nem actual, mas... muitas vezes, **o trabalho do serviço educativo é considerado como toda a gente sabe fazer este trabalho... toda a gente sabe lidar com criancinhas e aqui acentuam o inhas, porque crianças são pequenas, não é, realmente não são adultas mas são pessoas que ainda não cresceram e portanto (...)** esquecem-se que mesmo trabalhar com pessoas pequenas requer responsabilidade e, e por isso não há, não se dá valor ao poder e ao saber, porque **poder, realmente toda a gente pode, mas o saber, é aquilo que nós vamos aprendendo ao longo do nosso percurso.***”<sup>262</sup>

Referindo-se à mentalidade e postura superior dos colegas, o profissional nº14 desabafa: “ (...) *as pessoas diziam lá está aquela, **aquele servicinho**, o que é que ela tem a ver com isto mas, mantive-me no serviço com a ideia que isto tem imensa dignidade como qualquer outra (...)*”<sup>263</sup>

A propósito destas declarações, juntam-se outras que revelam a perspectiva que a restante equipa museológica tem da educação e a forma como todos os sectores se integram. Os dados analisados são, infelizmente duros: na maioria dos casos, não se verifica um trabalho transversal que reúna todos campos do museu, presente ao longo de todo o processo organizativo, isto é, desde a discussão dos planos de intenção, à programação, à

---

<sup>260</sup> Anexos, entrevistas nº5,7 e 8.

<sup>261</sup> Anexos, entrevista nº3, p.18.

<sup>262</sup> Anexos, entrevista nº9, p.14.

<sup>263</sup> Anexos, entrevista nº14, p.24.

concretização no terreno e respectiva avaliação. Normalmente, a educação só é integrada na fase final do processo, na concretização da acção.

E.1: “ (...) nós podemos **é depois ao fim é participar, fazer, elaborar** (...) Não são ouvidos durante o processo de concepção, de reflexão? Não, não, nem tão pouco (...)”<sup>264</sup>

O mesmo profissional, constata ainda: “ O problema é que **o pessoal anda todo de costas voltadas, parece que no museu existem vários sectores, mas cada um é por si, não é e nenhum por todos** (...) e eu sei que isto acontece na maior parte dos museus, os serviços educativos andam de costas voltadas com os outros serviços (...). Eu também não faço questão de me aproximar, os outros também fazem questão de nós não nos aproximarmos, portanto existe aqui assim, pronto quer dizer é quase como **uma barreira invisível em que cada um não invade** (...)”<sup>265</sup>

E, quando se lhe questiona se acha benéfica essa integração, responde: “Claro (...), o público obviamente, que era o público que seria beneficiado.”<sup>266</sup>

E.14: “ Não, isso temos de ser muito realistas, não, não acontece, **é a grande mágoa, tinha imensos benefícios...** depois acontece que chegamos como bombeiros, fazemos o que podemos e, e geralmente é tarde, curto, é tarde e é curto, não preparamos sequer a vinda do público para essas exposições, isso não está no horizonte, portanto não temos sequer os timings das exposições adequadas aos públicos e a sensibilização para determinado tema tem de surgir muito antes da exposição estar (...)”<sup>267</sup>

Esta forma de gestão levanta, posteriormente, uma série de condicionantes que se reflectem no terreno, para prejuízo dos visitantes, como por exemplo, a pertinências dos assuntos abordados, áreas expositivas limitadas, percursos com obstáculos e perigosos, formas de apresentação de informação e objectos pouco atractivas e limitadas, informação complexa e difícil de ser interpretada, entre outras.

Como prova das vantagens em integrar a educação na programação desde o início, o entrevistado nº5 refere uma exposição que, ao contrário de muitas outras, foi reflectida, desenhada e montada por todos os elementos da equipa museológica, incluindo os profissionais de educação e que mantém resultados positivos, nomeadamente, no que diz respeito ao envolvimento global do visitante, através de todos os sentidos e da interactividade. Conclui “o conceito de serviço educativo esteve desde o início logo subjacente e ela é, desde si, um mundo de aprendizagem através da experiência.”<sup>268</sup>

<sup>264</sup> Anexos, entrevista nº1, p.36.

<sup>265</sup> Idem, ibidem.

<sup>266</sup> Idem, ibidem.

<sup>267</sup> Anexos, entrevista nº14, p.22.

<sup>268</sup> Anexos, entrevista nº5, p.18.

Num caso único, o entrevistado nº1, ao reflectir sobre as dificuldades, aponta a existência de uma elite cultural fechada, dominadora do sistema que impede a entrada de outros elementos, impossibilitando, assim, a captação e integração de novos públicos. Segundo esta análise social da inquirida, a tentativa de criar hábitos culturais fica comprometida, pois esse grupo de pessoas, de forma camuflada, “ (...) *tentam fazer com que as pessoas se sintam ridículas a frequentar determinados espaços (...).*”<sup>269</sup>

Continuando, o referido narrador acusa inclusivé alguns museus que ainda vivem encerrados em si mesmos, dominados por essa elite, dificultando o acesso às colecções e demonstrando pouca abertura em trabalhar em parcerias com outras instituições.

Por fim, é de referir algumas *queixas* apresentadas por dois profissionais relativamente ao comportamento do público, nomeadamente o escolar. Denunciam situações disciplinares de quebra de regras, a falta de atenção e envolvimento dos alunos, algumas vezes, atribuído aos próprios educadores/professores que acompanham os grupos e que não os preparam, nem os motivam.<sup>270</sup>

#### **4.8 Incentivos**

Quando se coloca aos profissionais em estudo a questão qual o seu maior incentivo, a resposta é unânime e uníssonas: o público e as diferentes relações que ele estimula.

Em todos os relatos analisados, esta palavra está presente como o coração da actividade dos educadores em museus, como é possível observar em algumas declarações dos entrevistados.

E.5: “ (...) *estar praticamente todos os dias com públicos, falar com, partilhar, contar histórias, receber um obrigado no fim, um abraço, um aperto de mão (...).* É o que mais, é o mais gratificante e derivado a algumas funções que tenho de fazer, e que muitas vezes nos puxariam mais para o trabalho de gabinete, eu **continuo a gostar e a necessitar** de fazer visitas, de estar com, de ouvir (...) é a satisfação, o obrigado, um beijo, um abraço, um aperto de mão, ou dizerem que havemos de voltar”<sup>271</sup>

E.7: “ (...) *hoje em dia, a parte que valorizo mais e que me dá mais prazer na minha actividade profissional é esta relação com o público, é contactar com as pessoas e ver o que dizem e é muito, muito gratificante e eu gosto bastante. (...) o aspecto mais incentivador é, pronto, quando tu sentes que o grupo está completamente agarrado,*

---

<sup>269</sup> Anexos, entrevista nº1, p.27.

<sup>270</sup> Anexos, entrevista nºs 3 e 11.

<sup>271</sup> Anexos, entrevista nº5, p.11.

*estás a fazer a visita, toda a gente com questões ou a ouvir, muito presente, e depois quando saem com um sorriso”* <sup>272</sup>

E.8: “ (...) o que alicia continua a ser o **contacto com o público**, continua a ser o contacto com o público, sem dúvida, seja ele escolar, seja ele o arquitecto que vem da Holanda ou da Alemanha, (...), seja ele mais ou menos exigente, porque eles são todos exigentes.” <sup>273</sup>

E.9: “ É (...) o **impacto das pessoas ao entrarem** num espaço e, e ficarem com os olhos brilhantes e saírem de lá contentes e satisfeitas e muitas vezes dizerem espontaneamente, eu gostava de voltar cá, ou, da próxima vez trago cá os meus pais, ou, eu trago o meu amigo ou tenho que vir cá mais vezes, é um incentivo muitíssimo grande.” <sup>274</sup>

E.13: “ (...) eu acho que o mais estimulante são as pessoas que se vão encontrando, acho que sim, (...) **poder trabalhar com pessoas**.” <sup>275</sup>

É o gostar e necessitar de trabalhar com o público, de comunicar, de partilhar, de estar com, de ouvir, de receber o seu feed-back, as palavras que tão bem exprimem a relação destes profissionais com as pessoas.

Quando recebidos e acolhidos, os entrevistados não só procuram incutir aos visitantes hábitos culturais em museus, proporcionando ambientes favoráveis ao seu regresso, mas também, tentam criar oportunidades de aprendizagem significativas, promovendo, assim, o desenvolvimento do indivíduo a todos os níveis: intelectual, emocional, sensorial e social. Procuram, a partir do museu abrir o conhecimento para o mundo, levando os sujeitos a construir uma posição mais activa, participativa e crítica contribuindo, assim para a sua formação enquanto cidadãos.

É motivador estender essas oportunidades a todas as pessoas, facilitando o acesso físico e intelectual para cativar aquelas que antes se sentiam inseguras e que, por isso, não entravam nos museus.

Um profissional faz questão de sublinhar que o maior incentivo é, de facto, o público, mas encara-o não como elemento isolado, estanque e passivo antes, como agente transformador e gerador de conhecimento no processo comunicativo. Constitui um desafio servir de mediador para, perante os objectos da colecção, ajudar o visitante a construir a sua própria interpretação e a fazer ligação ao seu mundo.

---

<sup>272</sup> Anexos, entrevista nº7, p.4 e 11.

<sup>273</sup> Anexos, entrevista nº8, p.12.

<sup>274</sup> Anexos, entrevista nº9, p.14 e 15.

<sup>275</sup> Anexos, entrevista nº13, p.21.

E. 14: “O maior incentivo é saber que esta história de **dar sentido às coisas e tirar proveito do dia-a-dia desta herança** é uma coisa muito gratificante (...), **partindo do princípio que o conhecimento não está feito, nunca está, vai-se construindo e que os outros são fundamentais** para isso (...) para dizer ao visitante, use-a da melhor maneira e portanto é sua, é esta a grande missão (...) para que a **herança seja enriquecida, com sentimentos, com vivências, que vão fazer de dele um ser humano melhor** (...).”<sup>276</sup>

Perante este processo de construção bilateral, verifica-se uma inversão dos papéis tradicionais, assumindo o visitante uma posição de criador de conhecimento e o profissional de aprendiz. Esta situação não é desvalorizada por alguns entrevistados que afirmam que são precisamente estes impulsos, vindos do público, que os obrigam a actualizar, a uma pesquisa constante de forma a responder às necessidades externas.

E.1: “ (...) é muito interessante porque nós estamos sempre a actualizar, estamos a reciclar, isto é um trabalho de reciclagem porque **nós recebemos tanto do público que mesmo que nós não queiramos, nós, é assim, nós temos de nos actualizar, temos de nos actualizar** isto rejuvenesce-nos, a sério, rejuvenesce-nos (...)”<sup>277</sup>

A mesma postura assumem outros entrevistados que atribuem aos visitantes e às colecções, com as quais trabalham, um papel determinante na reinvenção de discursos, na aposta de programas audaciosos, no recurso a estratégias diversificadas para assim evitarem cair no perigo da mecanização de rotinas, tornando-se pouco atractivos para o público. Fazem-no por trabalho e por prazer pois, conforme declaram, a troca de saberes e a aprendizagem contínua realiza-os profissional e pessoalmente, constituindo verdadeiros desafios.

O reconhecimento da experiência profissional pelos pares é para o entrevistado nº9 um factor de estímulo que faz com que se sinta uma veterana que gosta de apoiar outros profissionais de educação em exercício há algum tempo, ou em início de actividade, partilhando o seu património intelectual.

Finalmente, para completarmos a lista das motivações dos inquiridos, resta revelar o entusiasmo e a paixão demonstrada pelo entrevistado nº2 em trabalhar com as equipas que integra, com a instituição que reconhece o valor educativo na vida do museu e a possibilidade de poder colaborar directamente com artistas nacionais e internacionais. Trata-se de um caso isolado, cujo trabalho se realiza sobretudo nos bastidores, na coordenação, e muito pouco no terreno, ao contrário dos outros que, acima de tudo, privilegiam este campo de acção, afastando-se sempre que possível dos gabinetes.

---

<sup>276</sup> Anexos, entrevista nº14, p.29.

<sup>277</sup> Anexos, entrevista nº1, p.29.

## Conclusão

Para finalizar este extenso capítulo propõe-se um breve resumo para avançar, seguidamente, para a análise conceptual dos pensamentos e perspectivas dos profissionais de educação.

Numa primeira parte, procurou-se explorar os enquadramentos contratuais dos inquiridos que se apresentaram, no presente, estáveis e regulares. Ingressando nos lugares através de concursos públicos, divulgados nos meios de comunicação, de entrevistas, de processos mais fechados e estreitos possibilitados por um contacto já familiar estabelecido durante estágios ou trabalhos pontuais, alguns entrevistados viveram um início turbulento e difícil, sujeitando-se a diferentes contratos temporários, de termo certo e a situações mais precárias, como os recibos verdes. Actualmente, e apesar da tão falada conjuntura economicamente desfavorável, todos gozam de uma certa segurança por possuírem vínculo permanente, ainda que seja ilusória, pertencendo ao quadro de pessoal da organização, nomeadamente aqueles que se encontram integrados em instituições da administração pública.

Se o presente surge aos olhos dos profissionais estável, por outro lado, mostra-se desmotivador quando questionados sobre a progressão/promoção de carreira. A maioria considera-se mal remunerada mas reconhecida por parte das tutelas. Atribuem a culpa aos limitados orçamentos distribuídos pela área da cultura que acaba por se reflectir, obrigatoriamente, nas respectivas tutelas. À excepção dos casos que trabalham em instituições do Estado, a generalidade desconhece o processo de evolução profissional o que leva a crer tratar-se de um campo específico de cada organização, cujos critérios e regras são pouco transparentes e variáveis conforme a gestão e o momento e, por isso, nada partilhadas pelos colaboradores. Apesar de tudo isso, estas condições menos favoráveis não são factores determinantes nas escolhas e posturas profissionais, o que demonstra o “amor à camisola”, o mesmo é dizer o amor à profissão.

Numa segunda secção, apresentaram-se as diferentes funções e actividades desenvolvidas pelos profissionais, alguns em equipa, outros individualmente.

São numerosos os exemplos que incluem a existência de mais do que um elemento nos sectores educativos, sendo uns pertencentes aos quadros do museu e, outros colaboradores externos, com uma ligação pontual, mais ou menos efémera, contratados para desenvolver determinadas actividades, de que são exemplo os monitores e consultores especializados. São situações resultantes ora do número deficiente de lugares nas instituições, ora de opções conscientes de gestão de recursos humanos de forma a expandir o seu leque de acções, diversificando a oferta para o público, cuja competência extrapola a dos profissionais presentes e, como tal, torna-se necessário adquirir serviços especializados, como por exemplo as expressões artísticas, sempre coordenados pelo pessoal interno. Salienta-se ainda a presença neste grupo de colaboradores, como os estagiários e os voluntários que, apesar de não serem

contratados mantêm, de certa forma, uma relação com a entidade laboral apoiando em larga medida os programas decorrentes. Formam-se assim equipas multidisciplinares capazes de conceber, articular e realizar actividades diversificadas e adaptadas a vários públicos.

Nesta perspectiva, justifica-se a existência de alguns profissionais que, pelo aumento das equipas e pelo volume de trabalho, são chamados às responsabilidades da coordenação e cada vez menos às funções de terreno. Distinguiram-se duas dimensões do trabalho desenvolvido pelo profissional de educação, uma ligada ao trabalho de gabinete/bastidores e outra relacionada com o terreno/campo de acção, sendo esta última o contexto de excelência e o mais aliciante para a generalidade. É o contacto directo com o público que é valorizado pelos entrevistados, é o que os estimula e motiva, que os faz procurar melhorar, actualizar, aprender também para poderem oferecer maior qualidade. O trabalho de gabinete é para quase todos um “mal necessário”, que são obrigados a cumprir mas, sempre que podem, evitam.

Das várias actividades desenvolvidas, quatro são partilhadas por todos os inquiridos: a concepção dos programas interpretativos, a divulgação a partir dos meios disponíveis ou através dos gabinetes de comunicação das instituições, o constante estudo sobre as colecções, educação ou públicos e, por fim, a captação de parcerias quer para possíveis financiamentos, quer para apoiar humanamente as acções. Salienta-se a presença do profissional em todo o processo: desde o surgimento e desenho da ideia, a sua consolidação através do estudo de conteúdos e tradução programática, a procura de meios auxiliares para a execução e, finalmente, a sedução de público.

Finalmente, é de sublinhar a polivalência cada vez mais exigida aos profissionais que se vêem perante a necessidade de acumular funções ditas educativas com outras que se distanciam da temática. A falta de recursos humanos e financeiros e a pressão de manter activos todos os serviços institucionais fazem com que os entrevistados tenham de cumprir em sectores como auditórios, bibliotecas, centros de documentação, produção e manutenção de exposições, loja, inventário da colecções, entre outras.

Entre as actividades interpretativas executadas pelos profissionais visando diferentes públicos verifica-se uma maior frequência de visitas, sob diferentes formatos, as oficinas, a produção de materiais de apoio, como as edições didácticas, jogos, as acções itinerantes, em que se evidenciam as maletas pedagógicas e as exposições itinerantes e os programas específicos nos quais se inserem as iniciativas sazonais e enquadradas nos diferentes períodos do ano são também comuns, designadamente no Natal, Páscoa e férias de Verão, dirigidas a crianças e jovens no decurso das férias escolares. Pontos altos do calendário de actividades educativas dos museus são em Maio, o Dia Internacional dos Museus e, mais recentemente, a Noite dos Museus e, ainda aquelas que assumem objectivos de inclusão social.

A avaliação é ainda uma tarefa pouco investida nos museus, constituindo um mero apontamento numérico para satisfazer as pressões institucionais. Estudos qualitativos e contínuos são raros, para não dizer nulos. Pelo contrário, a formação é um papel assumido por alguns entrevistados que no sentido de enriquecer os seus pares ou responder a solicitações de cursos sobre a área educativa em museus de determinadas escolas e universidades, partilham experiências e conhecimentos em congressos, seminários, cursos ou mesmos em visitas específicas.

São, sobretudo, os grupos escolares os principais “clientes” dos museus com particular incidência o 1.º ao 3.º ciclo e secundário, com menos variedade os extremos da escala: o pré-escolar e o Universitário.

Cada vez mais os museus promovem actividades dirigidas aos públicos não escolares e não organizados institucionalmente como as famílias, compostos por elementos de diferentes gerações e por indivíduos adultos contudo, a sua presença está longe de ser assídua.

Actualmente, missões mais alargadas e complexas desafiam os inquiridos que procuram fazer dos museus espaços de valorização individual e colectiva, de forma a estimular práticas e princípios de respeito pelo ser humano, pelas comunidades, promovendo espíritos abertos para o mundo e à diferença, proporcionando oportunidades de formação para a cidadania. Incluem-se neste propósitos os séniores, um segmento, tal como o escolar, aberto, disponível e sedento de iniciativas externas, os presumíveis “excluídos sociais” ou a “públicos potenciais”, que poderão ter dificuldades de acesso ao museu por barreiras derivadas dos diferentes códigos de comunicação em presença, como os imigrantes, pessoas portadoras de deficiência, toxicodependentes em tratamento, doentes mentais, entre outros.

Uma vez apresentada a visão panorâmica da acção promovida pelos profissionais de educação em museus e os públicos a que se dirigem, procurou-se numa terceira e última parte abordar as necessidades de formação decorrentes dessas práticas desenvolvidas, assim como os problemas e os incentivos com os quais se deparam diariamente.

Sempre com a vontade de querer saber mais e com o lema “aprender até morrer” sempre presente, a formação contínua apresenta-se como algo inevitável e imprescindível direccionada para dois interesses: as colecções e os visitantes, na qual se inclui inevitavelmente a relação explosiva entre os polos. Enquadrada em contextos académicos que conferem qualificações mais complexas, alguns entrevistados reclamam a consolidação de conhecimentos teórico-práticos na área da museologia, da arte e da educação.

Paralelamente, na tentativa de responder às solicitações do público, das exigências internas das organizações, procuram dominar softwares informáticos ou técnicas das expressões

artísticas para assim conseguir oferecer programas diversificados com uma forte componente de envolvimento prático. São as questões que se levantam no terreno que levam a participar em workshops, ateliers enfim, situações formativas menos formais e de curta duração, uma vez que o tempo disponível é curto, provocando, por vezes, sentimentos de angústia e frustrações.

Movidos pelo desejo de partilhar as suas experiências bem sucedidas com os seus pares mas, sobretudo, discutindo as falhas, constrangimentos na expectativa de encontrar sugestões e soluções, a maioria defende a existência de espaços e momentos orientadores de práticas, sendo bastante inovadores quando mencionam a possibilidade de realizar estadias ou intercâmbios laborais, nos quais pudessem assumir posturas de observadores-activos.

Em menor número, aqueles inquiridos que assumem no dia-a-dia as responsabilidades de coordenação de equipas mostram-se especialmente carenciados de competências relativas à gestão financeira, jurídica e humana.

A procura incessante de condições materiais e humanas constitui uma preocupação marcante de que é resultado, na maioria dos casos, da falta de afectação de um orçamento financeiro ao plano de actividades educativas. Os contrangimentos económicos constituem efectivamente a maior dificuldade dos profissionais, da qual emergem uma série de outros obstáculos. A manutenção das colecções em exposição, a sua dignificação, a sobrecarga e polivalência de funções, a pressão de conceber e produzir programas diversificados, adaptados aos vários públicos, de forma a aumentar o número de visitantes, o reduzido tempo para se dedicarem à reflexão/avaliação das iniciativas e políticas educativas, ao estudo dos objectos e à formação contínua, em suma, a gestão a curto prazo e em função do número, fazem parte de uma listagem de problemas graves com os quais os entrevistados se deparam. Ainda assim, não são suficientes para quebrar o espírito e a paixão que têm por esta profissão. O equilíbrio e a motivação emergem quer do contacto directo com o público, que os mima com um sorriso, com uma palavra de agradecimento, com o seu regresso, quer do privilégio único de poder lidar com os objectos do passado, ricos em conhecimento, histórias, valores e emoções.

5

# O que pensam sobre?

## 5.1 Posicionamentos conceptuais

Pretende o presente capítulo explorar percepções destes profissionais sobre a educação e como pensam que se reflectem nas suas práticas.

Constata-se que muitos profissionais têm dificuldades em verbalizar o pensamento abstracto que norteia as suas acções. Curioso é, porém, verificar que, apesar de não recorrerem aos termos teoricamente correctos, os seus discursos, por vezes caóticos, acabam por reflectir os mais recentes estudos desenvolvidos na área da educação em museus. Esta falta de correspondência teórico-prática pode dever-se à falta de formação ou de actualização bibliográfica da maior parte dos inquiridos.

O entrevistado nº6 é quem melhor se exprime perante a questão básica: o que é o conhecimento?

Renegando qualquer aproximação à perspectiva positivista, considera que o conhecimento é algo que é individual e cumulativo, que cada pessoa constrói na interacção com o meio. Valoriza as aprendizagens passadas, o contexto e as referências do sujeito, procurando relacionar as suas experiências com as práticas desenvolvidas no museu, acreditando que os significados produzidos terão mais sentido e, conseqüentemente, levarão a uma maior aprendizagem. Para fazer estas pontes ou ligações e ir ao encontro dos objectivos e interesses individuais, é necessário conhecer os públicos, suas características físicas, intelectuais, sociais e pessoais para, assim, adoptarem as melhores estratégias e metodologias.

*E.6: “ (...) o conhecimento é algo que é individual para cada pessoa, é algo que a pessoa constrói na sua relação com o mundo, portanto, não é algo que existe a acabar de formatar e que a gente vai transmitir, não, não temos esse registo positivista, nem pensar, (...). Nós temos em mente, cada pessoa vem de um contexto, com referências próprias, que quantos mais nós conseguirmos relacionar essas experiências com o que se passa aqui, mais significado elas atribuem à sua experiência, mais isto fará sentido, não é? Temos a noção de que há sempre graus de liberdade que não dominamos nem temos de dominar porque é a pessoa que vai construir a sua experiência e tá tudo bem, isso é ótimo, é perfeito, agora, também há uma experiência acumulada do tratamento no dia-a-dia com os públicos que nos faz adoptar mais esta estratégia, metodologia (...)”<sup>278</sup>*

Cita autores clássicos como Piaget e Bruner, ao mesmo tempo que demonstra um domínio actualizado sobre os textos de Eilean Hooper-Greenhill e Patrícia Bessa. Gostaria que a educação em Portugal, e nos museus em particular, fosse um terreno mais produtivo de investigação qualitativa com apresentação de estudos de caso.

---

<sup>278</sup> Anexos, entrevista nº6, p.5 e 6.

A apreensão do mundo que nos rodeia através dos meios cognitivos é para o entrevistado nº7 bastante limitado, justificando que é através dos sentidos e da experiência que o indivíduo produz aprendizagens que lhe fazem sentido e das quais retira utilidade prática.

E.7: “*Eu acho que **o conhecimento deve servir para alguma coisa**, nem que seja, nem que seja para te servir para pensar e te sentires bem com o que vês da realidade, se calhar a perspectiva filosófica, sentires-te bem com o mundo (...)a cognição, o pensar sobre as coisas é muito importante mas, se tu pensas só sobre elas ou se encaras sobre o ponto de vista muito teórico, ah... se calhar esse tipo de conhecimento não te vai servir numa situação muito prática da tua vida, não é? Dai eu falar do conhecimento, deve ter essa componente, deve servir, deve ter uma utilidade, não sei se estou bem a usar os termos certos mas ah...por exemplo eu vejo **o conhecimento aliado a cognição, a imaginação e a emoção** (...)”<sup>279</sup>*

Para responder a esta questão de maior reflexão, o entrevistado nº9 recorre a uma metáfora interessante que compara o conhecimento a uma mochila que vai sendo enchida e esvaziada ao longo de uma viagem, pelo seu proprietário; este decide o que quer acumular e dispensar, conforme as suas necessidades e, neste processo, ele próprio proporciona pedacinhos da sua bagagem que podem ser úteis aos outros. Nesta transformação controlada pelo sujeito, subentendem-se estruturações, desestruturações e reestruturações de ideias, emoções, formas de estar que, apoiadas pelos museus, pretendem um crescimento equilibrado.

E.9: “ (...) o conhecimento é **o dar e receber**, se eu pudesse explicar isso com uma figura seria o seguinte: **um visitante vem por exemplo, com uma mochila, (...) nós devemos aí ajudar a encher a sua mochilinha com algum conhecimento** mas que ele também possa, ao sair, carregar sem cair, portanto, todo esse **dosear** do conhecimento e depois das experiências que ele vai levar para a sua vida tem de ter também um certo equilíbrio (...) e até **descarregar um pouco** algumas coisas (...)”<sup>280</sup>

Dando continuidade a esta figura de estilo, o profissional nº14 vai mais longe defendendo a ideia de que nessa mochila nada se deposita, mas se retira, isto é, cada pessoa tem em si mesma valências, competências, talentos, potencialidades suficientes para construir as suas experiências e significados. Precisa de apoios e recursos diversificados, porque nem todos aprendem do mesmo modo, para conseguirem desabrochar o conhecimento que tem de si e do que a envolve.

<sup>279</sup> Anexos, entrevista nº7, p.9.

<sup>280</sup> Anexos, entrevista nº9, p.10 e 11.

E.14: “ (...) **não é meter lá dentro, é tirar lá de dentro e quando a gente percebe que é (...) isto que tem de fazer, as estratégias são muito mais criativas, porquê, porque nós não aprendemos só de uma maneira, aprendemos de milhentas.**”<sup>281</sup>

A grande parte das narrativas demonstra que a forma como os profissionais encaram o visitante não é, felizmente, a tradicionalista que vê o sujeito como receptor passivo da informação transmitida pelo emissor. Isso implicaria partir do princípio que todo o ser humano é igual ao outro, postura oposta às declarações acabadas de analisar. As pessoas não constituem uma massa homogénea, pelo contrário, a tónica é precisamente colocada na individualidade e originalidade de cada um. É o sujeito quem domina o processo de aprendizagem, assimilando apenas aquilo que quer, segundo os seus critérios, experiências passadas e recorrendo a diferentes metodologias.

A natureza heterogénea do visitante exige das instituições que desejam a sua presença, um retrato das suas características, modos de aprendizagem, objectivos para poderem preparar os seus espaços e actividades evitando situações como as descritas pelo entrevistado nº1: “ (...) e não o fazem com medo do ridículo, com medo de não saberem estar, com medo de não saberem interpretar, com medo de serem ridicularizados e então afastam-se (...)”<sup>282</sup>

Uma vez nos museus, é premente deixar o visitante construir a sua experiência que pode passar pela colecção ou por outras valências, como a cafetaria, o jardim, ou determinado evento.

É claro que o museu prepara os programas de acordo com os destinatários que querem captar mas, muitas vezes, eles sofrem alterações em virtude da activa participação. Se por um lado exige dos profissionais uma grande elasticidade, por outro está-se a cumprir o fim último de criar experiências mais significativas e duradouras.

E.9: “ (...) e **deixar também que o próprio visitante tenha a oportunidade de se enriquecer, ...ou de se questionar, ou de então questionar também o próprio espaço e de nós próprios também, por isso mesmo, temos muitas vezes de recuar um pouco nos nossos objectivos (...)**”

E.1: “ (...) Por isso é que eu digo é muito importante, nós estarmos com **atenção às informações que eles nos vão dando, à mensagem que eles nos vão passando.**”<sup>283</sup>

É igualmente importante proporcionar diferentes envolvimentos que não se limitem às operações cognitivas mas também práticas, sensoriais, físicas, favorecendo momentos de sucesso, de prazer e de valorização pessoal.

<sup>281</sup> Anexos, entrevista nº14, p.41.

<sup>282</sup> Anexos, entrevista nº1, p.27.

<sup>283</sup> Anexos, entrevista nº1, p.43.

E. 14: “ (...) é muito importante e, como é que funciona o cérebro humano e todas as necessidades que o Homem tem para **podermos encontrar de facto as estratégias adequadas a que eles tirem muito proveito do património** (...)”<sup>284</sup>

Para concluir: apesar da maioria demonstrar pouco domínio conceptual dos paradigmas conceptuais, observa-se que, na prática, eles estão subentendidos. Quando interrogados sobre a missão educativa dos museus e objectivos do educadores, essas noções sobressaem, ainda que mais nuns discursos do que noutros.

## **5.2 Educação em museus: missões e objectivos**

Qual a missão e objectivos do museu?

A resposta a esta questão basilar envolve uma reflexão profunda sobre os intentos de cada espaço museológico, algo que deveria estar bem marcado quer na consciência de todos os profissionais, quer na própria documentação que confere validade aos museus. A realidade é, contudo, outra.

Missão e objectivos são ainda tópicos pouco definidos e dominados verbalmente nos discursos dos inquiridos, à semelhança do que se verifica na secção anterior.

Perante a referida questão basilar, todos os entrevistados sublinham a importância do museu ao nível da comunicação, reconhecendo o valor da conservação, da inventariação e da investigação. Ao mesmo nível, colocam a função educativa como último fim de toda a actividade museológica, em prol do indivíduo e do desenvolvimento da sociedade.

Aliás, um profissional compara-a ao coração do museu, cujo pulsar deverá sentir-se em todos os sectores, inclusivé os atrás mencionados “(...) **eu acho que a educação tem de ser transversal e estar no coração dos museus.**”<sup>285</sup>

Alguns inquiridos são claros: os museus têm duas grandes responsabilidades que não são indissociáveis uma da outra. As colecções são a essência destas instituições culturais que atingem a sua magnitude quando são colocadas ao serviço do homem. Não se pode esquecer que os objectos são a essência pois, se tal acontecer para que servem os museus? O que os diferencia de outras instituições? Dúvidas com as quais o entrevistado nº4 se depara e

---

<sup>284</sup> Anexos, entrevista nº14, p.42.

<sup>285</sup> Anexos, entrevista nº14, p.19.

responde “o serviço de educação tem que ter muita **sensibilidade** para compreender a informação que a colecção nos dá”.<sup>286</sup>

E insiste:

*“ (...) nós temos de pensar muito bem no que somos, às vezes temos de parar, o mundo tem de parar, não pode ser tão sôfrego, **tem que parar e tem que pensar assim, o nosso museu é isto, a nossa colecção é esta, nós temos estes públicos**, portanto, nós não vamos tentar fazer o que os outros fazem, não, nós temos é que pensar, fazer uma introspecção e pensar, nós com esta colecção temos tanto para dar a estas pessoas, que não há outro museu com estas características, esta colecção é esta colecção, e vamos então preparar coisas que sejam realmente substantivas e pertinentes e trabalhosas o motivadoras para as pessoas.”<sup>287</sup>*

Segundo o mesmo, é precisamente essa massa bruta que apresenta o diferencial e torna os museus únicos, capazes de oferecer algo exclusivo e inovador. Essa característica deverá ser valorizada e não secundarizada, pois aí reside a razão da sua existência e sobrevivência, sobretudo face à feroz concorrência da indústria de lazer.

Seguindo o mesmo raciocínio, o entrevistado nº11 alerta:

*“ (...) o público é, cada vez que vem mais exigente (...) portanto, há tanta coisa para eles, que **vir ao museu tem de ser muito bem doseado, que lhes interesse, ter sempre uma novidade (...) ser único nessa oferta**, acho que até é um desafio para a pessoa que está a trabalhar e todos os dias temos uma luta”<sup>288</sup>*

É esta a matéria-prima que se tem de conhecer bem para poder tirar, juntamente com o público, o melhor partido dela. Os museus localizam-se, assim, na intersecção da relação entre os dois principais elementos, as colecções e os indivíduos.

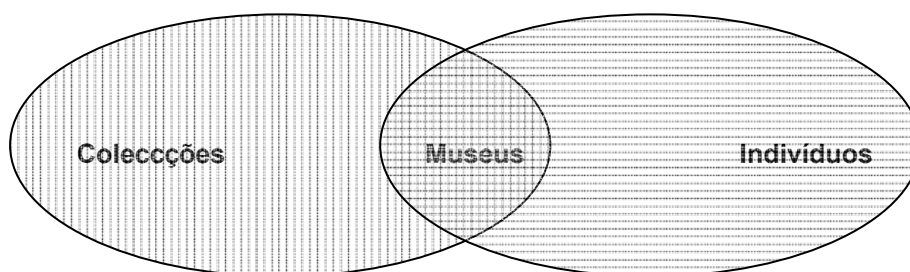


Fig. 4 – Museus = espaços de intersecção da relação entre as colecções e os indivíduos.

<sup>286</sup> Anexos, entrevista nº4, p.35.

<sup>287</sup> Anexos, entrevista nº4, p.16.

<sup>288</sup> Anexos, entrevista nº11, p.5.

Na generalidade, os profissionais mostram-se apaixonados por dois grandes amores, os objectos, um mundo infinito de saberes e emoções e as pessoas com as quais querem partilhar essas experiências.

E.12: “ (...) **eu estarei entre os objectos e o público, no vai e vem, ajudando na reflexão, estimulando a imaginação e também a descoberta dos objectos, mas o cerne será ajudá-los a desenvolver os seus talentos pessoais.**” <sup>289</sup>

Na perspectiva do profissional nº13, a missão educativa do museu é dar às pessoas ferramentas para aprender com as colecções e tirar delas algo de bom para a sua vida diária porque é através da compreensão do passado que se constrói o presente e o futuro.

As narrativas, que se centram sobretudo em exemplos da prática diária, deixam transparecer conceitos de educação como o *Construtivismo* de George Hein, a *Experiência Global e Interactiva* de Falk e Dierking, o *Museu Inclusivo* de Richard Sandell e Jocelyn Dodd, a teoria de aprendizagem das *Inteligências Múltiplas* de Howard Gardner e *Lifelong Learning*.<sup>290</sup>

Os museus são espaços de aprendizagem e de encontro, que ajudam a potencializar, perante os objectos, as faculdades de cada um, estimulando a reflexão, a observação, a imaginação, inculcando sentido estético e criando pontos de equilíbrio e associações com a realidade exterior.

E. 12: “ (...) aquilo que eu mais gosto vou-lhe dizer, francamente, isto para mim é uma paixão, **é ajudar no fundo cada um a tirar o máximo partido das suas faculdades**, (...) pensando um pouco nos museus como **locais de bom gosto**, ajudar e estimular a **reflexão, a observação, a imaginação**, puxá-los para a **sensibilidade** em relação à **qualidade estética** (...) tento criar **o ponto de equilíbrio entre a realidade exterior**, (...) tornar mais **curiosos** para que saiam daqui, ou doutros sítios, ou de outros museus, como este, como pessoas mais interessantes e com uma **visão um pouco mais alargada da realidade, mais condescendentes, mais cultos, mais criativos** (...), fazendo-os sentir que aquilo que nos separa é só o facto de eu ter estado ali há mais tempo, com outros meios, mas as pessoas podem contrabalançar, alcançar isto e **até serem felicíssimas se forem mais abertas**.”<sup>291</sup>

A educação em museus assume um papel de mediador, proporcionando ao visitante momentos de comunicação e de partilha com as colecções e temáticas relacionadas,

<sup>289</sup> Anexos, entrevista nº12, p.16.

<sup>290</sup> DIERKING, Lynn e FALK, JOHN, *The Museum Experience*, Whalesback Books, Washington D.C., 1992, GARDNER, Howard, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 1990, HEIN, George E., *Learning in Museum*, London and New York, Routledge, 1998, DODD, Jocelyn e SANDELL, R., *Including Museums, perspectives on museums, galleries and social inclusion*, Research Centre for museums and Galleries da University of Leicester, 2001.

<sup>291</sup> Anexos, entrevista nº12, p.4 e 5.

usufruindo delas à sua maneira com a máxima liberdade, de forma a construir experiências significativas para a sua vida.

E. 9: “ (...) um **mediador entre o espaço com**, em que estamos inseridos, onde estamos a trabalhar, com **as suas peças**, quadros, esculturas, etc. e **as próprias pessoas** e portanto deverá acompanhar, intervir sempre que for necessário e **deixar também que o próprio visitante tenha a oportunidade de se enriquecer**, (...) **ou de se questionar**, ou de então questionar também o próprio espaço e de nós próprios também”.<sup>292</sup>

Pretende-se abrir horizontes, atingir a individualidade que é o verdadeiro tesouro do ser humano. Cada um é possuidor de inúmeros talentos, uns utilizados e, outros, ainda escondidos. Os museus são espaços de excelência para criarem oportunidades que façam sobressair essas singularidades e qualidades, valorizando o visitante. A promoção de momentos de sucesso reflecte-se na valorização pessoal que, por sua vez, leva a um maior conhecimento que cada um tem de si e do mundo e a um significativo contributo para o progresso da sociedade.

E. 7: “ (...) nas experiências que fazemos promovemos **momentos de sucesso** e que se calhar isso em termos de **valorização pessoal** é importantíssima e, por outro lado, é uma **formação para a cidadania** (...) ”<sup>293</sup>

Pretende-se uma formação integral e completa que desenvolva o saber ser, quer na vertente do saber estar, quer do saber fazer. Estes objectivos são cumpridos, por exemplo, quando os visitantes, nomeadamente os mais jovens, compreendem que é preciso adequar o comportamento aos espaços. Podem correr, saltar, gritar nos jardins antes de entrar no museu mas, uma vez dentro dele, há regras e normas a cumprir.

Quando são levados a este entendimento, educa-se para a cidadania, contribui-se para uma maior integração social das crianças. O mesmo se verifica com os adultos ou qualquer outro público. Este efeito dominó é bem descrito pelo profissional nº6:

E.6: “ (...) há procedimentos que têm de ser dominados bem, **há uma destreza do fazer** que também pode ser trabalhada, depois há os atitudinais que são fundamentais, que são **os valores, as normas** e eu costumo dizer que só estar aqui, já é educativo, porquê? Porque aqui há normas que são para cumprir e nós vivemos numa sociedade, e a sociedade tem normas e quanto mais estas crianças perceberem e sentirem bem, quererem adoptar e reconhecer normas existentes e integrarem-se em diferentes espaços sociais, melhor **estarão capacitados para a vida porque nós vivemos em sociedade**, não vivemos no meio do nada, não é? E, portanto, isso é fundamental.”

<sup>292</sup> Anexos, entrevista nº9, p.11.

<sup>293</sup> Anexos, entrevista nº7, p.9.

Perante as exposições e os objectos, o indivíduo tem à sua disponibilidade oportunidade para reflectir e formar a sua opinião crítica, respeitando outras distintas ou iguais à sua. Aceitar o outro, na sua diferença e semelhança é favorecer o respeito pela liberdade e igualdade, princípios tão caros ao ser humano.

Paralelamente, os museus têm que se tornar espaços de todos e para todos, respondendo às necessidades das diversas comunidades, trabalhando as questões de identidade colectiva e da multiculturalidade, propiciando experiências inclusivas.

E.6: “ (...) é muito importante o trabalho do museu ao nível da **inclusão social**, é fundamental, (...) porque trabalha as questões da identidade, das comunidades onde se insere, por isso eu acho fundamental.”<sup>294</sup>

Continuando:

“ (...) o que nós acreditamos é que colaboramos na **formação integral do indivíduo**. Os museus são fundamentais porque são **espaços de memória e identidade das comunidades** onde se inserem e, e porque a vivência destes espaços, rica e diversificada **permite que a pessoa se consciencialize a sua identidade e inclusive que a ponha em causa e que invente**.”<sup>295</sup>

Qualquer que seja a reacção, positiva ou negativa, o museu já cumpriu a sua missão. É inovador este discurso porque valoriza a posição do visitante mesmo quando é contra a opinião generalizada ou até contra os objectivos de determinada actividade educativa planeada. Pretende-se que o indivíduo seja livre no seu pensamento, ao discordar ele está a reflectir e a construir o seu ponto de vista crítico perante o que lhe é oferecido. Este comportamento é sublinhado com notória satisfação pelos seguintes profissionais.

E.5: “ (...) Sentir **um arrepio, um nó no estômago, não gosto, não percebo então, a arte já cumpriu**, porque já interpolou de alguma maneira aquela pessoa (...)”<sup>296</sup>

E.13: “ (...) a educação pretende criar **pessoas livres de pensamento** e (...) não pessoas estereotipadas e com limitações”.<sup>297</sup>

E.6: “ (...) **conflito cognitivo** que é quando a gente sente numa exposição, aquela estranheza, **há um conflito** e a partir daí, (...) o orientador, no fundo, **acompanha-o num processo de descoberta**, (...) não é a transmissão, é o acompanhamento, (...) e, seja quem for, pega nisso e dá o salto e, a partir daí, vamos ver para onde vamos (...)”<sup>298</sup>

---

<sup>294</sup> Anexos, entrevista nº6, p.12.

<sup>295</sup> Anexos, entrevista nº6, p.7.

<sup>296</sup> Anexos, entrevista nº5, p.13.

<sup>297</sup> Anexos, entrevista nº13, p.21 e 22.

<sup>298</sup> Anexos, entrevista nº6, p.22.

Designado por conflito cognitivo, o museu não transmite a informação, aproveita este “feedback” do indivíduo e acompanha-o num processo que é de descoberta conjunta sem determinações pré-definidas.

O profissional nº5 vai mais longe, colocando em causa a própria atitude superior e monopolizadora das instituições que acreditam que dominam os conteúdos e possuem os códigos necessários para a descodificação da mensagem, quando esta não é entendida pelo sujeito.

E.5: “ numa reflexão pessoal pensei: isto é uma **atitude um pouco superior, entendermos que as outras pessoas não possuem os códigos de leitura**, portanto cá estamos nós, nós que percebemos estamos cá para ajudar.”<sup>299</sup>

Retomando a perspectiva do inquirido nº6, a missão educativa é contribuir para a formação integral do indivíduo, no sentido de aguçar o seu espírito criativo, crítico e interventivo e exigindo-lhe um modo activo de vida, chamando a si as responsabilidades que lhe dizem respeito, inclusivamente as políticas. Declarando: “ (...) *aqui o que nós fazemos é também educação política, é também educação para a comunidade (...) trabalhamos em todas as áreas, não é só em educação ambiental, tudo é preciso, tudo faz parte do mesmo mundo e eu fico contente por trabalhar a esse nível porque eu gosto de ser activa no mundo em que vivo.*”<sup>300</sup>

O entrevistado chama-lhe “herança” a este património que o sujeito ao visitar o museu recebe e responsabiliza-o por ele. É uma herança recheada não só de matéria dos objectos mas, de todo um património imaterial composto de experiências, conhecimentos, afectos, sentimentos, dificuldades, superações, etc. O desafio reside em o museu fazer com que a experiência dele seja cheia de significado para que possa tirar o máximo proveito dessa herança em seu favor e, consequentemente, da sociedade. Responsabiliza-o pois caber-lhe-à no futuro enriquecer esse legado e decidir o que quer fazer com ele. Mais uma vez, é o efeito dominó já descrito anteriormente que o museu tem a capacidade de accionar

E.14: “ (...) porque a verdade é esta, é que uma **herança** é uma coisa que se recebe, que se enriquece e que se diz, tome lá... use-a da melhor maneira (...), para que a herança seja **enriquecida com sentimentos, com vivências, que vão fazer de mim um ser humano melhor, esta herança é para você pensar melhor, viver melhor, servir melhor os outros e a si próprio**, (...) e responsabilizando as pessoas por essa herança... o que é que vai fazer com ela?”<sup>301</sup>

---

<sup>299</sup> Anexos, entrevista nº5, p.13.

<sup>300</sup> Anexos, entrevista nº6, p.18.

<sup>301</sup> Anexos, entrevista nº14, p.28.

O mesmo narrador é inovador quando conclui que, ao contrário do passado, os museus têm a missão não de informar pois, existem outros meios privilegiados para levar a cabo essa tarefa mas, sobretudo estimular a sensibilidade através dos objectos, necessária para os sujeitos construirem os seus significados, abertos a outras realidades, perspectivas, culturas enfim, a toda uma diversidade que atravessa o mundo.

Para se cumprirem as missões educativas dos espaços museológicos são necessárias condições e estratégias favoráveis para o seu desenvolvimento.

E.12: “ (...) penso sempre muito nos museus como espaços de aprendizagem, de encontro, de comunicação e por isso prendo-me muito e **tento sempre dar-lhes um acolhimento agradável, que não seja um acolhimento formal, pôr as pessoas à vontade (...)**”<sup>302</sup>

Relembrando Falk e Dierking<sup>303</sup>, a experiência museal não passa apenas pela relação estabelecida com as colecções, é determinante o contacto com o restante pessoal profissional que acolhe e acompanha, com os vários espaços do museu, desde o jardim, o quarto de banho, a cafetaria, entre outros. Os profissionais reconhecem que é importante, para o visitante, saber onde está, ter liberdade de movimentos para se deslocar ao seu próprio ritmo, estar num ambiente confortável e não se sentir inferiorizado por aquilo que não compreende.

E.12: “ (...) pode entrar perfeitamente porque foi tomar um café ao museu e gosta de pintura e porque não espreitar uma sala com pinturas e depois as coisas vêm a seguir não é ... **essa liberdade de movimentos nos espaços museológicos (...)**”<sup>304</sup>

Relativamente a este aspecto, o profissional nº1 valoriza participação do visitante não só para ser ele a produzir os seus significados, mas também para evitar que ele seja hostilizado, alertando os seus pares e colaboradores para a influência das primeiras experiências em museus nas práticas futuras.

São vários os entrevistados que estabelecem uma relação com a educação formal que, segundo eles, ocorre essencialmente na escola. A grande parte recusa partilhar conceitos, metodologias mas uma minoria de dois profissionais, curiosamente, os pertencentes a uma geração mais velha, aproximam-se quando se assumem como *professor do museu*, utilizam palavras como *ensinar*, e acções como *aula no museu*.

Na generalidade, porém, concordam que a aprendizagem formal é, em Portugal, muito redutora uma vez que não abrem a aprendizagem a outras linguagens que não a cognitiva, a

---

<sup>302</sup> Anexos, entrevista nº12, p.3.

<sup>303</sup> DIERKING, Lynn e FALK, JOHN, *The Museum Experience*, Whalesback Books, Washington D.C., 1992.

<sup>304</sup> Anexos, entrevista nº12, p.6.

matemática ou a lógica, colocando em causa, por vezes, o próprio termo educativo por estar relacionado com estes contextos.

E.5: “*nós temos a palavra educativo e animação, às vezes **quando se usa o educativo é um pouco redutor**, as pessoas associam, ah! **então aquilo que fazem é para as escolas**, porque é nas escolas que adquirimos educação (...) primeiro associa-se um pouco ao contexto escolar, à educação formal e não é isso que se pretende.*”<sup>305</sup>

Segundo certo profissional aquilo que fazem não é ensinar mas, criar oportunidades para aprendizagens construídas pelo sujeito

Para vários entrevistados, a escola não estimula, por exemplo, a observação, não utiliza o corpo, as emoções, a música, a interactividade enfim, todos os recursos, designadas por Howard Gardner de *Inteligências Múltiplas*<sup>306</sup>, que o ser humano tem à sua disposição para se envolver totalmente em situações de aprendizagem mais duradouras e significativas, desencadeando efeitos multiplicadores no futuro.

E.5: “ (...) porque acho que **a educação em Portugal ainda peca muito, principalmente nas áreas artísticas e culturais**, é muito o ler, o contar, porque chega-se neste momento à constatação de que são áreas frágeis no processo educativo em Portugal, continua-se a apostar fortemente e esquecem-se das outras vertentes também, **tão ou mais importantes na formação humana**, a parte das artes, da dança, do teatro, da fotografia (...). São outras formas de ver que não são tão valorizadas e se as pessoas desde que são pequenas, nos infantários e depois ao longo de todo o seu percurso escolar, **se fossem tendo oportunidade de contactar com essas áreas, porventura a sua educação**, no sentido mais lato, **seria muito mais rica, muito mais diversificada** e as pessoas, não sei, teriam **mais apetências**, estariam **mais abertas** para estas actividades de carácter cultural que desenvolvem no museu e estariam muitos mais disponíveis também ao ouvirem essas instituições, **a participarem, a questionarem**, muitas vezes as pessoas até vêm mas também ficam numa posição um bocado de passividade, estou aqui mas (...)”<sup>307</sup>

O entrevistado nº8, relembra a sua formação base – a de professora – e confessa que ao vir trabalhar para os museus teve que desconstruir a ideia inicial de que o museu não é uma extensão da escola. Nas actividades que realiza, preconiza uma educação participada, falada, discutida, debatida, não imposta, construída, inserindo momentos práticos e interactivos, recorrendo a personagens animadas e fazendo associações constantes à realidade quotidiana dos visitantes. Constituem experiências *mágicas* nas quais se alia o conhecimento à diversão, ao lúdico e à descontração.<sup>308</sup>

<sup>305</sup> Anexos, entrevista nº5, p.12.

<sup>306</sup> GARDNER, Howard, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 1990.

<sup>307</sup> Anexos, entrevista nº5, p.13.

<sup>308</sup> Anexos, entrevista nº8, p.5,8 e 9.

***“A brincar, a experimentar e a conversar também se aprende”*** é o lema do entrevistado nº5 que acredita que a colaboração com a escola, como também com a família, são fundamentais mas não necessita obrigatoriamente de seguir as mesmas metodologias. Pelo contrário, *“ (...) podemos transmitir conceitos de Português, de Ciências, de Matemática mas, de uma outra maneira, que seja mais agradável, mais como dizem os brasileiros, prazerosa e que aprendam às vezes sem o perceberem.”*<sup>309</sup>

Conclui que estas estratégias procuram um efeito bem maior que é a formação de um indivíduo activo nas suas acções e consciente nas suas escolhas: *“ (...) acho que um direito em Portugal devia ser a abertura de perspectivas, mostrar diversas coisas para as pessoas, no seu campo de liberdade individual, poderem escolher, porque não haverá escolha se as pessoas não conhecerem.”*<sup>310</sup>

À semelhança, o profissional nº2 afirma:

*“ (...) acho que realmente nos interessa contribuir com as tais ferramentas de interpretação, de análise, de uma partilha, de um diálogo, (...) para proporcionar uma série de coisas (...) no sentido do questionamento, da abertura do processo de mudança da própria sociedade, da capacidade de nos confrontarmos com o diferente, o novo, aquilo que desafia as nossas expectativas, as nossas ideias feitas.”*<sup>311</sup>

Repare-se, pela figura seguinte, as palavras e conceitos aos quais os profissionais recorrem para exprimirem as perspectivas que têm acerca dos museus e da educação. São espaços ricos e fecundos em acções, valores, emoções, afectos, comportamentos, pensamentos, ao nível da formação do indivíduo e do colectivo.

---

<sup>309</sup> Anexos, entrevista nº5, p.15.

<sup>310</sup> Idem, ibidem.

<sup>311</sup> Anexos, entrevista nº2, p.21.

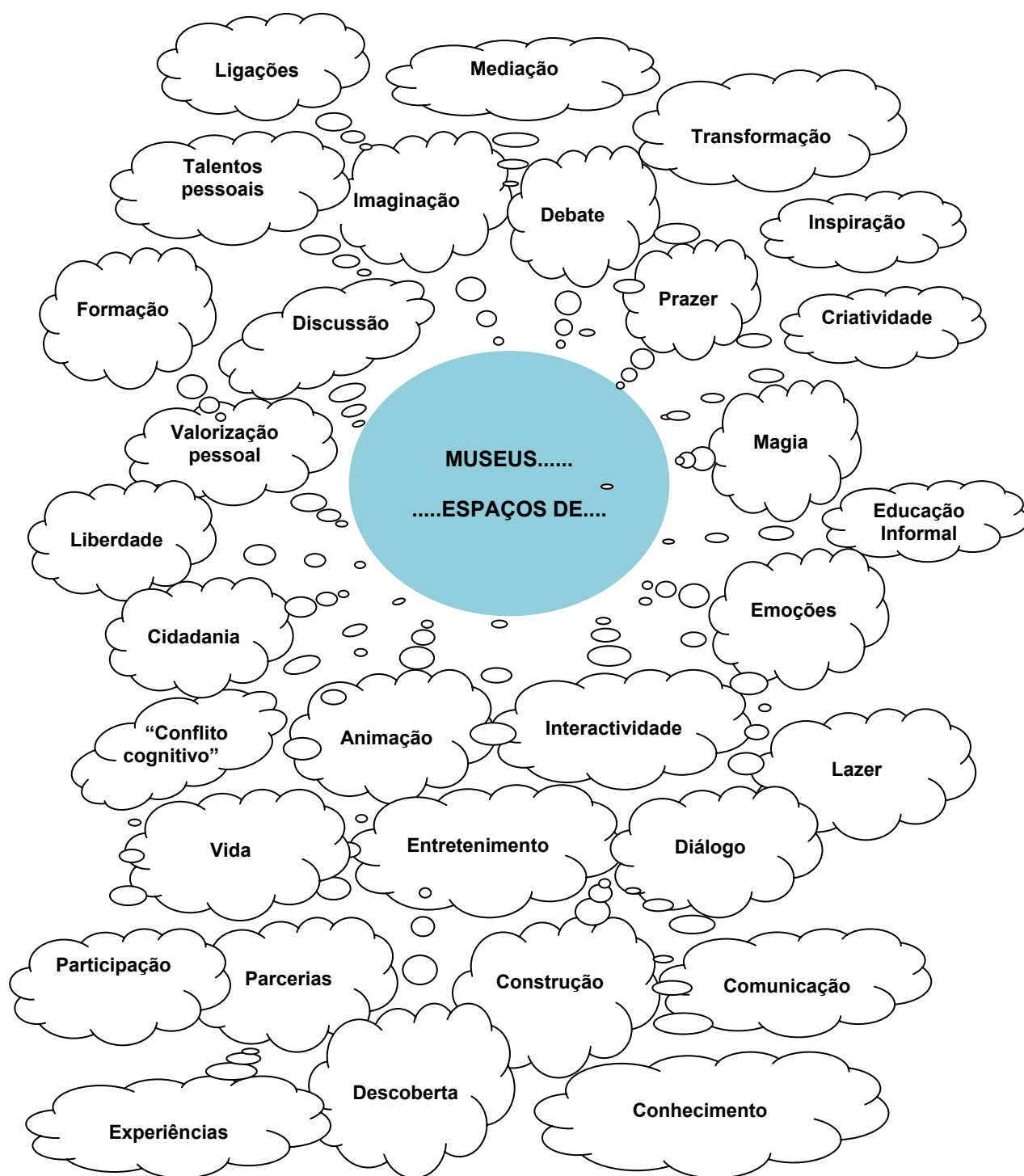


Fig. 5 – Palavras que os profissionais de educação associam aos museus e educação em museus.

### **5.3 Profissional de educação em museus: objectivos e perfis**

Exploradas as considerações teóricas que os entrevistados desta investigação apresentam sobre a educação em museus, suas missões e objectivos, interessa também conhecer o papel que, segundo os mesmos, o profissional de educação deve assumir nesse contexto.

Procura-se descobrir as ideias que os narradores têm de um profissional de educação em museus para poder ser possível traçar um perfil, como se observará mais tarde, com conhecimentos, aptidões, competências e qualidades humanas, ressaltando os pontos positivos sem, contudo, esquecer de fazer referência aos perigos a que está sujeito o mesmo.

Para evitar repetir informações já prestadas na secção anterior, serão aqui descritas esquematicamente as crenças expressas pelos inquiridos relativas à função do educador em museus. Exceptuando algumas narrativas que ainda estão um pouco presas à ideia clássica da educação formal, da sua associação à instituição escolar e ao professor, a generalidade dos entrevistados dão continuidade aos seus discursos conceptuais que, se nestes demonstram alguma dificuldade em verbalizar, em relação a este tópico desenvolvem com mais facilidade, reflectindo as correntes e estudos actuais.

Optou-se por uma listagem organizada em três grandes dimensões do conhecimento - do saber, do fazer e do ser, por outras palavras, as capacidades intelectuais, as competências práticas e, por fim, as qualidades humanas.

Assim, sucintamente, ao profissional de educação em museu cabe:

Dimensão do *saber*:

- ❖ Dominar o conceito, o processo e as metodologias da comunicação;
- ❖ Conhecer bem as colecções e a missão do museu;
- ❖ Estudar e investigar permanentemente as temáticas relacionadas com o espólio;
- ❖ Trabalhar as identidades das comunidades;
- ❖ Conhecer os públicos;
- ❖ Saber que o ser humano aprende de diferentes formas.

Dimensão do *fazer*:

- ❖ Assumir a função de mediador entre o conteúdo do museu e as pessoas;
- ❖ Fazer com que os outros usufruam da beleza das colecções;
- ❖ Proporcionar códigos de leitura e ferramentas para estimular o olhar e o sentir;
- ❖ Oferecer informação actualizada e interessante;
- ❖ Saber orientar a informação;
- ❖ Explorar diferentes perspectivas de uma só peça;
- ❖ Utilizar diferentes estratégias de mediação recorrendo às várias áreas do conhecimento quer artísticas como o teatro, música, expressão plástica, fotografia, literatura, como científica, como por exemplo a ciência experimental;
- ❖ Ajudar cada um a tirar o máximo partido das suas faculdades, talentos, atingindo a individualidade de cada um;
- ❖ Promover a participação crítica e a interactividade;
- ❖ Oferecer oportunidades de aprendizagem;
- ❖ Deixar o visitante construir os seus significados;
- ❖ Acompanhar no processo de construção de significados do visitante;
- ❖ Saber fazer respeitar as normas e regras;
- ❖ Lançar *iscas* para ser o visitante a construir a sua aprendizagem;
- ❖ Ensinar, ser professor do museu.
- ❖ Fazer associações com a realidade exterior ao museu;
- ❖ Desmontar ideias pré-concebidas;
- ❖ Estimular a reflexão, a observação, a imaginação, a sensibilidade, a curiosidade, a descoberta, o gosto;
- ❖ Captar parcerias e congregar esforços para que o trabalho seja mais completo e profundo (a profissão do educador do museu é fazer tudo);
- ❖ Observar e ouvir atentamente o feed-back dos visitantes;

Dimensão do ser:

- ❖ Estar próximo da pessoa para conhecer as suas motivações, objectivos, conhecimentos e experiências passadas;
- ❖ Ter o engenho de criar laços com a informação;
- ❖ Valorizar o indivíduo;
- ❖ Promover momentos de sucesso;
- ❖ Apoiar a formação completa do sujeito;
- ❖ Contribuir para a integração social, em prol do desenvolvimento da sociedade;
- ❖ Abrir horizontes para o mundo, confrontando com o diferente e o semelhante;
- ❖ *Agarrar* os visitantes;
- ❖ Fazê-los sentir bem acolhidos, prazer nas actividades que desenvolvem enriquecendo-os através de conhecimento e emoções;
- ❖ Dar inspiração a ajudar a criar pessoas de pensamento livre;
- ❖ Incentivar hábitos culturais;
- ❖ Criar empatia
- ❖ Responsabilizar o indivíduo pela sua herança;
- ❖ Desejar, através do museu, que as pessoas se tornem mais conhecedoras de si mesmas e dos outros;
- ❖ Ajudar as pessoas a tornarem-se mais ricas;
- ❖ Criar o gosto pelo museu;
- ❖ Ser os megafones da colecção;
- ❖ Ser apaixonada pelos objectos e pelas pessoas;
- ❖ Estimular o sentido crítico, de questionamento;

O número de referências relativas à dimensão do fazer e do ser é, sem dúvida alguma, maior e diversificado comparativamente ao saber, reflexo da preferência dada pelos profissionais à forma como se liga a teoria à prática, ou se aproxima o visitante dos objectos e da valorização do contexto intra e interpessoal das experiências ocorridas.

Fazendo uma análise das narrativas aqui referenciadas sob um prisma processual é possível observar que, juntando os contributos de todas as narrações, algumas mais completas do que outras no que diz respeito a esta temática, a percepção conceptual dos entrevistados quanto à função do educador em museus, na generalidade acompanha as considerações teóricas que têm em relação à comunicação, educação e aprendizagem analisadas anteriormente.

Observe-se o esquema seguinte:

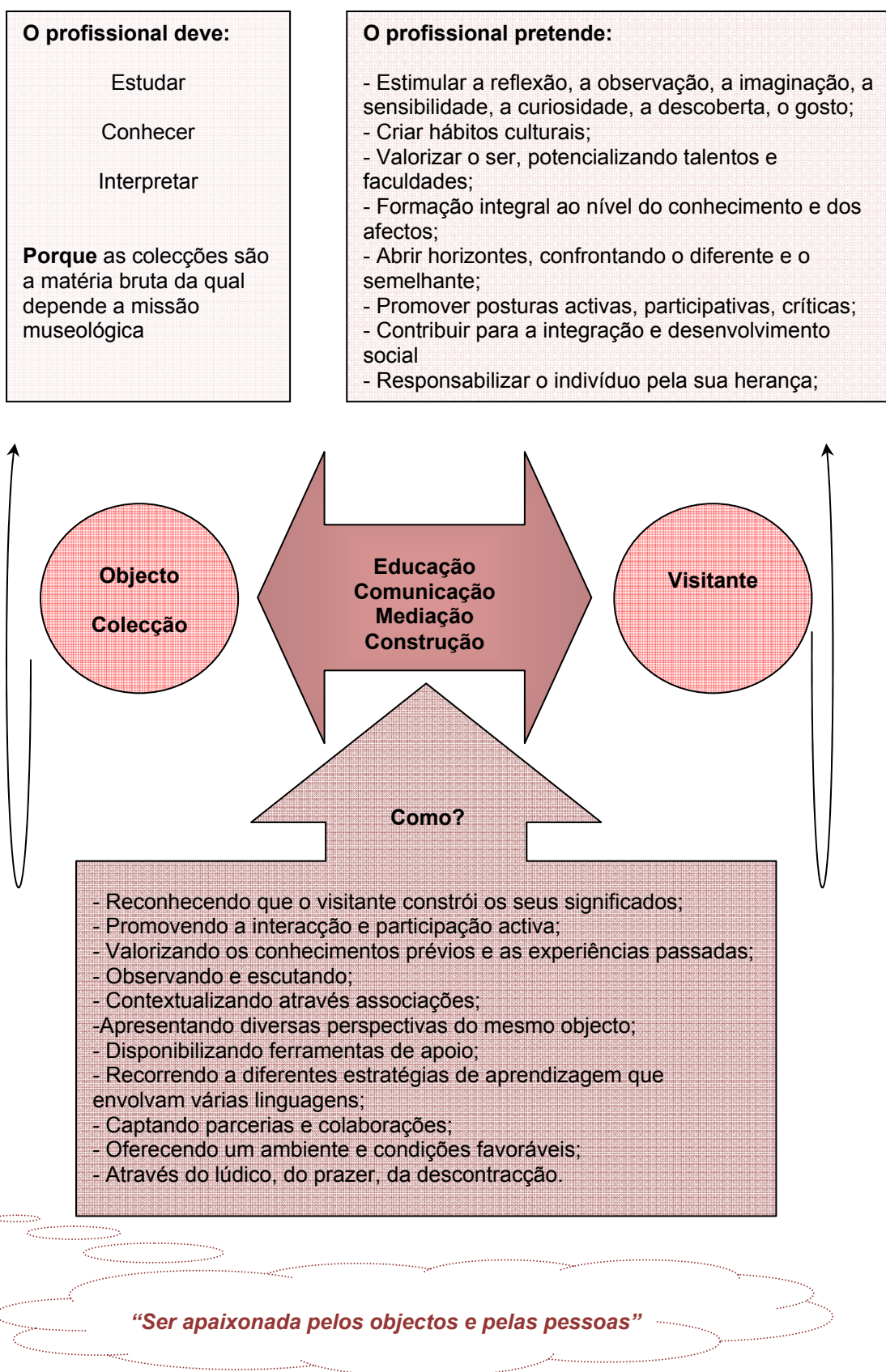


Fig. 6 – Perspectivas dos entrevistados sobre o profissional de educação.

Uma certeza sobressai em todos os entrevistados que é a consciência que o profissional de educação em museus se situa entre dois eixos fundamentais: as colecções e o público. Por vezes, verifica-se que uns aproximam-se mais de um vector do que de outro mas, assumem a indissociabilidade dos dois, esvaziando-se de qualquer sentido a missão educativa quando se valoriza apenas um dos lados.

Seguindo a mesma linha de pensamento, o profissional assume assim o papel de mediador cultural, enquanto elemento agregador dos dois mundos, de duas co-culturas<sup>312</sup> que se complementam, sem subjugar uma à outra, criando estratégias que facilitem e promovam a aproximação dos públicos às colecções. É a acção de servir de intermediário entre duas dimensões, independentes, aguçando a discussão, a interacção, provocando a curiosidade, a descoberta, o encantamento, encontrando relações entre o que acontece na experiência museal e o quotidiano do visitante, levando em conta o seu lugar social e cultural.

O mediador é um terceiro elemento num processo de construção de uma qualquer realidade fortemente comunicacional no qual desempenha o papel simultaneamente de tradutor, facilitador, negociador, anfitrião, embaixador, parceiro, moderador, descodificador, orientador, catalisador e intermediário entre dois ou mais interlocutores, tendo como cenário diferentes contextos de sociabilidade, sendo por isso a sua identidade redefinida constantemente.

Para cumprimento desta missão, exige-se do mediador equilíbrio, sensibilidade, abertura para captar a essência dos acervos, “não virando costas à herança” que os faz diferenciar de todos os outros espaços museológicos, e colocá-los ao alcance e usufruto das pessoas, gerindo as reacções que daí advenham.

Por outro lado, algumas referências que os inquiridos mencionam cruzam-se com os incentivos já abordados anteriormente. O contacto com o público, o querer possibilitar-lhe oportunidades de aprendizagem no sentido da sua valorização pessoal em prol do desenvolvimento da sociedade são, por um lado, objectivos que consideram ser primordiais da função do educador, como, por outro, as motivações para o trabalho que efectuam.

É da responsabilidade do profissional alcançar esse equilíbrio e para tal, é preciosa a auto-avaliação que cada um faz diariamente para se manter na rota de determinado rumo, evitando alguns riscos e aprendendo com os erros. A esse propósito, os narradores alertam para alguns dos perigos a que os profissionais estão expostos. A estagnação, a vulgarização, a desorganização que pode levar à falta de tempo para explorar algo de novo, para auto-reflectir e avaliar os pontos positivos e os negativos das suas acções, a desmotivação, o desinteresse,

---

<sup>312</sup> Difere do conceito sub-cultura porque não reconhece a superioridade de nenhuma das partes mas antes considera-as equitativamente in WILLIGEN, John Van, *Applied Anthropology: an Introduction*. South Hadley: Bergin and Garvey Publishers, 1993, p.127.

a incapacidade de trabalhar em equipa, são alguns exemplos citados. Todavia, o pior de um profissional é não ter a capacidade de se colocar no lugar do outro, ser pretensioso ao ponto de pensar que o seu conhecimento é universal e válido para todos, não reconhecendo o erro ou mesmo o desconhecimento relativamente a qualquer matéria, impondo a sua perspectiva e ignorando outras diferentes à sua. É retirar o prazer ao visitante e esgotar-lhe a vontade de querer mais.

Na tentativa de traçar um perfil do profissional de educação, procurou-se saber junto da amostra em estudo a sua opinião relativamente aos requisitos que as pessoas que querem trabalhar nesta área devem possuir.

Colocou-se directamente a questão: que formação base devem ter estes profissionais? A que níveis e quais as áreas preferenciais? Esperando receber uma resposta simples, a maioria das informações recolhidas revelaram ter contornos muito mais ricos e interessantes do que esperado, apesar de se tratar, para alguns de um assunto sobre o qual nunca reflectiram muito.

A generalidade, efectivamente, partilha a ideia de que para se trabalhar nesta vertente educativa do museu não são apenas as qualificações intelectuais que se devem ter em consideração no processo de definição do perfil, alcançáveis através da educação formal, valorizam igualmente, as competências que cada um vai reunindo ao longo da vida com experiências ou formações práticas e destacam, sobretudo, as características pessoais.

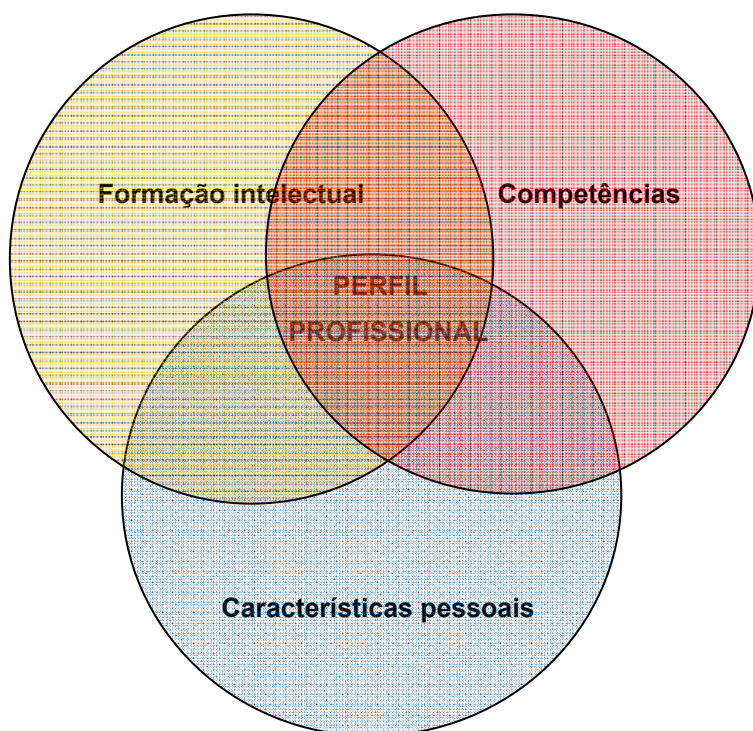


Fig. 7 – Dimensão tridimensional dos requisitos para o profissional de educação em museus, segundo os entrevistados.

O entrevistado nº12 defende a existência de um modelo de selecção que tenha em conta estas três dimensões e que não se esgote em momentos avaliativos como os exames escritos e as entrevistas.

E. 12: “ (...) Agora não é com um simples exame escrito, nem com uma entrevista, possivelmente **tem de ser encontrado um outro modelo de selecção.**”<sup>313</sup>

No que diz respeito à formação intelectual do profissional de educação em museus, à excepção apenas de um só elemento, todos os restantes definem a licenciatura como requisito mínimo podendo ser, para algumas opiniões, extensível à pós-graduação, mestrado e doutoramento.

A formação superior é fundamental para quem coordena um serviço de educação uma vez que é necessário reflectir sobre a política e objectivos do museu a este nível. Não significa que todos os que trabalham nesta área devam ter este nível de formação; por exemplo, aos monitores que colaboram em alguns museus não lhes é exigida a licenciatura, pois as necessidades prendem-se sobretudo com o saber fazer. É neste raciocínio que a resposta de certa inquirida se enquadra quando não estipula nenhum requisito académico porque pensa que, para esboçar e realizar uma visita ou uma oficina, não é preciso ter uma licenciatura, mas sim competências técnicas.

E.1: “**Quer dizer não sei se será assim tão importante**, (...) eu acho que se calhar nem é assim tão importante, porque há pessoas com o décimo segundo ano, por exemplo, são pessoas que têm uma capacidade de delinear e esboçar determinados programas e uma capacidade de trabalho, com competências técnicas que, muitas vezes, são conhecimentos e competências que não se adquirem numa universidade (...)”<sup>314</sup>

São, sobretudo, os profissionais responsáveis por levar a cabo a missão educativa, pela organização e coordenação da programação, e pela orientação das actividades, que devem ser formados ao nível da licenciatura.

Paralelamente, três profissionais alertam para a importância de se colocar a formação académica ao nível da licenciatura no mínimo porque concede uma maior credibilidade ao serviço e reforça o estatuto do profissional.

E.1: “ (...) acho que uma licenciatura de facto é, quer dizer, quanto mais não seja para **dar credibilidade**, não quer dizer que em termos de competências se calhar uma pessoa que não tenha uma formação superior não seja tão boa ou melhor até do que... mas se calhar para **dar mais credibilidade à função** (...)”<sup>315</sup>

<sup>313</sup> Anexos, entrevista nº12, p.8.

<sup>314</sup> Anexos, entrevista nº1, p.32.

<sup>315</sup> Anexos, entrevista nº1, p.32.

E.8: “ (...) **se a licenciatura vem ajudar a criar estatuto em relação à carreira profissional**, eu acho que sim, acho que sim, cada vez mais acredito nisso, percebes, porque parece que é assim uma, desculpa lá o termo, uma raça, **parece que é uma raça.**”

É interessante esta última citação que designa de “raça” aqueles que pertencem ao grupo dos que possuem uma licenciatura, um diploma que confere à carreira profissional um estatuto mais reconhecido socialmente. De qualquer forma, estes dados não causam estranheza uma vez que, actualmente, a população portuguesa caminha para uma crescente escolarização e formação ao nível académico e, prova disso é o desemprego que se verifica no seio dos licenciados. É comum um candidato a um emprego apresentar este nível de formação e, como tal, os profissionais em estudo não são excepção quando, na maioria, consideram importante a licenciatura como base para trabalhar na área educativa.

Apesar destas análises, alguns entrevistados afirmam que esta é uma questão sobre a qual não têm reflectido muito, sendo as suas opiniões ainda muito superficiais e limitadas.

Os profissionais apresentam respostas diversas quanto à área temática das formações académicas. Se uns consideram que é importante antes de tudo a natureza do museu e das suas colecções, todos optam por defender o carácter multidisciplinar das equipas educativas, quando estas existem. Ora, verificou-se anteriormente que são significativas as realidades profissionais nas quais trabalham mais do que um elemento, externo ou interno à instituição.

Assim, a diversidade de formações é um factor determinante no enriquecimento de cada profissional que, ao partilhar as experiências, vai apreendendo novos conhecimentos e competências, demonstrando uma enorme plasticidade que, posteriormente, pode aplicá-los na prática.

Como afirma o entrevistado nº 12:

“ (...) **sem que se caia em que todos temos de ser óptimos em todas as coisas, eu vou aprender imenso com quem está ao lado**, que tem uma visão completamente, ou dá espaço ao outro (...)”<sup>316</sup>

Os cursos superiores, como História (vertente Arte e vertente Educacional), Sociologia, Ciências da Educação – os mais votados – e, ainda a Animação Socio-Cultural, Gestão de Património, Comunicação Cultural e Literatura, com menos referências. No fundo, todos se integram no mundo das ciências sociais e culturais.

---

<sup>316</sup> Anexos, entrevista nº12, p.9.

Curiosamente, verifica-se uma certa tendência dos profissionais definirem os seus cursos académicos como as formações de referência para o perfil do profissional de educação em museus. Por outro lado, dado que a maioria do museus expõe colecções artísticas e que a função aqui retratada é a da educação, é natural que o campo da História da Arte e a vertente educacional sejam as mais mencionadas.

E.12: “ (...) **uma pessoa da nossa área, da minha, de História, é mais fácil estar mais próximo do mundo das artes decorativas, no mundo dos objectos, inclusivamente tem uma vantagem enorme consegue fazer o enquadramento, das correntes, enfim, dos estilos, de uma maneira mais rica e mais completa.**”<sup>317</sup>

Mas, esta hegemonia é criticada por algumas vozes que acusam estas áreas, por um lado, de ser escolarizada e, por outro, demasiado erudita, com perspectivas afuniladas que provocam o distanciamento do público. Inclusivamente, a profissional nº8 aponta as limitações do seu percurso académico em História, via ensino, por este ter imposto uma formatação de pensamento e práticas fechada, clássica, ineficaz, pouco adaptável à realidade museológica e que, por conseguinte, teve necessidade de desestruturar e reestruturar.

O entrevistado nº6, não tendo formação na mesma área que o anterior corrobora a sua ideia: “ (...) **as pessoas que têm o ramo da educação, e que a maior parte deles serão professores, a formação deles tanto quanto eu a conheço, hum, eu acho que falta ali qualquer coisa (...)** As pessoas que eu conheço acabam por vir com **uma forma um bocado afunilada de ver o mundo também, um espectro pouco amplo, seria sempre importante que essa pessoa já tivesse alguma capacidade de desmontar as coisas (...).**”<sup>318</sup>

Em alternativa sugerem formações abrangentes e híbridas que tocam em vários ramos do saber, como a sociologia, antropologia, psicologia, ciências da educação e outras mais, no sentido de proporcionarem novas leituras das colecções.

A possibilidade de existir uma formação exclusiva em serviço educativo não é vital, nem necessária para os inquiridos, constatando que a realidade profissional portuguesa em museus ainda não se encontra num patamar de tamanha especialização como acontece noutros países ocidentais.

A formação intelectual contínua é citada várias vezes quando os narradores reconhecem o valor da continuidade dos estudos ao nível da pós-graduação, mestrado e doutoramento por ser nestes âmbitos que o sujeito, sob orientação, consegue confrontar-se com pensamentos, investigadores, correntes, especializando-se em áreas de interesse, como a Museologia, Educação, Comunicação, Arte.

---

<sup>317</sup> Anexos, entrevista nº12, p.9.

<sup>318</sup> Anexos, entrevista nº6, p.14.

E.14: “ Para mim é o **nível da licenciatura e do mestrado**. Agora, eu também vou ter de saber de museus, e a parte, nos objectos também tem a parte da **Museologia**, porque a Museologia também no fundo tenta apresentar e comunicar através de meios que não são aqueles em que o escritor se apresenta, ou o artista, nós comunicamos através de exposições e, e se achamos que as exposições são o núcleo do museu, se continuarmos a ser elas o nosso veículo, nós temos de saber de Museologia, sem dúvida, e da **Comunicação em museus** tem de ser para quem vai depois estar ligado a educação, a comunicação em museus é fundamental. Nós vamos ter de saber muito sobre comunicação.”<sup>319</sup>

Enquanto que as habilitações académicas se tornam necessárias sobretudo para valorizar em termos de estatuto a actividade, as competências constituem um campo fulcral e denso no perfil do profissional de educação em museus. Reunidas ao longo da vida através de experiências de trabalho ou das formações técnicas e aprendizagens práticas, estas aptidões consubstanciam-se no saber-fazer.

É a dimensão por excelência do terreno, cujas fronteiras são ténues, quase inexistentes e que, por isso conferem ao profissional uma elasticidade funcional bastante ampla. Independentemente da formação base que se tenha, estas aptidões adquirem-se por gostos pessoais, como os passatempos e as actividades extra-curriculares, ou por necessidades laborais; de qualquer forma, todas contribuem para uma imensa riqueza individual.

São as valências pessoais que conseguem dar respostas às solicitações dos públicos, já habituais ou potenciais, e às exigências estipuladas pelas organizações no sentido de aumentar o número de visitantes através da oferta de um programa variado e inovador.

A comunicação em todas as suas vertentes, oral, escrita, corporal, o domínio das línguas, incluindo a gestual, o saber utilizar as técnicas artísticas e materiais adjacentes, o recurso às práticas performativas são alguns dos campos de acção nos quais os profissionais demonstram carências de formação e apostam sempre que podem. Quando existem são uma mais valia poderosa e determinante num processo de selecção de recursos humanos.

E.7: “Acho que é importante um curso superior, mas também acho que se for **uma pessoa que tem uma vivência (...) muito rica, que muitas vezes essa experiência, tanto prático como de literatura, não é, que pode muito bem substituir-se ou, ou, ou dar resposta, consegue dar resposta a essa solicitação (...)**”<sup>320</sup>

Por exemplo, para determinado entrevistado, um profissional de educação para além de ter uma licenciatura, deverá dominar obrigatoriamente uma língua estrangeira, sem que esta seja a sua formação base, ou seja, remete esta característica para o âmbito das competências.

<sup>319</sup> Anexos, entrevista nº14, p.8.

<sup>320</sup> Anexos, entrevista nº7, p.13.

E.6: “ (...) **tem de dominar uma língua estrangeira** pelo menos, é evidente, não é, ou duas é o ideal, é fundamental porque o nosso contexto de acção não é o português, é o internacional cada vez mais (...) e a barreira da língua é inaceitável que exista, temos de ultrapassá-la, isso é uma realidade fundamental.”<sup>321</sup>

Já para outro inquirido, todas as acções dependem do saber comunicar porque o conhecimento científico, das colecções e das temáticas, não são suficientes *per si* se o indivíduo não souber interpretar e fazer com que o outro entenda a mensagem. Para isso, é importante conhecer os públicos, suas características demográficas, sociais e culturais para poder optar pelas melhores estratégias de comunicação. Esta aprendizagem desenvolve-se particularmente no trabalho diário do terreno, nas formações contínuas e na troca de ideias e experiências com outros profissionais.

E.8: “ (...) se essa formação não é dada, ou não é tida antes, deverá ser a posteriori, pelos profissionais que cá estão, tem que haver **noções de... falar em público**, o discurso é muito importante, o saber estar é muito importante, não é preciso, **não basta só saber, é preciso saber falar, saber estar, saber comportar, saber ouvir, é preciso ter noções, noções de comportamento, noções dos graus de exigência por exemplo, as várias faixas etárias, noções pedagógicas** (...)”<sup>322</sup>

Os passatempos ou hobbies, os interesses pessoais de cada um, ligados ou não à vida profissional, são relevantes e factores positivamente desequilibradores num processo de recrutamento humano.

E.10: “ (...) acho que uma licenciatura hoje em dia é importante, não é, mas acho que se uma pessoa demonstrar de facto **capacidade, competência, inovação, juntar uma série de coisas, eu acho que se for uma pessoa que esteja de facto informada, que se interesse pelas coisas, eu acho que também poderia ser um factor de valorização da pessoa a nível profissional e não só o facto de ter uma licenciatura, ou de ter um doutoramento, ou de ter mestrado, não é, porque nós às vezes vemos pessoas que têm isso tudo, e depois na prática não conseguem, não é, gerir situações** (...)”<sup>323</sup>

Na perspectiva do inquirido nº14, ao contrário da tendência verificada noutros países, esta faceta é ainda pouco reconhecida pelas organizações laborais. As paixões pessoais, às quais estão associados saberes e capacidades específicas, influenciam a forma de estar na profissão, enriquecendo-a. Recorre aos seguintes exemplos:

<sup>321</sup> Anexos, entrevista nº6, p.13 e 14.

<sup>322</sup> Anexos, entrevista nº8, p.8.

<sup>323</sup> Anexos, entrevista nº10, p.18.

E.14: “ (...) eu como **pessoa** posso ter desenvolvido **paixões** que são de tal maneira interessantes, e eu valorizo-as de tal maneira que elas **vão influenciar a minha forma de estar na profissão**. E então aí, eu deixo de ser igual a todos os outros educadores, porque eu além disto **interesso-me particularmente**, por exemplo, vamos por aqui uma hipótese, por jovens, ou por crianças, (...) **interesso-me particularmente por pintura, ou por desporto, ou por actividades de ar livre, ou por viagens, ou por leitura, não sei, you name it**, eu sei é que eu, no meu tempo livre, dedico-me a determinadas coisas (...) **essas coisas que eu faço como hobbie ajudam-me a ser mais pessoa, (...) faz com que eu tenha características que me tornam diferente na minha profissão (...)** São actividades que para mim são tão importantes como a profissão ou a formação que eu tive.”<sup>324</sup>

E conclui: “ (...) para mim, eu sou este conjunto de coisas e estes interesses particulares, eu vivo com eles vinte e quatro horas, vivo com isto tudo, (...) e eu não posso dissociar isto e, portanto quando eu te digo, **quando eu contratar alguém para trabalhar em educação em museus, eu vou querer saber as paixões que essa pessoa tem**, e eu até posso achar que perante aquilo, aquelas pessoas que têm a mesma formação académica, se me surgirem umas que têm, imagina, neste momento eu queria apostar em, em inter relação com outras artes e surge-me aqui um músico, uma ligada à dança, e uma ligada ao teatro e uma ligada à História da Arte, eu posso dizer assim: não preciso da História da Arte, resolvo isso no museu, mas dada a colecção que eu tenho, eu quero fazer um programa ligado à música (...) eu quero neste momento ter aqui um colaborador durante três anos que saiba de música, é isso que eu quero. Eu vou privilegiar uma pessoa tenha uma componente musical. (...) No futuro o que eu gostaria, e penso, que alguns museus no estrangeiro já estão a fazer isto, era, que até no horário de trabalho, o profissional de educação, e nos outros profissionais também, haja o bom senso de por a render, os hobbies, o investimento, e estimular o investimento que essa pessoa tem, porque isso vai ser um benefício para ele ser um educador.”<sup>325</sup>

Este testemunho abre as portas para a terceira dimensão do perfil do profissional que se reveste com igual ou superior valor, sendo características pessoais do indivíduo.

São conclusões muito interessantes quando comparadas com a investigação de Alice Semedo que analisa, entre muitas, a questão dos requisitos necessários para o acesso à carreira de educação em museus. Baseado também em testemunhos profissionais, apresenta dois modelos de acesso que defendem diferentes valores e que, por isso, provocam uma crise de identidade: um valoriza a qualificação a partir da formação formal, enquanto que o outro sublinha a competência adquirida através da experiência. Segundo a autora, tal observação reflecte a clássica oposição entre a teoria e a prática.<sup>326</sup>

<sup>324</sup> Anexos, entrevista nº14, p.9 e 10.

<sup>325</sup> Idem, ibidem.

<sup>326</sup> SEMEDO, Alice, *The Professional Museumscape: Portuguese Poetics and Politics*, Dissertação de Doutoramento (edição policopiada), University of Leicester, 2002, p.253.

Os traços da personalidade e os valores morais são para todos os entrevistados fundamentais e incontornáveis. Não se verificou a ausência de referências a este domínio em nenhuma das narrações, revelando que, efectivamente, este retrato mais íntimo das pessoas é que define a individualidade de cada um e constitui aquele *peso* que faz desequilibrar a balança. São vários os traços de personalidade e gostos, pelo que se optou por desenhar uma lista global indicadora dos preferenciais dos narradores:

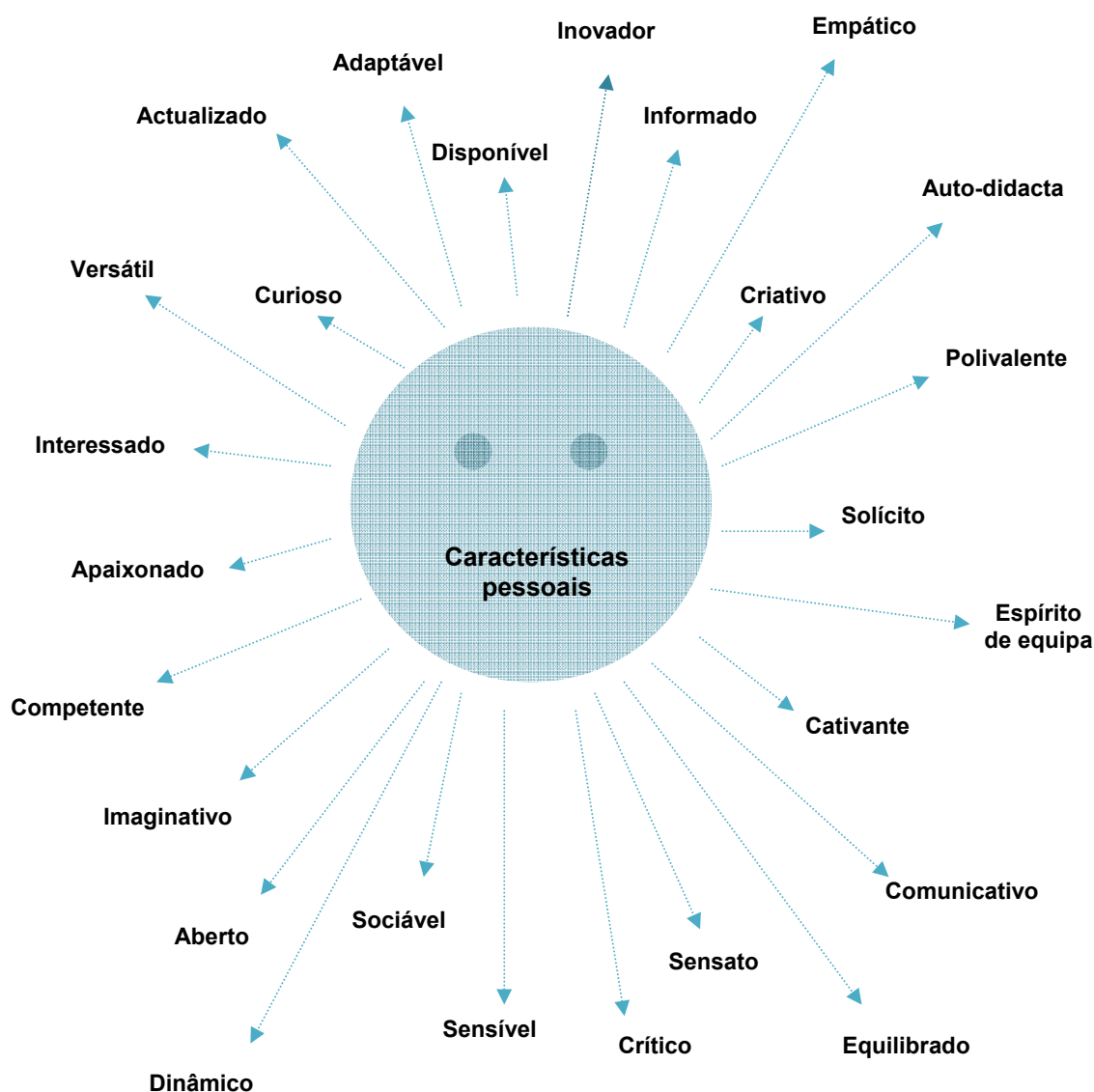


Fig. 8 – Perfil do profissional de educação: características pessoais, segundo os entrevistados.

Com o objectivo de sintetizar os conteúdos aqui apresentados neste capítulo, desde os conceitos sobre a educação em museus e a forma como os profissionais se devem enquadrar a teoria na prática diária, procurou-se, numa tabela única, definir um perfil único do profissional de educação em museus, baseado nas três dimensões: formação intelectual, competências e características pessoais.

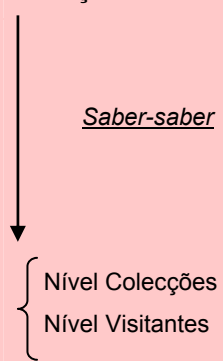
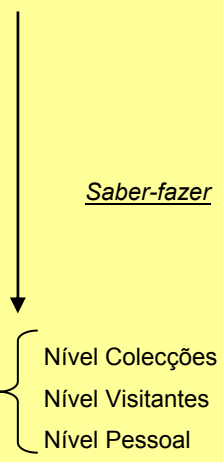
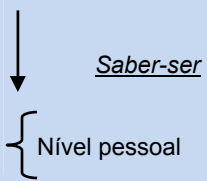
| PERFIL DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO EM MUSEUS                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Formação Intelectual</b><br>      | Nível Superior                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                          |
|                                                                                                                        | <b>Licenciatura:</b><br>- História: vertente Arte e vertente Educacional<br>- Sociologia<br>- Ciências da Educação<br>- Animação Socio-Cultural<br>- Gestão de Património<br>- Comunicação Cultural<br>- Comunicação                                                                                         | <b>Pós-licenciatura: Pós-graduação, Mestrado, Doutoramento.</b><br>- Museologia<br>- Arte<br>- Educação<br>- Comunicação |
| <b>Competências</b><br>             | Adquiridas ao longo da vida                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                          |
|                                                                                                                        | <b>Motivações:</b><br>- gostos pessoais (hobbies e as actividades extra-curriculares)<br>- por necessidades laborais                                                                                                                                                                                         | <b>Através:</b><br>- experiências de trabalho<br>- formações técnicas<br>- aprendizagens práticas                        |
|                                                                                                                        | <b>Todas as áreas temáticas:</b><br>- línguas estrangeiras, incluindo a gestual<br>- técnicas artísticas e materiais adjacentes<br>- práticas performativas (teatro, música, dança)<br>- Informática<br>- Outras                                                                                             |                                                                                                                          |
| <b>Características pessoais</b><br> | Adaptável, disponível, empático, crítico, curioso, interessado, solícito, auto-didacta, actualizado, informado, dinâmico, polivalente, versátil, criativa, imaginativo, comunicativo, sociável, com espírito de equipa, sensível, apaixonado, sensato, equilibrado, inovador, competente, aberto, cativante. |                                                                                                                          |

Tabela 9 – Perfil do profissional de educação em museus

Aspirou o presente capítulo explorar as abordagens conceptuais dos entrevistados relativamente a temas generalistas, mas profundos, como a missão dos museus, a educação, a aprendizagem, como perspectivam o visitante perante a experiência museal, para finalmente apreender as suas representações do profissional de educação em museus.

Constituíram para a generalidade dos inquiridos questões de maior exigência reflexiva, demonstrando dificuldades na verbalização das ideias. Contudo, pretendia-se uma visão global dos fenómenos, meta alcançada através de um exercício de montagem feita a partir das intervenções de cada um. Recorrendo aos pensamentos soltos, palavras-chave, a exemplos práticos e a metáforas bem curiosas, foi possível traçar um quadro representativo muito interessante e próximo das teorias e conceitos científicos advogados por inúmeros investigadores e patentes em várias fontes bibliográficas citadas ao longo da investigação. O reconhecimento da existência e preponderância do outro no processo comunicativo, preconizado por Eilean Hooper-Greenhill, as teorias construtivistas adaptadas à realidade dos museus por Hein, a experiência global e interactiva de Falk e Dierking, as diferentes estratégias de aprendizagem sintetizadas por Howard Gardner na sua tese “Inteligências Múltiplas”, os novos desafios de inclusão social de Sandell, todos eles surgem directamente ou subentendidos nas narrativas que se complementam como um puzzle.

Partindo destes pressupostos teóricos que, segundo os narradores, deverão ser assumidos como pontos orientadores das políticas e práticas do profissional de educação tentou-se definir o seu perfil, enquadrando-o num contexto tridimensional do conhecimento: o saber, o fazer e o ser.

Se quase todos os intervenientes colocam como requisito mínimo obrigatório uma formação base ao nível da licenciatura, a grande parte das referências centram-se nas duas últimas dimensões, considerando fundamentais uma série de competências adquiridas à medida que se vai construindo o trajecto profissional e pessoal e valorizando, essencialmente as qualidades pessoais que conferem ao sujeito uma marca que o individualiza e o faz diferenciar de todos os outros.

Uma característica comum emerge em todos os testemunhos: a paixão e o gosto com que trabalham diariamente com as pessoas e os objectos, um privilégio que os faz esquecer dificuldades e frustrações e continuar a apostar neste modo de vida que, segundo Eilean Hooper-Greenhill, é o coração dos museus.

6

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender os museus como instituições em constante mutação que, actualmente, assumem definitivamente um papel basilar na estruturação da sociedade, procurando contribuir para a formação de cidadãos sensíveis, críticos e activos na construção das suas comunidades, em virtude de um mundo democrático e harmonioso, constitui o novo paradigma conceptual que desafia todos aqueles que trabalham em espaços museológicos. Deseja-se que o museu seja dinamizado e disseminado de forma inteligente e criativa, capaz de modificar o sujeito no seu contacto com o objecto museológico, ampliando a sua visão do mundo.

A presente investigação pretendeu conhecer a forma como os profissionais de educação em museus se articulam com estes novos pressupostos, explorando as suas identidades. A problemática assentou nas seguintes questões: Quem são? Quais os seus percursos? Que práticas desenvolvem? Para e com quem? Que motivações, necessidades e dificuldades sentem? Como encaram a educação e o visitante? Quais os seus papéis? Como perspectivam o futuro? Quais os seus perfis?

Não se pretendeu através das respostas a estas perguntas, confirmar certezas previamente estabelecidas; privilegiou-se, sobretudo, o contexto de descoberta, e não de prova, de uma realidade social pouco conhecida, tentando compreender a dinâmica destes técnicos, através da apreensão dos diversos aspectos da vida quotidiana, nomeadamente aqueles que não facilmente observáveis. As intenções referidas justificam o recurso às narrativas de vida que, desde cedo, mostrouser um meio adequado aos propósitos do estudo, possibilitando larga flexibilidade e amplitude, assim como uma intensa riqueza de conteúdos. Esta metodologia centra-se no indivíduo, enquanto produto e produtor de significados, reflectindo um contexto mais alargado de um grupo social.

Foram recolhidas, não só as informações necessárias, como muitas outras inesperadas que enriqueceram a análise final. Ainda assim, fica uma “sensação de desperdício” de informação que, de certa forma, deixa em aberto outros caminhos exploratórios dos testemunhos, podendo ser abordados sob outros ângulos temáticos, ou até mesmo como histórias individuais.

Entrevistaram-se catorze profissionais, a amostra construída, após um levantamento de todos os museus circunscritos à cidade do Porto, a terem nos seus organogramas um sector de educação. Considerou-se por “serviço de educação” um sector organizado, dotado de recursos mínimos, designadamente pessoal (com um ou mais profissionais), inscrito organicamente no museu em que se insere, que desenvolve acções dirigidas ao público, com objectivos educativos.

De acordo com esta noção, excluíram-se os museus que não tinham adstritos quaisquer recursos específicos para o desenvolvimento de actividades de natureza educativa, embora pudessem realizar de forma pontual algumas actividades nesta área.

Numa primeira leitura observa-se que, apesar de se assistir a um crescente aumento do número de serviços de educação em Portugal, impulsionado, em parte pela Lei-Quadro de 2004 que define a tão proclamada missão educativa destas instituições culturais, é reduzido o número de profissionais de educação, comparativamente ao número total de museus (vinte e quatro). Contudo, construiu-se uma amostra representativa da cidade, por apresentar diferentes naturezas de colecções pertencentes a várias tutelas privadas e públicas.

Exclusivamente feminino e maioritariamente jovem, o grupo reflecte os movimentos do mundo contemporâneo, no qual as mulheres vão ocupando, cada vez mais lugares no mercado de trabalho, e demonstra que a área educativa em museus, apesar da sua madura existência, tem vindo a ser uma aposta. A residir na grande área metropolitana do Porto, são vários os casos cujos trajectos foram percorridos fora deste perímetro e finalizados nesta cidade, motivados pela procura de oportunidades, quer na formação académica, quer no meio laboral.

Constata-se que se trata de um grupo cada vez mais qualificado, apresentando formação académica, no mínimo, ao nível da licenciatura. Destaca-se uma maior preponderância das áreas mais clássicas, como a História (em todas as suas vertentes), a Sociologia e, uma presença significativa de novas licenciaturas relacionadas com as vertentes da comunicação cultural, da educação, realizadas pela geração mais jovem. São sinais de mudança que provam que os museus estão a abrir-se para o mundo, para outros saberes, na expectativa de proporcionar novas leituras das suas colecções e, assim, cativar um maior número de visitantes.

O percurso formativo não se esgota, contudo, na aquisição do diploma universitário. A preocupação constante em actualizar os conhecimentos, referentes quer aos espólios, quer aos públicos, comprovam uma postura interessada, auto-didacta, crítica e activa dos entrevistados. Procuraram, sobretudo, respostas para questões práticas do dia-a-dia, como o domínio de algumas técnicas das expressões artísticas, a informação sobre a história das colecções, suas técnicas e materiais, participando para isso em inúmeras acções, seminários, workshops, conferências. É surpreendente o número relevante de pós-graduações e mestrados a serem frequentados e, outros, já concluídos que, fixando um nível científico especializado, abarcam áreas como a museologia, a sociologia dos públicos, a educação, as expressões artísticas e a avaliação. Se, por um lado, as tutelas para as quais trabalham concordam e defendem a formação contínua, seja a que nível for, esse apoio teórico não é, porém, totalmente acompanhado na prática, através da comparticipação financeira e na disponibilização de tempo necessário para a sua conclusão.

No que diz respeito às experiências laborais anteriores, a maioria iniciou a sua vida profissional em contextos da cultura/arte e comunicação/educação, desenvolvendo projectos noutros

museus, instituições similares e leccionando no ensino formal. Para alguns, a presente situação laboral é a única que conhecem, tendo sido integrados automaticamente após os estágios académicos e profissionais. Outros ainda, deparam-se inesperadamente com esta função, passando a explorar um lado desconhecido que acaba por se transformar numa verdadeira vocação.

São percursos alguns ainda curtos, outros mais longos, que reflectem uma atitude lutadora e de conquista pelo seu sonho, nascido já em tempos de infância e adolescência e estimulado por vivências e pessoas queridas, ou despoletados por descobertas recentes, mas em todos eles se adivinha uma entrega de corpo e alma a esta profissão, assumindo um espírito de missão muito forte.

Ingressando nos lugares através de concursos públicos, divulgados nos meios de comunicação, de entrevistas, de processos mais fechados e estreitos possibilitados por um contacto já familiar estabelecido durante estágios ou trabalhos pontuais, verifica-se que alguns entrevistados viveram um início turbulento e difícil, sujeitando-se a diferentes contratos temporários, de termo certo e a situações mais precárias, como os recibos verdes. Todavia, actualmente, todos gozam de uma certa segurança por possuírem vínculo permanente, ainda que seja ilusório, pertencendo ao quadro de pessoal da organização, nomeadamente aqueles que se encontram integrados em instituições da administração pública.

Se o presente se mostra aos olhos dos profissionais estável, por outro lado, mostra-se desmotivador quando questionados sobre a progressão/promoção de carreira. A maioria considera-se mal remunerada. Atribuem a culpa aos limitados orçamentos distribuídos pela área da cultura que acaba por se reflectir, obrigatoriamente, nas respectivas tutelas. Observa-se um desconhecimento pelo processo, o que leva a crer tratar-se de um campo específico de cada organização, cujos critérios e regras são pouco transparentes e variáveis, conforme a gestão e o momento e, por isso, nada partilhadas pelos colaboradores. Apesar de tudo isso, estas condições menos favoráveis não são factores determinantes nas escolhas e posturas profissionais, o que demonstra o “amor à camisola”, o mesmo é dizer o amor à profissão.

No que diz respeito à “praxis”, são diferentes as funções e actividades desenvolvidas pelos profissionais, alguns em equipa, outros individualmente. São numerosos os exemplos que incluem a existência de mais do que um elemento nos sectores educativos, sendo uns pertencentes aos quadros do museu e outros, colaboradores externos, com uma ligação pontual, mais ou menos efémera, contratados para desenvolverem determinadas actividades, de que são exemplo os monitores e consultores especializados. São situações resultantes ora do número deficiente de lugares nas instituições, ora de opções conscientes de gestão de recursos humanos, com o objectivo de expandir o leque de acções, diversificando a oferta para o público. São serviços especializados que ultrapassam a esfera de acção dos profissionais e,

quando possível, torna-se necessário adquiri-los. Salienta-se, ainda, a presença neste grupo de colaboradores, como os estagiários e os voluntários que, apesar de não serem contratados mantêm, de certa forma, uma relação com a entidade laboral apoiando em larga medida os programas decorrentes. Formam-se assim equipas multidisciplinares capazes de conceber, articular e realizar actividades diversificadas e adaptadas a vários públicos.

Como consequência do aumento das equipas de trabalho e do volume de trabalho, alguns entrevistados são chamados às responsabilidades da coordenação, afastando-se cada vez mais das funções do terreno. Distinguiram-se duas dimensões do trabalho desenvolvido pelo profissional de educação, uma ligada ao trabalho de gabinete/bastidores e outra relacionada com o terreno/campo de acção, sendo esta última o contexto de excelência e o mais aliciante para a generalidade. É o contacto directo com o público que é valorizado pelos entrevistados, é o que os estimula e motiva, que os faz procurar melhorar, actualizar, aprender também para poderem oferecer maior qualidade. O trabalho de gabinete é para quase todos um “mal necessário”, que são obrigados a cumprir mas, sempre que podem, evitam.

A concepção dos programas interpretativos, a divulgação a partir dos meios disponíveis localmente ou através dos gabinetes de comunicação das instituições, o constante estudo sobre as colecções, educação ou públicos e, por fim, a captação de parcerias, quer para possíveis financiamentos, quer para apoiar humanamente as acções, são actividades desenvolvidas e partilhadas por todos. Salienta-se a presença do profissional em todo o processo: desde o surgimento e desenho da ideia, a sua consolidação através do estudo de conteúdos e interpretação programática, a procura de meios auxiliares para a execução e, finalmente, a sedução de público.

É de sublinhar a polivalência cada vez mais exigida aos profissionais que se vêem perante a necessidade de acumular funções ditas educativas com outras que se distanciam da temática. A falta de recursos humanos e financeiros e a pressão de manter activos todos os serviços institucionais fazem com que os entrevistados tenham de cumprir em sectores como auditórios, bibliotecas, centros de documentação, produção e manutenção de exposições, loja, inventário da colecções, entre outras.

Entre as actividades interpretativas que visam diferentes públicos, constata-se uma maior frequência de visitas, sob diferentes formatos, as oficinas, a produção de materiais de apoio, como as edições didácticas, jogos, as acções itinerantes, em que se evidenciam as maletas pedagógicas e as exposições itinerantes e os programas específicos nos quais se inserem as iniciativas sazonais e enquadradas nos diferentes períodos do ano são também comuns.

A avaliação é ainda uma tarefa pouco investida nos museus, constituindo um mero apontamento numérico para satisfazer as pressões institucionais. Estudos qualitativos e

contínuos são raros, para não dizer nulos. Pelo contrário, a formação é um papel assumido por alguns entrevistados que no sentido de enriquecer os seus pares ou responder a solicitações de cursos sobre a área educativa em museus de determinadas escolas e universidades, partilham experiências e conhecimentos em congressos, seminários, cursos ou mesmos em visitas específicas.

São, sobretudo, os grupos escolares os principais “clientes” dos museus, com particular incidência para o 1.º ao 3.º ciclo e secundário, com menos variedade o pré-escolar e o universitário. Cada vez mais os museus promovem actividades dirigidas aos públicos não escolares e não organizados institucionalmente como as famílias, compostos por elementos de diferentes gerações e por indivíduos adultos contudo, a sua presença está longe de ser assídua.

Actualmente, missões mais alargadas e complexas desafiam os inquiridos que procuram fazer dos museus espaços de valorização individual e colectiva, de forma a estimular práticas e princípios de respeito pelo ser humano, pelas comunidades, promovendo espíritos abertos para o mundo e à diferença, proporcionando oportunidades de formação para a cidadania. Incluem-se neste propósito os séniores, um segmento, tal como o escolar, aberto, disponível e sedento de iniciativas externas, os presumíveis “excluídos sociais” ou a “públicos potenciais”, que poderão ter dificuldades de acesso ao museu por barreiras derivadas dos diferentes códigos de comunicação em presença, como os imigrantes, pessoas portadoras de deficiência, toxicodependentes em tratamento, doentes mentais, entre outros.

O museu desenvolve de forma sistemática programas de mediação cultural e actividades educativas que contribuam para o acesso cultural e às manifestações culturais. Respeito pela diversidade cultural, tendo em vista a educação permanente, a participação da comunidade, o aumento e a diversificação dos públicos. Articulados com os programas públicos respeitantes à família, juventude, apoio às pessoas com deficiência, turismo e combate à exclusão social

Perante a pressão da polivalência e de alcançar diferentes tipos de público, a formação contínua apresenta-se como algo inevitável e imprescindível direccionada para dois interesses: as colecções e os visitantes, na qual se inclui inevitavelmente a relação explosiva entre os polos. Enquadrada em contextos académicos que conferem qualificações mais complexas, alguns entrevistados reclamam a consolidação de conhecimentos teórico-práticos na área da museologia, da arte e da educação. Paralelamente, procuram dominar softwares informáticos ou técnicas das expressões artísticas para assim conseguir oferecer programas diversificados com uma forte componente de envolvimento prático. São as questões que se levantam no terreno que levam a participar em workshops, ateliers enfim, situações formativas menos formais e de curta duração, uma vez que o tempo disponível é curto, provocando, por vezes, sentimentos de angústia e frustrações. Em menor número, aqueles inquiridos que assumem no

dia-a-dia as responsabilidades de coordenação de equipas mostram-se especialmente carenciados de competências relativas à gestão financeira, jurídica e humana.

A procura incessante de condições materiais e humanas constitui uma preocupação marcante de que é resultado, na maioria dos casos, da falta de afectação de um orçamento financeiro ao plano de actividades educativas. Os contrangimentos económicos constituem efectivamente a maior dificuldade dos profissionais, da qual emergem uma série de outros obstáculos. A manutenção das colecções em exposição, a sua dignificação, a sobrecarga e polivalência de funções, a pressão de conceber e produzir programas diversificados, adaptados aos vários públicos, de forma a aumentar o número de visitantes, o reduzido tempo para se dedicarem à reflexão/avaliação das iniciativas e políticas educativas, ao estudo dos objectos e à formação contínua, em suma, a gestão a curto prazo e em função do número, fazem parte de uma listagem de problemas graves com os quais os entrevistados se deparam. Ainda assim, não são suficientes para quebrar o espírito e a paixão que têm por esta profissão. O equilíbrio e a motivação emergem quer do contacto directo com o público, que os mima com um sorriso, com uma palavra de agradecimento, com o seu regresso, quer do privilégio único de poder lidar com os objectos do passado, ricos em conhecimento, histórias, valores e emoções.

Movidos pelo desejo de partilhar as experiências bem sucedidas com os seus pares mas, sobretudo, discutindo as falhas, constrangimentos na expectativa de encontrar sugestões e soluções, a maioria defende a existência de espaços que proporcionem esses momentos. São bastante inovadores quando mencionam a possibilidade de realizar estadias ou intercâmbios laborais, nos quais possam assumir posturas de observadores-activos. Estas sugestões deixam emergir um sentido de identidade de grupo que, apesar de não existir formalmente, através de uma associação ou outro grupo, reflectem o desejo de aproximação e de estabelecer relações de trabalho e de reflexão. A presente dissertação, ao revelar motivações, as necessidades, os receios e os desejos dos entrevistados, aspira alcançar um efeito extremamente operacional e útil, no sentido de contribuir para a formação de um grupo de educação em museus, à semelhança do caso inglês, aproximando todos os que trabalham naquela área.

Constata-se que muitos profissionais têm dificuldades em verbalizar o pensamento abstracto que norteia as suas acções. Curioso é, porém, verificar que, apesar de não recorrerem aos termos teoricamente correctos, os seus discursos, por vezes caóticos, acabam por reflectir os mais recentes estudos desenvolvidos na área da educação em museus.

A maioria dos profissionais, renegando qualquer aproximação à perspectiva positivista, defende que o conhecimento é algo que é individual e cumulativo, que cada pessoa constrói na sua interacção com o meio. Valoriza as aprendizagens passadas, o contexto e as referências do sujeito, procurando relacionar as suas experiências com as práticas desenvolvidas no

museu, acreditando que os significados produzidos terão mais sentido e, consequentemente, levarão a uma maior aprendizagem. Para fazer estas pontes ou ligações e ir ao encontro dos objectivos e interesses individuais, acredita que é necessário conhecer os públicos, suas características físicas, intelectuais, sociais e pessoais para, assim, adoptarem as melhores estratégias e metodologias que não se resumem às operações cognitivas, mas que recorrem a todas as “inteligências” que o ser humano possui.

Quando interrogados sobre o papel e missão que assumem, os profissionais de educação assumem duas grandes responsabilidades indissociáveis: as colecções, a essência dos museus; e, os públicos, que conferem verdadeiro significado e valor a toda a “herança”, depositada ao longo do tempo. Enamorados por estes dois mundos, o profissional assume assim o papel de mediador cultural, não devendo subjugar um ao outro, criando estratégias que facilitem e promovam a sua aproximação. É a acção de servir de intermediário entre os dois eixos, equilibrando-os, aguçando a discussão, a interacção, provocando a curiosidade, a descoberta, o encantamento, encontrando relações entre o que acontece na experiência museal e o quotidiano do visitante, levando em conta o seu lugar social e cultural.

Na tentativa de definir um perfil do profissional de educação em museus, partindo da argumentação do inquirido, esboçou-se um plano que enquadra o conhecimento destes técnicos ao nível de três dimensões: o saber, o fazer e o ser. Efectivamente, a maioria partilha a ideia de que as qualificações intelectuais, alcançáveis sobretudo pela educação formal ao nível da licenciatura, não são suficientes; valorizam igualmente, as competências que cada um vai reunindo ao longo da vida através de experiências ou formações práticas e sublinham, sobretudo, as características pessoais. É a conjugação destes três elementos que dá origem a uma fórmula explosiva que determina o perfil do profissional.

Da realidade retratada, uma verdade emerge: a paixão e o gosto em lidar com as pessoas e os objectos, constituem as principais motivações dos narradores que os fazem esquecer dificuldades e frustrações e continuar a investir nesta área museológica. Entregues “de corpo e alma” a estas funções, muitos são incapazes de perspectivar o seu futuro noutros espaços e funções que não sejam os museus e a educação que, apesar de estarem actualmente envolvidos numa conjuntura difícil, mostram-se optimistas, acreditando que estas instituições culturais assumirão uma importância crucial na sociedade vindoura.

Para terminar, a presente investigação muito desejava alcançar outra profundidade e sentido, que não se esgotasse nestes conteúdos expostos, mas lançasse novos desafios, entre eles, por exemplo, a sua aplicação alargada ao contexto nacional, tendo em consideração os diferentes territórios, tutelas e colecções em que se inserem os museus para, desta forma, assumir uma maior representatividade no quadro museológico português.

# BIBLIOGRAFIA

ALBARELLO, Luc, DIGNEFFE, Françoise, HIERNAUX, Jean-Pierre, MAROY, Christian, RUQUOY, Danielle, SAINT-GEORGES, Pierre, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Trajectos, 1ª edição, Gradiva, Lisboa, 1997.

ANDERSON, Gail, *Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*, Altamira Press, Lanham, 2004.

ALMEIDA, António Manuel Passos, *Os museus do liberalismo no Porto: O Museu Portuense e o Museu João Allen*, in *Museu Municipal do Porto: Das Origens à sua Extinção (1836-1940)*, Dissertação de mestrado (edição policopiada), FLUP, 2008.

BARROS, Ana Bárbara, *Uma conversa com Madalena Cabral* in *Relatório de Museologia*. Porto. Trabalho de síntese apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto como prova de capacidade científica, FLUP, 2003.

BARRIGA, Sara, SILVA, Susana Gomes da (coord.), *Serviços Educativos na Cultura*. Coleção Públicos nº2. Sete Pés, 1ª ed., Porto, 2007.

BENNETT, Tony, *The Birth of the Museum: history, theory, politics*. Routledge, London and New York, 1995.

BERRY, Nancy, MAYER, Susan, *Museum Education: history, theory and practice*. Virginia, The National Art Education Association, 1989.

BOURDIEU, Pierre, *O poder simbólico*. Lisboa, Difel, 1985.

BRIGOLA, João Carlos Pires, *Colecções, Gabinetes e Museus em Portugal no século XVIII*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2003.

BRITO, Mário Armando Nogueira Pereira de, CUNARRO, José Manuel Hidalgo – *Museus do Eixo Atlântico*. Porto, 2004.

CAMACHO, Clara Frayão, *Serviços Educativos na Rede Portuguesa de Museus: panorâmica e perspectivas* in BARRIGA, Sara, SILVA, Susana Gomes da (coord.), *Serviços Educativos na Cultura*. Coleção Públicos nº2. Sete Pés, 1ª ed., Porto, 2007.

CHITTENDEN, David, FARMELO, Graham, LEWENSTEIN, Bruce V., *Creating Connections. Museums and the Public Understanding of Current Research*, Altamira Press, Oxford, 2004.

COLLECT & SHARE, *Good Practice: collecting and sharing good practice for lifelong learners in art museum and galleries in Europe*. S.I., 2005 (?).

[http://www.collectandshare.eu.com/commom/downloads/GoodPractice\\_eng.pdf](http://www.collectandshare.eu.com/commom/downloads/GoodPractice_eng.pdf)

COLLECT & SHARE, *Training Needs: training needs and professional development programmes for museum and gallery educators to support the delivery of lifelong learning*. S.I., 2006 (?).

[http://www.collectandshare.eu.com/commom/downloads/Training\\_Needs\\_eng.pdf](http://www.collectandshare.eu.com/commom/downloads/Training_Needs_eng.pdf)

COLLECT & SHARE, *Action Points: Collect & Share promoting more and better opportunities for adult learning in museums and galleries, changing lives across Europe*. S.I., 2006 (?).

[http://www.collectandshare.eu.com/commom/downloads/ActionPoints\\_eng.pdf](http://www.collectandshare.eu.com/commom/downloads/ActionPoints_eng.pdf)

COSTA, Maria Madalena Gagean Cardoso da, *Museus e Educação: contributo para a história e para a reflexão sobre a função educativa dos museus em Portugal*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, (texto policopiado), Coimbra, 1996.

COUTO, J., *Justificação do Arranjo de um Museu*, B.M.N.A.A., 1948/50.

COUTO, João , *As Exposições de Arte e a Museologia*, Lisboa, 1950.

“*Declaração de Santiago do Chile*”, Mesa Redonda de Santiago do Chile [Texto policopiado], 1972.

DEWEY, John, *Experience and Education*, New York: Macmillan, 1938.

DODD, Jocelyn e SANDELL, R., *Including Museums, perspectives on museums, galleries and social inclusion*, Research Centre for museums and Galleries da University of Leicester, 2001.

DUNCAN, Carol e WALLACH, Alan, *The Universal Survey Museum in Art History*, vol. 3, nº 4, Dezembro, 1980.

DURBIN, Gail – *Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*, GEM, Museums & Galleries Commission, London, the Stationery Office, 1996.

EINREINHOFER, Nancy, *The American Art Museum: Elitism and Democracy*. London and Washington, Leicester University Press, 1997.

ERICKSON, Frederick, *Qualitative methods in research on teaching in* MC.WITTROCK, *Handbook of research on teaching*. Nova Iorque, MacMillan, 1986.

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

FALK, John H., DIERKING, Lynn D., *Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Altamira Press, Oxford, 2000.

FARIA, Margarida Lima de, *Museos: educacion o diversion? Un estudio sociológico del papel de los museos en un mundo globalizado*, Asociación Española de Museólogos, Revista de Museologia, RDM (Monografías), Fevereiro de 2000.

GARCIA, Nuno Guina – *O museu entre a cultura e o mercado: um equilíbrio instável*. Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra, 2004.

GARDNER, Howard, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 1990.

GEM (Group for Education in Museums), *Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*. London: The Stationery Office, Museums & Galleries Commission, 1996.

GUIDENS, Anthony, *As Consequências da Modernidade*. Oeiras, Celta, 1990.

GOUVEIA, Henrique Coutinho, *Ácerca do Conceito e Evolução dos Museus Regionais Portugueses desde finais do século XIX ao regime do Estado Novo*, in *Bibliotecas, Arquivos e Museus*, Vol. I, Tomo 1, Lisboa.

GOUVEIA, Henrique Coutinho, *A evolução dos Museus Nacionais Portugueses, tentativa de caracterização*, separata de I.I.C.T., ed. M.P.A.T./S.E.C.T./I.I.C.T., Lisboa, 1993.

HEIN, George E., *Learning in the Museum*, Routledge, 1998

HEIN, Hilde S., *The Museum in Transition. A Philosophical Perspective*. Washington and London, Smithsonian Institution Press, 2000.

HOOPER-GREENHILL, Eilean, *The Museum in the Disciplinary Society* in PEARCE, Susan – *Museum Studies in Material Culture*. Leicester, Leicester University Press and Smithsonian Institution Press, 1989.

HOOPER-GREENHILL, Eilean, *Museum and Gallery Education*. London, Leicester Museum Studies, 1991.

HOOPER-GREENHILL, Eilean, *Museums and the Shaping of Knowledge*. London and New York. Routledge, 1992.

HOOPER-GREENHILL, Eilean, *Working in Museum & Gallery education: 10 career experiences*. Leicester, University of Leicester, 1992.

HOOPER-GREENHILL, Eilean, *Los Museos y sus visitantes*, Ediciones Trea S.L., 1ª ed., Madrid, 1998.

ICOM, *Status/Code de déontologie professionnelle*, Maison de l'Unesco, Paris, 1987.

ICOM, *Código deontológico para os museus*, Comissão Nacional Portuguesa do ICOM, IPM, RPM, 2003.

IPM, *Encontro Museus e Educação: actas*. Lisboa, 2002.

IPM, *Inquérito aos Museus em Portugal*, M.C., I.P.M., 2000.

KAVANAGH, Gaynor, *The Museum Profession: internal and external relations*, Leicester University Press, Leicester, London and New York, 1991.

KAVANAGH, Gaynor, *Museum Provision and Professionalism*. Routledge, 1995.

KAVANAGH, Gaynor, *Dream Spaces*, Leicester University Press, London & New York, 2000.

LEINHARDT, Gaea, CROWLEY, Kevin, KNUTSON, Karen, *Learning Conversations in Museums*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, London, 2002.

LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel, BOUTIN, Gérald, *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa, Instituto Piaget, Epistemologia e Sociedade, 1990.

LIRA, Sérgio, *Do Museu de elite ao museu para todos: públicos e acessibilidades em alguns museus portugueses* in *Antropologia e Museus*, Águas Santas, 1999.

LIRA, Sérgio, *Exposições temporárias no Portugal do Estado Novo: alguns exemplos de usos políticos e ideológicos* in Antropologia e Museus, Colóquio APOM, 1999.

MILANO, Cristina da, *Lifelong Learning in Museums and Galleries* in COLLECT & SHARE, *Collecting and sharing good practice for lifelong learners in art museums and galleries in Europe*, S.L., Collect & Share, 2005, p. 7.

MOFFAT, Hazel, WOOLLARD, Vicky, *Museum & Gallery Education, a manual of good practice*. London, The Stationery Office, 1999.

*Museum professional training career structure: report by a working party 1987*. London, Her Majesty Stationery Office, 1987.

OLDS, Anita R., *Sending Them Home Alive*, *Journal of Museum Education*, 15(1), pp.10-12, reprinted in *Patterns in Practice: Selections from the Journal of Museum Education*, Washington, DC, Museum Education Roundtable, 1990.

PADRÒ, Carla, *Educación en museos: representaciones y discursos* in SEMEDO, Alice, LOPES, João Teixeira (coord.), *Museus, Discursos e Representações*, Edições Afrontamento, Porto, 2005.

PEARCE, Susan, *Museum Studies in Material Culture*. Leicester, Leicester University Press and Smithsonian Institution Press, 1989.

PIMENTEL, Cristina, *O sistema Museológico Português (1833-1991): em direcção a um novo modelo teórico para o seu estudo*, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia, s.l., Janeiro de 2005.

POIRIER, Jean, CLAPIER-VALLADON, Simone, RAYBAUT, Paul, *Histórias de Vida. Teoria e Prática*, Celta Editora, Oeiras, 1995.

ROBERTS, Lisa C., *From Knowledge to Narrative. Educators and the Changing Museum*. Washington and London, Smithsonian Institution Press, 1997.

SANDELL, Richard (ed.), *Museums, Society, Inequality*, London e New York, 2002.

SEMEDO, Alice, *The Professional Museumscape: Portuguese Poetics and Politics*, Dissertação de Doutoramento (edição policopiada), University of Leicester, 2002, p.253

SEMEDO, Alice, *Da invenção do museu público: tecnologias e contextos*. Revista da Faculdade de Letras, Ciências e Técnicas de Património, I Série, Vol. III, Porto, 2004.

SEMEDO, Alice, *Estratégias museológicas e consensos gerais* In BRITO, Mário Armando Nogueira Pereira de, CUNARRO, José Manuel Hidalgo, *Museus do Eixo Atlântico*. Porto, 2004.

SEMEDO, Alice, LOPES, João Teixeira (coord.), *Museus, Discursos e Representações*, Edições Afrontamento, Porto, 2005.

SILVA, Raquel Henriques, *Os Museus: história e prospectiva* in PERNES, Fernando, *Século XX. Panorama da cultura portuguesa*. Ed. Afrontamento e Fundação Serralves, Porto, 2002.

SILVA, Susana Gomes, *O valor educativo do museu* in *Educar Hoje*, Enciclopédia dos Pais, Vol. IV, Lexicultural – Actividades Editoriais, 2001.

STÖGER, G., STANNET, A., *Museums, Keyworkers and Lifelong Learning: shared practice in five countries* in COLLECT & SHARE, *Collecting and sharing good practice for lifelong learners in art museums and galleries in Europe*, S.L., Collect & Share, 2005.

TALBOYS, Graeme, *Using Museums as Educational Resource*, Arena, 1996.

TALBOYS, Graeme, *Museum Educator's Handbook*, Gower, 2000.

TEIXEIRA, Madalena Braz, *Os primeiros Museus criados em Portugal* in *Bibliotecas, Arquivos e Museus*, Vol. I, Tomo 1.

WALSH, Kelvin, *The Representation of the Past: Museums and Heritage in the Post-modern World*, Routledge, London and New York, 1992.

WILLIGEN, John Van, *Applied Anthropology: an Introduction*. South Hadley: Bergin and Garvey Publishers, 1993.

WITCOMB, Andrea, *Re-imagining the Museum. Beyond the Mausoleum*, Routledge, London and New York, 2003.

XANTHOUDAKI, Maria, TICKLE, Les, SEKULES, Veronica, *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries. An International Reader*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston, London, 2003.