

1. INSPIRAR APRENDIZAGENS – MISSÃO PARA OS MUSEUS DO SÉCULO XXI

1.1. A Natureza da Educação Museal e a Afirmação da sua “Comunidade de Prática”

If you wish your schools of science and art to be effective, your health, the air, and your food to be wholesome, your life to be long, your manufactures to improve, your trade to increase, and your people to be civilized, you must have museums of science and art, to illustrate the principles of life, health, nature, science, art and beauty. (Sir Henry Cole, apud Roberts, 1997: 122)

Na história dos museus, lida no tempo e no espaço, podemos encontrar linhas de força de intensidade variável mas que, no tempo longo, se assumem como permanências. A educação museal, por muito que o conceito se tenha reformulado ao longo dos séculos, é uma dessas linhas de força que caracterizam a própria natureza do *ser e fazer* museológico.

Ao longo de 25 séculos, a história dos museus foi-se escrevendo em estreita relação com a evolução cultural da humanidade. Acontecimentos sociais e políticos marcantes trouxeram as suas consequências para o campo cultural e por sua vez originaram diferentes paradigmas de museu. Como refere Luis Alonso Fernández, o museu hoje transporta todas essas marcas:

“hoy estamos a caballo de planteamientos alejandrinos y renacentistas, somos herederos del afán pedagógico de la Ilustración, nos sentimos en la obligación de desarrollar el concepto de museo público que nos trajo la Revolución Francesa; y hace ya lustros que estamos convencidos de que la superación del museo-almacén no ha liquidado la crisis de identidad y de significación sociocultural aparecida a principios de los setenta y agudizada en esta llamada sensibilidad postmoderna de la situación conocida como finisecular y postindustrial.”
(Fernández, 2001: 63)

É neste pano de fundo histórico que devemos operar a leitura do que tem sido a educação museal desde o nascimento do “museu moderno”.

Nesse sentido, a museóloga americana Lisa Roberts propõe uma leitura da história da missão educativa dos museus americanos que, até certo ponto, encontra eco nos seus congêneres europeus.

Para Roberts, a história do museu moderno tem girado em torno da tensão entre abertura e isolamento, entre generalismo e especialização, entre massificação e elitismo. Porém, a questão tem-se tornado mais intrincada. Pelo que, actualmente, já não se discute a evidência da missão educativa dos museus; o busílis encontra-se, agora, na discussão da natureza dessa missão, nos seus meios e objectivos (Roberts, 1997: 21).

Mas quando e como começou a operar-se esta mudança?

No início do século XX, os museus americanos ofereciam já visitas guiadas, palestras, demonstrações, legendas e outros suportes interpretativos (catálogos, brochuras, etc.). As exposições tinham sido alvo de reformulações, passando a ser frequente encontrar dioramas e recriações de espaços históricos. Os profissionais formavam um corpo cada vez mais coeso e auto-consciente, pelo que o aparecimento, em 1906, da *American Association of Museums* veio dar uma nova expressão ao novo “ar do tempo” museal⁴F.

Os anos entre as guerras foram anos de consolidação destas tendências e, em 1932, 15% dos museus americanos ofereciam já programas educativos organizados elaborados por profissionais com competências educativas (Roberts, 1997: 33).

No entanto, esta especialização acabou por entrincheirar os que se dedicavam à educação museal, afastando-os das decisões de planeamento de exposições e políticas de aquisição: “While this split may have given museums’ educational role a “home of his own”, it segregated what many thought should rightly infuse all of a museum’s functions.” (Roberts, 1997: 34)

⁴ Tais avanços não impediam o ousado director do New Jersey’s Newark Museum de criticar, em 1917, aquilo que considerava ser a herança aristocrática e elitista que persistia nos museus americanos vinda da Europa; propondo que os museus passassem a ser encarados enquanto instrumentos ao serviço da educação popular. (Roberts, 1997: 22)

A separação dos profissionais educativos dos museus dos restantes profissionais, especialmente das esferas de planeamento e decisão, manteve-se até muito recentemente, persistindo ainda em vários museus nacionais e internacionais. Contudo, têm vindo a ser feitos esforços visíveis para reduzir esta distância, quer através da publicação de bibliografia, quer através da formação de equipas de planeamento de exposições, onde os educadores têm finalmente uma palavra a dizer.

O reconhecimento da importância dos educadores dentro da instituição museal deveu-se, em parte, ao aparecimento na década de 30 dos primeiros estudos de visitante (v.g. Arthur Melton e Edward Robinson, professores na Universidade de Yale⁵F). Destes primeiros estudos, uma assunção foi de imediato retirada: era descabido continuar a falar de *público* como uma grande entidade homogénea. Pelo contrário, a investigação revelava como entre os frequentadores de museus existem categorias tão diversas – dos públicos escolares, aos especialistas, às famílias, aos turistas, etc... (categorias já familiares aos educadores) – acrescentando novas camadas à unicidade de cada grupo, como as suas origens étnicas, socioeconómicas, etc. E a cada uma, todo um

⁵ O estudo de Robinson e Melton é patrocinado pela American Association of Museum e tem início em 1935. Nele os autores apresentam o primeiro relatório detalhado e sistemático dos percursos dos visitantes nas salas dos museus (de arte e história natural): «Much of the monograph is devoted to defining the behavioral parameters and justifying the data collected as valid and reliable. Interviews are rejected as a less valid measure of visitor interest than observed behavior.» (Hein, 1998: 47). Os autores estudam ainda o tempo médio em cada sala e com cada objecto definindo o que hoje chamamos de “visitor decay” e “visitor survival”.

manancial de experiências passadas, de razões e de expectativas perante a visita.

Em 1975, Kenneth Hudson falava da erosão do termo *público* enquanto entidade coesa e homogénea:

“The public, as a homogeneous unit, does not exist; and it is a waste of time to look for it or to attempt to cater for its needs. For museums, as for libraries, concerts and airlines, there are many publics, each made up of individuals with roughly similar interests, abilities, backgrounds and temperaments. To meet the precise needs of every member of every group is clearly impossible, and if its task is seen this way, no museum can possibly succeed. What is more reasonable is to try to identify a very few important reasons for visiting a museum and to do one’s best to make the arrangement of the museum satisfy the reasons.” (Hudson, 1975: 74)

Outros estudos vieram ainda revelar que a necessidade de lazer é avançada como um dos motivos que motivam a visita⁶. Porém, esta evidência não foi recebida de ânimo leve entre os profissionais: “To suggest that museums make leisure a legitimate pursuit was, in some yes, to erode hard-fought ideals about what museums should rightly be.” (Roberts, 1997: 37)

⁶ Em 1962 a publicação americana *Museum News* inclui o artigo “Leisure Time and the Museum” da autoria de Rudolph Morris

Os próprios educadores começam a ficar preocupados com a aparente trivialização da experiência museal:

“Educators, long accustomed to defending visitors’ rights to educational and uplifting experiences, were forced to face the fact that, for a large part of the public, their lofty ideals about society’s uplift just did not matter.” (Roberts, 1997: 38)

Em questão estava a pequena e ténue linha que separa aprendizagem de entretenimento, ou nas palavras de Roberts: “(...) serious, knowledge-based instruction against what increasingly came to be viewed as frivolous, popular entertainment.” (Roberts, 1997: 39)

A reabilitação da ideia de entretenimento surge pela mão do psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi, que através da noção de “flow” vem demonstrar como o prazer e a diversão evocam nos seres humanos as condições ótimas para que a aprendizagem possa ocorrer⁷:

“As a person matures, the most rewarding experiences still tend to occur in expressive leisure contexts such as games, sports, intimate interactions, artistic, and religious activities. These experiences provide a criterion for fulfillment that can and often does serve as a critical standard for the rest of life... Thus it could be argued that the most basic meaning of work and

⁷ Csikszentmihalyi, M., (1990), *Flow: the Psychology of Optimal Experience*, New York, Harper Perennial, (apud Packer, 2006)

other instrumental activities is naturally determined by reference to meanings developed in leisure settings rather than vice-versa.” (Csikszentmihalyi, *apud* Roberts, 1997: 41)

O trabalho de Csikszentmihalyi veio a revelar-se beneficentemente libertador, uma vez que permitiu soltar as amarras dos preconceitos históricos em relação ao descanso e ao lazer. A este autor e à sua influência voltaremos mais adiante neste texto.

O reconhecimento e advocacia por parte dos educadores museais da existência de diferentes públicos com necessidades distintas, foi um contributo decisivo para a museologia contemporânea começar a distanciar-se dos paradigmas que centravam nas colecções a razão ontológica da instituição museal.

“Acknowledgement and, gradually, understanding of the sheer variety of goals, needs, interests, expectations, and meanings that visitors bring to their museum encounters has challenged long-standing and often lofty assumptions about visitors’ experience and the role museums can or do play in their lives.” (Roberts, 1997: 45)

Foram também os educadores museais os primeiros a trazer para o seu campo de acção as profundas alterações epistemológicas, que percorreram o século XX. Esta mudança na definição de conhecimento revelar-se-ia vital para o trabalho de todos os profissionais dos museus e continua a ser,

actualmente, uma das principais linhas de fundo que inspiram a acção de muitos museólogos.

O início da assunção da contingência do conhecimento científico pode ser encontrado no revolucionário *princípio da incerteza* – enunciado, nos anos vinte, do século XX, pelo físico alemão Werner Heisenberg, para quem se tornou evidente a influência dos utensílios e aparelhos de observação no que era observado e nas verdades científicas que emergiam do processo. Heisenberg, ao estabelecer um paralelo tão evidente entre a ciência e as condições em que ela é produzida, abriu o caminho para a percepção do carácter interpretativo do conhecimento.

Este caminho foi seguido, já na segunda metade do século XX, por outros pensadores, oriundos de diferentes áreas do saber, como a linguística (Saussure), a crítica literária (Lyotard), a história (Foucault), que foram descortinando, não só o carácter contingencial do conhecimento, como as condições sociais e políticas do seu reconhecimento. (Roberts, 1997: 57-59)

Paralelamente, o corte epistemológico operado por Thomas S. Khun teve consequências em todos os campos de investigação⁸. À lenta acumulação de conhecimentos que, supostamente, nos permitiria aproximar cada vez mais da

⁸ Em 1962, Kuhn publica *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago; University of Chicago Press, produzindo uma verdadeira revolução em relação ao modo como percebemos o avanço científico.

verdade, Khun opôs a ideia de que o progresso científico se opera por rupturas.

“during which one explanatory scheme replaces another, not because the new one explains more of the “facts” or because the new model is a closer approximation to some “truth”, but because it provides a more satisfactory explanation for other, more complex reasons” (Hein, 1998: 67).

Para Khun, nenhuma teoria consegue explicar «todos os factos» e algumas ignoravam, propositadamente, alguns factos para poderem lograr o reconhecimento da comunidade científica.

Como afirmámos anteriormente, têm sido os educadores museais os principais promotores das mudanças nas práticas de interpretação, privilegiando um olhar plural e aberto sobre as colecções. Segundo Roberts (1997), os reflexos da sua acção sentiram-se em três frentes sucessivas (e em alguns casos simultâneas):

- 1) Primeiro, através do reconhecimento da interpretação museal enquanto instrumento de comunicação e de envolvimento com as audiências, quebrando a resistência de muitos conservadores, para quem, e durante décadas, as

actividades de interpretação “interferiam com a contemplação directa do objecto⁹”.(Roberts, 1997: 63)

No entanto, até à década charneira de oitenta do século passado (a partir da qual a interpretação ganha um reconhecimento generalizável à maior parte das instituições), os serviços educativos debatiam-se com a falta de recursos, humanos e financeiros:

“Throughout the 1960’ and well into the 1970’, educators worked with miniscule budgets in substandard office space; they were rarely involved in exhibit development, and they had little or no voice in museum affairs” (Roberts, 1997: 65).

2) O segundo momento de acção dos educadores visou essencialmente a melhoria dos dispositivos de interpretação, procurando torná-los mais acessíveis e apelativos às várias audiências. Tradicionalmente, os textos que acompanhavam as exposições (painéis, legendas, catálogos, etc.) eram da responsabilidade dos curadores, altamente especializados, mas pouco inteligíveis. Conseguir um equilíbrio entre rigor e comunicabilidade passou a ser um combate dos educadores, através de novas formas de apresentar a informação, com a utilização de

⁹ “Aos seus [dos curadores] olhos, a interpretação diminuía a arte, ao tornar um fenómeno estético numa construção histórico-social.” (Roberts, 1997: 63. Nossa tradução)

gráficos, da definição de *standards* no tipo e tamanho de letra na legendagem, através da divisão da informação em unidades mais pequenas, etc...

3) Porém, a marca mais indelével do trabalho dos educadores tem-se feito sentir, não tanto na forma da mensagem, mas especialmente no seu conteúdo. Foram os educadores os primeiros a sentir que uma colecção, por mais valiosa e cientificamente relevante, só ecoa nos visitantes se estes nela se reconhecerem.

“I would argue that the essence of a museum’s public function is to enable the visitor to use museum objects to his own greatest advantage. To call for museum literacy, therefore, is to call for a theory of instruction focused on teaching visitors how to have personally significant experiences with objects.... The goal [of such a theory of instruction] must be an experience on the part of the visitor which the visitor values; therefore the significance, if any, of the encounter will be determined by the visitors’ value system, not by our own.” (Patterson Williams, *apud* Roberts, 1997: 70)

A interpretação assim enunciada é antes de mais uma forma de contacto, um modo de estabelecer pontes entre os utilizadores e aquilo que eles vêem e experienciam, a partir da significação pessoal que cada um pode operar. É um trabalho distinto da interpretação curatorial, baseada num saber

académico e na transmissão de informação como mecanismo de inculcação de conhecimentos.

“Over the course of a few years, educator’s interpretative role has thus shifted dramatically from representing the curatorial view to experimenting with new languages and methods for representing that view, and finally to authorizing alternative views altogether. Educators’ immediate goal may have been to develop innovative ways of making collections intelligible and interesting; but in so doing they found themselves challenging not only traditional ways of speaking about objects but also the very basis and authority for speaking about them at all.” (Roberts, 1997: 72)

Deste modo, começou a abrir-se espaço para a existência de modos alternativos de interpretar as colecções, isto em instituições tradicionalmente assertivas e postulares: “Messages no longer emerge from an object’s “inherent” meaning. Messages express meanings that people create.” (Roberts, 1997: 75) E aqui radica o carácter político da interpretação: ao darmos ao utilizador o poder de estabelecer as suas próprias leituras e construir os seus significados a partir das colecções, estamos a libertá-lo e a reconhecê-lo enquanto sujeito criador.

“Thus stated, the work of interpretation becomes an act of empowerment, because it provides visitors with both the knowledge and the consent to engage in critical dialogue about the messages museum present.” (Roberts, 1997: 79)

É importante que os produtores da interpretação museal (conservadores, designers, educadores) interiorizem que, mais relevante do que os factos que possam apresentar, é o modo como desvendam o processo de construção do conhecimento, desmistificando actividades que para a maioria dos utilizadores são geralmente ininteligíveis (Roberts, 1997: 52). De um modo geral, têm sido os educadores museais a alertar para a natureza socialmente construída do conhecimento, legitimando leituras alternativas que dão voz às diversas audiências, parceiros num processo cada vez mais biunívoco:

“Education thus regarded becomes an act of empowerment. In working to make museums responsive to the public, educators have instituted reforms in their interpretive activities that treat knowledge as not only a productive endeavor but also a shared venture.” (Roberts, 1997: 56)

Envolver a comunidade na interpretação das colecções, legitimar um leque variado de significados possíveis e de diferentes resultados operados pela experiência museal, foram passos em frente na valorização dos utilizadores e do modo como estes constroem significados.

Sobre as estratégias que os profissionais de museus podem utilizar para facilitar a construção de significados voltaremos mais adiante nesta dissertação.

1.2. Da Divulgação da Verdade à Construção de Narrativas - Novos paradigmas da educação em museus

Is 'telling a story' the best way of achieving 'meaningful' presentation? Are people who have become accustomed to the impressionistic methods of television and the cinema willing to accept the established tradition of moving from one piece of information to another in a logical sequence? Why should a museum put such an enormous emphasis on acquiring information? Is 'education' totally unconnected with attitudes and emotions? Who is to say what are going through the head of a museum visitor as he gazes at a stuffed gorilla? Or what thoughts should be going through his head? Are the only reputable thoughts those which are based on 'scientific research' Is it right for museums to attempt to control people's responses? (Hudson, 1975: 48)

Nas páginas anteriores tentámos percorrer o caminho de afirmação de uma “comunidade de prática” (Hein, 2006: 344) – a dos profissionais de educação museal. Ao fazê-lo abordámos diversas questões, como o novo modelo epistemológico em que os museus operam, ou o reconhecimento de um leque diversificado de públicos com diferentes interesses e modos de apreensão e acção. Interessa, agora, desenvolver algumas dessas ideias que, juntas, podem

ser encaradas como o “estado da arte” da educação museal contemporânea.

Nas últimas décadas, o mundo contemporâneo tem vindo a assistir ao nascimento de um paradigma, simultaneamente, social, económico, político e cultural. A sociedade da *Terceira Revolução Industrial* deu lugar à *Sociedade do Conhecimento e Informação* impondo a cada um de nós a necessidade, e também o desejo, de aprender, de saber mais, de perceber melhor. É no quadro desta alteração profunda que a crescente procura dos museus¹⁰ deve ser entendida, pelas possibilidades de aprendizagem que eles podem providenciar.

Segundo os museólogos americanos Falk e Dierking (2000: 2-8), a mudança fundamental deu-se ao nível da representação dos museus na sociedade. No modo como estes passaram a ser percebidos pela comunidade. Ora as causas dessa mudança radicam num fenómeno mais vasto e profundo, que apenas superficialmente pode aqui ser tratado.

“Learning as a preparation for life has been displaced by learning as an essential strategy for successful negotiation of the life course, as the conditions in which we live and work are subject to ever more rapid change... In contemporary conditions, learning becomes not only ‘lifelong’, suggesting learning as relevant throughout the life course, but also ‘life-

¹⁰ Tendência generalizável a todo mundo ocidental, e segundo o IPM visível também em Portugal, baseando-se no aumento de venda de ingressos nos museus nacionais.

wide’, suggesting learning as an essential aspect of our whole life experience, not just that which we think of as ‘education’.” (Harrison et al., *apud* Black, 2005: 125)

Vários documentos oficiais afirmaram, nos últimos anos, a importância estratégica da aprendizagem ao longo da vida e da educação dos recursos humanos actualmente no activo. Desde o *Livro Branco da União Europeia* de 1994, à *Declaração de Lisboa* do mesmo ano, passando por declarações da OCDE e da UNESCO. No entanto, as intenções têm tido dificuldade em sair do papel:

“Everywhere in the world statements identify adult education as a key to the survival of humankind in the 21st century, attributing adult education with the magic to contribute positively to education for all... and yet, almost everywhere in the world, adult education is a widely neglected and feeble part of the official education scene.” (Field, *apud* Black, 2005: 127)

É neste contexto de descoordenação entre discursos e práticas que a acção museal deve encontrar o seu caminho, reconhecendo a aprendizagem como o âmago da sua razão de ser. Mas que tipo de aprendizagens pode o museu inspirar? E de que variáveis está ela dependente?

Este tem sido o ponto de partida para o trabalho de investigação de vários museólogos, de George Hein, a Eilean

Hooper-Greenhill, passando por John Falk e Lynn Dierking, David Kolb e Graham Black, entre tantos outros que centraram a sua análise na educação museal, na sua natureza, nas suas potencialidades e limitações, nos seus agentes e processos.

1.2.1. O museu construtivista

Como George Hein salientou (1998), as teorias do conhecimento desenvolveram-se em torno de dois eixos principais: O realismo e o idealismo. Estas influenciaram o modo como os educadores entenderam a aprendizagem e, por sua vez, tiveram a sua consubstanciação nos modelos de transmissão de conhecimento.

Segundo Hein, para o desenvolvimento de uma teoria educacional própria ao museu é necessária a definição prévia de três vectores:

- 1) Uma epistemologia
- 2) Uma teoria de educação
- 3) Uma pedagogia (o modo como devemos passar a mensagem; como o museu põe em prática os pressupostos teóricos defendidos nos vectores anteriores)

Para melhor compreendermos o contributo de Hein para a educação museal importa desenvolver a interacção que resulta destes três pontos de partida:

A epistemologia – Qual a natureza do conhecimento?

Esta questão, central à filosofia, tem motivado inúmeras abordagens ao longo dos séculos. Empiristas e idealistas têm avançado contributos inestimáveis para a reflexão, mesmo que as suas posições sejam, por vezes, inconciliáveis: É o conhecimento externo e independente dos nossos mecanismos de apreensão? Ou, pelo contrário, ele reside apenas nas nossas mentes e, se assim é, como partilhá-lo? (Hein, 1998: 16).

O nosso posicionamento perante o conhecimento acaba por condicionar profundamente a actividade museológica, por definição produtora de conhecimento. Porém, na maior parte das vezes, não estamos conscientes desta charneira epistemológica, ou se estamos não conseguimos descortinar uma saída para o impasse gerado:

“The philosophical subtleties of epistemological positions need not to be debated among museum staff, but some consideration of the ontological status of the ‘stuff’ that is contained in museums is necessary. Either extreme position raises problems. If we take a realist position the immediate philosophical problem is to come up with an answer to the question of how individuals come to have this knowledge, how can the real picture, the real concepts – the world as it really is – become part of our knowledge? If we take the opposite position there is a problem in reaching any agreement, among a small social group or universally, about the contents of individual minds” (Hein, 1998: 18).

As teorias de educação

Segundo Hein as teorias de educação dividem-se em dois *continuum* com pólos opostos, tal como expressa a seguinte figura:

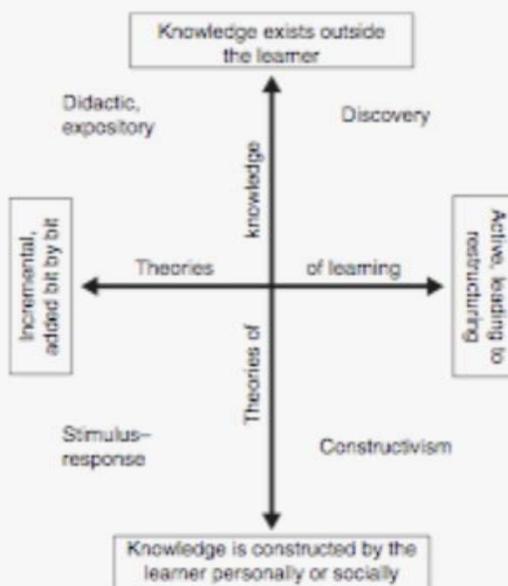


Fig. 20.1 Theories of education.

Figura 1 – Teorias da Educação
(Hein, 2006: 346)

Estes dois *continuum* resolvem-se de um modo independente, pelo que um educador pode variar na sua perspectiva mais empírica ou mais idealista, e acreditar de forma semelhante num processo de assimilação de conhecimentos tendencialmente passivo, ou pelo contrário, defender que quem aprende o faz de um modo pró-activo.

Deste modo, os dois *continuum* podem justapor-se ortogonalmente criando quatro domínios, cada um expressando um tipo particular de teoria educativa. O gráfico citado desenha esta relação de um modo esclarecedor.

1) Teoria educacional expositiva, didáctica

Esta abordagem defende que o conhecimento existe independentemente do sujeito e faz-se pelo acumular progressivo de informação. Trata-se de uma teoria tradicional, escolástica, na qual o professor organiza a lição baseando-se na estrutura da matéria e depois «ensina (ou seja, apresenta o que tem de ser aprendido numa sequência racional) os alunos» (Hein, 1998: 25). O objectivo é o de «implantar» a matéria na mente do aluno.

“Of course, the “teacher” need not be a human being – text, programmed instruction, a tape, a museum exhibition, or any material deliberately constructed to provide a “lesson” can teach.” (Hein, 1998: 26).

O professor que segue uma teoria educativa expositiva acredita na *verdade*, apresentada de uma forma racional e

dividida em unidades assimiláveis. Esta teoria foi fortemente marcada pelo pensamento de Robert Gagné¹¹, particularmente apostado em contrariar as ideias piagetianas segundo as quais a aprendizagem é activa e envolve a assimilação do esquema completo e complexo.

No discurso expositivo dos museus organizados de um modo didáctico, nada nos leva a crer que o que vemos é apenas uma das leituras possíveis, uma interpretação entre muitas outras admissíveis, condicionada pelo próprio contexto histórico dos que escolheram contar aquela história. Assim, podemos inferir não estarmos perante um paradigma que estimule o sentido crítico dos sujeitos/utilizadores.

“In addition to “telling a story” with a beginning and an end – a story with a specific theme – didactic exhibitions make some claim that the story they are reporting is “true”.” (Hein, 1998: 29)

2) Teoria Educacional do Estímulo/Resposta

Este modelo partilha com a teoria didáctica o gosto pela abordagem expositiva e sequencial, mas não presume um conhecimento externo ao sujeito, nem o apresenta como uma verdade objectiva. Aqui há, essencialmente, uma preocupação com o método de ensino e não um ênfase no que é ensinado. Na base desta teoria educativa, estão alguns trabalhos dos primeiros behavioristas, como J.B. Watson.

¹¹ Gagné, Robert.(1977) *The Conditions of Learning*, New York, Holt Reinhart and Wiston, *apud* Hein (1998).

3) Teoria Educacional da Descoberta

Tal como na abordagem didáctica, esta teoria também defende que o conhecimento existe independentemente do sujeito, mas acredita que o sujeito tem um papel activo na sua construção¹²F. Aliás, o ênfase já não está na matéria a ensinar, mas antes no sujeito que aprende.

“Observing educational settings provides ample evidence that even in strictly didactic, expository educational situations, individual learners discover things. Students have epiphanies – they suddenly understand some idea or concept, regardless of the instructional method to which they are exposed.” (Hein, 1998: 30)

Como foi dito anteriormente, este paradigma educacional pressupõe a existência de uma verdade a descobrir, um conhecimento, que apesar de activamente articulado pelo indivíduo, lhe é preexistente e extrínseco.

¹² A aprendizagem activa tem sido muito relacionada com a aprendizagem “hands-on”, porém, como salienta Hein: “the “activity” referred to in these theories is *mental* activity, which may or may not be stimulated by physical activity; the two are certainly not synonymous. Monotonous repetitive physical activity, or “mindless” actions are not particularly conducive to mental changes associated with this form of learning, and recent literature has stress the need for “minds-on” as well as “hands-on” engagement by learners” (Hein, 1998: 31).

Os críticos desta corrente questionam como pode o conhecimento ser construído subjectivamente pelo indivíduo, através de uma relação activa com os materiais postos à sua disposição e, simultaneamente, acreditar-se que o conhecimento é, ainda assim, um ente autónomo e único? Uma verdade à qual os sujeitos chegam independentemente dos caminhos que tomam?

4) Teoria Educacional Construtivista

Esta teoria, na senda do que Piaget e Vygotsky defendem sobre a natureza socialmente construída da aprendizagem, implica dois vectores fundamentais: por um lado, o reconhecimento de que a aprendizagem depende da participação activa do indivíduo (física e mental) e onde a experimentação é de facto vital¹³ – é assim que o indivíduo aumenta a sua capacidade de entendimento e a sua competência de operar generalizações a partir de fenómenos particulares; e por outro, não pressupõe uma verdade preexistente à qual o indivíduo chega (ou não), mas antes procura compreender se as conclusões a que o indivíduo chegou são coerentes com a sua “construção do real”.

“The validity of ideas according to constructivists does not depend on their match to some objective truth, which has an existence separate from any learner or group of learners. Rather, validity arises from the value of the concepts in leading to action

¹³ Na experimentação, ao contrário da demonstração, um leque de resultados são possíveis e aceitáveis, logo não há apenas uma solução.

(use) and in the consistency of the ideas one with another. Thus, while traditional educators talk about learner's misconceptions, constructivists will talk only about *naïve*, *personal*, or *private* conceptions." (Hein, 1998: 34)

Hein defende a inevitabilidade do construtivismo, por considerar que as evidências empíricas não deixam grandes dúvidas quanto ao carácter subjectivo da construção de significados, perante fenómenos idênticos. Esta variação está intimamente interligada com a mundividência do sujeito, com a sua "construção do real" também ela dependente de múltiplos factores (genéticos, sociais, económicos, culturais):

"In short, if we take the position that it is *possible* for people to construct personal knowledge then we have to accept the idea that it is *inevitable* that they do so, regardless of the efforts to constrain them" (Hein, 1998: 35).

A ideia-chave do construtivismo é a de que o utilizador deve construir a sua própria interpretação do que lhe é exposto, sendo que o que lhe é exposto deve sê-lo a partir de diferentes perspectivas. Enquanto teoria de educação museal, o construtivismo tem vindo a reunir consensos, porém as práticas museais ainda não assimilaram, por completo, as suas premissas.

A abordagem didáctica tem prevalecido na maior parte dos museus, e as causas são muitas vezes de ordem prática:

“The didactic approach is a convenient one because it fits easily into the institutional framework of the bulk of our museums, based as they are largely on individual subjects specialisms. It is easy to define exhibition objectives based on the transmission of information relating to particular collection or fields of knowledge, and to structure this knowledge into manageable chunks suitable for display” (Black, 2005: 130).

Mas, não é apenas por conveniência que as exposições são iminentemente didácticas. Não nos podemos esquecer que curadores e conservadores, bem como os restantes implicados na acção museal, são, na sua maioria, o produto de um sistema escolar formal marcado pelo modelo de transmissão/absorção e que isso se reflecte no modo como veiculam a comunicação nos museus.

Porém, o didactismo afasta os que procuram no museu uma experiência individual, de preferência uma experiência em que sejam sujeitos activos. Pelo que, num momento em que os museus lutam por diversificar os seus utilizadores, é fundamental trilhar outros rumos¹⁴F. Nesse sentido o museu construtivista oferece oportunidades ainda por explorar.

¹⁴ As exposições didácticas têm o seu espaço nos museus, e adequam-se a públicos que partilham níveis etários e conhecimentos e interesses semelhantes, v.g. públicos escolares.

1.2.2. A pedagogia crítica

A critical museum pedagogy is an educational approach that reviews and develops its methods, strategies and provision with regard both to educational excellence and to working towards the democratization of the museum. Current emphases within museums on access, on public value and on audience consultation, offer opportunities to work to address long-established relations of advantage and disadvantage, to enable new voices to be heard, and critically to review existing historical (and other) narratives. (Hooper-Greenhill, 1999: 4)

Um estudo inglês levado a cabo em finais dos anos noventa, cujo objectivo era apreender a imagem que as diferentes minorias étnicas constroem dos museus, revelou uma imagem geralmente negativa do espaço museal - pouco acolhedores, frios, elitistas, ininteligíveis¹⁵. Porém, paradoxalmente outro dado emergiu: os museus, apesar de tudo, eram considerados necessários por estes grupos:

“Curiously, given the strength of these negative attitudes, there was a general consensus across all groups that society needed museums. People were reassured by the existence of museums, even if they did not visit them. This feeling has also been expressed in other research, and does offer some

¹⁵Museums and Galleries Commission, *Cultural Diversity: Attitudes of Ethnic Minority Populations towards Museums and Galleries*, 1998.

comfort, in that it suggests that good-will does to some extent exist and that the potential to change attitudes remains” (Hooper-Greenhill, 1999: 7-8).

Para a imagem negativa dos museus muito contribuem as narrativas propostas. Narrativas que as minorias étnicas tendem a considerar assentes numa historicidade branca, ocidental e dominadora.

Segundo Eilean Hooper-Greenhill, a questão prende-se essencialmente com as representações culturais feitas pelos meios de comunicação de massas (televisão, rádio, jornais) e que muitas vezes condicionam o visitante cuja etnicidade é aí representada de um modo unilateral. Assim, mesmo que o museu não esteja a reproduzir uma narrativa discriminadora ou eurocêntrica, o visitante terá dificuldade em alhear-se da representação mais global que normalmente é apresentada sobre os seus países de origem e sobre a sua cultura e religião.

No entanto, o relatório revelou que quando as minorias étnicas têm experiências de auto-reconhecimento no contexto museal, i.e., quando encontram elementos que reconhecem e com os quais se relacionam, a experiência ganha um carácter de intimidade e pertença¹⁶F.

¹⁶ Sobre o trabalho identitário que os museus devem operar salientamos o artigo do museólogo Jay Rounds: “Doing Identity Work in Museums”, Curator, 49/2, 2006, Altamira Press http://pdfs.altamirapress.com/Cu/rat/CuratorV49N2sample_article.pdf (acedido em Fevereiro de 2007)

Para a museóloga britânica, este estudo revela os novos desafios da educação museal contemporânea, reposicionada agora em torno de três eixos - educação/interpretação/comunicação. Eixos inter-relacionados e que, no seu conjunto, expressam a complexidade do fenómeno educativo nos museus.

“The arena for educational work is no longer the ‘education room’, but the whole museum. With this shift to a broader scope for ‘museum education’, comes a necessity to accept a broader social responsibility. Museum educators, whether they are museum teachers, curators, volunteers or paid staff, must now acknowledge the cultural world beyond the museum classroom. The educational role of the museum has become part of cultural politics” (Hooper-Greenhill, 1999: 4)

A emergência da chamada *museologia crítica* trouxe consigo uma nova pedagogia museológica apostada numa efectiva democratização do espaço museal, através de práticas museológicas que promovam a participação dos utilizadores, agora encarados enquanto parceiros de processos interpretativos que passam a ser a chave de toda a acção museal¹⁷F.

¹⁷ Pedagogia crítica – conceito desenvolvido por Henry Giroux em 1992. Não foi desenvolvido para os museus, mas antes para o contexto escola, no sentido em que as diferentes experiências escolares estão indelevelmente condicionadas pelo background dos seus alunos. O modo como os alunos constroem significados está dependente do quadro de valores e conhecimentos que transportam consigo.

No nosso entender, os museus contemporâneos devem estar particularmente interessados nos processos de construção de significados, e no modo como estes condicionam a experiência museal e as aprendizagens que dela poderão decorrer.

“If we begin to analyse the educational role of the museum from the perspective of the visitor, with the knowledge that visitors come to museums with their own agendas, learning skills and interests, then we begin to approach the museum experience from a very different point of view. (...) Visitors construct meaning within museums using a range of interpretative strategies. The meaning made is personal, related to existing mental constructs, and to the pattern of ideas on which the individual bases his or her other interpretations of their experience of the world; but it is also social in that it is influenced by the individual’s ‘significant others’ (family, peer group, friends, colleagues), which comprise the community of meaning-makers to which the individual belongs” (Hooper-Greenhill, 1999: 11-12).

Os processos de criação de significado são processos de compreensão das experiências vivenciadas, de interpretação do mundo para nós próprios e para os outros¹⁸F.

¹⁸ “Exhibition interpretation’ is the way the exhibition is designed to allow people to understand the ideas it wants to put across” (Hooper-Greenhill, 1999: 12).

“Hermeneutics tells us that the construction of meaning depends on prior knowledge, and on beliefs and values. We see according to what we know, and we make sense of meaning according to what we see. In this way we construct our meanings, and do not find them ‘ready-made’. The construction of meaning partly depends on how we relate the past to the present. All interpretation is, therefore, necessarily historically situated. Our own position in history, our own culture, affects meaning, as meaning is constructed in and through culture. Perception (what we see), memory (what we choose to remember) and logical thinking (the sense we choose to attribute to things) differ culturally because they are cultural constructs” (Hooper-Greenhill, 1999: 13).

O ciclo hermenêutico da interpretação e reinterpretação nunca se fecha definitivamente, tendo em si, permanentemente, as possibilidades da mudança. Os utilizadores de museus que partilham estratégias interpretativas podem ser considerados como pertencendo à mesma *comunidade interpretativa* (Hooper-Greenhill, 1999: 13). As estratégias interpretativas são, entre outras, modos comuns de nomear os objectos, certas formas de análise, ou os conhecimentos especializados que algumas comunidades possuem (v.g. historiadores de arte).

“In other words, in making meaning within museums, members of different interpretive communities will use their specialist knowledge, their categories of understanding, their modes of classification, their

familiar concepts, in order to render intelligible what we see. (...) Without the appropriate strategies of intelligibility, the collections appear (and indeed are) meaningless” (Hooper-Greenhill, 1999: 14).

Aqui surgem, muitas vezes, as dificuldades de comunicação entre os museus e os seus utilizadores, uma vez que os produtores das interpretações propostas pertencem normalmente a comunidades interpretativas académicas e, como tal, distintas das comunidades interpretativas de utilizadores com *backgrounds* não-académicos. É necessário, então, procurar saber mais sobre as estratégias interpretativas das diferentes comunidades, para que a comunicação museal seja, de facto, mais eficaz.

A abordagem cultural do fenómeno comunicacional (em contraponto à abordagem “por transmissão”, demasiado linear e funcional), entende-o enquanto um processo cultural de negociação de significados, que produz “realidades” através de sistemas simbólicos, tais como textos, objectos, obras de arte, mapas, museus (Hooper-Greenhill, 1999: 17).

A adaptação deste paradigma comunicacional no campo museológico tem implicações claras ao nível do processo de desenvolvimento de exposições:

“The exhibition development process would not be limited to the producers within the museum, but members of an audience and others would work jointly to come up with ideas, to decide what objects

to display, and how to display them, decisions being shared through mutual participation, and through the strong links in the community. (...) Processes of consultation and collaboration with audiences and stakeholders will be in place, and museum 'products' such as exhibitions and events will be subject to evaluation" (Hooper-Greenhill, 1999: 18)

A museologia crítica e a pedagogia que a acompanha podem tornar visível o invisível, podem trazer para a arena cultural grupos marginais e historicamente excluídos dos museus, legitimando as diferenças. Conferindo reconhecimento. Permitindo o auto-reconhecimento. Em suma, podem cumprir os propósitos de inclusão social que, a limite, condicionarão a própria persistência e pertinência da instituição museal.

1.2.3. O Modelo Contextual de Aprendizagem

Perhaps the greatest impediment to understanding the learning that occurs in museums has been that social scientists, educators, museum professionals, and the public at large have historically thought of museum learning as being similar to traditional models of learning, such as the transmission-absorption model (Falk e Dierking, 2000: 9).

Segundo os museólogos John Falk e Lynn Dierking, o grande obstáculo para compreender a natureza da aprendizagem museal é a permanência de uma concepção errônea de aprendizagem.

Definir aprendizagem é uma tarefa complicada e que tem ocupado inúmeros teóricos ao longo dos anos. De psicólogos a antropólogos, de neurologistas a filósofos. Para Falk e Dierking, a aprendizagem é antes de mais um processo multifacetado que envolve diferentes sistemas em simultâneo: “Learning in museums is a whole-body, whole experience, whole brain activity” (Falk e Dierking, 2000: 10).

Esta constatação levou-os a desenvolver um modelo de análise a que chamaram “Modelo Contextual de Aprendizagem”. Cujas principais premissas são as de que toda a aprendizagem ocorre numa série de contextos, agrupáveis em três categorias: **contexto pessoal**, **contexto sociocultural** e **contexto físico**. A aprendizagem é simultaneamente processo e produto das interações que se estabelecem entre estas três coordenadas.

“The power of the Contextual Model is not that it attempts to reduce complexity to one or two simple rules but rather that it embraces and organizes complexity into a manageable and comprehensible whole. In so doing, the Contextual Model successfully accommodates much, if not most, of what is currently known about learning.” (Falk e Dierking, 2000: 10)

Para dar resposta à pergunta “o que aprendemos nos museus?” é essencial destacar alguns pontos-chave da questão:

- A aprendizagem de livre escolha (que ocorre nos museus e noutros cenários) tende a ser não-linear e depende da motivação pessoal de cada um. Nela o indivíduo selecciona o que pretende aprofundar e o que simplesmente “deixa cair” (como quando lemos um jornal ou uma revista);
- Para compreender a aprendizagem é necessário perceber que ela resulta do longo processo evolutivo humano, de permanente adaptação ao meio profundamente orientado para a sobrevivência;
- A aprendizagem é simultaneamente um processo e um produto.

Porque a aprendizagem é um processo a longo termo, cumulativo e que visa o estabelecimento de conexões, o Modelo propõe que, ao invés de perguntarmos aos visitantes o que eles aprenderam com a visita, oficina, ou programação, a pergunta deveria ser em que medida é que a experiência museal contribuiu para aquilo que o visitante já sabia, acreditava, sentia ou era capaz de fazer. (Falk e Dierking, 2000: 12)

O Contexto Pessoal

A aprendizagem tem de ser entendida num longo contexto evolutivo de milhões de anos. Ela não é um atributo do homem moderno, nem sequer é um atributo apenas dos humanos, é algo que os mamíferos têm vindo a refinar ao longo de todo o processo evolutivo. A aprendizagem é um processo que envolve o ser de um modo global não estando apenas dependente das condições de possibilidade racionais¹⁹F. A investigação nesta área tem revelado que o ‘selo’ emocional que determinada aprendizagem possui é fundamental para a sua permanência na memória do indivíduo. Ou seja, quanto mais forte tiver sido a marca emocional impressa em determinada experiência mais provável será a sua transformação em aprendizagem reutilizável ao longo da vida.

A motivação para a aprendizagem pode ser extrínseca ou intrínseca e os resultados serão certamente distintos. “These two types of motivation are not mutually exclusive, nor are they good or bad in and of themselves.” (Falk e Dierking, 2000: 19). De facto, estas motivações podem estar presentes simultaneamente, mas têm sido revelados dados que sugerem

¹⁹ “Research in the last quarter-century has shown that learning cannot be separated in the Cartesian sense between rational thought and emotion nor neatly divided into cognitive (facts and concepts), affective (feelings, attitudes and emotions), and psychomotor (skills and behaviours) functions, as many psychologists and educators have attempted to do for nearly an half-century. All learning, even the most logical topic, involves emotion, just as emotions virtually always involve cognition.” (Falk e Dierking, 2000: 18)

que a motivação intrínseca produz resultados de aprendizagem altamente eficazes e duradouros. (Falk e Dierking, 2000: 20)

O carácter intrinsecamente motivado da aprendizagem remete-nos para a natureza identitária das experiências de aprendizagem:

“Learning is not just facts and concepts; learning, particularly intrinsically motivated learning, is a rich, emotion-laden experience, encompassing much, if not most, of what we consider to be fundamentally human. At its most basic level, learning is about affirming *self*.” (Falk e Dierking, 2000: 21)

O interesse pessoal serve de filtro que selecciona entre as inúmeras informações e estímulos a que estamos permanentemente sujeitos²⁰.

A capacidade de nos envolvermos totalmente em determinadas experiências levou à conceptualização das chamadas “Flow learning Experiences”. Trata-se, como referimos anteriormente, de um conceito introduzido por Csikszentmihalyi²¹ e procura definir experiências que se

²⁰ Para os autores o termo ‘interesse’ é usado enquanto “construção psicológica que inclui atenção, persistência numa tarefa e curiosidade permanente, todos os factores importantes para compreendermos o que pode motivar alguém a aprender num museu.” (Falk e Dierking, 2000: 22 – Nossa tradução)

²¹ Csikszentmihalyi, Mihaly (1990), *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, Harper and Row

caracterizam por um nível de envolvimento e satisfação muito particulares: “When goals are clear, feedback is unambiguous, challenges and skills are well matched, then all of one’s mind and body become completely involved in the activity.” (Csikszentmihalyi M., Hermanson, K., 1995)²²F

Csikszentmihalyi utilizou o termo *autotélico* para definir as actividades cujos fins se encontram em si mesmas, e que, independentemente dos resultados, a sua simples prática as torna gratificantes. A aprendizagem de livre escolha, isto é, aquela cuja motivação é essencialmente intrínseca, pode ser também uma experiência *autotélica*, desde que as suas motivações se centrem na própria experiência de aprendizagem e no prazer que tiram dela²³F. Assim, porque

²² Csikszentmihalyi M., Hermanson, K., (1995) “Intrinsic motivation in museums: why does one wants to learn?” in *Public Institutions for personal learning*, Washington, AAM, *apud* Falk e Dierking, (2000: 25)

²³ Para Falk e Dierking, a expressão *aprendizagem informal* levanta algumas questões. A distinção entre aprendizagem formal e informal aparece nos anos '50, mas só nos anos '70 começa a aparecer na bibliografia museológica para melhor definir o tipo de aprendizagem que acontecia nos museus. Porém, mais do que um cenário distinto (não formal) a aprendizagem feita em museus está grandemente dependente do tipo de motivações de quem a procura, pelo que estes museólogos propõem o termo *free-choice learning* (ou aprendizagem de escolha livre). “Free choice learning is a term that recognizes the unique characteristics of such learning: free-choice, non-sequential, self-paced and voluntary. It also recognizes the socially-constructed nature of learning, the dialogue that goes on between the individual and his or her socio-cultural and physical environment.” (FALK e DIERKING, 1998). Assim o que distingue a aprendizagem em museu, parques naturais, aquários, etc. da aprendizagem que ocorre nas salas de aula (aprendizagem compulsiva) não são tanto os cenários onde se desenrolam, mas as motivações que as sustentam. “Thus, we would strongly advocate using the generic term informal when referring to the setting and the generic term free-choice when referring to the type of

a experiência em si parece ser tão, ou mais, importante do que os resultados obtidos, a investigação sobre a aprendizagem em museus tem necessariamente de prestar mais atenção a como essa experiência se desenrola, ao seu processo.

Para que a aprendizagem ocorra é necessária uma combinação de elementos que, como vimos anteriormente, passa pela existência de referências prévias, pela motivação adequada e por uma acção que é simultaneamente física, psíquica e emocional. A estes factores vem juntar-se a importância do contexto apropriado. É ele que permite ao cérebro associar, entre os milhares de dados armazenados, aqueles que juntos constroem um determinado padrão, ou significado (Falk e Dierking, 2000: 31-32).

O Contexto Sociocultural

“Humans are social animals, and much of what they learn is mediated through conversation, gestures, emotions, the observation of other, and the use of culturally and historically constructed tools, signs, and symbol systems, as well as the cultural and historical overlays of societal beliefs, values and norms. All of these have a sociocultural foundation. Consequently, who we are, what we are, and how we behave are products of the sociocultural context in which we are immersed.” (Falk e Dierking, 2000: 38)

learning that typically occurs within these settings.” (FALK e DIERKING, 1998)

O trabalho do psicólogo russo Lev Vygotsky tem conhecido uma valorização recente entre aqueles que se dedicam às questões educacionais²⁴F. Ao propor que o pensamento humano deve ser compreendido à luz do seu contexto social e histórico, Vygotsky defende que a cognição humana se desenvolve como o resultado das interações sociais do indivíduo.

“Central to Vygotsky’s theory of cognitive development was the notion of social mediation through language. Vygotsky believed that people use language not only for social communication but also to guide, plan, and monitor their activity in a self-regulatory manner.” (Falk e Dierking, 2000: 44)

Nos últimos anos, vários psicólogos têm alargado o âmbito da investigação de Vygotsky procurando analisar as interações em grupos de maiores dimensões. Estes especialistas defendem a existência de uma comunidade de aprendizes, na qual o conhecimento é construído e partilhado. Na realidade fala-se de uma miríade de comunidades:

“According to this view, which begins with the premise that all knowledge, including the specific knowledge of any group or society, is socioculturally constructed, knowledge is not the same for all individuals in society but is shared within often

²⁴ Lev Vygostky – fundador da escola soviética de psicologia e da corrente do socioconstrutivismo. A maior parte do seu trabalho data da década de '20. Morre prematuramente em 1934.

delimited communities of knowers.” (Falk e Dierking, 2000: 46)

Cada comunidade tem os seus objectivos de aprendizagem definidos e a aprendizagem pode ser vista como um processo de inclusão numa determinada comunidade de conhecedores. Os processos que as comunidades utilizam para a construção de aprendizagens (organizando mentalmente a informação de modo efectivo) socialmente mediadas passam pela narração de histórias (que inculcam valores, transmitem heranças histórico-culturais, etc.), pela imitação de modelos (pais, professores, irmãos, etc. servem de exemplo, numa comunicação muitas vezes não verbal).

O Contexto Físico

“Our ordinary surroundings, built and natural alike, have an immediate and continuing effect on the way we feel and act, and on our health and intelligence. These places have an impact on our sense of self, our sense of safety, the kind of work we get done, the ways we interact with other people, even our ability to function as citizens in a democracy. In short, the places where we spend our time affect the people we are and can become” (Falk e Dierking, 2000: 60).

Em meados dos anos '50, do século passado, os psicólogos americanos Roger Barker e Herbert Wright defenderam a tese de que os cenários aonde os indivíduos se moviam eram significativamente condicionadores dos comportamentos.

Segundo estes investigadores o comportamento das crianças podia ser mais facilmente previsto a partir do cenário em que se encontravam, do que tendo como ponto de referência as características pessoais. Estes cenários não são, de maneira alguma, apenas físicos. São antes uma “amálgama de contextos físicos e sócio-culturais.” (Falk e Dierking, 2000: 54-56)

Para os autores do *Modelo Contextual de Aprendizagem* há evidências de que a correlação entre emoções positivas, envolvimento com o espaço e aprendizagem é verificável. Pelo que, os museus enquanto *locus* que geram habitualmente emoções positivas podem facilitar e potenciar a aprendizagem.

“This is what a well-designed museum is: a well-thought-out physical context designed to facilitate learning. The well-designed museum provides not just a supporting physical context but also a supporting personal and sociocultural context.” (Falk e Dierking, 2000: 65)

O *Modelo Contextual de Aprendizagem* afirma-se como uma tentativa de resposta às questões em torno da aprendizagem museal, que não procura reduzir a complexidade do fenómeno a algumas regras simplificadas, mas que, pelo contrário, tenta organizar a complexidade num todo compreensível e comunicável.

1.2.4. Educação Museal Enquanto Prática Narrativa

The primary role of the museum is to support the visitor and seek to provide inspiration, stimulus and aesthetic pleasure. To be able to do this, we need a much greater qualitative understanding. Twelve years of visitor research at the Smithsonian Institutions, USA, led the visitor studies team to the conclusion that the museums or exhibitions visitors find more satisfying are those that resonate with their entrance narrative and confirm and enrich their existing view of the world. (Doering 1999, apud Black, 2005: 286)

Um dos principais pontos de tensão entre educadores e conservadores tem girado em torno da experiência dos objectos. O conservador, investido na sua missão de salvaguarda, defende-o da interacção directa, ao passo que o educador, empenhado em criar experiências válidas para os utilizadores, entende-o, antes de mais, como veículo de comunicação, como pretexto a partir do qual significados serão criados.

É neste pano de fundo que surgem discussões em torno da autenticidade dos objectos e de como esta pode, ou não, comprometer a experiência museal. Pode o objecto real inspirar resultados de aprendizagem distintos dos conseguidos através de uma réplica? Ou, pelo contrário, a réplica, porque liberta da autenticidade que a torna única e logo intocável, permite uma interacção mais completa?

Uma das estratégias utilizadas, pelos museus em todo o mundo, para resolver este impasse foi a introdução de meios sofisticados, altamente tecnológicos, que permitiam colmatar a impossibilidade da experiência directa, oferecendo valências variadas e muito atractivas. Porém, toda esta parafernália tecnológica, acaba, muitas vezes, por afastar os visitantes dos objectos e dos seus pretextos, ao competir de um modo desigual pela atenção dos utilizadores.

Mas o que é, então, a “realidade” de um objecto?

A semiótica veio explicar-nos que não há uma correspondência imediata entre signo e objecto, mas que, pelo contrário, o signo representa um significado que não lhe é naturalmente imanente, mas antes culturalmente construído. A experiência da autenticidade baseia-se menos numa qualidade inerente ao objecto e mais num signo que lhe é social e exogenamente afixado.

“No longer is reality some immutable, transcendent thing; it is subject to the conditions of its representation, so that encountering “reality” becomes a matter of encountering the signs that define what it is.” (Roberts, 1997: 101)

Tal como refere Lisa Roberts, uma pedra lunar pode ser apenas uma pedra para o observador, a menos que algo assinale a sua especificidade e autenticidade. Pelo que, o trabalho de interpretação do museu passa pela criação dos contextos nos quais aquela pedra existe enquanto pedra lunar,

isto é, “to restore the missing contexts out of which their original meanings arose and within which they “really” existed.” (Roberts, 1997: 102)

Chegados a este ponto um conjunto de questões torna-se premente, pelo que passamos a enunciá-las:

Se, como as tendências recentes da educação museal têm defendido, o museu deve dar voz a diferentes pontos de vista, fomentando a construção de significados individuais por parte dos utilizadores, como encontrar um ponto de encontro entre as várias construções de sentido? E serão todas as interpretações válidas? Mesmo as que claramente invertem as interpretações propostas pelo museu?

E, por outro lado, qual é o papel dos museus neste novo contexto que deu poder ao utilizador para criar os seus próprios significados? Como pode o museu evitar ficar refém da sua própria estratégia?

Outras questões de ordem ética acabam, também, por emergir: pode um museu recolher-se num discurso aparentemente neutro e livre de preconceitos, ou pelo contrário deve afirmar claramente o seu ponto de vista? E se o fizer, não é ele responsável por torná-lo inteligível?

Lisa Roberts avança uma resposta para algumas destas questões:

“Just because meanings are open to multiple possibilities does not mean they carry equal weight. Also, just because visitors play a role in interpreting their encounters with collections does not mean that museums no longer have a hand in shaping that encounter. Visitors’ experiences and interpretations are still subject to stimuli that are provided by the museum.” (Roberts, 1997: 107)

As diferenças de interpretação são muitas vezes diferenças de valores e interesses e não decorrem de estarmos mais próximos ou afastados da *verdade* dos factos. O que antes se considerava ser um mero acto de exibição de objectos, reveste-se agora de uma responsabilidade ética, ao reconhecer as responsabilidades inerentes à construção de uma determinada mundividência.

Da transmissão de conhecimento à criação de significados. A mudança não é apenas semântica, ela incorpora uma mudança de valores que decorre dos intrincados contextos (filosóficos, sociais, económicos, etc.) em que o universo museal desenvolve a sua acção.

“Older models of education based on hierarchical, unidirectional modes of communication no longer adequately describe the learning that occurs when visitors encounter objects. Education is not just about museum teaching visitors; it is about visitors using museums in ways that are personally significant to them. It is about the mismatch that arises between a

museum's culture and a visitor's culture; and it's about negotiating that mismatch in a way that is respectful of both." (Roberts, 1997: 132-133)

Porém, a educação é mais do que a mera construção de significado por parte do sujeito. Ela passa também pela mediação das diferentes interpretações do mundo, especialmente nos momentos em que elas se opõem e contradizem. Isto pode revelar-se especialmente complicado num paradigma epistemológico em que não vislumbramos uma verdade absoluta.

A solução pode passar pela avaliação, não da verdade, mas da veracidade das interpretações divergentes (Roberts, 1997: 133), procurando aferir as possibilidades através da construção de narrativas verosímeis:

“Arguments convince one of their truth, stories of their lifelikeness. The one verifies by eventual appeal to procedures for establishing formal and empirical proof. The other establishes not truth but verisimilitude.” (Jerome Bruner, *apud* Roberts, 1997: 134)

A subjectividade das narrativas construídas pelos visitantes deve servir como estímulo a que os museus aprofundem os conhecimentos sobre os seus utilizadores, de modo a poderem antecipar as possíveis interpretações, e redefinir objectivos e

resultados de aprendizagem^{F25}F. Conhecer as suas motivações mas também as suas preferências de aprendizagem.

Quais são, então, as estratégias a desenvolver para ajudar os utilizadores na construção das suas narrativas que, apesar de pessoais, incorporem as mensagens que o museu seleccionou? Lisa Roberts propõe um trabalho constante de negociação de significados:

“Just as literary texts can be written in a way that invites readers’ participation in their composition, exhibits can be developed in a way that engages visitors in constructing narratives about what they see. Indeed, such practices as including the social and historical contexts of objects or presenting other cultural perspectives already offer ways of encouraging narrative construction – the first by suggesting that meaning is neither innate nor fixed but exists in reference to a wider set of conditions; and the second by acknowledging that there are multiple ways of interpreting an object” (Roberts, 1997: 143).

²⁵ “Narrative provides a useful “narrative”, if you will, for describing the nature of education in museums. It accommodates the various meaning-making activities engage by curators and visitors as they interpret and order the world; it provides the terms under which different versions may be true; and it comprises the means for judging and evaluating those versions. If education is a process of assessing different possible worlds, narrative is the means by which this is accomplished. Consequently, our ideas about both “learning” and “teaching” must be reformulated.” (Roberts, 1997: 137)

O conhecimento assim entendido é sempre algo incompleto, inacabado e sempre relativo ao indivíduo. Mas é essencialmente algo que decorre de uma negociação entre narrativas pré-existentes e novas mundividências. Deste modo os museus recuperam a sua função de fórum de discussão, de negociação de significados e de partilha de perspectivas, em sociedades que se querem cada vez mais plurais e socialmente inclusivas²⁶F.

Se a interpretação e a construção de narrativas é uma estratégia para auxiliar os utilizadores a construírem aprendizagens efectivas, uma outra estratégia passará pela eleição de objectivos e resultados de aprendizagem que vão ao encontro das necessidades e interesses dos utilizadores.

Em síntese

Tentámos desenvolver nas páginas precedentes alguns dos principais contributos para a discussão acerca da educação museal, tal como é encarada pela museologia contemporânea. A economia do presente texto obrigou-nos a seleccionar alguns dos autores que consideramos incontornáveis, mas não queremos deixar passar o inegável contributo da psicologia cognitiva contemporânea. Nele destacam-se as investigações

²⁶ “ “Inclusion” is one of the great buzzwords of our day. It became so because it represents an idea of enormous significance. To acknowledge that meaning making lies at the heart of the museum enterprise and that narrative provides the means by which this activity is accomplished is to take the first step toward truly opening museums to multiple voices and views.” (Roberts, 1997: 152)

de dois psicólogos americanos David Kolb e Howard Gardner, autores para quem é erróneo falar de apenas um tipo de aprendizes. Os seus trabalhos, apesar de não se dedicarem às especificidades da aprendizagem museal, foram recebidos com grande interesse pela comunidade educativa museal e surtiram efeitos visíveis no modo como as programações e o desenvolvimento de exposições passou a ser levado a cabo. Um exemplo claro da influência da *Teoria das Múltiplas Inteligências* de Gardner pode ser encontrado no modelo *Inspiring Learning for All* que mais adiante apresentaremos.

Neste virar de século as questões que se colocam aos educadores museais e a todos os envolvidos no campo museológico são substancialmente distintas. Já não se trata de afirmar a educação como uma missão museal, mas antes pôr em prática as melhores estratégias para tornar essa missão verdadeiramente eficaz, e avaliá-las permanentemente.

No próximo ponto abordaremos algumas das estratégias mais relevantes, à luz do pensamento museológico contemporâneo, para potenciar a eficácia da educação museal.

1.3. Aprender nos Museus –Estratégias e ferramentas

The very attempt to justify public funding by demonstrating their educational value to society has forced museums and heritage organizations to look much more closely at the nature of what they are actually providing for their users. This has led at last to the general recognition of education and learning

as a core function within museum provision. (Black, 2005: 128)

A produção teórica em torno da educação museal tem fornecido pistas importantes para a aplicação no terreno das suas premissas. Trata-se de uma série de pontos-chave cujo objectivo é antes de mais otimizar as potencialidades da acção museológica enquanto agente educativo. Nesta dissertação abordaremos algumas que nos parecem ser especialmente importantes se, tal como nos propõe a Gestão da Qualidade, acreditarmos que toda a acção museológica deve ser recentrada nas necessidades dos seus utilizadores/clientes.

1.3.1. Desenvolvimento e aplicação de uma política educativa²⁷

A política educativa de um museu expressa-se através de um documento que define o papel da educação no museu e quais

²⁷ Nos últimos anos, vários museus delinearam políticas educativas. Esta expressão sintetiza, não só, uma abordagem teórica às questões educativas nos museus, bem como as práticas desenvolvidas em torno dessa função educativa, e ainda o modo como esta se relaciona com as outras funções. Uma política educativa abrange áreas como os utilizadores, pesquisa de mercado, necessidades educativas, tipos e qualidade de planeamento, desenvolvimento das exposições, avaliação, marketing, a disponibilidade e as implicações dos recursos, treino dos funcionários e voluntários, bem como trabalho em parceiras. Em muitas instituições o termo «educativa» ainda está exclusivamente centrado no trabalho que o museu desenvolve com as escolas, pelo que nos países anglo-saxónicos começa a optar-se pela expressão *learning* (aqui traduzida como aprendizagem) querendo com ela afirmar uma abordagem mais abrangente e que põe a tónica sobre o indivíduo que aprende.

as suas prioridades para um período determinado. Deve identificar os possíveis clientes e as suas necessidades de aprendizagem, definir o tipo e a qualidade de serviços que o museu providencia, descrevendo como os vai realizar. Como instrumento de gestão, deve estar em sintonia com o plano estratégico do museu.

É importante ressaltar que o processo de desenvolvimento de uma política educativa para o museu é tão importante quanto o documento final. O envolvimento de múltiplos agentes, dentro e fora da instituição, leva a que a função educativa do museu seja conhecida e partilhada por um maior número de *stakeholders*.

Os elementos essenciais para a política educativa do museu desenrolam-se em torno dos seguintes pontos:

- Através da elaboração da **Declaração da Missão Educativa**, um documento que, no quadro da Declaração de Missão do museu, especifica o seu papel educativo. Deve numa frase curta sintetizar a visão do museu no que diz respeito à aprendizagem e educação. Para a sua elaboração é fundamental ouvir o que os utilizadores esperam da instituição.
- Definição de uma **Política de Audiências**. Apurar quem são os actuais utilizadores e quem não visita o museu. É fundamental definir prioridades quanto às audiências-alvo, para que os planos de marketing e de futuros programas sejam eficazes.
- Realização de **Pesquisas de Mercado**, de modo a combinar os dados que o museu já dispõe sobre os

seus utilizadores com novos dados surgidos de pesquisa de campo, onde utilizadores e não utilizadores devem ser consultados.

- Identificação das **necessidades de aprendizagem** dos seus utilizadores. As suas preferências de aprendizagem; que tipo de experiências, aptidões e conhecimentos eles já possuem; quais são os seus interesses, passatempos e motivações para frequentar o museu; o que os impede de ir ao museu quando têm necessidades de aprendizagem que o museu poderia ajudar a providenciar?
- Definição dos **serviços a oferecer**. Estes estão dependentes do tipo de colecção que o museu dispõe e de como ela se relaciona com as necessidades dos utilizadores.
- No desenvolvimento das **exposições** o museu deve garantir que o seu planeamento vá ao encontro das necessidades de aprendizagem dos seus utilizadores. Para isso, é importante que os responsáveis pelos serviços educativos integrem as equipas de desenvolvimento das exposições projectadas.
- Por em prática uma **política de avaliação**. A política educativa deve identificar os tipos de avaliação a utilizar para aferir a pertinência e qualidade dos programas educativos desenvolvidos.
- Definir o modo como o **marketing** do museu vai divulgar os seus programas educativos de modo a chegar aos utilizadores-alvo. O plano de marketing educativo deve ser consistente com todo o plano de marketing do museu.

- Apuramento dos **recursos** disponíveis (humanos, materiais, de tempo, etc., para levar a cabo a sua política educativa. Quais as oportunidades e as limitações que as colecções oferecem?
- Formação dos **recursos humanos**: de que modo a política educativa pode exigir, ou não, o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões dos profissionais do museu. Como vai o museu superar essas necessidades?
- Promoção do **trabalho em rede**. Quais são as parcerias que o museu pode estabelecer com sucesso e de que modo o seu trabalho pode enquadrar-se numa rede mais ampla de políticas educativas? (London Museums Agency, 2001, *Planning for Learning – A guide to developing an education Policy*)

Todos estes aspectos revelam a filosofia geral da instituição quanto à educação e ao papel do museu enquanto agente e facilitador da aprendizagem:

“The statements should set the direction for education in the museum, identify priorities and areas for development, and define standards or levels of quality that the museum would like to maintain or meet” (London Museums Agency, 2001).

Quadro nº 1 – Fases no Desenvolvimento de uma Política Educativa - A existência de uma política educativa definida e conhecida por todos os implicados na acção museal proporciona um enquadramento potenciador do museu enquanto recurso de aprendizagem.

- 1) Apoio da direcção e da tutela;
 - 2) Trabalho de pesquisa;
 - 3) Envolvimento dos colegas na definição da declaração de missão educativa;
 - 4) Constituição de uma equipa que possa avaliar o estado actual das actividades educativas do museu. Levar a cabo uma análise SWOT: identificar forças e fraquezas internas, bem como oportunidades e ameaças externas;
 - 5) Esboço das definições da política bem como do plano estratégico, sempre tendo em conta a missão geral do museu, com outros documentos como o plano estratégico geral da instituição. Fazer circular o documento provisório pelos vários colegas e departamentos de modo a ser comentado e emendado se necessário;
 - 6) Esboço do plano de acção;
 - 7) Consultar os colegas sobre as implicações de recursos previstas no plano de acção;
 - 8) Redacção da política educativa do museu (o seu documento final);
 - 9) Aprovação do documento pela direcção e pela tutela;
 - 10) Distribuir o documento por todos os que vão levar a cabo a política educativa do museu;
 - 11) Reunião de apresentação com os funcionários e voluntários de modo a clarificar a política educativa do museu e o modo como vai ser implementada;
 - 12) Implementação da política assegurando a partilha eficaz de informação com os *stakeholders*;
 - 13) Monitorizar o sucesso da política à medida que é implementada introduzindo correcções e melhorias. Informar todos sobre as alterações;
 - 14) Revisão.
- (in LONDON MUSEUMS AGENCY, 2001– Nossa tradução)

1.3.2. Auto-conhecimento dentro da instituição museal

Even though the field's shift in focus from collections to communities was a reaction to outside forces, it is not too late for museums to search within their institutional selves and take hold of their own destinies. For museums to be successful public-centered institutions, each one will need to look inward and identify its unique qualities to find its intent for the visitor experience. Transforming that vision from a written statement of intent to a reality may require experimentation, trial and error, and taking risks. But such efforts will be invigorating and rewarding because the museum will be functioning with passion and integrity – attributes visitors are apt to recognize and respect” (Korn, 2004: 52).

Uma outra estratégia vital para potenciar a educação museal passa por um trabalho de aprendizagem interna. Os museus têm de agir reflectindo auto-conhecimento, clarificando para si e para os outros aquilo que pretendem alcançar e o que se propõem proporcionar aos seus utilizadores. Neste cenário, a avaliação e a auto-avaliação emergem como necessidades incontornáveis, pois permitem não só entender se os objectivos enunciados foram atingidos, como dão a todos os envolvidos uma visão clara do rumo traçado.

O auto-conhecimento consubstancia-se, igualmente, na identificação da missão da instituição e sua consequente

divulgação. Este é um trabalho identitário que pode ser particularmente complexo em instituições cujos diferentes interesses *lutam* pela supremacia. É difícil conciliar os interesses de salvaguarda dos objectos e simultaneamente aumentar a acessibilidade das colecções. Neste equilíbrio necessário expressam-se os valores da instituição, que deverão servir de esteira para todo o trabalho de programação, aquisição, colecta, etc.

Ao identificar a sua missão, o museu está, ainda, a contribuir para tornar a experiência museal única, pois clarifica as experiências que a instituição quer providenciar aos seus utilizadores, criando as condições para que essas experiências ocorram.

As aprendizagens que poderão surgir serão necessariamente de diferentes categorias, mas os museus devem seleccionar aquelas que melhor se coadunam com o cumprimento da sua missão.

Quadro nº 2 – Categorias de Aprendizagem

Categorias de aprendizagem

Cognitiva – Os resultados passam pela aquisição de conhecimentos, pela assimilação de novas informações em grelhas de conhecimento pré-existent. Contextualização de conhecimentos teóricos prévios à experiência. Aprender a aplicar conhecimentos prévios, reforçando-os através de experiências concretas. Inter-relacionar de conceitos. Formar analogias.

Afectiva – Os resultados situam-se ao nível do repensar crenças e valores. Reconhecer a legitimidade de diferentes “pontos de vista”. Inspirar interesse e curiosidade. Inspirar deslumbre e respeito.

Social – Os resultados são evidenciados pelo estabelecimento de capacidades de comunicação e inter-ajuda.

Desenvolvimento de Capacidade (Mentais e Físicas) - Os resultados passam pelo aumento da capacidade de prever situações futuras que apresentem indícios já conhecidos. Pela capacidade de por conhecimentos teóricos à prova. Pelo aumento das capacidades de dedução, de resolução de problemas, na maior facilidade e assertividade na tomada de decisões, nas melhorias ao nível da observação, classificação, medição e investigação. Pela melhoria nas actividades que requerem perícia física e destreza. Pelo desenvolvimento do espírito crítico. Pelas melhorias visíveis ao nível da literacia, numeracia, e na utilização das TIC.

Pessoal – Os resultados situam-se ao nível das melhorias na auto-estima do indivíduo, no aumento da sua assertividade e na sua vontade de aprender mais. Reconhecimento de prazer associado à aprendizagem e à reflexão.

(Science Museum, London, *apud* Korn, 2004 – Nossa tradução)

A redefinição dos museus do século XXI passa, incontornavelmente, pelo repensar de prioridades, tarefa que será mais fácil se os museus tiverem uma visão clara do que pretendem inspirar nos seus visitantes, tirando partido das suas colecções, recursos humanos, recursos edificados, numa palavra do seu património tangível e intangível.