

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

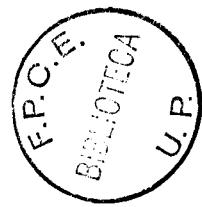
Uma relação prazenteira com o aprender

**Os Serviços Educativos dos Museus:
a Casa-Museu Mário de Andrade Sampaio**

Maria Lisete Soares de Almeida

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social
Orientação: Profª. Doutora Cristina Rocha
Abril de 2003**

TM
ALM/UMA



Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação da Universidade do Porto



0000026415

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação
N.º de Entrada 19895
Data 25/08/2003

Resumo

O *Serviço Educativo de Museus* é o responsável pelo contacto que se estabelece entre a instituição museológica e a comunidade onde se insere. Tendo em conta o espólio e especificidade do museu, participa no processo educativo dos indivíduos, grupos e instituições da comunidade, procurando articular a sua acção educativa com todos eles, estabelecendo uma comunicação privilegiadamente intencional e partilhando todo o seu potencial cultural.

É no âmbito deste entendimento de Serviço Educativo de Museus, e com o contributo de uma multi-referencialidade conceptual própria às Ciências da Educação, que analisamos a especificidade de um Serviço Educativo – o da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio, na cidade do Porto, com vista à explicitação de *educativo* que aqui está presente.

A recolha de informação permitiu um melhor conhecimento dos visitantes que se deslocam a esta instituição, bem como de toda a dinâmica que desenvolve com vista à construção do seu próprio público. Tendo como recurso interpretativo os modos de trabalho pedagógico, as intencionalidades próprias à educação formal, não formal e informal e a educação permanente pudemos interpretar, reflectir e explicitar o educativo presente na dinâmica observada.

Résumé

Le *Service Éducatif des Musées* est le responsable pour le contact entre l'institution muséologique et la communauté où elle s'insère. Ayant en compte le contenu et la spécificité du musée, ce service-là participe dans le processus éducatif des individus, des groupes et des institutions de la communauté et articule son action éducative avec tout l'ensemble, essayant d'établir une communication privilégiée et intentionnelle qui partage tout son potentiel culturelle.

C'est dans ce contexte que le Service Éducatif des Musées est envisage, et avec la contribution d'une multi-référence conceptuelle ce qui concerne les Sciences de L'Éducation, que nous analysons ici la spécificité d'un Service Éducatif - celui de la Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio, dans la ville de Porto, avec le but de l'explicitation de l'éducatif présent ici.

Le recueil d'information a permis une connaissance meilleure des visiteurs qui se déplacent vers cet institution, ainsi que toute la dynamique développée afin de créer son propre public. Ayant comme moyen interprétatif les modèles du travaille pédagogique, l'intentionnalité même de l'éducation formelle, non formelle et informelle et l'éducation permanente on a essayé d'interpréter, de réfléchir, et d'expliquer le sens de l'éducatif présent dans la dynamique observée.

Abstract

The Museum Educational Service is responsible for the contact established between the Institution and the community. In its specificity and with its assets it takes part in the educational process of individuals, groups and community institutions, trying to articulate its educational action with all of them by establishing a privileged intentional communication and by sharing all its cultural potentiality.

It is under this understanding of Museum Educational Service concept and with the contribution of a conceptual multi-reference, intrinsic to Educational Science, that we analyse the specificity of an Educational Service – that of the Casa-Museu Marta Urtigão Sampaio in Oporto, aiming to explain “educational” in this context.

The information gathering allowed a better knowledge of the visitors to this institution, as well as of the whole dynamics developed so as to build its own public. Having as interpretative resource the process of pedagogical work and the aims concerning formal, informal, non-formal and permanent education, we could interpret, ponder and explain what “educational” means in the dynamics observed.

Agradecimentos

Ao longo desta investigação várias foram as instituições e pessoas que comigo colaboraram e a quem gostaria de expressar um profundo agradecimento.

Não quero deixar de começar pelo Projecto “Para um Museu Vivo da Escola Primária” onde iniciei esta incursão pelo mundo dos museus. Foram três anos de relações prazenteiras com o aprender, de crescentes desafios pessoais e profissionais, de “ganhos” de amizades que se mantêm. Com as colegas Leonor Sousa, Leonor Soares, Isilda Silva, Teresa Fernandes, Esmeralda Santos e Pedro Louro fomos construindo um percurso único de descobertas, de angústias e de felicidade. Ao Prof. Doutor Rogério Fernandes agradeço os momentos enriquecedores em que connosco partilhou o seu saber e alegria de viver. À Prof.^a. Doutora Margarida Felgueiras agradeço o convite para integrar a equipa do Projecto, os desafios constantes para novas experiências e novas aprendizagens, a motivação e estímulo para o estudo dos Serviços Educativos de Museus. Mais afectivamente quero agradecer a imensa disponibilidade, o incentivo nos momentos de angústia, a palavra amiga nos dias de desânimo, as discussões construtivas que travámos e a leitura atenta e crítica desta dissertação.

Ao Museu dos Transportes e Comunicações na pessoa da Dr.^a Regina Castro, à Fundação de Serralves na pessoa do Dr. Samuel Guimarães e ao Museu Nacional Soares dos Reis, nomeadamente à Dr.^a Teresa Viana, D. Cristina Campos e D. Vera, pelo apoio e disponibilidade essenciais para o desenvolvimento da investigação.

À directora do Departamento de Museus e Património Cultural da Câmara Municipal do Porto, Dr.^a Maria João Vasconcelos, e a todos os profissionais do Departamento que comigo colaboraram e contribuíram para a realização desta investigação. Aos funcionários da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio, sempre receptivos à minha presença e

solicitações, deixo um agradecimento carinhoso. À Dr.^a Isabel Andrade, que com imenso entusiasmo me recebeu e com quem troquei momentos de alegria, angústia e até de alguma cumplicidade, um agradecimento muito especial pelo seu contributo pessoal e profissional.

Aos coordenadores e professores do mestrado pelas oportunidades que criaram de partilha de saberes e pelos contributos no delinear de uma investigação mais reflectida e aprofundada.

À Prof^a. Doutora Cristina Rocha, minha orientadora de mestrado, por me orientar neste percurso, pelo questionamento constante, pelo olhar crítico e profundo com que sempre acompanhou a investigação. Agradeço ainda a disponibilidade e o apoio que sempre manifestou e, muito especialmente, as palavras animadoras que foram alimentando a prossecução deste trabalho.

À Preciosa, pelo incentivo e estímulo à escrita, pela leitura reflectida e crítica dos pedaços desta dissertação, pela partilha de momentos de angústia e de alegria ... só possível na amizade.

À Leonor Sousa, Lena Barbieri, Nela Belém, Bi, Tecas e Luís pela disponibilidade, pelo apoio manifestado de diferentes formas, pela “capacidade de escuta” que demonstraram ao longo deste processo.

À Zeza e à Lena pelo incentivo e por tantas, tantas outras ajudas. Aos “sobrinhitos” Bruno, Nuno e Cristina pelo apoio informático que as novas tecnologias requerem. A todos os elementos da minha família que, de uma forma ou de outra, sempre estiveram presentes.

Aos meus filhos, Luís e Ana, agradeço o apoio, a compreensão, o carinho e todo o “miminho” que sempre me deram.

Ao Henrique agradeço a presença atenta e crítica, a confiança, ... enfim, o “equilíbrio emocional” que sustenta esta vivência partilhada.

Capa: “O edifício da R. N^a S^a de Fátima onde está instalada a Casa Museu Ortigão Sampaio” (In: CMP, 1996:14).

Índice

1 – Introdução.....	1
1.1 – Opções teórico-metodológicas	2
1.1.1 - Considerações acerca da metodologia.....	8
1.2 - Caracterização do contexto da empiria	15
1.3 - Estrutura da investigação	18
2 – Para uma explicitação do educativo.....	20
2.1 – A concepção de educativo: o educativo em contexto museal	20
2.2 – Contributos teóricos para explicitar o educativo.....	29
2.2.1 - O movimento da educação permanente	30
2.2.2 - A educação formal, não formal, informal	39
2.2.3 - Os Modos de Trabalho Pedagógico.....	47
3 – Os percursos das instituições museológicas.....	61
3.1 - Os seus caminhos em Portugal	62
3.1.2 - Contornos actuais do campo museal.....	68
3.1.3 - A nova museologia no desenvolvimento museológico e educativo	71
3.2 - A explosão de instituições museológicas.....	73
3.2.1 - A realidade museológica nacional.....	74
3.2.1.1 - Especificando a administração local.....	79
4 – A emergência dos Serviços Educativos dos Museus	82
4.1 - A origem no contexto nacional.....	82
4.1.1 - A sua oficialização.....	85
4.2 - A actualidade	90
4.3 – Os Museus da Câmara Municipal do Porto.....	94
4.3.1 - Os espaços.....	95
4.3.2 - Os Serviços Educativos	98

5 – Três olhares para uma leitura do Serviço Educativo da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio	102
5.1 – Um olhar sobre os visitantes.....	108
5.1.1 – O público potencial, o público dos museus, o público da Casa-Museu.....	109
5.1.2 – Os visitantes da Casa-Museu.....	113
5.1.3 – Casos específicos.....	119
5.2 – Um olhar sobre a dinâmica do Serviço Educativo	121
5.2.1 - As preferências pelas actividades lúdicas ou pelas visitas de estudo	127
5.2.2 - A origem e os processos de programação, divulgação e implementação.....	138
5.2.3 - A gênese e o desenvolvimento do Serviço Educativo em construção.....	147
5.3 – Um olhar à luz dos Modos de Trabalho Pedagógico.....	152
5.3.1 – As relações com o visitante aluno	153
5.3.2 – As relações com o visitante não escolar.....	166
5.3.3 – O trabalho de “bastidores”	175
6 – Um último olhar	177
6.1 – O Serviço Educativo na encruzilhada entre a educação formal, não formal e informal	178
6.2 – Um dinamismo contínuo, diversificado e global.....	185
Bibliografia	191
Livros.....	192
Artigos	196
Revistas	202
Legislação	203
Teses	204
Relatório	205
Anexos.....	206

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Categorias para a classificação de tempo de existência dos museus	76
Gráfico 2 – Caracterização dos museus pela tutela.....	78
Gráfico 3 – Percentagem de instituições com Serviços Educativos segundo a tutela... ..	91
Gráfico 4 - Percentagem de visitantes com e sem marcação	114
Gráfico 5 – Número de visitantes com marcação por unidade de análise	115
Gráfico 6 – Preferência pelas actividades segundo a população escolar e não escolar	128
Gráfico 7 - Preferência pela visita de estudo segundo a população escolar e não escolar	134
Gráfico 8 - Número de visitantes, por mês, no período de Janeiro de 2000 a Abril de 2002	148

Índice de Quadros

Quadro 1 - As consequências dos Princípios da Educação Permanente.....	36
Quadro 2 – Unidades de análise dos Modos de Trabalho Pedagógico de Marcel Lesne	58
Quadro 3 - Caracterização dos museus pelo tempo de existência.....	80
Quadro 4 – Organograma da Direcção Municipal de Cultura e Turismo.....	95
Quadro 5 – Quadro síntese das relações com o visitante aluno	166
Quadro 6 – Quadro síntese das relações com o visitante não escolar	175

Índice de Figuras

Figura 1 – Diversidade de públicos	110
Figura 2 – Dinâmica do Serviço Educativo.....	122

1 – Introdução

As instituições museológicas, além da sua reconhecida vertente cultural e social, possuem um forte potencial educativo que lhes permite intervir na educação da comunidade onde se inserem e com quem comunicam. Esta intervenção educativa pressupõe a existência de uma cultura educativa de museu para a qual contribui o trabalho de colaboração entre todos os seus profissionais, organizado e coordenado pelo seu Serviço Educativo.

O *Serviço Educativo de Museus* deve promover as relações comunicacionais dentro do museu e ser o responsável pelo contacto que se estabelece entre este e a comunidade onde se insere, oferecendo "des activités éducatives spécifiques à des publics qu'il recrute lui-même et qu'il accueille" (Jacobi, 1995:12). Com efeito, a organização dos Serviços Educativos "no es nada sencilla, es una labor realmente compleja, y la razón de ello es que ... el museo recibe visitantes extraordinariamente variados" (Homs, 1992:12).

Mas, que educação está presente num serviço que é identificado como *educativo*? Como podemos reflectir o *educativo* museológico? Que contributo podem dar as Ciências da Educação para a sua explicitação?

A opção pela temática geral dos *Serviços Educativos de Museus* para uma investigação no âmbito das Ciências da Educação, prende-se com o percurso profissional que temos vindo a efectuar. Partimos de uma formação inicial que nos habilita como professora do 1º Ciclo do Ensino Básico e, neste domínio, com vários anos de actividade docente; paralelamente, iniciámos e concluímos a licenciatura em Ciências da Educação onde nos confrontámos com problemáticas diversas no domínio educacional; durante três anos integramos a equipa do projecto de investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - "Para um Museu Vivo da Escola Primária" -, que visava a constituição do Museu da Escola Primária, que nos

despertou para a valorização da função identitária da comunicação cultural e do papel educativo dos museus na comunidade, bem como, para a pertinência e a urgência de desenvolver investigação nesta área, no quadro das Ciências da Educação.

1.1 – Opções teórico-metodológicas

No início desta investigação foi entusiasmante, a descoberta das potencialidades culturais da utilização dos museus quer em contexto escolar quer comunitário, assim como de possibilidades que existem de investigação no campo dos Serviços Educativos de Museus. Neste percurso, inscrito num registo dinâmico e flexível, através da pesquisa bibliográfica e do aprofundamento teórico, fomos fazendo opções, restringindo o campo de análise e delineando os contornos, duma investigação que pretendíamos aprofundada e reflectida.

Como teremos oportunidade de verificar (cf. capítulos 3 e 4), os museus são instituições com alguma tradição entre nós, o mesmo não acontecendo com a existência, no seu interior, de um serviço que se (pre)ocupe com as questões educativas. Este Serviço Educativo das instituições museológicas, para nós mais oculto e estimulante, foi-se constituindo como fulcral. Estábamos perante um universo muito abrangente que se tornava imperioso delimitar, tendo em conta o nosso compromisso com a educação, o contexto onde estávamos e o tempo que dispúnhamos. Assim, localizámo-nos na cidade do Porto e na sua oferta museística¹ independente do seu estatuto jurídico público ou privado. Não pretendíamos ter uma representatividade da cidade, nem generalizar este estudo a outras instituições. Queríamos estudar a "particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (Stake, 1999:11). Pretendíamos elucidar a concepção de educação e os

¹ No Inquérito aos Museus em Portugal (MC, IPM: 2000) são considerados 31 museus na cidade do Porto.

dispositivos que um Serviço Educativo no contexto museológico desenvolve para se definir a si próprio como educativo.

Iniciámos uma breve abordagem exploratória a alguns museus², públicos e privados, que possuíam Serviço Educativo. A abertura, a disponibilidade, o interesse para que no seu espaço decorresse esta investigação foi imediata por parte de todos os que contactámos. Contudo, era necessário optar. O facto do Projecto a que estivemos ligadas resultar de uma parceria entre esta Faculdade e a autarquia portuense, os laços criados e a perspectiva de um trabalho conjunto no futuro³, constituíram vectores decisórios na opção a tomar. Assim, a escolha recaiu sobre o sector público, os museus da administração local tutelados pela Câmara Municipal do Porto.

Numa fase inicial⁴, abordámos a Directora do Departamento de Museus e Património Cultural desta autarquia e demos a conhecer a natureza do estudo que pretendíamos realizar, as questões que o sustentam, as intenções que tínhamos, o tempo que prevíamos para “invadir” os seus espaços, sem realizar intervenção e comprometendo-nos a alterar o menos possível a actividade quotidiana da instituição. De imediato se mostrou disponível, referindo que a instituição tinha todo o interesse em abrir as portas à investigação pois constituía uma mais valia para o trabalho que vinha a desenvolver.

Uma vez decidido que esta investigação decorreria nos museus deste município e efectuadas as formalidades entre as instituições⁵, começámos por conhecer os diversos museus que estão sob a sua tutela e as profissionais que compunham, no início da investigação, o quadro de técnicas superiores de serviço educativo: duas sediadas na Casa Tait, onde se centralizam os Serviços Educativos; uma na Casa-Museu Guerra Junqueiro; uma na Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio.

² Museu dos Transportes e Comunicações; Museu Nacional Soares dos Reis; Fundação de Serralves; Departamento de Museus da Câmara Municipal do Porto.

³ No início da investigação estávamos ainda em pleno exercício de funções neste Projecto.

⁴ Conversa tida em 12/09/2001.

⁵ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e o Departamento de Museus e Património Cultural da Câmara Municipal do Porto.

Munidas de um olhar pouco inocente, porque pretendíamos ver através de um filtro educativo, fomos conhecendo os diversos locais, conversando com as profissionais, assistindo a algumas actividades, tentando perceber a organização e o funcionamento, e registando no diário aspectos que considerávamos significativos, momentos semelhantes a tantos outros mas particulares a estes quotidianos.

A definição do objecto de estudo

Se, inicialmente, havia a curiosidade em conhecer os espaços e as profissionais, logo foi alargada ao que pensavam, às intenções que tinham, à dinâmica que implementavam. Assim, depois de algumas deslocações efectuadas, optámos por realizar a investigação na Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio. Por um lado, fomos criando uma certa empatia, um certo à vontade, com esta técnica superior de serviço educativo principal que tendo estado ligada aos diversos espaços museológicos existentes na autarquia até ao início da investigação, possuía uma visão global do Departamento. Além disso, pelas conversas que fomos mantendo, apercebemo-nos que realizava uma grande variedade de pesquisas e de iniciativas num espaço que, até há bem pouco tempo, era para nós desconhecido. Por outro lado, trata-se de um espaço museológico aberto ao público há apenas alguns anos, com um Serviço Educativo⁶ ainda embrionário o que nos permitiria ter em conta a sua génesis e analisar o seu desenvolvimento. O entrelaçar destas razões conduziram à definição do nosso *objecto de estudo*: o Serviço Educativo dos Museus, através de um serviço educativo específico – o da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio.

Depois de escolhermos o espaço museal onde iria decorrer a investigação empírica tornou-se necessário delimitar um período de tempo a estudar. Tendo iniciado os contactos com esta instituição em

⁶ Inicialmente o Serviço Educativo estava centralizado no Departamento de Museus da autarquia e, gradualmente, foi deslocando uma técnica superior principal para este espaço museal. Desde Setembro de 2001 esta profissional está aqui “sediada”, apesar de, com frequência, dar apoio a visitas guiadas e ao desenvolvimento de outros projectos, em outros espaços museais da autarquia.

18 de Setembro de 2001, foi em Novembro do mesmo ano que demos início a uma observação sistemática e regular das actividades do seu Serviço Educativo. Contudo, através da observação indirecta – consulta de documentos vários relativos às acções levadas a cabo nesta Casa-Museu –, procuramos ter uma visão mais abrangente do dinamismo do seu Serviço Educativo. Para tal recuamos até Janeiro de 2000 abrangendo assim uma dimensão temporal sem e com atribuição de uma técnica superior de serviço educativo principal a tempo “quase” inteiro, o que só ocorre a partir de Setembro de 2001. Em Abril de 2002 terminamos a observação e a recolha de informação, dando início à redacção da dissertação. Contudo, mantivemos as deslocações à Casa-Museu, diminuindo a sua frequência.

Da problemática ao problema

Porém, pela nossa curta familiaridade com o campo da museologia, muitas foram as perguntas que se nos colocaram relativas à ligação entre a educação e a museologia. A dinâmica dos Serviços Educativos ao relacionar-se com os currículos escolares estará a escolarizar os museus ou, antes pelo contrário, estará a contribuir para que o ensino seja mais cultural? De que forma o público escolar e não escolar é conhecido e tido em conta na programação? Será este serviço transversal à instituição de forma a promover uma cultura educativa de museu? Terá autonomia na planificação e na programação? Ou estará demasiado subordinado aos interesses e às políticas de quem depende hierarquicamente? Conhecerá o seu público, quantitativa e qualitativamente? Que mecanismos acciona na sua relação com a comunidade? Qual a concepção de educação que está aqui subjacente e como é operacionalizada? Que reflexividade acrescentam às suas práticas? Estas inquietações que constituíram a nossa problemática conduziram-nos a um questionamento constante e levaram-nos, como refere Correia⁷ a “uma complexificação das questões colocadas, à

⁷ In: Matos, 1999:29.

descoberta, sempre inacabada, de novas facetas dos problemas". Das inúmeras interrogações que emergiam fomos registando, agrupando, seleccionando e eliminando, aprofundando algumas delas. Desta forma, fomos caminhando no sentido da definição do nosso problema: explicitar o *educativo* presente no Serviço Educativo da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio, quer na sua vertente conceptual quer nos dispositivos que implementa.

O código de leitura

O trabalho de construção teórica foi crescendo paralelamente ao desenvolvimento do trabalho no terreno. Para abordar o nosso problema e interpretar as preocupações educativas subjacentes fomos construindo um código de leitura, enquadrado pelas Ciências da Educação, que nos permitisse reconstruir o nosso objecto real e produzir a empiria.

À medida que decorriam as observações no terreno e as reflexões sobre o que víamos emergia a presença forte de um conjunto de relações sociais entre os profissionais de serviço educativo, que intervêm no domínio da educação não formal, e um público heterogéneo, escolar e não escolar, constituído por crianças, jovens, adultos, idosos. Tornava-se também evidente que estas relações eram mediadas pela objectividade e a subjectividade, pela existência de objectos, de colecções e das próprias exposições, pela dinâmica desenvolvida, pelos saberes de uns e de outros. Assim, a reflexão sobre a função educativa desta Casa-Museu, que consideramos propícia ao estabelecimento de relações de sociabilidade e à aprendizagem em qualquer etapa da vida, foi adquirindo novas configurações pelas práticas que observávamos. No percurso investigativo que trilhávamos, onde procurávamos explicitar o educativo que qualifica este Serviço, os sentidos que o orientam, começou a delinearse a pertinência de uma opção por um quadro de leitura da realidade museal como realidade educativa.

Neste sentido, das vocações identificadas por José Alberto Correia (1998b:25) para as Ciências da Educação procuramos cumprir quer a que se realiza no aprofundar das valências educativas de determinados espaços sociais, neste caso os museus, quer aquela vocação que, no seguimento desta, se cumpre promovendo uma reflexão pedagógica sistematizada nos espaços de educação não-formal.

Não podemos pensar os museus como instituições educativas, nem pensar a relação privilegiada que estabelecem com as instituições de ensino e com os seres sociais em geral, sem equacionar a vertente educativa crítica ao modelo escolar que emerge nas proximidades da década de 70, que encara a educação como um todo complexo e que vem ampliar o próprio conceito de educação. Assim, tomámos como referente teórico possibilitador de uma leitura – a nossa – do educativo em contexto museológico as ideias postuladas pelo movimento da *Educação Permanente*.

Assumindo o museu como uma instituição educativa que estabelece relações educativas, organizadas, quer com as instituições do sistema de ensino, quer com outras, fomos, também, caminhando no sentido de desocultar os níveis de formalidade educativa que se geram nesta inter-relação. O recurso à teorização que sustenta os conceitos de *educação formal, não formal e informal* foi-se assumindo como central na análise das práticas que tem lugar num contexto extra escolar, estruturalmente muito formalizado, que desenvolve relações com outras instituições também elas formalizadas (e não só) e que, potencia a aprendizagem através de uma diversificada dinâmica.

Era ainda nossa intenção analisar e reflectir os modos de fazer e a lógica educativa da dinâmica desenvolvida pelo Serviço Educativo do Museu. Esta dinâmica mobiliza, põe em interacção os seres sociais que o visitam com os profissionais, sendo esta relação mediada por uma comunicação intencional em torno de aprendizagens teóricas e práticas. Neste sentido, consideramos que a construção teórica formalizada por *Marcel Lesne* – os *Modos de Trabalho Pedagógico* – nos proporcionava

um “código de leitura” possibilitador quer de uma interpretação das relações que se estabelecem nas práticas, quer do discernimento do seu sentido pedagógico.

1.1.1 - Considerações acerca da metodologia

O caminho que trilhamos insere-se no âmbito de uma análise aprofundada do Serviço Educativo de uma instituição real. Sendo nossa intenção apreender a totalidade de uma situação, privilegiamos uma análise de natureza qualitativa sustentada em dados quantitativos, resultantes de investigações empreendidas por nós e por outros, que nos fundamentam alguns aspectos da problemática.

Estamos perante uma investigação que não foi previamente definida, com contornos bem traçados, impregnada de um carácter estático, definitivo e irreversível. Iniciámos este processo de fronteiras flexíveis com um universo de interesses e motivações para explorar mas, pela inviabilidade de abarcar a totalidade, gradualmente fomos delimitando o campo de análise *teórico* às questões educativas, circunscrevendo o campo de análise *empírico* à dinâmica do Serviço Educativo da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio.

Neste trajecto delimitamos o objecto de estudo, definimos o problema e traçamos a perspectiva de análise. Assim, caminhamos no sentido da análise concreta da vertente educativa presente no contexto específico que definimos. Constituindo-se este estudo como um observatório estivemos atentas a como se constrói ou assume uma significação de “educativo” que estrutura um serviço, que é comum a vários serviços existentes em museus, e se fundamenta em actividades e pressupostos semelhantes ou ausentes. Logo permite reflectir sobre esta “significação” não questionada mas absorvida pelo senso comum e reproduzida pelas instâncias de tutela das instituições museológicas.

À medida que decorria o processo, que se articulavam os procedimentos, não nos restavam dúvidas que, para as nossas intenções o método de estudo de caso era o mais fértil. Como refere Stake, de um estudo de caso "se espera que abarque la complejidad de un caso particular" (1999:11) e não de qualquer outro. Era nossa intenção principal "descrever em profundidade os aspectos estruturais e dinâmicos, subjectivos e objectivos" (Gómez e Cartea, 1995:155) de forma a obter dados que contribuissem para o problema que motiva a investigação. Queríamos penetrar e descobrir os componentes de uma realidade desconhecida.

Uma presença regular e assídua

Assim, começámos a estar presentes no local com muita frequência, a observar a programação, a divulgação e a implementação da dinâmica promovida, a escutar as razões que explicam e justificam as decisões tomadas e, também, a participar no quotidiano da instituição. Neste trabalho registávamos o "fluir dos dias e dos gestos, dos ditos e dos textos que constróem as relações" (Sarmento, 1997:30) o que nos permitiu interrogar os modos complexos do quotidiano de um Serviço Educativo. Ainda seguindo a linha expressa por Sarmento, não pretendemos fazer generalizações empíricas nem reduzir ao simples o que é complexo mas sim, "formular condições de compreensibilidade do real" (idem:32), deste real que é o Serviço Educativo da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio.

Diário: escrever o quotidiano

Nesta perspectiva, fomos fazendo registo escritos num diário, que nos acompanhou ao longo de toda a investigação, constituindo um instrumento de análise fundamental. Nele constam as notas das entrevistas exploratórias estabelecidas com as diversas instituições no processo de escolha do campo de estudo, o caminho percorrido até à

escolha da instituição, o seu conhecimento imediato e o das suas profissionais, e, de forma mais consistente e elaborada, o dia-a-dia nessa Casa-Museu. As dificuldades encontradas, os constrangimentos com que nos deparamos foram também integrados na pesquisa. Este instrumento permitiu-nos, de acordo com Vancrayenest, “escrever quotidianamente pequenos factos organizados em torno de um vivido na instituição” (1990:2) que escolhemos, numa postura de observação da dinâmica implementada num meio educativo, não escolar. Não nos limitámos apenas a descrever no diário a sucessão dos acontecimentos, pois estávamos presentes e implicados com os nossos afectos e subjectividades. Na verdade, se, como refere Lapassade, o diário descreve “a implicação do investigador na sua pesquisa” (1990:8) aquele torna-se também um documento pessoal fulcral potenciador de uma reflexividade mais consistente e duradoura do investigador como produtor de conhecimento.

A utilização do diário numa investigação implica uma continuidade, pelo que, ao fim do dia ou na manhã seguinte, procedíamos aos registo escritos do que ia acontecendo, do que víamos e sentíamos, das situações por nós vivenciadas e observadas. Neste processo de redacção dos quotidianos, que não se limita apenas a um registo, há uma reflexão e uma interpretação do ocorrido. Não sendo totalmente planificado por antecipação, este processo de escrita decorreu com a flexibilidade inerente a um processo que se vai construindo.

O momento presente, de análise do material produzido e de escrita da dissertação, constitui um outro momento de reflexão retrospectiva onde as virtualidades do diário estão patentes. É um novo olhar sobre os registo e a reflexão anteriormente produzida. Assim, o caderno, que foi ganhando sentido ao longo dos dias, tornou-se de enorme utilidade para a análise da dinâmica deste Serviço Educativo. É com base nestes elementos recolhidos, que explicitamos e fundamentamos a argumentação que vamos construindo.

Fontes

Para reunir os dados com pertinência para a singularidade da pesquisa optámos por técnicas de produção, de recolha e de tratamento de informação sobre o real, privilegiando quer fontes “inanimadas”, quer fontes “vivas”. Por fontes “inanimadas” entendemos os documentos escritos, estatísticos, oficiais e particulares a que recorremos para produzir informação. Relativamente às fontes “vivas” consideramos, no âmbito da produção, a solicitação de informação, onde inserimos as entrevistas exploratórias realizadas no início da investigação e a observação regular e sistemática das práticas, das interacções, que presenciámos. Para o tratamento de todas utilizamos a análise de conteúdo.

Fontes documentais

A recolha de informação em diversos documentos estatísticos, oficiais e particulares tornou-se indispensável para melhor compreender a orgânica dos Serviços Educativos. Com base na análise destes documentos traçamos um breve percurso quer da evolução dos museus, quer dos seus serviços educativos. Se sobre o primeiro caso há um vasto leque de publicações, o mesmo não acontece sobre o desenvolvimento histórico dos serviços educativos e, em particular, sobre os museus da Câmara Municipal do Porto. Para estes, recorremos também à biblioteca do Museu Nacional Soares dos Reis. A descoberta de novas fontes de consulta decorreram muitas vezes do contacto mantido com as profissionais deste sector. Ao longo da investigação fomos recolhendo um vasto conjunto de documentos, nomeadamente legislação, actas de encontros, estatísticas, circulares internas, notas pessoais para programação, programas definitivos, textos internos não publicados, desdobráveis para divulgação e, posteriormente, procedemos à selecção de um *corpus* a analisar. Não era possível abranger toda a informação e, nem toda a informação era pertinente no

âmbito desta investigação. Mesmo dos seleccionados, em alguns casos, analisamos apenas as partes que interessam à problemática. Foi o caso específico da legislação. As anotações que fizemos aquando da sua leitura e a informação que compilamos tornaram-se fundamentais na preparação da procura de informação subsequente.

Segundo Pierre de Saint-Georges⁸, para quem não existe investigação sem documentação, o "identificar as publicações novas e interessantes, manter-se actualizado neste domínio, ... constitui já uma verdadeira preocupação permanente de pesquisa documental". Esta foi uma preocupação presente ao longo do percurso onde procurámos sempre documentos escritos (oficiais, não oficiais, estatísticos) com actualidade, nomeadamente, resultados de investigações que se prendem com esta temática, com estudos de públicos no Porto, bibliografia nacional e de outros países, revistas de âmbito internacional, on line.

Para conhecer o *público* desta Casa-Museu, os seus visitantes reais, analisamos documentos internos desta instituição. Assim, recorremos aos mapas mensais de entradas na instituição onde se registam as entradas diárias e, também, às agendas anuais do Serviço Educativo, onde estão registadas todas as visitas com marcação. Procedemos então à contagem dos indivíduos que entraram na totalidade por dia, subtraindo as marcações efectuadas para aferirmos o número exacto de visitantes com e sem marcação. Contudo, com o decorrer do processo fomos constatando que as operações não eram assim tão lineares. Isto é, não bastava subtrair o total das visitas com marcação ao total de entradas pois, em várias situações, o número de pessoas marcadas não coincidia com as entradas reais⁹. O controle de visitantes que entram na instituição, realizado na recepção pela

⁸ In: Albarello, 1997:15 e ss.

⁹ A este respeito referimos como exemplo, o caso em que a instituição escolar efectuou uma marcação para 25 alunos mas, no dia da visita, as entradas foram acrescidas com a professora e a auxiliar de acção educativa; noutras casas, como por exemplo na oficina de velas, uma escola fez marcação para várias turmas de 22 alunos mas, no registo de entradas diárias da instituição, constam 18, 20, 24, entradas; noutra caso fazem-se avisar 10 indivíduos de uma associação mas, por alguma razão, só aparecem 5.

“Segurança” de serviço, corresponde ao número de visitantes reais, não se encontrando discriminado os que efectuam ou não marcação¹⁰. Apenas distingue o público estrangeiro do nacional. Este facto exigiu da nossa parte uma aferição de entradas, não pelo total mensal, mas sim pelo registo diário de visitantes reais que fazíamos coincidir com as visitas previamente marcadas. Assim, recorrendo novamente às agendas anuais e aos mapas mensais procedemos a um controle diário. Não podemos deixar de referir ainda o recurso à memória da técnica superior de serviço educativo principal para aferir alguns pormenores pois, alguns aspectos, não se encontram escritos. Porém, não podemos deixar de referir a existência de uma margem de erro que decorre de algum visitante ocasional que coincide com uma visita previamente marcada, que não nos é de todo possível detectar.

Fontes presenciais

Relativamente às fontes vivas referimos a produção de informação através das entrevistas exploratórias. Já anteriormente apontamos os contactos que estabelecemos com algumas instituições museológicas da cidade para a escolha do local onde decorreria o trabalho empírico. Nestes encontros, onde todos manifestaram interesse e abertura para a realização da investigação, fomos-nos apercebendo da existência de diversas formas de estar no Serviço Educativo, de como programar para o seu público habitual e potencial, de como se pode pensar a vertente educativa dos museus.

A observação sistemática e regular do Serviço Educativo constituiu-se numa valiosa fonte qualitativa e quantitativa de dados. Como refere Sarmento, “... não há inocência no olhar. Olhamos, e no nosso olhar transformamos o que vemos, e o que vemos é sempre olhado pelos crivos das categorias pré-estruturadas” (1997:31). Não

¹⁰ Nos últimos dois meses já há uma tentativa de, no mesmo mapa e na coluna do total, se separar os visitantes atendidos pela técnica superior de serviço educativo, dos que efectuam visita com as técnicas auxiliares de museografia, o que corresponde a um investimento no conhecimento do público desta Casa-Museu.

levávamos as categorias bem definidas em grelhas de análise que nos conduzissem a um registo limitativo. À medida que decorria a investigação as categorias iam crescendo e sedimentando. Levávamos os interesses e intenções e procuramos registar uma dinâmica em toda a sua ocorrência e complexidade.

A análise

No tratamento da informação recolhida utilizamos a análise de conteúdo, procurando adoptar uma lógica que integrasse e combinasse a construção teórica e a investigação empírica. Assim, produzimos interpretações tendo em conta que ao fazê-lo estávamos a produzir um discurso sobre os discursos e as práticas do outro, condicionado pelo sistema de acção social onde nos incluímos na investigação. Procuramos conhecer, aprofundar e analisar o conteúdo da dinâmica desenvolvida, do que foi dito na sua programação e implementação mas, no processo da sua interpretação e reflexão, tivemos em conta a importância das relações que se estabeleceram, das expressões e dos “não ditos”, e as condições em que foram produzidos - notas pessoais nos documentos particulares, os mapas de registo de entradas ou algumas situações observadas que eram influenciadas pela nossa presença. Só assim foi possível atribuir significações ao conteúdo do material que analisamos. Na verdade, consideramos que os documentos não constituem uma cópia da realidade, mas que se tornam um produto que não pode ser interpretado independentemente das condições que lhe deram origem.

1.2 - Caracterização do contexto da empiria¹¹

Esta investigação decorreu no seio do Departamento Municipal de Museus e de Património Cultural da Câmara Municipal do Porto, constituído pelo seguinte conjunto de museus: Casa Tait, Gabinete de Numismática; Casa-Oficina António Carneiro; Museu Romântico da Quinta da Macieirinha; Galeria do Palácio; Casa-Museu Guerra Junqueiro; Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio; Gabinete de Arqueologia Urbana; Torre Norte Medieval¹²; Museu do Vinho do Porto¹³. A coordenação de cada um e a interligação do conjunto de serviços é exercida pela directora do Departamento.

Como referimos anteriormente, esta investigação procura explicitar o *educativo* que está presente no Serviço Educativo da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio. Para interpretarmos a dinâmica desenvolvida por este Serviço Educativo, consideramos imprescindível inscrevê-lo no espaço físico onde ocorre e reflectir sobre as particularidades da instituição.

A Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio situa-se junto à rotunda da Boavista, na Rua Nossa Senhora de Fátima, n.º 291, nesta cidade. O edifício, projectado pelos arquitectos José Carlos Loureiro e Pádua Ramos foi mandado construir nos anos 50, para habitação da sua proprietária com a intenção de se transformar em Museu de Artes Decorativas. É constituído por cave, r/chão, 1º, 2º, 3º e 4º andar destinando-se, neste momento, os três primeiros pisos às áreas expositivas, estando abertos ao público, e os restantes à administração, ao arquivo e ao armazenamento do vasto espólio que o constitui.

Por motivos familiares esta casa nunca chegou a ser habitada. O seu recheio é composto por um manancial de materiais diversificados, herdados, adquiridos e colecionados ao longo de uma vida, com uma

¹¹ Informação recolhida em prospectos de divulgação e publicações da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio.

¹² Aberto ao público em Dezembro de 2001.

¹³ A abrir ao público.

forte componente sentimental, que retratam a vida social e cultural em que viveu a sua doadora - Marta Ortigão Sampaio.

D. Marta nasceu no Porto, na freguesia de Cedofeita, no dia 31 de Julho de 1897, no seio de uma família directamente ligada às artes, tendo vindo a falecer a 26 de Março de 1978. O pai, Vasco Ortigão Sampaio¹⁴, sobrinho do escritor José Duarte Ramalho Ortigão¹⁵, sempre demonstrou um carinho especial pela pintura, protegendo e incentivando artistas naturalistas da passagem do século e adquirindo-lhes numerosas obras, dando início à colecção de pintura que hoje se encontra exposta e em arquivo. A mãe, Estela de Sousa¹⁶, era irmã das pintoras portuenses Aurélia de Sousa¹⁷ e Sofia de Sousa¹⁸, com quem D. Marta convivia frequentemente, estimulando e aperfeiçoando o seu gosto pela pintura e pelo desenho. D. Marta e as suas duas irmãs, Maria Feliciana e Maria Estela, viveram numa Quinta em S. Mamede de Infesta onde decorreu a sua escolarização com professoras particulares. Esta família saía frequentemente em passeios culturais, dos quais resultou um acervo fotográfico significativo, em arquivo nesta Casa-Museu.

Desde cedo, acompanhando e seguindo a iniciativa de seu pai, Marta Ortigão Sampaio dedicou-se à compra de peças valiosas sem utilizar um critério previamente definido, colecionando-as juntamente com objectos de grande valor sentimental e subjectivo, enriquecendo as colecções das casas de S. Mamede de Infesta e da Foz do Douro. Depois da morte do pai e do seu casamento com Armando Sequeira¹⁹ (em 1947), dando aso a uma vontade antiga, D. Marta mandou construir o edifício da Casa-Museu, destinando-o a Museu de Artes Decorativas S.O.S.S. (Sousa Ortigão Sampaio Sequeira).

¹⁴ O Engenheiro Vasco Ortigão Sampaio foi o fundador da Industria Têxtil de Riba D'Ave, actualmente musealizada. Em 1936 pagou integralmente a exposição de homenagem a Aurélia de Sousa, ocorrida no Palácio de Cristal. No legado do museu encontra-se uma curiosíssima e detalhada listagem das despesas efectuadas com essa exposição.

¹⁵ 1836-1915

¹⁶ 1869-1956

¹⁷ 1865-1922

¹⁸ 1870-1960

¹⁹ 1896-1958

Em reunião ordinária, privada, de 13 de Abril de 1978 e por unanimidade, o legado de D. Marta foi aceite pela Câmara Municipal do Porto mas só em 1991, o recheio desta Casa-Museu passou para a responsabilidade da Divisão de Museus. Tratava-se de um espólio com grande diversidade temática, que se tornava imperioso organizar, ao mesmo tempo que se projectava a transformação desta casa particular numa instituição pública, sem prejuízo do espaço de jardim, tão querido da proprietária.

A autarquia procurou durante alguns anos cumprir uma das condições expressas no legado que Dona Marta lhe fizera - fazer da casa da Rua de Nossa Senhora de Fátima um Museu de Artes Decorativas. Em Novembro de 1996 é, finalmente, inaugurada a Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio, com apresentação das colecções de arte e a abertura ao público da biblioteca e jardim.

Na exposição de pintura, enquadrada no ambiente familiar em que viveu, encontramos obras de Marques de Oliveira²⁰, Artur Loureiro²¹, Sousa Pinto²² e Silva Porto²³, ganhando especial destaque as obras de Aurélia de Sousa e de Sofia de Sousa pela quantidade, qualidade plástica e coerência global do conjunto de peças. A biblioteca, cuja existência não é alheia ao parentesco com o escritor Ramalho Ortigão, possui obras significativas para o estudo das artes, das figuras portuenses, além de um arquivo com catálogos de exposições, fotografias, resumos biográficos, entre um vasto acervo. No jardim, além de se desfrutar de um ambiente tranquilo com grande diversidade de plantas, deparamo-nos com peças em pedra trabalhada, oriundas da Casa de S. Mamede, que nos remetem para o ambiente em que D. Marta cresceu.

Na passagem de um século sobre o nascimento da doadora foi aberta ao público a exposição de jóias, que retrata o seu gosto e nos

²⁰ 1853-1927

²¹ 1853-1939

²² 1856-1939

²³ 1850-1893

oferece uma diversidade de jóias, especialmente da joalharia portuguesa do final do século XIX e inicio do século XX, organizada cronologicamente e com alguns núcleos temáticos.

1.3 - Estrutura da investigação

A dissertação de mestrado organiza-se em torno de seis capítulos cuja sequência nos permite começar por compreender o interesse e o processo de investigação para, de seguida, apresentar o quadro teórico de referência potenciador e possibilitador de uma leitura fundamentada e reflectida do trabalho de terreno.

Assim, na presente introdução geral, que constitui o primeiro momento, tem lugar uma interrogação sobre o interesse e a pertinência deste objecto de estudo no nosso percurso pessoal e profissional, bem como, o seu desenvolvimento no âmbito das Ciências da Educação. Segue-se uma abordagem sobre o *como* e o *onde* da realização desta investigação, terminando com este breve apontamento sobre a organização do texto.

No segundo capítulo, perspectivando a explicitação do *educativo* presente no Serviço Educativo de Museus, procederemos a algumas reflexões teóricas sobre a concepção de educativo. De seguida, estruturamos um código de leitura da realidade educativa enformado pelo conceito de educação presente na educação permanente; pelos diversos níveis de formalização que a acção educativa pode apresentar - formal, não formal e informal e, ainda, pelos modos de trabalho pedagógico.

Uma breve panorâmica do percurso efectuado pelas instituições museológicas nacionais, com um olhar mais atento na actualidade, tem lugar no terceiro capítulo. Para um melhor entendimento do contexto museológico onde decorre o trabalho empírico – a Casa-Museu Marta

Ortigão Sampaio é tutelada pela autarquia portuense -, destacaremos a realidade da administração local.

Uma abordagem sobre como se formaram os Serviços Educativos de Museus nas instituições museológicas em Portugal, num breve percurso pela forma como evoluíram até à sua oficialização, ganha destaque no quarto capítulo. Depois de uma abordagem à actualidade, retemos o nosso foco de análise nos museus tuteladas pela Câmara Municipal do Porto, destacando os seus espaços e o seu Serviço Educativo.

A análise do trabalho de terreno e o cruzamento com o enquadramento teórico prévio tem lugar no quinto capítulo, onde procuramos usar “uma combinação temperada entre a construção teórica e a investigação empírica” (Silva, 2000:2). Aqui, através de três eixos de análise, três olhares, procedemos a uma reflexão sobre o *educativo* que está presente no Serviço Educativo da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio: o primeiro, incide sobre quem visita esta Casa-Museu; o segundo, sobre a dinâmica que promove; o terceiro, analisa as relações que se estabelecem neste espaço.

No último capítulo, procuramos olhar de forma mais abrangente o *educativo* museológico perspectivando-o na encruzilhada entre a educação formal, não formal e informal e, também, no papel que desempenha no âmbito de uma Educação Permanente.

2 – Para uma explicitação do *educativo*

Explicitar o *educativo* presente na especificidade de um contexto real como o Serviço Educativo da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio é, a nosso ver, contribuir para uma reflexão sobre os Serviços Educativos de Museus.

No quadro das Ciências da Educação tentaremos proceder a algumas reflexões teóricas procurando explicitar o *educativo*, tendo como referência o sentido do vocábulo educar. Como já referimos, as reflexões que produzimos têm como referenciais teóricos as perspectivas apontadas pelo movimento da Educação Permanente com uma abordagem teórica dos conceitos de educação formal, não formal e informal, que consideramos possibilidadores de uma interpretação da empiria. Para uma leitura mais reflectida e crítica do processo formativo que suporta o educativo presente nos Serviços Educativos de Museus, recorremos ao contributo da perspectiva apresentada por Lesne sobre os modos de trabalho pedagógico, reequacionando-a no contexto específico desta investigação.

2.1 – A concepção de *educativo*: o *educativo* em contexto museal

Começamos por nos interrogar sobre o significado da qualificação de um serviço como “*educativo*” numa instituição museal. Advir-lhe-á essa qualidade porque tenta *instruir* quem o procura, fornecendo-lhe uma leitura de um tema ou de uma época, acompanhada por um conjunto variado de informações; porque exerce uma acção sobre o seu público, pela criação de um ambiente propício à aquisição cultural; porque está preocupado com a transmissão de conhecimentos e a socialização dos indivíduos com a forma dominante e comum de cultura que os torne capazes de compreender o seu tempo e de se sentirem e pensarem de forma mais homogénea? Nesta linha, o *educativo* estaria

ligado a uma concepção de urbanidade, de cortesia, de formas de educação que implicam um treino social, uma aquisição de códigos e condutas socialmente aprovadas, menos rudes e atribuídas aos grupos sociais dominantes: nobres por oposição a plebeus; urbanos versus rurais. Estes modos de estar e de saber, capazes de conferirem distinção a quem as adopte, podem significar um comportamento estereotipado, formal, negando a diversidade e riqueza de outras formas de conhecimento e de ser. Acabando por significar modos atávicos e anquilosados, este sentido pode opor-se a uma educação que promova formas múltiplas de expressão cultural e o desenvolvimento interior de cada um, as suas faculdades e potencialidades, que torna cada um diferente, único.

Nesta outra linha, seria *educativo* o serviço que promovesse o contacto do público com obras que provocassem quer o deleite quer a repulsa mas que, acima de tudo, possibilitessem o desabrochar de sentimentos, gostos, desejos, necessidade de comunicação, de expressão, bem como, a diversidade cultural. Este *desenvolvimento interior*, voluntário, profundo, apoiado em meios complementares disponíveis para a sua manifestação e rentabilizando os diferentes capitais culturais, faz ressaltar a vertente psicológica, o desenvolvimento das faculdades e potencialidades de cada indivíduo. Mas significará *educativo* tão só a sinergia que resulta da interligação existente entre estas duas perspectivas de hetero e auto educação? Na realidade, nos actos educativos promovidos pelos Serviços Educativos das instituições museais podem estar presentes estas duas dimensões: a vontade de transmitir e a de construir conhecimento, de nos tornarmos membros de um grupo e de nos autonomizarmos como sujeitos, sendo nesta dupla relação de semelhante e de diferente que nos tornamos portadores, reprodutores e produtores de cultura.

Assumimos esta concepção de educativo museal onde a dimensão de uma acção exterior e a de desenvolvimento interior se articulam e contribuem para que nos tornemos seres culturalmente competentes.

Nesta perspectiva, consideramos que enquanto sujeito da sua própria educação, cada indivíduo aprende e se transforma através de processos internos que decorrem ao longo da vida seleccionando, organizando e interpretando a informação e a acção a que se está exposto (Canário, 1999a:110). Este procedimento implica processos individuais de desenvolvimento interior, de autoeducação, aos quais se ligam outras modalidades como a heteroeducação na relação que se estabelece com os outros e, ainda, a ecoeducação através do contacto directo com os objectos, as colecções, as exposições e com o ambiente que propiciam.

Reflectir sobre o educativo que tem lugar nos museus, leva-nos assim a pensar que estes espaços não só reflectem a cultura como também a ajudam a fazer (Felgueiras e Soares, 2000:16)²⁴. Por um lado, os museus são espaços que, através do contacto que possibilitam com o seu acervo, transmitem-nos conhecimentos e permitem-nos reviver realisticamente, muitos aspectos culturais do passado. Esta sua vertente de comunicação de um passado mais ou menos longínquo, de transmissão de alguns aspectos da cultura, potencia a socialização de todos e cada um de nós com padrões culturais que garantem uma certa continuidade, identidade e favorecem um melhor conhecimento da sociedade. Por outro lado, ao permitir o diálogo com os objectos e a expressão interior da subjectividade de cada um, o museu está a potenciar a formação integral e cultural da pessoa (Patrício, 1995:19). Nesta relação individual e singular que se estabelece com o objecto, para além do seu conhecimento objectivo, há lugar para a atribuição de significações pessoais, de produção de novas experiências estéticas ou outras que configuram o desenvolvimento interior que individualiza e torna única cada pessoa.

Cabe aqui um parêntesis para referir que, tendo assumido que a dimensão educativa dos museus resulta da sinergia que decorre de

²⁴ "O Projecto 'Para um Museu Vivo da Escola Primária': concepção e inventário". In: FERNANDES, R. e FELGUEIRAS; M. L. (org) (2000). pp: 9-30

processos de reprodução e produção cultural, entendemos por cultura, na linha de Augusto Santos Silva, "um conjunto complexo e dinâmico de significações, padrões de conduta, práticas, obras e instituições" (2000:1). Neste sentido, reforçamos a nossa convicção de que a frequência dos espaços museais é potenciadora do desenvolvimento da cultura na medida em que contribui para a "promoção das condições institucionais favoráveis e das competências necessárias à criação - por via da produção ou da apropriação pelo consumo - de obras e saberes" (*ibidem*). Consideramos, ainda de acordo como este autor (*idem*:147), que o desenvolvimento da cultura contribui, entre outros aspectos, para a afirmação identitária. As instituições museológicas ao conservarem o património (paisagens, sítios, edifícios, objectos, saberes, tradições, ...) estão a promover o auto-conhecimento dos grupos, a aproveitar o capital herdado, a promover uma consciência histórica. Além destes aspectos, a afirmação identitária passa também pela "inovação, pela criação contemporânea virada para o porvir, forjada de novos objectos, novas atitudes, novos valores" (*idem*:148). Por fim, ao ostentar o seu espólio cada museu procura afirmar também a sua própria identidade perante os "outros" numa relação que não é pacífica, mas rica em situações de tensão, de conflitualidade, de divergência de opiniões.

A mensagem cultural que a instituição museológica transmite é realizada através dos seus objectos. Estes, encontram-se deslocados do contexto de origem, representam outra realidade e possuem um valor que lhe é inerente pela interpretação objectiva e subjectiva que cada indivíduo realiza. Tendo um valor inquestionável, falam por si e fazem falar, adquirindo, no museu, "uma nova existência" (Felgueiras,1998:225) e constituindoem uma "peça de inestimável interesse para o conhecimento e divulgação do nosso passado" (Gil,1993:81) pois, além do seu valor intrínseco, fornecem informações ligadas à história e ao ambiente socio-cultural de onde provêm. Estes objectos, retirados do mundo quotidiano a que pertenceram e

considerados como “bem comum” (Davallon, 1996:165)²⁵, são postos em contacto com o público, através da Exposição que os insere num novo contexto, integrando-os conjuntamente com outras peças na transmissão de uma mensagem, no contar de uma história. A Exposição como meio de comunicação, é a forma que o museu tem de comunicar e que lhe permite “realizar de modo específico a (sua) missão cultural e educativa” (Nabais e Carvalho, 1993:138).

Na explicitação do educativo museológico consideramos fulcral a comunicação intencional e não intencional que se estabelece entre o museu e o público. Consideramos, tal como Luís Oliveira Henriques, que “educar pressupõe comunicação: ouvir e ser ouvido, num processo participado de enriquecimento mútuo” (1996:99). Não nos referimos a um processo linear em que o museu se assume como emissor de uma determinada mensagem e o público como receptor. Entendemos esta comunicação como um processo participado que implica existência de conhecimento, a sua produção e reflexividade e em que se equacionam soluções alternativas, com espaço para a acção criativa. Tal supõe uma dinâmica museal que articule os modos de trabalho onde se ministram conhecimentos e conteúdos culturais com outros que promovam a autonomia da pessoa, que desenvolva a capacidade de gostar de saber, de investigar e criar, de procurar o prazer e a alegria (cf. com 5.3.1 e 5.3.2). Desta forma, ao articular intencionalmente na sua acção as potencialidades instrutivas e de autonomia, o museu está a participar na educação integral dos indivíduos desenvolvendo as suas “personalidades concretas, de tal modo que, pouco a pouco, elas despertem para a alegria e compreendam que esta não pode realizar-se, por exemplo, sem os conhecimentos” (Misrahi, 1993:16)²⁶. Esta ideia é partilhada por Paulo Freire (1991:115) para quem é impossível pensar em educação sem pensar numa relação subjectiva com o conhecimento e não na mera transferência de conhecimento.

²⁵ In: FERNÁNDEZ, 1999:145

²⁶ In: KECHIKIAN, 1993

Para o museu crescer neste sentido é preciso que tenha um conhecimento antecipado de quem o visita efectivamente. Pelos estudos que têm vindo a público²⁷, pelo nosso contacto com os profissionais de Serviços Educativos de Museus, consideramos que a (pre)ocupação com o conhecimento do público tem vindo a aumentar. Cada vez mais os museus, respondendo às exigências da comunicação, tomam em consideração quer a necessidade de produzir um auto-conhecimento do(s) público(s) concreto(s) quer a implementação de dinâmicas em que os públicos possam participar: organizando visitas orientadas, debates e seminários, propiciando o manuseamento dos objectos. Todo um trabalho de equipa interdisciplinar subjaz a este propósito: estudar e investigar o espólio que possui, com vista à sua conservação e exposição, seja ela permanente, temporária ou itinerante. A organização da exposição é acompanhada pela elaboração de diverso material - etiquetas, catálogos, prospectos de divulgação, textos de apoio, audiovisuais, jogos de expressão - de acordo com os recursos disponíveis, com vista à transmissão de uma vasta gama de informações, num ambiente que procuram tornar agradável. Por fim, o delineamento das actividades educativas e o trabalho educativo com os públicos estabelece a comunicação entre a exposição e os públicos a que se pretende chegar. Contudo, este trabalho nem sempre acompanha a fase de organização e surge numa “etapa demasiado tardía para contribuir a la planificación y se le obliga a que desempeñe una función reparadora e intente conseguir el mejor resultado posible” (Hooper-Greenhill, 1998:72).

A Exposição, enquanto comunicação intencional que além de mostrar os objectos manifesta a subjectividade de quem a organiza, pode despertar a vontade de pesquisar, de conhecer, de querer saber mais, e pode ainda promover um espírito de repulsa, de não gostar, de discordar. Contudo, a todos, dá a possibilidade de olhar, ver, seleccionar, voltar a ver, interpretar, de acordo com a sua própria

²⁷ Por exemplo: SILVA, A. S., LUVUMBA, F., SANTOS, H., ABREU, P., (2000b); LOPES, J. T. (2000); “Composição dos públicos do Porto 2001”, pp:47-56, resultados preliminares.

subjectividade, num jogo propício ao desenvolvimento integral de cada indivíduo. Na relação objectiva e subjectiva que o visitante estabelece com os objectos, através da exposição, como nos diz Cristina Bruno, o museu propicia a cada um o despertar de “fantasias, curiosidades e ligações com a realidade” (1996:41). Neste sentido, o investimento que é feito com o público escolar, especialmente nas camadas mais jovens, e com a oferta de actividades lúdicas e de expressão artísticas, em nosso entender, permite oferecer-lhes situações que as levem à reflexão, ao desenvolvimento das suas faculdades e potencialidades e à aquisição de competências que lhes permitam educar-se ao longo da vida. O investimento que é feito com este público parte da percepção do efeito multiplicador²⁸ que lhe estará associado, pois se os mais jovens gostam e tiram prazer do que fazem, vão criando hábitos de frequência de espaços museais, tornam-se potenciais frequentadores destes e de outros espaços e eventos culturais e incentivam outras pessoas à sua frequência. Se os museus se debatem com a necessidade de criar um público manifestam, contudo, uma concepção de educativo que privilegia um ambiente aberto ao diálogo e ao questionamento, ao confronto de opiniões, proporcionando momentos de prazer e de alegria enquanto se aprende, estimulando a vontade de saber mais. A instituição museológica pela diversidade de produtos culturais que apresenta pode também contribuir para uma educação mais problematizadora que permita questionar a realidade de cada um, a do outro e a do mundo.

A mediatação pelos objectos favorece o processo educativo, permitindo a cada indivíduo interpretar e reflectir sobre eles (não apenas memorizar o discurso que lhe está associado), captar e compreender o mundo como uma realidade em transformação. Nesta perspectiva, no museu há lugar para uma 'relação dialógica' (Freire, 1991:82), possibilitadora de respeito pela cultura do público, pela valorização do conhecimento que traz, pela incorporação da visão

²⁸ J. Teixeira Lopes refere a existência de um efeito multiplicador que "propicia, a médio e longo prazo, em íntima associação com o progresso dos níveis de escolaridade, um novo perfil de necessidades, aspirações, atitudes e comportamentos" (2000:84).

do mundo do outro. Em nosso entender, o educativo museológico é - ou deve ser - atravessada também por "uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta" (idem:83), onde se pode perguntar, criticar, criar, e onde há lugar de destaque para a apreensão crítica do conhecimento significativo, sem o qual não há educação. O *educativo* que qualifica este serviço que estabelece a comunicação com o público (ou os públicos), deve assim ser atravessado pela capacidade de saber escutar pois "*é escutando que aprendemos a falar com eles*" (Freire, 1997a:127) e a sua leitura do mundo. Ao integrar intencionalmente as vivências de quem o visita, que "constituem o principal recurso para organizar e promover situações de aprendizagem" (Canário,2000a:131), estes serviços estarão, intencionalmente, a construir um sentido para a sua acção educativa.

Na verdade, se considerarmos o museu, na expressão de Rui Grácio, como um “grande livro de imagens” (1995:194) é preciso ter em atenção o potencial educativo das imagens. É preciso saber lê-las, é igualmente preciso ter em atenção que da mesma peça, seja qual for a sua natureza, se podem fazer diferentes leituras, consoante a idade, o nível de instrução, a cultura e a sensibilidade de cada um. Cada criança, jovem ou adulto pode desenvolver diferentes atitudes educativas, despertar para a observação atenta dos objectos, das pessoas e das coisas, estimular a capacidade de os interrogar imaginativamente, elucidar as experiências vividas num contexto “onde a criatividade não seja tolhida, a sensibilidade embotada, exaurida a curiosidade; onde seja entendido a fundo que a faina da cultura e da formação pessoal é obra da vida inteira – e que a cultura só vive e o espírito só se forma na participação activa e criadora, ou para dizer numa só palavra: na autonomia” (idem:195-196). Isto implica por parte do museu o respeito pela individualidade de cada pessoa, ou do grupo, e ainda, o consenso e a cooperação activa destes últimos, intelectual e afectivamente empenhados (idem:161). Só assim os visitantes podem explorar e integrar as virtualidades do material exposto.

Consideramos ainda existirem²⁹ outros aspectos do museu que influenciam a sua imagem e a comunicação que estabelece, bem como, a oportunidade de diferentes pessoas usufruírem das suas colecções, da dinâmica que promovem e das aprendizagens que lhe estão associadas. A sua localização, as facilidades ou dificuldades de acesso, de transportes públicos, de estacionamento tornam-se potenciadoras ou constrangedoras da deslocação de diverso tipo de indivíduos. O próprio edifício com a sua arquitectura, conservação e ambiente de acolhimento podem despertar mais ou menos o interesse pela visita. Dentro do seu espaço físico, exterior e interior, há que ter em conta as possibilidades de atender a diverso público, nomeadamente os portadores de deficiência motora. Outro factor que move o aumento de público é a existência (ou não) de um espaço de encontro como uma sala de acolhimento agradável, uma cafetaria onde se possa desfrutar de um ambiente acolhedor, as lojas de recordações onde se encontram publicações e diversos objectos relacionados com o museu e o seu acervo como, por exemplo, postais, calendários, cadernos, lápis e outros pequenos artigos. A realização de seminários, debates, conferências, teatros, recitais, concertos, oficinas sazonais, programas diversos de fim-de-semana trazem pessoas com interesses específicos. A divulgação da dinâmica que implementa, que lhe dá movimento e o torna vivo³⁰, é feita de forma a chegar a diversos grupos da população, e é realizada pelos mais diversos meios de informação como: panfletos, desdobráveis, revistas, jornais. Há também a considerar a importância da informação relativa ao museu, das dinâmicas e dos objectos únicos, realizada através dos mais modernos canais da rede informática, que permitem o contacto com o museu numa escala planetária impossibilitando, contudo, o contacto real e vivido.

²⁹ Hooper-Greenhill (1998:75) refere os edifícios, as atitudes e actividades dos funcionários, o ambiente geral.

³⁰ Margarida Felgueiras designa por "museu vivo" aquele museu que cria "uma dinâmica de participação com vários sectores da comunidade, de molde a tornar presente o museu nos hábitos de lazer, de estudo, de pesquisa, de troca de informações, de actualização ... espaço de encontros, que prolonga o seu conteúdo como uma voz no nosso tempo" In: FERNANDES, R. e FELGUEIRAS; M. L. (org) (2000:11).

Com vista à explicitação do *educativo* que qualifica o Serviço Educativo de Museus fomos reflectindo sobre diversos aspectos que ocorrem no âmbito das acções que neste espaço tem lugar. Em nossa opinião, este *educativo* museológico propicia a transmissão de conhecimentos e a aquisição de saberes, que se devem constituir em instrumentos e estar disponíveis para serem utilizados pelos sujeitos noutros âmbitos e proporcionar uma adaptação crítica à sociedade; este *educativo* museológico contribui para o desenvolvimento de personalidades concretas, promovendo a abertura de espíritos, sedimentando valores e atitudes, possibilitando a aprendizagem do fazer e do ser de outro modo. De forma entrelaçada contribui para a felicidade tendo presente “o sentido da diferença, do pluralismo cultural, do carácter aberto e plural do ser humano”³¹.

2.2 – Contributos teóricos para explicitar o educativo

Para interpretar o *educativo* subjacente ao Serviço Educativo da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio socorremo-nos de um código de leitura da realidade educativa enformado pelo conceito de educação presente na educação permanente; pelos diversos níveis de formalização que a acção educativa pode apresentar - formal, não formal e informal; pelos modos de trabalho pedagógico³².

Consideramos que as ideias defendidas pelo movimento da Educação Permanente e os níveis formal, não-formal e informal da educação, se complementam e se reforçam mutuamente, no sentido de uma educação que promove o conhecimento, a socialização, o desenvolvimento interior dos indivíduos. Com este código de leitura pretendemos analisar o contributo do museu para a continuidade, diversidade e globalidade do processo educativo, na preparação do indivíduo para modalidades de autodidactismo, no evitar da erosão dos

³¹ In: KECHIKIAN, A., 1993:10 - Introdução

³² Cf. 1.1, onde apresentamos as razões que justificam estas opções.

conhecimentos. Os modos de trabalho pedagógico de Marcel Lesne vão permitir uma interpretação das práticas e discernir o seu sentido pedagógico.

2.2.1 - O movimento da educação permanente

A década de sessenta, incorporada nos “trinta gloriosos anos”, foi rica em mudanças em vários sectores e corresponde ao terminar de um período³³ onde se cometem excessos no cumprimento de algumas promessas e se deixaram outras irremediavelmente por cumprir. Cândido Gomes (1985) faz referência a estudos sociológicos em educação que nos permitem falar da transição de um paradigma de consensos para um paradigma de conflitos. Este autor refere a existência de grandes alterações sociais, políticas, culturais, económicas e educativas onde ganha destaque a hegemonia de uma escola de massas – que procura garantir a igualdade de oportunidades de acesso - relativamente à escola de elites.

Nesta época, em que “el término educación era universalmente confundido a nível popular con escolarización” (Sagüés, 1999:61), torna-se evidente a “institucionalização de uma demarcação clara entre o mundo escolarizado e o mundo não escolarizado que impossibilitou o acesso dos portadores dos saberes não escolares ao mundo da escolarização” (Correia, sd:5). A escola, fortemente escolarizada, organizada e destinada pela e para as franjas letradas da sociedade, fiel depositária dos interesses do Estado, subordinava a vertente educativa a favor da escolar, excluindo esses saberes, provenientes de um outro mundo com o qual não mantinha ligações. A relação entre a Escola e a Comunidade não constituía problema pois eram mundos distintos.

³³ B.S.Santos (1988 e 1991) divide o projecto sociocultural da modernidade em três períodos: no 1º, ao longo do séc. XIX, o projecto mostrava-se muito ambicioso; no 2º, que vai do final do séc. XIX até à década de sessenta, (a que nos referimos), a modernidade excede-se no cumprimento de algumas promessas deixando outras irremediavelmente por cumprir; no 3º, a partir dos anos setenta, a modernidade precisa de ser repensada devido aos excessos e défices do período anterior.

A mudança de uma escola de elites para uma escola de massas é acompanhada da valorização do não formal, da abertura á comunidade, dos intercâmbios com outros sistemas, do pensar o educativo dentro e fora dos muros da escola. Esta mudança teórica é visível nas conclusões da reunião de peritos na Unesco, em Julho de 1965, ao afirmar que era necessário "... ensinar os alunos a aprender, pois vão ter de aprender durante toda a vida" (Lengrand, 1981:16). A turbulência que se sentia no campo educativo veio contribuir para a ampliação da noção de educação, passando esta a ser reconhecida independentemente dos tempos e espaços em que ocorre, sendo vista como um processo dinâmico que deve ser entendido e analisado na sua globalidade. A escola passa a ser encarada como uma das partes do processo educativo (que é muito amplo, diversificado e heterogéneo) e começa a integrar o mundo da vida com os seus saberes quotidianos.

É no final desta década de 60 que começa a ganhar visibilidade o Movimento da Educação Permanente, visto não como um sector da educação mas como "una construcción teórica sobre lo que debiera ser la propia educación" (Trilla, 1985:43). As concepções de Educação Permanente que se aplicam ao processo da educação ao longo de toda a vida e não apenas às de crianças, adolescentes ou adultos, contribuíram para que as questões educativas se desprendessem do quadro escolar. Foram essenciais para o reconhecimento de que o projecto de escolarização estava irremediavelmente marcado pelo inacabamento e que se deveria ensinar os alunos a aprender, para que estes pudessem exercer as suas funções, instruindo-se com continuidade (Lengrand, 1981).

Segundo Canário³⁴, esta corrente emerge "no início dos anos setenta, num contexto de ruptura e de crítica com o modelo escolar" (1999a:87), numa época em que era visível a "crise da escola", o mal

³⁴ Por exemplo Guy Jobert (2000:9) considera que este movimento nasceu em Nancy, em 1969, com Bertrand Schwartz. Por seu lado, Rui Grácio (1995) refere que a ideia de uma educação como necessidade permanente aparece em 1919 num relatório preparado por uma comissão governamental britânica de estudos pedagógicos e, em França, aparece no projecto de reforma do Ensino (Billières), em 1959.

estar e a insatisfação que existia no campo da educação. Cada vez mais "a noção de uma bagagem intelectual ou técnica suficiente para a totalidade da existência" (Lengrand, 1981:49) perdia sentido sendo valorizado, sobretudo, o desenvolvimento do ser humano. Inicialmente, ela definia-se por "objectifs sociaux et éducatifs", participava na "lutte contre les priviléges et les inégalités" e estava associada "à l'idée d'égalité des chances, de promotion sociale" (Le Goff, 1996:29). Este movimento reconhece a necessidade da escola, não detentora exclusiva do saber, se enquadrar nos novos contextos. A escola que ensina verdades absolutas dá lugar a uma outra, que privilegia o desenvolvimento de um espírito de interrogação, que ensina os alunos a aprender por si. Os educadores, além de fazerem aceitar a mudança, devem favorecer a participação nas diversas fases da mudança, "quer esta se realize no interior de um destino individual, quer ocorra no mundo com o qual o indivíduo mantém relações" (Lengrand, 1981:53). A escola torna-se *um* local de aprendizagem, entre outros locais onde se aprende, dos quais destacamos os museus que, como veremos (cf, capítulo 3), sempre tiveram uma forte intenção educativa. Por outro lado, esta visão permite-nos reforçar a ideia de que do grupo dos educadores não fazem parte apenas os profissionais de educação mas, também, os pais (Idem:105), os responsáveis dos meios de informação, os animadores, os técnicos superiores de serviço educativo, entre outros.

O Movimento da Educação Permanente contribuiu para a necessidade de ligar o ensino com a própria vida, para a "reconciliação entre o formal e o informal" (Matos, 1999:25), para a valorização dos espaços e dos saberes informais, para o intercâmbio entre a escola e o meio, para a mobilização de outras formas de saber e de aprender para dentro do espaço da escola, para a importância de se valorizar o educativo em detrimento do escolar.

Na linha expressa por Canário, a Educação Permanente aparece como um princípio reorganizador do processo educativo, segundo

orientações que permitiriam superar a dominância das concepções e práticas escolarizadas. Esta “reorganização e reequacionação do processo educativo tem como ponto de referência central a emergência da *pessoa* como *sujeito da formação* e tem como base três pressupostos principais: o da *continuidade* do processo educativo, o da *diversidade* e o da sua *globalidade*. (...) E a educação permanente, assim concebida, enfatiza a sua dimensão cívica, indissociável da construção de uma cidade educativa” (1999a:88,89). Cidade esta que, como diz Paulo Freire (1997b:22/23), enquanto educadora é também educanda, cidade que se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar, ..., onde todos nós deixamos o selo de certo tempo, estilo e gosto de certa época. Uma cidade que se deverá ocupar da promoção de uma cultura dos direitos e da multiplicação e diversificação das relações sociais (Correia,2001:8).

A educação permanente não se limita apenas ao sector escolar e pós-escolar pois, como diz Nogueira "é, de todo em todo, ignorar o seu verdadeiro sentido" (1997:36). A educação permanente, desde a Conferência de Nairobi de 1976, é assumida como um projecto “global que visa não apenas desenvolver o sistema educativo, nas suas potencialidades ao nível formal e informal, como ainda romper com alguns aspectos do modelo escolar” (Magalhães,1996:89). Nogueira refere que, já em 1965, num relatório de Paul Lengrand se assume a educação permanente como "o princípio unificador que permitiu reunir num todo coerente os vários aspectos da educação" (1997:37). Este autor afirma que, no ano seguinte, o Conselho da Europa impulsiona a problemática da educação permanente e que, para a Europa, “é o Simpósio de Sienne que vem confirmar em Maio de 1980, o valor e o quadro de acção que constituem os princípios da Educação Permanente” (idem:38).

Lengrand regista as seguintes “responsabilidades” da educação, apontadas pela Educação Permanente:

- “Favorecer o estabelecimento de estruturas e de métodos que ajudem o ser humano, ao longo de toda a sua existência, a prosseguir a aprendizagem e a formação.
- Equipar o indivíduo para que ele se torne, o mais possível, o agente e o instrumento do seu próprio desenvolvimento, graças às múltiplas modalidades do autodidactismo” (1981:49,50).

É reforçada a ideia de que a educação não ocorre numa idade específica, mas sim ao longo de toda a existência, e que se relaciona com o desenvolvimento de cada indivíduo. Lengrand refere ainda que a educação permanente ao valorizar no processo educativo as capacidades de compreender, de assimilar, de analisar, de ordenar os conhecimentos, de manejar com facilidade as relações entre o concreto e o abstracto, entre o geral e o particular, de associar o saber com a acção, de coordenar a formação e a informação, está a "equipar o ser humano com os diversos elementos de um método que esteja ao seu serviço durante toda a extensão do seu péríodo intelectual e cultural" (idem:56,57). Neste contexto, ganha especial relevo a experiência dos domínios extra-escolares que nos oferecem "um conjunto de realizações, de experimentações e de pesquisas, nas quais se poderia e deveria inspirar o sector educativo na sua globalidade" (idem:57). Esta ideia é reforçada por Schwartz (2000:11) que considera necessário entender a educação não só "imbriquée" na vida quotidiana mas que nos dá os meios para agir sobre o que nos rodeia.

À luz dos princípios da educação permanente, Lengrand salienta as seguintes “linhas” de orientação do processo educativo:

- "Necessidade de garantir a continuidade da educação, de modo a evitar a erosão dos conhecimentos;
- Adaptação dos programas e dos métodos aos objectivos particulares, específicos de cada sociedade;

- Preparação dos seres humanos, em todos os níveis da sua educação, para um tipo de vida em que hão-de ocorrer evoluções, mudanças e transformações;
- Mobilização e utilização maciça de todos os meios de formação e de informação, para além das definições tradicionais e dos limites institucionais impostos à educação;
- Ligações estreitas entre as diferentes formas de acção (técnica, política, industrial, comercial, etc.) e os objectivos da educação" (idem:81/82).

Tendo em conta as definições do Simpósio de Sienne de 1980, Nogueira (1997:38), resume os traços e os contornos dos princípios da educação permanente em cinco palavras chave: descolarização, autoformação, participação, flexibilidade e globalização. No mesmo trabalho este autor apresenta o quadro que se segue onde salienta as “consequências” da educação permanente:

A Educação Permanente	Consequências
Designa um Projecto.	Não é um sistema fechado.
É global.	Não é sectorizada.
Destina-se tanto a reestruturar o sistema educativo, como a desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo.	Ultrapassa o sistema educativo e, como consequência, ultrapassa as possibilidades de qualquer Ministério da Educação.
Considera o ser humano sujeito da sua própria educação, por meio da interacção permanente das suas acções e reflexões.	É participativo, descentralizado e englobado nas necessidades sociais reais.
Rejeita intervenções que se limitem ao período de escolaridade.	É transescolar.
Abarca todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos que podem adquirir-se por todos os meios.	É integral.
Contribui para todas as formas de desenvolvimento da personalidade.	Articula projectos de formação com projectos de desenvolvimento.
É total.	Articula todos os projectos educativos entre si.

Quadro 1 - As consequências dos Princípios da Educação Permanente³⁵

Por tudo isto, tal como Lengrand, consideramos que a educação "não se acrescenta à vida, como qualquer coisa de exterior" (1981:65), mas, que é um processo permanente ou, como refere Canário, "um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo" (1999a:11), "um processo de socialização que não se restringe à idade da infância nem da adolescência, mas que atravessa toda a nossa vida, em diversas instituições, em diversos contextos, em contacto com os mais diferentes parceiros, na nossa vida profissional, na nossa vida pessoal e afectiva" (1999b:26).

Apesar das potencialidades atribuídas à educação permanente e do seu carácter reorganizador da actividade educativa, Rui Canário (1999a:88,89) chama-nos a atenção para o facto dela ter sofrido três efeitos perversos: foi reduzida ao período post escolar, o que conduziu a

³⁵ In: Nogueira, 1997:38

uma confusão com educação de adultos; fez perpetuar a escola³⁶, e o planeta passou a ser uma gigantesca sala de aula, pela extensão da forma escolar ao conjunto da existência das pessoas; foram desvalorizados os saberes não adquiridos através de modalidades escolares de educação o que contraria o conceito de "aprender a ser".

Contudo, consideramos pertinente e imperioso investir em processos educativos que encarem os indivíduos como seres "dinâmicos e em constante via de completamento" (Nogueira, 1997:36), que lhes proporcionem maneiras de viver "de forma permanente situações que lhes permitam 'aprender a ser' (ou seja a determinar o seu futuro individual e colectivo)" (Canário, 1999a:195). Acreditamos que a educação permanente tem muitas potencialidades que não se esgotaram e que podem/devem ser desenvolvidas, pois, como diz Paulo Freire, "o ser humano jamais pára de educar-se. Numa certa prática educativa não necessariamente a de escolarização, decerto bastante recente na história, como a entendemos" (1997b:21). Para este autor, a educação é permanente pelo facto do ser humano, "ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia* mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais" (1997b:20). Para isso será necessário contrariar a hegemonia do modelo escolar através da afirmação de novas modalidades educativas e na sua qualificação. Neste sentido consideramos pertinentes as intenções que impulsionaram o Movimento da Educação Permanente, desde sempre encarado como um processo que acompanha toda a vida de um indivíduo. Rui Canário (1995:33) refere que este movimento esteve na base da globalização do pensamento e acção educativas que, por sua vez, se podem traduzir em quatro níveis:

→ o da emergência da pessoa como sujeito da sua própria formação, integrando diferentes vivências experienciais, apropriando-se

³⁶ "A relativização da importância da instituição escolar é concomitante, nas últimas décadas, com uma progressiva pedagogização das relações sociais, em que o conjunto de traços e regras específicos da "forma escolar" ultrapassa as fronteiras da instituição escolar, produzindo um efeito de "contaminação" das práticas educativas não escolares." (Canário, 1999a:98)

das influências externas que sobre si são exercidas, reflectidas sobre o seu próprio percurso experiencial. É a colocação do enfoque no "aprender";

→ o da diversidade de modalidades de aprendizagem³⁷, correspondendo o processo formativo a um processo de auto construção da pessoa ao longo da vida, ele implica modalidades de autoformação, heteroformação e ecoformação;

→ o encarar o processo educativo como um continuum que integra e articula diversos níveis de formalização da acção educativa: um nível formal, um nível não formal, e um nível informal. Estes níveis não se excluem mas articulam-se entre si de forma fecunda;

→ o conceber a acção educativa ao nível de um território que consiste em tentar criar situações de interacção fecunda entre diversas modalidades de aprendizagem, entre diferentes níveis de formalização, entre diferentes instituições educativas.

Consideramos que todos estes níveis são de extrema importância pois de forma contínua, articulada e fecunda, convergem no sentido de tornar a educação "um instrumento de vida, alimentado pela contribuição da vida, e que prepare os homens para enfrentarem com êxito as tarefas e responsabilidades da sua existência" (Lengrand, 1981:82). Numa instituição museológica estes quatro níveis estão presentes, como veremos na análise das observações efectuadas (cf. com capítulo 6).

³⁷ Canário (1999a:117) citando Pineau (1983, 1991) refere que a formação pode ser lida como um processo tripolar "em que a dimensão auto desempenha o papel articulador fundamental entre os "três mestres" da educação de cada um de nós: o *eu* (autoformação), os *outros* (heteroformação), as *coisas* (ecoformação)".

2.2.2 - A educação formal, não formal, informal³⁸

Considerando a educação como um contínuo que integra diferentes níveis de formalização - formal, não formal e informal -, entendemos que ela tem lugar nas instituições escolares e nas instituições não escolares, como é o caso das instituições museais. Embora a escola se apresente como dominante, no desenvolvimento das suas práticas, tem vindo a articular-se com estas e outras instituições não escolares que, desta forma directa, participam do processo educativo. Nesta articulação, os diferentes níveis de formalização funcionam em complementaridade, em conjunto, proporcionando contextos em que os indivíduos possam desfrutar de instrumentos diversos. Um processo educativo pode ter predominantemente um destes tipos e inclui os outros secundariamente. Contudo, e tal como refere Trilla, "no es fácil establecer los límites exactos entre un tipo de educación y otro, o precisar los criterios que permitan ubdicar a cada proceso educativo bajo una de las etiquetas propuestas" (1985:15).

Na linha que temos vindo a apresentar, até aos anos 70 o ensino ministrado pelas instituições escolares era muito valorizado pelas aspirações que lhe estavam associadas. Canário integra-as na designada *Escola das Promessas*: "uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social, uma promessa de igualdade" (2000a:127). O aumento da oferta escolar foi entendida pela população como uma estratégia de mobilidade social ascendente onde, a mais escola correspondia mais desenvolvimento, mais justiça e mais igualdade social. Contudo, tal como refere A. J. Afonso³⁹, se dos que passaram por esta escola alguns iniciaram percursos de mobilidade ascendente, outros ficaram pelo caminho. A década de 70 vem pôr em evidência as desigualdades sociais que esta escola produz e, de forma

³⁸ Optamos por esta divisão embora, em certas ocasiões, "y sobre todo en el mundo anglosajón, se habla solamente de educación formal e informal. En estos casos la educación no formal queda incluida en la informal" (Sagüés,1999:12).

³⁹ "Os lugares da Educação". In: Simson, O. R. M. V et al (2001). pp: 29-38.

mais acentuada, começa a ganhar ênfase uma vertente educativa que desprende a educação da escola e lhe associa a aprendizagem, independentemente do *onde* e *quando* ocorre.

Foi nesta altura, num artigo publicado em 1973, que P. H. Coombs⁴⁰, pela primeira vez, propôs uma distinção tripartida da educação. Ele “enfatizaba la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes de los escolares” (Sagüés, 1999:59) e, a estes novos meios, denominava-os de educação informal e não formal. Em 1974, Coombs e Ahmed definiram estes três conceitos de forma praticamente definitiva (idem:60).

Os espaços de educação não formal, onde incluímos os museus⁴¹, são valorizados pelo movimento da Educação Permanente que, por sua vez, está interligado com as mudanças no sistema educativo - com um forte pendor educativo pelas relações que estabelecem com o público que o visita, pela sua "não obrigatoriedade", pela sua diferenciação em relação a outras. Contudo, não podemos esquecer que a nível estrutural têm grande formalidade, com regras e normas internas rígidas que, para o público, se manifestam no horário, no número de visitantes por grupos, no preço, no percurso a efectuar, nas regras a atender durante as visitas, na fiscalização permanente, na disposição do que está exposto.

Um outro autor, Pain, mais recentemente, refere que a comparação entre estes níveis – formal, não formal e informal - é feita em função dos elementos que definem a organização de uma acção educativa: "les objectifs, le style pédagogique, le curriculum, le public, la certificacion, l'evaluation, la fonction enseignante, la durée et le lieu" (1990:229,230). O formal, precisa de definir detalhadamente todos eles; o não formal apenas os objectivos, o curriculum e a duração; o informal não define nada à priori, acontece.

⁴⁰ In: Trilla:1985:14

⁴¹ De igual modo Canário também considera os museus como instituições de educação não formal: "... criar e desenvolver instituições educativas de natureza não formal (bibliotecas, museus, centros de recursos educativos)" (1995:34).

- Educação formal

Quando nos referimos à educação formal reportamo-nos à noção mais clássica, que se identifica com escolarização e didactismo, que pela massificação do ensino criou raízes e forte tradição nas escolas, através da qual se transmitiam(em) os conhecimentos a todos como se fossem um só e que conduziu à designada "crise da escola".

Almerindo J. Afonso entende por educação formal "o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas. Tem, portanto, uma estrutura, um plano de estudos e papéis definidos para quem ensina e para quem é ensinado. Conduz normalmente a um determinado nível, oficializado por um diploma. Muito sinteticamente, o Conselho da Europa define-a como a *educação que se prossegue normalmente no sistema escolar*" (1994:92). Rui Canário corrobora esta ideia pois, de forma mais sintética, refere que o protótipo de formal "é o ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação" (1999 a:80).

Para melhor nos enquadrarmos teoricamente neste conceitos para uma posterior análise das observações efectuadas, recorremos ainda aos trabalhos de Coombs⁴², que define educação formal como o "sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad". Este nível de educação "reglada, institucionalizada, aporta una formación estándar y uniforme, habitualmente de carácter muy intelectual y abstracto, lo que la distancia de la realidad" (Idem:67). Sagüés (idem:69) destaca ainda o carácter institucional da educação

⁴² In: Sagüés, 1999:60

formal, a existência de objectivos, conteúdos educativos, os destinatários das suas actividades, a exigência de uma planificação que, *à priori*, são o que mais a distingue da educação não formal, que ganha visibilidade no início da década de setenta.

Não poderíamos deixar de referir as reflexões produzidas por Pain, para quem o formal responde “à une demande sociale d'assurer la transmission de l'acquis historique; il travaille pour le long terme et est très centralisé pour la prise de décisions. Il est arrivé à un degré de formalisation assez important. Il mesure ses résultats en termes de pourcentage de diplômés par rapport à la classe d'âge et aux effectifs scolarisés” (1990:229). Estas perspectivas acentuam o carácter estruturado da educação formal, que lhe permite uma avaliação em termos de resultados mensuráveis.

Tendo em conta as opiniões destes autores, consideramos que os museus não sendo uma instituição escolar, não realizando uma avaliação formal e quantitativa dos saberes adquiridos, não atribuindo certificados aos visitantes, à partida, não têm como intenção primeira realizar educação formal. No entanto, também contribuem para a construção de afinidades culturais, de uma identidade nacional, regional ou local. Eles reproduzem saberes, práticas, valores, referências culturais, “uma continuidade do passado, uma transmissão ao longo do tempo, um elo entre gerações” (Silva, 2000:11). Assim, pelo conteúdo cultural que lhe é próprio e pela formalização que lhe é inerente, o museu presta-se a ser apropriado recorrentemente pela instituição escolar.

- Educação Não Formal

No que respeita à educação não formal, que segundo A. J. Afonso⁴³ tem vindo a sofrer uma crescente centralidade social, "embora

⁴³ “Os lugares da Educação”. In: Simson, O. R. M. V et al (2001). pp: 29-38

obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e de locais, e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto" (Afonso, 1994:92).

Uma postura análoga encontramos em Rui Canário ao caracterizar a educação não formal "pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas 'à medida' de contextos e públicos singulares" (1999a:80). Canário, ao referir-se às mudanças nas instituições escolares e ao facto do seu monopólio educativo ter sido abalado nas últimas décadas, salienta que este processo "é concomitante com a visibilidade social crescente de uma área de intervenção educativa não formalizada, bem como com o reconhecimento da sua importância estratégica" (1999a:71). Nesta linha, os momentos escolares têm que ser repensados de forma a tirar proveito dos aspectos não formais. Com diz este autor, "o que emerge como fundamental é que essa dimensão não formal possa ser tida em conta, para repensar, e enriquecer as situações propriamente escolares" (1999b:27).

Segundo Coombs, a educação não formal aparece, não como um sistema paralelo ao sistema formal mas, de facto, como uma designação genérica e prática, que inclui "toda actividad educativa organizada, sistemática, impartida, fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de la población, tanto adultos como niños"⁴⁴. Contudo, as actividades desenvolvidas não fazem parte de um todo como no sistema formal podendo ser independentes umas das outras, ser de curta duração, articulando-se com os princípios enunciados pela educação permanente. Por sua vez, Pain, refere que a educação não formal

⁴⁴ In: Sagüés, 1999:68

"comprenant les actions éducatives réalisées hors le système scolaire" (1991:60), ou seja, as relações entre os sistemas educativos formais e não formais "s'établit de telle façon que les activités non formelles semblent être reléguées aux frontières des systèmes éducatifs" (1990:50), tornando-se o seu parente pobre.

Na linha defendida por Trilla, encontramos o conceito de educação não formal como "al conjunto de medios e instituciones que generan efectos educativos a partir de procesos intencionales, metódicos y diferenciados, que cuentan con objetivos pedagógicos previa y explícitamente definidos, desarrollados por agentes cuyo rol educativo está institucional o socialmente reconocido, y que no forman parte del sistema educativo graduado o que formando parte de él no constituyen formas estricta y convencionalmente escolares" (1985:22).

Nesta perspectiva, podemos considerar os museus como instituições que se destacam privilegiadamente como espaços de educação não formal, onde ocorrem aprendizagens mais ou menos formais, não formais ou informais. Isto é, não são instituições escolares, mas são bastante formalizadas nas suas práticas, as quais são intencionais, regulares e previsíveis. Possuem uma estrutura organizativa e de funcionamento bem definida mas são as pessoas que determinam os tempos e horários de que dispõem para aceder a estes espaços pois, cada indivíduo, instituição ou grupo, pode distribuir o seu tempo de acordo com as suas conveniências. Assim, não só podem recorrer a ela mobilizando intencionalidades educativas diversas, como tempos diversos.

- Educação Informal

Finalmente, abordaremos o nível informal que, na linha de Almerindo Janela Afonso "abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida de cada indivíduo, constituindo um 'processo

'permanente' e não organizado" (1994:92). O mesmo é dizer que "corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco ou nada estruturadas e organizadas" (Canário,1999a:80). Não sendo a educação informal organizada, sistematizada ou intencional ela preenche a maior fatia da aprendizagem total da vida de qualquer indivíduo.

Coombs reforça estas ideias ao dizer que se trata de "un proceso que dura toda a vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente"⁴⁵ Por sua vez, Trilla refere que é a "producción de efectos educativos a partir de procesos educativamente indiferenciados o inespecíficos" (1985:18,19). Neste processo não há reconhecimento social generalizado do papel educativo do agente como função própria ou específica, nem o contexto é reconhecido especificamente como educativo.

Não podemos deixar de referir ainda a opinião de Pain que, pormenorizando a definição deste conceito, salienta que se deve ter em conta que a educação informal trata de fenómenos educativos que:

- "se passent hors structures éducatives formalisées,
- n'ont pas un contenu défini d'avance ni de programme préétabli,
- ne supposent pas de connaissances préalables de la part de l'individu pour son intérêt soit éveillé,
- dont les contenus ne sont pas organisés selon une logique d'apprentissage mais selon leur propre logique liée à l'action,
- et où l'individu joue un rôle décisif" (1991:60/61).

Ao valorizarmos a importância da educação informal, parte submersa do iceberg do processo educativo, estamos a reportar-nos a espaços educativos distintos dos escolares, estamos a premiar as

⁴⁵ In: Sagüés,1999:60

aprendizagens informais, estamos a romper "com a definição de situação educativa que reproduz os traços do modelo escolar, nomeadamente a questão da intencionalidade" (Canário, 1999a:80).

Nesta perspectiva consideramos que a educação informal, que se encontra frequentemente submersa, oculta, invisível no processo educativo, tem lugar entre outras nas instituições museais. Ela emerge nas interacções que acontecem entre os elementos dos grupos de público que as visitam, na possibilidade de visitar exposições permanentes e temporárias em qualquer momento da vida sem definir previamente qualquer programa e, muito especialmente, no prazer que advém da visita, no diálogo que cada uma mantém com os objectos expostos, nas aprendizagens que realiza, no sentido estético que estimula, nas memórias com que perdura.

Em síntese consideramos que a articulação entre estes três níveis da educação, ampliam o próprio conceito de educação. A sinergia resultante contribui para a promoção do sucesso nas aprendizagens e para o "desenvolvimento de sujeitos críticos e participativos, numa lógica mais referenciada aos direitos sociais e culturais enquanto direitos humanos básicos"⁴⁶. Nesta perspectiva, entendemos que a educação realizada em contexto museal ou outro, seja ela não formal e/ou informal, não pode ser vista como redutora ou contrária à educação escolar. Ela é formadora do indivíduo pela ampliação das suas experiências e constituinte de uma sociedade educativa mais alargada, mais democrática, atenta à diversidade dos grupos que a compõem. Neste sentido há que reequacionar a relação Museu-Escola / Escola-Museu também numa perspectiva que valorize a promoção de uma igualdade de oportunidades de acesso a bens culturais, na medida em que tal relação permite que crianças e jovens oriundos de diferentes grupos sociais participem, tenham acesso, alarguem o seu

⁴⁶ "Os lugares da Educação". In: Simson, O. R. M. V et al (2001). pp: 29-38

conhecimento da realidade nas instituições culturais (cf. com capítulo 6.2).

2.2.3 - Os Modos de Trabalho Pedagógico

Partilhamos com Marcel Lesne a ideia de que a educação de um indivíduo é um “processo que se desenrola ao longo da sua vida”, um “processo maciço e complexo que se desenrola em todos os momentos da vida quotidiana” (1984:21), ou seja, que a educação é um processo permanente. Noutro lugar⁴⁷ defendemos que os saberes e as competências não se adquirem apenas numa determinada fase da vida e não se tornam suficientes para o resto da vida. Nesta linha de pensamento ganha sentido mobilizar e utilizar todos os meios de formação e de informação disponíveis⁴⁸ de forma a potenciar o desenvolvimento individual e colectivo, para que cada um possa enfrentar criticamente as exigências de uma sociedade em constante mudança.

Acreditamos que o processo educativo ganha sentido através da *reflexão na e sobre a acção*⁴⁹ em que os diversos intervenientes interagem, num percurso que se vai construindo onde, de forma diversificada, aprendem a aprender. Tal supõe que a relação que se estabelece é mais do que uma relação de carácter formal, momentâneo e artificial.

Porém, pretendendo ir mais além destas constatações e colocando, a nós próprias, o desafio de interpretar as práticas que têm lugar no processo que ocorre no âmbito do Serviço Educativo de uma

⁴⁷ Almeida, L. et al:2001

⁴⁸ Lengrand,1981:81,82

⁴⁹ Schön (1995:82 e ss) refere ser fundamental *reflectir na e sobre a acção*, num processo onde se pensa no que aconteceu, no que se observou, no significado que se deu e na eventual adopção de outros sentidos. A *reflexão na acção* pode ser desenvolvida numa série de momentos: primeiro é-se surpreendido, depois reflecte-se sobre esse facto, pensa-se sobre o que aconteceu e procura-se compreender – é um processo que não exige palavras. *Reflectir sobre a reflexão na acção*, é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.

instituição museológica, recorremos ao trabalho de Marcel Lesne (1984) para a elaboração de uma grelha de leitura, que nos permita discernir o(s) seu(s) sentido(s) e a função social dessas práticas. Assim, baseamo-nos neste autor, e nos Modos de Trabalho Pedagógico que construiu, para explorar os percursos realizados pelos formadores na aplicação de certos meios pedagógicos⁵⁰: métodos, técnicas ou procedimentos, materiais. Neste trabalho, porém, utilizamo-lo em contexto museológico para, através dele, ler o tipo de trabalho pedagógico que aqui se desenvolve. Assim, pretendemos contribuir para a produção de conhecimento do trabalho museal como trabalho pedagógico e consequentemente para o dotar de uma reflexividade educativa acrescida.

Com efeito, os Modos de Trabalho Pedagógico, na realidade, não existem em estado puro, não são modelos, não são três maneiras diferentes de formar/educar, pois coexistem, a diversos graus, na dinâmica de processos de formação e de educação. Enquanto construção teórica, são instrumentos susceptíveis de provocar uma leitura dos percursos pedagógicos reais, uma grelha de análise, que permite aos educadores/formadores uma melhor compreensão do sentido que dão às suas práticas. Eles articulam-se de maneira contraditória e complementar num processo circular, que só pode observar-se plenamente no quadro de acções pedagógicas completas e não a propósito de acções pontuais. Para uma melhor compreensão do que distingue estes três modos de trabalho pedagógico procedemos, de imediato, a uma abordagem de cada um deles.

⁵⁰ Lesne refere que os meios pedagógicos são constituídos por: materiais (giz, quadros, aparelhos audio-visuais, máquinas de ensinar, calculadores, ...); maneiras-de-fazer pedagógicas, utilizáveis para guiar o conjunto do percurso do formador ou para obter resultados particulares, em determinados momentos deste mesmo percurso (1984:14-15).

- MTP 1

“o modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa, pelo qual se transmitem saberes, valores ou normas, modos de pensamento, entendimento e acção, ou seja, bens culturais em simultâneo com a organização social correspondente” (Lesne, 1984:43).

Papel atribuído ao formador / pessoa em formação:

A prática do formador apoia-se nas exigências da vida na sua globalidade. Ele deduz os conteúdos dos objectivos expressos por quem assegura o processo, relegando para segundo plano as necessidades das pessoas em formação, que não estão de todo ausentes. São didactas, instrutores, professores, conferencistas, especialistas, detentores do saber e do poder, que apresentam os conhecimentos organizados em modelos às pessoas em formação. O formador possui o modelo do saber, o modelo do saber-fazer e o modelo do programa. Compete-lhe despertar a atenção espontânea de quem está em formação.

A pessoa em formação é determinada socialmente, é objecto de um condicionamento exercido pelos outros que a leva a interiorizar determinados saberes, saber-fazer, ideais, valores, normas relacionados com as estruturas sociais que os produziram e nas quais se encontra inserido. É vista individualmente, não em grupo, e por isso é sobre si que incide uma acção didáctica. Perante os modelos apresentados deve modificar os seus próprios modelos para deles se aproximar.

Relação com o saber:

Existe uma relação dissimétrica pois o saber está no formador, que transmite os conhecimentos, e o não-saber nas pessoas em formação, que são objecto da formação. A relação de formação estabelece-se entre saberes desiguais e heterogéneos e, também, entre modelos diferentes de os organizar. Privilegia-se o saber cumulativo e objectivo dando-se grande importância aos conteúdos, à fragmentação racional e à organização linear desses conteúdos. Sob a condução de um guia, detentor do modelo de saber e de saber-fazer, caminha-se para graus diferenciados de autonomia, no domínio do saber.

Relação com o poder:

De igual modo, há uma relação dissimétrica pois o poder está no formador, que recorre ao exercício da sua autoridade, reservando-se às pessoas em formação uma delegação menor de poder. O formador aceita e exerce a “autoridade pedagógica” enquanto “autor pedagógico”, pois escolhe e estrutura os saberes, organiza o local, determina o momento de formação. A ele compete o controlo quantitativo e aferido dos conhecimentos além da aplicação e regulação das recompensas, sanções, etc. Tem também o poder que lhe é delegado pelo organismo de formação, que lhe advém do seu estatuto de formador. O poder é usado sem restrições.

Efeitos socio-educativos:

Este modo de trabalho está presente, de forma mais explícita ou disfarçada de acordo com a especificidade do caso, quando se educam crianças, adolescentes ou adultos. Há situações de formação em que os

formadores dele se afastam, “porque o jogo da divisão do trabalho pedagógico lhes permite assentarem noutras agentes formais (...) e informais” (Lesne,1984:76). Actua sobre cada indivíduo, não no grupo, tornando-o objecto de uma pressão e inculcação directa, através de meios pedagógicos que são usados de forma modelante, tornando cada indivíduo num produto social. Tem uma função atributiva – prepara para determinados papéis – e curativa – compensa o desvio entre os comportamentos dos indivíduos e as exigências gerais e particulares da sociedade. Valoriza uma transmissão importante do passado e da herança cultural, o equilíbrio social mantém-se por mecanismos de controlo social e de integração social, e está ao serviço da reprodução social (idem:153).

- MTP 2

“o modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal, que opera principalmente ao nível das intenções, dos motivos, das disposições dos indivíduos, e procura desenvolver uma aprendizagem pessoal dos saberes” (Lesne,1984:43).

Papel atribuído ao formador / pessoa em formação:

O formador apoia o seu trabalho pedagógico nas pessoas em formação. Considera-as como “educando-se” ou “formando-se” actuando sobre o seu processo de apropriação de conhecimentos, desenvolvendo a sua capacidade de iniciativa, promovendo o autodidactismo na aquisição de saberes e competências. Parece “implicar uma dupla intenção de autêntica actividade intelectual e de real actividade de gestão e organização da própria formação no ‘formando-se’” (Idem:79). Age nas motivações das pessoas em formação, dinamizando-as e tornando-as activas, criando situações motivantes,

desenvolvendo uma atitude motora que induza transformações pessoais, e faça libertar e emergir uma força interna, dinâmica e criadora. É libertador da criatividade, facilitador do acto de apropriação pessoal do saber, desencadeador do poder instituinte, técnico de emergência, despertador ou criador de motivações. Torna-se uma fonte possível de saber, um informante, um animador especializado no acesso ao saber-ser e no desenvolvimento da pessoa.

A pessoa em formação determinando-se, torna-se sujeito da sua própria formação. A partir de aquisições precedentes, de forma deliberada ou silenciosa, apropria-se de uma parte do património sociocultural do grupo social ou da sociedade em que vive. Através da criação de situações desestruturantes, cada indivíduo concretiza re-estruturações individuais, pois são postos em causa equilíbrios pessoais anteriores. O seu desenvolvimento pessoal acontece, por acção da tomada de consciência, em grupo.

Relação com o saber:

Formador e pessoas em formação estão, ao mesmo tempo, no saber e no não-saber. As pessoas em formação, detentoras de saber, organizam-se para terem acesso directo ao saber através das informações postas à sua disposição ou por si descobertas, tornando-se interventivas, ou seja, “educando-se” e/ou “formando-se”. Pretende-se o livre acesso motivado para as diferentes fontes de saber. A situação de formação é menos estruturada que no MTP 1, há negociação das tarefas, satisfação das necessidades dos formandos, os conteúdos não se fixam sempre previamente. Utiliza também os saberes do grupo, um saber prático e vivido, pois as dissimetrias de informação e de saber favorecem a auto-formação.

Relação com o poder:

A relação com o poder “pode caracterizar-se pelo desejo imaginário de uma relação igualitária entre o formador e as pessoas em formação” (idem:115). O poder que socialmente está entregue ao formador vai evoluindo no sentido de dar às pessoas em formação a possibilidade de escolher, de organizar e de gerir as actividades de formação. Recusando o exercício explícito do poder pedagógico, o formador promove a co-gestão - quando se situa como membro do grupo, participa na sua evolução e se exprime nos papéis de facilitador, animador, etc., - e a autogestão pedagógica - pondo nas mãos dos alunos tudo o que é possível relativamente às actividades, organização do trabalho, etc. Predomina um controlo qualitativo e a auto-avaliação, passando a sanção a ser exercida pelo grupo.

Efeitos socio-educativos:

Este modo de trabalho assenta no trabalho em grupo onde são utilizados os saberes e as relações de grupo. O grupo tem influência estruturante ao nível da integração de opiniões, da co-formação, das normas de grupo. Pela tomada de consciência evoluem as atitudes dos participantes e o seu desenvolvimento pessoal. Utiliza meios pedagógicos destinados a remeter o poder e o saber para as mãos das pessoas em formação, tornando-as autodidactas e autónomas. Tem uma função equilibradora - ocorrem reestruturações individuais no seio e sob a pressão do grupo, procurando um novo modo de equilíbrio pessoal em situação real - e adaptadora - o indivíduo é formado para uma adaptação contínua ao meio social. Os formandos são actores nas situações pedagógicas e, também, na vida quotidiana, pois assimilam e acomodam elementos dos seus meios ao seu desenvolvimento pessoal. Valoriza a sociedade como um sistema capaz de modificar as suas

regras de funcionamento e de se adaptar às modificações do seu meio e às suas mudanças internas, surgindo como uma pedagogia de adaptação social (idem:153).

- MTP 3

“o modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo, considerada como uma mediação pela qual se exercerá o acto de formação, como ponto de partida e ponto de chegada da apropriação cognitiva do real” (Lesne,1984:43).

Papel atribuído ao formador / pessoa em formação:

O formador, através de uma descentralização do acto de formar, potencia a inserção real e concreta das pessoas em formação. Apoia o seu trabalho nas condições das situações reais da vida quotidiana, age com homens concretos, explicáveis a partir das suas posições num sistema de relações sociais historicamente construído. Põe à disposição um referencial teórico, operado em comum, promovendo a desestruturação-reestruturação do conhecimento do real. Privilegiando os instrumentos do conhecimento, e menos os conteúdos, nesta relação com as pessoas em formação e através das situações reais, agita a relação abstracto-concreto familiar. Considera os indivíduos portadores de relações sociais e toma em conta os efeitos das relações sociais reais. A inserção social real é o ponto de partida, o ponto de chegada, o referente teórico e prático em todos os momentos da formação. O papel do formador não é negar o saber, pois o saber deve estar na formação e ligar a formação às tarefas concretas dos formandos.

As pessoas em formação determinadas e determinando-se tornam-se agentes da sua formação, ao mesmo tempo que agem socialmente. São agentes sociais concretos, que ocupam lugares concretos em estruturas sociais concretas, que caracterizam grupos humanos reais e concretos, enraizados na história, intervindo “ao nível da capacidade que toda a sociedade possui de agir sobre o seu próprio funcionamento” (idem:152). A sua apropriação do real é feita por uma acção pedagógica ligada às suas actividades reais.

Relação com o saber:

Há um duplo estatuto científico e social do saber: utilizado como instrumento de emancipação, permite adquirir e usar a experiência das gerações anteriores e, também, possuir um código comum possibilitador das trocas e das lutas nos conflitos sociais. Há necessidade de um quadro e de instrumentos teóricos com vista a facilitar a apropriação cognitiva do real, uma prática científica que se desenrola sempre na abstracção e, conjuntamente, há também necessidade de uma pedagogia do concreto que parte das preocupações e dos problemas das pessoas em formação. Na apropriação do real que as pessoas fazem articulam-se o saber e o saber-fazer, dito de outro modo, a prática científica/teórica, a prática pedagógica, a prática quotidiana. Os agentes sociais participam no trabalho que a sociedade faz sobre si própria, num vaivém constante entre teoria e prática, numa relação dialéctica entre pensamento e acção. A dialéctica teoria-prática exerce-se entre o mundo real da vida quotidiana e o novo sistema conceptual. O formador age sobre as representações do mundo e das coisas que os formandos possuem para transformar, por ruptura, um dado estado de conhecimentos noutro mais avançado.

Relação com o poder:

Ao ter em conta a realidade das relações sociais, o poder do formador não poderia ser negado ou iludido e o seu “exercício simples e directo” (idem:183) “seria contrário ao objectivo de apropriação cognitiva do real pela pessoa em formação, no quadro da sua situação pessoal” (ibidem). Há uma acção comum, do formador com as pessoas em formação, de apropriação do real, onde destróem e constróem representações pessoais dos seus modos de organização do real. Progressivamente vai-se conferindo às pessoas em formação o poder de definir o referencial a partir do qual se podem colocar e estudar questões. As pessoas em formação põem questões às questões postas pela própria situação de formação, para o fazerem em situações reais. O poder do formador aplica-se à elucidação, em comum, das determinações das situações pedagógicas e das situações reais, à ajuda na construção de respostas apropriadas. Para isto é necessário que o formador possua saber teórico. É realizada uma avaliação em comum dos efeitos reais, no quadro das actividades quotidianas. A sanção vem da obra.

Efeitos socio-educativos:

Citando Paulo Freire, Lesne refere que esta formação se faz de A com B por intermédio do mundo. Ela centra-se no facto de que uma pessoa em formação é uma pessoa em relação com o mundo das coisas e dos homens. Não se trata de um modo de trabalho pedagógico dominante mas há práticas parciais ou tentativas de percursos mais completos operados na sua direcção. O acto de formação é global e a apropriação cognitiva, subordinada às desestruturações-reestruturações a partir do real e sobre o real operadas no grupo, cobre um campo muito global desde os conhecimentos teóricos, ao exercício

sobre as relações concretas mantidas pelas pessoas em formação com o seu meio de vida. A utilização da alternância real permite a ligação entre situação de formação e situação real, entre teoria e prática e, assim, permite às pessoas em formação construírem elas próprias o seu projecto de acção, porem-no em prática e depois operarem um recuo reflexivo sobre este “pôr em prática” nos seus quotidianos. Tem uma função transformadora – através da reflexão e da acção visa a transformação das situações dando-lhes um significado – e produtora – de maneira consciente ou inconsciente realizam a produção social do homem. Considera que a sociedade é capaz de se produzir a si própria e põe em acção uma pedagogia da produção social.

O quadro que se segue sintetiza o enquadramento que temos vindo a efectuar.



Modos de Trabalho Pedagógico	Papéis do Formador / Formando	Relação com o Saber	Relação com o Poder	Efeitos socio-educativos
MTP1 Transmissivo de orientação normativa	Didacta, instrutor Imprime modelos Apoia-se nas exigências da vida, globalmente // Determinado Objecto formação Acção didactas centradas em si	Centrado no formador Saber objectivo e cumulativo Há modelo de saber e desvio em relação ao modelo Há graus diferentes de autonomia no domínio do saber	Centrado no formador Controle quantitativo e aferido dos conhecimentos Formador aplica a sanção	Função atributiva e curativa Forma produtos sociais Reprodução social
MTP2 Incitativo de orientação pessoal	Animador Promove o autodidactismo Apoia-se nas pessoas em formação // Determinando-se Sujeito formação Acção de tomada de consciência em grupo	Centrado no formador e no formando Saber e não saber Livre acesso motivado ao saber Promove a autonomia da pessoa	Relação igualitária entre o formador e o formando Modalidades de cogestão e autogestão Controlo qualitativo e autoavaliação A sanção vem do grupo	Função equilibradora e adaptadora Forma actores sociais Adaptação social
MTP3 Apropriativo centrado na inserção social	Equipa formadores Facilita a relação formação – vida Apoia-se nas condições das situações reais // Determinado, determinando-se Agente formação, agindo socialmente Acção pedagógica ligada a actividades reais	Relação dialéctica teoria/prática Duplo estatuto do saber - científico e social Facilita a apropriação pessoal do real	Exercício democrático do poder Avaliação em comum dos efeitos reais na vida quotidiana A sanção vem da obra	Função produtora e transformadora Forma agentes sociais Produção social

Quadro 2 – Unidades de análise dos Modos de Trabalho Pedagógico de Marcel Lesne⁵¹

Em síntese, relembramos que os três Modos de Trabalho Pedagógico são, como referimos, uma construção teórica destinada a confrontar-se com relações fundamentais nas práticas pedagógicas e, se possível, contribuir para “modificar certas práticas ... e fazer nascer novas hipóteses de acção pedagógica” (Lesne, 1984:19). A análise das

⁵¹ Quadro síntese por nós elaborado com base em Lesne (1984).

práticas pedagógicas, através dos Modos de Trabalho Pedagógico, vai mais além do que a distinção entre os meios pedagógicos utilizados que, atendendo ao contexto de utilização, estabelecem relações diferenciadas com o poder e o saber. Assim, para analisar as práticas pedagógicas, é indispensável ter presente que

- o formador é um agente de socialização socialmente reconhecido, instituído e delegado para exercer uma função de formação;
- a pessoa em formação é, ao mesmo tempo: *objecto* de um condicionamento exercido pelos outros, pois o mundo social exerce sobre ele uma dominação cultural que o leva a interiorizar certos elementos culturais (saberes, saberes-fazer, ideais, valores, normas, ...); *sujeito* do condicionamento que impõe a si próprio, partindo dos dados adquiridos pela imposição social e em interacção constante com o seu meio sociocultural, adapta-se; *agente* do condicionamento que exerce sobre os outros (idem:32-34).

A relação de formação entre ambos pode ser observada sobre o ângulo do saber e o do poder que “nos parecem cobrir determinado número de factos relacionais, ordenadores das relações que se estabelecem entre o formador e as pessoas em formação” (idem:39). A relação com o saber está relacionada com os conteúdos – saber, saber-fazer, saber-ser – onde se inclui o aprender a aprender. A relação com o poder está relacionada com as possibilidades de agir de que se reveste essa relação, que pode ser de coerção (exercida directamente), de autoridade (ser aceite), de manipulação (sem se aperceberem). Estas relações com o saber e o poder “entrelaçam-se e envolvem-se mutuamente no processo de formação” (idem:40). Há sempre um saber e um poder do formador, mesmo que este não o queira demonstrar, assim como do formando.

Se, tal como refere Nogueira, consideramos que é “da interpenetração e na intercomunicabilidade destes modos pedagógicos que se podem construir os alicerces da Educação Permanente”

(1996:48) acreditamos, também, que estes modos de trabalho pedagógicos, ainda que pensados para outros contextos, permitem ler situações educativas como as que ocorrem nos museus (cf. capítulo 5.3).

3 – Os percursos das instituições museológicas

Uma investigação no âmbito da temática geral dos Serviços Educativos de Museus requer, em nosso entender, uma abordagem ao percurso efectuado pelos museus, à importância da sua vertente educativa e socio-cultural e, ainda, às oscilações do seu papel na preservação e transmissão do legado cultural da sociedade portuguesa.

Consideramos que os museus, durante largo período de tempo, foram encarados como repositório de objectos e/ou de colecções valiosíssimas. Esta imagem, associada às representações de espaço antigo, frio, distante, organizado para elites e a elas destinado, onde os objectos são idolatrados e intocáveis é, julgamos, uma herança forte e ainda muito presente no espírito de algum do seu público.

Assiste-se, no entanto, à emergência de uma nova concepção de Museu enquanto espaço vivo, dinâmico e interactivo que vem “substituir” a ideia de museu como espaço de armazenamento, conservação e mostra de objectos. As preocupações com a conservação e investigação dos objectos e das colecções, começa a ganhar um novo sentido ao ser destinado ao público que os visita. Esta nova postura dos museus que os perspectiva ao serviço da educação entendida como um processo permanente, este forte dinamismo virado para o público que o visita e a comunidade em que se insere, tem caracterizado os museus actualmente, convertendo-os em lugares onde se pode aprender e desfrutar.

Para um melhor entendimento do contexto museológico onde decorre o trabalho empírico, neste momento da dissertação, empreenderemos ainda uma análise relativa ao crescimento das instituições museais, aprofundando a realidade nacional. Por fim, e uma vez que a Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio é tutelada pela autarquia portuense, destacaremos a realidade museológica dependente da administração local.

3.1 - Os seus caminhos em Portugal

Na realidade portuguesa, só com as reformas pombalinas de 1772, poderemos falar da existência de Museus em Portugal⁵², com a criação do “Museu de História Natural, anexo à Universidade de Coimbra” (Felgueiras, 2000:63). O Marquês de Pombal legisla⁵³ sobre as colecções de particulares que por se encontrarem “fechadas nos seus Gabinetes privados não produzem utilidade alguma na Instrucção Pública” (Ramos, 1993:22) pelo que poderão deixá-las “ao Gabinete da Universidade, que deve ser o tesouro público da História Natural, para a Instrução da Mocidade, ...” (Ibidem). O museu surge assim interligado com o ensino, como espaço onde os alunos poderiam concretizar o que aprendiam, em detrimento de uma aprendizagem meramente abstracta. Esta interligação acontecia com os níveis de ensino mais elevados, especialmente com o universitário. Estes espaços não eram apenas destinados a alunos e professores mas, também, à população em geral entendida num sentido mais restrito, as franjas letradas da sociedade.

No liberalismo notou-se um esforço para criar novos museus em Portugal e nas colónias. A nacionalização dos bens das ordens religiosas, em 1834, aumentou o espólio das colecções públicas dos museus de arte. Em 1833, dá-se “a criação do primeiro museu público em Portugal” (Felgueiras, 2000:63), o Museu Portuense⁵⁴, que foi inaugurado em 1840. Na sua regulamentação havia a especificação de dias para os estudiosos, diferentes dos do grande público, bem como, o empréstimo de utensílios a estudantes. A legislação para a criação de museus regionais surge ainda neste ano, vindo a adquirir alguma expressão décadas mais tarde. É a partir de meados do século XIX que

⁵² Isabel Moreira refere a existência, no séc. XVI, das “primeiras tentativas de sistematização das colecções, e de exposição, em locais exclusivamente criados com esse objectivo” (1989:47)

⁵³ Estatutos da Universidade de Coimbra, tit. VI, Cap.I, Lisboa, MDCCCLXXII, p. 265 , In: Ramos (1993).

⁵⁴ Também denominado Ateneu D. Pedro ou Ateneu Portuense e, a partir de 1911, Museu Soares dos Reis.

surgem os museus arqueológicos, industriais, tecnológicos, comerciais, belas-artes, etnográficos e outros⁵⁵. Estes, imbuídos da preocupação de informar o público em geral, além de exporem objectos antigos, mostravam o que de mais actual e moderno existia, com vista a contribuírem para um futuro melhor. Datam desta época, os grandes eventos culturais de massas como as grandes exposições universais, a primeira das quais em 1851, no Hyde Park de Londres. Em Portugal, a 18 de Setembro de 1895 é inaugurada a Exposição Universal, no Palácio de Cristal, no Porto. Como nos refere Hooper-Greenhill (1991:9)⁵⁶, no século XIX um dos objectivos dos museus era educar e informar, a todos os que não tinham tido acesso à educação, de modo a possibilitar-lhes formas de auto-aprendizagem, de aprendizagem ao longo da vida.

Os museus, então, configuravam “o real segundo um modelo classificatório” assistindo-se, no dizer de Felgueiras (2000:63), a uma objectivação cultural segundo a qual se concebe a construção da cultura e da sociedade como ‘uma coisa’. Entretanto, ainda no século XIX, os museus ligaram-se de várias formas ao sistema de ensino, registando-se exposições para escolas e outros eventos culturais para as camadas populares (idem:63,64), vindo sucessivamente a aprofundar-se a relação entre os museus e a educação, nomeadamente a escolar. Esta relação que, como vimos, se desenvolve já desde o séc. XVIII com o Marquês de Pombal, e que faz coincidir espaço escolar com espaço museológico, vai-se aprofundar ora nesta perspectiva, ora em edifícios separados, pela afinidade cultural entre as ambas as instituições. A estas movimentações no campo museológico, nomeadamente as suas interligações com o escolar, não é alheio o facto de vivermos na educação a “imposição da obrigatoriedade escolar, objecto de sucessivas tentativas legislativas desde os anos 30 do século

⁵⁵ Por exemplo: o Decreto de 24 de Dezembro de 1883 criou o Museu Industrial e Comercial de Lisboa e Porto (que cresceram em paralelo com as escolas industriais e comerciais) tendo sido extinto com o decreto de 23 de Dezembro de 1899.

⁵⁶ In: Faria(2001:3)

XIX” (Fernandes, 1998:192)⁵⁷. O alargamento da escola a outros grupos sociais permitiu algumas articulações com a sociedade onde se insere, com a sua diversidade e multiculturalidade.

No século XX, durante a Primeira República foi notória a preocupação em preservar o espólio existente e em divulgar a cultura, pelo que surge o Museu da Revolução, seguido de outros museus regionais. Os museus iam-se afirmando como espaços educativos sendo de realçar, a nível legislativo, o Decreto n.º1 de 1911, que, além de distribuir os museus por 3 circunscrições, expressa a importância dos museus quer para a educação em geral, quer para o ensino artístico. Nesta época manifestava-se a necessidade de criar museus locais e regionais com objectivos didácticos e científicos, que contemplassem todas as manifestações culturais de uma comunidade. De registar, como exemplo: O Museu de Évora em 1915; Museu do Abade de Baçal, em Bragança, em 1915; Museu Grão-Vasco, em Viseu, em 1916; Museu de João de Deus, que surgiu como iniciativa ligada à do Jardim-Escola, em Lisboa, em 1917; Museu de Leiria, em 1917; Museu de Lamego, em 1917; Museu D. Diogo de Sousa, em Braga, em 1918; Museu D. Lopo de Almeida, em Abrantes, em 1921.

O Decreto n.º 20.985, de 7 de Março de 1932, no seu capítulo V, art. 49º, refere que “os museus, colecções e tesouros de arte sacra do Estado, das autarquias locais ou de entidades particulares subsidiadas pelo Estado sujeitos à superintendência do Ministério da Instrução Pública”, se classificam-se em três grupos: museus nacionais; museus regionais; museus, museus municipais, tesouros de arte sacra e outras colecções oferecendo valor artístico, histórico ou arqueológico. A partir desta década de 30 e durante o período do Estado Novo (Ramos, 1993), procedeu-se à restauração de edifícios simbólicos e a uma prática museológica onde se enclausuravam obras nestes espaços privilegiados, numa perspectiva de consagração do passado, em função do qual se definia o presente. Segundo Felgueiras, nesta época, “os museus

⁵⁷ De salientar que, apesar destes movimentos, em 1900 a taxa de analfabetismo em Portugal era ainda de 78.6% (idem:198).

escolares e pedagógicos foram enriquecidos com colecções etnográficas e de espécies vegetais oriundas das colónias..." (2000:67), através das quais se pretendia dar a conhecer de uma forma intuitiva e concreta a cultura desses povos e regiões⁵⁸.

Após a Segunda Guerra Mundial, o papel educativo do museu, no que respeita à transmissão de conhecimentos ganha novo ímpeto. O museu "afirma-se como agente de socialização, e chega a ser encarado como um elemento essencial de desenvolvimento da sociedade pela sua acção no processo de educação permanente dos indivíduos" (Moreira, 1989:127). Começam a fazer-se sentir fortes mudanças na interligação entre os museus e a educação. A realização do colóquio "Le rôle éducatif et culturel des musées", em Paris, em 1964, reforça esta ligação salientando o papel educativo dos museus. A partir daí, consideramos estar perante "a consagração do museu enquanto local de educação e, desde então, esse papel não deixaria de ser equacionado à luz da evolução das concepções de 'educação' e das transformações sociais" (Henriques, 1996:77).

Nesta linha, podemos dizer que a década de 60 traz mudanças ao campo museal. Em 1962, João Couto traça o panorama geral dos museus em Portugal salientando a necessidade de alargar os museus nacionais e regionais e a sua vertente educativa. Em Dezembro de 1965 é criada a Associação Portuguesa de Museologia e é publicado o Decreto N.º 46758, do Regulamento Geral dos Museus de Arte, História e Arqueologia, bastante inovador, onde se refere a importância dos museus como conservadores das obras de arte, que tem como fim expor, valorizar, fazer conhecer e apreciar as suas obras o que os impulsiona numa missão científica, artística, educativa e social. Pode ainda ler-se neste decreto que se pretende que os museus sejam "organismos vivos, tão aptos para suscitar o interesse do estudioso e do conhecedor como o do público em geral" (p:1696). Este diploma refere ainda: a necessidade de adaptação a modernos preceitos museológicos;

⁵⁸ Como exemplo tomemos a construção, em Coimbra, do "Portugal dos Pequenitos" que serviu para mostrar a diversidade e unidade do império colonial.

a necessidade de desenvolver mecanismos que trouxessem mais público aos museus; a necessidade dos museus estabelecerem contactos com as escolas; a importância de visitas guiadas; a instituição do curso de conservador de museu. Parece esboçar-se aqui uma nova concepção de museu que, integrando a concepção clássica, se abre a uma nova concepção mais próxima da comunidade, com novas funções. Estes são, cada vez mais, vistos e entendidos como potenciadores de papéis educativos, sociais e culturais. O museu ia perdendo as suas funções exclusivamente de conservação e de comunicação com um público de elite, para privilegiar uma vertente comunicativa, bem visível nos seus modos de expor⁵⁹ e na maior abrangência das camadas sociais, procurando construir na prática a democratização da cultura.

Na década de 70 do séc. XX, assistiu-se a uma explosão de museus, que procuravam salvaguardar e mostrar os mais diversos conteúdos, “respondendo a um pedido de musealização de outros aspectos da cultura, para outros sectores sociais” (Felgueiras,2000:65). Este foi um movimento que se polarizou em torno da “necessidade de identidade social e da necessidade de democratização cultural” (Felgueiras, 2002:42). Em 1971 esboçam-se os primeiros passos para a criação de um museu diferente, na sua estrutura, organização e funcionamento, o Museu Nacional da Ciência e da Técnica (concluído em 1976), que se propunha ser activo e actuante com os meios escolares, virado para o presente e o futuro.

Nesta nova forma de os museus estarem no mundo, é valorizada ainda a musealização de aspectos culturais como a prática quotidiana dos indivíduos. De acordo com Felgueiras, "a vida quotidiana emerge como aspecto revelador da sociedade" e "o quotidiano deixa de ser o irrelevante para se tornar do ponto de vista epistemológico, o meio através do qual se resgata a agência humana" (2000:65).

⁵⁹ Na sequência desta nova forma de olhar os museus surge, em 1969, o Museu Calouste Gulbenkian imagem da Fundação com o mesmo nome.

Desde os meados da década de 70 até aos nossos dias aumentaram as preocupações quer com a defesa do património cultural, quer com o alargamento da noção de património cultural e de monumento. O investimento que em Portugal se tem feito na área museológica, a dedicação de muitos particulares na conservação de patrimónios locais, por vezes sem apoios financeiros, são visíveis na proliferação de museus e salas museus espalhadas por todo o país⁶⁰. Por outro lado, com a crescente “europeização” do país foi-se dando uma cada vez maior importância à definição de uma identidade nacional” (Faria;2001:4)⁶¹ o que trouxe um “maior investimento do Estado na valorização da imagem patrimonial do país e das instituições museais” (ibidem)⁶².

O trabalho dos profissionais de algumas instituições torna-se também valorizado e gratificante quando o público que visita as suas exposições aumenta, quando o revisita, quando a comunidade onde está inserido se torna participante, quando, enfim, se sentem um recurso do meio e parte integrante do mesmo. Outro aspecto a salientar é o reconhecimento internacional do seu trabalho, como foi o caso do Museu da Água de Manuel da Maia que, em 1991, recebeu o prémio do Museu Europeu do ano e, ainda, em 2000, o Visionárium que ficou em 2º lugar, no mesmo concurso.

Porém, pelos estudos de Lopes (2000), Silva et al (2000b), e Fortuna e Abreu (2001:10)⁶³ verifica-se uma diminuição no volume de praticantes das instituições museológicas. De acordo com estes estudos, e na linha de Faria (2001:4 e 5), consideramos que este facto se deve, também, ao “consumo” mediático em espaço doméstico, à preferência dos jovens pelos mega-eventos e eventos efémeros. Em nossa opinião, o investimento das instituições museais na abertura e na

⁶⁰ Salientamos o Projecto "Para um Museu Vivo do Escola Primária", cujas linhas de força são: "museu vivo, fundado num trabalho interdisciplinar e integrador, inserido na comunidade e aberto ao mundo" (Felgueiras,2000:61).

⁶¹ Faria recorre aos trabalhos de: Dionísio,1993.

⁶² Em 3.2 daremos conta da variada legislação que regulamenta este sector, publicada na década de 80 e 90.

⁶³ Faria;on-line:5

articulação com a comunidade, na criação de espaços de encontro, de convívio, de expressão, de participação do público, no desenvolvimento de uma dinâmica que permita aos visitantes desfrutar com alegria e prazer, são uma aposta válida para inverter esta tendência e trazer mais público. Desta forma, como espaço público que é, o museu pode transformar-se em espaço de sociabilidade, enquanto espaço de encontro, de convívio, de felicidade, onde se promova uma diversidade de relações sociais.

3.1.2 - Contornos actuais do campo museal

O campo museológico, ao longo do tempo, tem acompanhado as mudanças que se operaram no campo social. O seu crescimento é visível, por exemplo, na quantidade de museus existentes, no aumento em quantidade e diversidade dos espólios e públicos, na evolução das técnicas de conservação, preservação e restauro, na proliferação das actividades de difusão. O grau de autonomia deste campo, que segundo Bourdieu "corresponde à medida do capital simbólico que foi acumulado no decorrer do tempo pela acção das gerações sucessivas" (1996:252,253) tem variado de acordo com as épocas e as tradições nacionais.

Elisabeth Caillet refere três controvérsias que presidem à evolução dos museus: "entre conservation et diffusion, ou, autrement formulée, entre élitisme et démocratisation; entre éducation et loisir, ou autrement formulée entre service public et activité rentable; entre renforcement de l'identité et connaissance de l'autre" (1995:30). Pela primeira, verificamos que os museus se têm vindo a democratizar fazendo da difusão algo tão importante como a conservação do património, sendo disso exemplo, o aumento quer de museus abertos ao público, quer do público que o visita. Pela segunda, o museu além de ter uma função complementar da escola, tem uma de espectáculo e de entretenimento, funções estas que se prendem com a alternativa entre

serviço público e a rentabilização ou autofinanciamento, mesmo que parcial, dos museus actuais. Pela última, o museu procura ultrapassar, por um lado, a acção identificativa num quadro de memória nacional, que se impõe como imagem unitária e desenvolver uma identificação ao mesmo tempo local, de grupo e mesmo nacional mas que contempla a abertura ao outro que, sendo diferente é simultaneamente semelhante.

Esta evolução dos museus trouxe mudanças, que segundo Davallon (1997:7,8), ocorreram a três níveis: organizacional; político; sociológico e simbólico. A nível *organizacional*, com o aumento de fundos, de reservas, de actividades, de público, ..., foi necessário (re)organizar internamente os serviços e especificar e separar algumas funções, como sejam, a gestão, a direcção, a comunicação, etc. Não se pode, contudo, separar estas questões organizativas internas, das *políticas culturais* nacionais onde se inscrevem, pois muitos museus estão sobre tutela administrativa e/ou financeira de instituições públicas, submetendo-se à lógica da sua política cultural. A nível *sociológico e simbólico* as mudanças são mais profundas, pois a noção de património foi alargada dando origem a novos tipos de museu e, consequentemente, novas dificuldades relativamente à sua conservação, gestão e valorização⁶⁴.

Não querendo descurar a função social, que impõe ao museu “uma parte de pesquisa (produção de saber ou de informações) e de conservação dos objectos” (Davallon, 1997:12), pretendemos aprofundar a sua “lógica cultural” (Idem:11) nas questões que se prendem com a valência educativa do museu, com a prática educativa que os profissionais dos seus Serviços Educativos estabelecem quer com o(s) público(s) que o visita, quer com o meio onde se insere. A existência de público e a reflexão sobre ele foram determinantes para o crescimento museal. Bourdieu e Darbel, em finais de 60, na obra *L'amour de l'art* tornaram muito evidente a sua importância, através dos estudos sobre os públicos dos museus de arte de alguns países europeus. Salienta-se

⁶⁴ Por exemplo o património ambiental.

ainda uma representação segundo a qual a riqueza de um museu não reside só no valor das suas colecções mas, igualmente, no potencial de informação, na capacidade técnica, no poder de comunicação, na qualidade do pessoal especializado e no programa museológico que apresenta.

Este trabalho do museu não pode funcionar à brisa das improvisações de alguém bem intencionado mas, seguindo as definições de Quintas e Castaño (1994:18,19), com base num plano e numa planificação com previsões gerais a longo prazo, bem como, um programa e programação com previsões concretas a curto prazo. O programa museológico é extremamente importante, pois é o "documento-guía que comprende desde la formulación de objectivos, contenidos, medios, métodos, recursos, hasta las normas, criterios e instrumentos de evaluación y control de los resultados" (Idem:18).

O museu de hoje, além de estar presente e ser influente no campo cultural e patrimonial, é considerado um parceiro social actuante e participante no complexo acto de educar. A ele compete organizar programas com a comunidade, contextualizar as mais variadas colecções, realizar exposições, promover o teatro e a música, pôr ao dispor as suas instalações para várias actividades como conferências, encontros, ... Esta abertura do museu à comunidade foi evoluindo ao longo deste século a nível mundial e nacional. Para isto não é indiferente o aumento e a variedade de público como também a proliferação dos museus nas áreas artística, científica, histórica e do património natural. Porém, se é certo que as transformações sociais e culturais são determinantes para esta abertura, é de salientar que tudo tem acontecido “sob a alçada de uma nova ciência em expansão, a museologia” (D'Eça, 1997: 21).

3.1.3 - A nova museologia no desenvolvimento museológico e educativo

Os anos 80 marcaram a consolidação da *nova museologia*⁶⁵ que, indo em “busca de un noevo lenguaje y expresión, y de una mayor apertura, dinamicidad y participación sociocultural, (...) preconiza e impulsa una tipología distinta de museo” (Fernández:1999:8). Segundo este autor (Idem:33), pela museologia histórica, o museu é visto como objecto próprio e específico, disciplinar, de estudo para a apresentação e difusão do património ao público. Porém, pela nova museologia, o museu é visto como um meio que, salvaguardando o património material e imaterial, natural e cultural, atinge um objectivo mais amplo – o de participar no desenvolvimento sustentado da comunidade e do território.

Este autor (Fernández,1999:91-92) salienta que o museu apresenta uma dupla e complementar linha de evolução: converteu-se numa instituição dinâmica, viva e de difusão socio-cultural activa; adquiriu uma conscientização de instituição cultural ao serviço de todos e utilizado por todos os membros de uma comunidade. Na primeira, acompanhando e adaptando-se às mudanças socioculturais que vão ocorrendo, o papel social do museu mudou na actualidade, renovando ou criando novos modelos de actividades. Na segunda, o museu criou um espírito diferente, com um novo sistema de valores, convertendo-se num instrumento de desenvolvimento social e cultural para uma sociedade mais democrática. Nesta última, retendo-nos no significado de conscientização⁶⁶, e tal como Marc Maure que o integra nos parâmetros⁶⁷ da nova museologia, consideramos que os membros da comunidade têm vindo a desenvolver a consciência da existência e do valor da sua própria cultura. Nesta linha, o museu dá visibilidade aos

⁶⁵ Segundo Hubert (1997:24) “L'expression *nouvelle muséologie* (...) apparaît véritablement à partir de 1982 avec la création de l'association Muséologie nouvelle et expérimentation sociale”.

⁶⁶ Este conceito é atribuído a Paulo Freire e relacionado com a transformação do homem-objecto em homem-sujeito (Fernández,1999:112).

⁶⁷ Para Marc Maure os parâmetros da nova museologia são: 1. La democracia cultural; 2. Un nuevo paradigma; 3. La concienciación; 4 Un sistema abierto e interactivo; 5. El diálogo entre sujetos; 6. Un método: la exposición. (In: Fernández, 1999:82).

fenómenos históricos que formaram a situação actual da comunidade, compreender as suas razões e a intenção de mudar para um futuro melhor. Porém, como refere Paulo Freire, trabalhar numa postura conscientizadora exige um aprofundamento da tomada de consciência, procurar com rigor, com humildade desocultar verdades escondidas. Segundo ele, "não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização" (1991:112). Para que ela exista de facto é necessário um trabalho de desocultação com a presença da curiosidade, da reflexão crítica, do rigor.

Recorrendo ainda aos trabalhos de Marc Maure, Fernández (1999:94-95) salienta estarmos perante um novo paradigma de museu que desloca o enfoque:

→ da monodisciplinaridade para a multidisciplinaridade, não privilegiando apenas uma colecção, mas todo um património material e imaterial, natural e cultural, acrescido dos recursos disponíveis no seio da comunidade, colocando o acento nas relações do homem e seu meio ambiente natural e cultural;

→ do edifício para o território, pois edifício reporta-se apenas ás suas colecções, mas o território abarca a sua comunidade, é uma entidade geográfica, política, económica, natural e cultural, logo mais descentralizada;

→ do público para a comunidade, não trabalhando para um público indeterminado composto por visitantes anónimos, voluntário, aficionado, cultivado mas, para uma comunidade específica com a sua população e visitantes, actuando no desenvolvimento cultural, social e económico desse grupo.

A nova museologia permite-nos ainda olhar para os museus numa perspectiva mais dinâmica, mais viva, onde se aposte na participação promovendo a intervenção do público como actores e autores. Como salienta Margarida Felgueiras, esta ciência desenvolveu algum trabalho na "criação de serviços de acção cultural ou educativa,

pensados como elementos de interface entre o discurso expositivo dos museus e os seus públicos" (2000:71). Maria Célia Santos refere que o "Movimento da Nova Museologia foi um impulso necessário à renovação" (1996:277) pois contribui com o enriquecimento do processo museológico e com um fazer museológico mais ajustado às diversas realidades.

Pelo que temos vindo a dizer, a existência de instituições museológicas justifica-se em função dos seus destinatários, daqueles que o visitam, do seu público, "o, por decirlo con la *nueva museología*, es la comunidad la que marca y consagra la razón de ser de estas instituciones" (Fernández,1999:125). Espera-se, assim, que o trabalho desenvolvido pelos profissionais dos museus promova uma mudança de atitude por parte do público (atração, participação, entusiasmo) passando de espectadores passivos para actores.

3.2 - A explosão de instituições museológicas

Portugal herdou da modernidade museus constituídos por valiosíssimas coleções, detentores de um espólio rico que, actualmente, são frequentados por um público significativo e diversificado. Estes museus, construídos com base numa política que apelava à consciência nacional e aos valores do Estado, sobrevivem pela emergência de "novas classes médias, que ainda reconhecem a autoridade simbólica das tradicionais elites culturais, e dos seus espaços de eleição, cuja frequência ainda funciona como mais valia simbólica nas suas estratégias de valorização social" (Faria,2000:4). Esta ideia é reforçada com os estudos de P. Bourdieu (*ibidem*), que demonstrou que os processos de distinção social se fazem pela frequência de certos locais, como os museus, e pela posse de certos bens simbólicos.

Como vimos anteriormente, depois dos anos 70, deu-se um forte "aumento e uma diversificação do conteúdo dos museus respondendo, a

um pedido de musealização de outros aspectos da cultura, para outros sectores sociais" (Felgueiras,2000:11). Vimos também que o investimento local na musealização dos artefactos do seu quotidiano é impulsionado pela *nova museologia*, que nos reporta a uma perspectiva mais democrática, mais dinâmica, mais viva do museu. Aposte-se, a partir de então, na participação promovendo a intervenção de um público mais diversificado como actor e autor. A noção de património alarga-se à preservação de memórias, reforçando identidades colectivas, individuais e nacional.

Para conhecer melhor a diversidade e a expressão dos museus existentes em Portugal, baseamo-nos em documentação publicada recentemente. Atendendo à abrangência desta área, incidiremos mais detalhadamente no período pós-25 de Abril de 1974, pela ocorrência de alterações políticas, culturais, sociais, económicas, educativas, que democratizando a sociedade originaram o incremento no sector museal.

3.2.1 - A realidade museológica nacional

No contexto nacional e internacional reconhece-se o museu como "uma instituição permanente, sem objectivos lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberto ao público, e que produz investigação sobre os testemunhos materiais do Homem e do seu ambiente que, uma vez adquiridos, são conservados, divulgados e expostos, para fins de estudo, de educação e de deleite"⁶⁸, definição proposta pelo International Council of Museums⁶⁹.

Tendo presente esta definição de museu, a realidade nacional, e a necessidade de proceder a um recenseamento dos museus em

⁶⁸ ICOM Statutes, 5 de Setembro de 1989, Art.º 2º

⁶⁹ Embora com algumas adaptações no contexto nacional, como por exemplo, os Estatutos do ICOM (1995), referem "instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que promove pesquisas relativas aos testemunhos materiais do Homem e do seu ambiente, adquire-os, conserva-os, comunica-os e expõe-nos para estudo, educação e lazer". Ver ainda APOM (MC; IPM, 2000:30,31).

Portugal⁷⁰, o Ministério da Cultura e o Instituto Português de Museus em parceria com o Observatório de Actividades Culturais, elaboraram e aplicaram um inquérito aos museus em Portugal em 1998 e 1999, a que se vieram juntar algumas entrevistas, e cujos resultados foram publicados no ano seguinte (MC,IPM,2000:11). Pela análise sociográfica presente na referida publicação (idem:35), com um universo de 530 museus reconhecidos e recenseados em Portugal, verificamos um acentuado aumento no período que se seguiu ao 25 de Abril de 1974 (232 museus-43,8%). No período seguinte – mais recentes, até 5 anos – regista-se uma diminuição (102 museus-19,2%).

Pela análise do gráfico 1 - categorias para a classificação do tempo de existência dos museus em Portugal -, verifica-se que, no período temporal por nós seleccionado (últimos 30 anos), o número de instituições museais aumentou relativamente aos períodos anteriores. Esta análise conduz-nos a uma série de questionamentos que impulsionam outras reflexões, não cabendo todas no âmbito deste trabalho. Porquê? Que condições foram criadas para que isso acontecesse? Como se distribuem geograficamente pelo país? Que tipos de tutela existem? Serão elas promotoras de desigualdades entre eles?

⁷⁰ O ficheiro mais completo existente era o do INE e datava de 1996 (MC, IPM, 2000:29).

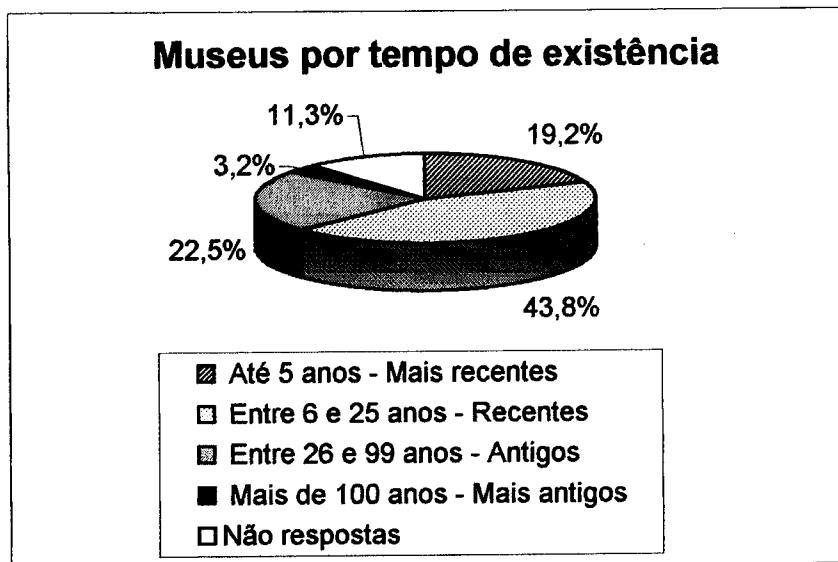


Gráfico 1 - Categorias para a classificação de tempo de existência dos museus⁷¹

A nível político-legal este sector sofreu mudanças, quer de reajustamentos quer de transformações⁷². Logo após o 25 de Abril de 1974 foi solicitado à UNESCO apoio nesta área sendo formado um grupo de trabalho que funcionou até 1980, dando lugar ao Instituto Português do Património Cultural⁷³ que se pretendia inovador nas suas formas de actuação, com um *Departamento dos Museus, Palácios e Fundações* que compreendia a *Divisão de Museus* com competências para superintender e orientar os museus em Portugal.

A década de oitenta trouxe a afirmação da *nova museologia*, a integração na Comunidade Económica Europeia, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a licenciatura em Ciências da Educação, que contribuíram para mudanças a vários níveis. Como veremos posteriormente foi no início desta década que, após um longo período de recuos e avanços, se oficializam os Serviços Educativos nos museus através da criação da carreira de monitor nas carreiras técnico-profissional de museus.

⁷¹ Elaborado pelas autores com base na tabela n.º 6, In: MC,IPM,2000:35

⁷² Referimos aqui a perspectiva usada por A. S. Silva quando distingue “pequenas mudanças, de ‘reajustamentos’, dentro de um dado sistema, das mudanças estruturais, que envolvem transformações” (2000:9).

⁷³ Decreto Regulamentar n.º 34/80, de 2 de Agosto

Em 1991, pelo Decreto-lei n.º 278/91, é criado o Instituto Português de Museus onde se pode ler que "os museus configuram uma realidade autónoma em relação ao demais património cultural (...) tornando-se conveniente inseri-los numa perspectiva de desenvolvimento cultural local, regional, nacional e mesmo internacional em estreita ligação com outras entidades e em articulação com uma política museológica integrada, que simultaneamente optimize o museu de per si" (p:3999).

Na década de noventa, de início de funções deste Instituto, verificamos pelo resultado do inquérito nacional, que há diminuição no nascimento de novos museus, ao mesmo tempo que aumentam as preocupações com o bom desempenho das suas funções. A este Instituto, tutelado directamente pelo Ministério da Cultura, é-lhe atribuída a competência de definir e orientar a política museológica nacional e, posteriormente, a "responsabilidade em relação à implementação da Rede Portuguesa de Museus na perspectiva de organizar os museus existentes e normalizar os procedimentos tendentes à criação de novos museus"⁷⁴ (Decreto-lei n.º398/99, p:6892).

O art.^o 4^o, do decreto-lei supracitado, refere que a "Rede Portuguesa de Museus assentará em critérios de descentralização e transversalidade dos recursos museológicos existentes e dos que vierem a ser criados e será constituída por museus dependentes do Instituto Português de Museus ou pertencentes ao Estado, a autarquias ou a outras pessoas colectivas públicas ou privadas que integrem nos seus acervos espécies e coleções de reconhecido valor e interesse". Com a criação desta rede "pretende-se normalizar o tecido museológico português para que os museus possam cumprir cabalmente as suas importantes funções, em termos de salvaguarda das memórias e

⁷⁴ Como nota gostaríamos de salientar que já em 1941, João do Couto apresenta uma proposta "relativa a uma possível 'Rede de Museus do Estado'" (IPM,2000:4)

heranças colectivas e da indispensável participação na vida social e cultural das comunidades”⁷⁵.

A criação do Instituto Português de Museus, que reflecte o dinamismo e a expressão emergente da realidade museológica nacional, mostra também a heterogeneidade deste campo. Um dos vectores dessa diversidade prende-se com o tipo de tutela a que estão sujeitos verificando-se que, dos 530 museus recenseados, cerca de 60% são tutelados pelo sector público e o restante pelo privado. Como se pode ver no gráfico 2, relativamente ao sector público 34,7%, ou seja, 184 museus, estão sobre a tutela da administração local, enquanto que os 22,1% da administração central se repartem entre 7,9%, 42 museus, directamente do Ministério da Cultura e 14,2%, 75 museus por outros organismos da Administração Central. No que se refere à administração regional os seus 18 museus correspondem a 3,4% (MC, IPM,2000:44).

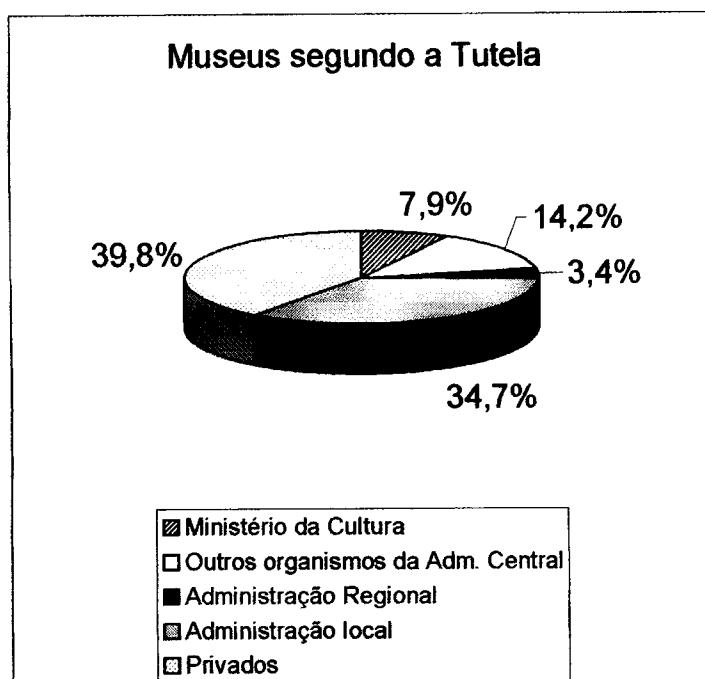


Gráfico 2 – Caracterização dos museus pela tutela⁷⁶

⁷⁵ Despacho conjunto n.º 616/2000, de 5 de Junho.

A localização é outro aspecto interessante a ter em conta pois verificamos que os museus da administração central se situam prioritariamente na região de Lisboa e Vale do Tejo, enquanto que, no Norte do país, os museus da administração local representam 27,2% do total. Na administração regional destacamos a maior percentagem de museus na ilha da Madeira. Pela análise dos dados "os grandes responsáveis pelo alargamento territorial dos museus são, como se esperaria, a administração local e os privados" (idem:43).

Esta breve perspectiva relativamente ao tempo de existência, ao tipo de tutela e à sua localização confirma-nos a heterogeneidade referida que, por sua vez, aumenta, quando incluímos na análise outras variáveis como por exemplo: o quadro de pessoal permanente, o quadro de pessoal não permanente (voluntários, sazonais, estagiários), a oferta de formação, a participação nessas acções, ...

Gostaríamos de salientar que, nos museus da administração local, muitas vezes a direcção está na pessoa do presidente da autarquia, que não possui formação específica nesta área, nem uma "atitude política para a cultura". Assim, como nos refere J. Teixeira Lopes, "não raras vezes, a política cultural da autarquia, reflectindo o *presidencialismo municipalista*, é o reflexo pouco subtil do gosto do seu responsável" (2000b:83).

3.2.1.1 - Especificando a administração local

Decorrendo o trabalho empírico numa instituição da Câmara Municipal do Porto incidiremos a análise no grupo dos museus pertencentes à administração local. Relacionando a tutela com o tempo de existência dos museus verifica-se que do universo tutelado pela administração local, 42,9% pertencem ao grupo de museus com 6 a 25 anos; 21,2% têm menos de 5 anos, o que revela o forte incremento

⁷⁶ Elaborado pelas autores com base na Quadro n.º1, In: MC,IPM,2000:44.

numa primeira fase, diminuindo nos últimos anos. Porquê? Terá existido uma travagem na explosão museal? Terão diminuído as verbas orçamentais? Estarão as autarquias a apostar numa melhoria qualitativa dos espaços existentes?

Categorias	Mais recentes	Recentes	Antigos	Mais antigos	N/R
Ministério da Cultura	4,8	28,6	57,1	4,8	4,8
Outros organismos da Adm. Central	13,5	43,2	20,3	6,8	17,6
Administração Regional	22,2	55,6	16,7	5,6	-
Administração local	21,2	42,9	24,5	3,3	8,2
Privados	22,3	46,9	15,2	1,4	14,2

Quadro 3 - Caracterização dos museus pelo tempo de existência⁷⁷

Ao cruzar o tipo de tutela com os recursos financeiros verificamos a existência de desigualdades (MC,IPM,2000:87). Dos museus tutelados pela administração local, apenas 15,2% possuem orçamento anual próprio, contrariamente aos da administração central e regional. Que verbas destinam os municípios à cultura⁷⁸? Existirá "uma atitude política para a cultura", que imponha a "ideia de projecto, com a definição de objectivos, meios disponíveis e cenários de resultados esperados, com a necessária flexibilidade para rectificar, mediante processos auto e hetero-avaliativos, as estratégias seguidas" (Lopes,2000:86)? Centrar-se-á a estratégia autárquica, apenas, na construção de recintos culturais e "na satisfação de necessidades básicas, em infra-estruturas físicas (vias de comunicação, saneamento, urbanização)" (Silva,2000:102)?

As instituições museais tuteladas pela administração local sobrevivem com receitas vindas de subsídios e de fundos comunitários,

⁷⁷ Elaborado pelas autores com base na Quadro n.º1, In: MC,IPM,2000:44.

⁷⁸ Segundo a equipa da Comissão Coordenadora da Região Norte, liderada pelo sociólogo J. M. Cabral Ferreira, "há muitos municípios que não chegam a atribuir 1% do orçamento à cultura" e muitas dessas verbas são investidas no desporto (In: Lopes,2000:84).

além das receitas oriundas das lojas, das publicações e da bilheteira. São verbas incertas, demasiado variáveis para dar estabilidade a uma instituição. Além disso, para que esta vertente "comercial" seja rentável é necessário também uma estabilidade do pessoal permanente, uma equipa de trabalho dinâmica, multidisciplinar, que pertença aos quadros, com habilitações em áreas específicas e diversificadas para que seja possível planear e programar estas dinâmicas, não funcionando à brisa das improvisações de alguém bem intencionado.

Estes museus mostram ainda muitas fragilidades nestes domínios e, também, noutras sectores como a informatização das colecções e a formação dos seus responsáveis. Não é sobre esta imensidão de vectores que nos debruçaremos. Todavia, temos de os equacionar para compreender a realidade dos Serviços Educativos dos Museus.

4 – A emergência dos Serviços Educativos dos Museus

Para realizarmos uma investigação cujo campo de análise empírica se circunscreve à dinâmica do Serviço Educativo de uma instituição museológica em particular, consideramos fulcral conhecer os meandros por onde cresceram e se implementaram estes Serviços. Uma abordagem da institucionalização dos serviços educativos dos museus leva-nos aos anos 30, ao caminho iniciado por João do Couto e aos avanços e recuos que se seguiram. Apontaremos alguns passos mais significativos neste moroso percurso até à institucionalização da carreira técnico-profissional de monitor, em 1980, que podemos considerar ser o marco da oficialização dos Serviços Educativos. Por fim, daremos uma perspectiva sobre a actualidade dos mesmos.

Tendo em vista o estudo de uma realidade concreta como o Serviço Educativo da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio, procedemos à sua contextualização no âmbito do Departamento Municipal de Museus e de Património Cultural da Câmara Municipal do Porto. De seguida, procuraremos acompanhar a emergência de um serviço qualificado de educativo nos museus desta autarquia, analisando o seu quadro actual.

4.1 - A origem no contexto nacional

De acordo com os estudos efectuados por Madalena Cardoso Costa⁷⁹, ao Museu Nacional de Arte Antiga em Lisboa, que desde cedo se transformou num centro de estudos (acervo, colecções, criação de biblioteca por José de Figueiredo) e, ainda, ao trabalho do seu director João do Couto, pode-se afirmar que é nos anos 30⁸⁰, que emergem os serviços educativos de museus em Portugal. Nessa época é implantado

⁷⁹ Tese de Mestrado, 1996, pp: 284 e ss, Universidade de Coimbra.

⁸⁰ No capítulo anterior referimos a publicação do Decreto n.º20.985, de 7 de Março de 1932, apontando algumas modificações no período do Estado Novo.

o “serviço de extensão escolar” que, na voz do referido director, não possui um programa bem delimitado e com uma orgânica completamente definida, devido à falta de educação cultural da sociedade portuguesa e à falta de pessoal preparado (Costa, 1996:285).

A crescente preocupação com a vertente educativa destas instituições leva a que nos anos 50 se instale, no Museu Nacional de Arte Antiga, o “Serviço Infantil” integrado no “serviço de extensão escolar”⁸¹. Nesta fase estávamos perante um serviço já mais organizado o que vai permitir o seu alargamento a outros museus portugueses, nomeadamente ao Museu Nacional Soares dos Reis, no Porto, na transição dos anos 50 para 60. Segundo a cronologia fornecida por M. C. Costa (1996:451), na década de 60 encontramos estes serviços em museus espalhados por vários pontos do país: Lamego, Aveiro, Setúbal, Viana do Castelo, Cascais e Coimbra. Podemos situar nos museus já referidos de Lisboa e Porto, devido à acção dos seus responsáveis, a emergência dos serviços educativos portugueses, de acordo com o expresso nos diversos artigos saídos das reuniões de conservadores, que têm lugar nessa época. São de salientar os proferidos pelas responsáveis destes serviços: Madalena Cabral e Teresa Cabral, respectivamente, nos Museus Nacionais de Lisboa e Porto.

Os anos 60 são ricos em acontecimentos e desenvolvimentos nesta área. Ao longo desta década ocorrem reuniões de Conservadores de Museus, Palácios e Monumentos Nacionais ao longo do país⁸². A função de educação dos museus está presente em todas as reuniões sendo abordada, entre outras, a temática dos Serviços Educativos dos Museus como se pode ver pelas comunicações apresentadas nestas reuniões⁸³, apesar das diversas designações que lhe são atribuídas: “extensão escolar dos museus”, “serviço educativo de museus”,

⁸¹ “No dia 5 de Dezembro, o Museu Nacional de Arte Antiga, organizou o Encontro *Ver, Rever, Museus e Educação* em homenagem a Madalena Cabral, figura tutelar do respectivo Serviço de Educação o qual fará 50 anos de actividade em 2003” In: RPM, Boletim n.º 6 (2002:8)

⁸² De 21 a 23 de Setembro de 1960, em Viseu; De 16 a 18 de Novembro de 1961, em Lisboa; De 26 a 29 de Setembro de 1962, no Porto; De 17 a 20 de Outubro de 1963, em Coimbra; De 2 a 5 de Outubro de 1964, em Aveiro; De 12 a 15 de Novembro de 1965, em Guimarães.

⁸³ APOM (1971)

“extensão cultural”. Era então referida a importância da “dimensão de Educação do museu num trabalho com um carácter organizado e sistemático, objectivos definidos e actividades específicas” (Costa, 1996:287). Destas actividades específicas são de salientar as visitas, as exposições temporárias, as exposições itinerantes, o trabalho de colaboração entre a escola e o museu na tarefa de educação.

Não podemos deixar de relembrar que, nesta época, a perspectiva da educação permanente começa a emergir como um princípio unificador dos vários aspectos da educação. A relação entre os museus e a escola intensifica-se ao longo desta década e, na reunião de estudo que teve lugar a 29 de Março de 1966 no Museu Nacional de Arte Antiga⁸⁴, foi decidido nomear uma comissão para realizar um colóquio ou mesa redonda com professores, para discutir a colaboração com os museus. No encontro da APOM em 1967, designado “Museus e Educação”, estiveram presentes muitos professores e educadores, o que conduziu a um aumento do trabalho educativo nos museus no âmbito da colaboração escola/museu⁸⁵.

Na conferência de Aveiro em 1964⁸⁶, Madalena Cabral refere, em comunicação, a experiência norte americana, com um serviço educativo activo e organizado de acordo com as necessidades locais e considera fulcrais, para a eficácia do serviço educativo dois aspectos: o do pessoal encarregado do serviço e os tipos de actuação junto do público. Fortemente implicada na sua actividade ao longo dos 30 anos de carreira profissional no Museu Nacional de Arte Antiga, Madalena Cabral desenvolveu alguns aspectos caracterizadores do trabalho de educação neste museu: formação de monitores; o acolhimento, as visitas, as oficinas; o apoio a professores; a participação do serviço educativo em actividades do museu; a participação em reuniões de museus⁸⁷. De salientar que neste museu, e de acordo com as revistas

⁸⁴ APOM, Boletim nº1

⁸⁵ Costa, 1996:294

⁸⁶ APOM, 1971: 44 e ss

⁸⁷ Costa, 1996:303

da APOM (N.º 1 e 2) as monitoras tinham formação todas as 2^{as} feiras de manhã.

Contudo, no âmbito das publicações da Unesco⁸⁸, relativamente ao nosso país e ao final da década de 60, encontramos Carmo Cabral Campos a referir que nenhum ministério coordena as actividades educativas nos museus, que nada é oficial e que o pessoal educativo dos museus não aparece numa carreira específica apesar das pressões exercidas. Toda a actividade educativa depende do director da instituição museal em questão.

Em síntese, podemos dizer que na origem do Serviço Educativo dos Museus a noção de *extensão* quer escolar, quer cultural ocupa um lugar central. Desde a sua génesis, o Serviço Educativo é o responsável pelo estabelecimento de extensões, de pontes entre a instituição museal e a instituição escolar. Actualmente, decorrentes das várias transformações que referimos, há uma nova cultura institucional, interna ao museu, que conduz às ligações quer com as instituições escolares, quer com um público não escolar. Como veremos (cf. capítulo 5.1 e 5.2), o Serviço Educativo da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio possui, como uma das suas finalidades, a intenção de promover a ligação com as escolas do meio onde se insere mas, também, com indivíduos, grupos e instituições fora do sistema de ensino.

4.1.1 - A sua oficialização

Na década de 70 foram muitos os movimentos que insistiram na oficialização deste serviço. A formação dos monitores constituía uma premente preocupação dos responsáveis por estes serviços, nomeadamente de Madalena Cabral que leva a que, no início desta década, o Museu Nacional de Arte Antiga emita várias notas sobre a necessidade de formação do pessoal com responsabilidades educativas

⁸⁸ Olofsson (1979:133 e ss)

nos museus, entre os quais, o monitor, cuja figura não estava oficializada. Na sequência desta agitação decorre em Dezembro de 1973, um “Curso de Sensibilização e de Aperfeiçoamento para monitores dos Serviços Educativos dos Museus”⁸⁹, que tem a particularidade de ser organizado pelo Ministério da Educação Nacional.

No Porto, no Museu Nacional Soares dos Reis, de forma análoga, decorreram variadíssimas reuniões onde se procuraram definir os objectivos dos serviços educativos de forma abrangente, para permitir o seu alargamento aos restantes museus do país. Também não foram descuradas as potencialidades duma efectiva articulação entre as suas acções e a dos restantes serviços do museu. Outro aspecto fulcral a salientar é a preocupação com a constituição de um trabalho articulado entre os vários serviços educativos dos museus, a nível nacional.

Em 1974, depois de várias reuniões que tiveram lugar no Museu Nacional de Arte Antiga, surge uma proposta para a criação de um grupo de trabalho constituído por profissionais de museus – o “grupo de Lisboa” - para “dirigir o processo de oficialização do ‘serviço educativo’ nos museus portugueses” (Costa, 1996:328). Esta proposta é aceite pela Secretaria de Estado dos Assuntos Culturais e Investigação (idem:329) começando o referido grupo a trabalhar. Este processo, com alguns anos já de caminho percorrido e apesar das reuniões e cartas existentes sobre o assunto, não se encontrava ainda oficializado (idem:328 e ss). Por esse facto, aumenta a movimentação no seio dos museus, especialmente daqueles que já tinham serviço educativo, com vista a uma definição do quadro de pessoal, da sua formação profissional e de uma política educativa dos museus. Em 1977, as responsáveis pelos serviços educativos de alguns museus apresentam algumas propostas, nomeadamente, no que diz respeito à formação do seu pessoal.

Como refere M. C. Costa, a oficialização do serviço educativo nos museus consistiu num processo moroso, o que permitiu “a organização dos profissionais de museu entre si” (1996:331), quer os responsáveis

⁸⁹ Costa, 1996:325

pelo sector de Educação, quer os monitores. Por outro lado, foi sedimentando também a consciência da integração do serviço educativo numa concepção global de Museu, bem como, da sua participação transversal e nas actividades do museu.

Em 1980, depois deste percurso de fortes movimentações, é finalmente institucionalizada a carreira de monitor, pelo Decreto-Lei n.º 45/80, de 20 de Março, como se pode ver no artigo 23º (Monitores):

“1 – O monitor colabora na acção cultural do museu, exercendo junto do público funções de educação, animação e informação” (p:497).

Através desta legislação fica regulamentada a carreira de monitor, na categoria técnico-profissional do museu, definindo-se as condições necessárias para a progressão na carreira desde monitor estagiário, a monitor de 2ª classe, a monitor de 1ª classe, até monitor principal.

A institucionalização desta carreira vem reconhecer a existência de um trabalho educativo nos museus e valorizar o trabalho desenvolvido pelas responsáveis destes serviços. Durante a década de 80 são regulamentados os quadros de pessoal de Museus e Palácios. Pela análise feita a estes documentos podemos verificar que nos quadros de pessoal de todos os Museus Nacionais⁹⁰ existe, no grupo de pessoal Técnico Profissional, a carreira de monitor na área funcional de Serviços Educativos, enquanto que relativamente aos Palácios Nacionais⁹¹ o mesmo só acontece em alguns casos.

É precisamente neste ano de 1980 (cf. 3.2.1) que é criado pelo decreto regulamentar n.º 34/80, de 02/08/80, o Instituto Português do Património Cultural, que compreende nos seus serviços o Departamento dos Museus, Palácios e Fundações, cujas competências vêm discriminadas no art. 26º, ao longo de 14 alíneas (pp:1997,1998). Este departamento, por sua vez, está subdividido em duas divisões: Divisão de Museus; Divisão de Palácios e Fundações (art.36.º, p:2002).

⁹⁰ Portaria n.º 929/87, de 9 de Dezembro. Museus Nacionais: de Arqueologia e Etnologia; de Arte Antiga; de Arte Contemporânea; do Azulejo; da Ciência e da Técnica; dos Coches; Machado de Castro; Soares dos Reis; do Teatro; do Traje.

⁹¹ Portaria n.º 352/87, de 29/04/87. Palácios Nacionais: da Ajuda; de Sintra; Paço dos Duques.

Pelo Decreto-Lei n.º 248/85 de 15 de Julho de 1985 são reestruturadas as carreiras da função pública e especificados os quadros de pessoal, entre os quais o pessoal técnico superior e o pessoal técnico profissional. Para o primeiro é exigido o grau de licenciatura, para o segundo não se exige habilitações de nível superior. Este é um Decreto-Lei genérico para toda a função pública pelo que não refere, explicitamente, a carreira de Monitor na área funcional de Serviço Educativo.

Em 1991, entendendo-se que a “gestão dos museus deve ser confiada a um organismo especial e exclusivamente vocacionado para os múltiplos problemas específicos do sector, com competências administrativas próprias” (decreto-lei n.º 278/91, p:3999) é criado o Instituto Português de Museus. Este Instituto vai criar a Direcção de Serviços de Museus, Património Móvel e Imaterial (art. 4º, ponto 1, alínea a) que compreende duas divisões: Divisão de Museus e Divisão de Inventário, Classificação e Salvaguarda do Património Móvel e Imaterial (art. 8.º, ponto 2).

Seis anos depois é publicada a nova orgânica deste Instituto⁹² que inclui, nos seus serviços, a Direcção de Serviços de Museus (art.7.º, ponto 2, alínea a) que, por sua vez, compreende duas divisões: a de Instalações e Equipamentos e a de Divulgação (art.º11º, ponto 2). Posteriormente esta orgânica vem a ser reestruturada⁹³. No que se refere aos serviços, apenas são alteradas as divisões: Divisão de Projectos e Obras; Divisão de Divulgação e Formação; Divisão de Lojas de Museus (art.º12.º, ponto 2). Contudo, este novo documento legal introduz explicitamente os serviços de educação como podemos ver no artigo 12º, onde refere que à Direcção de Serviços de Museus compete:

“a) Elaborar, coordenar e acompanhar a execução do plano de actividades do IPM e assegurar o cumprimento dos planos de actividades dos serviços dependentes, nomeadamente nas áreas de

⁹² Decreto-lei n.º 161/97, de 26/07/97

⁹³ Decreto-lei n.º 398/99, de 13/10/99

estudo, conservação e divulgação das colecções, formação e serviços de educação, manutenção e requalificação de espaços, difusão de informação, lojas de museus e obtenção de patrocínios” (p:6896).

De acordo com o expresso nos objectivos programáticos da Direcção de Serviços de Museus (on-line, 09-03-2003)⁹⁴ verificamos que: na área de projectos e obras há uma preocupação com a “valorização dos espaços de exposição, de acolhimento ao público...”; na área de divulgação acentua-se o apoio a uma programação que visa a captação de novos públicos e “a promoção e acompanhamento da acção dos serviços educativos dos museus” (*ibidem*) tendo em conta que todos os serviços podem e devem participar activamente nesta função educativa, além da participação do sector educativo na programação das actividades do museu.

O Decreto-lei n.º 398/99, de 13 de Outubro de 1999, a que temos feito referência, vem especificar as atribuições e responsabilidades do Instituto Português de Museus na “implementação da Rede Portuguesa de Museus na perspectiva de organizar os museus existentes e normalizar os procedimentos tendentes à criação de novos museus” (p:6892). Pelo Despacho conjunto n.º 616/2000, de 5 de Junho de 2000, é “criada uma estrutura de projecto, denominada ‘rede portuguesa de museus’ (...) que funciona na dependência directa do Instituto Português de Museus” (p:9634)⁹⁵.

Daqui resulta um documento programático onde se pode ler, nos seus objectivos gerais, que se propõe “promover a qualificação dos serviços técnicos e das actividades dirigidas aos públicos por parte dos museus” e ainda “estimular o recurso a pessoal qualificado por parte das tutelas das entidades de índole museal”. Por outro lado refere como parceiros entre outros “institutos públicos operantes nas áreas da educação cultural, ...” (p:28). Este documento prevê ainda a

⁹⁴ <http://www.ipmuseus.pt>

⁹⁵ Gostaríamos de referir que, em 1941, João do Couto, apresenta uma proposta para uma possível “Rede de Museus do Estado” e em 1956, Luis Chaves e Sebastião Pessanha, referiam a criação de uma “rede nacional de museus de etnografia” (IPM,2000:4,5).

constituição de núcleos de apoio aos museus que poderão vir a dar apoio técnico em varias áreas funcionais onde se inclui a educação (p:34). Numa leitura aos vários objectivos que expressa verificamos que pretende promover a qualificação dos museus, designadamente as actividades dirigidas ao público, referindo expressamente os seus espaços funcionais, serviços técnicos e científicos (RPM,on-line:04-03-2003).

Em suma, pela análise da documentação referida, consideramos que os Serviços Educativos de Museus se mantêm vivos, operacionais, sendo de registar a preocupação explícita na sua promoção e acompanhamento.

4.2 - A actualidade

Em 1995 veio a público o Documento Preparatório para uma Lei de Bases do Sistema Museológico Português pela APOM e ICOM onde se apresentam um significativo conjunto de linhas e de tópicos para a reorganização da realidade museológica portuguesa (IPM,2000:8). De acordo com o exposto no Boletim Nº3 (especial) da Associação Portuguesa de Museologia, II série, 1996, este documento preparatório inclui as funções de educação e divulgação no seu ponto 1, capítulo IV. Relativamente aos seus profissionais refere que aos técnicos superiores de comunicação e divulgação compete “o trabalho de natureza pedagógica no contacto directo com os diversos públicos” (p:12).

A 8 de Setembro de 2001 é publicada a Lei n.º107/2001 que, nos seus princípios basilares:

“estabelece as bases da política e do regime de protecção e valorização do património cultural, como realidade da maior relevância para a compreensão, permanência e construção da identidade nacional e para a democratização da cultura” (p:5808).

Esta Lei de Bases do Património, que entrou em vigor enquanto decorriam as observações na Casa-Museu, não refere as carreiras profissionais. Todavia, ao especificar o regime geral de valorização dos bens culturais, explicita como instrumento “os programas de apoio à acção educativa” (artigo 71.º, alínea j).

Reportando-nos à realidade dos Serviços Educativos, em contexto nacional, o inquérito da iniciativa do Ministério da Cultura e do Instituto Português de Museus (2000) veio revelar a sua existência em 57,1% dos museus tutelados pela administração local.

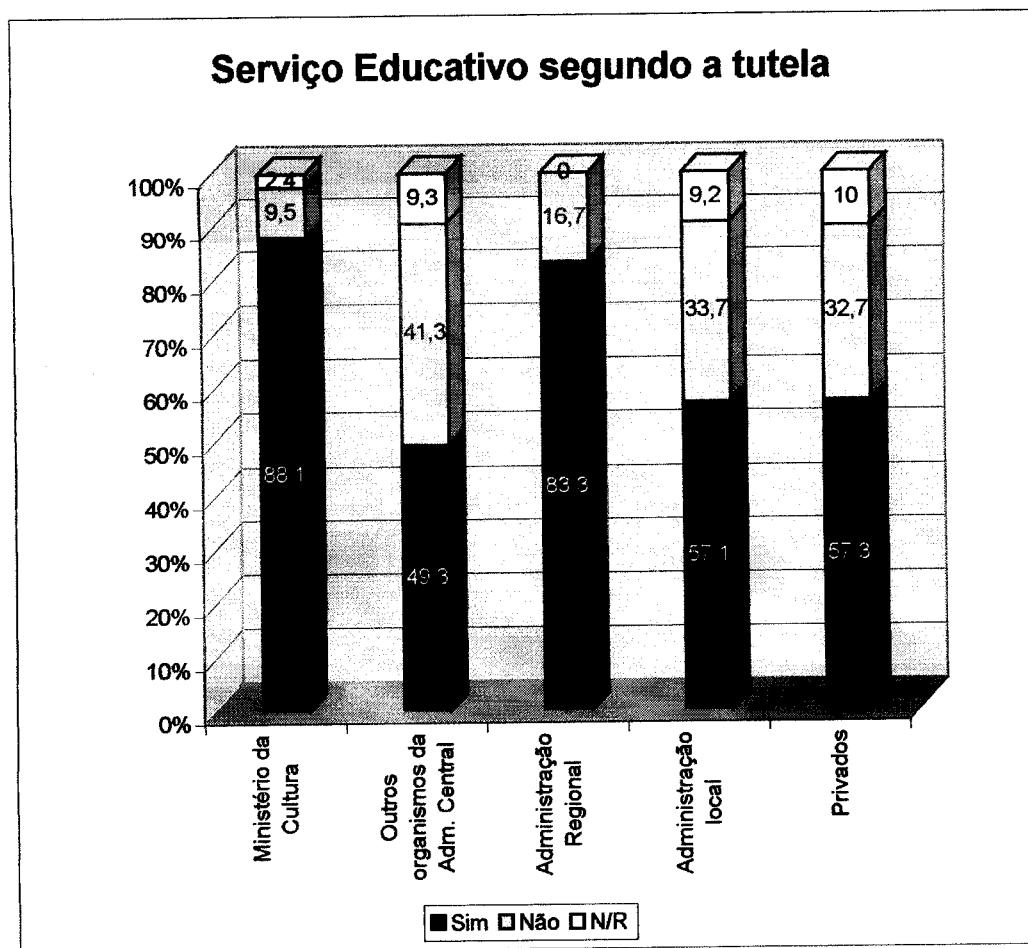


Gráfico 3 – Percentagem de instituições com Serviços Educativos segundo a tutela⁹⁶

Apesar da organização das instituições museológicas ter percorrido um longo caminho e da vertente educativa ser uma

⁹⁶ Elaborado pelas autores com base no Quadro n.º 34, In: MC,IPM,2000:115.

preocupação dos responsáveis, a estruturação de Serviços Educativos nos museus portugueses é um campo recente e frágil. Para que se instale é necessário que a política cultural de quem tutela os museus os sinta como fulcrais e prioritários no estabelecimento da comunicação dentro da instituição e com a comunidade, que lhes destine verbas de acordo com as tarefas a desenvolver, que aposte na qualificação dos seus profissionais e no alargamento do quadro de pessoal.

Sobre os aspectos qualitativos dos serviços educativos o inquérito já referido e a bibliografia consultada não nos forneceram muita informação. Não pudemos identificar como tem sido feita a formação dos profissionais, a quantidade de pessoas a trabalhar neste sector, a constituição de equipas, a estabilidade profissional. Tão pouco conhecemos resultados de inquéritos nacionais ou locais acerca da apropriação pelo(s) público(s)⁹⁷. Verificamos que no âmbito das actividades mais realizadas por estes serviços se destacam as visitas guiadas – relação clássica com o público -, os ateliers e a animação dos espaços – nova relação com o público. Quem assegura estas actividades? voluntários? alguns funcionários que têm mais "jeitinho"? "carolas"? Que formação possuem? Que estabilidade profissional têm? E os museus? Mesmo não tendo autonomia estrutural, terão alguma autonomia funcional? Dispõem de recursos financeiros? Usufruirão das margens de liberdade que possuem?

Sabemos apenas que os museus com menos de 5 anos – os mais recentes - possuem maior percentagem no que respeita a serviços educativos, contrariamente aos do período anterior (MC,IPM,2000:156). À primeira vista, quer-nos parecer que aos Serviços Educativos de Museus lhes foi atribuída alguma credibilidade, pela legislação que até este momento referimos e que os integra nas competências da Direcção de Serviços de Museus.

⁹⁷ Queremos referir a existência de um inquérito ao público em geral, sobre a frequência de museus, com campo para comentários e sugestões (<http://www.rpmuseus.pt>, 09-03-2003).

Um evento que demonstra, igualmente, o seu "crescer" é a realização dos *Encontros de Serviços Educativos de Museus*⁹⁸, realizados frequentemente e com muita participação. São espaços de visibilidade profissional, pelo que permitem troca de experiências, partilha de alegrias, angústias e constrangimentos próprios ao exercício da profissão, apresentação de trabalhos e debate entre várias perspectivas e posicionamentos. Os encontros actuam como sinais visíveis da expressão que este departamento tem na vida das instituições museológicas. Nos debates que ocorrem, ganham destaque algumas preocupações estruturais, nomeadamente, as que se prendem com a constituição de quadros de pessoal (53.3% dos museus tutelados pela administração local não o possuem)⁹⁹, a colocação de funcionários, os contratos a prazo, as funções que lhes são destinadas, os escassos recursos financeiros e outros constrangimentos comuns a muitas destas instituições.

Contudo, recentemente, o Decreto-lei n.º 55/2001 de 15 de Fevereiro, do Ministério da Cultura, vem considerar que:

"aos Serviços Educativos não seja atribuída uma carreira específica. A experiência mostra que a formação específica e respectiva carreira, nesta área, são perigosamente redutoras. As importantes funções do serviço educativo de um museu, dirigidas a públicos diferenciados cada vez mais exigentes, não dispensam um trabalho de equipa alargado, coordenado por um conservador e desempenhado por técnicos de nível superior e médio com formação inicial diversificada, definida pelas particularidades das coleções e dos objectivos de cada museu" (p:846).

Este decreto-lei vem revogar a legislação anterior relativa à carreira de monitor e de técnico auxiliar de museografia, extinguindo as referidas carreiras e integrando os funcionários que ocupam estes

⁹⁸ Realizou-se em Novembro de 2001 o 27º Encontro de Serviços Educativos de Museus, em Santiago do Cacém. Destes encontros não se encontram publicadas as respectivas comunicações.

⁹⁹ MC, IPM, 2000:78

lugares para a carreira técnico-profissional de museografia e para a carreira de auxiliar administrativo, respectivamente. No artigo 11º, Extinção de carreiras, pode ler-se:

“1 – São extintas as carreiras de monitor, de assistente de conservador, de técnico auxiliar de conservação e restauro e de auxiliar de museografia” (p:848).

O facto de referir que aos Serviços Educativos não seja atribuída uma carreira específica não é acompanhada por uma extinção das carreiras de técnico superior de serviço educativo, nem a sua integração noutra qualquer carreira. Por seu lado, a Lei n.º 107/2001 - Lei de Bases do Património -, não faz alusão às carreiras. Assim e pelo que nos foi dado verificar, o concurso para esta carreira continua a existir pois, por exemplo, em Janeiro de 2002, iniciaram funções no Departamento de Museus da Câmara Municipal do Porto, duas técnicas superiores de serviço educativo, em contrato de trabalho a termo certo.

4.3 – Os Museus da Câmara Municipal do Porto

A Direcção Municipal de Cultura e Turismo da Câmara Municipal do Porto encontra-se estruturada em quatro grandes departamentos: Departamento Municipal de Bibliotecas; Departamento Municipal de Arquivos; Departamento Municipal de Museus e de Património Cultural; Departamento Municipal de Acção Cultural e Turismo.

Esta investigação decorre no seio do Departamento Municipal de Museus e de Património Cultural que está estruturado em duas divisões: a Divisão Municipal de Museus e a Divisão Municipal de Património Cultural. A direcção da Divisão Municipal de Museus é assegurada pela directora do Departamento.

O organograma que se segue mostra esta organização:

Direcção Municipal de Cultura e Turismo	Departamento Municipal de Arquivos	Departamento de Museus e de Património Cultural e Turismo	
<input type="checkbox"/> Divisão Municipal de Serviços Técnicos <input type="checkbox"/> Divisão Municipal de Leitura e Referência <input type="checkbox"/> Divisão Municipal de Fundos Especiais e de Extensão Cultural <input type="checkbox"/> Divisão Municipal de Rede de Leitura	<input type="checkbox"/> Divisão Municipal de Arquivo Histórico <input type="checkbox"/> Divisão Municipal de Arquivo Geral	<input type="checkbox"/> Divisão Municipal de Museus <input type="checkbox"/> Divisão Municipal de Património Cultural	<input type="checkbox"/> Divisão Municipal de Acção Cultural <input type="checkbox"/> Divisão Municipal de Instalações Recreativas e Culturais <input type="checkbox"/> Divisão Municipal de Turismo

Quadro 4 – Organograma da Direcção Municipal de Cultura e Turismo¹⁰⁰

4.3.1 - Os espaços

O Departamento Municipal de Museus e de Património Cultural da Câmara Municipal do Porto, na pessoa da sua directora, coordena a acção¹⁰¹ dos Serviços Educativos (e não só) de cada um e entre os diversos Museus, que se encontram dispersos pela cidade: Casa Tait, Gabinete de Numismática; Casa-oficina António Carneiro; Museu Romântico da Quinta da Macieirinha; Galeria do Palácio; Casa-Museu Guerra Junqueiro; Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio; Gabinete de Arqueologia Urbana; Torre Norte Medieval; Museu do Vinho do Porto.

¹⁰⁰ Adaptado de CMP,2001:7.

¹⁰¹ Informação recolhida em prospectos de divulgação e publicações.

A Casa Tait, onde funciona a sede do Departamento Municipal de Museus e de Património Cultural, está dividida em vários gabinetes para dar resposta às exigências administrativas deste departamento, bem como, ao estudo, valorização e divulgação do património da cidade. Inclui ainda uma sala para exposições temporárias e o gabinete de numismática¹⁰². No edifício contíguo encontram-se os gabinetes do Serviço Educativo e as oficinas de recolha e limpeza de azulejo. Esta Casa está inserida num amplo espaço com jardins e uma pequena mata. Tendo sido propriedade de várias famílias inglesas foi adquirida na primeira metade do séc. XX pelo município portuense na condição de ser um espaço verde, público.

O Gabinete de Numismática possui um vasto espólio em moedas, medalhas, cédulas, notas bancárias e senhas. O conjunto inicial de moedas foi enriquecido por doações, aquisições e achados que ocorreram em obras e escavações da urbe portuense. Grande parte destas colecções encontram-se em reserva promovendo-se – ou pretendendo-se promover – exposições temáticas, rotativamente. Neste momento estão em exposição as moedas do império romano. Dispõe ainda de um laboratório de conservação e tratamento de metais, uma biblioteca e área de exposições temporárias. Este gabinete integra um projecto de cooperação internacional, financiado pela União Europeia – EUROMINT – calendarizado entre Dezembro de 1999 e Dezembro de 2002.

A Casa-Oficina António Carneiro está instalada no local do atelier do pintor que lhe deu o nome. Neste momento, a sua colecção de desenhos a lápis, carvões, sanguíneas, aguarelas, óleos não se encontra disponível ao público, pois o edifício está encerrado aguardando obras de conservação. Este edifício, construído nos anos 20, foi o local de trabalho do pintor António Carneiro¹⁰³ e de seu filho Carlos¹⁰⁴.

¹⁰² . O serviço de Inventariação do Património Arquitectónico do Porto que aqui se encontrava sediado mudou de instalações em Abril de 2002.

¹⁰³ 1872-1930

¹⁰⁴ 1900-1971

O Museu Romântico da Quinta da Macieirinha é a reconstituição de uma habitação burguesa do séc. XIX, contribuindo para documentar e interpretar esta época tão importante na história do Porto. No seu interior é salientada a estadia de Carlos Alberto, rei do Piemonte e da Sardenha, que para aqui se deslocou no seu exílio e onde veio a falecer em 28 de Julho de 1849. Foram recriadas no seu interior algumas dependências como a capela, o quarto de dormir e a sala de estar, a partir de aguarelas e de litografias da época.

A Galeria do Palácio abriu em 4 de Fevereiro de 2001, ano em que a cidade do Porto foi Capital Europeia da Cultura. É o primeiro espaço municipal construído de raiz e vocacionado para grandes exposições temporárias, nomeadamente de arte contemporânea, documentais, de ciência e tecnologia. Ocupa o 3º e 4º piso de um novo edifício construído nos jardins do Palácio de Cristal onde funciona, conjuntamente, a Biblioteca Almeida Garrett e um auditório.

A Casa-Museu Guerra Junqueiro está instalada num edifício construído no séc. XVIII. Este edifício e as colecções que alberga – ourivesaria, escultura, cerâmica, mobiliário e tecidos - foram doados à Câmara Municipal do Porto pela viúva e pela filha do escritor Guerra Junqueiro. Sofreu grandes obras de remodelação possuindo neste momento uma sala de exposições temporárias, um pequeno auditório, uma cafetaria e loja de venda de publicações culturais da autarquia.

A Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio é o resultado de um legado de Marta Ortigão Sampaio à autarquia portuense em 1978 e que em 1991 passou para a responsabilidade do Departamento de Museus e Património Cultural, encontrando-se aberta ao público desde 1996. Possui duas exposições permanentes: uma de pintura onde se destacam as obras de Aurélia de Sousa e Sofia de Sousa; e outra de jóias do séc. XVIII ao XX. Neste edifício é também possível verem-se peças de mobiliário e de decoração que pertenceram à doadora. Pode-se ainda desfrutar de um espaço ajardinado ao ar livre, bem como, da biblioteca e sala de leitura de que dispõe.

O Gabinete de Arqueologia Urbana é o responsável pela salvaguarda, gestão e valorização dos vestígios arqueológicos da cidade. Além de prestar apoio técnico e assessoria, realiza visitas guiadas a “sítios” arqueológicos e promove ou apoia exposições sobre o património arqueológico.

A Torre Norte Medieval insere-se no edifício da Casa do Infante. É um edifício mandado construir em 1325 pelo rei Afonso IV e que se encontra associado ao nascimento do Infante D. Henrique em 1394. Sofreu várias intervenções ao longo dos séculos, tendo servido para vários fins. Neste momento, continuam a decorrer obras e investigações relativamente à Casa da Moeda que aqui esteve instalada e aos achados da Era Romana. Em Dezembro de 2001 abriu ao público a Torre Norte oferecendo, através de modernos meios informáticos, uma viagem ao passado do edifício e da cidade.

O Museu do Vinho do Porto está a ser instalado num edifício alugado pela Câmara Municipal, na zona ribeirinha do Porto. Neste momento, estão a decorrer as obras necessárias para a sua abertura ao público.

4.3.2 - Os Serviços Educativos

Como vimos anteriormente, os anos 70 foram ricos em movimentações no sentido da oficialização dos Serviços Educativos dos Museus no país. Relativamente aos Museus da Câmara Municipal do Porto sabemos que os mesmos participaram nesses movimentos, integrando o designado grupo dos “Museus do Porto”¹⁰⁵, como consta numa nota conjunta emitida em 22 de Junho de 1974, na sequência das reuniões que então tiveram lugar.

¹⁰⁵ Museu Nacional Soares dos Reis, Museus da Câmara Municipal do Porto, Museu de Etnografia e História da Junta Distrital do Porto, Museu de Antropologia da Universidade do Porto (Costa, 1996:332).

De acordo com Madalena Cardoso Costa (1996,451) e com a publicação da Câmara Municipal do Porto “Museus Municipais do Porto” (1984,s/p) data de 1972 a criação do Serviço Educativo dos Museus desta autarquia. Desta época poucos elementos conseguimos recolher relativamente ao funcionamento destes serviços, ao pessoal em exercício, às funções que lhes eram atribuídas, pelo que se funcionou tinha poucos meios ao seu dispor. Contudo, pela publicação camarária a que fizemos referência, constatamos que o serviço educativo “encontra-se a funcionar desde Outubro de 1979, com quatro monitoras em regime de part-time” (*ibidem*).

Quer-nos parecer que, nesta época, havia alguma dinâmica nestes museus, conforme se infere da revista da Associação Portuguesa de Museologia¹⁰⁶. Nela se pode ler uma nota de agradecimento pelos relatórios enviados por vários museus onde se incluem dois museus da Câmara Municipal do Porto: Casa-Museu Guerra Junqueiro e Museu Romântico da Quinta da Macieirinha. Do teor desses relatórios não é feita qualquer observação.

Reportando-nos ao início desta investigação verificamos que os Serviços Educativos do Departamento Municipal de Museus e de Património Cultural da Câmara Municipal do Porto era composto por quatro elementos, todas licenciadas em História. No Museu Romântico desenvolvem a sua actividade duas técnicas superiores que ingressaram em 1970 e 1982, respectivamente. A que integrou o quadro mais recentemente, em 1998, ocupa-se da Casa-Museu Guerra Junqueiro e do Gabinete de Arqueologia Urbana. Na Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio, dando apoio também ao Museu Romântico e à Galeria, encontra-se uma profissional que exerce funções no Serviço Educativo deste Departamento desde 1991. Em Janeiro de 2002 esta equipa foi alargada com a entrada de uma técnica licenciada em Ciências Políticas e História e com mestrado na mesma área, e outra licenciada em Artes Plásticas – Pintura.

¹⁰⁶ APOM, Boletim n.º 4

Com a entrada destas duas novas profissionais, contratadas a termo certo por um ano¹⁰⁷, e com a abertura de dois novos pólos – Torre Norte e Museu do Vinho do Porto - houve necessidade de se proceder a uma reestruturação do trabalho da equipa, o que sucedeu a 28 de Janeiro de 2002, visando um melhor desenvolvimento das actividades.

Estamos perante uma equipa de serviço educativo composta por seis profissionais, com tempo de serviço na autarquia muito variável, assim como o tipo de contratação, o que leva a um posicionamento na carreira diferente. Porém, desenvolvendo-se esta investigação na Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio, salientamos que a profissional que aqui desenvolve a sua actividade se encontra posicionada na categoria como técnica superior do serviço educativo principal. De acordo com o aviso de abertura de concurso para técnico superior do serviço educativo principal, da Câmara Municipal do Porto, Publicado no Diário da República n.º 214, III Série, de 13-9-1999, no âmbito das suas competências funcionais, esta profissional:

“concebe, planifica, prepara e orienta ou realiza acções pedagógicas de conservação, valorização e divulgação do património natural ou central, nomeadamente visitas guiadas e demonstrações em parques, jardins, zonas históricas, monumentos ou museus e oficinas de animação, acções de formação e pequenos espectáculos ou exposições sobre temas municipais ou matérias científico-naturais, históricas, sociais ou artísticas; promove ou realiza estudos e ou recolhas de informação sobre temas municipais ou elementos do património natural e cultural, tendo em vista a elaboração de fichas de trabalho e outra documentação e material de apoio às acções pedagógicas; desenvolve formas de articulação, colaboração e de sensibilização da população para os temas municipais e para a defesa do património natural e cultural” (pp:19462).

¹⁰⁷ No momento de escrita final desta dissertação ainda se encontram em exercício de funções.

Porém, apesar da definição de competências para os diferentes lugares na carreira estarem publicados¹⁰⁸, nas observações e conversas que tivemos não encontramos nas técnicas uma preocupação em cumprir ou restringir as suas funções às que se encontram legisladas. Na sua prática quotidiana estas profissionais, que realizam o seu trabalho predominantemente de forma isolada, têm vindo a procurar novos modos de trabalho, que nos parecem apontar para um maior intercâmbio e um trabalho em rede, entre os diversos espaços da autarquia. São exemplo disso: os programas planificados e implementados em conjunto; a interajuda em diversas oficinas; os encontros com escolas e professores¹⁰⁹; os encontros de planificação que tiveram lugar às segundas-feiras de manhã na Casa Tait.

¹⁰⁸ Por exemplo: O Diário da República N°2, III Série, de 3-1-1992 estabelece as funções para técnico superior de serviço educativo de 2^a classe: No que respeita às profissionais contratadas a termo certo, encontramos no aviso de abertura do último concurso, no Jornal o Comércio do Porto de 7 de Agosto de 2001, o perfil profissional exigido.

¹⁰⁹ A 28 de Novembro de 2002 teve lugar uma sessão “O Museu e a Escola”, organizada pelo Departamento de Museus e Património Cultural da Câmara Municipal do Porto, onde estiveram presentes todas as profissionais do Serviço Educativo.

5 – Três olhares para uma leitura do Serviço Educativo da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio

Este capítulo de análise empírica, por referência ao quadro teórico apresentado supra, incide na explicitação do *educativo* presente no Serviço Educativo da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio¹¹⁰.

O educativo “es tan amplio, engloba una realidad tan heterogénea, unos procesos y unas instituciones tan diversos ...” (Sagüés, 1999:63) que, para o explicitar, se torna necessário submetê-lo a processos de objectivação. Consideramo-lo um produto imaterial resultante da sinergia de vários factores, que ocorrem numa interpenetração harmoniosa. Pode ter uma multiplicidade de sentidos e ser apreendido de forma multivariada consoante se aplique a aspectos da realidade material, psicológica, dos valores, dos sentimentos ou do espírito, de uma forma geral. A apropriação pelo sujeito do sentido educativo de uma acção pode ser realizado de diferentes formas, o que torna ainda mais difícil afirmar, observar e definir uma acção como educativa. Por estas razões é necessário ter em atenção alguns critérios para a sua explicitação que passam pelo conhecimento deste Serviço Educativo em concreto, isolando para análise alguns elementos estruturantes desse funcionamento, com valor educativo, procurando reinseri-los no contexto global deste caso em análise tentando perceber as sinergias que geram.

Depois de uma abordagem ao contexto de investigação que nos permite clarificar os laços estruturais e funcionais que vinculam esta Casa-Museu à autarquia portuense, organizamos esta leitura em torno de três eixos de análise, ou seja, três olhares que nos permitem reflectir o *educativo* que está presente na especificidade deste Serviço Educativo:

¹¹⁰ Colocamos o enfoque desta análise empírica nas acções desenvolvidas neste Serviço Educativo e que foram por nós vivenciadas, observadas e registadas. Tomamos como dados relevantes os registos, as notas, as reflexões, os apontamentos e descrições que realizamos no diário que fizemos durante as deslocações à Casa-Museu. É com base nestes elementos recolhidos, que explicitamos e fundamentamos a argumentação que vamos construindo.

- o primeiro olhar incide sobre quem visita esta Casa-Museu. Incidindo apenas nos seus visitantes, construímos uma tipologia adequada a esta realidade e estudamos qualitativamente a heterogeneidade das pessoas que visitam esta Casa-Museu, ancorando o estudo numa análise quantitativa com base em documentos internos, produzidos pela instituição;

- o segundo olhar tem em conta a dinâmica promovida por este Serviço Educativo (*visita orientada, projecção de diapositivos e actividades lúdicas*). A este nível reflectimos sobre os motivos que mobilizam os visitantes na procura desta instituição - as actividades lúdicas que estão ao seu dispor e os fins de estudo a que a Casa-Museu dá resposta – e, de seguida, indagamos a origem das dinâmicas realizadas e dos processos accionados internamente no sentido de programar, divulgar e implementar a sua oferta museística;

- no terceiro olhar procuramos apreender o educativo através dos Modos de Trabalho Pedagógico de Marcel Lesne. Este código de leitura da realidade educativa, não tendo sido elaborado para o contexto museológico, é por nós utilizado para analisar as relações que se estabelecem neste espaço de educação dos indivíduos.

- O contexto da investigação

A Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio integra o grupo de museus da Divisão Municipal de Museus da Câmara Municipal do Porto. Localizada nesta cidade, e tendo em conta os diversos tipos de tutela, verificamos que esta é um dos trinta espaços museais que se encontram abertos ao público¹¹¹ na cidade. Foi inaugurada em 1996 e insere-se por esse facto no grupo de museus mais recentes (cf. 3.2.1 – gráfico 1). Como vimos, neste período – até 5 anos, mais recente -, tornou-se notório, por um lado, um decréscimo na abertura ao público de instituições museais e, por outro, naquelas que abriram, aumentaram

¹¹¹ Total extraído de: MC,IPM,2000, anexo F, pp: 223-234.

as preocupações com o desempenho das suas funções. Esta afirmação fundamenta-se no estudo realizado pelo Ministério da Cultura e Instituto Português de Museus onde se reconhece que os museus mais recentes “apresentam índices globalmente mais positivos de preenchimento de requisitos básicos” (MC, IPM, 2000:15) e que estão “atentos à necessidade de estabelecer o necessário equilíbrio entre quantidade e qualidade” (idem:153).

Esta Casa-Museu está situada no Norte do país onde há uma forte incidência de museus tutelados pela administração local (27,2%), densidade só ultrapassada pelos localizados em Lisboa e Vale do Tejo, com 30,4%¹¹². Contrastando entre o litoral e o interior¹¹³ verifica-se uma vasta gama de museus autárquicos no litoral que diminui em direcção ao interior. Este quadro sintético e global insere esta instituição num espaço territorial regional com uma maior oferta museística.

A autarquia portuense coordena centralmente o funcionamento das suas diversas instituições museais potenciando e incentivando à mobilidade, entre elas, de alguns profissionais que aqui exercem funções. A Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio, no seu quadro de pessoal com vínculo permanente, possui um elemento da segurança e duas técnicas auxiliares de museografia¹¹⁴ que efectuam as visitas guiadas, no período de abertura ao público, aos visitantes que aparecem sem marcação prévia. Os restantes profissionais não possuem esta estabilidade: a auxiliar de limpeza, o técnico auxiliar de museografia e a responsável pela instituição repartem as suas funções por vários espaços da autarquia, deslocando-se pontualmente a esta Casa-Museu. A técnica superior de serviço educativo principal, desde Setembro de 2001, centra a sua acção neste espaço, apesar de, com

¹¹² MC,IPM, 2000:44

¹¹³ MC,IPM, 2000:45 - Figura n.º1

¹¹⁴ Uma das técnicas auxiliares de museografia foi empregada em casa de D. Marta, convivendo diariamente com a mesma, relatando pormenores dessa época no decorrer das visitas sem marcação (Diário: Dezembro, 2001). No livro de registo que se encontra na recepção da Casa-Museu podemos ler alguns depoimentos de visitantes que agradecem, essa “partilha de memórias” pela riqueza que acresce à visita.

frequência, dar apoio a visitas guiadas e ao desenvolvimento de outros projectos, em outros espaços museais da autarquia. Esta profissional exerce a sua actividade nos museus da Câmara Municipal do Porto há cerca de 10 anos, tendo trabalhado nos vários espaços que esta possui e deslocando-se a esta Casa-Museu, nos últimos três anos, sempre que necessário¹¹⁵.

As instituições museais tuteladas pela administração local sobrevivem (cf. 3.2.1.1), de acordo com a política autárquica de quem dependem, de orçamento anual próprio, de receitas vindas de subsídios e de fundos comunitários, ou ainda, das receitas oriundas das lojas, das publicações e da bilheteira. Esta Casa-Museu não possui um bar, lojas de venda ao público, reprografia e, as receitas oriundas da venda de alguma publicação e da escassa verba da bilheteira¹¹⁶ são remetidas para a tesouraria da Câmara Municipal do Porto. A sua dependência financeira do orçamento do Departamento Municipal de Museus e de Património Cultural, acrescida da inexistência desta vertente comercial e da impossibilidade de gestão das parcas receitas que entram na instituição, implicam uma total ausência de autonomia financeira por parte dos profissionais dos Serviços Educativos, que se irá traduzir na organização das iniciativas a nível de cada museu.

Neste caso específico, como dissemos, o Serviço Educativo é dinamizado por uma técnica superior de serviço educativo principal, que se encontra mais assiduamente nesta instituição há pouco tempo. Segundo conversa que estabelecemos com a directora do

¹¹⁵ De acordo com os registos efectuados verificamos que:

- A técnica superior está nos Museus Municipais há cerca de 10 anos e vem a esta Casa-Museu há aproximadamente 3 anos (Diário: 20/09/2001).
- Está nesta Casa-Museu desde Setembro de 2001 (Diário: 09/04/2002).
- Ajudou nas oficinas da Galeria nos "Painéis de Júlio Resende"; na Casa-Museu Guerra Junqueiro nas oficinas do "Dia do Pai" (Diário: Março/2002).
- Realizou visitas orientadas e projecção de diapositivos no Museu Romântico (Diário: em várias datas).
- Referiu ter participado através do Departamento na exposição "Anne Frank", nas "Comemorações do Infante", estudou peças e coleções da Casa-Museu Guerra Junqueiro (Diário: 20/09/2001).

¹¹⁶ Referimos serem poucos os visitantes a pagar pois a divulgação efectuada refere: "Entrada: 150\$00 - Entrada gratuita para estudantes, professores, pessoas com mais de 65 anos. Sábados e Domingos: entrada gratuita para todos os visitantes" (CMP, 2001:39). A divulgação on-line (04.03.2003) refere as visitas guiadas por marcação, entrada livre aos sábados e domingos, não especificando outros custos.

Departamento¹¹⁷ estamos na presença de um *Serviço Educativo embrionário*, ainda em crescimento, no qual se tem vindo a desenvolver um trabalho que visa organizar a oferta museística, não num registo de improviso, mas através de uma planificação e uma programação¹¹⁸ diversificada, atempada e reflectida por cada um e todos os elementos da equipa de Serviço Educativo. Pela análise dos diversos documentos de divulgação vemos que as dinâmicas gerais a desenvolver por este Serviço Educativo constam do plano anual de actividades do Departamento Municipal de Museus e de Património Cultural. Ao nível da programação específica para esta Casa-Museu, a técnica superior organiza-a tendo em conta as suas intenções de partida, o que e como pretende fazer, a quem são destinadas, que procedimentos e materiais pensa usar, escasseando a inclusão de como pretende avaliar o processo e os resultados.

Nesta instituição todas as dinâmicas programadas, divulgadas e implementadas são do conhecimento dos superiores hierárquicos e resultam, em alguns casos, de ideias e sugestões trocadas em momentos mais ou menos formais de trabalho¹¹⁹. A técnica superior de serviço educativo principal redige a programação em suporte escrito, de forma sintética, onde constam alguns elementos considerados essenciais, como podemos ver no exemplo:

*“OFICINA DE CHAPÉUS alusiva ao Carnaval
Entre 5 e 8 de Fevereiro
Escola de Moda x e Escola de Moda y
Alunos do 1º Ciclo”*

*Os alunos deverão trazer de casa os materiais que vão utilizar para
ornamentar os chapéus”
(In: Programação para 2002)*

¹¹⁷ Diário: 25/07/2002.

¹¹⁸ (cf. 3.1.2) - Quintas e Castaño (1994:18,19) referem o trabalho baseado num plano e numa planificação com previsões gerais a longo prazo, bem como, um programa e programação com previsões concretas a curto prazo.

¹¹⁹ De acordo com os registos efectuados verificamos que:

- Reunião com a responsável de uma empresa para programarem as actividades do “Dia do Pai”, do “Dia da Mãe” e outras (Diário: 08/01/2002).
- Em conversa telefónica com uma colega da equipa de Serviço Educativo, a técnica superior trocou ideias sobre as actividades a desenvolver (Diário: 18/01/2002).

Depois de redigida a programação,

- A técnica superior apresenta-a à responsável pela Casa-Museu que, de seguida, remete para a directora do Departamento para ser, ou não, aprovada (Diário: 08/01/2002).

Durante o período de tempo em que acompanhamos o desenvolvimento das dinâmicas do Serviço Educativo desta Casa-Museu tornou-se visível, para nós, o crescimento de um trabalho em equipa, por parte dos profissionais de Serviço Educativo, do qual salientamos a programação em registo escrito de dinâmicas conjuntas e a interajuda na concretização das actividades. Um exemplo concreto da programação conjunta da equipa de Serviço Educativo são os programas “*Descobrir a Natureza com os cinco sentidos*” e “*Venha conhecer os Museus Municipais do Porto*”, que integram os vários museus municipais e que tiveram lugar, respectivamente, de Maio a Junho e de Abril a Junho. Pela grande procura de que foram alvo e pelo interesse que despertaram junto da população, a equipa de Serviço Educativo decidiu (re)incluir na sua planificação, para o período de Julho a Setembro, o programa “*Venha conhecer os Museus Municipais do Porto*”.

Nas iniciativas que implicam verbas para a sua exequibilidade, verifica-se uma maior dependência estrutural e financeira, bem como, um maior formalismo na programação, resultante da necessidade de cumprir aspectos burocráticos e administrativos, como por exemplo: os cursos de pintura e desenho; o teatro da Páscoa; as actividades desenvolvidas por uma empresa externa à autarquia; as dinâmicas desenvolvidas pela técnica superior que necessitam de material de desgaste mais dispendioso, como diapositivos para abordar uma nova temática e parafina para a construção de velas.

Na prática quotidiana, pela observação e pelo acompanhamento que fizemos às diferentes iniciativas verificamos que a técnica superior de serviço educativo da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio usufrui de uma margem de autonomia funcional, que lhe permite improvisar, aceitar visitas imprevistas, alterar visitas e oficinas previamente

marcadas, criar novas situações utilizando os materiais excedentes que estão em depósito. Consideramos, aliás, que esta profissional tem uma grande capacidade imaginativa e de improvisação que lhe permite responder de forma criativa a solicitações não previstas e/ou não programadas, recorrendo a materiais recicláveis e/ou disponíveis no jardim, que utiliza na sua acção, atribuindo-lhe um carácter dinâmico e flexível.

5.1 – Um olhar sobre os visitantes

Esta Casa-Museu constitui um serviço público¹²⁰ que põe à disposição do público em geral o seu espaço físico e as colecções de pintura e de jóias que possui. Para isso utiliza uma dinâmica variada e um sistema básico de comunicação que são as exposições permanentes: a dinâmica que implementa terá um olhar analítico em capítulo próprio; o trabalho de conservação e estudo dos objectos e colecções que realiza para manter as exposições, não se incluem no âmbito nesta investigação. Consideramos que no contacto directo que os indivíduos estabelecem com os objectos, com as colecções e espaços do museu há lugar para aprendizagens activas e significativas, pelo que se torna necessário conhecer quem a visita para ir de encontro aos seus interesses e necessidades. Neste sentido, é necessário ter um conhecimento antecipado do público em geral a quem se destina, de quem o pode visitar e, ainda, de quem o visita realmente, para poder programar e divulgar em conformidade. Desta forma, esta instituição museológica pode prestar um serviço de qualidade a todos os cidadãos, aumentar o uso que fazem dele e, assim, justificar a sua manutenção¹²¹.

¹²⁰ Sagüés refere que o aproveitamento dos museus “por parte de la sociedad para obtener objetivos distintos (conocimientos, placer ...) y a través de diversos medios (observación, participación ...) lo convierte en un servicio público” (1999:63). Também Faria (2001:2), refere que estas instituições desempenham um serviço público.

¹²¹ Eileen Hooper-Greenhill refere a necessidade de se conhecer o serviço que prestam estes museus pois “si el ciudadano no hace uso de él, no se podrá mantener” (1998:79).

Nesta perspectiva, consideramos pertinente analisar o trabalho desenvolvido pelos profissionais que constituem a equipa de Serviço Educativo desta Casa-Museu quer para com o *público potencial* - o todo indiferenciado que está “fora de portas” -, quer com o *público dos museus* - aqueles que ao longo da sua vida mantêm uma relação de afinidade com estas instituições -, quer para com o *público da Casa-Museu* - o que fomentam e que está “portas a dentro”.

Depois desta abordagem passaremos a uma análise de quem visita realmente a instituição e, pela reflexão que lhe está associada, facultar à equipa do Serviço Educativo indicadores que lhes permitam uma actuação prospectiva que viabilize o desenvolvimento de dinâmicas educativas em que a “atención y dedicación sean dirigidas no a un público indeterminado ni a unos visitantes anónimos, sino a una cercana y concreta comunidad, a un grupo social determinado” (Fernández, 1999:125).

5.1.1 – O público potencial, o público dos museus, o público da Casa-Museu

Esta instituição, no seu curto período de existência, ainda não produziu um estudo sobre quem a visita e/ou sobre quem a poderá visitar¹²². Contudo, o seu Serviço Educativo programa toda a dinâmica¹²³, todo o movimento deste espaço, de forma a abranger uma grande diversidade de públicos¹²⁴: o *público potencial de museus*, o *público dos museus* e, ainda, o *público desta Casa-Museu*.

¹²² Esta investigação constitui um pequeno contributo neste sentido.

¹²³ Sustentamos esta afirmação na análise realizada no capítulo seguinte.

¹²⁴ Também Santos Silva et al referem uma pluralidade de públicos nas instituições culturais pois, “uma coisa são os praticantes regulares, outra são os visitantes esporádicos dos equipamentos culturais ou os espectadores ocasionais dos eventos” (2000b:53).

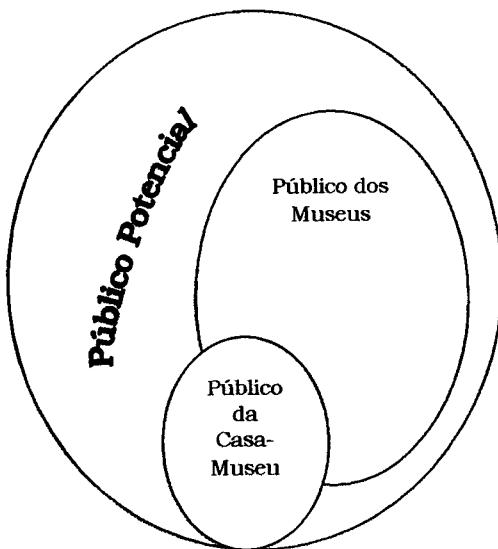


Figura 1 – Diversidade de públicos

A abertura e manutenção deste espaço museal pela administração local, neste caso a autarquia portuense, permite integrá-lo no quadro das instituições que prestam um serviço público e que, nesse sentido, se destinam a todos os cidadãos. É sustentado por verbas públicas e, desta forma, deve desenvolver a sua actividade com qualidade e direcionada para o *público potencial*, o público em geral, o público em abstracto, o grande público¹²⁵. O Estado e os grupos do poder local, através da regulação destes espaços, promovem o desenvolvimento e a democratização da cultura contribuindo para contrariar a hierarquia da cultura e, simultaneamente, contribuem para a construção deste público potencial que inclui cidadãos de todas as classes sociais. Inserido no público potencial estão as crianças, os jovens, os adultos, as mulheres, os homens, ..., uma grossa fatia de seres sociais que, mediante um trabalho de relação com os museus se podem converter de público potencial em público dos museus. O

¹²⁵ Sagüés designa por grande público “todos aquellos que visitan el museo de forma libre, es decir, sin formar parte de grupos dirigidos ya sean estos escolares, turísticos o de otro tipo. No se trata únicamente de los visitantes individuales, ya que el concepto de ‘gran público’ incluye también familias, grupos de amigos, etc” (1999:8).

Serviço Educativo orienta a sua programação e divulga as exposições permanentes e toda a dinâmica deste espaço, tendo em conta a existência deste público potencial.

O *público dos museus* é um grupo mais restrito de indivíduos, que mantém uma relação de afinidade cultural com os museus, que possui uma maior familiaridade com estas instituições e que frequentam diversos museus. Neste grupo, internamente heterogéneo, é possível encontrar indivíduos que visitam museus com regularidade, fazendo parte dos seus hábitos culturais ou dos hábitos culturais da sua classe social. Podem ir apenas por curiosidade, por serem conhcedores daquela temática, pelo prazer que retiram destas visitas, pelas aprendizagens que realizam. A relação que os museus estabelecem com este grupo de indivíduos que frequentam estes espaços culturais, sociais e educativos é regulada por uma lógica de mercado cultural. Isto é, os museus devem exercer uma política de “*atención al cliente*” (Hooper-Greenhill, 1998:234) que atenda à qualidade do serviço prestado e à satisfação dos desejos e das preferências de quem os visita. O Serviço Educativo dos Museus ao ter em conta estes aspectos, ao desenvolver um trabalho responsável contribui para reforçar a competência cultural deste público dos museus.

Na especificidade do Serviço Educativo da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio verificamos (cf. 5.2) que o trabalho de programação e divulgação é orientado para este(s) público(s) (potencial e dos museus) construindo-se em simultâneo o *público da Casa-Museu*. Este grupo, que potencia o crescimento do público dos museus em geral, é recrutado nos dois anteriores (cf. figura 1) e estabelece uma relação com o museu que é induzida pela própria política cultural deste. Situando-se esta Casa-Museu numa zona com elevada oferta museística, tendo em conta os recursos físicos, humanos e financeiros que possui, o seu Serviço Educativo aposta, também, num trabalho orientado para a

comunidade¹²⁶, ou seja, para aquele grupo de indivíduos e instituições com quem partilha laços afectivos e valores similares. Esta relação que estabelece tem uma “vantagem adicional, ao permitir redes de comunicação informais, flexíveis e ágeis” (Lopes, 2000b:82) que permitem densificar os contactos entre todos os envolvidos tornando o seu trabalho mais colectivo. É este o sentido que aponta a *nova museologia* (cf. 3.1.3) ao referir que é “la comunidad la que marca y consagra la razón de ser de estas instituciones” (Fernández 1999:125), e não a noção de um público indeterminado. Esta ideia de trabalhar com a comunidade em concreto e não com o público em abstracto aparece também em Stephen Weil, quando salienta a tendência actual dos museus para cooperar e colaborar com outras instituições ao serviço da comunidade, quebrando o isolamento e “tendo em conta o interesse e objectivo comum de servirem como recursos para a aprendizagem ao longo da vida” (2001:1).

É ao nível deste *público da Casa-Museu* que assenta a nossa análise mais aprofundada. Efectuaremos a análise das situações que foram por nós vivenciadas, observadas e registadas no diário e que se reportam a indivíduos e/ou instituições concretas, dos quais possuímos alguns elementos que nos permitem efectuar uma caracterização sumária. Não nos debruçaremos sobre pessoas ou conjuntos de pessoas anónimas, que provêm de um qualquer lugar, próximo ou longínquo, que o museu desconhece.

Nesta perspectiva, por se tratar de um estudo que se reporta a pessoas e instituições reais, que nos foi possível identificar pelos documentos internos do museu e pela sua própria observação em alguns casos, passaremos a designá-los por *visitantes da Casa-Museu*. De facto, a dinâmica promovida por este Serviço Educativo é referenciada a “grupos de visitantes com comportamentos e

¹²⁶ De acordo com o Dicionário Geral das Ciências Humanas (pp:188) “Uma comunidade designa um agrupamento em que os laços entre os membros se baseiam em relações de face a face, relações de interdependência vividas de um modo profundamente afectivo, ... Assim, pode-se falar de comunidade no caso do conjunto de habitantes de uma aldeia, dos adeptos de uma religião, etc”.

necessidades diferentes, para lhes propor ajudas diversificadas para a visita” (Hana Gottesdiener, 1997:18), distinguindo, tal como Fernández (1999:129), os visitantes passivos, que desempenham um papel de espectadores e os visitantes activos, que agem na dinâmica que se desenvolve nas instituições.

Consideramos que subjacente à designação de visitante, e à definição de tipologias de visitantes, deve estar uma análise concreta dos indivíduos ou dos grupos de indivíduos que visitam as instituições. Nesta perspectiva, tendo em conta as nossas preocupações analíticas, a nossa observação incluiu ainda a análise a documentos variados internos à instituição de que resultou a agregação dos *visitantes*, segundo unidades de análise descritivas, que se aproximam das que julgamos estar subjacentes às preocupações de programação da instituição: Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, 2º-3º Ciclo do Ensino Básico, outras instituições ensino, não escolar, desconhecido.

5.1.2 – Os visitantes da Casa-Museu

Lançar um olhar atento, reflectido e crítico sobre os *visitantes da Casa-Museu*, supõe um investimento no sentido de saber quantos e quem são, além de perceber para quê, quando e porque vêm. Balizamos o estudo entre Janeiro de 2000 e Abril de 2002 e procedemos a uma abordagem quantitativa, que fundamenta a análise qualitativa que pretendemos, utilizando procedimentos vários (cf. 1.1 e 1.1.1)¹²⁷. Com base nos elementos recolhidos elaboramos três quadros que sustentam a abordagem que se segue (em anexo):

- Quadro 1 – total de entradas por ano civil;
- Quadro 2 – total de entradas por meses-ano;

¹²⁷ As fontes a que recorremos facultaram-nos, no entanto, poucos indicadores relativamente aos factores idade, género, classe social e habilitações académicas em alguns grupos.

- Quadro 3 – total de entradas por instituição (Janeiro/2000 a Abril/2002).

Da análise documental efectuada e do processo de reflexão que lhe está associada para a construção destes quadros, resultou a organização dos visitantes em dois grandes grupos:

- ⇒ os que se deslocam com marcação prévia (auto-marcação ou marcação por outros - instituições) e que são atendidos pela técnica superior de serviço educativo principal¹²⁸;
- ⇒ os que se deslocam sem marcação prévia, sem se fazerem avisar e que são atendidas pelas técnicas auxiliares de museografia¹²⁹.

O gráfico que se segue representa a percentagem de visitantes com e sem marcação que entraram nesta Casa-Museu, no período considerado:

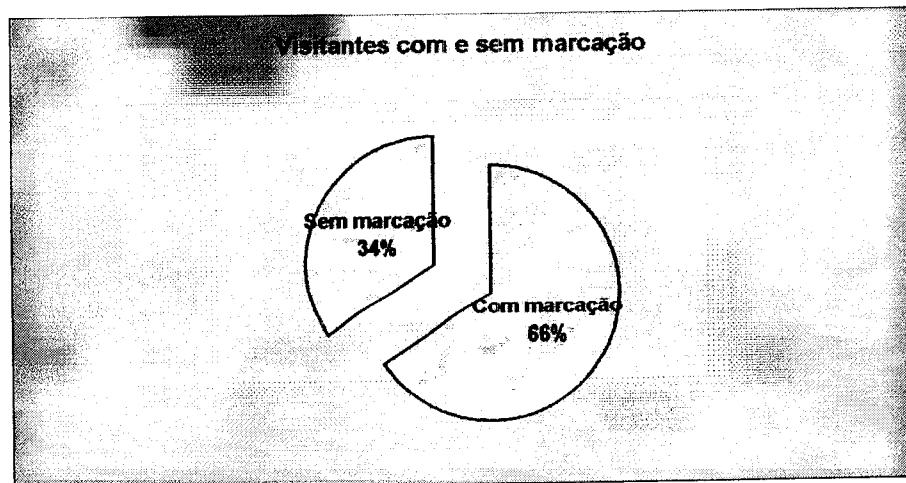


Gráfico 4 - Percentagem de visitantes com e sem marcação

¹²⁸ A informação foi recolhida junto da técnica superior de serviço educativo, nos registos orais, nas agendas anuais (2000, 2001, 2002) e no relatório enviado à directora do Departamento.

¹²⁹ A informação foi recolhida junto da responsável por esta Casa-Museu, nas pastas de arquivo, dos mapas mensais (com registo diário), no diálogo com a segurança, que efectua o controle diário de visitantes e com o técnico auxiliar de museografia responsável por esta função.

De acordo com o gráfico supra:

- os visitantes que se deslocaram à Casa-Museu, com marcação prévia, num total de 2874 indivíduos, constituem a maior percentagem de visitantes que o museu recebe – 66%;
- os visitantes que se deslocam ao museu sem marcação prévia, que totalizam 1507 visitantes, correspondem a 34% do total de entradas.

- Visitantes com marcação

Para uma análise mais pormenorizada que nos permitisse uma interpretação crítica do trabalho desenvolvido neste Serviço Educativo a fim de explicitarmos o educativo que nele está presente, elaboramos uma tipologia dos *visitantes da Casa-Museu* com marcação, no período compreendido entre Janeiro de 2000 e Abril de 2002. Para o efeito partimos das unidades analíticas referidas anteriormente. O gráfico que se segue dá conta da distribuição dentro deste grupo:

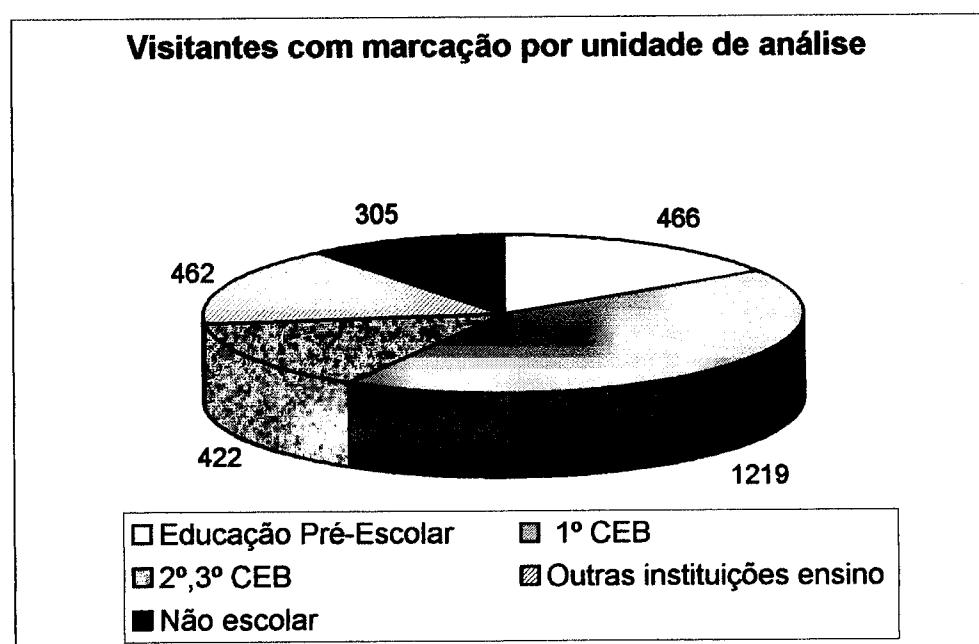


Gráfico 5 – Número de visitantes com marcação por unidade de análise

Os visitantes com marcação que se deslocam à Casa-Museu pertencem basicamente, na sua grande maioria, ao sistema de ensino escolar. Pela análise do gráfico verificamos que 48,1% do total de entradas pertencem ao Ensino Básico, com um total de 2107. Neste grupo encontramos as crianças da *Educação Pré-Escolar*, consignada como “a primeira etapa da educação básica”¹³⁰, que totalizam 466 entradas e os jovens do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, que perfazem 422 entradas. Contudo, ainda neste grupo da escolaridade obrigatória, a maior incidência situa-se ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, com 57,8%, 1219 entradas. Esta percentagem elevada de crianças do 1º ciclo que visitam a Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio, impele-nos à interrogação sobre o por quê de tal facto, pelo que fomos formulando algumas questões. A razão desta interacção poderá estar quer ao nível do sistema de ensino quer do próprio museu, enquanto instituições de grandes níveis de formalidade. Considerarão os professores do 1º ciclo as instituições museológicas como um recurso complementar à formação curricular oferecida pela escola? Será o regime de monodocência, específico deste grau de ensino, potenciador do intercâmbio museu/escola? Parece-nos que o regime de monodocência, próprio da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, permite um trabalho mais próximo e contínuo entre o museu e a escola pela autonomia funcional que os profissionais destes níveis de ensino possuem. Relativamente aos outros níveis, o modelo disciplinar e a distribuição horária, tornam-se mais constrangedores da mobilidade dos seus alunos. Isto é, no regime de monodocência entendemos que pode o professor mais facilmente coordenar o seu horário de forma a poder deslocar-se ao exterior, contrariamente ao regime disciplinar, onde se torna necessária a negociação entre diferentes professores e a conciliação de horários e interesses. Não estará ainda a oferta do museu mais adequada ao nível etário ou à componente curricular deste nível de ensino? E a proximidade física entre o estabelecimento escolar e a instituição museológica não terá um peso decisivo?

¹³⁰ Lei 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

Neste grupo incluímos uma instituição para crianças com deficiência mental. Possui várias marcações e realiza visitas em grupos reduzidos (cerca de 10 pessoas), com o acompanhamento de profissionais da instituição de origem e da técnica de serviço educativo. Através dos registas de marcação verificamos que, ao longo do ano, esta escola mantém o diálogo com a Casa-Museu, através do Serviço Educativo e, em conjunto, programam a visita tendo em conta a capacidade de concentração do grupo que se desloca e as suas motivações para realizarem actividades práticas e simples.

Outro grupo, que integramos em *outras instituições de ensino*, é constituído por jovens e adultos que frequentam escolas secundárias, profissionais e tecnológicas, escolas superiores e universidades. Neste grupo, incluímos os alunos das Universidades do Autodidacta e Sénior, porque pertencem a estabelecimentos de ensino fora do sistema escolar, e são os que têm maior representatividade - 45%.

Os restantes visitantes, que designamos por *não escolar*, num total de 305 entradas, provêm de instituições socio-educativas como associações, lares, hospitais, etc. Aqui destacaríamos o grupo cuja entrada se deve a projectos e/ou programas da equipa de Serviço Educativo, organizados pela Casa-Museu, isoladamente ou em conjunto com os outros Museus Municipais, que totalizam 128 pessoas, ou seja 42% deste grupo.

- Visitantes sem marcação

Os visitantes que se deslocam à Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio sem marcação prévia perfazem 1507 entradas, 34% do total de entradas (cf. gráfico 1).

Este grupo, com grande heterogeneidade interna e que designamos de *desconhecido* por não possuirmos elementos que os identifiquem, é recrutado no *público potencial* e no *público dos museus*, inclui as pessoas que sabem da existência da Casa-Museu Marta

Ortigão Sampaio através de diversas formas de divulgação e aí se deslocam para ver as exposições permanentes que estão patentes mas que não participam na restante dinâmica da instituição.

É um conjunto constituído por pessoas singulares ou pequenos grupos de turistas nacionais e estrangeiros que desejam conhecer esta Casa-Museu. O seu objectivo é conhecer as exposições permanentes. O museu proporciona uma visita acompanhada por técnicas auxiliares de museografia. Esta unidade de análise representa, aproximadamente, um terço da totalidade de entradas.

Consideramos que o Serviço Educativo desta Casa-Museu tem tido em atenção este público (potencial e dos museus), pela forma como tem investido na divulgação. É o caso, por exemplo, da divulgação na imprensa diária e na Net de algumas actividades e os programas para fins-de-semana. Pelo facto deste grupo de visitantes não ser acompanhado directamente pela técnica superior de serviço educativo desta Casa-Museu, por não participarem nas projecções de diapositivos e nas diversas actividades promovidas pelo Serviço Educativo, critérios considerados por nós fundamentais para a explicitação de uma acção educativa intencional que aqui tem lugar, não focaremos a observação neste grupo. Contudo, consideramos imprescindível a existência de registos por parte da instituição ou de estudos para o conhecer melhor, quanto à idade, ao género, à profissão, ao grau de escolarização, para que se possa “transformar procuras ocasionais em audiências consolidadas e exigentes” (Silva, et al, 2000:81).

5.1.3 – Casos específicos

Consideramos pertinente analisar também alguns casos que se prendem com grupos específicos de visitantes como sejam: investigadores, indivíduos portadores de deficiência e estrangeiros.

Relativamente aos primeiros, deslocam-se a esta Casa-Museu movidos por um interesse profissional de estudo e/ou investigação, como é o nosso caso particular. Este grupo, integrando pessoas oriundas de diferentes instituições do Ensino Superior e de outras instituições de formação, não estando incluído em nenhum dos visitantes por nós analisados anteriormente, desloca-se para efeitos de realização de pesquisas, aprofundamento de alguma temática, etc., tendo ao seu dispor uma sala de estudo e uma biblioteca¹³¹.

Os visitantes portadores de deficiência e com necessidades educativas especiais acarretam outras preocupações relativamente à deslocação e ao acompanhamento. Os indivíduos com dificuldades motoras têm dificuldades acrescidas, uma vez que o edifício é construído, como vimos, em vários pisos, sendo o acesso entre eles realizado por muitos lanços de escadas. A utilização de cadeiras de rodas é difícil quer pelo acesso ao edifício e ao jardim, quer pelo exíguo espaço do elevador. Relativamente a outras necessidades especiais tais como cegos e surdos não existe qualquer adaptação para eles no edifício, nos catálogos, nos prospectos, etc.

Os turistas estrangeiros, integrados no grupo que designamos por desconhecido, realizam a visita com as técnicas auxiliares de museografia. Estas senhoras, não dominando uma língua estrangeira,

¹³¹ A técnica superior recebeu: no dia 11, uma aluna da Escola Superior de Educação do Porto, para uma entrevista sobre a implementação nesta Casa-Museu, em 2001, do Projecto “À descoberta dos Museus do Porto”; no dia 16 uma doutoranda da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, que se deslocou a esta instituição para estudar os cadernos de Aurélia de Sousa; no dia 17 vieram 3 alunas da Escola Superior de Educação do Porto, pois estão a realizar uma pesquisa sobre “Serviço Educativo em instituições não escolares”. Em 1999/2000 decorreu um estágio de formação, do Instituto do Emprego e Formação Profissional, sobre “Os móveis de Marta Ortigão Sampaio”. Actualmente encontra-se a trabalhar uma estagiária da Pós-graduação em Museologia, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Diário: Janeiro,2002).

recorrem ao intérprete que acompanha a visita ou proporcionam uma visita livre. Quando a agenda da técnica superior o permite, numa interacção com as técnicas auxiliares, realiza o acompanhamento destes visitantes. Na recepção desta Casa-Museu encontramos alguns prospectos traduzidos em língua inglesa e francesa destinados a este público. De salientar que, nos documentos analisados, não constam visitas marcadas por visitantes estrangeiros, pelo que não nos foi possível identificar a especificidade destes visitantes em todos os meses do ano de 2001¹³² pois, nos registos mensais, apenas consta a totalidade. Contudo, pela análise dos registos da instituição, julgamos poder dizer que o seu predomínio se situa nos meses de Agosto e Setembro.

- Alguns constrangimentos inerentes à recepção dos visitantes

Relativamente à implementação da dinâmica que promove e, de acordo com as suas particularidades (divisões e espaços destinados ao grande público), esta Casa-Museu impõe um limite por grupo de visitantes. Especificamente, na sala de projecção de diapositivos há um limite pelo número de cadeiras e espaço disponível. A visita orientada às exposições permanentes, onde alguns objectos se encontram acessíveis a todos, proporciona o diálogo com e entre os visitantes, conduz ao atendimento e solicitações individuais, o que exige uma limitação ao número de pessoas que participam em cada visita. As decisões, que a este respeito a técnica superior de serviço educativo tem de tomar, levantam algumas questões práticas importantes. Quando há necessidade de desdobrar um grupo¹³³, se estiver bom tempo, existe um bonito jardim que se pode desfrutar, conversando e até realizando outras actividades. Caso o tempo não o permita a situação torna-se um

¹³² Quadro 2 - total de entradas por meses-ano. Ver em anexo

¹³³ Normalmente é acordado previamente o número de visitantes. Contudo, por vezes, por motivo de transporte vêm grupos maiores o que implica a sua divisão no espaço da Casa-Museu. Igualmente, na especificidade de uma ou outra oficina há grupos que terminam primeiro e que necessitam de aguardar pelos colegas.

pouco constrangedora, pois não há uma cafetaria, ou salas de acolhimento, de encontro, de convívio onde se possa reunir um grupo. Além destas restrições físicas do edifício há a registar também a escassez de recursos humanos, que inviabilizam ou tornam difícil a realização de actividades simultâneas¹³⁴.

Como cativa, a Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio, instituições e indivíduos de diversa proveniência e com idades tão distintas? Como constrói o público do seu museu e como interage na comunidade? Para tentar responder a estas e outras questões focalizámo-nos sobre a forma como o seu Serviço Educativo se dá a conhecer, equacionando os processos desenvolvidos na programação, divulgação e implementação das diversas dinâmicas que oferece.

5.2 – Um olhar sobre a dinâmica do Serviço Educativo

O segundo eixo de análise incide sobre a oferta que promove o Serviço Educativo da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio. Nesta abordagem, procedemos a uma análise descritiva da dinâmica que desenvolve de forma a tornar atraente a sua oferta museística.

A dinâmica do Serviço Educativo assenta em três propostas, como se pode ilustrar com o diagrama seguinte:

¹³⁴ Como pudemos observar:

- Todos os dias havia marcações para uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico de manhã e outra de tarde. Como estava Sol os alunos começavam por conhecer, correr e brincar no jardim. De seguida, vinham para o atelier, cada um munido do seu rolo de papel para fazerem a vela. À medida que iam acabando voltavam para o jardim. Uns lanchavam nesta hora, outros antes e outros depois ... (Diário: inicio de Dezembro/2001).

- No atelier estava o fotógrafo ... Só podiam entrar dois alunos de cada vez. No corredor estava a professora da turma com um pequeno grupo de 2 ou 4 alunos que se seguiam ... o resto da turma estava na sala de projecção de diapositivos com a técnica superior e a responsável pela empresa que desenvolveu este projecto (Diário:22/11/2001).

Dinâmica

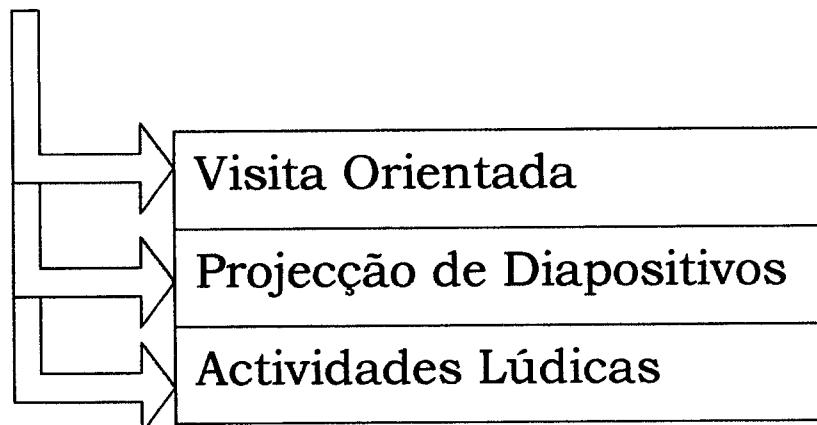


Figura 2 – Dinâmica do Serviço Educativo

- ⇒ As *visitas orientadas* estão organizadas de forma a mostrar o edifício, o jardim, as peças do quotidiano de D. Marta, as colecções de pintura e jóias que constituem as exposições permanentes desta Casa-Museu e, em casos pontuais, o depósito onde se encontra um vasto acervo.
- ⇒ A *projecção de diapositivos* tem lugar numa sala do 2º andar e procura contextualizar o espólio da instituição. Aborda variados temas que são seleccionados de acordo com as intenções subjacentes à visita. Constitui uma actividade complementar à visita.
- ⇒ *Actividades lúdicas*¹³⁵ é a designação genérica que inclui tanto a oficina, o programa, o projecto, o curso, o teatro, o jogo, o

¹³⁵ Por exemplo:

- “Oficina de Verão” In: Agenda do Porto, Julho, Agosto e Setembro de 2002;
- “Conhecer os Museus Municipais do Porto”, programa de visitas orientadas pelo Serviço Educativo, In: Agenda do Porto, Abril, Maio, Junho de 2002; pp:11
- “Descobrir a natureza com os cinco sentidos”, Programa para famílias, Idem:34
- “Oficina do dia da Mãe” Idem:22
- “À Descoberta dos Museus do Porto” Projecto para famílias, desenvolvido ao longo de dois anos, com o Apoio da “Porto 2001 S.A.” In: Relatório, pp:5

desenho, como o recital, etc. Têm lugar na “cozinha” da Casa-Museu, no jardim e, pontualmente, noutras espaços do edifício.

Para uma análise mais sistematizada da dinâmica promovida, tendo como referência a tipologia de visitantes já definida, elaboramos três quadros, que sustentam a abordagem que se segue (ver em anexo):

- Quadro 4 – dinâmica oferecida aos visitantes;
 - Quadro 5 - distribuição dos visitantes segundo a dinâmica oferecida;
 - Quadro 6 – organização e desenvolvimento da dinâmica promovida pelo Serviço Educativo.
-
- A visita orientada

A visita orientada (bem como a projecção de diapositivos) tem como objecto a Casa-Museu e o seu espólio. Como podemos verificar pela análise do Quadro 1 – *dinâmica oferecida aos visitantes*, todos os visitantes com ou sem marcação a efectuaram. A nossa atenção recaiu nas visitas orientadas pela técnica superior, ou seja, as de marcação prévia. No decorrer das visitas orientadas que observamos apercebemos que, de acordo com a especificidade e interesse de cada grupo, era privilegiada ou a exposição de jóias ou a de pintura, ou as peças do quotidiano ou, ainda, o jardim¹³⁶. A técnica superior de serviço educativo principal é capaz de adequar as informações que presta, a linguagem que usa, o rigor científico, de acordo com os interesses do grupo, as idades, e de complementar com o recurso a uma selecção criteriosa de diapositivos e de dar mais ênfase a algum objecto de exposição. Como instrumento auxiliar para apoiar as visitas às exposições permanentes esta Casa-Museu possui na exposição de pintura, em papel A4 fotocopiado, uma listagem das pinturas e

¹³⁶ Por exemplo: se são alunos de um curso de joalharia, é privilegiada a exposição permanente de jóias; se são do 12º ano, da disciplina de História de Arte, é privilegiada a pintura; se são crianças da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico é privilegiado o jardim e algumas peças do mobiliário que, regra geral, despertam a curiosidade.

esculturas expostas, disponível à entrada da exposição. Na exposição de jóias, além de um “Roteiro da Exposição” disponível para consulta que se torna um auxiliar da visita, existe também uma publicação com as peças expostas, à venda no balcão de atendimento da instituição. Encontramos registos escritos de divulgação das visitas orientadas nas circulares enviadas às escolas no âmbito de alguma actividade, em diversas “Agenda do Porto”, nos prospectos de divulgação, on-line.

- A projecção de diapositivos

A projecção de diapositivos, abordando temáticas diversificadas, não é realizada por todos os visitantes. Os que entraram sem marcação e os que participaram no teatro da Páscoa não viram estas projecções: os primeiros porque não efectuaram marcação, apareceram em horários e número de elementos muito variável e por não existir uma projecção automática; os segundos pela especificidade da actividade de teatro que, por um lado, levou a alterar o espaço físico onde se encontra a exposição permanente e, por outro, envolveu as crianças durante um período de tempo considerado longo para aquelas idades. Além disso era uma actividade demasiado envolvente que valia por si só. Pelo acompanhamento às várias visitas pela Casa-Museu verificamos que a projecção de diapositivos, geralmente, constituía o primeiro momento de encontro, de diálogo, com o grupo de visitantes. Como excepção, temos a oficina de “velas decorativas” em que se faziam primeiro as velas para poderem arrefecer o suficiente de forma a que os visitantes as levem consigo e, só depois, se realizou a projecção de diapositivos¹³⁷ que, preferencialmente, dava a conhecer a Família de D. Marta que está na origem desta Casa-Museu de Artes Decorativas.

As séries temáticas de diapositivos, designadas habitualmente na instituição por “carretos” (o carro da família da D. Marta, o carro da

¹³⁷ Nos registos que efectuamos podemos ler:

- Concluída a vela decorativa era chegada a hora de ir para a sala de diapositivo
(Diário:Dezembro/2001).

pintura de Aurélia de Sousa, ...), são organizados sempre de acordo com o seu espólio, a partir das peças em exposição ou arquivo, ou estão com elas relacionados. A elaboração de uma série temática obedece a um trabalho de pesquisa realizado pela técnica superior de serviço educativo principal¹³⁸.

Esta profissional tem autonomia para decidir sobre a projecção de diapositivos, sendo da sua responsabilidade o que mostrar, que aspectos destacar e, muito importante, que tempo reservar para esta dinâmica. Estas decisões são tomadas de acordo com a idade e capacidade de concentração que os visitantes demonstram. Com público adulto chega a mostrar mais de dois “carretos” respondendo, por vezes, a solicitações do grupo, expressas no momento. Nas suas agendas anuais pessoais encontramos registado, em alguns casos, a(s) série(s) temática(s) programada(s) para projectar.

Esta dinâmica é divulgada por circulares para as escolas e na Agenda do Porto.

- As actividades lúdicas

Por último, relativamente às actividades que a Casa-Museu promove, constatamos que elas são muito diversificadas e apontam para os diferentes grupos presentes na tipologia de visitantes, que elaboramos. Estas actividades têm associado uma componente lúdica que, parafraseando Eilean Hooper-Greenhill (1998:189-190), permite oferecer algo novo, despertar a curiosidade, ter um valor potencial, pois aprendemos melhor aquilo que nos agrada. Constatamos, também, que a escolha das actividades a realizar tem em conta as potencialidades e as limitações das dimensões de espaço, bem como, a existência ou não de recursos financeiros e humanos. Por outro lado, verificamos que as actividades resultam de sugestões internas e externas e são do

¹³⁸ Como registámos a técnica superior de serviço educativo *faz uma ficha técnica para cada diapositivo, podendo depois utilizá-lo em diferentes situações* (Diário:09/01/2002).

conhecimento dos superiores hierárquicos. Apresentamos a seguir algumas das actividades desenvolvidas:

Os *cursos de pintura e de desenho* exigem um trabalho concertado entre a técnica superior e os superiores hierárquicos, uma vez que são realizados por formadores externos à instituição, a quem são pagos os respectivos honorários, sendo gratuitos para os formandos.

O *projecto para famílias*, “À Descoberta dos Museus do Porto”, contou com o apoio da “Porto 2001 S.A.” e decorreu ao Sábado entre Janeiro e Novembro de 2001. Consistia primeiro, num workshop e depois, num carrinho de actividades. O facto de ter aderido um número significativo de famílias estimulou o arranque de outras actividades para fins de semana, onde participaram as várias instituições museológicas da autarquia.

Estas novas actividades resultaram de um trabalho em equipa dos técnicos superiores de serviço educativo da Câmara Municipal do Porto. As visitas orientadas aos diversos espaços museológicos da autarquia realizam-se aos Sábados. O *programa* “Venha conhecer os Museus Municipais do Porto!”, decorreu entre os meses de Abril e Junho pelo que se encontra incluído nesta investigação¹³⁹. Outro *programa*, não incluído nesta investigação, “Descobrir a Natureza com os 5 sentidos”, decorreu entre Maio e Junho de 2002, destinava-se a famílias e grupos juvenis e incluía também actividades lúdico-pedagógicas. Estes programas foram divulgados pelos circuitos habituais e ainda pela imprensa diária (Jornal de Notícias de 8/4/2002), tendo sido preenchidas as vagas previstas rapidamente, o que estimulou a sua inclusão na programação seguinte.

No presente ano, pela primeira vez, esta técnica programou *Oficinas de Verão* para crianças, dos 6 aos 12 anos, na primeira quinzena de Julho, no período da tarde. Trata-se de um período em que as crianças não têm actividades escolares e onde a instituição museal se torna um recurso ocupacional, lúdico e cultural da comunidade.

¹³⁹ Recordamos que balizamos esta investigação entre Janeiro de 2000 e Abril de 2002.

Esta iniciativa, sem custos acrescidos para a instituição e gratuita para as crianças, teve uma boa adesão, pelo que se prevê a sua inclusão no próximo plano anual de actividades do Departamento de Museus da autarquia portuense.

5.2.1 - As preferências pelas actividades lúdicas ou pelas visitas de estudo

Tendo por referente a diversidade de visitantes procederemos à análise da dinâmica desenvolvida pelo Serviço Educativo. Pelas razões já apresentadas¹⁴⁰, aprofundaremos o olhar nos visitantes *com marcação* não incluindo os restantes, ou seja, os que não se fazem avisar e que designamos por *desconhecido*.

A focagem incidirá em dois grupos que consideramos fundamentais para a explicitação *do educativo* deste Serviço:

- ⇒ A procura desta Casa-Museu por parte de instituições, grupos de indivíduos ou pessoas singulares que efectuam marcação, não apenas para ver as exposições mas, motivados pelo interesse nas *actividades lúdicas* propostas. Estas são entendidas “como tudo aquilo que provoque e seja envolvente e vá ao encontro de interesses, vontades e necessidades de adultos e crianças” (Simson,2001:10). Distinguimos aqui as instituições de Educação Pré-Escolar que realizam, na totalidade, a visita no âmbito do domínio das expressões.
- ⇒ Os visitantes que se deslocam preferencialmente para ver as colecções e aprofundar temas com elas relacionados, privilegiando a visita orientada e a projecção de diapositivos, ou seja, para efectuar uma *visita de estudo*. Distinguimos, aqui, as instituições de ensino que realizam a visita no âmbito de uma disciplina, ou grupo de disciplinas, para aprofundar

¹⁴⁰ Relembramos que os visitantes sem marcação não são atendidos pela técnica superior de serviço educativo principal e não realizam a projecção de diapositivos nem as actividades.

determinados conteúdos programáticos, com incidência sobretudo na população escolar do 2º e 3º ciclo e outras instituições de ensino e, ainda, os visitantes não escolares, que se deslocam por lazer, imbuídos de um sentido de aprender algo mais ou de reavivar saberes adquiridos e vivenciados.

Grande parte das visitas de estudo e das actividades lúdicas decorrem (cf. gráfico 6 e 7) ao abrigo das relações que se vão estabelecendo entre a Casa-Museu e as diversas instituições.

- Preferência pelas actividades lúdicas

Com base nos Quadros 4, 5, e 6 (em anexo) (re)organizamos a informação recolhida e elaboramos o gráfico que se segue, no sentido de nos facultar uma visualização percentual da preferência pelas actividades lúdicas, de acordo com a população escolar e não escolar.

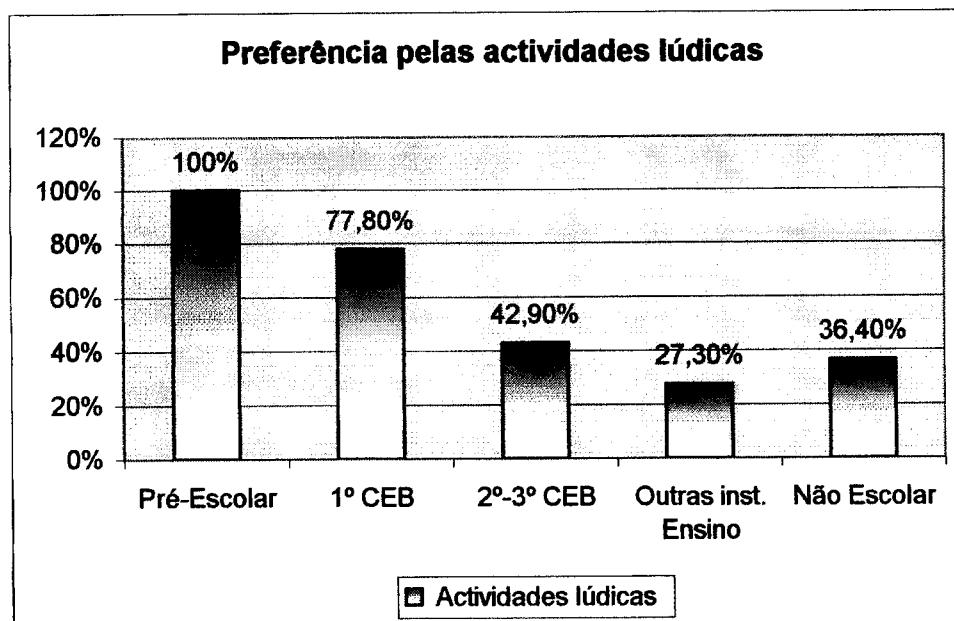


Gráfico 6 – Preferência pelas actividades segundo a população escolar e não escolar

Pela análise deste gráfico verificamos que a preferência pelas actividades lúdicas que o Serviço Educativo desta Casa-Museu promove, se distribui da seguinte forma:

- toda a procura do grupo da *Educação Pré-Escolar* se dirige para as actividades lúdicas que são oferecidas pela Casa-Museu, sendo de registar um decréscimo progressivo à medida que percorremos os restantes níveis de ensino. Nos visitantes não escolares encontramos uma ligeira subida para os 36,40%.

Realçamos que a relação que os diversos grupos de visitantes estabelecem com a Casa-Museu obedecem a diferentes lógicas pelo que os analisaremos individualmente.

No caso da Educação Pré-Escolar, com excepção de um infantário, as instituições estão localizadas nas imediações da instituição, não necessitando, por isso, de utilizar qualquer meio de transporte público ou privado. As actividades desenvolvidas para este grupo foram sempre contextualizadas com as exposições permanentes, eram específicas para esta faixa etária e enquadravam-se nos projectos dos infantários. Por exemplo:

- as oficinas de jóias com animais, onde trabalharam manualmente com materiais diversos (massas, fio, papel);
- os trabalhos em barro;
- o teatro que animou a quadra festiva da Páscoa.

Pela observação que fizemos, verificamos existir nessas visitas, um clima de abertura que sugere que o grupo da Educação Pré-Escolar estabelece uma relação pedagógica com o Serviço Educativo, recorrendo a esta instituição para cumprir o seu *curriculum*. Assim, esta instituição museológica torna-se uma extensão do jardim de infância onde as crianças se deslocam para concretizar algumas actividades, realizadas em datas festivas do calendário nacional.

As escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, que visitaram a Casa-Museu são todas da cidade do Porto, mas, nem todas, se situam nas suas proximidades. De facto, as instituições deste nível de ensino mais próximas, quer se trate de ensino regular, especial ou sala de estudos,

são as que aderiram a uma maior diversidade de iniciativas e com um maior número de crianças¹⁴¹. Este nível de ensino é caracterizado pela monodocência o que facilita ao grupo turma poder dispor de um período de tempo para sair do espaço escolar. Ou seja, o recurso a esta instituição museológica, desde que esteja enquadrado no âmbito do Projecto Curricular de Escola ou de Turma, pode ser efectuado sem necessitar de conciliar interesses e horários com outros professores e/ou disciplinas. Tal como no caso anterior, aqui, a instituição museológica torna-se uma extensão da escola. Desta forma, pensamos poder afirmar que é incrementada uma componente mais educativa à escola por oposição à componente escolar que possui. Não se trata de substituir a escola na sua vertente educativa mas, sim, de ampliá-la.

As marcações efectuadas pelo 1º Ciclo do Ensino Básico repartem-se por variadas actividades e em diferentes períodos, ou seja, aderem a determinadas propostas que são oferecidas e voltam para participar noutras ocasiões, como consta no Quadro 4 – *dinâmica oferecida aos visitantes* (em anexo). Por exemplo: uma escola fez marcação com os seus alunos para a oficina de “jóias com animais”, no Natal voltou para fazer as “velas decorativas” e, ainda, para fazer “enfeites para o presépio e árvore”; uma sala de estudo que também realizou a oficina de “jóias com animais”, voltou no Natal para fazer “enfeites para o presépio e árvore” e, na Páscoa, regressou para o “teatro”.

Uma escola de ensino especial, como nos foi referido pela técnica superior, estabeleceu diálogo com a Casa-Museu contribuindo para uma programação com continuidade, que procura ir de encontro às motivações destes jovens. Trata-se de um trabalho iniciado anteriormente, com continuidade em 2002 e que se pretende voltar a realizar no próximo ano. Exemplo disso são as actividades - “Desenho

¹⁴¹ Por exemplo:

- De 3 a 18 de Dezembro a técnica superior receberá alunos do 1º CEB das escolas das redondezas, uma turma de manhã e outra de tarde, para participarem na oficina de “velas decorativas”, enquadradas nas dinâmicas escolares da quadra natalícia (Diário:Dezembro/2001).

no jardim” e “Árvore genealógica” - realizadas ao ar livre, aproveitando os recursos do jardim e o bom tempo. Para este grupo de visitantes estão ainda previstas outras actividades como a prática da jardinagem, texturas em barro e jogos de cartas.

No 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico os níveis de participação nas actividades lúdicas é maior por parte de escolas do concelho do Porto do que por parte das escolas provenientes de outras localidades. No caso das primeiras, verificamos ainda que há diferentes turmas de uma mesma escola que se deslocam à Casa-Museu para realizar uma actividade concreta¹⁴².

Este facto parece indicar que a proximidade geográfica do museu é um factor determinante não só no número como também no tipo de visita realizada. Em alguns casos, actividades como a “oficina de velas” estarão, eventualmente, previstas por algumas escolas como uma actividade de enriquecimento curricular¹⁴³. Também nos foi dado observar que há, neste grupo, escolas que participam em actividades que se prolongam por várias semanas como é o caso da escola Z, em que uma turma do 9º ano participou em 5 sessões da oficina de fotografia¹⁴⁴. Esta oficina, com origem em sugestão da Casa-Museu, teve a adesão desta turma de uma escola das proximidades, que a integrou no âmbito da disciplina de Educação Visual e Tecnológica. É um exemplo que parece legitimar e sustentar a ideia de emergência de uma lógica de escolarização da própria Casa-Museu, onde o museu substitui a escola.

Nestes níveis integrados na escolaridade básica, e para as instituições de ensino mais próximas, esta Casa-Museu parece-se assumir como um espaço de educação complementar. Pela análise que temos vindo a efectuar, parece-nos que este Serviço Educativo

¹⁴² - ... de manhã uma turma do 9º ano da escola X e de tarde uma turma do 8º ano, da mesma escola, vieram à Casa-Museu para participar na “oficina de velas” (Diário:04/01/2002).

¹⁴³ Não é de excluir o efeito de contágio nos alunos e nos professores, que pode levar a que numa mesma escola se realizem várias marcações.

¹⁴⁴ Estivemos presentes na 3ª sessão (Diário:15/11/2001), na 4ª sessão (Diário:22/11/2001) e na 5ª e última etapa do projecto de fotografia (Diário:30/11/2001).

programa em obediência ao calendário escolar religioso e civil, atendendo às datas festivas nacionais ou internacionais (Natal, Carnaval, Páscoa e outras, dia do pai, dia da mãe, dia do ambiente, dia mundial da criança) no sentido de mobilizar as escolas e motivar os alunos. A este respeito, quer através das conversas que fomos mantendo com a técnica superior, quer da observação que fizemos, percebemos que existe de facto, uma preocupação por parte da técnica superior, em “estar por dentro” do que se passa na escola, nas reformulações curriculares e nas imposições determinadas por rituais sociais. Esta atitude de atenção e a preocupação que manifesta em implementar, na dinâmica da Casa-Museu, actividades diversificadas e que abranjam os diferentes níveis do sistema de ensino parece, em nossa opinião, ser reveladora de uma intenção em contribuir para a construção de uma comunidade educativa onde o museu tenha um papel educativo, social e cultural a desempenhar.

No que se refere às marcações efectuadas por outras instituições de ensino, constatamos uma grande diminuição destes visitantes na preferência pelas actividades. A participação na oficina de “velas decorativas” de ... *um grupo de alunas com a professora da disciplina de Artes Decorativas* (*Diário:28/11/2001*) parece associar a componente lúdica aos objectivos da disciplina que os trouxe - “Artes Decorativas”. De sublinhar, que algumas destas instituições, como as Universidades do Autodidacta e a Sénior, chegam a propor a realização de actividades. Foi o caso do recital-canto que a técnica superior concretizou (cf. Quadro 6 - *dinâmica promovida pelo Serviço Educativo*, em anexo).

Os visitantes não escolares têm algumas especificidades pois, em alguns casos, realizam marcação em grupos vindos de instituições socio-educativas e, outras vezes, efectuam marcação individualmente ou em família. Na análise do Quadro 4 - *dinâmica oferecida aos visitantes* (em anexo), verificamos que, no caso concreto em que se inscrevem em grupos, encontramos apenas um grupo a realizar uma oficina de observação de restauro, pelo que consideramos não haver

uma preferência pelas actividades. Quanto aos que efectuam marcações individuais e em família privilegiam as actividades para as quais se sentem motivados e das quais pretendem desfrutar, especificamente os cursos de pintura e de desenho e os programas para fim de semana. Para estes visitantes, individuais e/ou em família, alguns deles já conhecedores da instituição, o acesso deve-se à oferta programada, divulgada e implementada por esta Casa-Museu¹⁴⁵. Neste caso em concreto, em que os visitantes efectuam marcação especificamente pelo interesse na oferta divulgada, quer-nos parecer presidir uma lógica de afirmação cultural desta instituição museal na cidade, de acordo com o seu espólio, ao mesmo tempo que procura construir o seu próprio público recrutando-o no público potencial e no público dos museus.

- Preferência pela visita de estudo

Relativamente aos visitantes que se deslocam privilegiando a visita de estudo, numa perspectiva mais próxima da procura clássica do museu, o gráfico seguinte permite-nos analisar a sua distribuição:

¹⁴⁵ Como as inscrições foram muitas, por exemplo no curso de pintura que decorria normalmente no jardim (Diário: 09/04/2002), decidiram aumentar o n.º de alunos para vinte (Diário: 19/03/2002). Contudo, pelas limitações físicas do espaço, por vezes surgiam alguns imprevistos, como este que registamos:

- *Como era 3ª feira estava a decorrer o curso de pintura ... como estava a chover e não cabiam todos na cozinha adaptaram uma sala no 2º andar* (Diário: 19/03/2002).

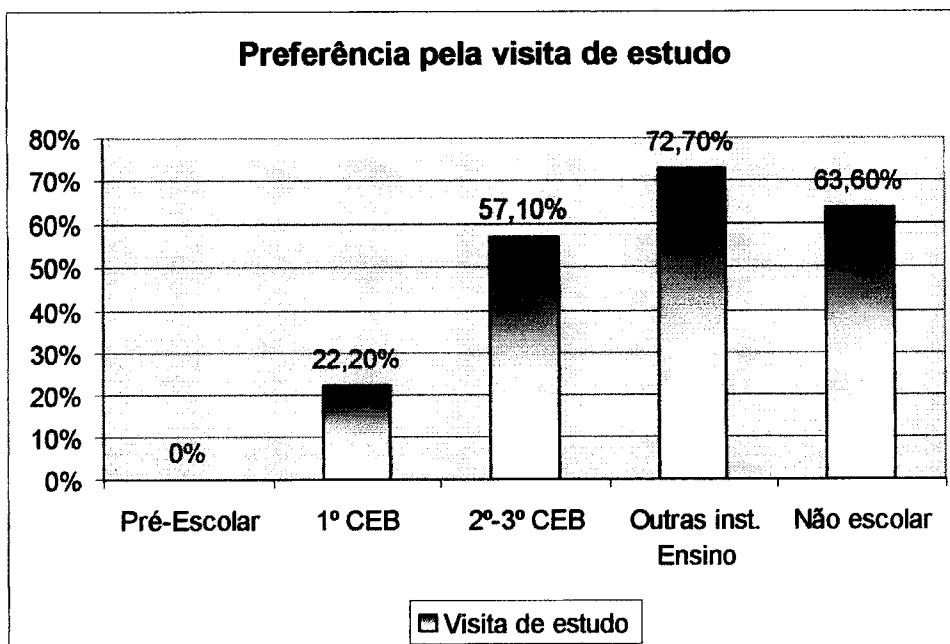


Gráfico 7 - Preferência pela visita de estudo segundo a população escolar e não escolar

Assim, se a preferência é nula no grupo da *Educação Pré-Escolar*, vai progredindo conforme se sobe no nível de ensino, atingindo a máxima preferência no grupo das *outras instituições de ensino* com 72,7%. Nos visitantes não escolares esta preferência mantém-se alta, situando-se nos 63,6%.

Em nosso entender, os estabelecimentos de ensino que efectuam marcação apenas para uma visita orientada à Casa-Museu e para a projecção de diapositivos, fazem-no numa perspectiva de *visita de estudo*. Isto é, recorrem a esta Casa-Museu com fins de estudo em concreto, sejam eles no domínio do estudo do meio, da educação visual e tecnológica, das artes decorativas, do estudo da cidade, da história de arte, da pintura, da joalharia, da moda. A visita de estudo exige por parte dos visitantes uma preparação, uma realização e uma exploração. Os aspectos que se prendem com a preparação e a exploração são, normalmente, realizados no estabelecimento de origem, pelo que ultrapassam o nosso campo de análise. No decorrer de algumas visitas tivemos oportunidade de conversar com alunos e professores, o que nos

permitiu aperceber que as intenções, que subjazem à marcação da visita, se prendem com o interesse e/ou motivação para alguma temática, ou ainda para adquirir, esclarecer, completar, sintetizar e/ou consolidar conhecimentos. Nestes casos, consideramos estar perante uma escolarização da Casa-Museu, substituindo a escola no desenvolvimento da educação formal. Vejamos agora, individualmente, os diversos grupos de visitantes.

Relativamente à Educação Pré-Escolar verificamos que nenhum infantário se deslocou apenas para a visita orientada e para a projecção de diapositivos. De facto, quer através dos registos de marcação, quer da nossa própria observação, verificamos que os jardins de infância que procuram esta instituição, fazem-no com a intenção de proporcionarem às crianças actividades lúdicas, integradas nas suas orientações curriculares, no âmbito do Domínio das Expressões, especialmente na dramática e na plástica, constituindo o museu em espaço de formação complementar à do Jardim de Infância, onde é ampliada a sua vertente educativa.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, existem instituições que, não estando localizadas próximo da Casa-Museu, precisam de recorrer a transporte privado para as deslocações (elemento constrangedor pelas despesas e tempo que acarreta). Como vimos anteriormente, é este o grupo onde se encontra a maior quantidade de visitantes com marcação e é também o que realiza actividades lúdicas mais diversificadas, conforme podemos constatar pelos dados registados (cf. Quadro 5 – *distribuição dos visitantes segundo a dinâmica oferecida*, em anexo). Podemos de facto verificar que a maioria das escolas que efectuaram a visita participaram nas actividades lúdicas oferecidas por esta instituição, com excepção de dois casos situados fora da sua área geográfica. No caso concreto deste nível de ensino as visitas de estudo têm normalmente como intenção motivar os alunos para o desenvolvimento de um novo conteúdo curricular e/ou consolidar conhecimentos já desenvolvidos no contexto de uma dada área

curricular. Esta constatação foi percebida pelo acompanhamento que fizemos, a algumas visitas orientadas a grupos de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico nas quais as professoras, com o apoio da técnica, encaminharam a visita para o assunto que queriam trabalhar ou que já tinham trabalhado e que, normalmente, se inscreve na área curricular disciplinar de Estudo do Meio. Exemplo disso é o caso das 2 escolas, a que fizemos referência, que se deslocam apenas para a visita orientada e para a projecção de diapositivos sobre “A família de D. Marta”.

No 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, das sete instituições escolares que efectuaram marcação, quatro não realizaram qualquer actividade, deslocando-se à Casa-Museu para a conecerem e para visualizarem a projecção de diapositivos sobre uma temática concreta como, por exemplo, a “Pintura de Aurélia de Sousa” e “Porto – na viragem do século XIX para o século XX”. Este facto leva-nos a inferir que as intenções que subjazem à marcação das visitas, neste grupo, podem ter a ver com a necessidade dos alunos aprenderem e/ou consolidarem assuntos já desenvolvidos no contexto das aulas. Isto parece ser um indicador, que sustenta a ideia por nós já referida anteriormente de que a dinâmica implementada por esta Casa-Museu se inscreve numa orientação que visa ir de encontro aos programas em vigor para estes níveis de ensino. Para isso, organiza sessões de diapositivos sobre temas integrados nos seus programas curriculares o que nos permite inferir uma componente mais escolarizada, de substituição da escola.

Nas visitas efectuadas por outras instituições de ensino parece presidir uma lógica de conhecimento da instituição e/ou de aprofundamento de algum assunto específico, pois, a maioria das marcações são para a *visita orientada* e para a *projecção de diapositivos* sobre alguma temática em particular e, normalmente, articulam-se com os conteúdos curriculares de alguma disciplina. Das onze instituições de ensino que efectuaram visitas, apenas as Universidades do Autodidacta, a Séniors e uma Escola Secundária realizaram actividades. As restantes oito visitaram a instituição para visualizarem a projecção

de diapositivos sobre temáticas específicas: “Pintura de Aurélia de Sousa”, “Porto – na viragem do século XIX para o século XX”, “Evolução da joalharia”, “Do Romantismo ao Naturalismo”¹⁴⁶.

Os visitantes não escolares têm algumas particularidades, que os distanciam dos grupos provenientes de instituições de ensino referidos e que convém analisar separadamente. Os que se inscrevem individualmente e em família privilegiam as actividades e já os abordamos anteriormente. Os restantes, os que se inscrevem em grupo (inscritos por associações, hospitais e lares), procuram o museu para dinamizar momentos de lazer conciliando esse interesse com o conhecimento das colecções, da vida de D. Marta e do espaço físico. Este Serviço Educativo procura trazer até si este público cativando-o para a ocupação do seu tempo livre de forma agradável e, simultaneamente, proporcionando-lhes aprendizagens novas e ampliando ou reavivando os conhecimentos que possuem¹⁴⁷. Com este grupo de visitantes, parece-nos perceptível uma lógica de afirmação deste espaço museal no campo cultural da cidade e, também, no campo educativo.

Em síntese, pela análise efectuada à dinâmica promovida pelo Serviço Educativo desta Casa-Museu - tendo em conta a preferência pelas actividades ou pela visita de estudo – parece poder inferir-se que há uma clara relação interessada entre a oferta e a procura, ou seja, entre a dinâmica promovida e os visitantes que entram.

Este Serviço Educativo embrionário tem vindo a trabalhar no sentido de promover uma dinâmica que traga até si indivíduos

¹⁴⁶ A título de exemplo, registamos dois momentos em que estivemos presentes:

- *Um grupo de alunos de 12º ano, da disciplina de História de Arte, acompanhados da professora ... para uma projecção de diapositivos “Do Romantismo ao Naturalismo”, no âmbito do programa desta disciplina (Diário; 07/01/2002).*
- *Uma turma do 1º ano do curso de Gestão de Património, disciplina Património I, visualizaram diapositivos sobre a coleção de pintura “Do Romantismo ao Naturalismo”... (Diário: 15/01/2002).*

¹⁴⁷ Porém, não podemos deixar de registrar que como as marcações são por telefone não existem muitos elementos sobre as pessoas que vão realizar os cursos (Diário:24/01/2002) o que condiciona o estudo e conhecimento destes visitantes em particular.

interessados e motivados, construindo o seu próprio público, e, simultaneamente, formando com estes indivíduos e instituições que os trazem (educativas ou socio-educativas), uma comunidade educativa. Desta forma, consideramos que o crescimento desta Casa-Museu, visível no aumento da variedade de oferta e no aumento da procura, traduz um dos seus interesses - a sua afirmação e imprescindibilidade cultural na cidade.

Por seu lado, os visitantes com marcação que a ela se deslocam possuem interesses diversificados de acordo com as suas proveniências: instituições de ensino, associações, hospitais e demais grupos ou pessoas individuais susceptíveis de se agruparem. Se, alguns grupos, se deslocam com fins de estudo deixando transparecer uma certa escolarização do museu, outros, que são maioritários, é visível o interesse no desenvolvimento de uma vertente educativa: por oposição ao escolar no caso das instituições de ensino; para ocupação do tempo de lazer com prazer em actividades interessantes e significativas.

5.2.2 - A origem e os processos de programação, divulgação e implementação

Para uma análise mais detalhada da relação entre a dinâmica do Serviço Educativo e os visitantes que a procuram, identificámos a origem da oferta para, a seguir, desocultar quais os mecanismos que são accionados internamente para a programação, divulgação e implementação da dinâmica.

O Serviço Educativo da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio na sua abertura ao público, em 1996, era assegurado pela deslocação de uma das técnicas superiores de serviço educativo da autarquia, para o acompanhamento a visitas marcadas e para o desenvolvimento de actividades agendadas. O alargamento do quadro de técnicas superiores de Serviço Educativo no Departamento Municipal de Museus e de Património Cultural da Câmara Municipal do Porto, bem como a maior

visibilidade pública desta instituição, foram alguns dos factores que possibilitaram, a partir de Setembro de 2001, a presença mais assídua de um elemento da equipa nesta Casa-Museu. Esta alteração estrutural tornou-se possibilitadora de acções a nível local, ou seja, proporcionou modificações funcionais à instituição, visíveis no acréscimo da oferta de dinâmicas e da procura por parte dos visitantes.

No período em que desenvolvemos o trabalho empírico nesta instituição – Janeiro de 2000 a Abril de 2002 – e no que se refere à programação do trabalho, a técnica superior teve em conta: as regras formalmente estabelecidas e decorrentes de uma estrutura institucional que a levava, algumas vezes, a oscilar entre as prováveis possibilidades reais de algumas acções e os constrangimentos financeiros, burocráticos e administrativos; uma certa autonomia funcional, que lhe advém do conhecimento que possui da própria instituição e dos interesses de quem a visita. Quanto à divulgação da programação esta efectua-se por processos variados. Existem processos que são direcionadas para o público potencial e para o público dos museus e difundidos pelos meios existentes ao nível central e outros, que são incorporados nas competências da técnica superior, que usufruiu da margem de liberdade que tem para estabelecer contactos a nível local, interinstitucionais e interpessoais. Alguns dos processos de divulgação seguem um percurso misto, quer pelos mecanismos centrais quer locais. Relativamente à implementação das dinâmicas, pelos dados que apresentámos, podemos dizer que estamos na presença de uma instituição que procura responder às solicitações e interesses dos diferentes grupos de visitantes mas que se vê limitada na sua acção, sobretudo por constrangimentos de ordem estrutural, espacial e de recursos físicos e humanos, que se repercutem na programação, na divulgação e na implementação. Esta afirmação sustenta-se quer em dados obtidos através da consulta de documentos internos e da programação, divulgação e implementação das dinâmicas, quer dos registos da nossa própria observação.

Para reflectirmos sobre a origem e os processos de programação, divulgação e implementação, utilizamos o conceito de *dinâmica* para designar toda a movimentação interna ao museu¹⁴⁸ e sintetizamos a informação que recolhemos no Quadro 6 – *organização e desenvolvimento da dinâmica promovida pelo Serviço Educativo* (em anexo).

- A origem da dinâmica

Questionar a origem da dinâmica permite-nos elucidar a capacidade quer de abertura ao meio por parte do Serviço Educativo, quer de proposição das instituições do meio. A articulação existente entre a dinâmica promovida pelo Serviço Educativo, as propostas e solicitações do exterior, bem como, os interesses e necessidades de ambos, revelam a existência de uma lógica de mercado cultural. Neste sentido, o aumento da diversidade de oferta por parte do museu e a crescente procura de que tem sido alvo, legitimam a existência e a manutenção deste serviço público.

Pela informação que recolhemos, em registo oral na voz da técnica superior e de algumas professoras no decorrer das visitas, verificamos que algumas iniciativas têm a sua origem em sugestões internas (da própria técnica superior de serviço educativo principal desta Casa-Museu, dos profissionais da equipa com quem trabalha, das ideias da empresa a que recorre) e outras em sugestões externas (solicitações de instituições escolares ou não, programas apresentados por pessoas singulares, eventos culturais, ...). Para realizarmos um estudo rigoroso analisamos alguns documentos internos disponíveis e conversamos com a técnica superior¹⁴⁹.

Verificamos que a maioria tem origem no interior da instituição, tal como registamos no Quadro 6 – *dinâmica promovida pelo Serviço*

¹⁴⁸ Cf. Figura 2 - Dinâmica do Serviço Educativo

¹⁴⁹ Aferimos com a técnica, dinâmica por dinâmica, se partia do museu para o exterior ou vice-versa (Diário: 09/04/2002).

Educativo (ver em anexo). Encontramos apenas três situações em que as actividades foram sugeridas externamente: duas actividades solicitadas por instituições de ensino; um programa para famílias, apresentado em nome individual, apoiado pela “Porto 2001 S.A.”¹⁵⁰.

- A programação da dinâmica

A programação é efectuada pelo Serviço Educativo de acordo com a vocação e o espólio desta Casa-Museu, nem sempre em suporte escrito formalizado. Tal como observámos e já fizemos referência, parece existir a preocupação de instituir e consolidar uma cultura de interacção e de vinculação com a comunidade educativa em construção, ao mesmo tempo que forma o seu próprio público. Neste processo de programação que empreende, para além de ter em conta as potencialidades do espaço físico do museu e as suas exposições e colecções, é visível um conhecimento experimental das instituições existentes, da faixa etária dos visitantes, dos seus interesses e motivações. A emergência desta apropriação consciente do meio envolvente, por parte do Serviço Educativo, confirma-se na análise que efectuamos à programação que realiza para o mercado disponibilizado quer pelo sistema de ensino, quer pelas instituições socio-educativas, quer pelos indivíduos individualmente ou em família.

Tomemos, como exemplo, a programação que efectua especificamente para as instituições de ensino. Como foi referido, estas instituições são, maioritariamente, próximas da instituição e mantêm com a Casa-Museu uma relação interessada de articulação e de cumplicidade. A oferta tenta dar resposta aos interesses das escolas e dos alunos:

¹⁵⁰ De acordo com os registos efectuados:

- Era um programa para famílias, que decorreu de Janeiro a Dezembro de 2001, apoiado pela “Porto 2001”, da responsabilidade da Dr.^a ... que não pertence à Câmara (Diário:11/01/2002).

⇒ nas comemorações de datas festivas, através de actividades com elas relacionadas:

- no Natal: “Velas decorativas”, “Enfeites de presépio e de árvore”, “Presépios do Mundo”;
- no Carnaval: “Chapéus”;
- na Páscoa: “Teatro da Páscoa”.

⇒ no desenvolvimento de conteúdos programáticos, através da projecção de diapositivos sobre temas específicos:

- “Pintura de Aurélia de Sousa”;
- “Porto- na viragem do século XIX para o século XX”;
- “Do Romantismo ao Naturalismo”.

Com estas instituições de ensino que efectuam marcação, consideramos ainda existir uma forte preocupação em articular a dinâmica com o grupo de visitantes, atender à sua especificidade, ir ao encontro dos seus interesses, e, ponderar a “resposta” a alguns pedidos que são feitos¹⁵¹.

Relativamente ao público não escolar tomemos como exemplo as “Oficinas de Verão”. Estas são concebidas para estimular o gosto pela pintura e para promover a experimentação de variadas técnicas - como o carvão, a sanguínea, a aguarela – o que se relaciona directamente com a colecção de pintura que esta Casa-Museu expõe. Assim, num registo lúdico onde procura promover o prazer e a convivialidade, desenvolve iniciativas que fomentem o gosto por esta expressão artística em

¹⁵¹ Presenciamos situações várias:

- para oferecer à Escola x a visita y, a técnica fez pesquisa em livros de pintura, seleccionou pinturas e pintores de acordo com as épocas. ... e consultou o manual escolar do 12º ano, da disciplina de História de Arte (Diário: 09/01/2002).
- a técnica superior teve que investigar e preparar diapositivos e visita orientada sobre “Pintura contemporânea e design” a partir do impressionismo, princípio do séc. XX, para responder ao pedido da professora (Diário: 08/01/2002).
- para a escola de moda a técnica superior fez carretos de diapositivos com quadros, revistas e fotografias do espólio de D. Marta, com os seguintes temas: vestidos de noite, mulher ao volante (luvas, calças, chapéus), roupa masculina, roupa quotidiana, etc. (Diário: 27/09/2001).

crianças e jovens. Por sua vez estas actividades adequam-se ao desenvolvimento e necessidade de expressão deste público.

Na programação realizada, num trabalho apenas desta Casa-Museu ou em conjunto com a equipa de Serviço Educativo da autarquia, ainda numa lógica de mercado, a instituição procura abranger um vasto leque de potenciais visitantes, não só para se legitimar como serviço público mas, também, para obter algum protagonismo e se afirmar no seio dos museus da autarquia e, ainda, no mapa cultural da cidade. Tirando proveito do seu espólio, que o enquadra como museu de artes decorativas, programa atendendo à especificidade do público que recebe ou pode vir a receber. Por exemplo, partindo dos seus objectos e colecções e tendo presente o desenvolvimento do sentido estético através da prática decorativa, programou a oficina de “velas decorativas” e procurou cativar crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico e adultos da Universidade do Autodidacta. Os primeiros, pelas palavras da técnica superior e dos professores, aderiram porque a oficina permite o desenvolvimento de competências gerais e específicas previstas no currículo e vai de encontro à planificação para a época festiva do Natal; os segundos, porque se enquadra no âmbito da disciplina de Artes Decorativas, como nos foi referido pela professora que acompanhava o grupo. Esta actividade trouxe um elevado número de visitantes à instituição o que, em nossa opinião (fundamentada nas conversas que fomos tendo com alunos e professores), nos permite identificar um certo protagonismo e afirmação cultural e educativa desta Casa-Museu, no seio dos museus autárquicos e no mapa cultural da cidade.

Outro aspecto que gostaríamos de registar relaciona-se com as situações não previstas, que por vezes têm lugar, onde é necessário improvisar. Neste caso, como referimos, o Serviço Educativo, através da

sua técnica superior, tem autonomia para improvisar e realizar iniciativas alternativas¹⁵².

- A divulgação da dinâmica

A divulgação da dinâmica programada é realizada de duas formas como se pode ver no Quadro 6 – *organização e desenvolvimento da dinâmica promovida pelo Serviço Educativo* (em anexo). Na primeira, que designamos por “local”, a técnica superior de serviço educativo, utilizando os meios de que dispõe, envia circulares pelo correio, efectua telefonemas ou desloca-se pessoalmente às instituições. Na segunda, que designamos por “central”, esta profissional, num trabalho articulado com a responsável pela Casa-Museu, encaminha a divulgação das actividades por outros meios como a Agenda do Porto¹⁵³, on-line, a imprensa diária, etc. Daqui resulta que, por exemplo, as instituições de ensino que aqui se deslocam para participar nas actividades têm conhecimento das mesmas, na sua maioria, pelo telefonema da técnica superior, ou porque esta se desloca pessoalmente à instituição para dialogar sobre a iniciativa¹⁵⁴, construindo redes de comunicação informais e flexíveis, com estas instituições. Por seu lado, os indivíduos que frequentaram o programa “À descoberta dos museus” tiveram conhecimento pelos mecanismos accionados centralmente,

¹⁵² Por exemplo, na 3^a sessão da oficina de “fotografia”, onde se iria proceder à revelação das fotografias, o professor responsável pela dinamização da sessão adoeceu e:

- a técnica, procurando integrar a Casa-Museu, o grupo e a disciplina, preparou um carreto de diapositivos sobre o pintor Domingos Sequeira. Assim, dividiu a sessão em duas partes: na 1^a iriam aprender algo sobre este pintor, visualizando esboços dos seus desenhos; na 2^a parte iriam para o jardim realizar os seus próprios esboços (Diário:15/11/2001).

¹⁵³ A “Agenda do Porto” é um projecto resultante de um protocolo entre várias instituições, nomeadamente a Câmara Municipal do Porto.

¹⁵⁴ Fundamentamos estas afirmações, também, nos registos efectuados:

- Por vezes divulga por telefone, com amigos pessoais, escolas que já conhece, ... enviando uma circular às escolas ... uma carta ... (Diário:20/09/2001).
- Para esta actividade fizeram um desdobrável que foi enviado pelo correio a algumas escolas (Diário:08/01/2002).
- Aferimos com a técnica a forma de divulgação de cada uma das actividades promovidas, registando as que foram por telefone, presenciais, por circular, ... (Diário:09/04/2002).

enquanto que, por exemplo, os que frequentaram o curso de pintura ou desenho souberam da sua realização por um processo misto.

Um outro factor com carácter informal mas muito importante na divulgação prende-se com as amizades pessoais e os mecanismos que elas accionam. Num registo puramente informal há professores de uma ou outra instituição, amigos da técnica superior, que a convidam para apresentar uma comunicação, para participar num debate ou numa aula. Estes momentos, também eles de divulgação, trazem visitantes à instituição para educação e/ou deleite¹⁵⁵.

Em outras situações, como por exemplo o “Encontro Nacional de Museologia e Autarquias”, realizado em Outubro de 2001, em Vila do Conde, teve também uma componente mais prática traduzida na visita a algumas Casa-Museu, nomeadamente a Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio. No “X encontro do Parlement Lycee European – des écoles de bijouterie et metiers d’art”, que decorreu no Porto em Maio de 2002, no qual a técnica superior de serviço educativo desta Casa-Museu participou, não tendo sido possível incluir no programa uma visita à exposição permanente de jóias de D. Marta, foram integrados, nas pastas dos participantes, os prospectos de divulgação da dinâmica desta instituição museológica.

Através da divulgação local e central que realiza, este Serviço Educativo embrionário, vai colocando a Casa-Museu “à disposição” do público potencial, do público dos museus, do seu próprio público. Ao mesmo tempo que se dá a conhecer e que é conhecido integra-se de forma activa no sistema cultural e educativo da cidade, procurando afirmar a sua imprescindibilidade cultural e consolidando um lugar no mapa educativo institucional.

¹⁵⁵ Por exemplo:

- Ontem a técnica esteve na Junta de Freguesia de Massarelos a falar sobre esta freguesia e a projectar diapositivos. É a freguesia onde está a Casa Tait, o Palácio de Cristal, ... (Diário:18/04/2002).

- A implementação da dinâmica

Na implementação da dinâmica programada e divulgada, para o período de Janeiro de 2000 a Abril de 2002, apenas uma não se efectuou pois, devido ao mau tempo que se fez sentir e ao facto de serem crianças de um infantário, houve a necessidade de desmarcar e de adiar a mesma visita para o dia da família (15 de Maio).

Pela observação e registas que efectuamos verificamos que, no processo de implementação de qualquer dinâmica, havia um forte investimento da técnica superior na utilização de uma linguagem histórica e científica rigorosa¹⁵⁶ que se adequasse ao grupo em presença. Quer-nos parecer que, no contacto directo com os visitantes, pela interacção que estabelecia com o grupo e com cada indivíduo em particular, consciente e intencionalmente contribuía para a integração de mensagens culturais no repertório individual e colectivo.

Nesta relação presencial que estabelecia havia também muita atenção na capacidade de recepção de quem procura o museu¹⁵⁷, de forma a que a mensagem passada “não encontre, na sua recepção, um deserto vazio de referência” (Lopes,2000:43). Consideramos ainda que ao nível da implementação existem relações intra grupais, troca de opiniões, que influenciam, estimulam e orientam o decifrar da mensagem. Também, nem toda a aprendizagem é efectuada no momento da realização da visita ao museu. Como refere J. T. Lopes, o “ofício de recepção prolonga-se, ... para além do momento imediato de apropriação, (re)trabalhando a mensagem inicial, corrigindo-a,

¹⁵⁶ Por exemplo:

- *Com estes alunos o rigor das informações foi uma grande preocupação, tendo levado livros de apoio e um texto manuscrito que a acompanhou na projecção de diapositivos (Diário: 07/01/2002).*

¹⁵⁷ Por exemplo, ao mostrar a exposição permanente de jóias: se estiver em presença de crianças da Educação Pré-Escolar, refere-se a pedras preciosas como algo muito valioso, com cores diferentes, dizendo ou não o nome das pedras, de acordo com o interesse e conhecimento demonstrados pelas crianças; se estiver na presença de adultos faz referência às esmeraldas, aos rubis, aos diamantes; se estiver na presença de alunos do curso de joalharia tem em conta, além dos materiais de que são feitos, a época a que pertencem, o fim a que se destinam (por exemplo as jóias para o luto), algumas técnicas utilizadas na sua confecção.

acrescentando-lhe novos contornos, assimilando selectivamente conteúdos” (2000a:114). E isto acontece na exploração da visita ao museu realizada na escola, nas reflexões que são feitas pelos visitantes em qualquer lugar, nas conversas informais que têm lugar à *posteriori*, no contacto com novas experiências. Não podemos deixar de referir, também, a existência de visitantes passivos como lhes chama Fernández (1999:129)¹⁵⁸, que realizam “uma reprodução acrítica e passiva” (Lopes,2000a:114) da mensagem, que não questionam o que foi dito, e aparentemente, não interligam com outros saberes ou, até, não apropriam a mensagem passada¹⁵⁹.

Para terminar, queremos registar uma outra iniciativa com peças das colecções ou do quotidiano de D. Marta e que se designa “a peça do mês”. Todos os meses a técnica superior selecciona uma peça do espólio desta casa (ex: estereoscópio, biombo, cómoda, ...), realiza pesquisa sobre ela e redige um texto. Este texto, acompanhado da fotografia da peça, é fotocopiado e colocado à disposição dos visitantes que o podem ler e guardar. Através desta iniciativa é realizado um estudo específico sobre uma matéria, é enriquecido o conhecimento do espólio desta Casa-Museu e é elaborado um documento de apoio a alguma acção e/ou de informação para todos os visitantes, oferecendo informação mais rigorosa e aprofundada sobre as colecções.

5.2.3 - A génese e o desenvolvimento do Serviço Educativo em construção

O período que escolhemos para balizar este estudo teve em conta o nosso interesse em reflectir sobre a génese deste Serviço Educativo e o seu desenvolvimento. Inicialmente, o Departamento Municipal de Museus e de Património Cultural da autarquia portuense que

¹⁵⁸ cf. 5.1.1

¹⁵⁹ Sustentamos esta afirmação na observação que fizemos de, por vezes, nos jovens, alguns se separam do grupo no fim da projecção de diapositivos e não acompanharem a visita orientada.

burocrática e administrativamente é o responsável pela dinamização deste espaço museal, diluía essa função pela equipa de profissionais que integra. O atendimento aos visitantes foi sendo da responsabilidade de uma das suas profissionais que, actualmente, se encontra mais envolvida com a dinâmica desta instituição.

A presença desta técnica superior de serviço educativo na Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio para a programação, divulgação e implementação da dinâmica referida, potenciou o desenvolvimento deste Serviço Educativo ainda em construção e da própria Casa-Museu. Este crescimento toma contornos visíveis no movimento de visitantes, como podemos ver no gráfico seguinte:

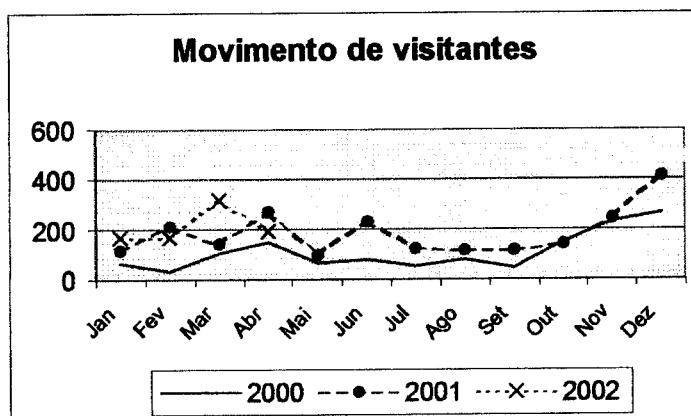


Gráfico 8 - Número de visitantes, por mês, no período de Janeiro de 2000 a Abril de 2002

Pela observação do gráfico verificamos que o ano de 2001 trouxe um acréscimo de visitantes relativamente ao ano anterior. O primeiro quadrimestre de 2002 apresenta o pico mais elevado de visitantes, relativamente ao mesmo período dos anos anteriores. Da sua análise podemos ainda constatar que, a partir do momento em que a técnica superior se “sediou” nesta Casa-Museu (Setembro de 2001) e que a instituição pôde desenvolver outra dinâmica, o número de visitantes aumentou.

Além deste factor, indicador do seu crescimento, há ainda a considerar quer o aumento da diversidade de oferta que coloca ao

dispor do público, quer o aumento da variedade e quantidade de instituições que efectuam marcação, que desenvolvem uma dinâmica e voltam para realizar outra (cf. Quadros 1 e 4). Nesta linha, podemos dizer que o crescimento tem vindo a ser sustentado numa lógica de mercado onde os limiares da oferta e da procura legitimam a permanência deste serviço público no quadro dos museus autárquicos e, por conseguinte, da cidade.

Todo o trabalho que tem vindo a realizar¹⁶⁰, o fortalecimento da apropriação do meio envolvente, o esforço de adequação entre oferta e procura e o investimento na captação de público acarretam uma mais valia para este Serviço Educativo. Isto é, o crescimento visível que referimos implica, por sua vez, uma maior visibilidade no seio dos museus da Câmara e na comunidade educativa em construção. Este aumento de protagonismo traz consigo um acréscimo dos recursos¹⁶¹ (humanos, informáticos, financeiros, ...) disponibilizados pela autarquia responsável pela sua dinamização e, ainda, a consolidação de um lugar no mapa educativo institucional da comunidade.

Daqui decorre uma certa forma de existência própria a este Serviço Educativo que é suportada num conjunto de práticas às quais assiste, como referimos, uma certa intencionalidade prevista para um certo tipo de procura e que, simultaneamente, se tornam indutoras de um certo tipo de procura. Todo o dinamismo presente nesta instituição que, em nossa opinião, está directamente ligado à acção da técnica superior, conduz a uma sobreposição entre o Serviço Educativo e a própria Casa-Museu.

Relativamente à prossecução do desenvolvimento deste Serviço Educativo, que se confunde com o desenvolvimento da própria Casa-

¹⁶⁰ Uma dinâmica diversificada; contactos interinstitucionais e interpessoais; conhecimento aprofundado do acervo desta Casa-Museu; incentivo à investigação (por exemplo, o presente estudo); programar tendo em conta o calendário escolar, os horários das instituições, as deslocações, os interesses e motivações expressos.

¹⁶¹ Troca de ideias, interajuda e cooperação entre colegas, intercâmbio de actividades, realização de programas conjuntos, pagamento a profissionais externos.

Museu, consideramos ser vantajoso investir em alguns campos sobre os quais teceremos breves apontamentos.

→ Um estudo diagnóstico das instituições e recursos existentes no meio envolvente permitiria ter um conhecimento mais concreto da realidade e contribuiria para a rentabilização das potencialidades educativas, quer da instituição museal quer das outras instituições, numa parceria com interesse para ambas as partes. O estabelecimento de parcerias com os protagonistas locais (instituições, associações, cooperativas, ...) é, de facto, crucial para o desenvolvimento deste tipo de instituições e para a sua afirmação cultural e educativa.

→ A vertente investigativa está por vezes ausente – quer no estudo da procura e da oferta, nos estudos sobre as colecções para a elaboração de material de apoio às acções pedagógicas¹⁶² - pela necessidade de investimento em recursos humanos e informáticos de que este serviço carece. Contudo, e para suprir algumas lacunas existentes, esta Casa-Museu tem estado aberta à realização de estágios, de pós-graduações, de mestrados, ou outras situações de formação. De facto, o trabalho em rede e o estabelecimento de parcerias com faculdades e outras instituições de formação podem constituir de futuro uma aposta viável e enriquecedora para o desenvolvimento deste Serviço Educativo.

→ A avaliação¹⁶³ do sucesso ou insucesso da dinâmica realizada é uma dimensão que, aparentemente¹⁶⁴, está ainda muito ausente do dinamismo desenvolvido por este Serviço Educativo. Os documentos escritos sobre a avaliação dos processos e dos resultados escasseiam mas existe alguma *reflexão sobre a acção*. Esta reflexão, segundo a técnica superior, permite, por exemplo: reformular a programação,

¹⁶² Tal como consta nas competências funcionais das técnicas superiores. Cf. 4.3.2

¹⁶³ Margarida Faria refere que "...os museus não têm que lidar com processos de avaliação ... Podem fazê-lo, e provavelmente devê-lo-ão fazer, mas, não são, como a escola, alvo de uma vigilância pública e crítica das suas acções" (2001:2).

¹⁶⁴ Dizemos aparentemente, pois há o registo de alguns casos como, por exemplo:

- *Na próxima semana, última sessão da oficina de fotografia, vai ser passado um questionário para ver o que os alunos sentiram ... (Diário:22/11/2001).*
- *Um grupo ficou a conversar com a ... sobre o processo e a preencher o questionário de avaliação final (Diário:30/11/2001).*

avaliar se as actividades foram ou não apropriadas aos visitantes, repetir actividades com alterações, não voltar a repetir actividades pelos elevados custos ou por falta de adesão. Contudo, está em elaboração um instrumento escrito para que o grupo que visita se possa identificar e exprimir sugestões e opiniões que considerem pertinentes. Depois, o Serviço Educativo poderá utilizar a informação para (re)orientar o seu trabalho e realizar uma reflexão avaliativa ao nível da pertinência da oferta, do interesse e eficácia dos meios usados. Mas, avaliar passa também por uma análise longitudinal dos visitantes e das actividades. Ou seja, verificar quais os grupos que voltam ou não e porquê, relacioná-los com as actividades desenvolvidas, identificar as que gostaram mais e as que querem ver desenvolvidas. Esta avaliação do desempenho do Serviço Educativo permitiria analisar o seu sucesso / insucesso na construção de visitantes interessados e exigentes, deste e de outros espaços museológicos, segundo várias camadas etárias e sociais, ou seja, do efeito multiplicador que está presente e que promove a democratização da cultura. Contudo, queremos salientar que, a 28 de Novembro de 2002, toda a equipa de Serviço Educativo do Departamento realizou uma sessão “O Museu e a Escola”, para as escolas do 1º ciclo do ensino básico e educação pré-escolar, com vista à divulgação da sua oferta museística e a um trabalho projectado entre Jardins, Escolas e Museus. No final da sessão houve espaço e tempo para o preenchimento de uma pequena ficha com comentários e sugestões. De acordo com a explicação das técnicas superiores esta pretende servir de avaliação diagnóstica para a programação de dinâmicas futuras

→ Para o desenvolvimento do Serviço Educativo e da Casa-Museu poderia, também, ser promissora a constituição de uma “bolsa de recursos”, em regime de voluntariado, onde se poderiam encontrar actores dispostos a colaborar em algumas iniciativas como, por exemplo: o acompanhamento a grupos específicos, o desenvolvimento de actividades lúdicas e o intercâmbio interinstitucional. Outra forma de implicar um grupo de pessoas no desenvolvimento desta Casa-

Museu pode passar pela constituição de uma associação de amigos que, voluntariamente, se empenhassem em apoiar esta Casa-Museu. Contudo, como diz María del Carmen Valdés Sagüés, perante a “experiencia de otros museos, cuando se piensa en formar una asociación, hay que considerar las posibilidades reales de futuro, incluido el fracaso, más allá de la euforia inicial” (1999:158).

5.3 – Um olhar à luz dos Modos de Trabalho Pedagógico

Neste terceiro eixo de análise ensaiamos uma tentativa de análise do educativo presente neste contexto museológico socorrendo-nos de um código de leitura – os Modos de Trabalho Pedagógico de Marcel Lesne¹⁶⁵. Este código de leitura, construído para outros contextos de formação dos indivíduos, será por nós usado para reflectir sobre o *educativo* presente no Serviço Educativo desta Casa-Museu.

Assim, num olhar à dinâmica implementada a que já nos referimos, procuraremos analisar as relações que se estabelecem entre o serviço educativo e os visitantes, tendo por referência grupos de visitantes concretos e específicos. Privilegiaremos na análise os visitantes que interagem directamente com a técnica superior deste Serviço Educativo, ou seja, os visitantes *com marcação*. Assim, com base na tipologia de visitantes elaborada anteriormente, procedemos à sua reorganização e (re)definimos duas categorias de análise, utilizando critérios de homogeneidade que a seguir referimos:

Visitante aluno: são visitantes que provêm de instituições de ensino (Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, 2º-3º Ciclo do Ensino Básico e outras instituições) cujo acesso depende da iniciativa da instituição de ensino, são sempre acompanhados pela figura do professor, deslocam-se durante o ano lectivo no

¹⁶⁵ Cf. Capítulo 2.3.3

horário escolar e, nesse sentido, vêm à Casa-Museu no cumprimento do ofício de aluno.

Visitante não escolar: são visitantes que provêm da comunidade em geral e cuja marcação de visita está relacionada com as dinâmicas programadas e divulgadas, sejam elas permanentes (as visitas orientadas e a projecção de diapositivos), ou esporádicas, ou cíclicas (as actividades). Fazem-se avisar de diferentes formas: individualmente ou em família, no âmbito de algum curso ou projecto, constituindo-se num grupo de trabalho durante um certo período temporal; enquanto grupo constituído, com vínculo a uma associação, lar, hospital, etc.

5.3.1 – As relações com o visitante aluno

Este grupo de visitantes desloca-se à Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio, no âmbito do desenvolvimento curricular. A análise não recai, pois, sobre um grupo de crianças, de jovens, de adultos ou de idosos que decidiram visitar o museu movidos por um interesse pessoal mas, efectivamente, sobre grupos de alunos vinculados a estabelecimentos de ensino que, recorrendo a esta instituição, procuram dar cumprimento a algumas actividades curriculares, em contexto extra-escolar.

Estes visitantes alunos – que podem ou não terem sido protagonistas na participação e na negociação da visita - são vistos, apenas, do ponto de vista da instituição museológica, como um grupo de determinado nível de escolaridade. Este visitante colectivo, o grupo turma¹⁶⁶, não é internamente homogéneo, possuindo significativas diferenças que são opacizadas pelo conceito de grupo turma. É constituído por crianças muitas vezes com idades diferentes, umas do

¹⁶⁶ O grupo-turma, pelos critérios de homogeneidade são transformados em “visitante colectivo”. Contudo, por um lado, oculta heterogeneidades várias intra grupo-turma e, por outro lado, reconhece heterogeneidades inter grupos-turma por relação com o nível educativo.

género feminino e outras do masculino, factores que associados às experiências individuais, de que cada um é portador, nos fazem antever diferentes condições de recepção da mensagem e pressupõem a existência de interesses e motivações também diferentes. Assim, temos em conta alguns factores que atribuem uma certa diversidade interna aos visitantes alunos:

- a idade que varia desde a das crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar até à dos adultos;
 - os pressupostos educativos e consequentes componentes curriculares inerentes a cada ciclo de formação (do ensino básico, do pós-básico e do universitário);
 - as motivações e os interesses que estão subjacentes para realizar uma visita de estudo e aprofundar um saber específico em alguma área disciplinar e/ou para usufruir de actividades lúdicas e recreativas no âmbito do calendário festivo.
-
- Reequacionando os indicadores: programação, divulgação e implementação

Ao nível da programação este Serviço Educativo possui um poder que lhe é delegado institucionalmente e que lhe permite escolher, organizar e implementar as suas dinâmicas. A este nível de escolha e de decisão, em que a negociação dos interesses e das motivações dos grupos que ali se deslocam é mediatisada pela figura do professor, que efectua a marcação, o poder que cabe aos alunos é nulo. Se algum existir situa-se ao nível da negociação com o professor, o que não foi indagado. Apesar disso, embora a programação seja feita globalmente para os *visitantes alunos* estes não são considerados como um público indiferenciado mas, como grupos específicos. Ou seja, como já referimos, o Serviço procura atender a factores como ano de escolaridade ou área/disciplina de estudo; idade e pedido formulado. A

programação efectuada tem primeiramente em conta os recursos humanos e o espaço físico de que a Casa-Museu dispõe¹⁶⁷.

Para responder à especificidade quer do nível de ensino, quer do currículo nacional e local, quer ainda do calendário festivo nacional, os seguintes exemplos explicitam essa adequação:

- o teatro da Páscoa, as jóias com animais, os jogos de ambiente, os chapéus de Carnaval, foram programados para os primeiros níveis de escolaridade;
- o projecto de fotografia para o 2º 3º ciclo do ensino básico;
- a projecção de diapositivos “Do Romantismo ao Naturalismo” e “Porto – viragem do século XIX – XX” para o ensino secundário e superior;
- o dia da mãe, com pintura de *T-Shirt*, para o 1º ciclo do ensino básico;
- o dia da mulher com palestra, recital e canto, para a Universidade Sénior.

De salientar, também, que os horários dos estabelecimentos de ensino, o período de férias dos alunos, a distância entre as instituições são elementos contemplados na programação das actividades. Por exemplo:

- o teatro da Páscoa antecede as férias escolares deste período;
- a oficina de fotografia, pelas várias deslocações que implica, foi divulgado numa escola das proximidades.

Ao nível da divulgação, as actividades programadas especificamente para os visitantes alunos são divulgadas localmente, por circular, por telefone ou por deslocação pessoal às instituições

¹⁶⁷ Sustentamos esta afirmação, por exemplo, nos seguintes aspectos organizacionais que observamos: a) na actividade de velas decorativas, em que se contou com a ajuda de funcionários da Casa Tait, do Museu Romântico e com a nossa própria ajuda; b) na actividade de recital-canto, de origem externa, pelo tipo de actividade sugerida e pelo número de visitantes previsto, foi necessário disponibilizar e proceder a mudanças na sala de “Aúrélia de Sousa”.

escolares. Quando se efectua a programação e a divulgação estão presentes alguns factores como o número provável e possível de visitantes, bem como, a proximidade institucional. Por exemplo:

- a divulgação, por telefone, para uma Escola das proximidades do 1º Ciclo do Ensino Básico para a actividade de “velas decorativas” teve em conta o número de alunos por turma e a respectiva distribuição pelas manhãs e tardes ao longo de duas semanas, conciliando os interesses das duas instituições e as disponibilidades físicas da Casa-Museu¹⁶⁸;
- para a oficina de fotografia este Serviço Educativo enviou uma carta a uma escola do 2º - 3º Ciclo do Ensino Básico das proximidades¹⁶⁹.

Tomando em conta a análise produzida ao nível da programação e divulgação, que será retomada sempre que pertinente, é ao nível da implementação das diversas dinâmicas que faremos incidir uma análise mais aprofundada tendo como código de leitura os três modos de trabalho pedagógico – transmissivo, incitativo e apropriativo. Utilizaremos ainda como recurso analítico: o papel do serviço educativo/visitante, a relação com o saber, a relação com o poder e os efeitos socio-educativos.

Na análise, distinguiremos os que vêm, preferencialmente:

- para a *visita de estudo*;
 - para a *actividade lúdica*.
-
- Papel do serviço educativo / visitante aluno

Relativamente ao papel do Serviço Educativo, personalizado na pessoa da técnica superior principal, verificamos que é diferenciado de

¹⁶⁸ Diário:09/04/2002

¹⁶⁹ Diário:20/09/2001

acordo com o grupo em causa, quer pelas relações que estabelece, quer pelo discurso que produz. Na verdade, procura criar situações motivantes e apoiar o seu trabalho naquelas pessoas reais como pessoas em formação. Tem em conta a aproximação do discurso à faixa etária do grupo e, ainda, cria momentos de participação, de questionamento, onde emergem os saberes de todos. Em todo o decorrer do processo procura criar um ambiente descontraído¹⁷⁰.

De salientar, ainda, a forma como incentiva ao questionamento e procura despertar a curiosidade. Por exemplo, na visita orientada a técnica tem um conhecimento antecipado da curiosidade que desperta uma peça do mobiliário de D. Marta - o carrinho de chá. Assim, mostrado de uma forma “despretensiosa” promovendo a emergência da curiosidade de todos, pois querem ver bem, querem saber como funciona, porquê e para quê, criando um momento propício ao questionamento e à discussão no grupo.

Para os visitantes alunos, que preferencialmente realizam a visita de estudo, uma aula no museu, o papel que a técnica superior desempenha aproxima-se do de um especialista, de um professor, que apresenta oralmente os conhecimentos de forma organizada, que transmite saberes teóricos enquadrados no currículo escolar daquele grupo¹⁷¹. Na caso dos visitantes alunos há uma correspondência entre o seu papel e o da profissional de Serviço Educativo. No âmbito de uma

¹⁷⁰ Sustentamos esta afirmação nos seguintes registo do diário:

- (grupo de jovens) *Na sala de projecção, em pequenos grupos, discutiram se a fotografia era ou não arte. Depois um elemento de cada grupo expunha ... seguiu-se um debate em grande grupo, no jardim (Diário:22/11/2001).*
- (grupo de adultos) *Os visitantes conversavam, comentavam, participavam na exposição que estava a ser feita. No fim de dois carretos de diapositivos ainda queriam mais ... a brincar, a técnica ia dizendo que não mostrava, para elas voltarem (Diário:28/11/2001).*
- (grupo de crianças) *Antes de subirem, conversava um pouco com eles para os preparar e os acalmar (Diário:Dezembro/2001).*
- (grupo de crianças) *Tem o cuidado de procurar um discurso próximo da idade do grupo. Para que não se dispersem, pede-lhes uma canção de Natal, ... (Diário:Dezembro/2001).*

¹⁷¹ A título de exemplo vejamos um registo:

- *Eram alunos do 12º ano e a visita tinha a ver com o programa da disciplina de história de arte ... na sessão de diapositivos é de salientar a proximidade com os conteúdos programáticos. O rigor científico foi uma grande preocupação ... na visita orientada evidenciou as pinturas, seus autores, épocas, reforçando com outros autores que conheciam e/ou que eram do programa (Diário:07/01/2002).*



visita de estudo, para aprofundar um conteúdo do seu currículo escolar, colocam-se numa atitude de ouvintes que desejam adquirir mais conhecimentos concretos sobre aquela matéria. Por sua vez, a acção que a técnica desenvolve está centrada sobre o aluno que, desta forma, se torna objecto de formação, enquadrando-se ambos na linha de um modo de trabalho pedagógico do tipo transmissivo. Por exemplo, quando uma instituição escolar, no âmbito de um curso de restauro, faz uma marcação para uma visita orientada e projecção de diapositivos sobre as “pinturas de Aurélia de Sousa”, os alunos vêm imbuídos de um interesse em aprender conteúdos específicos sobre pintura, ouvindo atentamente, tirando apontamentos que lhes serão úteis no seu desempenho escolar, aproveitando este momento para adquirir mais conhecimentos concretos.

Uma análise ao papel do Serviço Educativo relativamente aos visitantes alunos que têm preferência pela *actividade lúdica* promovida, constatamos a preocupação de programar a projecção de dispositivos de acordo com a actividade a desenvolver. Por exemplo: se vêm realizar a actividade “jóias com animais” os diapositivos a projectar relacionam-se com a exposição permanente de jóias, destacando as que têm a forma de um animal, ou que têm animais desenhados; se vêm fazer “velas decorativas” no Natal, podem ver diapositivos sobre “Presépios no Mundo”¹⁷².

Além da concretização das actividades que os mobilizam, estes visitantes alunos participam ainda da visita orientada e da projecção de diapositivos. Não tendo sido expresso um interesse específico em abranger determinado conteúdo escolar, no decorrer da visita orientada e da projecção de diapositivos, registamos a existência do mesmo rigor museológico mas, nestes casos, emerge um discurso permanentemente re-estruturado com a participação dos elementos do grupo, que se tornam actores neste processo de aprendizagem. Sobre um determinado diapositivo ou peça do mobiliário, por exemplo, expressam saberes de

¹⁷² No espólio existem presépios e uma colecção de esboços, de esquissos relativos ao Natal onde aparecem os reis magos, Jesus, Maria, ... (Diário:Dezembro/2001).

que são portadores¹⁷³, relacionam com outras peças e a técnica superior reforça esses saberes, (re)integra-os, parte deles e motiva à participação, ao diálogo em grupo.

No decorrer das diversas actividades registamos o seu incentivo:

- ao desenvolvimento de algumas discussões no grupo, sobre algumas temáticas;

- um grupo de crianças de 5 anos ... para a oficina de "chapéus". A projecção de diapositivos foi sobre a família de D. Marta salientando o uso dos chapéus e, no fim, viram chapéus com diversos feitiços, materiais, etc. Na visita orientada emergiram com destaque os quadros que têm chapéus com laços, plumas, penas, etc. ... No fim foram fazer o seu próprio chapéu com cartolina e variadíssimos materiais, debatendo o "uso e fabrico" de chapéus. As crianças, durante todo o percurso da visita, comentavam os chapéus, comparavam com outros que tinham visto e, até, com os seus próprios chapéus, bonés e boinas (Diário:05/02/2002).

- à manifestação da curiosidade sobre um ou outro objecto concreto da coleção e a consequente informação mais detalhada;

- parava para explicar melhor um objecto que despertara a curiosidade dos miúdos, como por exemplo, o carrinho de chá, cujo funcionamento e finalidade não era evidente (Diário:Dezembro/2001).

- à descoberta, à exploração e à escolha de materiais para concretizarem a actividade.

- na construção das velas, a recolha dos materiais que a decoram e a sua escolha fica a cargo dos alunos (que os recolhem no jardim - folhas, bolotas, ... ou que trazem da escola - aparas de lápis) (Diário:Dezembro/2001).

Neste caso em que se privilegia a actividade lúdica há, igualmente, uma correspondência entre o papel da técnica superior e o dos visitantes alunos. A técnica superior é um animador que se insere no grupo, informa, facilita a apropriação pessoal do saber por parte dos visitantes, incita à manifestação da curiosidade e da criatividade¹⁷⁴. Os

¹⁷³ ... questionando, acrescentando informação, fazendo comparações, exercitando a memória com espaços e objectos da sua vida (Diário:28/11/2001).

¹⁷⁴ Por exemplo:

- A professora A referiu que a técnica superior é muito expressiva no discurso que apresenta, que fala com paixão, que sabe do que fala e que tem rigor. No

visitantes alunos participam nas discussões, questionam a mensagem e, desta forma, vão-se apropriando activamente de outros saberes, reestruturando os que já possuem, tornando-se pela sua acção sujeitos do processo educativo. Por exemplo, na oficina de “fotografia” observamos os alunos, em pequeno grupo, a questionar o professor sobre a função dos diferentes líquidos dos três tabuleiros para a revelação, ao mesmo tempo que faziam o positivo da sua fotografia e que relacionavam as novas informações com o que já sabiam sobre o assunto¹⁷⁵. Pela participação activa nas diversas dinâmicas, pelo facto de produzirem comentários e levantarem questões¹⁷⁶, pelas relações intra-grupais estabelecidas no grupo e que contribuem para o deciframento da mensagem, consideramos que desencadeavam um processo de interpretação, de tomada de consciência, de apropriação de conhecimentos. Neste sentido consideramos estar na linha de um modelo de orientação pessoal.

- Relação com o saber

Relativamente à relação com o saber consideramos predominar a coexistência dos modos de trabalho pedagógico do tipo transmissivo, de orientação normativa e do tipo incitativo, de orientação pessoal, não sendo visível o de tipo apropriativo, que se centra na inserção social.

Para os visitantes alunos, que privilegiam a visita de estudo, registamos, para o primeiro caso (transmissivo) situações em que quer os alunos quer os professores levantaram questões. Estas exigiram da técnica superior uma atitude transmissiva, explicitando conceitos e referências teóricas concretas, no sentido de responder objectivamente

decorrer desta visita orientada a técnica foi conversando com os alunos, voltava atrás se lhe pediam uma explicação, ..., sobressai um certo “à vontade”, sem pressas, com espaço para o diálogo ... (Diário:15/01/2002).

¹⁷⁵ Diário: 22/11/2001

¹⁷⁶ Por exemplo:

- Os visitantes conversavam, brincavam, sem barulho. É um grupo que quer aprender mais, ensinar o que sabe, há um forte intercâmbio de saberes eruditos e quotidianos bastante enriquecedor ... o preenchimento válido do seu tempo é importante (Diário:28/11/2001).

às dúvidas dos visitantes. Aproximou-se, de facto e em muitos momentos, da figura de um especialista, detentor de saber e interessado em o veicular. Como exemplo, apontamos a visita de um grupo a quem deu uma “lição” sobre a vida e a obra de Aurélia de Sousa, as influências de outros pintores estrangeiros e nacionais na sua obra, etc¹⁷⁷. Contudo, noutras momentos, onde se proporcionava a intervenção, a participação, o diálogo, a articulação dos saberes de uns e de outros, a postura da técnica aproximou-se mais das características inscritas no modo de trabalho pedagógico de orientação pessoal. Foi o caso, ainda com o mesmo grupo, onde, no decorrer da visita orientada pelas colecções permanentes da Casa-Museu a técnica deu espaço para que questionassem sobre as obras, os autores, ..., para que privilegiasssem uma ou outra pintura / pintor(a), trocassem saberes com ela e / ou com a professora e / ou os seus colegas.

No caso em que os visitantes alunos privilegiam o desenvolvimento das actividades lúdicas, consideramos que predomina um modo de trabalho pedagógico de orientação pessoal. Por exemplo, no decorrer das sessões para a construção da máquina fotográfica, enquanto uns alunos estavam com o “especialista” na oficina a trabalhar, outros estavam com a técnica superior, numa sala onde, *em pequenos grupos, discutiam se a fotografia era ou não arte. Depois um elemento de cada grupo expunha as razões pelas quais considerava ou não arte. De seguida foram para o jardim debater o que é arte. Seguiu-se um debate em grande grupo ... Os alunos empolgaram-se com o debate. Não havia a tendência geral para concordarem só por concordarem. As ideias ficaram no ar – criatividade, técnica, imaginação, património (Diário:22/11/2001)*. Na verdade, ao nível do desenvolvimento das actividades e do trabalho em grupo, observamos comportamentos de entreajuda, cooperação, partilha e de negociação das tarefas, que, em nossa opinião, promoveram uma acção conjunta, incentivaram o dinamismo, a discussão e a reflexão crítica e estimularam o

¹⁷⁷ Diário: 07/01/2002

autodidactismo. Face a estas constatações podemos, em síntese, considerar que a acção pedagógica decorreu num espírito de grupo, que incluiu os visitantes e a técnica superior e no qual os saberes de uns e de outros se foram entrelaçando e aprofundando, numa articulação permanente entre saberes teóricos e saberes quotidianos. Por exemplo:

- em actividades como as velas decorativas verificou-se uma constante entreajuda entre todos os elementos do grupo, criando-se um clima, que fez emergir espontaneamente os saberes experientiais dos visitantes;
 - no caso do recital-canto houve um forte protagonismo dos visitantes e dos seus saberes, nomeadamente, de poesia, de música, de organização de eventos;
 - na oficina de fotografia, nas situações por nós observadas, os jovens estavam motivados e interessados em aprender, negociaram as tarefas e partilharam alguns dos saberes que já possuíam, fizeram experimentações, apoiaram-se, etc.
- Relação com o poder

Relativamente aos visitantes alunos que privilegiam a actividade lúdica há situações concretas em que a técnica superior desempenha um papel de facilitadora, de animadora, pois participa nas actividades como membro do grupo, potenciando e co-gerindo uma relação igualitária entre os participantes. Nestes casos a técnica superior exerce o poder pedagógico, que lhe é atribuído social e institucionalmente, incentivando os visitantes a escolher, a negociar, a gerir e a participar nas actividades. Por exemplo, nos “jogos de ambiente”, estimula as crianças a apresentar o jogo (se já o conhecem) e as regras, a organizar os grupos, a acompanhar e a orientar a sua realização, a decidir em situações pontuais, etc. Podemos assim inferir que a relação com o poder é do tipo incitativo, de orientação pessoal.

No caso em que realizam uma visita de estudo, tal como na relação com o saber, consideramos existir uma oscilação entre o modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo e o de tipo incitativo. Nas situações em que as instituições escolares efectuam marcação solicitando uma temática específica (por exemplo uma abordagem à “Pintura de Aurélia de Sousa” ou “Do Romantismo ao Naturalismo”) para fins curriculares, a técnica organiza o seu trabalho no sentido de dar as informações que lhe são solicitadas. Ela decide quais os diapositivos que vai mostrar e estrutura o seu discurso para aquele grupo determinado. Neste sentido, além de usufruir do poder que lhe é delegado institucionalmente para decidir a sessão, ao nível do discurso transmite conhecimentos aos alunos. Porém, tal como no caso dos que efectuam actividades lúdicas, a sua relação aproxima-se também do tipo incitativo pelas mesmas razões.

Relativamente à avaliação, inerente à relação com o poder, por parte do Serviço Educativo não existe um controlo dos conhecimentos que os visitantes adquirem neste contexto. A avaliação que aqui tem lugar incide sobre o desenvolvimento do processo educativo, privilegiando o seu acompanhamento através das conversações e reflexões que se mantêm entre os vários elementos do grupo – visitantes alunos, professores e técnica superior. Consideramos que esta avaliação qualitativa se insere no âmbito de uma orientação pessoal que privilegia o decorrer do processo. De registar que, pontualmente, existem registos escritos, como por exemplo, um questionário que foi passado, aos visitantes, para perceber o que sentiram e que, posteriormente, seria sujeito a reflexão e, também, os documentos que saíram do encontro “O Museu e a Escola” (cf. 5.2.3).

- Efeitos sociais e educativos

Relativamente ao quinto e último recurso analítico, os efeitos sociais e educativos, salienta-se uma maior visibilidade do primeiro e do

segundo modo de trabalho pedagógico no desenvolvimento de uma ou outra dinâmica, sem se excluírem completamente. Por exemplo, no decorrer de uma visita de estudo sobre “O Porto na viragem do século XIX para o século XX”, com uma turma do 2º-3º Ciclo do Ensino Básico, a técnica superior expôs de forma transmissiva um conjunto de saberes teóricos relativos ao tema da visita, assumindo uma postura muito próxima da de uma “aula” ou de uma “lição”, próprio do contexto escolar. Contudo, apesar desta atitude de orientação normativa, a técnica procurou sempre atender às condições de recepção do grupo (idade, ano de escolarização), apoiar-se nas questões levantadas de modo a integrar os saberes de que os alunos são portadores e, ainda, dar espaço para que cada um se debruce mais pormenorizadamente sobre um aspecto que privilegie. Por seu lado, estes, muitas vezes, assumem de facto a condição de alunos, ao colocarem-se numa posição de meros receptores da mensagem. Assumem uma atitude acrítica e passiva, que configura um cenário relacional próximo de um modelo escolar, que distancia quem tem o saber de quem não o tem. Todavia, em alguns momentos da visita orientada, estes mesmos alunos, mostraram-se participativos e motivados para aprender coisas novas, questionaram sobre a pintura na viragem do século e relacionaram verbalmente estes saberes com outros que possuíam. O adulto, o professor que os acompanhou, tanto actuou como um elemento do grupo como reproduziu a sua condição de professor, agindo de forma interligada com a técnica superior, facilitando a relação com o currículo escolar e com aspectos da vida quotidiana do grupo que conhece.

Nos casos em que referimos existir uma maior visibilidade do modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, os efeitos sociais e educativos repercutem-se mais ao nível individual do que ao nível do grupo. Como referimos também, o modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo está presente em quase todas as dinâmicas desenvolvidas e manifesta-se de forma mais ou menos explícita, de acordo com o papel institucional que cabe quer à técnica superior, quer aos visitantes, na sua condição de aluno, quer aos adultos que o acompanham, na sua

condição de professores. De facto, um aluno do ensino secundário numa visita de estudo, munido do seu caderno para tomar notas, e que faz perguntas sobre saberes teóricos concretos está, num contexto extra-escolar, a reproduzir a sua condição de aluno e, de algum modo, a reproduzir o sistema de relações sociais e educativas que vive em contexto escolar.

Nos casos referidos em que predomina o modelo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, observámos que os visitantes alunos manifestam um forte espírito de motivação e de implicação na dinâmica, susceptível de reestruturar os saberes de que são portadores. Nestes casos, as fronteiras entre os papéis desempenhados quer pelos visitantes alunos, quer pelos responsáveis pelo desenvolvimento da dinâmica, quer até pelos professores que os acompanham, são mais ténues. Efectivamente, verificamos que na implementação das dinâmicas, os visitantes alunos, tornam-se actores, adaptando-se às situações e intervindo nelas ou integrando elementos dessas situações nos saberes de que são portadores. São situações, como dissemos, em que cada um actua como membro de um grupo, participa nas actividades, coopera com os colegas, partilha materiais e ideias, numa relação de adaptação contínua a este contexto extra-escolar. Por seu lado, a Casa-Museu adapta-se às suas próprias condições de funcionamento, ao espaço disponível, aos materiais existentes, às situações novas. Além deste efeito adaptador, da técnica superior e dos visitantes, às condições físicas, de organização e de prática pedagógica deste Serviço Educativo, há também a considerar a adaptação da técnica superior no exercício da sua profissão, às situações inerentes às próprias características dos grupos de visitantes alunos e às dinâmicas que eles escolhem. Por parte dos visitantes alunos, há também a adaptação a um sistema escolar que recorre a instituições da comunidade para, muitas vezes, sustentar e ou ampliar saberes e experiências que o contexto escolar não oferece.

Para terminar, salientamos que a forma como a dinâmica se desenvolve - umas vezes mais focalizada num registo transmissivo e de aquisição de saberes teóricos, outras, num registo de maior envolvimento e de participação dos visitantes alunos – contribui para que este grupo de *visitantes alunos* amplie e aprofunde saberes teóricos e práticos e os possam relacionar com situações concretas numa dialéctica que é simultaneamente auto e hetero-formativa.

Sintetizamos a análise que acabamos de realizar, no quadro que se segue:

	Papel do Serviço Educativo/ Visitante	Relação com o saber	Relação com o poder	Efeitos socio-educativos
Visitante aluno	Actividade lúdica - MTP 2 Visita de estudo - MTP 1	Actividade lúdica - MTP 2 Visita de estudo - MTP 2 - MTP 1	Actividade lúdica - MTP 2 Visita de estudo - MTP 2 - MTP 1	MTP 1 MTP 2

Quadro 5 – Quadro síntese das relações com o visitante aluno

5.3.2 – As relações com o visitante não escolar

O grupo de visitantes não escolares procura esta Casa-Museu pelas dinâmicas que promove e pela divulgação que realiza a nível local e central. Este Serviço Educativo ao programar para um público potencial, que tem em comum a necessidade de ocupar o tempo de lazer de que dispõe, procura ir de encontro à sua curiosidade, aos seus interesses e à sua disponibilidade. A inscrição dos visitantes não

escolares é feita em duas modalidades, que tomamos como dois indicadores de análise:

- os que fazem marcação *individualmente* (incluindo família), incentivados pela actividade de curso ou projecto e que se agrupam durante um certo período de tempo;
- os que fazem marcação em *grupo*, previamente constituído, no âmbito do conhecimento da instituição, das suas colecções, da sua história e que privilegiam a visita orientada e a projecção de diapositivos.

O *visitante não escolar* é um grupo com uma imensa diversidade interna, que lhe advém de factores como o género, a idade, o nível de escolarização, a actividade e a situação profissional: são homens e mulheres, são crianças, jovens, adultos e idosos, com níveis de escolaridade diversificados, uns exercem actividade profissional e outros não, por razões de reforma, desemprego, doença, etc. Pela análise que fizemos aos elementos que constam na instituição relativos às inscrições verificamos, a título de exemplo, que:

- nas marcações individuais para os cursos de pintura e desenho há mais pessoas do género feminino;
- as idades variam entre os 18 e os 70 anos;
- ao nível do exercício da actividade profissional uns estão no activo, outros são reformados e outros são estudantes;
- nos programas “À descoberta dos Museus” e “Venha conhecer os Museus Municipais do Porto” há igualmente esta diversidade acrescida da particularidade de haver inscrições de dois ou mais elementos da mesma família¹⁷⁸;
- nas marcações em grupo existem inscrições realizadas por associações, hospitais, lares e seminários a decorrer no Porto.

Este grupo inclui pessoas que:

¹⁷⁸ De relembrar que esta Casa-Museu participou num projecto para famílias, “À Descoberta dos Museus do Porto” que contava com o apoio da “Porto 2001 S.A.”.

- ao longo da sua vida pessoal e profissional não tiveram tempo e/ou oportunidade para dar aso ao seu gosto pela pintura e ou desenho e que pretendem agora “investir” em si;
 - individualmente ou em família, procuram ocupar o seu tempo ao fim-de-semana em actividades culturais e recreativas;
 - pela idade ou por motivos de saúde, se encontram reunidas numa instituição, que lhes proporciona formas diferentes de ocupar o seu tempo livre;
 - estão integradas em associações culturais e recreativas que promovem visitas e passeios com os seus associados.
- Reequacionando os indicadores: programação, divulgação e implementação

A programação elaborada por este Serviço Educativo para os visitantes não escolares inclui a visita orientada, a projecção de diapositivos e algumas actividades.

→ A *visita orientada* e a *projecção de diapositivos* são programadas para o público potencial e dentro destas destacam-se as visitas orientadas às exposições permanentes de pintura e jóias, que se relacionam com sessões de projecção de diapositivos sobre a “Família de D. Marta”, “Pintura de Aurélia de Sousa”, “Jóias”.

→ Algumas *actividades lúdicas* são desenvolvidas por profissionais exteriores à instituição, o que implica o pagamento de honorários, pelo que têm de ser programadas atempadamente, como é o caso dos cursos de pintura e de desenho. Há também programas desenvolvidos no interior do edifício e/ou no jardim, que decorrem no periodo entre a Primavera e o Verão. O facto de estas actividades terem estimulado uma grande procura por parte de visitantes singulares e/ou por famílias, foram incluídas como actividades cíclicas na planificação

anual do Departamento Municipal de Museus e de Património, no quadro da programação da Casa-Museu.

Nos casos em que se contrata um profissional exterior à autarquia, verifica-se que o poder que é delegado institucionalmente ao Serviço Educativo lhe permite escolher e decidir quais as dinâmicas que pretende desenvolver, quando e de que forma. Contudo, na definição do programa dessa actividade¹⁷⁹ esse poder é delegado no responsável externo a quem é reconhecida competência nessa área.

A divulgação das actividades programadas não se restringe apenas ao domínio local, no âmbito do Serviço Educativo desta Casa-Museu, mas é feita também centralmente pelo referido Departamento, através da Agenda do Porto, do *site* da Câmara Municipal do Porto, da imprensa diária e dos prospectos de divulgação, postos à disposição do público em diversos locais. Estes meios de divulgação accionados centralmente permitem, como é óbvio, chegar a um maior número de indivíduos e a um maior número de locais. Dos visitantes que se inscrevem em grupo verificamos que eles são, maioritariamente, da cidade do Porto, embora existam alguns grupos que são de outros pontos do país. Os que se inscrevem individualmente provêm, na generalidade, do meio envolvente. Depois de divulgada a programação os visitantes não escolares começam a fazer as marcações individualmente ou em grupo. Só a partir deste momento é que o Serviço Educativo passa a dispor de algumas informações sobre quem vai receber: de onde vêm, quantos são, as idades e o género.

Tal como nos visitantes alunos, procedemos a uma análise relativamente à implementação das dinâmicas, tendo como referência os três modos de trabalho pedagógico - transmissivo, incitativo e apropriativo -, e na qual utilizamos os mesmos recursos analíticos: o *papel do Serviço Educativo / visitante não escolar, a relação com o saber,*

¹⁷⁹ Por exemplo, numa reunião (*Diário: 24/01/2002*) entre o professor de pintura e a técnica superior, trataram-se as questões burocráticas do curso e as intenções da Casa-Museu. No respeitante à programação das sessões, nada ficou decidido, cabendo a decisão ao professor que a fará, depois de conhecer as pessoas inscritas, as suas intenções e motivações.

a relação com o poder, os efeitos socio-educativos. Neste caso concreto dos visitantes não escolares tomamos como objecto de análise aqueles que se fazem avisar individualmente ou em família e os que se fazem avisar em grupo.

- Papel do serviço educativo / visitante não escolar

Comecemos por reflectir sobre os grupos que efectuam marcação provenientes de associações, lares de idosos e hospitais. Conforme pudemos observar, o interesse destes visitantes é o de conhecer a instituição museal e as suas colecções, saber mais sobre a sua origem e a história das pessoas que a ela se ligam. São geralmente adultos e idosos que pretendem ocupar de forma agradável o seu tempo de lazer, que participam activamente nas actividades perguntando, ouvindo e relacionando objectos e acontecimentos com a sua vida pessoal, que relembram momentos e locais significativos da sua história de vida. São pessoas motivadas para olhar e conhecer.

A técnica superior de serviço educativo procura informar-se acerca do grupo que vai receber, de onde vêm, quantos são, procura recolher dados relativamente às idades e aos seus interesses pela visita, aspectos que não são explicitados no momento da inscrição. Por exemplo, se for um grupo de 12 pessoas que vêm de um Lar, ela tem em conta se são do Porto ou não, se conhecem a zona da Foz e de S. Mamede de Infesta (onde cresceu a D. Marta), e equaciona também as dificuldades de mobilidade no espaço físico da Casa-Museu. Se for um grupo de 40 pessoas de uma Associação de uma cidade longe do Porto ela organiza a visita tendo em conta o leque de idades possível, e o facto de provavelmente não conhecerem S. Mamede de Infesta, além de distribuir os visitantes em dois grupos - procura ocupar um grupo numa actividade, enquanto o outro realiza a visita. Ou seja, a técnica superior organiza antecipadamente a visita ponderando também a selecção dos diapositivos a projectar e reflectindo sobre os aspectos a

privilegiar na abordagem que irá fazer. Neste processo e tendo em conta a imprevisibilidade dos interesses dos grupos, a programação assume um carácter flexível¹⁸⁰.

O trabalho com estes visitantes não escolares é agradável e potenciador de aprendizagens diversificadas, quer pelas trocas de informação que fazem entre si, quer pelos comentários e longas conversas que estabelecem no decorrer da visita, quer pelo recurso à memória que nos traz um conhecimento do passado vivido. Foi o caso de um visitante que viveu em S. Mamede de Infesta e que contou aos companheiros do grupo as memórias que tem sobre o estado da casa de outrora, comparando-a com o actual; outro elemento que relembrrou um carro que teve parecido com o do pai de D. Marta, alimentando uma conversa que “transporta” no tempo todos os outros visitantes¹⁸¹. Na verdade, estes momentos de visita são, em si, momentos de grande confraternização e, sobretudo, de (re)constituição de memórias de um passado com significados em que todos se reconhecem. Neste sentido, do trabalho pedagógico ressaltam fortes preocupações da ligação do tema da visita com a vida quotidiana dos visitantes - acontecimentos, actividades e experiências pessoais e profissionais – no intuito de intensificar quer as relações entre eles, quer os saberes, que em conjunto vão aprofundando.

Relativamente àqueles que se fazem avisar *individualmente* ou em família, predomina o interesse pelas actividades divulgadas pela instituição. Tal como no caso dos que se inscrevem em grupo, com estes visitantes predomina um modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo. Isto é, a técnica superior de serviço educativo ao organizar o trabalho para estas pessoas procura criar as condições necessárias para que elas, de forma autodidacta, adquiram outros saberes e

¹⁸⁰ Por vezes está previsto projectar uma sessão sobre “a família de D. Marta” e pelo desenrolar da sessão acrescentam-se diapositivos sobre “a mulher ao volante”, ou a “moda”, ou algumas “jóias”.

¹⁸¹ Podemos sublinhar a existência de outros comentários que surgem relacionados com roupas que tiveram, com chapéus e sapatos; ou, ainda, o de uma senhora que queria saber o ano e a proveniência de um relógio da exposição porque é igual a um que herdou e desconhece esses elementos.

desenvolvam competências. Tomemos como exemplo o caso das marcações individuais efectuadas para os cursos de pintura e/ou desenho e, também, o das marcações realizadas por dois ou mais elementos de uma família para o projecto “À descoberta dos Museus do Porto”. Estes visitantes se, por um lado, pretendem ocupar os tempos livres de forma agradável, recreativa e educativa, por outro, inscrevem-se imbuidos de uma vontade de aprender mais, de desenvolver as capacidades que possuem. Num e noutro caso, o serviço tem a preocupação de apoiar o seu trabalho nas disposições, motivos e intenções das pessoas que se inscreveram de forma a responder às solicitações de um visitante conhecedor de museus.

Em síntese podemos dizer que o papel do Serviço Educativo e dos visitantes não escolares se aproxima de um modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo. Isto é, o Serviço Educativo torna-se um elemento facilitador da relação entre a vida quotidiana e as aprendizagens significativas e a técnica superior integra-se no grupo, como elemento animador. Os visitantes participam como sujeitos da sua própria formação, apropriando-se de novos saberes, reestruturando os precedentes, num processo que acontece em grupo.

- Relação com o saber

Na análise da relação com o saber emerge mais visivelmente o modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, quer nos visitantes que efectuam marcação *individualmente*, quer em *grupo*. Em ambos os casos, como vimos, no desenvolvimento das dinâmicas a técnica superior assume um papel que promove aprendizagens activas e significativas em grupo e potencia as relações intragrupais que, por sua vez, influenciam o deciframento da mensagem e orientam a interpretação promovida pelo próprio grupo. Nestes casos, que vivenciamos e/ou nos foram relatados pela técnica superior, estavam presentes os saberes e os não saberes de uns e dos outros. No decorrer

da projecção de diapositivos e na visita orientada era comum ouvirem-se conversas onde se trabalhava a informação partilhada, onde se acrescentavam pormenores, se criticava procedendo a uma reestruturação de saberes. Nos casos que decorreram de marcação em *grupo*, ao longo da projecção de diapositivos e da visita orientada a técnica superior procurava criar um ambiente de empatia, com vista a proporcionar manifestações de diferentes saberes e questionamentos sobre aspectos específicos da Casa Museu e suas colecções. Um caso de marcação *individual* é, por exemplo, o curso de pintura. Numa sessão¹⁸², presenciamos cada “pintor/a” com o seu cavalete a pintar a óleo sobre tela, numa relação que permitia o investimento nas áreas para as quais estava mais motivado, onde se exploravam alguns pormenores, num ambiente animado e interessado.

- Relação com o poder

Incidindo a análise na relação com o poder pensamos que os visitantes que efectuam marcação em *grupo*, que participam numa única visita com a duração de um curto período de tempo, consideramos que a relação com o poder se situa num modo de trabalho pedagógico que se aproxima do tipo incitativo, uma vez que este Serviço Educativo promove a co-gestão – procurando a técnica superior situar-se como membro do grupo, facilitando a troca de saber – e tenta estabelecer uma relação igualitária de poder entre ambos. Nos visitantes com marcação *individual* e familiar temos aqueles que se inscrevem em projectos com a duração de uma manhã ou tarde, com ou sem actividade, e temos os outros que vêm para os cursos que têm lugar de Março a Julho, ao longo de 22 sessões. Nuns e noutras, a situação pedagógica toma contornos análogos aos que vêm em grupo, onde o Serviço Educativo promove uma relação com o poder que se aproxima do tipo incitativo. No âmbito das categorias que se prendem

¹⁸² Diário: 19/03/2002

com os papéis desempenhados e com as relações estabelecidas verificamos a hegemonia do mesmo modo de trabalho pedagógico. Não podemos deixar de referir a coexistência, em determinados momentos, de uma orientação mais normativa, mais transmissiva como, por exemplo, quando o professor de um curso transmite conhecimentos teóricos sobre uma matéria ao grupo ou, ainda, quando a técnica superior transmite determinados conhecimentos concretos - sobre uma pintura, uma jóia, uma peça exposta - e onde todos ouvem atentamente.

- Efeitos socio-educativos

Relativamente aos efeitos socio-educativos consideramos haver, também, uma hegemonia da orientação pessoal. Na relação que se estabelece entre este Serviço Educativo e os visitantes não escolares não é privilegiada uma orientação normativa, uma preocupação para o assumir de determinados papéis, para reproduzir tipos de relações existentes. Pela análise que temos vindo a realizar consideramos que, de facto, o Serviço Educativo na implementação das dinâmicas recorre a meios pedagógicos¹⁸³ diversificados com a intenção de que os visitantes se tornem actores. Através da criação de momentos de debate, de discussão de ideias, de interligação com os quotidianos, de vivências de situações novas, de experimentação de actividades reais e significativas, a técnica superior estimula a adaptação de forma activa às novas exigências que vão surgindo.

Dito de outra forma, e sintetizando o que dissemos, este Serviço Educativo (pela técnica superior e/ou pelos responsáveis das actividades) valoriza os saberes de que os visitantes são portadores dando-lhes um estatuto de fonte de conhecimento, permite a partilha e

¹⁸³ Na linha expressa por Lesne (1977:14,15) os meios pedagógicos são constituídos: por materiais (giz, quadro, aparelhos audio-visuais, ...) e maneiras-de-fazer pedagógicas (reagrupam métodos, técnicas, procedimentos).

a reflexão sobre eles, potencializa a reestruturação dos saberes existentes contribuindo para o desenvolvimento individual e colectivo destes visitantes. Com estes visitantes predomina um trabalho onde se privilegia o estar em grupo com as trocas e interacções entre as pessoas que ele provoca, manifestando-se “uma atitude activa de negociação de significados” (Lopes,2000a:115).

	Papel do Serviço Educativo/ Visitante	Relação com o saber	Relação com o poder	Efeitos socio-educativos
Visitante não escolar	Individual - MTP 2 Grupo - MTP 2	Individual - MTP 2 Grupo - MTP 2	Individual - MTP 2 Grupo - MTP 2	MTP 2

Quadro 6 – Quadro síntese das relações com o visitante não escolar

5.3.3 – O trabalho de “bastidores”

O Serviço Educativo da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio tem na sua forma de existência algumas práticas que pretendemos explicitar para compreender melhor os modos de trabalho que estão presentes nesta instituição museológica, enquanto contexto de educação dos indivíduos.

Consideramos que este serviço identificado como educativo corrobora da ideia de Hooper-Greenhill de que “la educación en los museos se entiende también como una amplia variedad de actividades, desde exposiciones y talleres hasta publicaciones, para una variedad mucho mayor de visitantes: colegios, familias y adultos interesados en aprender” (1998:191). Além de toda a dinâmica promovida, a que fizemos referência, queremos registrar o trabalho desenvolvido no

sentido de produzir algumas publicações e materiais existentes como: o texto de apoio do Museu, a nota biográfica, a “Maleta Pedagógica” para ser requisitada pelas escolas, o dossier de “Pintura” e de “Jóias”, os desdobráveis, o texto da “peça do mês”, ...

No desenvolvimento da sua acção estabelece também contactos no sentido de projectar uma dinâmica diversificada e integrada no espólio deste espaço museal. A título de exemplo, registamos os contactos realizados para uma possível exposição temporária:

- *De manhã estivemos com o Sr. x que veio mostrar quatro leques que herdou, oferta da rainha D. Estefânia, esposa do Rei D. Pedro V¹⁸⁴, a uma pessoa da sua família que foi dama de companhia da Rainha. Entre ele e os irmãos existem 30 leques. A técnica superior sugeriu a hipótese de uma exposição temporária no museu e a necessidade de uma investigação sobre esses leques, que poderia ser enriquecida com depoimentos orais de pessoas da família (Diário:24/01/2002).*

Para poder prestar informações mais correctas investe num conhecimento rigoroso do seu acervo. É o que acontece quando realiza pesquisa para efectuar uma ficha técnica interna ao serviço para cada diapositivo¹⁸⁵ ou, ainda, para redigir um texto para a “peça do mês” que está à disposição dos visitantes, em fotocópias, para o poderem levar e reutilizar. Este trabalho é desencadeado pelo interesse manifestado pelos visitantes sobre um tema, pela curiosidade despertada por uma peça da exposição permanente ou, ainda, pelo interesse da instituição em explorar e divulgar um assunto ou um objecto do espólio.

Este trabalho de “bastidores”, impregnado da subjectividade de quem o faz, intervém também nas aprendizagens que se realizam numa visita ao museu.

¹⁸⁴ 1837-1861 (reinou de 1853 a 1861)

¹⁸⁵ Por exemplo, um diapositivo sobre uma pintura implica um saber específico sobre o autor, corrente em que se insere, técnica e material utilizada/o, ...

6 – Um último olhar

Esta investigação visa reflectir e explicitar o *educativo* que está presente no Serviço Educativo de Museus, um serviço identificado como educativo mas nem sempre reflectido como *educativo*, através do estudo de um caso em particular: o Serviço Educativo da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio.

Na sua realização utilizamos quadros conceptuais próprios às Ciências da Educação. Procuramos de forma objectiva analisar a lógica que está presente na articulação entre a oferta e a procura e, também, as relações que se estabelecem neste Serviço Educativo integrando algumas “subjectividades”¹⁸⁶ que estruturam a sua vida educativa. Nestas subjectividades, não exploramos as que pertencem à equipa de profissionais que organizaram as exposições permanentes mas, efectivamente, integramos as que estão presentes na prática da técnica superior (no discurso e textos que produz, nas ideias que passa, na interpretação que faz, na dinâmica que implementa) equacionando, não raras vezes, as de quem visita a instituição, que recebe e descodifica as mensagens.

Na verdade, foi com o contributo de uma multi-referencialidade conceptual própria às Ciências da Educação que aprofundamos as *valências educativas* deste espaço social com relevância no campo da educação não-formal e reflectimos o trabalho pedagógico que aqui está presente, tomando opções teóricas e práticas que nos permitiram um aprofundamento investigativo desta realidade. A presente investigação permitiu uma reflexão sobre a prática que tem lugar nesta realidade concreta, o seu melhor entendimento e, também, uma interpretação crítica da intervenção educativa e socio-cultural que realiza com a comunidade educativa que procura construir.

¹⁸⁶ José Alberto Correia (1998b:25) refere que o trabalho de investigação, se se quer objectivante, não pode fazer a economia da análise das ‘subjectividades’ que estruturam as práticas.

Ao terminar esta investigação pretendemos ainda lançar um último olhar que nos permita ver o *educativo* museológico de forma mais abrangente. Procuramos explicitá-lo numa encruzilhada de espaços sociais, escolares, institucionais, familiares e, também, numa encruzilhada das intencionalidades próprias à educação formal, não formal e informal. Nesta linha, pretendemos não só apontar o desenvolvimento de competências que promove e de que forma contribui para a Educação Permanente, como ainda contribuir para um apuramento conceptual destas noções.

6.1 – O Serviço *Educativo* na encruzilhada entre a educação formal, não formal e informal

Começamos por afirmar que a instituição museológica se insere no âmbito definido pela educação não formal. Com efeito, a instituição museológica em análise está inscrita numa estrutura autárquica rígida, obedece a uma hierarquia institucional, tem um quadro de pessoal determinado, define um horário de atendimento ao público e a importância a pagar (ou não) pelos visitantes. Por sua vez, o Serviço Educativo desta Casa-Museu apresenta também um quadro formal visível no seu funcionamento, nas competências e funções do pessoal em exercício, na programação que elabora, alguns processos de divulgação que acciona.

Consideramos que este quadro estrutural foi e tem sido possibilitador da génesis e do desenvolvimento de um serviço público com regularidade, (im)previsibilidade e coerência, desenhando-se o *educativo* numa estrutura que se vai consolidando. É na encruzilhada entre elementos que compõem a educação formal, não formal e informal (cf. 2.3.2) de acordo com o uso que os públicos que recebe fazem da instituição, dos saberes que trazem e dos seus interesses e motivações, bem como da relação que o museu estabelece com eles que o Serviço Educativo tem vindo a desenvolver a sua dinâmica.

Uma reflexão sobre estes níveis de educação no quadro da dinâmica promovida é o que faremos agora, para fundamentarmos e aprofundarmos a explicitação deste *educativo* museológico. Para o efeito, retomamos os dois grupos de visitantes com marcação que analisamos em 5.2.1, pela diferença de interesses manifestada no momento da visita: os que têm *preferência pelas actividades lúdicas*, e que são em maior número; os que têm *preferência pelas visitas de estudo*.

- Preferência pelas actividades lúdicas

Esta instituição museológica, exterior ao sistema escolar, através do Serviço Educativo, desenvolve actividades lúdicas - complementares para as instituições de ensino e para o público em geral - de forma organizada, sistemática, intencional e flexível, tendo em vista atingir certos objectivos educativos (sensoriais, expressivos, manuais) utilizando modos e recursos que fogem ao formalismo museal da visita de estudo. Assim, consideramos que esta Casa-Museu realiza uma educação não formal, imbuída de alguma formalidade e, como veremos de seguida, geradora de contributos informais.

No caso em que a preferência recai sobre as actividades lúdicas, todo o trabalho de “bastidores” realizado tem subjacente, por um lado, uma vasta gama de conteúdos relacionados com o espólio existente e, por outro, maneiras-de-fazer variadas e adequadas a cada caso, flexibilidade na marcação dos horários (respeitando os formalismos institucionais), (re)utilização e aproveitamento dos diversos espaços disponíveis da Casa-Museu.

As instituições de ensino, que fazem marcação mobilizadas pelo interesse nas actividades lúdicas, consideram o museu como um espaço de educação complementar onde podem ampliar a sua componente educativa, usufruindo das suas iniciativas. Elas tiram partido da oferta educativa museológica para o desenvolvimento de actividades lúdicas

que provoquem e sejam envolventes para os seus alunos e que complementem as actividades realizadas em contexto escolar, no âmbito do calendário escolar.

Por seu lado, o Serviço Educativo, ao atender ao calendário festivo nacional, tem a intenção de promover e de realizar uma dinâmica que se articule com os projectos curriculares das instituições de origem, procurando construir situações educativas adequadas à especificidade dos visitantes e que, do nosso ponto de vista, ampliam e enriquecem a educação escolar ministrada nas escolas. A oferta museológica vai de encontro ao desenvolvimento de atitudes e de sentimentos (estéticos, partilha de sentidos, consciência de pertença a um grupo), de conhecimentos e de saberes-fazer, que se articulam com a perspectiva de educação integral que a escola busca em determinadas situações.

De facto, a educação não formal é inerente à realização de actividades lúdicas, que vão de encontro aos interesses, vontades e necessidades dos indivíduos, que não são avaliadas nem certificadas, que têm em conta as aprendizagens segundo o ciclo de estudos, e que permitem ao Serviço Educativo agir por delegação da instituição de ensino. Assim, o interesse por parte das escolas enquadr-se preferencialmente: no desenvolvimento do domínio das expressões motora, dramática e plástica, no caso da Educação Pré-Escolar¹⁸⁷; na área curricular disciplinar de expressões artísticas, no 1º Ciclo do Ensino Básico; e na área curricular disciplinar de educação artística, no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Os outros, os que se inscrevem individualmente e/ou em família e, portanto, estão fora do processo de escolarização, procuram esta Casa-Museu voluntariamente para ocupar o seu tempo de lazer ou para prosseguirem por gosto o seu processo de aprendizagem. Não estão motivados pela aquisição de um certificado e encaram o museu como

¹⁸⁷ “O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos” (ME-DEB,1997:57).

um espaço onde podem ocupar o seu tempo livre. O Serviço Educativo no desenvolvimento das actividades lúdicas atende ao interesse em ocupar o tempo de lazer, organiza situações educativas para a especificidade do grupo que vai receber privilegiando os interesses e motivações expressos, de forma a que ocupem o seu tempo livre com prazer.

Assim, da interacção que se estabelece entre o Serviço Educativo e os visitantes que têm preferência pelas actividades lúdicas consideramos que emerge o predomínio do nível não formal da educação. Contudo, o todo complexo que é o *educativo* museológico resulta também de alguma formalidade que lhe está inerente, além de ser gerador de contributos informais.

Os níveis de formalidade estão presentes em alguns momentos que têm lugar quer no desenvolvimento da actividade lúdica, quer na visita orientada, quer na projecção de diapositivos. Por vezes, na introdução de uma nova técnica na oficina, ou quando é necessário dar informações mais detalhadas sobre uma peça do mobiliário, ou aprofundar um assunto relacionado com um diapositivo, a técnica superior de serviço educativo assume uma atitude de "professora" daquele grupo turma, mais próxima do modelo formal utilizado na educação escolar. Outro exemplo reporta-se à utilização, por parte dos visitantes, dos textos de apoio criados pelo Serviço Educativo com informações detalhadas sobre determinada peça ou coleção. Porém, estes conteúdos transmitidos não são objecto de avaliação por parte do Serviço Educativo.

Por sua vez, a dimensão informal da educação encontra-se frequentemente submersa, oculta, invisível no processo educativo museológico. Ela está presente nas interacções, nas trocas, nas aprendizagens não programadas e que são inerentes às programadas, que acontecem entre os elementos dos grupos, na possibilidade de se visitar as exposições permanentes, em qualquer momento da vida, sem definir previamente qualquer programa e, ainda, no prazer que advém

do contacto com os objectos expostos e do diálogo que cada um(a) pode estabelecer com eles. Ir a um museu pela primeira vez na vida, experimentar o prazer de ver o que nunca foi visto, proporciona sensações, emoções e aprendizagens que retemos para a vida. Neste sentido, a dimensão informal é aquela que se respira, que se adquire sem saber.

- Preferência pelas visitas de estudo

A preferência pelas visitas de estudo abrange a menor fatia dos visitantes com marcação. A ida ao museu para realizar uma visita de estudo “dá o tom” para o exercício de um conjunto de práticas onde predomina a semelhança com a educação formal. Contudo, o Serviço Educativo da Casa-Museu não tem como intenção primeira realizar educação formal pois não promove um ensino cronologicamente graduado, não realiza uma avaliação formal e quantitativa dos saberes adquiridos, não atribui certificados aos visitantes.

Para as instituições de ensino que se mobilizam para uma ida ao museu, no âmbito de uma visita de estudo, além da intenção de dar a conhecer aos seus alunos uma instituição que tem muito para lhes oferecer ao longo da vida, há a intenção de estudo de alguns conteúdos curriculares, do aprofundamento ou consolidação de saberes escolarizados. A técnica superior de serviço educativo, assumindo uma postura de detentora de um saber a transmitir, de “professora”, por delegação da escola dá a aula, reproduzindo as condições de transmissão de saberes próprias ao modelo escolar, ainda que num outro contexto. Por seu lado, os alunos, apesar de terem mudado de “sala” e de “professora”, cumprem a obrigatoriedade da visita. No entanto, e porque se trata de uma deslocação para fora do espaço escolar, é necessário um “trabalho de convencimento” extra com os alunos que o decorrer das aulas tem por adquirido, bem como, é necessário um trabalho de articulação com o exterior que as aulas por

si só não necessitam. A “matéria” será avaliada, posteriormente, na escola, de acordo com os parâmetros da educação formal. Assim, a visita de estudo torna-se uma extensão da aula - para motivar, reforçar, complementar, enriquecer, concluir um conteúdo – e, a Casa Museu, ao responder a esta solicitação, torna-se um recurso para a escola, para a educação formal.

Portanto, consideramos existir uma relação interessada e intencional, entre o contexto escolar e o museológico, que traz benefícios para ambas as partes: assim, se *a instituição museal* vai de encontro aos interesses da escola, participando activamente no processo educativo global de alguns visitantes, faz-se também conhecer, dá a conhecer o legado cultural que a constitui e promove o que J. T. Lopes designa de efeito multiplicador, construindo o público do seu e dos outros museus; *a instituição de ensino* proporciona aos seus alunos formas diversificadas de aprendizagem e converte a Casa-Museu “en un instrumento de aprendizaje, en beneficio de los alumnos” (Sagüés, 1999:79).

Para os que vão através de instituições socio-educativas, ainda que realizando uma visita de estudo, é visível uma lógica diferente da que ocorre com as instituições de ensino, fazendo emergir uma postura enquadrada mais no âmbito da educação não formal. Para estes visitantes preside a vontade de conhecer esta instituição e as suas colecções, de ocupar o tempo livre de que dispõem, de aprender nos momentos de lazer, de reavivar memórias e saberes adquiridos e vivenciados. A instituição de onde provêm cumpre os formalismos de marcação da visita, de escolha de horário, enquanto o Serviço Educativo organiza e sistematiza a visita, selecciona os aspectos privilegiados mas, como não há exigências académicas, a programação é caracterizada pela sua flexibilidade, podendo ser alterada de acordo com as solicitações do momento.

Embora com uns se destaque mais o paralelismo com a educação formal e com outros a não formal, em qualquer dos casos não se podem

excluir elementos que integram os três níveis da educação e que se entrecruzam. Apesar do formalismo da visita de estudo, no decorrer da dinâmica, a articulação com o não formal é constante e o informal está sempre presente. Por exemplo, na visita às exposições permanentes, os visitantes ouvem as explicações da técnica superior e, simultaneamente, podem observar diversos objectos, percepção-los, interpretá-los e relacioná-los com outros, dando origem a muitas aprendizagens informais, utilizando a sua subjectividade.

Pela reflexão que acabamos de fazer, podemos dizer que ainda que os museus se enquadrem no âmbito definido como educação não formal, tal educação integra e articula-se com a educação não formal e informal, reforçando-se e complementando-se mutuamente, para participar na construção de um *educativo* museológico. Com efeito, o serviço não se move ao sabor do acaso e a dinâmica aqui desenvolvida não se desenrola em oposição ou na ignorância do formalismo do sistema escolar, nem procura desvirtuar a educação escolar. Pelo contrário, a sua prática é suportada deliberada e intencionalmente, nos interesses e motivações que dela decorrem, ampliando as suas potencialidades educativas em complementaridade com o contexto escolar.

A sinergia resultante deste trabalho articulado, em nossa opinião, contribui para que os indivíduos se apropriem de instrumentos promotores de uma aprendizagem contínua. Por outro lado, contribui, também, para a articulação de diversos espaços e tempos de aprendizagem que torne possível aprender e que tem em conta a necessidade de construir um sentido pois, como refere Rui Canário, “só se aprende alguma coisa em situações que façam sentido para o sujeito ...” (1999b:27).

- Para todos ...

Uma visita ao museu coloca sempre cada um dos indivíduos em relação directa com o objecto, criando a possibilidade de apenas o observar ou também de o manipular. Esta relação com o objecto é o factor principal para que aconteçam aprendizagens novas e se forme uma rede de aprendizagens possibilitadora da compreensão da mensagem transmitida pelos objectos e pelas exposições. A informação que lhe está associada nas etiquetas, nos textos de apoio, no discurso de quem orienta a visita e projecta os diapositivos é, muitas vezes, relegada para um segundo plano. Nesta relação directa, onde se confrontam as subjectividades de uns e de outros e se permite a interpretação individual e colectiva, é possível atribuir significados simbólicos a cada peça, dar-lhes novos significados. Neste sentido, tal como Margarida Felgueiras, consideramos que a perda das funções iniciais que possuíam “é compensada com a polissemia de significações” (2000:63).

Uma visita ao museu possibilita também a ocorrência de experiências estéticas num registo não formal e/ou informal. O contacto directo com os objectos e a existência de um ambiente que permita “uma relação prazerosa com o aprender” (Simson, 2001:10) possibilitam o aflorar de sentimentos únicos em cada indivíduo e, ainda, um vasto leque de conotações culturais e históricas específico das vivências que cada um traz.

6.2 – Um dinamismo contínuo, diversificado e global

Esta instituição destaca-se assim como lugar de aprendizagens não formais que se entrecruzam com elementos que compõem a educação formal e informal, para todas as idades e ao longo de toda a vida, quer para o público que vem voluntariamente quer para o que vem

na obrigatoriedade subjacente ao seu estatuto de aluno. Desta forma, consideramos que o *educativo* que qualifica o seu Serviço é encarado numa perspectiva permanente que continua ao longo de todo o desenvolvimento da personalidade (Lengrand, 1981:61) e não, apenas, como qualquer coisa exterior que se acrescenta à vida (idem:65).

Este Serviço Educativo embrionário, em nossa opinião, tem vindo a desenvolver um conjunto de práticas que se baseiam, explicita ou implicitamente, nos princípios que sustentam a Educação Permanente (cf. 2.3.1). O *educativo* que subjaz à sua dinâmica parece-nos espelhado nas palavras de Rui Canário, que aponta como pressupostos principais da Educação Permanente: “o da *continuidade* do processo educativo, o da *diversidade* e o da sua *globalidade*” (1999a:88,89).

Na verdade, o Serviço Educativo desta Casa-Museu contribui para garantir a *continuidade da educação*¹⁸⁸ dos indivíduos pois propicia uma diversificada dinâmica, potenciando uma educação contínua qualquer que seja a idade, o interesse na visita e os saberes que possui. No trabalho que desenvolve com os seus visitantes - ao propor actividades específicas para cada um deles, ao cativá-los para a realização de alguma actividade criando situações “prazerosas” com o aprender - pareceu-nos poder encontrar um sentido próximo daquele a que Lengrand se refere quando diz que “aprender também é um hábito” (1981:51). Ao propiciar situações que conduzam ao domínio de processos de aprendizagem esta instituição está a criar condições para que, ao longo da vida, cada indivíduo seja continuamente iniciado e lançado em novas práticas. De facto, não existe uma idade própria para aprender, para o desenvolvimento interior de cada indivíduo. À medida que vai vivendo e experienciando novas situações, as aprendizagens que daí decorrem passam a pertencer-lhe e, cada pessoa, vai sendo cada vez mais ela própria, com a sua cultura própria, mesmo que partilhada por muitos outros. Integrando e articulando elementos presentes nos níveis formal, não formal e informal da educação, promovendo novas

¹⁸⁸ Cf. 2.3.1 - Lengrand - Linhas traçadas pelos princípios da educação permanente.

aprendizagens e potenciando uma rede de aprendizagem ao longo da vida dos indivíduos, este Serviço contribui para a realização da continuidade educativa. Com efeito, não se limitando aos visitantes que acolhe este serviço programa também quer para um público em geral, quer para um público específico, promovendo acções educativas que visam a construção de uma comunidade educativa “transescolar” (Nogueira, 1997:38)¹⁸⁹.

Tendo em conta a sua realidade e aspirações, sejam elas de valorização do património, de divulgação do espólio, de criação de um público de museus, de formação de uma imagem do museu e correspondente afirmação no mapa cultural da cidade, o Serviço Educativo *adapta os programas e as maneiras-de-fazer*¹⁹⁰. Este processo de adaptação dos diversos interesses em presença são visíveis na variedade da dinâmica programada, seja na projecção de diapositivos sobre temáticas específicas¹⁹¹, nos programas para famílias, nos cursos para o grande público.

Nesta forma de agir consideramos estar presente uma grande diversidade de modalidades de aprendizagem¹⁹². Verificamos que se programam dinâmicas que promovem e potenciam a autoeducação permanente, através de acções centradas sobre o visitante de modo autónomo – no contacto directo com os objectos e no desenvolvimento das actividades. Esta modalidade está interligada com outras, como a heteroeducação e a ecoeducação: a primeira, torna-se visível na interacção entre os intervenientes quer sejam elementos da equipa de serviço educativo, quer sejam visitantes; a segunda, pela influência dos objectos, colecções, exposições e do ambiente que propiciam.

No seu dinamismo, o serviço articula as diversas modalidades da educação, e *mobiliza vários meios de formação e de informação*¹⁹³. Como

¹⁸⁹ Cf. 2.3.1 – Quadro 1

¹⁹⁰ Cf. 2.3.1 - Lengrand - Linhas traçadas pelos princípios da educação permanente.

¹⁹¹ Por exemplo: as jóias com animais para os mais novos, a pintura de Aurélia de Sousa para determinados visitantes, ...

¹⁹² Cf. 2.3.1 - Rui Canário (1995:33)

¹⁹³ Cf. 2.3.1 - Lengrand - Linhas traçadas pelos princípios da educação permanente.

vimos, utiliza diversos materiais (diapositivos, telas, tintas, folhas, flores, ...), vai alternando diferentes maneiras de fazer (projecção de diapositivos, visita orientada, cursos, oficinas, programas, ...) tirando proveito da possibilidade que tem em colocar os visitantes em relação directa com os objectos observados.

Este Serviço Educativo, ao servir de ponte entre a Casa Museu e a comunidade, procura o alargamento do seu espaço de actuação e intervenção, recorrendo a uma maior diversidade de parceiros, sejam eles internos (outros profissionais do Departamento, estagiários, etc) ou externos à autarquia (instituições escolares, associações, famílias). É uma instituição que “não se fecha” (Nogueira, 1997:38)¹⁹⁴ em si só pois desenvolve acções em articulação com diversos profissionais dentro e fora da instituição museal, articula o seu trabalho com algumas instituições da comunidade e, ainda, procura sugestões para as equacionar no âmbito do seu projecto de trabalho.

Há também a registar a ligação que existe entre *a dinâmica que promove e os objectivos*¹⁹⁵ que afirma pretender atingir, sejam os específicos desta Casa-Museu sejam os do Departamento em geral. Neste campo, o serviço tem em conta quer os constrangimentos, quer as possibilidades que lhe advém da estrutura autárquica em que se insere. A organização do seu trabalho – na programação, divulgação e implementação – depende não só dos recursos financeiros, humanos, técnicos, institucionais e materiais disponíveis, mas também da política cultural da autarquia e do seu investimento nesta área.

O Serviço Educativo procura, também, contribuir para que os seus visitantes, como seres humanos, estejam atentos às *evoluções, mudanças e transformações que ocorrem na sociedade*¹⁹⁶. Para tal, no decorrer das visitas promove debates sobre situações e acontecimentos do quotidiano que tiveram lugar no passado, recontextualizando-as e recorrendo, frequentemente, à memória. Os objectos que constituem as

¹⁹⁴ Cf. 2.3.1 – Quadro 1

¹⁹⁵ Cf. 2.3.1 - Lengrand - Linhas traçadas pelos princípios da educação permanente

¹⁹⁶ Cf. 2.3.1 - Lengrand - Linhas traçadas pelos princípios da educação permanente

coleções da Casa-Museu são estudados e apresentados, como nos diz Fernando Bragança Gil “no contexto espaço-cultural da sua criação e utilização, transformando-os em elementos de informação, por vezes preciosos, para a compreensão da actividade humana e sua evolução” (1993:81). Por exemplo, um auto retrato de Aurélia de Sousa, uma paleta do século XIX, uma máquina fotográfica usada pelo pai de D. Marta, uma jóia usada durante o luto de um familiar, permitem uma reflexão e uma aprendizagem sobre aspectos do quotidiano do passado e do presente, das mudanças socio-culturais que têm lugar. Nesta perspectiva, a sua dinâmica é “integral” (Nogueira, 1997:38)¹⁹⁷ pois abarca vários ramos do saber, abrindo espaço para os saberes práticos e quotidianos dos visitantes.

O trabalho desenvolvido nesta Casa-Museu incide, também, sobre o processo educativo na sua globalidade. Na relação com o exterior, este sentido “global” (Nogueira, 1997:38)¹⁹⁸ advém-lhe do desenvolvimento da dinâmica numa perspectiva interdisciplinar, que não privilegia apenas um sector – a história, a pintura, a joalharia, a educação artística, ... -, construindo o seu projecto educativo com flexibilidade, articulando-o com o de outras instituições educativas e socio-culturais. Nas relações internas, como já tivemos oportunidade de referir, o Serviço Educativo e a Casa-Museu assumem uma certa “unicidade”, indutora de um trabalho que engloba os vários profissionais do museu.

Para terminar, podemos dizer que o *educativo* que subjaz ao Serviço Educativo da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio se realiza através de uma gestão dos meios de que dispõe para melhorar o trabalho com e na comunidade. Gestão esta que privilegia não só a dimensão gestionária, preocupada com a sua eficácia, mas segundo uma lógica que privilegia os fins e o sentido educativo da sua

¹⁹⁷ Cf. 2.3.1 – Quadro 1

¹⁹⁸ Cf. 2.3.1 – Quadro 1

apropriação¹⁹⁹, e que se norteia pelas finalidades que presidem à organização de qualquer museu. Nesta perspectiva, consideramos poder enquadrar-lo numa nova interpretação do que é o museu, uma vez que valoriza e divulga os conteúdos culturais presentes no seu espólio de modo a integrar esse património cultural nos hábitos da comunidade, construindo e reconstruindo sem cessar o seu lugar em cartografias várias cujo epicentro se deseja que se encontre no mapa interior de cada um.

¹⁹⁹ Rui Canário (2000b) refere a existência de duas visões: uma que privilegia o discurso gestionário, técnico que aborda os meios e a eficácia que, por sua vez, se contrapõe a uma outra que privilegia os fins, o sentido, a legitimidade.

Bibliografia

Livros

ALBARELLO, L., et al (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva

ALMEIDA, L., FERNANDES, P., DIAS, L., NEVES, O. (2001). *Uma formação em círculo: um sentido no presente ... um sentido no futuro*. Porto: Edições afrontamento

APOM (1971). *Museus e Educação*. Lisboa

BOURDIEU, P. (1979). *La distinction*. Paris: Minuit

BOURDIEU, P. (1996). *As regras da arte*. Lisboa: Editorial Presença

BOURDIEU, P. (1998). *O que falar quer dizer*. Algés: Difusão Editorial

BOURDIEU, P. e DARBEL, A. (1985). *L'amour de l'art*. Paris: Les Editions de Minuit

BRUYNE, P., HERMAN, J., SCHOUTHEETE, M. (1991). *Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora

BRUNO, C. (1996). *Museologia e Comunicação*. Cadernos de Sociomuseologia, n.º 9. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologias

CÂMARA MUNICIPAL DO PORTO (1984). *Os Museus Municipais do Porto*. Exposição das Actividades do Município

CÂMARA MUNICIPAL DO PORTO (1996). *Casa Museu Marta Ortigão Sampaio*.

CÂMARA MUNICIPAL DO PORTO – Direcção Municipal de Cultura e Turismo (2001). *Guia dos Serviços Culturais*

CAILLET, E. (1995). *À l'approche du musée, la médiation culturelle*. Presses Universitaires de Lyon

CANÁRIO, R. (1999a). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa

CORREIA, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora

CORREIA, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: ASA

CORREIA, J. A. e MATOS, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA

CORTESÃO, L. (2000). *Ser Professor: um ofício em risco de extinção?* Porto: Afrontamento

COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: Presses Universitaires de France

FERNANDES, A. T., ESTEVES, A. J., DIAS, I., LOPES, J. T., MENDES, M. M., AZEVEDO, N. (1998). *Práticas e Aspirações Culturais. Os estudantes da cidade do Porto*. Porto: Edições Afrontamento, Câmara Municipal do Porto

FERNANDES, R. e FELGUEIRAS, M. L. (org) (2000). *A escola primária: entre a imagem e a memória*. Porto

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

FORTUNA, C. (org.) (1997). *Cidade, Cultura e Globalização*. Oeiras: Celta Editora

FREIRE, P. (1988). *Pedagogia do oprimido*. 18ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra

FREIRE, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora

FREIRE, P. (1997a). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5ª edição. São Paulo: Paz e Terra

FREIRE, P. (1997b). *Política e educação*. 3^a edição. São Paulo: Cortez

FREIRE, P. e MACEDO, D. (1990). *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

GRÁCIO, R. (1995). *Da Educação*. Vol. I. Fundação Calouste Gulbenkian

HOMS, M. I. P. (1992). *El museo y la educación en la comunidad*. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A.

HOOPER-GREENHILL, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea

INSTITUTO PORTUGUÊS DE MUSEUS (2000). *Rede Portuguesa de Museus*. Documento Programático

KECHIKIAN, A. (1993). *Os filósofos e a educação*. Lisboa: Edições Colibri

LEFEBVRE, B. (1994). *L'éducation et les musées*. Montréal: Les Éditions Logiques

LEFEBVRE, B. et ALLARD, M. (1996). *Le musée, un projet éducatif*. Québec: Les Éditions Logiques

LENGRAND, P. (1981). *Introdução à Educação Permanente*. 2^a Edição. Lisboa, Livros Horizonte

LESNE, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

LOPES, J. T. (2000). *A Cidade e a Cultura. Um estudo sobre práticas culturais urbanas*. Câmara Municipal do Porto. Porto: Edições Afrontamento

MATOS, M. S. (1999). *Teorias e práticas da Formação*. Porto: Edições ASA

MINISTÉRIO DA CULTURA; INSTITUTO PORTUGUÊS DE MUSEUS (2000). *Inquérito aos Museus em Portugal*. Lisboa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa

MOREIRA, I. M. M. (1989). *Museus e Monumentos em Portugal*. Lisboa: Universidade Aberta

NOGUEIRA, A.I.C. (1997). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: ME-IIE

OLOFSSON, U. K. (1979). *Les musées et les enfants*. UNESCO

PAIN, A. (1990). *Éducation Informelle: les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: Editions L'Harmattan

PUJAS, P. e UNGARO, J. (1999). *Une éducation artistique pour tous?* Ramonville Saint-Agne: Editions Erès

QUINTAS, S. F., CASTAÑO, M. A. S. (1994). *Planificación e intervención socioeducativa*. 2ª edição. Salamanca: Amarú Ediciones

SAGUES, M. D. C. V. (1999). *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón: Ediciones Trea, S.L.

SANTOS, M. C. T. M. (1996). *Processo museológico e educação*. Cadernos de Sociomuseologia, n.º 7. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologias

SILVA, A. S. (2000). *Cultura e Desenvolvimento. Estudos sobre a relação entre ser e agir*. Oeiras: Celta

SILVA, A. S., LUVUMBA, F., SANTOS, H., ABREU, P., (2000b). *Públicos para a Cultura, na Cidade do Porto*. Porto: Edições Afrontamento, Câmara Municipal do Porto

SIMSON, O. R. M. V., PARK, M. B., FERNANDES, R. S. (2001). *Educação não-formal: cenários da criação*. São Paulo: Editora da Universidade/ Centro de Memória

STAKE, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata

TRILLA, J. (1985). *La education fuera de la escuela*. Barcelona:
Editorial Planeta

TUCKMAN, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*.
Fundação Calouste Gulbenkian

Artigos

AFONSO, A. J. (1994). "A sociologia da educação não-escolar e a formação de animadores/agentes de desenvolvimento local". In: LIMA, L. (1994). *Fórum Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho. pp: 87-104

AFONSO, A. J. (1997). "Para a configuração do Estado-Providência na educação em Portugal, 1985-1995". In: *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 7. Porto. pp: 131-156

ALMEIDA, L., FELGUEIRAS, M. L., SOUSA, L., SILVA, I., SANTOS, E. (2000). "Educação e intervenção cultural no projecto 'Para um Museu Vivo da Escola Primária". In: *Actas do II Congresso das Ciências da Educação*. Lisboa. FPCE-UL (no prelo)

BALANGER, P (1996). "Éducation permanente et société réflexive; au-delà de la formation continue". In: *Education Permanente*. N.129/1996-4. pp: 13-18

BARROSO, J. (1996). "O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída". In: BARROSO, J. (org) *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora. pp: 167-189

BARROSO, J. (1998). "Painel 2 – Desenvolvimento regional e local". In: *Actas do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação*. Santa Maria da Feira. pp. 239-241

BERGER, G. (1992). "A investigação em educação: Modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional". In: *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*. N°3/4. pp: 23-36

BUFFET, F. (1995). "Entre école et musée: le temps du partenariat culturel éducatif?". In: *Publics et Musées*, N°7, Lyon, Presses Universitaires. pp: 47-66

CARVALHO, A. D. (1995). "Introdução". In: CARVALHO, A. D. (org.) *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora. pp:5-7

CANÁRIO, R. (1994). "Centros de formação das associações de escolas: Que futuro?". In: AMIGUINHO, A., CANÁRIO, R. (org) *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Educa, Portalegre. pp: 13-58

CANÁRIO, R. (1995). "Desenvolvimento local e educação não formal". In: *Educação e ensino*, nº11. pp: 31-34

CANÁRIO, R. (1999b). "A escola, a autonomia e a "territorialização" da acção educativa". In: *Aprender*. ESE Portalegre. pp: 25-31

CANÁRIO, R. (2000a). "Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a escola face à exclusão social" In: *Revista da Educação*, Vol IX, nº1, Lisboa. pp: 125-134

CANÁRIO, R. (2000b). "A escola no mundo rural. Contributos para a construção de um objecto de estudo". In: *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 14. Porto. pp: 121-140

CANÁRIO, R., ALVES, N., ROLO, C. (s/d). "Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: entre a 'igualdade de oportunidades' e a 'luta contra a exclusão'". In: *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. pp: 139-170

CORREIA, J. A. (1996). "Os 'lugares-comuns' na formação de professores: consensos e controvérsias". In: *O Professor*, nº50, III série, Maio/Junho. pp: 9-24

CORREIA, J.A. (1998b). "Conferência de abertura do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação". In: *Actas do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação*. Santa Maria da Feira. pp. 15-28

CORREIA, J. A. (s/d). *Relações entre escola e comunidade: da lógica das exterioridade à lógica da interpelação*. Texto policopiado. pp:1-34

CORREIA, J. A. (2001). *Contributos para a construção de 'narrativas educativas' de esquerda.* <http://www.bloco.org/documentos/20010101JAC.htm>, 3/30/01, pp:1-16

CORREIA, J. A. e MATOS, M. (s/d). *Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade*. Texto policopiado. pp:1-34

CORTESÃO, L. (1996). "Espaços de intervenção das licenciaturas em Ciências da Educação: configurações". In: *Actas do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação*. Santa Maria da Feira. pp: 265-268

DAVALLON, J. (1997). "O papel e a missão de um centro de estudos sobre os utilizadores de museus e a interpretação do património cultural". In: *Cadernos Encontro O Museu, a Escola e a Comunidade*. CESC e IEC-UM. pp: 7-14

D'EÇA, T. A. (1997). "O museu e a escola – os novos rumos". In: *Cadernos Encontro O Museu, a Escola e a Comunidade*. CESC e IEC-UM. pp: 21-30

FARIA, M. L. (2000). "Museus: Educação ou divertimento?". In: *Museus e Museologia em Portugal*. pp: 2-5

FARIA, M. L. (2001). "A função social dos museus". In: <http://www.rpmuseus-pt.org/Pt/cont/MargaridaFaria.html>, em 04-03-2003. pp:1-8

FELGUEIRAS, M. L. (1998). "O Museu da Escola Primária na intercepção do inventário, da conservação e da constituição de fontes para a história da Educação em Portugal". In: II Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação, Atas – Volume II. USP, Faculdade de Educação. pp:224-232

FELGUEIRAS, M. L. (2000). "O Museu da Escola Primária no Porto". In: *Educação em Revista*, n.º 31. Belo Horizonte. pp: 61-76

FELGUEIRAS. M. L. (2002). "Educational heritage in a virtual museum". In: *Studia Paedagogica - Neothemi Cultural Heritage and ICT at a Glance*, n.º 28. Universidade Helsínquia. pp: 41-47

FERNANDES, R. (1998). "Cultura e Educação em Portugal nos finais do século XIX". In: *Cultura: Revista de História e Teoria das Ideias*. Vol. XIII - 2000/2001, II^a Série. Centro de História da Cultura. pp: 189-199

FLAMENT, C. (1992). "La figure paradoxale du réseau". In *Pour*, n.º 134. pp: 91-95

FORTUNA, C. (2000). "A sociedade, o Consumo e a Crise dos Museus". In: *Museus e Museologia em Portugal*. pp: 5-7

GIL, F. B. (1993). *O objecto como gerador de informação*. In: *Iniciação à museologia*. Lisboa: Universidade Aberta. pp: 78-83

GINISTY, B. (2000). "Les réseaux, ou la philosophie des commencements". In: *Education Permanente*, n.º 144. pp: 227-237

GOMES, R. (1997). "Teses para uma agenda de estudo da escola". In: BARROSO, J. (org) *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora. pp: 87-107

GÓMEZ, J. A. C. e CARTEA, P. A. M. (1995). "A perspectiva ecológica: referências para o conhecimento e a práxis educativa". In: CARVALHO, A. D. (org.) *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora. pp:137-169

GOODMAN, M. J. S. (2000). "Relaciones entre los departamentos de educación y conservación". In: *Revista de Museología*, nº19. pp: 21-22

GOTTESDIENER, H. (1997). "O que se sabe dos visitantes dos museus". In: *Cadernos Encontro - O Museu, a Escola e a Comunidade*. CESC e IEC-UM. pp: 15-20

HÉBER-SUFFRIN, C. (2000). "Réseaux en mouvement". In: *Education Permanente*, n.º144. pp : 99-117

HENRIQUES, L. O. (1996). "A comunicação na escola e no museu". In: *Cadernos de Sociomuseologia*, N.º 5, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. pp: 77-103

HUBERT, F. (1997). "Nouveaux musées, nouvelles muséologies". In: *Pour*. N.º153. pp: 23-30

INSTITUTO PORTUGUÊS DE MUSEUS (2000). *Rede Portuguesa de Museus*. Documento Programático. pp: 1-40

JACOBI, D. e COPPEY, O. (1995). "Introduction - Musée et éducation: au-delà du consensus, la recherche du partenariat". In: *Publics & Musées*, Nº 7. pp: 10-24

JOBERT, G. (2000). "A nos lecteurs". In: *Education Permanente*. N.145/2000-4. pp: 7-10

LAPASSADE, G. (1990). "La méthode ethnographique". In: *Pratiques de formation*, N.º 20. (tradução de Natércia Pacheco). Texto policopiado. pp.: 119-131

LE GOFF, J. P. (1996). "L'érosion des idéaux de l'éducation permanente". In: *Education Permanente*. N.129/1996-4. pp: 29-34

LOPES, J. T. (2000a). "Públicos, palcos e amigos: olhares sobre a recepção cultural". In: *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 19/20. pp: 95-117

LOPES, J. T. (2000b). "Em busca de um lugar no mapa". In: *Sociologia, problemas e práticas*, nº34. pp: 81-91

MAGALHÃES, J. P. (1996). "Um apontamento para a história da alfabetização e da educação de adultos nos séculos XIX e XX em Portugal". In: *Educação de Adultos em Portugal. Situação e perspectivas. Actas*. Coimbra

MONFERRAND, M-D (1992). "Un réseau pour des associations locales". In : *Pour*, n.º 134. pp : 69-74

NABAIS, A. J. C. M. (1993). "Museus de região". In: *Iniciação à museologia*. Lisboa: Universidade Aberta. pp: 259-264

NABAIS, A. J. C. M. e CARVALHO, J. M. C. (1993). "O discurso expositivo". In: *Iniciação à museologia*. Lisboa: Universidade Aberta. pp: 136-143

NÓVOA, A. (1988). "O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos". In: *Revista Portuguesa de Educação, nº1 (2)*. pp: 7-20

PAIN, A. (1991). "Éducation informelle: les mots ... et la chose (réponse à un praticien)". In: COURTOIS, B., PINEAU, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La documentation française. pp: 59-65

PATRICIO, M. F. (1995). "A questão metodológica à luz da Escola Cultural". In: CARVALHO, A. D. (org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora. pp:11-22

RAMOS, P. O. (1993). "Breve história do museu em Portugal". In: *Iniciação à museologia*. Lisboa: Universidade Aberta. pp: 21-62

ROCHA, C., FERREIRA, M., NEVES, T. (2002). "O que as estatísticas nos 'contam' quando as crianças são contadas' ou ... as crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social (Portugal, 1875-1925)". In: *Educação, Sociedade e Culturas*, N°17. Porto. pp: 33-65

ROCHA-TRINDADE, M. B. (1993). "Introdução". In: *Iniciação à museologia*. Lisboa: Universidade Aberta. pp: 17-18

REDE PORTUGUESA DE MUSEUS (2003). "Rede Portuguesa de Museus - Objectivos". In: <http://www.rpmuseus-pt.org/Pt/cont/objectivos.html>,04.03.2003. pp:1

SANTOS, B. S. (1988). "O social e o político na transição pós-moderna". In: *Comunicação e Linguagem*, 6/7. pp: 25-48

SANTOS, B. S. (1997). "Por uma concepção multicultural de direitos humanos". In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N. 48. pp: 11-33

SCHÖN, D. A. (1995) "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, A. (coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. pp: 77-91

SCHWARTZ, B. (2000). "Préface". In: *Education Permanente*. N.145/2000-4. pp: 11-14

VANCRAYENEST, A. (1990). "A escrita descritiva das práticas educativas como instrumento de mudança". In: *Pratiques de formation*, N.º 20. (Tradução de Manuela Terrasêca e Natércia Pacheco). Texto policopiado. pp: 45-56

WEIL, S. (2001). "Museus e Comunidade: uma relação em mudança". In: http://www.rpmuseus-pt.org/Pt/cont/n_rpm_18.html, 19-07-2002, pp:1

Revistas

APOM, Boletim N.º 1, Janeiro de 1967

APOM, Boletim Nº1 e 2 – Janeiro - Abril de 1973

APOM, Boletim Nº3 – Maio - Junho de 1973

APOM, Boletim Nº4 – Julho – Outubro de 1973

APOM, Boletim Nº6 – Novembro de 1974

RPM, Boletim N.º 6 – Dezembro de 2002

Legislação

Lei 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

Lei n.º 107/2001, de 8 de Setembro – Lei de Bases do Património

Decreto n.º 1 de 1911, de 26 de Maio

Decreto-Lei n.º 20.985, de 07/03/1932

Decreto-Lei n.º 46758, Diário da República N.º 286, I Série, de 18/12/1965 – Regulamento Geral dos Museus de Arte, História e Arqueologia

Decreto-Lei n.º 45/80, Diário da República N.º 67, I Série, de 20/03/1980 – Regulamenta os serviços e os quadros de pessoal dos museus

Decreto-Lei n.º 245, Diário da República N.º 167, I Série, de 22/07/1980 –Regulamentação das carreiras de conservação e restauro

Decreto-Lei n.º 248/85, Diário da República N.º 160, I Série, de 15/07/1985 – Regulamento as carreiras da função pública

Decreto-Lei n.º 25/87, Diário da República N.º 10, I Série, de 13/01/1987 – Regulamento das carreiras de conservação e restauro

Decreto-Lei n.º 278/91, Diário da República N.º 182, I Série-A, de 09/08/1991 –Criação do IPM

Decreto-Lei n.º 161/97, Diário da República N.º 145, I Série-A, de 26/06/1997 – Lei orgânica do IPM

Decreto-Lei n.º 398/99, Diário da República N.º 239, I Série-A, de 13/10/1999 – Reestruturação do IPM

Decreto-Lei n.º 55/2001, Diário da República N.º 39, I Série-A, de 15/02/2001 – Regulamenta as carreiras nos museus

Decreto Regulamentar n.º 34/80, Diário da República N.º 177, I Série, de 02/08/1980 – Criação do IPPC

Despacho conjunto n.º 616/2000, Diário da República N.º 130, II Série, de 05/06/2000 – Criação da Rede Portuguesa de Museus

Diário da República N.º 299, III Série, de 30/12/1989 - Aviso de abertura de concurso para técnico superior de serviço educativo estagiário da Câmara Municipal do Porto.

Diário da República N.º 2, III Série, de 03/01/1992 - Aviso de abertura de concurso para técnico superior de serviço educativo de 2.ª classe da Câmara Municipal do Porto.

Diário da República N.º 78, III Série, de 03/04/1997 – Aviso de abertura de concurso para técnico superior de serviço educativo estagiário da Câmara Municipal do Porto.

Diário da República N.º 214, III Série, de 13/09/1999 - Aviso de abertura de concurso para técnico superior de serviço educativo principal da Câmara Municipal do Porto.

Portaria n.º 352/87, Diário da República N.º 98, I Série, de 29/04/1987 – regula os quadros de pessoal dos Palácios Nacionais.

Portaria n.º 929/87, Diário da República N.º 282, I Série, de 09/12/1987 – regula os quadros de pessoal dos Museus Nacionais.

Estatutos do ICOM / Código de deontologia Profissional, Ed. Comissão Nacional Portuguesa (1995). <http://www.rpmuseus-pt.org/Pt/cont/componentes.html> em 19-07-2002

Teses

Doutoramento:

LOPES, M. C. O. (1998). *Comunicação e ludicidade na formação do cidadão pré-escolar*. Universidade de Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte

SARMENTO, M. J. (1997). *Lógicas da ação – estudo organizacional da escola primária*. Universidade do Minho

Mestrado:

COSTA, M. M. G. F. C (1996). *Museus e Educação – contributo para a história e para a reflexão sobre a função educativa dos museus em Portugal*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Relatório

“À Descoberta dos Museus do Porto” Um programa para famílias.
Janeiro 2000-Dezembro 2001. Relatório. Inês Ferreira

Anexos

Quadro 1 – Total de entradas por ano civil

Ano	Origem	Com marcação	sem marcação	total parcial
2000	EB 1	60		
	Escola	22		
	Centro de Formação de Professores	20		
	EB 2,3	30		
	Escola Profissional	40		
	Curso Restauro	15		
	EB 2,3	30		
	EB 1	300		
	EB 1	140		
	Sala de Estudos	12		
	Nacionais		565	
	Estrangeiros		78	
				1312
2001	Infantário	60		
	Universidade Autodidacta	138		
	Infantário	52		
	Infantário	54		
	Infantário	100		
	Sala de Estudos	62		
	EB 2,3	48		
	EB 2,3	58		
	Associação Cultural Paroquial	5		
	EB 1	11		
	Utentes do (hospital)	58		
	EB 2,3	27		
	Associação ...	40		
	Colégio	48		
	Colégio	10		
	"À descoberta dos Museus"	60		
	Infantário	45		
	Infantários - Porto	80		
	Lar da 3ª idade	12		
	EB 1	50		
	EB 2,3	100		
	Seminário	32		
	Curso pintura-cerâmica	44		
	EB 2,3	50		

	EB 1	384		
	Nacionais		524	
	Estrangeiros		78	
				2230
2002	EB 2,3	79		
	Escola Superior Educação	20		
	Infantário	42		
	Escola	20		
	Infantário	33		
	Escola Profissional	12		
	Escola Secundária	20		
	Universidade Séniior	70		
	Escola Secundária	50		
	Centro ...	60		
	Associação ...	30		
	Empresa Formação ...	18		
	Escola	40		
	Professores da Escola ...	15		
	Curso de pintura	24		
	Curso de desenho	24		
	"Venha conhecer os Museus Municipais"	20		
	Nacionais		254	
	Estrangeiros		8	
				839
	Total Geral			4381

Quadro 2 – Total de entradas por meses-ano

Ano	Meses	Estrangeiros	Nacionais	Totais Parciais
2000	Jan	0	67	67
	Fev	3	27	30
	Mar	1	103	104
	Abr	3	143	146
	Mai	9	54	63
	Jun	0	77	77
	Jul	3	48	51
	Ago	24	53	77
	Set	15	32	47
	Out	8	143	151
	Nov	9	225	234
	Dez	3	262	265
Total/Ano		78	1234	1312
2001	Jan	1	115	*116
	Fev	1	211	212
	Mar	2	141	143
	Abr	7	265	272
	Mai	5	94	99
	Jun	4	228	232
	Jul	3	120	123
	Ago	21	92	113
	Set	19	94	114
	Out	7	135	142
	Nov	5	243	248
	Dez	3	413	416
Total/Ano		78	524	2230
2002	Jan	1	164	165
	Fev	0	166	166
	Mar	3	313	316
	Abr	4	188	192
Total/Ano		8	831	839
TOTAL GERAL				4381

* n.º atribuído pela média de Janeiro/2000 e Janeiro/2002 – devido à inexistência de registo na instituição.

**Quadro 3 – Total de entradas por instituição
(de Janeiro/2000 a Abril/2002)**

Visitantes	Número
Infantário	60
Infantário	94
Infantário	87
Infantário	100
Infantário	45
Infantário	80
Total Educação Pré-Escolar	466
Escola	62
Escola	20
EB 1	584
EB 1	350
Sala de Estudos	74
EB 1	11
Colégio	48
Colégio	10
Centro	60
Total 1º CEB	1219
EB 2,3	60
EB 2,3	48
EB 2,3	58
EB 2,3	27
EB 2,3	100
EB 2,3	129
Total 2º,3º CEB	422
Centro Formação	20
Universidade Autodidacta	138
Escola Profissional	40
Curso Restauro	15
Escola Superior de Educação	20
Curso pintura-cerâmica	44
Escola Profissional	12
Escola Secundária	20
Universidade Sénior	70
Escola Secundária	50
Empresa Formação ...	18
Professores da Escola ...	15
Total Outras Instituições Escolares	462

Associação	40
Associação	5
Utentes do (hospital) ...	58
"À descoberta dos Museus"	60
Lar da 3^a idade	12
Associação	30
Seminário	32
Curso de pintura	24
Curso de desenho	24
" Venha conhecer os Museus Municipais"	20
Total não escolar	305
Total desconhecido	1507
TOTAL GERAL	4381

Quadro 4 - Dinâmica oferecida aos visitantes

Visitantes	Visita Orientada	Projecção Diapositivos	Actividade
Infâlio	X	Jóias com animais	Jóias com animais
Infantário	X	Jóias com animais	Jóias com animais
Infantário	X	Jóias com animais	Jóias com animais
Infantário	X	Jóias com animais	Jóias com animais
Infantário	X	Família de D. Marta	Texturas em barro
Infantário	X	-	Teatro da Páscoa
Escola	X	Família de D. Marta Chapéus	Chapéus
	X	Família de D. Marta Jóias com animais	Jóias com animais Velas decorativas Natal - Pres., árvore
EB 1			
EB 1	X	Família de D. Marta	Jogos do ambiente Natal - Pres., árvore
EB 1	X	Jóias com animais	Jóias com animais
Colégio	X	Família de D. Marta	-
Colégio	X	Família de D. Marta	-
	X	Família de D. Marta Jóias com animais	Desenho no jardim Árvore genealógica
Escola	X	Jóias com animais	Jóias com animais Natal - Pres., árvore Teatro Páscoa
Sala estudos			
Centro	X	-	Teatro da Páscoa
EB 2,3	X	Pintura de Aurélia de Sousa Família de D. Marta	Fotografia
EB 2,3	X	Pintura Aurélia de Sousa Família de D. Marta Romantismo-Naturalismo	Velas decorativas
EB 2,3	X	Obra cerâmica J. Resende	-
EB 2,3	X	Família de D. Marta Jóias com animais	Desenho de jóias
EB 2,3	X	Porto – viragem do séc.	-
EB 2,3	X	Porto – viragem do séc.	-
EB 2,3	X	Família de D. Marta	-
Escola Secundária	X	Evolução da joalharia	Desenho de jóias
Escola Secundária	X	Porto – viragem do séc.	-
Escola Profissional	X	Pintura Aurélia de Sousa	-
	X	Pintura Aurélia de Sousa Família de D. Marta	-
Curso Restauro			
Empresa	X	Porto – viragem do séc.	-
	X	Pintura Aurélia de Sousa Família de D. Marta	-
Escola Profissional			
Centro Formação	X	Família de D. Marta	-
Escola Superior Educação	X	Romantismo -Naturalismo	-
Professores Escola ...	X	Pintura Aurélia de Sousa Família de D. Marta	-
Universidade Autodidacta	X	Pintura Aurélia de Sousa Família de D. Marta Presépios do Mundo	Velas decorativas
Universidade Séniior	X	Pintura Aurélia de Sousa Família de D. Marta	Recital - canto
Curso de Pintura	X	Pintura Aurélia de Sousa Família de D. Marta	Curso de Pintura
Curso de desenho	X	Pintura Aurélia de Sousa Família de D. Marta	Curso de desenho
Associação	X	Pintura Aurélia de Sousa Família de D. Marta	-
Seminário	X	Pintura Aurélia de Sousa Família de D. Marta	-
Curso pintura-cerâmica	X	Pintura e cerâmica	Obs. de restauro
Lar da 3ª idade	X	Família de D. Marta	-
Utentes do (hospital)	X	Família de D. Marta	-
Associação	X	Família de D. Marta	-
Associação	X	Família de D. Marta	-
"À descoberta dos Museus"	X	Pintura Aurélia de Sousa Família de D. Marta	Desenho
"Venha conhecer M.M. Porto!"	X	Pintura Aurélia de Sousa Família de D. Marta	-
Desconhecido	X	-	-

Quadro 5 – Distribuição dos visitantes segundo a dinâmica oferecida

Visitantes	Dinâmica		
	Visita Orientada	Projeção Diapositivos	Actividade
Pré – Escolar	X	Família de D. Marta Jóias com animais	Jóias com animais Texturas em barro Teatro da Páscoa
1º Ciclo Ensino Básico	X	Família de D. Marta Jóias com animais Chapéus	Chapéus Jóias com animais Velas decorativas Natal - Presépio e árvore Jogos de ambiente Desenho no jardim Árvore genealógica Teatro da Páscoa
2º,3º Ciclo Ensino Básico	X	Família de D. Marta Pintura de Aurélia de Sousa Do Romantismo ao Naturalismo Porto – viragem do séc. XIX-XX Obra cerâmica de J. Resende	Fotografia Velas decorativas
Outras Inst. Escolares	X	Família de D. Marta Pintura de Aurélia de Sousa Do Romantismo ao Naturalismo Porto - viragem do séc. XIX-XX Evolução da joalharia Presépios do Mundo	Desenho de jóias Velas decorativas Recital - canto
Não escolar	X	Família de D. Marta Pintura de Aurélia de Sousa Pintura e cerâmica Retrato	Curso de pintura Curso de desenho Observação de restauro Desenho
Desconhecido	X	-	-

Quadro 6 – Organização e desenvolvimento da dinâmica promovida pelo Serviço Educativo

Dinâmica	Origem	Programação	Divulgação	Implementação
Visita orientada – Pintura / jóias	Interna	Sim	Local e central	Sim
Projecção diapositivos	Interna	Sim	Local e central	Sim
Actividades Lúdicas:				
Jóias com animais	Interna	Sim	Local e central	Sim
Desenho no Jardim	Interna	Sim	Local	Sim
Árvore genealógica	Interna	Sim	Local	Sim
Natal - presépio e árvore	Interna	Sim	Local	Sim
Texturas em barro	Interna	Sim	Local	Sim
Páscoa - Teatro	Interna	Sim	Local	Sim
Jogos do ambiente	Interna	Sim	Local	Sim
Fotografia	Interna	Sim	Local	Sim
Observação de restauro	Externa	Sim	-	Sim
Velas decorativas	Interna	Sim	Local e central	Sim
Chapéus	Interna	Sim	Local	Sim
Desenho de jóias	Interna	Sim	Local	Sim
Recital - Canto	Externa	Sim	-	Sim
Pintura T-Shirt	Interna	Sim	Local	Não (Tempo)
Curso Pintura	Interna	Sim	Local e central	Sim
Curso Desenho	Interna	Sim	Local e central	Sim
Venha Conhecer os M M do Porto	Interna	Sim	Local e central	Sim
À descoberta dos museus	Externa	Sim	Central	Sim