

GABRIELA RAMOS FIGURELLI

DESENVOLVIMENTO DO PÚBLICO INTERNO.
UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA UM PROGRAMA EDUCATIVO
DIRECIONADO AOS FUNCIONÁRIOS DE MUSEU

Tese apresentada para a obtenção do Grau de
Doutor em Museologia, no Curso de
Doutoramento em Museologia, conferido pela
Universidade Lusófona da Humanidades e
Tecnologias.

Orientadora Professora Doutora Judite Santos Primo

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Departamento de Museologia

Lisboa

2013

*A minha família - meu pai, minha mãe, meu irmão e minha irmã -
meu patrimônio mais precioso!*

AGRADECIMENTOS

Ao meu Pai e à minha Mãe, meus maiores amigos, por todo o amor, pela amizade, pelos exemplos de vida, pelo incentivo, pelo amparo, a minha eterna gratidão!

Aos meus irmãos, Paulo e Bruna, pela amizade, pelo carinho, pelo companheirismo, pelos exemplos de pessoas e profissionais que tanto me inspiram.

À minha estimada orientadora Professora Doutora Judite Santos Primo, pela parceria, pela dedicação, pelas contribuições e pelo afeto que transcende o espaço acadêmico e museológico.

Aos Professores Doutores Gabriela Cavaco, Pedro Leite e Manuel Serafim, membros da mesa do Júri de Avaliação Prévia, pela leitura atenta e as contribuições oportunas ao trabalho.

Ao Museu Nacional de História Natural e da Ciência, nas pessoas de Gabriela Cavaco e César Lopes, pela acolhida, pela generosidade, pela solicitude e pela preciosa colaboração que viabilizou a realização deste estudo.

Ao grupo de funcionários do Museu Nacional de História Natural e da Ciência que participou da investigação e que através do seu envolvimento e sua boa vontade tornou possível a concretização desta investigação.

Ao Magnífico Reitor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Professor Doutor Mário Moutinho, pelos ensinamentos e pelo pensamento inovador que tanto estimula e contagia.

À amiga Simone Flores Monteiro pelo carinho, pelos primeiros ensinamentos e oportunidades no espaço museológico.

Às amigas que a Museologia trouxe, Ana Isabel Dias, Carina Martins, Raquel Janeirinho e Teresa Piedade, que acompanharam e partilharam muitas das ansiedades museológicas e através do companheirismo tornaram o caminho mais leve e prazeroso.

Aos amigos, Francielle Molon da Silva, Hélène Besançon e Rogério Arruda que, generosamente, contribuíram neste processo através de leituras, revisões e traduções e demonstraram que a distância física é um mero detalhe quando a amizade é sincera.

Aos Amigos que não vejo mas que se fazem sentir, desde o momento inicial da tese, trazendo a inspiração e o amparo necessários para esta construção, o meu muito obrigada, para sempre!

RESUMO

Este estudo aborda questões de relevância e de pertinência ao tema da tese - elaboração de metodologia para um programa educativo voltado para o público interno do museu - e reforçam o entendimento de que o caráter educativo do museu deve ser praticado nas diferentes esferas da instituição. As reflexões propostas baseiam-se, sobretudo, nas idéias de Paulo Reglus Neves Freire (1988), da museóloga Waldisa Rússio Camargo Guarnieri (1984), da museóloga e educadora Maria Célia Teixeira Moura Santos (2008). Propõe-se a criação de uma metodologia para um programa educativo direcionado aos funcionários de museu que privilegie o desenvolvimento profissional e pessoal, através de ações educativas pensadas em conjunto, a partir de um diagnóstico, objetivos comuns e práticas avaliativas. Busca-se elaborar uma metodologia que sirva como um roteiro experimentado, visando facilitar a ação, minimizar os erros, auxiliar a comunicação e a compreensão sobre as ações; composta por referências, procedimentos e etapas que viabilizem seu planejamento, desenvolvimento e sua avaliação, e que contribua para a construção de um diálogo entre os funcionários. A metodologia foi aplicada no Museu Nacional de História Natural e da Ciência, na cidade de Lisboa.

Palavras-chave: Museologia e Educação; Educação em Museus; Ação Educativa em Museus; Ação Educativa para Funcionários de Museus; Público Interno de Museu.

ABSTRACT

This study addresses issues of importance and relevance to the topic of the thesis - development of methodology for an educational program aimed at the internal audience of the museum - and reinforce the understanding that the educational character of the museum should be practiced at different levels of the institution. The reflections proposed are based mainly on the ideas of Paulo Freire Reglus Neves (1988), the museologist Waldisa Russio Camargo Guarnieri (1984), the museologist and educator Maria Célia Teixeira Santos Moura (2008). We propose the creation of a methodology for an educational program aimed at the museum's workers with emphasis on the professional and personal development through educational activities designed together from a diagnosis, common goals and assessment practices. Intended to develop a methodology that serves as an experimented script in order to facilitate action, minimize errors, aid the communication and understanding about the actions; composed of references, procedures and steps that facilitate planning, development and evaluation, and contribute to the construction of a dialogue between employees. The methodology was applied in the National Museum of Natural History and Science, at the city of Lisbon.

Keywords: Museology and Education, Education in Museums, Educational Action in Museums, Educational Action for Staff of Museums; Internal Audience of Museum.

ABSTRACTO

Este estudio aborda temas de importancia y relevancia para el tema de la tesis – el desarrollo de la metodología para un programa educativo dirigido a los empleados de museo – y refuerza la idea de que el carácter educativo del museo debe ser practicado en diferentes niveles de la institución. Las reflexiones propuestas se basan principalmente en las ideas de Paulo Reglus Neves Freire (1988), de la museóloga Waldisa Rússio Camargo Guarnieri (1984), de la museóloga y educadora Maria Célia Teixeira Santos Moura (2008). Se propone la creación de una metodología para un programa educativo dirigido a los empleados del museo, con énfasis en el desarrollo profesional y personal, a través de actividades educativas diseñadas en conjunto a partir de un diagnóstico, objetivos comunes y las prácticas de evaluación. Se busca desarrollar una metodología que sirva de guión validado con el fin de facilitar la acción, minimizar los errores, ayudar a la comunicación y la comprensión de las acciones; compuesta por referencias, procedimientos y etapas que faciliten la planificación, desarrollo y evaluación, y que contribuya a la construcción de un diálogo entre los empleados. La metodología se aplicó al Museo Nacional de Historia Natural y Ciencia, en la ciudad de Lisboa.

Palabras clave: Museología y Educación; Educación en Museos; Acción Educativa en Museos; Acción Educativa para empleados de Museos; Empleados de Museo.

LISTA DE ABREVIATURAS

IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus
APOM	Associação Portuguesa de Museologia
ICOM	International Council of Museums [Conselho Internacional de Museus]
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Brasil
IMC	Instituto dos Museus e da Conservação
IPM	Instituto Português de Museus
INE	Instituto Nacional de Estatísticas
MINOM	Mouvement International pour une Nouvelle Muséologie [Movimento para uma Nova Museologia]
MNAA	Museu Nacional de Arte Antiga
MUHNAC	Museu Nacional de História Natural e da Ciência
OAC	Observatório das Actividades Culturais
ONU	Organização das Nações Unidas [United Nations]
SEAC	Serviço de Educação e Animação Cultural
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura]

ÍNDICE GERAL

Introdução	12
Referenciais Teóricos da Tese	17
Procedimentos Metodológicos da Tese	20
1. Abordagem Conceitual a cerca da Educação	29
1.1 Educação Formal, Não-Formal, Informal	31
1.2 Educação Permanente e Educação de Adultos	34
1.3 O Processo de Aprendizagem na Fase Adulta	41
1.4 Educação em Organizações	48
1.4.1 Diferenças entre Treinamento e Desenvolvimento	50
2. A Educação na Museologia	54
2.1 Contextualização Histórica dos Serviços Educativos em Museus Portugueses ..	59
2.2 Profissionais Dedicados à Educação em Museus	69
2.3 Os Públicos de Museus	73
2.3.1 A Invisibilidade do Público Interno	74
2.4 Ações Educativas em Museus Direcionadas aos Seus Funcionários	80
2.4.1 Práticas Avaliativas em Museus	89
3. Conceitos Abordados na Educação Não-Formal em Museus	95
3.1 Memória	96
3.1.1 Memória, Museus e Patrimónios	99
3.1.2 Memória e Indivíduo	101
3.2 Identidade	103
3.2.1 Identidade, Museus e Patrimónios	105
3.2.2 Identidade e Indivíduo	109
3.3 Criticidade	112
3.3.1 Criticidade, Museus e Patrimónios	113

3.3.2 Criticidade e Indivíduo	115
4. Proposta de uma Metodologia para um Programa Educativo Direcionado aos Funcionários de Museu	118
4.1 Natureza da Metodologia para um Programa Educativo	118
4.2 Estrutura da Metodologia	120
4.3 Bases Teóricas para a Metodologia	124
4.3.1 Os Conceitos	124
4.3.2 Os Modelos Teóricos	129
4.4 Detalhamento das Etapas da Metodologia	134
4.4.1 Etapa Preparatória	136
4.4.2 Etapa Inicial	136
4.4.3 Etapa Intermediária	141
4.4.4 Etapa de Avaliação dos Processos	150
4.5 Pré-Requisitos Favoráveis ao Desenvolvimento da Metodologia	156
4.6 Pós-Requisitos Favoráveis ao Desenvolvimento da Metodologia	156
5. Aplicação e Análise da Metodologia para um Programa Educativo Direcionado aos Funcionários de Museu	158
5.1 Descrição da Aplicação da Metodologia e Análise dos Dados	161
5.1.1 Etapa Preparatória	161
5.1.2 Etapa Inicial	161
5.1.3 Etapa Intermediária	171
5.1.4 Etapa de Avaliação dos Processos	182
Conclusão	194
BIBLIOGRAFIA CITADA	202
BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA	212
ÍNDICE REMISSIVO	217
Apêndices	I
Anexos	XXVIII

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Matriz Estrutural da Tese	24
Tabela 2	Síntese das Recomendações dos Membros do Júri Prévio	I
Tabela 3	Etapas da Metodologia	135

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos	XXXVIII
Anexo 2	Decreto-lei nº45/80	XLV
Anexo 3	Lei nº47/2004	LIV

Introdução

Ao longo do século XX, os museus se assumiram enquanto espaços destinados à Educação Não-Formal que, teoricamente, privilegia a aprendizagem para todas as idades e ao longo da vida, a partir do cotidiano e das vivências das pessoas. Contudo, esta afirmação contém em suas entrelinhas questionamentos que comumente passam despercebidos. De que maneira os museus podem implementar as particularidades que caracterizam um espaço de Educação Não-Formal? Até que ponto, os profissionais e os públicos percebem o museu como espaço de aprendizagem para todas as idades? Na prática, como os museus expandem a sua ação educativa para além do público escolar? Que tipo(s) de aprendizagem(ns) os museus estimulam nos adultos? No âmbito dos museus, qual a real distância entre a teoria e a prática relacionadas à Educação nos espaços museais?

Estas e outras questões levam à reflexão central que é saber até que ponto as designações no contexto educativo são meramente rótulos que validam a utilidade social dos museus, que fundamentam a criação de um setor educativo, que fortalecem e justificam o discurso dos profissionais ligados à Educação nas instituições museológicas, mas que não são efetivamente exercitadas, que não são traduzidas em práticas junto aos públicos através da conduta dos profissionais de museus e das ações por eles propostas?

É momento de suscitar questionamentos, de instigar reflexões, de promover debates, de propor mudanças que aproximem aquilo que se acredita daquilo que se faz. E é justamente neste contexto que se insere o presente estudo, um trabalho que intenciona discutir e propor ações de Educação Não-Formal para adultos nos museus, por entender que,

“vistos como espaços multiculturais e interdisciplinares, como ambientes de contemplação, questionamento, descoberta, resignificação, mediação, encantamento, entretenimento, confronto e diálogo, os museus possuem grande potencial para oferecer oportunidades educacionais para pessoas de todas as idades, formações, habilidades, grupos sociais e etnias” (Figurelli, 2012, p.43).

Necessário se faz otimizar este potencial e qualificar a relação entre o patrimônio e o indivíduo. Expandir a função educativa através de ações culturais que oportunizem a participação dos diferentes perfis de públicos do museu, ampliando a oportunidade de aprendizado para um número cada vez maior de pessoas. Por que ao ampliar e diversificar o público-alvo das ações educativas, o museu expressa a ideia de ser um ambiente de

Educação Não-Formal que privilegia e facilita a aprendizagem para todas as idades e ao longo da vida.

Com a mudança de paradigma na Museologia ocorrida na segunda metade do século XX, surgiu também uma alteração significativa que marcou o rumo das reflexões e ações em grande parte do meio museológico. O foco de atenção e atuação dos museólogos e profissionais de museus centrado sobretudo no objeto, na coleção e na preservação, foi estendido ao indivíduo, ao público, à sociedade.

Acompanhado pela expansão do conceito de patrimônio que passou a englobar as vertentes natural, histórica, biológica, cultural, material ou imaterial e teve reflexo na ampliação da atuação museológica, está o deslocamento do enfoque dos bens culturais para o sujeito, o qual direciona a ação museológica para o fator humano do processo.

Além de voltar-se às pessoas e dedicar mais atenção, espaço e tempo de trabalho ao público, os museus abriram-se ao seu entorno. As instituições museológicas começaram a perceber a importância de conectar-se com as comunidades que envolvem o seu ambiente, de atuar 'com e para' estas comunidades, uma vez que o museu não pode ser compreendido desassociado do seu espaço físico e social.

Esta mudança gradual é percebida no discurso, nas ações propostas, na postura dos profissionais que aproximam as questões sociais contemporâneas da abordagem museológica. Os museus deixam de tratar estritamente do passado, e passam a tratar também do presente, trazem à discussão o que ocorre na sua envolvente, o que acontece na sociedade atual. "São considerados participantes ativos e não observadores passivos, responsáveis pela mediação das estratégias de identificação e apropriação do patrimônio e não meros locais de armazenamento de coleções ou memórias" (Rechena, 2010, p.165).

Esta movimentação pode ser percebida, também, na estruturação da Sociomuseologia, uma área disciplinar de ensino, investigação e atuação que privilegia a articulação da Museologia com outras áreas do conhecimento e que tem como intuito contribuir para o desenvolvimento social. Que adota como ponto central o ser humano e todas as questões com ele relacionadas, que considera como seu campo de reflexão, interesse e atuação os desafios, as demandas e as expectativas dos grupos sociais, os quais são mediadas pelos bens patrimoniais musealizados, em conjunto com os tempos e os espaços relacionados.

"Assim entendido a Sociomuseologia assume-se como uma nova área disciplinar que resulta da articulação entre a demais áreas do saber que contribuem para o processo museológico contemporâneo. Entre o paradigma do Museu ao serviço

das colecções e o paradigma do Museu ao serviço da sociedade está o lugar da Sociomuseologia” (Moutinho, 2007, p.3)

Contudo, ainda que a atenção dispensada pelos museus às pessoas tenha sido consideravelmente ampliada, existe, pelo menos, um grupo que ficou à margem desta atenção. Trata-se do grupo formado pelos trabalhadores dos museus. Aqueles que atuam nas instituições museológicas mas não possuem formação na área, que fazem parte da equipe da segurança, da limpeza, da manutenção, da recepção e demais serviços de apoio ao museu. Que participam da rotina das instituições museológicas, a quem pode-se chamar de público interno¹ dos museus e que é, na grande maioria das vezes, esquecido pelo setor educativo destas instituições.

Para haver coerência com a Sociomuseologia, que se pretende mais atenta aos indivíduos e que justifica a existência dos museus para servir primeiramente às pessoas e posteriormente aos objetos, entende-se que este grupo de trabalhadores precisa ser envolvido nas ações educativas promovidas pelos museus. Uma Museologia que olha para o seu entorno e dedica-se às comunidades envolventes no intuito de inseri-las e engajá-las socialmente, precisa olhar também para o seu interior, perceber sua equipe enquanto público e envolvê-la na realidade que permeia os museus. É com coerência que a postura social da Museologia será genuinamente experimentada, vivenciada, praticada e ampliada.

Por acreditar que a vertente social da Museologia precisa considerar o interior do museu como espaço de ação e desta forma perceber seu público interno (sua equipe de trabalhadores) como público em potencial, o presente estudo trilha suas reflexões neste caminho e propõe que a equipe de trabalhadores do museu seja o público-alvo na aplicação de uma metodologia para um programa educativo de museu, apresentada neste estudo.

Isto também, por que acredita-se que investir nos funcionários do museu é estratégico para a instituição já que parte deste grupo é considerado o *front office*² do museu, aquele que diariamente estabelece contato com os visitantes, que desenvolve o trabalho de acolhimento e portanto é parcialmente responsável pela imagem que o público visitante constrói da instituição. Imagem esta que se faz importante para a credibilidade da instituição e também se torna favorável à conquista de novos públicos e fidelização dos já existentes.

¹ Entendimento difundido pela área da gestão que se refere ao conjunto de indivíduos que têm vínculo institucional com uma organização, de maneira remunerada e que se submete a orientações diretivas e gerenciais. Este termo é melhor explorado no subcapítulo 2.2.1.

² No âmbito da prestação de serviços, *front office* ou linha de frente são as atividades de uma organização em que existe um maior contato com o cliente, neste caso o público do museu.

Entende-se que o trabalho de acolhimento é parte fundamental para o êxito de uma visita, uma vez que sua intenção para além de apresentar a instituição, é também minimizar obstáculos que possam comprometer a experiência museal. Soma-se a isto o fato de grande parte do público que frequenta os museus ser constituído por pessoas que estão em sua primeira visita à instituição, o que reforça a importância de se investir em procedimentos de acolhimento ao público. Logo, investir no desenvolvimento deste grupo de funcionários ligados ao acolhimento dos visitantes, através de ações educativas, configura-se num retorno à missão maior de uma instituição museal que é trabalhar para as pessoas e com as pessoas.

Investir no desenvolvimento do grupo de funcionários que atua como *front office* do museu ganha força quando se pensa que eles convivem com o acervo do museu, deparam-se diariamente com estes bens culturais e não percebem efetivamente sua relevância, trabalham num ambiente educativo e não extraem proveito deste espaço. Afinal, qual o vínculo existente entre um trabalhador de museu e o patrimônio institucionalizado pelo museu em que ele atua?

Ainda que os museus sejam cada vez mais percebidos como espaços de Educação Não-Formal - que cria oportunidades de aprendizado para as diferentes idades e ao longo da vida - é grande a dificuldade em localizar investigações, estudos, análises e/ou trabalhos práticos que discutam ações educativas de museus direcionadas aos adultos, nomeadamente em Língua Portuguesa. A maior parte dos trabalhos sobre ação educativa em museus ainda está centrada no público escolar. E aqui não se questiona a relevância de tais trabalhos. Questiona-se sim, o fato da atenção dispensada pelos museus ser, esmagadoramente, centralizada em crianças e adolescentes.

Quando se fala em ações educativas direcionadas aos trabalhadores de museus, o número de trabalhos publicados é consideravelmente menor. Também por este motivo, a ausência de fontes específicas na referida temática - ações educativas voltadas aos trabalhadores de museus - fez crescer a vontade de aprofundar a investigação, contribuir para a ampliação da reflexão e discussão deste tópico, além de divulgar as ideias que permeiam a temática. Isto por que compreende-se que esta questão precisa ser ponderada, debatida e desenvolvida por um número cada vez maior de profissionais ligados ao patrimônio, o que levaria (acredita-se) a posicionamentos diferentes por parte dos museus perante seus públicos em potencial.

Ao justificar a escolha do tema, é possível também apresentar as problemáticas e os questionamentos que acompanham o interesse pela temática abordada no trabalho, os

quais foram convertidos em questões de partida e servem como impulso inicial para as reflexões que principiam o estudo. E são:

‘Quais as relações existentes entre um trabalhador de museu e o patrimônio institucionalizado por este museu?’

‘Qual o efeito de uma ação educativa voltada aos trabalhadores de museus sobre suas vidas pessoais, para além da vida profissional?’

‘Como uma metodologia para um programa educativo direcionado aos trabalhadores de museus pode contribuir para/com a instituição museal?’

Estas questões de partida, por sua vez, deram lugar a hipóteses que deram seguimento ao estudo, na tentativa de orientar o processo de investigação que deverá confirmá-las ou não. Com o desenvolvimento da investigação pretende-se verificar se estas hipóteses confirmam-se ou não.

‘A relação existente entre o trabalhador de museu e o patrimônio institucionalizado pelo museu em que ele trabalha é discreta, pequena, imperceptível, e reflete a inexistência da valorização sobre o patrimônio preservado neste espaço, bem como o entendimento dos motivos que levaram a escolha destes bens como representativos de um grupo.’

‘Ações educativas voltadas aos trabalhadores de museus agregam qualidade às suas vidas, para além do ambiente de trabalho, quando se propõem a abordar questões que extrapolam o espaço do museu e refletem no cotidiano das pessoas através das relações que estas estabelecem com o meio, com os outros e consigo mesmo.’

‘Uma metodologia para um programa educativo direcionado aos trabalhadores de museu é capaz de causar um impacto positivo na imagem do museu, a medida que contribui para o desenvolvimento da equipe do museu e esta equipe colabora no acolhimento ao público, o que influencia positivamente na imagem que fará da instituição.’

As hipóteses apresentadas, de acordo com os princípios epistêmicos da lógica e da coerência, derivam dos objetivos – geral e específicos – os quais organizam e direcionam os

esforços deste estudo, uma vez que um dos principais intuitos da investigação é, justamente, alcançar os propósitos delineados.

O trabalho apresenta como objetivo geral 'propor uma metodologia conducente ao cumprimento de um programa educativo, permanentemente atualizado, direcionado aos trabalhadores de museus'. E delinea como objetivos específicos 'analisar e discutir os conceitos que formam o referencial teórico da investigação'; 'aplicar em uma instituição museológica, a metodologia específica para um programa educativo direcionado aos trabalhadores de museus'; 'atingir os objetivos propostos por cada etapa que compõe a metodologia'; 'analisar a contribuição da metodologia sugerida para o museu envolvido na investigação'.

Para a consolidação deste trabalho, convém determinar os objetos que permitem a investigação empírica teoricamente orientada. Assim, delimita-se como o objeto real, a 'proposta de metodologia para programa educativo em museus', que corresponde ao tema principal da investigação ou ao título do trabalho; como objeto de estudo ou objeto construído, 'a ação educativa para o desenvolvimento do público interno', que equivale ao produto ou à construção central da investigação e que relaciona-se ao objeto real; como objeto científico, a 'Sociomuseologia' que, como o próprio nome revela, corresponde à área científica da investigação; e, como objeto empírico, o 'público interno', que corresponde a fonte de indicativos que permitem a construção deste trabalho.

Referenciais Teóricos da Tese

A relação estabelecida entre teoria e pesquisa é bastante complexa e muitas vezes difícil, mas deve ser pensada como um terreno fértil e de permanente diálogo (Abreu, 2005), que oportuniza a construção de conhecimentos a partir da formulação de questões, dos diálogos com os autores, das associações e conexões de pensamentos, das verificações e/ou desconstruções de hipóteses. Um processo que parte de referenciais teóricos e busca no diálogo com os autores selecionados, construir novos entendimentos.

Contudo, é importante reconhecer as limitações dos conceitos referenciais selecionados para um estudo. Como todo conceito, estes também estão situados num tempo e num espaço, são datados e por isso mesmo limitados em suas indagações e abrangência. E é justamente por que os referenciais não respondem todas as questões que se faz pesquisa, para dar continuidade às reflexões e responder às demandas contemporâneas, contribuindo para o desenvolvimento de novas perspectivas, novas ponderações.

Logo, o presente estudo desenvolve-se a partir do diálogo com teóricos provenientes das áreas da Educação, da Gestão e da Museologia. Cada um, de uma forma particular, fez-se necessário para o desenvolvimento das reflexões propostas no trabalho, ajudando a organizar ideias, formular questionamentos, construir hipóteses. E é justamente neste 'diálogo' com os autores, quando ocorre uma aproximação ou um distanciamento de suas ideias e, conseqüentemente, acontece a inserção de novos elementos, a criação de novas propostas por parte do autor da investigação corrente, que "a pesquisa fertiliza a teoria" (Abreu, 2005, p.42) e enriquece a discussão.

Assim, diversos foram os autores que auxiliaram a organizar um pensamento relacionado aos conceitos de Educação e suas subdivisões. Pensamento este que estruturou a reflexão sobre a relação existente entre Educação e Museologia, finalidade maior da investigação. Vale destacar a contribuição de Agustín Requejo Osório (2005), Eduard Lindeman (1926, 1945) e Malcolm Knowles (2009) no processo de compreensão da Educação de Adultos e de Jairo Eduardo Borges-Andrade (2002, 2004, 2008, 2011) na relação entre Educação e o ambiente organizacional.

O filósofo e educador espanhol Agustín Requejo Osório ao dedicar-se à investigação nas áreas da Teoria da Educação, Educação Permanente e Educação de Adultos, contribui para o entendimento da importância das intervenções educativas nos diversos momentos da vida humana, e contextualiza o significado da Educação na chamada Sociedade do Conhecimento³, nomeadamente na vida adulta. Tem entre suas diversas publicações, uma obra em que aborda o trabalho de Paulo Reglus Neves Freire⁴ junto aos adultos, o que vem reforçar a relação de ambos para o desenvolvimento deste estudo.

O educador norte-americano Eduard Christian Lindeman (1926, 1945), dedicou-se, sobretudo, à educação de jovens e adultos, tendo publicado diversos trabalhos na área. Compreendendo a Educação para além do sistema tradicional, Lindeman considerava as possibilidades educacionais presentes na vida cotidiana, assim como a experiência de vida das pessoas, como os recursos mais valiosos para a Educação. Suas ideias ainda hoje

³ Compreendida como a sociedade na qual o conhecimento é o principal fator estratégico de riqueza e poder, que pressupõe a disseminação democrática da informação com o intuito de gerar conhecimento, que considera o investimento no capital humano e na capacidade de aprendizagem das organizações como fator essencial para o desenvolvimento da sociedade, e que espera dos indivíduos uma crescente habilidade para processar e produzir conhecimentos, além de aprender continuamente a partir de experiências proporcionadas tanto pelo ambiente de trabalho como pela vida.

⁴ Ao longo do trabalho será utilizada a forma mais conhecida de seu nome, Paulo Freire.

influenciam investigadores e educadores que têm em seus cinco pressupostos⁵ um dos principais referenciais para a teoria da aprendizagem de adultos.

O educador norte-americano Malcolm Knowles é considerado um dos principais responsáveis pela disseminação do termo Andragogia⁶, enquanto disciplina própria e específica da Educação de Adultos. A partir do seu contributo, percebe-se as especificidades que permeiam o processo de aprendizagem de um adulto e estão relacionadas com a valorização das experiências vividas, a motivação a partir da auto-estima e qualidade de vida, a aprendizagem orientada para a vida e para o trabalho e de que maneira estas questões se aproximam da estrutura da metodologia pensada para os trabalhadores de museus.

Para perceber a relação entre Educação e o ambiente organizacional buscou-se referências na área da Gestão de Recursos Humanos por entender que esta área comporta aspectos relevantes no que toca a temática, sobretudo ao que se relaciona com o desenvolvimento das pessoas. O psicólogo brasileiro Jairo Eduardo Borges-Andrade - que desenvolve atividades ligadas à gestão de pessoas e tem entre suas áreas de pesquisa a aprendizagem no trabalho, a mudança nas organizações, o treinamento e o desenvolvimento de pessoal - contribui para o presente estudo através dos seus trabalhos que abordam o desenvolvimento das pessoas no ambiente de trabalho e compreendem que o desenvolvimento vai além do âmbito profissional, engloba também o âmbito pessoal dos indivíduos, trazendo benefícios duradouros que refletem na qualidade de vida dos envolvidos.

Nomeadamente no que toca à centralidade do trabalho - a metodologia para um programa educativo direcionado aos trabalhadores de museus - Paulo Freire (1987, 1988, 1991, 2002, 2005, 2006), Waldisa Rússio Camargo Guarnieri (1984, 1989, 1990, 1990a) e Maria Célia Teixeira Moura Santos (1990, 1994, 1994a, 1996, 2001, 2003, 2007, 2008, 2009) dão o aporte necessário que norteia e fortalece desta proposta.

As ideias do educador brasileiro Paulo Freire vão ao encontro da proposta de metodologia que se crê baseada numa Educação que leva o indivíduo a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, que estimula a análise, a reflexão, o

⁵ Questão abordada no subcapítulo 1.3, intitulado 'O Processo de Aprendizagem na Fase Adulta'

⁶ O termo remete a um conceito de Educação voltada para o adulto, em contraposição à pedagogia, que se refere à Educação voltada para a criança. Estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender e baseia-se em princípios como 'necessidade de saber', 'autoconceito do aprendiz', 'o papel das experiências', 'prontidão para aprender', 'orientação para aprendizagem' e 'motivação, todos eles relacionados à autonomia do adulto no seu processo de aprendizagem.

diálogo, o debate e a ação. Que compreende cultura enquanto construção humana que se faz a partir das vivências do indivíduo e na interação do indivíduo com a sociedade.

O pensamento da museóloga brasileira Waldisa Rússio Camargo Guarnieri aproxima-se da metodologia proposta por esta investigação, através do seu entendimento de cultura como expressão humana que compreende ideias, valores e sentimentos, que evidencia sua importância para a compreensão do ser humano e o desenvolvimento da sociedade, justificando a relevância social de se desenvolver ações e reflexões com e a partir da cultura e do patrimônio.

Ao defender a educação como peça fundamental do processo museológico; a identidade cultural aliada ao processo de formação do cidadão; o patrimônio cultural como um referencial para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento social por meio do processo educativo, a museóloga e educadora brasileira Maria Célia Teixeira Moura Santos auxilia a estruturação da metodologia que se pretende voltada ao indivíduo, ao trabalhador do museu, ao 'público invisível' - como ela mesma denomina - das instituições de memória.

Estes entendimentos associados ao compromisso assumido pela Museologia Social de democratizar o conhecimento disponibilizando o acesso à todos, para que estes possam construir novos conhecimentos baseados na pluralidade que caracteriza a cultura humana, compõem o referencial teórico que embasa a proposta de metodologia, apresentada por esta investigação.

Procedimentos Metodológicos da Tese

Para viabilizar a busca por respostas à problemática delineada no âmbito deste estudo, foi elaborado um trabalho acadêmico que configura-se em pesquisa científica por obedecer aos critérios de coerência, consistência, originalidade, utilidade, veracidade e objetivação (Eco, 2007). Esta pesquisa científica conta com as especificações de uma metodologia que, ao explicitar as etapas, métodos, técnicas, estratégias, instrumentos e critérios definidos pelo pesquisador, viabiliza o planejamento e o desenvolvimento do estudo e garante clareza, ordem e qualidade à investigação. Na sequência a escolha do tema, apresentação das questões de partida, identificação dos objetos da investigação, elaboração das hipóteses e dos objetivos e definição do problema a ser investigado, é descrito o desenvolvimento metodológico da pesquisa.

A presente investigação, constitui-se em uma pesquisa de natureza aplicada, concebida pelo interesse em gerar novos conhecimentos para aplicação prática. Esta pesquisa aplicada, aborda a problemática de forma qualitativa ao utilizar-se da interpretação

dos fenômenos e da atribuição de significados, e também de forma quantitativa ao utilizar-se de instrumentos e técnicas estatísticas, nomeadamente na análise dos dados a serem coletados através dos inquéritos aplicados junto aos trabalhadores de museus e responsáveis pelo setor educativo. De acordo com os objetivos, esta é uma pesquisa exploratória, que busca estudar o tema escolhido e investigar um problema pouco explorado anteriormente. Quanto às fontes de informação, a investigação pode ser caracterizada como uma pesquisa bibliográfica – ao estudar os trabalhos relacionados ao tema central – e uma pesquisa de campo – ao aplicar a metodologia de um programa educativo em um museu determinado. O método aplicado neste trabalho é o método hipotético-dedutivo que parte de uma grande questão, atrelada a questões secundárias e a hipóteses as quais serão verificadas, confirmando-as ou não, deduzindo-se deste modo, a pertinência da investigação.

Tendo como foco de investigação ações educativas direcionadas aos trabalhadores de museu, o presente estudo propõe a criação de uma metodologia para um programa educativo constituído por ações pensadas especificamente para este público. Além da proposta, o estudo prevê a aplicação da metodologia em um museu português, o Museu Nacional de História Natural e da Ciência, localizado na cidade de Lisboa. De acordo com os objetivos da pesquisa e o universo a ser investigado, foram definidas as estratégias para realizar o desenvolvimento do estudo. Entre os procedimentos técnicos empregados estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica englobou o levantamento e a consulta a livros, periódicos especializados, artigos científicos, monografias, dissertações e teses publicadas sobre Museologia e Educação, Estudo de Públicos, Avaliação Educativa, Gestão de Recursos Humanos, Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas. A pesquisa de campo abrange a aplicação da metodologia e a análise dos dados gerados a partir desta aplicação.

Estabelecido o encadeamento das evidências, a investigação apresenta-se em forma de monografia científica, respeitando as 'Normas para Elaboração e Apresentação de Trabalhos acadêmicos da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias' (Primo & Mateus, 2008), Despacho nº101/2009. Para a apresentação dos dados, os formatos utilizados são texto descritivo e tabelas, que compõem a tese de doutoramento. Redigido conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, firmado no ano de 1990 e vigente em Portugal e no Brasil desde 2009, o texto está estruturado a partir da semântica comum no Brasil, sendo composto tanto por expressões portuguesas como expressões brasileiras, conjugando a forma de escrita comum nos dois países.

A presente tese de doutoramento segue a estrutura sequencial convencionada pela academia, ao apresentar os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais necessários para a leitura e o entendimento do estudo. O texto está organizado em cinco capítulos, que seguem um encadeamento de ideias, de acordo com a proposta inicial do estudo, acompanhados por introdução, considerações finais e anexos.

Tendo como enquadramento a Sociomuseologia, que tem na interdisciplinaridade uma das suas principais características (Moutinho, 2007), o trabalho congrega temas relacionados à Educação e à Gestão e insere-se na linha temática de investigação da 'Museologia, Ação Cultural e Educativa'. A introdução do trabalho apresenta as motivações que levaram ao seu delineamento, situa e contextualiza o tema a ser estudado e descreve a estruturação e a organização do trabalho. As considerações finais do trabalho recapitulam seus principais pontos, verificam a confirmação ou não das hipóteses iniciais, e dos objetivos (geral e específicos) traçados para o estudo, reúnem as reflexões elaboradas no decorrer da investigação e apresentam considerações e propostas pertinentes ao universo pesquisado.

O primeiro capítulo do trabalho tem como objetivo apresentar conceitos dos principais termos que compõem o universo do estudo proposto. Explora o conceito de Educação atrelado ao desenvolvimento da sociedade. Discorre sobre as três esferas da Educação – Formal, Informal e Não-formal – evidenciando suas semelhanças e diferenças, apresenta as principais características da Educação Permanente e da Educação de Adultos, discute o processo de aprendizagem na fase adulta, e também aborda a questão da Educação nas organizações, bem como as diferenças entre treinamento e desenvolvimento de pessoal. Este capítulo reforça a importância de se pensar e estruturar ações educativas em museus que privilegiem as características e particularidades do processo de aprendizagem dos adultos. Desta forma, o capítulo busca responder a um dos objetivos específicos traçados para o trabalho que é 'discutir os conceitos que formam o referencial teórico da investigação' e colabora para ampliar a compreensão da temática abordada no estudo.

O segundo capítulo trata da noção de Educação atrelada à Museologia e aborda a expansão do potencial educativo por todos os setores do museu. Contextualiza, historicamente, os serviços educativos nos museus portugueses, refere-se ao papel do educador de museus e sua importância para a instituição, discorre sobre os públicos de museus e sua diversidade e explora o conceito de 'público interno' de museus, o qual constitui-se como o foco deste estudo. Considera-se um capítulo estratégico que apresenta

e defende a importância de se pensar em ações educativas direcionadas aos funcionários de museus e reforça a necessidade de criar práticas avaliativas para os museus justificando a relevância da investigação. Este segundo capítulo também responde ao objetivo específico do trabalho de 'discutir os conceitos que formam o referencial teórico da investigação'. Do mesmo modo, se presta a verificar a confirmação, ou não, da hipótese de que 'uma metodologia para um programa educativo direcionado aos trabalhadores de museu é capaz de causar um impacto positivo na imagem do museu, a medida que contribui para o desenvolvimento da equipe do museu e esta equipe colabora no acolhimento ao público, o que influencia positivamente na imagem que fará da instituição.'

O terceiro capítulo explora conceitos estruturantes para a Museologia, os quais se apresentam como essenciais para compreender a Educação Não-Formal no âmbito dos museus. Os conceitos de memória, identidade, criticidade são considerados a base para a metodologia proposta e são discutidos em sua relação com os indivíduos, o patrimônio e os museus. Esta reflexão, além de ser resposta ao objetivo específico do trabalho de 'discutir os conceitos que formam o referencial teórico da investigação', também pretende verificar se a hipótese 'ações educativas voltadas aos trabalhadores de museus agregam qualidade às suas vidas, para além do ambiente de trabalho, quando se propõem a abordar questões que extrapolam o espaço do museu e refletem no cotidiano das pessoas através das relações que estas estabelecem com o meio, como os outros e consigo mesmo', pode ser confirmada ou não.

O quarto capítulo descreve detalhadamente a proposta de uma metodologia para a condução de um programa educativo direcionado aos trabalhadores de museus⁷, o qual configura-se no objetivo (produto) principal deste trabalho. Além de apresentar as etapas que compõem a metodologia, o capítulo quatro apresenta a natureza desta metodologia, os teóricos e os conceitos que a embasam e a definição de programa educativo adotada neste estudo. Este é o capítulo estruturante do trabalho, dedicado a delinear minuciosamente a metodologia que é a proposta principal desta investigação e que almeja dar um contributo para a área do conhecimento da Museologia. Juntamente com os aportes teóricos apresentados nos três primeiros capítulos, o capítulo quatro evidencia e justifica a relevância dos museus desenvolverem ações educativas direcionadas à sua equipe de trabalhadores.

⁷ Importante dizer que a proposta de criar uma metodologia para um programa educativo direcionado aos trabalhadores de museus, surgiu como uma continuação ao estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Museologia (Figurelli, 2012), quando a autora realizou um estudo de caso sobre um programa educativo criado pela Pinacoteca do Estado de São Paulo. Portanto, a principal referência desta tese é o trabalho desenvolvido pela equipe do Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, nomeadamente da educadora Stela Silva.

Além de dar resposta ao objetivo principal do trabalho que é ‘propor uma metodologia conducente ao cumprimento de um programa educativo, permanentemente atualizado, direcionado aos trabalhadores de museus’, este capítulo também responde a um dos objetivos específicos do trabalho que é ‘aplicar em uma instituição museológica, a metodologia para um programa educativo direcionado à trabalhadores de museus’.

O quinto capítulo relatará a aplicação da metodologia empregada em uma instituição museológica e examinará os dados coletados junto aos participantes da pesquisa, além de fazer o cruzamento de informações que buscarão a verificação das hipóteses levantadas no princípio do estudo. Soma-se a isto as reflexões elaboradas ao longo do estudo e também a partir do desenvolvimento da metodologia proposta. Assim, o capítulo intenciona responder a dois dos objetivos específicos delineados que são ‘analisar a contribuição da metodologia sugerida para o museu’ e ‘atingir os objetivos propostos por cada etapa que compõe a metodologia’, através das evidências coletadas no decorrer da aplicação da metodologia. Desta forma, o capítulo quinto também busca conferir se a hipótese ‘a relação existente entre o trabalhador de museu e o patrimônio institucionalizado pelo museu em que ele trabalha é discreta, pequena, imperceptível, e reflete a inexistência da valorização sobre o patrimônio preservado neste espaço, bem como o entendimento dos motivos que levaram a escolha destes bens como representativos de um grupo’, confirma-se ou não.

Para melhor visualizar e compreender a organização do presente trabalho de investigação, foi criada uma tabela que relaciona a cada capítulo, a sua estrutura, os seus conteúdos abordados, os seus conceitos base, as suas referências bibliográficas, as suas questões orientadoras, bem como os objetivos e as hipóteses, relacionados a cada capítulo da investigação. Ver Tabela 1.

Para complementar a ‘Matriz Estrutural da Tese’, foi elaborada uma ‘Síntese das Recomendações dos Membros do Júri Prévio’, em que são reunidas as recomendações e sugestões propostas pelos professores membros do Júri Prévio, associadas às resoluções elaboradas para dar resposta às indicações e orientações dos professores. Ver Tabela 2, na seção Apêndices e Anexos.

Tabela 1 Matriz Estrutural da Tese

CAPÍTULO	ESTRUTURA	CONTEÚDOS	CONCEITOS BASE	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	QUESTÕES ORIENTADORAS	OBJETIVOS E HIPÓTESES
<i>Introdução</i>		Escolha do	Sociomuseologia.	Abreu, 2005.	Quais as relações	

CAPÍTULO	ESTRUTURA	CONTEÚDOS	CONCEITOS BASE	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	QUESTÕES ORIENTADORAS	OBJETIVOS E HIPÓTESES
		tema; Problemática; Referenciais teóricos; Procedimentos metodológicos.		Eco, 2007. Gil, 1999. Moutinho, 2007.	existentes entre um trabalhador de museu e o património institucionalizado por este museu? Qual o efeito de uma ação educativa voltada aos trabalhadores de museus sobre suas vidas pessoais, para além da vida profissional? Como uma metodologia para um programa educativo direcionado aos trabalhadores de museus pode contribuir para/com a instituição?	Apresentação dos objetivos e hipóteses delineados para a tese.
1. Abordagem Conceitual a cerca da Educação	1. Educação Formal, Não-Formal, Informal; 2. Educação Permanente e Educação de Adultos; 3. Processo de Aprendizagem na Fase Adulta; 4. Educação em Organizações;	Caracterização das esferas da Educação; Diferenciação de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas.	Educação Formal; Educação Não-Formal; Educação Informal; Educação Permanente; Educação ao Longo da Vida; Educação de Adultos; Treinamento; Desenvolvimento.	1. Delors, 1998. Faure, 1972. Freire, 1988. Silvestre, 2003. Requejo Osorio, 2005. von Simson, 2007. 2. Silvestre, 2003. Finger & Asún, 2003. Freire, 1987, 2005. Requejo Osorio, 2005. UNESCO, 1999. 3. Canário, 2000. Falk; Dierking, 1992. Finger; Asún, 2003. Freire, 1988. Knowles, 2009 Lindeman, 1926. 4. Boog, 2006. Borges-Andrade, 2006. Canário, 2000. Finger; Asún, 2003. Knowles, 2009 Senge, 1994. Silvestre, 2003. Victor, 2005.	Qual o contributo da Educação ao longo da vida de uma pessoa? Na prática, como os museus expandem sua ação educativa para além do público escolar? Que tipo(s) de aprendizagem(ns) os museus podem estimular nos adultos? Como fazer do ambiente de trabalho, espaço para a aprendizagem?	- discutir os conceitos que formam o referencial teórico da investigação.
2. A Educação	1. A Educação	Ampliação do	Público de	1. Cabral Santos,	De que forma o	- discutir os

CAPÍTULO	ESTRUTURA	CONTEÚDOS	CONCEITOS BASE	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	QUESTÕES ORIENTADORAS	OBJETIVOS E HIPÓTESES
<i>na Museologia</i>	na Museologia; 2. Serviços Educativos em Museus Portugueses 3. Profissionais Dedicados à Educação em Museus; 4. Os Públicos de Museus; 5. Ações Educativas em Museus Direcionadas aos Seus Funcionários.	entendimento de Educação na Museologia; A atuação dos profissionais dedicados à Educação em Museus; Caracterização do termo público interno; Práticas avaliativas em museus.	museu; Público interno; Práticas avaliativas em museus.	1997 Santos, 2008. 2. Barbosa, 2009 Cendales, 2006. Chiovatto, 2010 Freire, 1988. von Simson, 2001, 2007. 3. Desvallés, 2010. Falk; Dierking, 1992. Hood, 1993. Moreira, 2007. Santos; Chagas, 2007. Silva, 2010. 4. Aidar, 2002. Chiovatto; Aidar, 2007. Cury, 2005. Falk; Dierking, 1992. Freire, 1987, 2006. Hood, 1993. Hooper-Greenhill, 1998. Melo, 2009. Santos, 2007. Silva, 2010. Studart, 2003.	potencial educativo dos museus é explorado? Os serviços educativos dos museus portugueses atuam para além do público escolar? Qual o papel dos profissionais que trabalham com Educação nos museus? Qual o entendimento atual de público de museus? Por que investir no desenvolvimento do público interno dos museus? Qual a relevância em adotar práticas avaliativas na rotina dos museus?	conceitos que formam o referencial teórico da investigação. Uma metodologia para um programa educativo direcionado aos trabalhadores de museu é capaz de causar um impacto positivo na imagem do museu, a medida que contribui para o desenvolvimento da equipe do museu e esta equipe colabora na acolhida ao público, o que influencia positivamente na imagem que fará da instituição.
<i>3. Conceitos Abordados na Educação Não-Formal em Museus</i>	1. Memória; 2. Identidade; 3. Criticidade.	Caracterização dos conceitos de memória, identidade e criticidade; Relação dos três conceitos com o museu, o patrimônio e as pessoas.	Memória Coletiva; Identidade Cultural; Pensamento Crítico.	1. Chagas, 1996. Connerton, 1999. Gondar; Dodebei, 2005. Guarnieri, 2010. Halbwachs, 1990. Meneses, 1992. Nora, 1993. Pollak, 1992. Santos; Chagas, 2007. 2. Bauman, 2005. Canclini, 2005. Castells, 2005. Guarnieri, 1990. Hall, 2005. Meneses, 1993. Pollak, 1992. Santos, 2009. Santos; Chagas, 2007. 3. Freire, 1987, 2005. Guarnieri, 2010. Knowles, 2009. Meneses, 2008.	Que tipo(s) de aprendizagem(ns) os museus podem estimular nos adultos? De que maneira o patrimônio pode colaborar, efetivamente, para o desenvolvimento dos indivíduos? Como aliar memória, identidade e criticidade às ações educativas promovidas pelos museus?	- discutir os conceitos que formam o referencial teórico da investigação. Ações educativas voltadas aos trabalhadores de museus agregam qualidade às suas vidas, para além do ambiente de trabalho, quando se propõem a abordar questões que extrapolam o espaço do museu e refletem no cotidiano das pessoas através das relações que estas estabelecem com o meio, como os outros e consigo mesmo.

CAPÍTULO	ESTRUTURA	CONTEÚDOS	CONCEITOS BASE	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	QUESTÕES ORIENTADORAS	OBJETIVOS E HIPÓTESES
				Rússio, 1984. Santos, 1994.		
<i>4. Proposta de uma Metodologia para um Programa Educativo Direcionado aos Funcionários de Museu</i>	<p>1. Natureza da Metodologia para um Programa Educativo;</p> <p>2. Estrutura da Metodologia;</p> <p>3. Bases Teóricas para a Metodologia;</p> <p>4. Detalhamento das Etapas da Metodologia;</p> <p>5. Pré-Requisitos Favoráveis ao Desenvolvimento da Metodologia;</p> <p>6. Pós-Requisitos Favoráveis ao Desenvolvimento da Metodologia.</p>	<p>Caracterização da metodologia;</p> <p>Fundamentação teórica da metodologia;</p> <p>Descrição das etapas e ações que compõem a metodologia;</p> <p>Recomendações para a aplicação da metodologia.</p>	<p>Metodologia;</p> <p>Programa Educativo;</p> <p>Avaliação.</p>	<p>Freire, 1987, 1988, 1991, 2005, 2006.</p> <p>Rússio Guarnieri, 1984, 1989, 1990, 2010.</p> <p>Santos, 1994, 2001, 2007, 2008, 2009.</p>	<p>Qual o conceito de metodologia é utilizado para esta investigação?</p> <p>Qual a eficácia da metodologia proposta?</p> <p>Como assegurar indicativos capazes de auxiliar no processo de avaliação?</p>	<p>- propor uma metodologia conducente ao cumprimento de um programa educativo, permanentemente atualizado, direcionado aos trabalhadores de museus;</p> <p>- aplicar em uma instituição museológica, a metodologia para um programa educativo direcionado à trabalhadores de museus.</p>
<i>5. Aplicação e Análise da Metodologia para um Programa Educativo Direcionado aos Funcionários de Museu</i>	<p>1. Aplicação da Metodologia;</p> <p>2. Análise dos dados recolhidos na aplicação da metodologia.</p>	<p>Descrição da aplicação da metodologia;</p> <p>Análise dos dados e cruzamento de informações coletados na aplicação da metodologia.</p>			<p>Qual o vínculo existente entre um trabalhador de museu e o patrimônio institucionalizado pelo museu em que ele atua?</p> <p>A metodologia aplicada responde aos questionamentos iniciais?</p> <p>Quais alterações e/ou ajustes devem ser feitos na metodologia?</p>	<p>- analisar a contribuição da metodologia sugerida para o museu;</p> <p>- atingir os objetivos propostos por cada etapa que compõe a metodologia.</p> <p>A relação existente entre o trabalhador de museu e o patrimônio institucionalizado pelo museu em que ele trabalha é discreta, pequena, imperceptível, e reflete a inexistência da valorização sobre o patrimônio preservado neste espaço, bem como o entendimento dos motivos que</p>

CAPÍTULO	ESTRUTURA	CONTEÚDOS	CONCEITOS BASE	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	QUESTÕES ORIENTADORAS	OBJETIVOS E HIPÓTESES
						levaram a escolha destes bens como representativos de um grupo.
<i>Considerações Finais</i>	Verificação dos objetivos e hipóteses; Reflexões e recomendações pertinentes ao universo investigado.				Foram encontradas respostas aos questionamentos apresentados ao longo da investigação? Que recomendações e novas propostas podem ser sugeridas para futuras investigações, no âmbito desta temática?	Verificação dos objetivos e hipóteses delineados para a tese.

Fonte: Figurelli, 2013.

A 'Matriz Estrutural da Tese', como o próprio nome indica, sintetiza e apresenta as informações estruturais do trabalho de investigação e serve como auxílio para a compreensão do trabalho, evidenciando as relações estabelecidas entre os temas abordados e os objetivos traçados para este estudo. Refletir sobre a prática da Educação Não-Formal em instituições museológicas, direcionada para os adultos e especificamente para o grupo de trabalhadores de museus, é o intuito primeiro deste trabalho de investigação. Trazer para o foco de discussão este grupo - trabalhadores de museus não especializados - e evidenciar a necessidade dos profissionais de museus atentarem para o 'público esquecido', é o segundo intuito do trabalho. Despertar o interesse dos profissionais de museus e estimular uma ação no sentido de privilegiar o desenvolvimento deste público, tanto a nível profissional como pessoal, é o terceiro intuito do trabalho que se insere no âmbito da Sociomuseologia, e portanto assume como primordial pensar o ser humano dentro das instituições museais.

1. Abordagem Conceitual a cerca da Educação

A pluralidade de conceitos e definições é um fato observado em praticamente todas as áreas do conhecimento. Parece tratar-se de ocorrência corriqueira, fruto do desenvolvimento que reflete o processo de crescimento e amadurecimento da área que é objeto de estudo. Contudo, se por um lado essa proliferação de conceitos e definições pode mostrar-se salutar pela oxigenação de ideias que provoca, por outro lado ela exige análises cuidadosas e criteriosas que sejam capazes de examinar e organizar as diferentes contribuições, buscando sempre subsídios para o amadurecimento das ideias, respaldados na criticidade e na coerência.

Sendo assim, faz sentido trabalhar conceitos - reunir, analisar, ponderar, refletir - já que uma definição clara propicia uma melhor compreensão dos resultados que se deseja obter e dos métodos apropriados ao planejamento, execução e avaliação do processo em questão (Borges-Andrade, 2006). Para tanto, o presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir conceitos dos principais termos que compõem o universo investigado. Estas informações, além de comporem a estrutura teórica necessária a toda investigação, indicam a linha de raciocínio adotada para o estudo, direcionando assim, o rumo da pesquisa a ser desenvolvida.

Ante os múltiplos desafios do presente e do futuro, a Educação coloca-se como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de respeito, igualdade, justiça social e progresso. O presente estudo acredita no papel essencial da Educação para o desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como da sociedade. Não como uma 'solução milagrosa' mas como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, mais igualitário, de modo a ajudar no processo de recuo da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das desigualdades, da intolerância, da alienação (Delors, 1998).

Ainda que da Educação não se espere que seja a resolução de todos os males, angústias e incertezas que povoam o cotidiano da humanidade, também é fato que cresce sua relevância e sua centralidade, seja no diagnóstico de situações, seja na busca de soluções (Silvestre, 2003). Esta Educação, compreendida como um processo de desenvolvimento da capacidade intelectual do ser humano, tem um significado tão amplo e abrangente que, em geral, prescinde de definições. Contudo, para que a discussão que se propõe seja melhor compreendida, algumas distinções ou adjetivações devem ser feitas.

Este estudo baseia-se na premissa de que o conceito de Educação, o qual engloba processos de ensino e aprendizagem, tem estendido-se tanto vertical como horizontalmente. A extensão vertical ocorre por entender que os seres humanos educam-se ao longo de toda a sua biografia, e a extensão horizontal surge por compreender que não se educa somente na escola e na família, mas por meio de uma multiplicidade de situações e âmbitos geradores de efeitos de formação e de aprendizagem (Requejo Osorio, 2005), os quais demonstram que a Educação, no século XX reformulou-se enquanto atividade social, ampliando o seu alcance e envolvendo um número cada vez maior de pessoas e situações.

No âmbito da Educação, é verdade que existem ainda muitos desníveis e diferenças entre regiões e países, os quais refletem realidades díspares. Entretanto, identifica-se a existência de ideias universalmente difundidas, entre elas a de que não há limite de idade para se educar, de que a Educação se estende ao longo da vida de uma pessoa, e que ela não é neutra (Gadotti, 2000, p.4). Estas questões problematizam a prática educativa e convidam para uma atuação socialmente mais consciente, que apóia-se no entendimento da Educação enquanto um processo para todos os indivíduos, que se dá ao longo da vida e que deve ser realizado sob os princípios democráticos e de respeito aos direitos humanos, ideal este defendido pela UNESCO (Delors, 1998). De maneira semelhante, a prática educativa deve sustentar-se na ideia de que Educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (Freire, 1988), que partilham e criam conhecimentos e saberes, tendo em consideração seus percursos de vida. A Educação percebida como um processo do ser humano, que através da diversidade das suas experiências aprende a exprimir-se, a comunicar-se, a interrogar o mundo (Silvestre, 2003), também proporciona subsídios para fortalecer e qualificar uma prática educativa marcada pelo protagonismo e a autonomia do indivíduo. A ideia de Educação que cria condições para que o ser humano continue de forma permanente, em todos os contextos, espaços, tempos e ao longo da sua vida, a saber interpretar e a movimentar-se no mundo que o rodeia, a ter consciência e liberdade para o pronunciar (Freire, 1988) e recriá-lo a medida que anseia mudanças. Uma prática educativa que se baseie na Educação entendida como um dos meios para a mudança, como uma das possibilidades para a melhoria, como uma das estratégias para o desenvolvimento contínuo das pessoas, no momento que capacita o indivíduo para a sua relação com o seu meio, sua realidade, sua história, seu mundo. E são justamente estas concepções de Educação, ligadas as ideias socioconstrutivistas, de mediação das relações dos indivíduos com o meio, que se fazem presente na Museologia. Entendimentos que

tornam-se essenciais para o desenvolvimento de um trabalho patrimonial engajado com o social, comprometido com a qualidade de vida das pessoas, que pretende-se inserido no cotidiano dos indivíduos e que se torna viável quando existe a compreensão do alcance abrangente da Educação, a qual expande-se por diversos espaços e tempos da vida.

1.1 As Três Esferas da Educação: Formal, Informal e Não-formal

O relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, organizado pela UNESCO e publicado no ano de 1972 (Faure, 1972) considerou que as alterações de diferentes ordens [econômica, técnica, social] que vinham acontecendo de forma acelerada no mundo, impulsionaram uma maior necessidade de aprendizado, que por sua vez modificou-se na mesma velocidade. De acordo com a UNESCO, para atender a esta demanda e evitar disparidades entre os diferentes grupos sociais era necessário desenvolver outras formas de aprendizagem e outros modelos de ensino.

De acordo com Silvestre, (2003), foram as carências e as imperfeições do sistema escolar do tipo clássico que suscitaram um crescente interesse pelas formas não escolares da Educação enquanto complemento ou até mesmo substituto da escola. Assim, os conceitos de Educação Não-Formal e Educação Informal, como práticas conscientes e estruturadas, surgiram quando se constatou que a escola não era a única detentora do saber nem a única fonte legítima de aprendizagem, muito menos o depósito exclusivo dos saberes e conhecimentos. Ao reconhecer que as situações e os lugares de aprendizagem são múltiplos e diversos, ampliam-se as oportunidades de partilhas e construções, expande-se consideravelmente o espaço de atuação da Educação e suas contribuições para o cotidiano das pessoas.

Entretanto, distinguir as esferas da Educação – Formal, Informal e Não-Formal – é uma tarefa bastante complexa, uma vez que não existe um consenso entre os estudiosos que dedicam-se a pesquisar e conceituar os respectivos âmbitos da Educação. A demarcação entre formal, não-formal e informal nem sempre é clara e linear, e muitas vezes confundem-se. A dificuldade de distinguir e delimitar o campo de atuação de cada uma é bastante comum já que elas possuem relações conceituais nem sempre precisas, tanto no que diz respeito às suas terminologias quanto às suas práticas e orientações. Importante dizer que o intuito do presente texto não é tratar profunda e exaustivamente o tema, nem mesmo delimitar cada uma das áreas da Educação, a intenção é contextualizar alguns dos

domínios do campo de conhecimento das Ciências da Educação e assim oferecer subsídios que ajudem na reflexão sobre a relação existente entre as áreas do conhecimento da Educação e da Museologia.

Como Educação Formal compreende-se o sistema educativo tradicional, institucionalizado que dá-se de forma organizada, regular e sistemática, estruturado hierarquicamente e cronologicamente (Coombs; Ahmed, 1974). Seguindo diretrizes, objetivos e conteúdos pré-estabelecidos, este sistema educativo tradicional é planejado com uma determinada seqüência prévia e estruturado formalmente em disciplinas. A Educação Formal corresponde a um período da vida das pessoas, podendo abranger desde os primeiros anos da vida escolar até a fase universitária e, habitualmente, acontece em espaços de ensino formais como escolas e universidades.

Por Educação Informal entende-se toda a gama de aprendizagens que decorre de processos espontâneos ou naturais na vida de uma pessoa, ainda que seja carregada de valores, representações e intenções. Abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida de cada indivíduo, de maneira permanente, contínua e não previamente organizada. Na Educação Informal, não há lugares estipulados, horários marcados ou currículos planejados, as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento mediante suas experiências diárias e a relações que estabelecem com as pessoas e o meio ambiente (Coombs; Ahmed, 1974). Tais vivências e construções ocorrem a partir das experiências de vida, no contexto familiar, entre amigos, colegas, no ambiente de trabalho, espaços públicos e, inclusive, em espaços educativos institucionalizados, de uma maneira totalmente espontânea, sem planejamento.

Já a Educação Não-Formal pode ser percebida como toda a atividade educativa, organizada e sistemática, realizada fora do marco do sistema oficial, criada para facilitar a aprendizagem a determinados grupos da população [tanto adultos como crianças] e que abrange iniciativas voltadas para questões relacionadas ao cotidiano dos indivíduos (Coombs; Ahmed, 1974). A Educação Não-Formal proporciona espaços de aprendizagem de saberes para a vida em coletividade, envolvendo tanto a aprendizagem de ordem subjetiva – relativa ao plano emocional e cognitivo das pessoas –, como a aprendizagem de habilidades corporais, técnicas, manuais etc., que capacitam os participantes para o desenvolvimento de uma atividade de criação. Portanto, é mais difusa, mais flexível, menos hierárquica e menos burocrática se comparada com a Educação Formal; enquanto é mais intencionada, estruturada, planificada e metódica se comparada com a Educação Informal.

De acordo com von Simson (2007), o principal objetivo dessa corrente educativa é a formação de cidadãos aptos a solucionar problemas do cotidiano, desenvolver habilidades, capacitar-se para o trabalho, organizar-se coletivamente, apurar a compreensão do mundo à sua volta e ler criticamente a informação que recebem. Isso é feito pela valorização de elementos culturais já existentes na comunidade, e às vezes mesclados com novos elementos introduzidos pelos educadores. Para Requejo Osorio (2005), a Educação Não-Formal “é a verdadeira maneira de ‘aprender ao longo da vida’, aceita as exigências sociais, é integral (por abarcar as dimensões do saber teórico e prático) e dá o seu contributo em todas as formas de desenvolvimento da personalidade” (Requejo Osorio, 2005, p.184).

A Educação Não-Formal possui flexibilidade seja na adaptação dos conteúdos de aprendizagem para cada grupo, seja nas metodologias de trabalho e estratégias utilizadas, ou ainda na não-fixação de tempos e espaços para o desenvolvimento das ações educativas. Caracteriza-se também por abordar simultaneamente diversas áreas do conhecimento; por privilegiar a aprendizagem baseada em aspectos do conhecimento prévio, da experiência de vida, do cotidiano dos envolvidos; por trabalhar com a diversidade - etária, étnica, de gênero, econômica, de classe social - além de possibilitar a participação e o diálogo, entre outras características (Chiovatto, 2010). No entanto, suas atividades obedecem a intencionalidades e objetivos, contam com planejamento e são organizadas conscientemente.

Tanto o lugar onde se realizam as atividades de Educação Não-Formal quanto a duração dos programas tendem a variar, respeitando o ritmo de cada grupo, o rumo que o programa adota conforme a colaboração dos participantes e principalmente, diferenças biológicas, culturais e históricas dos envolvidos. (von Simson, 2007) Não possui um período determinado para desenvolver-se, podendo ocorrer ao longo da vida das pessoas, de maneira pontual ou então de forma contínua. As possibilidades de espaços para se desenvolver as atividades da Educação Não-Formal também são múltiplas, de associações a organizações não-governamentais, lugares públicos, espaços culturais, escolas, museus, entre outros.

E são justamente estas características que aproximam a Educação Não-Formal da Museologia comprometida com a sociedade, fazendo com que a Educação Não-Formal seja a estratégia favorável para viabilizar mudanças desejadas no âmbito patrimonial. Ainda que o museu seja ambiente para todo tipo de ação educativa, tanto formal como informal, é a Educação Não-Formal aquela que mais espaço ocupa nas instituições museológicas. Isto porque as ações educativas organizadas pelos museus têm um caráter não cumulativo, são

pontuais, não apresentam conteúdos organizados numa seqüência formal mas possuem intencionalidades, contemplam a aprendizagem baseada em aspectos do conhecimento prévio dos envolvidos, além de oferecem flexibilidade de tempo e espaço.

A Educação Não-Formal considera e reaviva a cultura dos indivíduos envolvidos neste processo, incluindo tanto educadores como educandos, fazendo com que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer das ações, procurando não somente valorizar a realidade de cada um, mas indo além, fazendo com que essa realidade perpasse as diferentes atividades e desperte novos interesses, novos olhares, novas interpretações.

Em suma, nem sempre é fácil delimitar fronteiras já que há traços concordantes entre os três campos educacionais. Contudo, pode-se ter uma certeza: todos os âmbitos da Educação são igualmente importantes à Educação integral que se pretende para os indivíduos, onde as ações podem ser utilizadas de forma complementar e colaborativa (Silvestre, 2003); onde estas três esferas da Educação formam uma rede de aprendizagem que torna o aprendizado possível para todos os membros da sociedade, da infância à velhice, de acordo com suas necessidades e interesses. E, é justamente a ideia de uma Educação ao longo de toda a vida que deve prevalecer na sociedade,

“encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão” (Delors, 1998, p. 82).

Assim, acredita-se numa Educação ao longo da vida na qual o ser humano assume uma postura de aprendiz perante as oportunidades e desafios da vida. E ao prevalecer esta ideia, amplia-se o alcance da Educação enquanto processo vantajoso ao desenvolvimento do ser humano, que se faz forte aliada no amadurecimento do indivíduo ao potencializar sua forma de ser e estar no mundo e, conseqüentemente, de extrair ensinamentos das mais diversas vivências.

1.2 Educação Permanente e Educação de Adultos

Diversos estudiosos também têm se dedicado a refletir sobre as características que assemelham, distinguem e complementam a Educação Permanente e a Educação de Adultos. Para além do fato de não existir unanimidade na formulação dos conceitos, existe também as variações terminológicas que refletem as práticas nos diferentes países fazendo

com que, eventualmente, um termo seja utilizado de maneira diferente em determinadas regiões (Canário, 2000, Faure, 1972, Finger; Asún, 2003, Lindeman, 1926, Requejo Osorio, 2005, Silvestre, 2003, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1999). Visto que discutir esta questão não é o propósito da presente investigação, mas sim considerar a relação mútua que existe entre Educação Permanente e Educação de Adultos, o estudo apresenta algumas características no intuito de contribuir para a reflexão que aproxima tanto a Educação Permanente como a Educação de Adultos, da área disciplinar da Museologia, objetivo maior deste capítulo.

A Educação Permanente é a educação que pretende-se contínua, que almeja “englobar todas as formas de educação, a totalidade da população e as diferentes idades da vida” (Requejo Osorio, 2005, p.10), respondendo às várias necessidades que surgem ao longo da vida do ser humano.

Este âmbito da educação tem como principais pressupostos a continuidade, a totalidade, a diversidade e a globalidade. A continuidade, ao prolongar-se para além do processo educativo, ultrapassando o período escolar e universitário, não limitando-se a um período determinado da vida de uma pessoa. A totalidade, ao perceber a vida como principal fonte de aprendizagem, em que qualquer situação é susceptível de ser educativa, contemplando a educação nas suas mais diferentes esferas, compreendendo as ações relacionadas à Educação Formal, Não-Formal e Informal. A diversidade, ao englobar inúmeros contextos e situações educativas. E a globalidade, ao defender a educação como um direito de todos, em todas as idades. (Silvestre, 2003; Finger; Asún, 2003; Requejo Osorio, 2005)

Trata-se de entender a Educação Permanente como um processo global e contínuo que implica a abertura no espaço – em todos os lugares em que o indivíduo vive, convive, trabalha e se diverte – e a continuidade no tempo – em todas as fases da existência, como infância, adolescência, juventude, vida adulta, terceira idade (Silvestre, 2003). Em suma, a Educação Permanente vista como um processo que admite estar para além do espaço e do tempo, permitindo ao indivíduo educar-se em qualquer idade, em qualquer lugar e em todas as situações, que privilegia o aprender a conhecer, refletir, questionar, contextualizar e conviver.

De acordo com Finger e Asún (2003), a Educação Permanente se afasta da educação tradicional por centrar-se “próxima da realidade e da experiência”, contrariamente à educação tradicional que tende a centrar-se na divisão/organização das diferentes disciplinas (Finger; Asún, 2003, p.32). Eles também acreditam que na Educação

Permanente o processo de aprendizagem é mais importante do que o conteúdo disciplinar, e também consideram a capacidade de aprender mais importante do que qualquer conteúdo específico. Questões estas que se aproximam dos princípios da Educação Popular defendidos por Paulo Freire (1987), o qual reconhece os saberes e os conhecimentos dos envolvidos como matéria-prima para a aprendizagem, que entende a Educação como ação política, como estratégia para a mudança social, como contributo para o processo de enriquecimento pessoal de cada indivíduo e que identifica como resultados satisfatórios quando o sujeito pode situar-se bem no seu contexto de interesse, a partir de um posicionamento crítico e autónomo.

Para uns o conceito é de Educação ao Longo da Vida, para outros é de Educação Permanente, para outros é de Educação Continuada e ainda para outros é de Educação Popular. Conceitos idênticos ou semelhantes, o que realmente importa é que eles estão relacionados a um processo global - em qualquer espaço, tempo, situação e contexto - , seqüencial - ao longo do tempo de vida - , de crescimento e desenvolvimento do ser humano - porque é feito com todos e para todos os indivíduos. Processo que se faz importante por que tem como objetivo “motivar os indivíduos para a preparação de toda a vida, visando a plena realização pessoal, concedendo-lhes o poder necessário para a sua participação e intervenção ativas, conscientes, livres e democráticas na sociedade” (Silvestre, 2003, p.179).

E é justamente este carácter que aproxima a Educação Permanente da Educação de Adultos, visto que ambas mantiveram, durante vários anos, relações conceituais nem sempre precisas. A Educação de Adultos vem sofrendo profundas transformações, experimentando um forte crescimento na sua abrangência, na sua escala e hoje, depois de acordos internacionais e debates suscitados, pode-se dizer que a Educação Permanente, como conceito e práxis, transcende a Educação de Adultos. A Educação de Adultos torna-se portanto, um subconjunto integrado que faz parte do processo de Educação Permanente ao favorecer mudanças inovadoras, seja de acesso, de objetivos, de organização curricular, de espaços educativos, etc. A relação é de interação conceitual, uma vez que a Educação de Adultos numa sociedade em rápida transformação pretende ser integral, assumindo ideias, propostas e atividades que ajudem no alcance das metas utópicas da Educação Permanente.

É nesta perspectiva que a Educação de Adulto se faz cada vez mais necessária, pois em sociedades baseadas no conhecimento, ela tem se tornado essencial tanto nas comunidades como nos locais de trabalho. As novas demandas da sociedade e as

expectativas de crescimento profissional requerem, durante toda a vida do indivíduo, uma constante atualização de seus conhecimentos e de suas habilidades (UNESCO, 1999). Para Delors (1998) a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes, o que significa dizer que a bagagem de conhecimentos adquiridas na juventude não será suficiente para o indivíduo se manter ativo e competitivo no mercado. Logo, o conceito de Educação Permanente está atrelado à necessidade do indivíduo continuar a estudar para manter-se atualizado e competitivo na sua atividade profissional. Portanto, pensar Educação de Adultos é pensar no constante estímulo ao indivíduo, é pensar no seu desenvolvimento gradativo, é pensar, conseqüentemente, no investimento e retorno para a sociedade, pois como afirma a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1999) acredita-se que a educação de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para se enfrentar os problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos (UNESCO, 1999).

Para refletir sobre Educação de Adultos faz-se importante dizer que no momento em que se abordam interpretações, definições e caracterizações sobre este campo da Educação, é evidente não ser possível encontrar uma única referência, ou mesmo uma leitura uniforme dos teóricos que tentam oferecer uma compreensão sobre este amplo fenômeno. Não é possível um modelo teórico interpretativo único, que junte os múltiplos âmbitos de atividade, os diferentes objetivos e finalidades. Mas é possível sim, identificar um conjunto de princípios que aproximam a Educação de Adultos do entendimento da Educação enquanto um processo de desenvolvimento do indivíduo, que se dá ao longo da vida.

De acordo com Silvestre (2003), no período pós Segunda Guerra Mundial, o ambiente e o contexto histórico que se vivia levaram os pensadores da sociedade da época a organizar, a I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos⁸, uma vez que a (então jovem) UNESCO acreditava que para evitar novas catástrofes mundiais como aquela

⁸ A Educação de Adultos tem merecido especial atenção da UNESCO desde a sua criação, especialmente no que se refere à alfabetização e educação básica de adultos. Pode-se dizer que esta agência das Nações Unidas tem desempenhado um papel fundamental no domínio da Educação de Adultos, construindo sua infra-estrutura intelectual, pelo menos ao nível mais geral, auxiliando na organização e na disseminação do segmento. “O discurso e a filosofia da UNESCO em relação à educação popular e de adultos são produtos típicos das décadas do desenvolvimento e de uma agenda de acção social de libertação e *empowerment* através da educação, quer científica, quer cultural.” (Finger; Asún, 2003, p.29). Sob a tutela da UNESCO foram realizadas cinco conferências internacionais sobre Educação de Adultos que ocorreram periodicamente e têm se mostrado fundamentais por influenciarem nos resultados que estão sendo alcançados no âmbito da Educação. A primeira conferência aconteceu em 1949 em Elsenaur (Dinamarca); a segunda em 1960 em Montreal (Canadá); a terceira em 1972 em Tóquio (Japão); a quarta 1985 em Paris (França); a quinta e última em 1997 em Hamburgo (Alemanha).

que se tinha acabado de (sobre)viver, seria importante proporcionar educação e formação, precisamente àqueles que podiam ser joguetes dessa catástrofe, que estariam propensos a serem manipulados, já que não seriam capazes de dizer, de acordo com o pensamento de Paulo Freire, a sua própria palavra. “Tomou-se consciência durante essas reuniões que o nível de literacia da população adulta mundial era extremamente baixo. Aliás, esta constatação é, em nosso entender, uma das prováveis causas para que tivessem podido proliferar no mundo regimes totalitaristas, xenófobos, ditatoriais, racistas e de outras brutalidades afins, que levaram (e levam) a que o planeta estivesse (e nalgumas partes ainda esteja) em guerra”. (Silvestre, 2003, p.82, 83)

Portanto, para compreender a Educação de Adultos, como se percebe atualmente, começa-se por apresentar a definição adotada pela UNESCO que foi construída na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, organizada pela própria UNESCO, em 1997 na cidade de Hamburgo, na Alemanha, que diz que a Educação de Adultos

Engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a Educação Formal, a Educação Não-Formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos” (UNESCO, 1999, p.19).

Para Requejo Osorio (2005), a Educação de Adultos é entendida como um processo de comunicação, que vai mais além do que as aulas, do que o saber acadêmico, do que o saber técnico, que deve projetar-se mais além do mundo ‘objetivo’, para se integrar com o mundo ‘social’ e ‘subjetivo’. “A interação social, que deve desenvolver-se em contextos de participação, contribui para consolidar conhecimentos e destrezas, mas deve sobretudo ser um instrumento para fomentar processos de transformação social” (Requejo Osorio, 2005, p.158). Um instrumento que privilegie os interesses dos adultos envolvidos no processo, que os estimule de acordo com o contexto em que estão inseridos, de forma a criar sinergias pessoais e comunitárias com vista a um desenvolvimento integrado e sustentado (Silvestre, 2003). Um processo que trata de “aprendizagem a partir das pessoas e pelas pessoas” (Finger; Asún, 2003, p.126). Um processo que alarga as competências e as responsabilidades dos envolvidos, nas mais diversas dimensões da vida, proporcionando o desenvolvimento e o amadurecimento. Da mesma forma, é essencial que as abordagens referentes à Educação de Adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que estimulem o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem (UNESCO, 1999).

Para a UNESCO, conforme exposto na ‘Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos’⁹ (UNESCO, 1999), o objetivo principal da Educação de Adultos deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral. Para Silvestre (2003) seu objetivo passa por estimular o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e com capacidade de participação, com vista a satisfazer todas as dimensões da vida, perseguindo os objetivos de uma sociedade plena e harmoniosa, justa, solidária, tolerante e pacífica (Silvestre, 2003). Ou seja, o intuito não está centrado exclusivamente na instrução, mas também no desenvolvimento que cria uma atmosfera de curiosidade intelectual, de liberdade social e de tolerância, que estimula em cada pessoa a necessidade de ser parte ativa no desenvolvimento da vida cultural do seu tempo. Os objetivos da Educação de Adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promovem a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente (UNESCO, 1999).

Ainda que a Educação de Adultos comporte diversas perspectivas e seja considerada a relevância da abordagem de Lindeman (1926) e de Knowles (2009) para esta pesquisa, é a abordagem de Paulo Freire (1987) que fornece os subsídios teóricos que melhor respondem às características e necessidades do presente estudo, justamente por propor práticas educativas de adultos que sejam emancipatórias e por estar centrada no viés social da Educação que se aproxima da Museologia comprometida com a sociedade e seus indivíduos.

Ao valorizar a aprendizagem baseada na experiência de vida das pessoas, a importância de tornar os interesses dos envolvidos em temas para aprendizagem, a Educação para o desenvolvimento ao longo da vida que colabora para a construção de uma sociedade democrática, Lindeman (1926) destaca a perspectiva progressista da Educação de Adultos, que vê a Educação baseada na experiência de vida como oportunidade para a reflexão e para a mudança social que leva à construção de uma sociedade democrática.

⁹ Documento referencial para a temática Educação de Adultos, que consta como anexo desta tese. O documento oriundo da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos relatou uma discussão mais centrada na educação de adultos como subsistema educacional, e reforçou a ideia dessa educação como aprendizagem ao longo da vida, onde as pessoas e comunidades possam assumir o controle do seu destino e da sociedade para enfrentarem os desafios do futuro.

Ao defender a pessoa e o seu autodesenvolvimento como o centro do processo de aprendizagem, a motivação como uma questão intrínseca ao ser humano e necessária à aprendizagem, Knowles (2009) fortalece o caráter humanista da Educação de Adultos. Característica esta que percebe a Educação centrada no indivíduo e suas necessidades particulares, fruto de uma tendência natural que as pessoas têm para aprender e reforça a importância da autonomia e do protagonismo do sujeito para o seu processo de aprendizagem.

Ao destacar a importância do contexto histórico-sócio-cultural para o processo de aprendizagem, ao perceber a Educação como estratégia para o questionamento, ao promover a reflexão sobre os problemas que afetam a comunidade e estimular o posicionamento crítico perante a realidade envolvente, Paulo Freire (1987) reforça a perspectiva crítica da Educação de Adultos. Que entende a Educação como prática da liberdade ao enxergar o indivíduo como sujeito da história, tendo o diálogo e a troca como traço essencial no desenvolvimento da consciência crítica e do processo de conscientização. Uma perspectiva que colabora para o desenvolvimento do indivíduo, capacitando-o a interagir de forma cada vez mais consciente e constante com o seu mundo.

Uma vez que a Educação de Adultos está intimamente relacionada com a Educação Permanente e que engloba ações educativas formais, não-formais e informais, pode-se afirmar que ela acontece durante a fase adulta do indivíduo, nos mais variados tempos, espaços e contextos, privilegiando aprendizagens para a vida. Ou seja, a concepção tradicional de escola e de aprendizagem por si só já não é fator chave para a sociedade da informação, do conhecimento e da inovação em que se vive. A Educação de Adultos ultrapassa as distinções tradicionais entre educação/formação básica e educação/formação permanente e liga-se ao conceito de sociedade de aprendizagem, na qual oferece inúmeras e diversas oportunidades de aprendizagem e de realização pessoal (Silvestre, 2003).

Este sentido amplo da Educação de Adultos, que apresenta múltiplas definições, induz à conclusão de que esta expressão é um termo genérico que se refere à educação formal, não-formal e informal, assim como à educação profissional e à formação contínua fora da escola para jovens e adultos. Denota tanto um campo de estudo como uma área de educação prática (Requejo Osorio, 2005, p.113), que busca contribuir com o progresso da sociedade através do investimento no processo de desenvolvimento dos jovens e adultos envolvidos em iniciativas educacionais.

Contudo, não basta que o Estado, a Sociedade Civil e o Sistema Educativo Educacional¹⁰ percebam oportunidades de aprendizagem no cotidiano das pessoas. É necessário que o indivíduo se perceba como um ser 'histórico e inacabado', que interagindo com o mundo, transforma-se e o transforma (Freire, 2005). Que reconheça os acontecimentos em sua vida como oportunidades para a aprendizagem e extraia proveito para seu próprio crescimento e desenvolvimento. Há que se estimular uma postura de aprendiz perante a vida, potencializar o olhar dos envolvidos e revelar os ganhos que se obtém através deste processo, uma vez que a oportunidade para a aprendizagem se transforma, efetivamente, em elemento para a aprendizagem através da ação (atitude) do educando, e não somente pela ação do educador.

1.3 O Processo de Aprendizagem na Fase Adulta

Está bastante claro que o termo aprendizagem desafia uma definição precisa. E, a maneira como as pessoas definem a aprendizagem influencia enormemente como elas a teorizam e praticam-na. Portanto, é relevante entender os vários conceitos-chave que se relacionam à aprendizagem, perceber a distinção entre aprendizagem e educação e também compreender as complexidades envolvidas na sua própria definição, sempre levando em consideração os múltiplos contextos em que ela se aplica (Knowles, 2009).

Alguns teóricos da aprendizagem enxergam-na como um processo através do qual o comportamento é mudado, moldado ou controlado. Outros teóricos preferem definir a aprendizagem em termos de crescimento, desenvolvimento de competências e alcance do potencial. E é no segundo grupo que este estudo se enquadra por acreditar que

“aprendizagem envolve mudanças. Trata da aquisição de hábitos, conhecimento e atitudes. Permite que indivíduos façam ajustes pessoais e sociais. E, uma vez que o conceito de mudança é inerente ao conceito de aprendizagem, qualquer mudança de comportamento implica que a aprendizagem está ocorrendo ou já ocorreu.” (Knowles, 2009, p.14)

Vista em termos de processo e não em termos de resultados, a aprendizagem ganha reforço nos conceitos de John Dewey e Jean Piaget, que defendem que as ideias nunca são fixas, mas sim permanentemente formuladas e reformuladas no seu confronto com a realidade (Finger; Asún, 2003), sendo o processo construído continuamente, estando sempre aberto à mudança, característica própria daquele que pensa, que reflete, que opina.

¹⁰ No Brasil, chamado de Sistema Educacional.

O ser humano nasce potencialmente inclinado a aprender, necessitando apenas de estímulos externos e internos, como a motivação e a necessidade, para desenvolver o aprendizado. Entretanto, Knowles, (2009) defende que não se pode ensinar a alguém diretamente mas sim facilitar sua aprendizagem pois, de acordo com o autor, 'cada indivíduo existe em um mundo de experiência em constante mudança do qual ele é o centro' e 'o organismo reage ao campo conforme ele é vivenciado e percebido'. Estas proposições são reforçadas pela convicção de que a aprendizagem é um processo construtivo, contínuo e pessoal, que ocorre no meio social e temporal em que o indivíduo convive, fazendo-se presente nas mais diferentes atividades do cotidiano, englobando a aprendizagem cognitiva (fatos e conceitos), aprendizagem afetiva (atitudes, crenças e sentimentos) e aprendizagem psicomotora, demonstrando que ela é fortemente influenciada pelo que se sabe e o que se sente, bem como por informações associadas tátil e visualmente (Falk; Dierking, 1992).

Logo, compreende-se aprendizagem como um processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação, gerando assim mudanças comportamentais. As mudanças no comportamento humano, motivadas pelas oportunidades de aprendizagem (Piaget, 1998), podem ocorrer de uma forma sistemática, ou não, podendo ser adquiridas pela experiência, pela observação e/ou pela prática motivada. É possível analisar este processo a partir de diferentes perspectivas, de forma que existem diversas teorias de aprendizagem que o explicam. A aprendizagem humana por sua vez, está relacionada à educação e ao desenvolvimento pessoal, seu estudo utiliza os conhecimentos e as teorias da neuropsicologia, da psicologia, da educação, da pedagogia e da filosofia, e a expressão

“aprendizagem pode ser usada para referir-se a (i) aquisição e domínio do que já é conhecido sobre algo, (ii) extensão e esclarecimento do significado da experiência de uma pessoa, ou (iii) um processo organizado e intencional de testar ideias relevantes para os problemas. Em outras palavras, é usado para descrever um produto, processo ou função” (Knowles, 2009, p.13).

Já no ano de 1926, Lindeman identificou cinco suposições sobre aprendizagem de adultos. Estes princípios foram comprovados por pesquisas posteriores e têm servido de base para diversos estudos do meio, desde então. Partindo dos princípios elencados por Lindeman (1926), é possível perceber as diferenças existentes entre crianças e adultos no que toca a aprendizagem. Ainda que não se deva colocar em oposição, há que se ter atenção para as particularidades de cada faixa etária as quais demandam diferentes abordagens para se obter sucesso na implementação do processo de aprendizagem. Os

princípios organizados por Lindeman são detalhados na seqüência, com o intuito de ampliar a compreensão. Para Lindeman (1926):

I) 'A orientação da aprendizagem dos adultos é centrada na vida'.

Compreende-se a aprendizagem como o estabelecimento de novas relações entre o indivíduo e o meio ambiente, sendo fortemente influenciada pelas configurações físicas, interações sociais e crenças pessoais, conhecimentos e atitudes. Isto por que acredita-se que

“learning is almost always socially mediated. Because humans are social organism, they rarely acquire information in a social vacuum. People learn while talking to, listening to, and watching other people. They incorporate other people's ideas in their own; even feelings and physical actions are amalgamations forged during social contacts.”¹¹ (Falk; Dierking, 1992, p.100)

E como resultado destas relações, a aprendizagem conduz à criação de novas reflexões e novos conhecimentos. Para Falk e Dierking (1992), as pessoas aprendem em contextos que são construções físicas e psicológicas. A luz, o ambiente, a 'sensação', e até mesmo o cheiro do lugar influenciam a aprendizagem. Estas influências são muitas vezes subconscientes embora às vezes muito poderosas - experiências que são mais difíceis de verbalizar podem ser mais fáceis de lembrar. Podem ocorrer nos mais variados espaços - salas de aula, museus, casas, parques entre outros - com seu teor e sua estrutura determinados pelos diferentes contextos e circunstâncias a que estejam relacionadas.

Em comparação com a orientação para aprendizagem de crianças e jovens, centrada no tema (pelo menos no ensino formal que compreende dos 6 aos 17 anos), os adultos são centrados na vida (nas tarefas e nos problemas que a compõem) quanto à sua orientação para aprendizagem, e portanto o seu processo precisa privilegiar a vida cotidiana e corriqueira como 'cenário' para aprendizagem. Reconhecendo como forte a relação da aprendizagem com o meio e o contexto em que o adulto se insere, é coerente pensar que as unidades mais adequadas para organizar oportunidades de aprendizagem são as situações da vida, e não apenas assuntos e temáticas escolhidos exclusivamente pelo professor, como resposta ao seu planejamento.

II) 'Os adultos são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que

¹¹ Tradução livre da autora: “Aprendizagem é quase sempre mediada socialmente. Porque os seres humanos são organismos sociais, eles raramente adquirem informações em um vácuo social. As pessoas aprendem enquanto conversam, ouvem e assistem as outras pessoas. Elas incorporam ideias de outras pessoas nas suas próprias, até mesmo sentimentos e ações físicas são incorporações forjadas durante os contatos sociais.”

a aprendizagem satisfará’.

É possível compreender que os adultos se interessam em aprender conforme percebem que a aprendizagem os ajudará a executar tarefas ou lidar com problemas que vivenciam em suas vidas. A medida que percebem a utilidade das oportunidades de aprendizagem o interesse dos adultos cresce, levando-os a envolver-se mais com as situações e a aprender de maneira mais eficaz. Desta forma, tarefas, problemas e desafios da vida cotidiana configuram-se nos pontos de partida adequados para organizar as atividades de aprendizagem de adultos, e os elementos que compõem o dia a dia do indivíduo e que exigem sua atenção tornam-se a principal matéria-prima.

Também para Knowles (2009), os adultos são capazes de assimilar novos conhecimentos, percepções, habilidades, valores e atitudes de maneira mais eficaz quando são apresentados a contextos de aplicação da aprendizagem em situações da vida real, reforçando desta forma a relação entre aprendizagem e a utilidade presente no ato de aprender.

III) ‘A experiência é o recurso mais rico para a aprendizagem dos adultos’.

Reconhecer a importância da experiência de um sujeito para o seu processo de aprendizagem é afirmar o seu protagonismo e a sua autonomia no seu próprio processo; é supor que a sua experiência é parte essencial do seu procedimento de “auto-construção como pessoa” (Canário, 2000, p.109); é acreditar que o conhecimento gerado a partir dos processos de aprendizagem são motivados pelas experiências de cada um, e portanto, a educação deve aproveitar as experiências anteriores dos indivíduos e usá-las para proporcionar oportunidades de aquisição de novas experiências (Mellander, 1993, p.113). É também compreender a centralidade do sujeito no processo de aprendizagem e percebê-lo como principal responsável pela construção do seu(s) conhecimento(s). Construção esta que está intimamente relacionada à criação de sentido que o indivíduo atribui a partir da sua história cognitiva, afetiva e social (Canário, 2000), o qual é composta por sua experiência de vida.

Para Lindeman (1926) e Knowles (2009), a experiência é o ponto de partida de um processo educacional, sendo o recurso de maior valor na educação de adultos. De acordo com os estudiosos, uma das principais distinções entre educação convencional (formal) e educação de adultos é encontrada, justamente, no próprio processo de aprendizagem, quando a experiência do indivíduo é valorizada nomeadamente na educação de adultos. Em

um grupo de adultos, a experiência do 'aluno' conta tanto quanto o conhecimento do 'professor'. Ambas são intercambiáveis e necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, para a construção de conhecimento. Esta colocação se aproxima das ideias de Paulo Freire que defende a educação dialógica. Freire (1988) acredita que baseado na interação, no diálogo, na problematização e mediados pelo mundo, o 'professor' tanto ensina como aprende, da mesma forma que o 'aluno' também ensina e aprende, simultaneamente, criando assim um processo de aprendizagem mútua em que ambas as partes são protagonistas da construção de conhecimentos. Identificada a relevância da experiência do indivíduo para o seu processo de aprendizagem, logo entende-se que a metodologia central da educação de adultos deva ser a análise de experiências e vivências do indivíduo, ressaltando assim o protagonismo de cada um no seu processo de aprendizagem.

IV) 'Os adultos têm uma forte necessidade de se autodirigir'.

Manifestar iniciativa, controle e autonomia são atitudes comuns aos adultos. Assim, compreende-se que no processo de aprendizagem o indivíduo adulto queira participar ativamente, escolhendo e direcionando o seu próprio processo, de acordo com seus anseios e necessidades. Para tanto, o mediador deve envolver-se em um processo de questionamento mútuo com os aprendizes, certificando-se que toda participação seja valorizada, que todos os envolvidos tenham voz e todas as opiniões sejam consideradas relevantes. Não há outra forma de construir conhecimento coletivo de forma significativa, do que através da participação de todos os envolvidos.

Para a maioria dos profissionais de aprendizagem, a dimensão mais importante da aprendizagem autodirigida é justamente a construção da autonomia pessoal, isto por que acreditam que os adultos querem sentir que têm escolha em sua aprendizagem (Knowles, 2009). Ainda que esse fato se aplique em várias situações de aprendizagem, é preciso ter cuidado e evitar impor um conjunto de objetivos e propósitos para cada evento de aprendizagem pois nem sempre o objetivo central é fomentar a autonomia do aprendiz.

Para Knowles, (2009), é irrealista um facilitador ignorar completamente as preferências e necessidades dos aprendizes. Mas tão equivocado quanto isso é um facilitador reprimir completamente suas ideias no que concerne ao valor de um currículo ou à eficiência dos métodos, e permitir que os aprendizes tenham controle completo. Ou seja, é importante ressaltar que a autodireção na aprendizagem tanto pode ser vista como uma

vantagem ou desvantagem, uma vez que as pessoas possuem diferentes aptidões, preferências e estilos de aprendizagem, relacionados a diferentes graus de autodidatismo e autonomia. Isto explica o fato de algumas pessoas, naturalmente, preferirem e buscarem maior independência, enquanto outras preferem e buscam mais direcionamento. E por este motivo há que se encontrar um meio-termo na aprendizagem autodirigida, usá-la com cautela, buscando equilibrar a participação dos aprendizes, através da estruturação de situações de aprendizagem que acomodem os diferentes estágios em que se encontram os aprendizes.

V) 'As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade'.

Se pensarmos que à medida que um ser humano envelhece, ele adquire mais experiências e vivências, desenvolve sua personalidade e suas aptidões, identifica suas preferências e dificuldades, e é justamente este repertório de vida que caracteriza e individualiza cada um. Logo entende-se que a educação de adultos deva prever as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem dos indivíduos no momento de criar suas ações.

Os indivíduos são diferentes em suas abordagens, estratégias e preferências, também durante as atividades de aprendizagem. Sabe-se que as diferenças individuais afetam consideravelmente a aprendizagem de uma pessoa. Contudo, pesquisadores não possuem ferramentas e metodologias hábeis o suficiente para medi-las ou estudá-las adequadamente. Isto por que a aprendizagem pode ser tão especificamente contextual e as interações tão complexas que não há como criar generalizações e prever padrões quanto às habilidades cognitivas humanas (Knowles, 2009). Logo, ainda que seja difícil abranger a totalidade de estilos de aprendizagem¹² no que se refere às ações coletivas, é importante prever a diversidade de oportunidades que privilegie as diferentes maneiras que as pessoas aprendem, assegurando o mínimo de variedade e estimulando um alcance ainda maior do processo de aprendizagem. De certa forma, a simples percepção dessas diferenças deve melhorar de maneira significativa a aprendizagem, isto por que quanto mais se entende a natureza das diferenças, melhor se compreende as adaptações que devem ser feitas. Desta

¹² Para saber mais sobre estilos de aprendizagem, sugere-se a leitura da obra de Howard Gardner, psicólogo norte-americano, criador da 'Teoria das Inteligências Múltiplas'. Nela, o autor defende que as pessoas nascem com o potencial para desenvolver diferentes graus de habilidades e por isso ele propõe a existência de nove tipos de inteligência, as quais representam as diferentes habilidades humanas que facilitam a aprendizagem, sendo elas: lógico-matemática, lingüística, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, interpessoal, naturalista e existencial.

forma é possível personalizar as experiências de aprendizagem de adultos utilizando diversas estratégias, o que, teoricamente, leva à melhora dos resultados de aprendizagem.

Aliada a estes princípios, também identificou-se uma característica comum no processo de aprendizagem de adultos, o qual foi apontada por diversos estudiosos do tema e que complementa a caracterização deste processo que se diferencia da aprendizagem de crianças justamente por que as faixas etárias guardam particularidades comuns a cada idade. Vários estudiosos (Falk; Dierking, 1992; Mellander, 1993; Marc; Garcia-Locqueneux, 1998; Canário, 2000; Finger; Asún, 2003; Silvestre, 2003; Knowles, 2009) consideram a motivação como condição que influencia e facilita o processo de aprendizagem e que serve de impulso ao seu desenvolvimento. A curiosidade, o interesse e a atenção, fortes aliados para o aprendizado, tornam a pessoa receptiva às novas informações e constituem questões facilitadoras para uma situação pedagógica já que um indivíduo motivado possui uma atitude ativa e empenhada. A motivação portanto, intrínseca ao indivíduo, é forte aliada no processo de aprendizagem, corroborando o protagonismo e a autonomia que cada ser humano possui sobre o seu próprio processo.

A motivação no processo de aprendizagem aproxima-se da crença difundida por Knowles (2009) de que não se pode ensinar diretamente a outra pessoa mas sim facilitar a sua aprendizagem, isto por que uma pessoa só assimila perfeitamente as coisas que lhe parecem necessárias à manutenção do seu eu. “A aprendizagem é um acto voluntário e não se ensina nada a outra pessoa a não ser que ela deixe” (Marc; Garcia-Locqueneux, 1998, p.32). Logo, é relevante que os esforços estejam centrados em despertar o interesse para a aprendizagem, partindo da bagagem de conhecimentos dos sujeitos, envolvendo suas vivências, competências, saberes e experiências.

As questões elencadas neste subcapítulo apontam algumas diferenças entre o desenvolvimento do processo de aprendizagem de crianças e jovens e o processo de aprendizagem de adultos. Porém, é interessante observar que não se estabeleceu uma dicotomia entre educação de adultos e crianças, mas sim entre educação de adultos em comparação com a educação chamada convencional ou formal. A sugestão aqui é que os jovens também podem melhor aprender quando suas necessidades e interesses, situações de vida, experiências, autoconceitos e diferenças individuais são levados em consideração (Knowles, 2009). Quando é concedido autonomia para que crianças e jovens participem ativamente, e não passivamente como costuma acontecer na educação formal.

“A aprendizagem não é uma tarefa ou problema; é uma maneira de estar no mundo.

O homem aprende quando busca objetivos e projetos que têm sentido para ele. Ele está sempre aprendendo alguma coisa” (Knowles, 2009, p.18), se assim o desejar. Em outras palavras, a aprendizagem é uma postura perante o mundo, perante a realidade que o envolve, perante os desafios e oportunidades que a vida oferece. Compete a cada pessoa desejar aprender algo com suas experiências e utilizar esta aprendizagem para melhorar a si mesmo e o mundo que o cerca.

1.4 Educação em Organizações

Entendendo os museus como estruturas organizacionais é fácil perceber que muitos conceitos utilizados para organizações também podem ser aplicados à realidade das instituições museológicas, e é neste contexto que se inserem as questões que aproximam Educação e Gestão. De acordo com Senge¹³ (2004), a competência fundamental para assegurar a prosperidade das organizações a longo prazo é a capacidade de aprender. Aprender, no caso, não significa apenas ser capaz de reproduzir comportamentos ou memorizar conteúdos pré-fixados. Aprender, no sentido sistêmico e abrangente do termo, significa ser capaz de transformar-se, de modo a modificar a própria estrutura de comportamento, tornando-a mais eficaz no sentido de perseguir os valores essenciais da própria pessoa, do grupo social ou da comunidade a que pertence. Uma postura proativa perante as oportunidades de aprendizagem é uma atitude cada vez mais valorizada no meio organizacional que percebe a participação do funcionário como diferencial para a conquista da qualidade no trabalho que se executa. Logo, sendo a aprendizagem um processo da Educação, abordar questões relacionadas à Educação nas organizações é de suma importância para se trazer a discussão ao meio e conseqüentemente fomentar a criação de espaços e oportunidades de aprendizagem no ambiente de trabalho.

Atualmente, um dos maiores desafios que a sociedade enfrenta é o de preparar indivíduos e organizações para lidar com a rápida proliferação de informação e de conhecimento. A transição de uma economia baseada em bens para uma economia baseada em conhecimento, assim como o crescente ritmo em que surgem novidades, exige

¹³ Para saber mais sobre aprendizagem organizacional, ler a obra de Peter Senge, engenheiro norte-americano, autor de 'A Quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem'. O autor propõe cinco disciplinas para se construir uma organização que aprende e assim facilitar a inovação e o sucesso. As cinco disciplinas da aprendizagem organizacional são: pensamento sistêmico, domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada e aprendizagem em grupo.

capacidade de adaptação a novas situações, seja no contexto pessoal como no contexto profissional. Desta forma, são as pessoas com mais criatividade e capacidade de adaptação que melhor lidam com os desafios do tempo presente, que melhor aceitam as mudanças. Pensando nisso, a organização que, através da Educação, estimula seus funcionários a melhor lidarem com um cenário de mudança está a investir, também, no êxito da instituição.

Vista como vantagem competitiva, "a Educação é em si mesma um processo-chave da melhoria contínua da organização (Victor, 2005, p.177), uma vez que está diretamente relacionada ao desenvolvimento dos funcionários, sendo capaz de resultar em uma melhor liderança, de intervir na cultura organizacional da instituição e também de facilitar a implementação de mudanças no ambiente organizacional. Se um gestor trabalha com pessoas e anseia modificações, é evidente que aposte nos processos educacionais como meio para construir mudanças, para implementar melhorias.

De acordo com Finger e Asún (2003), na formação em exercício e no desenvolvimento da gestão, os princípios e as práticas de Educação de Adultos acabam por ser meios eficazes de desenvolvimento de uma força de trabalho mais qualificada, e também de reciclagem, de formação de equipe, de resolução coletiva e colaborativa de problemas, além de toda a espécie de atividades de desenvolvimento da gestão, fazendo da Educação um fator crítico de sucesso para qualquer organização.

A aprendizagem e a Educação no ambiente de trabalho são conceitos bastante abrangentes, que vão muito além do 'aprender a executar determinada tarefa'. A partir do contato diário dos profissionais com materiais, com informações, com as exigências e demandas e, sobretudo, a partir das interações com outras pessoas, surgem múltiplas oportunidades de aprendizagem que estimulam diferentes processos. Aprender a pensar; saber comunicar-se; desenvolver o raciocínio lógico; saber pesquisar; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; aprender a gerir o tempo; ter disciplina para o trabalho; aprender a trabalhar em equipe; praticar o diálogo e o respeito para com o outro; saber articular o conhecimento com a prática; ser independente, autônomo e proativo (Gadotti, 2000), são alguns dos processos que se pode estimular no ambiente de trabalho. Nota-se que o desenvolvimento vai além do âmbito profissional, engloba o âmbito pessoal dos indivíduos, trazendo benefícios duradouros que refletem na qualidade de vida dos envolvidos.

Vale ressaltar que nenhuma instituição educacional ensina apenas por meio de cursos, workshops e institutos; nenhuma corporação ensina somente a partir de seus programas de treinamento; nenhuma organização voluntária ensina apenas através de

reuniões e grupos de estudo. Elas ensinam por meio de todas as suas ações e, muitas vezes, ensinam o oposto em sua operação organizacional do que pregam em seu programa educacional. Essa linha de raciocínio enfatiza a importância de se construir um ambiente educativo nas instituições e organizações que ajudem as pessoas a aprender (Knowles, 2009), tornando a teoria coerente com a prática, com a tomada de decisões, com o clima organizacional.

Para que seja possível por em prática modalidades de educação que permitam aos trabalhadores aprenderem através da organização e das suas situações de trabalho, é preciso que a própria organização vivencie os conceitos educacionais em todos os seus espaços. Transparecendo-os nas tomadas de decisão e no clima organizacional, que promova o diálogo entre a equipe, valorizando a experiência dos trabalhadores e também o trabalho em grupo. Isto por que se uma organização planeja promover a Educação entre seus funcionários, é preciso que sua conduta seja coerente com os princípios e as diretrizes que assume, e também transpareça os valores e conceitos adotados.

“Assim como a ferramenta mais poderosa de um professor é o exemplo do próprio comportamento, acredito que o instrumento de influência mais eficaz de uma organização é seu próprio comportamento. Essa proposição se baseia na premissa de que uma organização tende a servir como modelo para todos aqueles que ela influencia. Então, se o propósito é encorajar seus funcionários, membros ou outros agentes a se envolver em um processo de mudança e crescimento contínuos, é provável que ela tenha sucesso, na medida em que modela o papel da mudança organizacional e seu crescimento. Essa proposição sugere, portanto, que uma organização deve ser inovadora e democrática se pretende proporcionar um ambiente propício à aprendizagem” (Knowles, 2009, p.115).

A capacidade da organização de trabalho para produzir não apenas bens ou serviços, mas também conhecimento e saberes, permite que o exercício do trabalho ganhe contornos qualificantes, através de uma função de aprendizagem que coexiste com uma função de produção (Canário, 2000). Desta forma agrega-se o viés social e humanista ao trabalho realizado por uma instituição, facilitando o desenvolvimento tanto profissional como pessoal dos indivíduos que lá trabalham e, conseqüentemente, contribuindo para a qualidade de vida destas pessoas.

1.4.1 Diferenças entre Treinamento e Desenvolvimento

De acordo com Knowles (2009), sob a perspectiva do Desenvolvimento de Recursos Humanos, a aprendizagem de adultos, quando praticada dentro das organizações, deve esforçar-se para contribuir diretamente com o avanço dos objetivos da instituição, tendo

como foco tanto os objetivos organizacionais quanto os individuais das pessoas. Esta afirmativa ilustra bem a falta de clareza que se relaciona à área. Devido a proximidades conceituais existentes entre treinamento e desenvolvimento, é comum ocorrerem conflitos no que toca à definição dos termos, e conseqüentemente, no que se relaciona à natureza de programas e práticas. Logo, faz-se necessário apresentar as diferenças, muitas vezes sutis, entre treinamento e desenvolvimento, na perspectiva da gestão de recursos humanos.

Estudiosos da área de Treinamento & Desenvolvimento, para a qual convergem conhecimentos da Psicologia, Educação e Administração, entre outras áreas do saber, admitem a existência de problemas conceituais na área, devido a pluralidade de conceitos e definições relacionada aos termos treinamento, desenvolvimento e educação. Assim, considerando-se a abrangência dos conceitos, sob a ótica da complexidade das estruturas de conhecimentos envolvidos, pode-se afirmar que enquanto *treinamento* “é o esforço planejado pela organização para facilitar a aprendizagem de comportamentos relacionados com o trabalho por parte de seus empregadores” (Borges-Andrade *et al*, 2006, p.140); *desenvolvimento* é a “aprendizagem voltada para o crescimento individual, sem relação direta com um trabalho específico” (Borges-Andrade *et al*, 2006, p.142).

Portanto, entende-se treinamento como um processo sistemático, um conceito ou ação voltados para a instrução, intencionalmente conduzido pela organização, que busca propiciar a melhoria de desempenho no trabalho, através da aquisição de atitudes, conceitos, conhecimentos, regras ou habilidades; visto como uma ação pontual, que prepara as pessoas para a execução de tarefas peculiares à sua organização, ao seu cargo. Rosenberg (2001) acredita que ele é utilizado quando se faz necessário formatar a aprendizagem numa direção específica – para apoiar os indivíduos na aquisição de uma nova habilidade, utilizar um novo conhecimento de uma determinada maneira ou em um determinado nível de proficiência e, algumas vezes, dentro de um específico período de tempo (Borges-Andrade *et al*, 2006).

Desenvolvimento, por sua vez, também pode ser compreendido como um processo sistêmico, preparado pela organização, que intenciona o desenvolvimento do profissional e, sobretudo, do ser humano. Porém, pressupõe um processo de aprendizagem mais amplo, não específico para um determinado trabalho, aproximando-se assim do conceito de educação entendida como preparo da pessoa para a vida e pela vida. As ações educacionais relacionadas ao conceito de desenvolvimento espelham uma preocupação da organização para com o crescimento pessoal (não necessariamente profissional) dos indivíduos (Borges-Andrade *et al*, 2006), ações que estão mais voltadas para o futuro do

trabalhador, do trabalho e da organização. Ainda nesse sentido, Borges-Andrade (2006) define o desenvolvimento como "conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem, proporcionadas pela organização e que apóiam o crescimento pessoal do empregado sem, contudo, utilizar estratégias para direcioná-lo a um caminho profissional específico" (Borges-Andrade *et al*, 2006, p.145).

Trabalhar com o comportamento humano no âmbito organizacional exige muita cautela, cuidado e responsabilidade dos envolvidos. Para Boog (2006), ações neste âmbito requerem compaixão, respeito e o entendimento de que incorporar novas atitudes implica ser capaz de abrir mão de significados anteriores, e isto é bastante complexo uma vez que mexe com as escolhas de cada um. As pessoas agem de acordo com sua natureza e têm seus motivos para atuar de determinada forma, assim, transformar um comportamento implica conter impulsos, romper com confortos e, principalmente, correr riscos. Logo, modificar comportamentos é tarefa complexa que exige que se saia da mecanicidade, da zona de conforto, onde os atos são quase automáticos, inconscientes, e por isso deve ser vista como uma atitude pessoal, que pode ser apenas estimulada, nunca exigida. Apoiar a mudança comportamental é ser capaz de "demonstrar que a experiência de vida reflete o estado de consciência e permite recriar o futuro" (Boog, 2006, p.49), e portanto deve ocorrer de forma respeitosa e gradual, estimulando a reflexão crítica sobre as opiniões, atitudes e valores que cada um possui.

Ainda que seja possível delimitar diferenças entre treinamento e desenvolvimento, é preciso afirmar que estes são processos inter-relacionados, que se complementam a medida que colaboram para o aprimoramento do sujeito. Isto atrelado a crença de que,

"no nosso conceito de educação, pensamos que a competência profissional (práxis) e o enriquecimento humano ao nível dos aspectos atitudinais, comportamentais e do conhecimento nunca se poderão separar. Pelo contrário, educar é ir muito mais além de uma preparação exclusivamente técnica. É unir-lhes permanente a dimensão psicossociocultural e a dimensão dos valores cívicos, morais, éticos" (Silvestre, 2003, p.65),

vinculada com a dimensão profissional escolhida. Para tanto, acredita-se ser possível perceber o ambiente de trabalho como um espaço de aprendizagem, de capacitação e desenvolvimento do indivíduo. Que além de potencializar a aquisição de competências e conhecimentos relacionados ao trabalho, também pode proporcionar oportunidades para o crescimento pessoal do funcionário através do desenvolvimento de atitudes e habilidades que colaboram para a convivência em sociedade, nos mais variados contextos. É imprescindível sim, vontade e empenho por parte da direção para assegurar a valorização

do capital humano e a criação de estratégias que viabilizem esta prática no dia a dia da organização.

Em suma, refletir sobre Educação num ambiente organizacional é ação oportuna sobretudo numa época que percebe-se o conhecimento como elemento estratégico e a capacidade de aprender como diferencial competitivo. Em se tratando de um museu, uma instituição com forte cariz educacional, esta ação torna-se ainda mais adequada a medida que contribui para qualificar a atuação de seus trabalhadores enquanto profissionais e, principalmente, enquanto pessoas, além de reiterar o papel social do museu, comprometido com a sociedade a que pertence.

2. A Educação na Museologia

O segundo capítulo do trabalho pretende refletir sobre conceitos relacionados com a Educação na Museologia, nomeadamente as pessoas envolvidas nesta área de atuação - tanto profissionais como o público-alvo desta pesquisa - as práticas e os processos que compõem a ação educativa desenvolvida no âmbito dos museus e o contexto histórico dos serviços educativos em museus portugueses. O intuito do capítulo é ponderar sobre temas que aproximam e conectam as duas áreas do conhecimento - Educação e Museologia - e enfatizam a importância do caráter educativo das instituições museológicas para o seu pleno funcionamento enquanto instituição a serviço da sociedade.

Para tanto, inicia-se por refletir sobre as referências existentes sobre Educação na esfera dos museus e identifica-se que a concepção de museu adotada no final do século XVIII, converteu-o em elemento essencial para os esforços governamentais em educar os indivíduos. Vistos como instituições educacionais, os museus eram postos a serviço da formação da população, revestindo-se de um caráter filantrópico e muitas vezes disciplinador, através da imposição de posturas e condutas aos visitantes (Real, 1969; Santos, 1990; Valdés Sagües, 1999; Faria, 2000; Aidar, 2002). Durante muito tempo os museus adotaram um cunho altamente didático, direcionando-se exclusivamente ao uso escolar, fazendo do espaço museológico um prolongamento da sala de aula, seguindo as mesmas diretrizes para o processo de ensino-aprendizagem, adotadas no ensino formal. Neste período, a tendência era perceber Educação como instrução, como transmissão e aquisição de conhecimentos, centrada na informação fatural (Mendes, 2009), na exposição de informações.

Apenas no final do século XX, com a mudança de paradigma na Museologia, o qual alterou a atenção central do objeto para o ser humano, a Educação ganhou mais espaço no ambiente museológico, favorecendo o aumento de reflexões relacionadas ao caráter educativo dos museus e dos patrimônios, ampliando ainda mais as ações e discussões voltadas à esta temática e conquistando um espaço maior dentre as áreas de interesse e atuação da Museologia. Condiz com a mudança de paradigma na Museologia, o fato da Educação deixar de ser compreendida apenas como instrução, mas também como desenvolvimento. Neste período, a Educação passou a ser compreendida como o "desenvolvimento e crescimento da pessoa como um todo, pelo que a aquisição e ordenação dos fatos é apenas parte de um processo total" (Mendes, 2009, p.40). Este

entendimento vem influenciar a forma como a Educação é praticada dentro dos museus, a maneira como as ações educativas são pensadas, concebidas e implementadas.

Assim, as mudanças relacionadas à conceituação do termo Museologia, exprimem as transformações do pensamento museológico, uma vez que as percepções são reflexos do tempo e do espaço em que os conceitos foram escritos. De um entendimento centrado no estudo dos museus e suas coleções, para um entendimento centrado no estudo das relações entre o sujeito, os bens e o espaço, frente a sua realidade, as modificações conceituais confirmam a ampliação da complexidade que envolve a área do conhecimento, e apontam para a continuidade da reflexão sobre o tema, sobretudo relacionada a outras áreas do conhecimento.

A Museologia enquanto área do conhecimento aplicado, que busca qualificar a relação que o indivíduo estabelece com a cultura, o patrimônio, a memória e a identidade, é uma ciência social aplicada que “tem compromisso com a coletividade, existe em função do ser humano e deve ser pensada e dirigida a ele” (Santos, 2008), encontra na Educação um dos meios para viabilizar esta aproximação.

Certo é que a noção de Museologia está intensamente relacionada ao entendimento sobre museu, patrimônio, identidade, memória e cultura, de acordo com os diferentes contextos. Logo, à medida que estas noções são reconstruídas, a ideia de Museologia também sofre alterações e gera mudanças na postura dos profissionais que veem sua área de atuação expandir-se, extrapolando o prédio institucionalizado e chegando aos espaços que ‘desejam’ estabelecer relações, ou melhor, vínculos entre indivíduos e patrimônios.

A mudança de paradigma na Museologia suscitou também o alargamento da noção de Educação no âmbito da Museologia como um reflexo da ampliação do foco de interesse das discussões na área, o qual expandiu-se das coleções ao fator humano nas instituições museológicas. Acredita-se que o crescimento no interesse pelo potencial educativo está atrelado a afirmação de relações mais amplas com os públicos as quais demandam uma maior qualificação do contato com o espaço e o acervo, e tem originado não só projetos e ações educativas, como também a organização de linhas de reflexão e atuação baseadas em estudos e pesquisas que aproximam Educação e Museologia e agregam criticidade à prática.

Isso explica a posição que a Educação vem assumindo no contexto museológico, associada não apenas ao ‘descrever ou afirmar’ mas ao ‘desconstruir e ressignificar’. Cresce entre as instituições museológicas o posicionamento contrário às maneiras tradicionais de conhecer e apresentar objetos e que pretende levar em conta que os museus também são

espaços dialógicos (Puig, 2009, p.54), abertos à reflexão, ao debate, à construção, e que assumem o comprometimento com o ser humano e a sociedade da qual fazem parte.

Um posicionamento que se espera seja, cada vez mais, assumido e refletido nas ações de instituições, que não sejam sacralizadoras de valores herdados sobretudo do passado mas sim de museus, que sejam fóruns, espaços de encontros e debates, espaços em que as coisas se produzem e não apenas o já produzido é comunicado (Cabral Santos, 1997, p.24). Um posicionamento que faça dos museus, lugares em contínua construção e que se supõe estejam abertos à contribuição do público para fazer desta construção uma ação coletiva, marcada por diversas vozes.

Vinculada à ampliação do entendimento da Educação no domínio da Museologia, está também a concepção do museu enquanto instituição de caráter educativo que, tendo ou não um setor específico encarregado da ação educativa, ganha evidência sobretudo entre os profissionais do meio. A ideia do museu como depósito, guardião das relíquias da humanidade, mostruário descritivo que reconstitui ambientes e situações, cede espaço para a concepção de museu enquanto fenômeno social, espaço de questionamento e diálogo que estimula a produção de conhecimentos a partir da relação que o indivíduo estabelece com o patrimônio cultural.

Foi ao longo do tempo que as formas e as funções variaram fazendo com que a complexidade do funcionamento dos museus fosse ampliada. Do objeto e da vitrine para os cenários, os prédios, os espaços, as pessoas, os conceitos, as finalidades - o foco de atenção do museu foi alterado repetidas vezes, acrescentando novas responsabilidades e desafios às instituições museológicas, ampliando gradativamente o caráter educativo dos museus e seu compromisso social com o desenvolvimento das pessoas. Se no princípio via-se apenas o setor educativo como espaço destinado às ações educativas, hoje, cresce o entendimento de que os princípios educacionais podem permear as diferentes funções museológicas. Fazendo-se presente seja na preservação, na documentação, na pesquisa, na exposição, na comunicação, na interpretação, e em todos os espaços de atuação de um museu, estimulando assim a coesão entre as diferentes atividades museológicas.

Este alcance está diretamente relacionado ao conceito de Educação que os profissionais adotam, além da percepção e da apropriação que fazem do seu vasto potencial. Considerar a Educação um suporte para a estruturação, o desenvolvimento e a transformação das instituições museológicas, fornecendo subsídios cognitivos para o museólogo criar, adaptar e renovar processos, serviços e produtos, possibilita que a Educação agregue qualidade à instituição e sobretudo às relações humanas. Estender as

atuações da Educação para os outros setores além do educativo, suscitando questionamentos, debates, reflexões, criações, alterações, renovações entre os colaboradores, é perceber o museu como um espaço - genuinamente - educativo, um espaço das pessoas e para as pessoas. É promover melhorias nas atividades desenvolvidas e no desempenho da equipe e compreender a contribuição da Educação para o desenvolvimento do fazer museológico.

É certo que esta percepção não é unanimidade entre os profissionais que atuam em museus. Muitos ainda concebem a Educação, somente, como a responsabilidade de um setor compacto, como um produto dos museus, como uma justificativa institucional e social. Porém, a Educação precisa ser percebida como um entendimento que influencia o modo de pensar e atuar dos profissionais dos museus e se fazer presente nas diferentes atividades desenvolvidas por uma instituição museológica. É desta forma que o impacto do patrimônio cultural na vida das pessoas será alargado. Ao auxiliar o indivíduo na reflexão do sentido da vida, ao instrumentalizá-lo para qualificar a relação que estabelece com a sua própria realidade e também ao contribuir para o seu processo de reconhecimento e afirmação, ligado aos conceitos de cultura, identidade, memória, pertencimento, entre outros conceitos pertinentes ao processo de autoconhecimento do indivíduo.

Este impacto decorre também da expansão do entendimento do que é patrimônio cultural, o qual afeta profundamente o campo de atuação da Museologia, transformando antigas práticas e criando novas demandas. O patrimônio, visto não apenas como os objetos que representam e identificam um grupo ou uma nação, mas também como os territórios, os saberes, os fazeres, os costumes que são testemunhos da trajetória de um grupo e matéria-prima para a compreensão do tempo presente, demonstra que a concepção de patrimônio não está unicamente direcionada à preservação do passado, está também voltada à construção do presente a partir da valorização da diversidade cultural. Além deste alargamento do conceito de objeto museológico, da constituição de novas práticas, da criação de novas categorias de museus, da atualização dos currículos de formação profissional em Museologia, surge também a necessidade de uma ampla revisão dos métodos a serem aplicados nas ações de pesquisa, preservação e comunicação, nos diferentes contextos museológicos (Santos, 2008), o que leva também a uma expansão do alcance da função educativa enquanto meio de desenvolvimento do público.

A partir de diferentes justificativas, a função educativa vem sendo utilizada ao longo dos anos para validar a utilidade social das instituições museológicas. Entretanto, a forma de entendê-la e aplicá-la varia bastante, sendo reflexo do posicionamento político e

ideológico dos profissionais que atuam em museus e também dos conceitos que adotam e transparecem nas ações. Limitado à teoria, centrado na prática, restrito ao setor educativo, articulado aos diversos setores, direcionado ao público escolar, estendido aos múltiplos públicos... são diferentes as maneiras de interpretar e implementar o potencial educativo presente nos museus. Na maioria das vezes, a implementação do seu potencial educativo está em sintonia com os interesses e as diretrizes assumidos pela instituição, transparecendo a identidade e os valores da organização. E são os profissionais dos museus que assumem esse posicionamento e definem qual conceito de Educação desejam praticar na instituição: se é uma Educação estilo monólogo - em que o mediador é o detentor do conhecimento e portanto o único a expressar suas ideias -, ou se é uma Educação dialógica - composta por múltiplas vozes que interrogam e constroem conhecimentos coletivamente. Se é uma Educação comprometida com o contemplamento e a aquisição de informações que leva a repetição não-crítica, ou uma Educação comprometida com o questionamento e a “produção de conhecimentos que possibilitam a descoberta e a formação de juízo de valores” (Cabral Santos, 1997, p.27).

Vistos como espaços multiculturais e interdisciplinares, como ambientes de contemplação, questionamento, descoberta, ressignificação, mediação, encantamento, entretenimento, confronto e diálogo, os museus possuem grande potencial para proporcionar oportunidades educacionais a pessoas de todas as idades, formações, habilidades, grupos sociais e etnias (Figurelli, 2012). Ao reunir dados, informações, saberes, teorias, discursos, testemunhos, escolhas, opiniões, histórias e memórias, os museus oferecem subsídios para o indivíduo crescer, amadurecer, desenvolver-se, melhorar-se.

Em acordo com o documento organizado pelo ICOM, intitulado ‘Conceptos claves de museología’, entende-se por educação museal o conjunto de valores, conceitos, conhecimentos e práticas cujo o objetivo é o desenvolvimento do público visitante (Desvallées; Mairesse, 2010), que ocorre a partir de novas experiências, sensibilidades e significados promovidos pelo contato com o patrimônio e os conceitos que o envolvem. Neste âmbito instala-se a função educativa das instituições museológicas, com o papel de criar oportunidades de aprendizagem que utilizem o patrimônio como recurso para o questionamento, para a revisão de conceitos e opiniões, para a construção de conhecimentos, para o estímulo aos diferentes sentidos, para o desenvolvimento de habilidades, propiciando outras maneiras de desvendar e compreender o mundo. Função educativa que se traduza em ações baseadas em metodologias próprias que permitam a formação de um sujeito histórico-social que analisa criticamente, que recria e constrói a

partir de um referencial que se situa nos bens (materiais e imateriais), entendidos como patrimônio cultural, nas suas mais diferentes características. Atividades que considerem o museu como espaço propício de articulação do afetivo, do emotivo, do sensorial e do cognitivo, do abstrato e do conhecimento inteligível, enfim, da construção do conhecimento (Cabral Santos, 1997).

Neste sentido, compreender qual o espaço destinado ao caráter educativo nos museus portugueses ao longo dos anos é um fator relevante para a presente investigação que pretende apresentar uma nova proposta educativa para a Museologia. Entender como as ideias de cunho educativo se desenvolveram nos espaços museológicos portugueses faz-se importante para perceber se há abertura e receptividade para novos movimentos, novos olhares, novas ações. É com este intuito que se segue o capítulo.

2.1 Contextualização Histórica dos Serviços Educativos em Museus Portugueses

Com o objetivo de melhor entender o contexto histórico dos serviços educativos em museus portugueses foi feita uma pesquisa sobre as informações referentes as atividades de cunho educativo desenvolvidas nas instituições museológicas portuguesas, os registros de criações de setores, documentação relativa à regulamentação da função, entre outras questões formais e estruturais para a área. Compreender quais entendimentos os profissionais museológicos têm sobre a Educação associada aos museus, no âmbito português, conferir se os serviços educativos dos museus portugueses atuam para além do público escolar e verificar qual o espaço existente para propor uma abordagem relacionada aos funcionários de museus, foram outros dois objetivos traçados para o presente subcapítulo.

Sabe-se que à medida que o museu deixou de estar tão centrado nas coleções e no seu papel preservacionista, trouxe ao centro das atenções o lado humano das relações estabelecidas com o patrimônio institucionalizado. Assim, o caráter educativo dos museus fez-se cada vez mais presente nas instituições museológicas também como um reflexo da abertura dos museus à sociedade, de uma maneira geral. Gradualmente, os museus deixaram de ser espaço destinado apenas aos eruditos, especialistas e investigadores e começaram a ser freqüentados por pessoas provindas de diferentes grupos, independente

de seu grau de instrução ou idade. Desta maneira, acredita-se que as ações educativas auxiliaram neste processo de aproximação entre os públicos e as coleções.

Sendo assim, ainda que os registros apontem para 1953 como o ano em que o Museu Nacional de Arte Antiga, localizado em Lisboa, iniciou suas atividades de natureza educativa, constituindo o primeiro serviço educativo a ser criado em um museu português, focado sobretudo na relação museu-escola (Cabral, 1999, Faria, 2000, Cavaco, 2002, Teixeira, 2004, Leal, 2007, Mendes, 2009, Ribeiro, 2010, Moura, 2011), pode-se afirmar que a ação educativa nos museus portugueses acontecia anteriormente a esta data, desarticulada de um setor especificamente responsável por ela (Cavaco, 2002; Mendes, 2009, p.42). O reconhecimento do pioneirismo do Museu Nacional de Arte Antiga ao organizar o primeiro Serviço Educativo de um museu português, ainda que não oficializado, corrobora o grande valor desta iniciativa para a Educação em museus no âmbito nacional. Este setor serviu de base, inspiração e laboratório para o trabalho de caráter educativo iniciado em diversos outros museus portugueses, além de auxiliar na formação de muitos profissionais atuantes na educação museológica portuguesa (Teixeira, 2004).

"é que graças à destacada ação de João Couto (1892-1968) - primeiro conservador e, posteriormente, como diretor do MNA¹⁴ - foi ali criado e desenvolvido, a partir dos inícios dos anos 1930, o 'Serviço de Extensão Educativa'. Tratou-se de uma medida pioneira, em Portugal, que viria a ter repercussões noutros museus do país, promovendo e incentivando a colaboração destes com as escolas. Verifica-se, assim, que paralelamente à relevância então dada à conservação e estudo das coleções, voltava a equacionar-se o potencial educativo dos museus, embora de forma limitada. Com efeito, mais do que a população, em geral, procurava atingir-se preferencialmente, como público-alvo, o grupo escolar e, dentro deste, os mais novos, crianças e adolescentes." (Mendes, 2009 p.35,36)

O que acontecia no Museu Nacional de Arte Antiga, também acontecia em outros museus portugueses. A maior parte dos relatos e descrições relacionados às criações de serviços educativos em museus portugueses faz menção ao trabalho desenvolvido juntamente ao público escolar. Um dado comum à grande parte dos setores que atuam no âmbito da educação em museus, o qual caracteriza a trajetória dos serviços educativos em Portugal.

Conforme mencionado anteriormente, o Museu Nacional de Arte Antiga foi pioneiro já na década de 1950, nas ações desenvolvidas junto às escolas e também à comunidade envolvente ao próprio Museu (Cabral, 1999, Faria, 2000, Cavaco, 2002, Teixeira, 2004, Leal, 2007, Mendes, 2009, Ribeiro, 2010, Moura, 2011). O Museu Nacional Soares dos Reis, localizado na cidade do Porto e dedicado às artes, teve o seu Serviço de Extensão Escolar introduzido no ano de 1961. Primeiramente direcionado ao público em idade escolar,

¹⁴ Nota da autora: sigla que refere-se ao Museu Nacional de Arte Antiga.

“pretendia despertar nas crianças o gosto pela observação das artes plásticas e a sua experimentação, num pequeno atelier infantil” (Leal, 2007, p.36). Em 1969 tiveram início as oficinas de verão dirigidas aos jovens dos 14 aos 20 anos e na década de 80 o Museu começou a desenvolver atividades voltadas aos adultos, a partir da solicitação feita pelos professores.

Em Lisboa, o Museu Calouste Gulbenkian, também dedicado às artes, abriu suas portas ao público em 1969. Um ano após a sua inauguração, o Serviço Educativo do Museu foi criado, sendo o público escolar o primeiro público a ser acolhido pela setor, através de ações pensadas para este perfil de visitantes (Leal, 2007). A partir de 1975 o Serviço Educativo do Museu passa a desenvolver um programa de atividades culturais para idosos, diversificando o perfil de público atendido pelo setor educativo. É de se destacar o papel da Fundação Calouste Gulbenkian como incentivadora e dinamizadora de cursos e formações de pessoal nas áreas de animação cultural e educação pela arte, caracterizando-se como um importante contributo para a comunidade portuguesa que atua junto ao património e a Educação.

Na Ilha da Madeira, os serviços educativos foram estruturados, pela primeira vez, em 1994 no Museu de Arte Sacra do Funchal (Leal, 2007, MASF, 2013). Fundado em 1955, sob a tutela da Diocese do Funchal e pertencente à Rede Portuguesa de Museus, o Museu deu início às suas atividades de caráter educativo aproximadamente 40 anos após a sua abertura. Desde o começo, as ações educativas estiveram direcionadas ao público escolar, com experiências educativas que vão do 1.º ciclo ao ensino universitário.

A Fundação de Serralves, é uma instituição cultural que tem como um dos seus objetivos estratégicos a sensibilização e a formação de públicos para a arte contemporânea e o ambiente, através de programas educativos inovadores, adequados a todos os públicos, de todas as idades e de ações de grande visibilidade. Criada na cidade do Porto, no ano de 1986, a Fundação deu origem ao Museu de Arte Contemporânea que funciona desde 1999 e desenvolve uma programação variada que pretende incentivar hábitos culturais e a discussão crítica em relação à arte contemporânea. Os projetos e ações educativas destinam-se ao público pré-escolar, básico e secundário, professores, famílias, ensino superior, adultos e grupos com necessidades especiais.

O fato é que as ações de cunho educativo nos espaços museológicos cresceram de maneira lenta e gradual, assim como a estruturação dos setores e o trabalho desenvolvido de maneira consciente, criteriosa e responsável. De acordo com Cavaco (2002),

“só na década de 50 se deram os primeiros passos no sentido da formação de pessoal especializado para trabalhar com crianças em museus nacionais. Nessa época, a par do movimento de educação pela arte então introduzido em Portugal por João dos Santos, Arminda Grilo e Cecília Menamo, tiveram no Museu de Arte Antiga as primeiras experiências educativas. Este primeiro embrião de Serviço Educativo veio mais tarde, sobretudo a partir da criação nos anos 80 do Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian, a desempenhar um importantíssimo papel na formação vanguardista de monitores e educadores.” (Cavaco, 2002, p.10)

Contudo, a formação de pessoal não assegurou a estruturação dos setores e o reconhecimento da profissão. De acordo com Teixeira (2004), até a década de 1970 o trabalho realizado pelos setores educativos desenvolviam-se de uma maneira mais ou menos voluntária e oficiosa, uma vez que os setores educativos não eram reconhecidos oficialmente e os museus não possuíam em seus quadros de funcionários, pessoas dedicadas exclusivamente às ações educativas, o que repercutia em certa instabilidade nos trabalhos de cunho educativo.

Entretanto, estas dificuldades não impediram que a inovação pedagógica se desenvolvesse nos museus espalhados pelo território nacional. Com o 25 de abril de 1974 e a instauração do regime democrático, surgiu um novo cenário nacional. A abertura social, política, econômica e cultural ocorrida em Portugal, no contexto posterior ao Estado Novo, apontaram para um novo período de maior democratização para o País. O panorama de um País empenhado na reconstrução e na concretização de objetivos democráticos: acesso à educação e cultura para todos (Moura, 2011) fez crescer o entendimento dos museus como espaço para educação.

Assim os serviços educativos tornaram-se uma prioridade para muitos museus, e sua expansão iniciou com os museus tutelados pela administração central e alguns privados, estendendo-se aos museus autárquicos que, mais próximos das comunidades propuseram programações que movimentaram e interagiram com as populações (Faria, 2000, Teixeira, 2004, Moura, 2011). Os museus locais de tutela municipal surgiram neste contexto de abertura pós Estado Novo, como iniciativa que se integrava à vida cotidiana das comunidades. Tendo como principal recurso a própria comunidade, os museus locais de Alcochete, Benavente, Cartaxo, Mértola, Monte Redondo, Portimão, Seixal, Setúbal, Vila Franca de Xira entre outros que nasceram no bojo do movimento de transformação de uma Nova Museologia, também conhecido como MINOM¹⁵, utilizavam as ações educativas como

¹⁵ MINOM, Mouvement International por une Nouvelle Muséologie [Movimento Internacional para uma Nova Museologia], é uma organização internacional afiliada ao ICOM, composta por profissionais que trabalham em museus comunitários, ecomuseus, institutos de museologia, grupos focados na organização de atividades culturais locais, gestão e mediação cultural. Está aberto à abordagens que tornam o museu um instrumento para

forma de valorização do patrimônio e integração com o meio a que pertencem (Nabais, 1985, *Mouvement International por une Nouvelle Muséologie* [MINOM], 1995).

A proximidade entre os museus locais e as comunidades "é um fato que em muitos casos, tem redundado em experiências culturais, educativas e sociais de grande riqueza e que contribuem grandemente para o desenvolvimento dessas comunidades" (MINOM, 1995, p.3). Geralmente, estes universos eram (e são) formados por equipes pequenas, que desempenhavam mais de uma função no museu, fazendo da ação educativa uma prática presente em todo os espaços do museu, considerando a instituição como um todo, em que as diversas funções museológicas interdependem-se e inter-relacionam-se.

Posto isto,

"o que verdadeiramente interessa é perceber o papel que os museus tiveram na sociedade posterior a 1974. A multiplicação dos museus locais, a diversidade das suas intervenções, a abertura do leque de utentes dos serviços museológicos, o incremento das relações entre a museologia e a salvaguarda do patrimônio são elementos a considerar em qualquer análise" (Camacho *in* MINOM, 1995, p.4).

É o contexto histórico da Museologia portuguesa ajudando a entender o momento presente da Museologia nacional, nomeadamente no que se refere à trajetória dos serviços educativos. Dando seguimento à reflexão, faz sentido conhecer a formalização e regulamentação dos espaços e cargos.

A criação do Sector de Extensão Cultural do Museu Nacional do Traje constituiu a primeira medida legislativa redigida em Portugal sobre os Serviços de Educação. Este fato aconteceu apenas no ano de 1976, através do decreto-lei 863/76 de 23 de Dezembro (Teixeira, 2004, Leal, 2007), estabelecendo o primeiro setor educativo de um museu português oficializado, tendo as visitas - guiadas, orientadas ou dialogadas - como sua principal atividade.

Foi na década de 80 que ficou estipulado no Decreto-Lei nº45/80¹⁶ que uma das competências dos museus, no domínio da ação cultural seria "dinamizar as relações do museu com o público, por todos os meios ao seu alcance, designadamente por meio de exposições, conferências, concertos e visitas guiadas; organizar atividades culturais por forma sistemática e regular, em colaboração com estabelecimentos de ensino, associações culturais e profissionais e demais entidades públicas e privadas" (Portugal, 1980). Atrelado a esta competência, o Artigo 23 do Decreto-Lei nº45/80 atende uma antiga reivindicação dos profissionais da área e define como uma das carreiras técnico-profissional dos museus, o

a construção da identidade e desenvolvimento dentro da comunidade, e favorece relações de cooperação entre usuários e profissionais, bem como a colaboração intercultural.

¹⁶ Correspondente ao Decreto-Lei nº 45/80 de 20 de março publicado no Diário da República e que pode ser consultado na seção ANEXOS deste trabalho.

cargo de monitor, o qual colabora na ação cultural do museu, exercendo junto do público funções de educação, animação e informação.

De acordo com Cavaco (2002), na realidade, este Decreto-Lei apenas refere a exigência mínima de um curso complementar dos liceus ou a exigência de uma prévia experiência técnico-profissional. Ao determinar, apenas, o diploma do ensino secundário e um estágio, estava-se automaticamente a estabelecer uma diferença substancial entre a formação dos conservadores (cujas preparações de base seria a licenciatura) e a formação dos monitores (Mendes, 2009). Diversos diretores de museus manifestaram-se nessa data, no sentido de que a seleção de candidatos viesse a fazer-se entre licenciados e que a nova carreira fosse equiparada à de técnico-superior. Não ocorreu.

Do fim dos anos noventa do século XX ao princípio deste século, a criação de setores educativos assumiu uma expressão ainda mais acentuada e organizada, quer com a fundação de museus que desde logo criaram serviços educativos, quer com a estruturação de serviços educativos já existentes, no sentido de os adaptar às mudanças oriundas da contemporaneidade (Ribeiro, 2010, p.47). Entretanto, ainda que crescente, a criação de serviços educativos não é uma unanimidade na museologia portuguesa (IPM, 2000), assim como os diversos desafios comuns aos serviços educativos espalhados pelo país.

Para fornecer subsídios à reflexão e à ação, para promover a criação de setores educativos e sua oficialização, para fortalecer a reivindicação pela regulamentação dos profissionais dedicados à área, para partilhar experiências, para promover colaborações, organizaram-se ao longo dos anos e por todo o território português, reuniões, colóquios, seminários e diversos tipos de encontros tendo como tema a relação entre os museus e a Educação.

Já no ano de 1967, a Associação Portuguesa de Museologia (APOM) organizou o seu primeiro seminário sobre Museus e Educação, realizado no Museu Nacional de Arte Antiga, aberto aos professores e educadores (APOM, 1987, Leal, 2007). É importante dizer que o encontro português aconteceu precisamente um ano antes do primeiro colóquio sobre o papel Educativo e Cultural dos Museus, promovido pelo ICOM em Moscou, no ano de 1968, o qual evidencia a atualidade presente no contexto museológico português, em sintonia com o contexto museológico internacional.

Em 1987, a Associação Portuguesa de Museologia (APOM) promoveu seu décimo Colóquio que teve como tema 'A Escola vai ao Museu' e reuniu no Palácio Galveias profissionais de museus e professores interessados em partilhar experiências, refletir sobre as problemáticas da área e buscar inspiração e conhecimento para ampliar os usos dos

espaços museológicos. A temática do colóquio faz-se resposta à vontade de aproximar os profissionais e criar movimentos de partilha e colaboração.

O Serviço Educativo do Palácio Nacional da Ajuda organizou, em 1993, uma reunião que tinha entre seus objetivos promover o encontro dos profissionais ligados às ações educativas em museus e partilhar as preocupações inerentes à desqualificação e ignorância dos Serviços Educativos nos museus portugueses. O impacto da reunião foi bastante positivo para o grupo, o que levou a organização de novas reuniões mensais que seguiram-se até o ano de 2001, por vários museus do país, sempre com a finalidade de reconhecer e aprofundar dinâmicas intrínsecas aos serviços educativos (Moura, 2011), além de fortalecer os profissionais de educação em museus enquanto grupo a fim de conquistar uma gerência aos serviços educativos a nível nacional. De acordo com o relato de Catarina Moura (2011), o grupo trabalhou à volta de algumas questões, tais como:

“Designação certa para a função educativa; formação adequada para o perfil de técnico Serviço Educativo; formação inicial e formação contínua; diagnóstico e análise de dados recolhidos relativos à situação presente dos Serviços Educativos, meios humanos, atividades e carências. Alicerces de peso para a problematização dos fundamentos e conteúdos educativos e oportunidade para alcançar um progresso qualitativo.” (Moura, 2011)

A compreensão da relevância de se promover a partilha entre os pares, motivou a organização de novas reuniões. A reflexão e a discussão sobre as práticas associadas aos serviços educativos seguiram-se através dos encontros nacionais que reuniam os profissionais ligados à Educação nos espaços museológicos.

Em 1995 o ‘I Encontro Nacional sobre Museologia e Educação’, organizado pela Câmara Municipal de Setúbal e o Movimento para uma Nova Museologia (MINOM) chamava atenção para o fato do serviço educativo não dever ser confundido com a escolarização dos museus e que cumpre-lhe o papel de mediador entre a sua coleção e os diferentes setores da comunidade. Conclusão esta que aponta para o entendimento da variedade dos públicos de museus, os quais devem ser alvo de atenção por parte das instituições. Esta questão também foi abordada através da apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos museus locais de Vila Franca de Xira e Seixal, no âmbito da educação, o qual ilustraram as possibilidades e os alcances que se conquistam quando se trabalha com e para as comunidades locais, indo além do público escolar, aquela que majoritariamente é atendido pelos museus em geral (MINOM, 1995).

Em 2001 ‘Museus e Educação. Política Educativa: objetivos, formação, captação de novos públicos, parcerias e avaliação’, realizado no Centro Cultural de Belém. Em 2002 ‘Ver, Rever. Museus, Educação’, promovido pelo Museu Nacional de Arte Antiga, o qual

também trazia à reflexão a relação do serviço educativo com os seus públicos. Em 2011, 'Serviços educativos em Portugal: ponto da situação' foi o encontro promovido pelo ICOM-Portugal no Museu Nacional de Arte Antiga em Lisboa, para refletir sobre o atual estado dos serviços educativos em Portugal e as suas perspectivas para o futuro.

Ao ler os trabalhos que se debruçaram sobre a história dos serviços educativos em museus portugueses, é possível identificar as mudanças e os progressos alcançados neste domínio. Contudo, ainda verificam-se carências, tanto do ponto de vista administrativo como humano e financeiro, relacionados aos serviços educativos dos museus. É recorrente a menção que se faz à necessidade de formalizar o setor, regulamentar a função, prever recursos para o setor educativo no orçamento anual dos museus, entre outras questões técnicas e formais que ajudam na estruturação da área. Isto é perceptível também na documentação relacionada a área em questão que transparece a tardia regulamentação da função educativa.

Conforme explicitou o Instituto dos Museus e da Conservação, a Lei nº47/2004 que define a Lei Quadro dos Museus Portugueses¹⁷, configura-se num importante contributo para a estruturação da área museológica em Portugal. Além de definir princípios da política museológica nacional, estabelecer o regime jurídico comum aos museus portugueses entre outras funções organizadoras e reguladoras, acredita-se que a Lei nº47/2004 leva a uma maior sensibilização por parte das entidades responsáveis pelos museus, ao impulso na qualificação dos profissionais, à divulgação e incentivo das boas práticas e de modelos a seguir, além da melhoria no relacionamento estabelecido com os públicos.

O Artigo 42 'Educação' da Lei nº47/2004, prevê que o museu desenvolva programas de mediação cultural e atividades educativas que contribuam para o acesso ao património cultural e às manifestações culturais; que promova a função educativa no respeito pela diversidade cultural tendo em vista a educação permanente, a participação da comunidade, o aumento e a diversificação dos públicos (Portugal, 2004). Enunciados que reforçam a importância dos museus pensarem Educação de forma permanente e não apenas associada à idade escolar, e também a Educação dirigida aos públicos cada vez mais diversos, lembrando que os museus (e o património) são espaços para todos.

Do mesmo modo como no Artigo 58 'Apoio aos visitantes' da Lei nº47/2004, fica estipulado que o museu deve prestar aos visitantes informações que contribuam para proporcionar a qualidade da visita e o cumprimento da função educativa (Portugal, 2004), o

¹⁷ Correspondente a Lei nº 47/2004 de 19 de agosto publicada no Diário da República, o qual aprova a Lei Quadro dos Museus Portugueses e pode ser consultada na seção ANEXOS deste trabalho.

que também reforça a pertinência do presente trabalho quando este propõe que haja investimento na acolhida dos públicos através do desenvolvimento da equipe que compõe o *front office* da instituição. O papel reconhece estas recomendações. Resta saber se as tutelas e os profissionais que estão a frente dos museus reconhecem e colocam em prática estas recomendações. Resta saber se estas exigências correspondem a serviços educativos de qualidade, pensados para os diferentes públicos dos museus.

Assim, o cenário museológico português no final do século XX apontava uma realidade não muito animadora no que toca à questão educativa. Dos 530 museus portugueses que responderam ao questionário pertencente ao 'Inquérito aos Museus de Portugal'¹⁸, publicado em 1999, 59% afirmaram possuir serviço educativo, uma das atividades pilares das instituições museológicas. De acordo com as respostas, a atividade mais desenvolvida foi a visita guiada a grupos de estudantes (58% de referências), seguida por ateliês (15%) e animação no exterior (15%), números que demonstram a centralidade do público escolar na atuação dos serviços educativos e as visitas guiadas como principal atividade (IPM, 2000, p.114). Um amplo trabalho a ser desenvolvido junto aos diferentes públicos, acompanhado por programas educativos que incluam uma reflexão crítica sobre o próprio funcionamento do museu, são questões ainda não frequentes nos museus portugueses.

No ano de 2005, novo trabalho foi apresentado à comunidade museológica, na continuidade do protocolo de colaboração estabelecido entre o Instituto Português de Museus, o Instituto Nacional de Estatísticas e o Observatório das Actividades Culturais. A publicação intitulada 'O Panorama Museológico em Portugal (2000-2003)', apresentou um crescimento no número de museus que apresentam serviços educativos quando refere-se ao período analisado. No ano 2000, 44,2% das instituições apresentavam serviços educativos (de um total de 491 museus participantes da pesquisa), no ano 2001 o número cresceu para 43,3% (de um total de 577 museus) e no ano 2002 subiu para 47,7% (de um total de 591 museus). Ainda que se aponte um crescimento, é importante destacar que este número corresponde a menos da metade das instituições museológicas. Este é um dado preocupante que se refere a uma das funções estruturais do museu, uma de suas principais

¹⁸ Projeto encomendado pelo Instituto Português de Museus (IPM) ao Observatório das Actividades Culturais (OAC), cujo principal objetivo era a caracterização do tecido museológico português tendo em vista a constituição da Rede Portuguesa de Museus e os objetivos complementares, a construção de novos indicadores para o conhecimento deste setor cultural e a definição de metodologias mais atualizadas e aprofundadas para as bases de dados existentes.

finalidades e que demonstra a distância que muitos museus ainda se encontram dos seus públicos.

A reflexão, o debate e a ação foram ampliados, expandindo-se para além dos espaços, tornando-se mais complexos e abrangentes. As instituições museológicas estenderam a reflexão e a ação de 'museu e escola' para 'Museologia e Educação'. Mas a expansão e o desenvolvimento que acompanham os setores educativos dos museus portugueses não excluem desafios recorrentes, enfrentados há muitos anos por aqueles que se dedicam à Educação na Museologia. O cenário aqui retratado evidencia que muitos dos desafios enfrentados pelos profissionais da área educativa nos espaços museológicos ao longo das últimas décadas, estiveram (e em diversos museus, ainda estão) relacionados à estruturação dos setores e regulamentação do cargo. O cenário demonstra certa fragilidade dos setores educativos, relacionada à ignorância (ou seria ao desinteresse?) de determinadas entidades e/ou tutelas administrativas que não fornecem apoio e investimento suficientes para o desenvolvimento da área.

Se muitas instituições não possuem um setor responsável por ações educativas, se muitas instituições não contam com uma equipe dedicada ao trabalho educativo, se muitas não oferecem atividades para além da visita guiada, é previsível que não haja espaço para se pensar no desenvolvimento do público interno. É previsível que este tema seja visto como secundário, uma vez que existem questões estruturais a serem resolvidas. É previsível que não existam muitos museus dispostos a investir nesta perspectiva.

De todo o modo, prossegue-se com a proposta de uma metodologia para um programa educativo direcionado aos funcionários de museu justamente por entender que uma das prioridades da área deve ser o investimento em recursos humanos. No contexto mais social das instituições museológicas, um programa educativo direcionado aos funcionários de museus justifica-se também na medida em que é necessário valorizar a pessoa/funcionário da mesma forma que se pretende valorizar e compreender todos os outros públicos nas suas relações com o património.

E para que a função educativa transforme-se em prática educativa faz-se necessária a atuação de profissionais de museus comprometidos com o entendimento da Educação enquanto um processo de desenvolvimento da capacidade intelectual do ser humano, e comprometidos também com o entendimento pleno da Museologia e das novas funções do museu que colaborem na aproximação e qualificação da relação que o indivíduo estabelece com o património e o espaço. Neste sentido, é oportuno refletir sobre o papel e o espaço dos profissionais de museus dedicados à Educação.

2.2 Profissionais Dedicados à Educação em Museus

A reflexão sobre o conceito de Educação no âmbito da Museologia está, invariavelmente, vinculada à concepção de Educação adotada pelos profissionais de museus, os principais responsáveis por converter políticas e planos em ações. Assim, refletir sobre os profissionais que idealizam, planejam e desenvolvem as ações educativas é extremamente importante por que acredita-se que o profissional incute suas habilidades e seus entendimentos naquilo que faz, influenciando diretamente no perfil das iniciativas que promove, sendo então elemento essencial no processo educativo estimulado pelos/nos museus.

Para além de conhecer a matéria relacionada com as coleções, a instituição museológica na qual exerce funções e o universo museológico e museográfico, é essencial que os profissionais dedicados à Educação em museus saibam comunicar e mediar, dominar técnicas pedagógicas e didáticas, possuir conhecimentos de relações humanas e conhecer os tipos de públicos a que tem que dirigir-se e para cuja educação deverá contribuir (Mendes, 2009). Estas competências devem ser permeadas pelo entendimento que se faz da relação estabelecida entre Museologia e Educação, tendo sempre as pessoas, o património e o espaço como elos de ligação da ação.

Conforme dito anteriormente, ainda que o museu seja ambiente para todo tipo de ação educativa - formal, informal e/ou não-formal -, são as ações educativas não-formais aquelas que mais espaço ocupam nas instituições museológicas, devido a suas características. Deste modo, faz-se referência ao educador não-formal por entender que este perfil de profissional reúne as particularidades necessárias para desenvolver iniciativas relacionadas ao património preservado, assim como se fala também do educador social por compreender que este perfil de profissional complementa com suas especificidades a potencialidade das ações educativas não-formais em instituições museológicas.

Entende-se que o educador não-formal atua junto a diferentes grupos de pessoas, nas mais variadas faixas etárias, que se encontram em diferentes espaços com potencial educativo, para além dos tradicionais lugares de educação, como escolas e universidades. Ao abordar simultaneamente diversas áreas do conhecimento, ao privilegiar a aprendizagem baseada em aspectos do conhecimento prévio dos envolvidos, ao trabalhar com a diversidade (Chiovatto, 2010), o educador não-formal busca formar cidadãos críticos,

atuantes e autônomos, aptos a apurar a compreensão do mundo à sua volta, a solucionar problemas do cotidiano, além de melhor desenvolver suas aptidões pessoais.

Assim como o educador não-formal, o educador social é um profissional que está habilitado a agir junto das diversas populações – crianças, jovens, adultos, idosos – e nos mais diferentes contextos sociais, culturais e educativos. Em sua atuação, busca apoiar as pessoas em seu desenvolvimento para que elas próprias possam solucionar seus problemas e também busca potencializar as habilidades de cada um, colaborando para o crescimento da autonomia, da iniciativa, da independência, do protagonismo de cada pessoa. Desta forma, o educador social pretende empoderar a pessoa para que ela seja capaz de entender e atuar dentro de sua comunidade, através de suas próprias perspectivas, conhecimentos, convicções e habilidades.

Em consonância com o conceito de Educação entendido como contributo para o desenvolvimento contínuo das pessoas, espera-se que o educador que atua em museus assumam a postura de mediador, que facilite o diálogo, que auxilie na contextualização e no levantamento de questionamentos, que promova a ampliação do repertório de informação do visitante, que o ajude a expressar sua própria opinião, que estabeleça um canal entre o público, a obra e o museu, e assim crie condições favoráveis para o autodesenvolvimento dos envolvidos, a partir da valorização da experiência de vida das pessoas. Um profissional que tenha um perfil questionador, interpretativo e reflexivo, que seja agregador, facilitador e ao mesmo tempo provocador, que leve em consideração os saberes dos envolvidos, que auxilie a equilibrar a participação de todas as partes, que garanta a socialização das ideias, estabelecendo uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos na ação educativa. Um profissional que seja um facilitador para a aprendizagem, que prepare o clima e o ambiente para que ela aconteça, que auxilie as pessoas a clarificarem as suas interpretações das experiências que vivenciam.

Museus comprometidos com o desenvolvimento social precisam de profissionais que assumam a postura de ‘educador-mediador-facilitador’ que criem ações que proporcionem reflexões e que sejam espaços de múltiplas leituras, que provoquem sensações, que estimulem memórias, que despertem os questionamentos, uma vez que “a função da pergunta é levar a pensar, estimular associações e interpretações”, tal como afirma Barbosa (2009, p. 20). Estes profissionais precisam reduzir os seus juízos de valor ao mínimo possível, aceitar as atitudes emocionais e intelectuais de cada pessoa, prestar atenção a sentimentos ocultos e torná-los explícitos. Além de estarem conscientes dos seus limites na promoção de tal aprendizagem e crescimento (Finger; Asún, 2003) para assim assumirem

um papel de coadjuvante perante as oportunidades de aprendizagem do público que é o protagonista da situação.

Através de sua atuação, o profissional da Educação em museus é capaz de promover ocasiões em que os diálogos, as interpretações e as problematizações estejam presentes e sejam oportunidades colaborativas para o desenvolvimento do público. Além disso, é importante que este profissional dialogue com os interesses de cada grupo e, se possível, de cada sujeito observante (Barbosa, 2009) para assim expandir os efeitos destas oportunidades de aprendizagem.

Cresce o entendimento de que o profissional que atua no âmbito da Educação nos museus possui relevante papel na relação estabelecida entre o público e os bens culturais preservados. Um destes papéis é a promoção de diálogos. Entendendo que a proposta do diálogo, a partir do campo da Educação, está voltada para potencializar as capacidades das pessoas e dos grupos, para dar elementos e criar condições para compreender melhor a situação em que se vive, para se relacionar de modo democrático e solidário, para criar espaços de participação, para propor alternativas, questionar, protestar, denunciar (Cendales, 2006), este recurso se faz adequado entre as práticas educativas promovidas em museus que têm como intuito impulsionar o desenvolvimento do público. A partir de diálogos tematizados, estruturados com base nas propostas das atividades programadas, o educador é capaz de promover ‘conversas’ entre os repertórios do público e o seu próprio conhecimento, incentivando a construção de novas reflexões, novas relações, novas interpretações.

A colaboração do profissional da Educação em museus passa também pela criação de situações onde o encontro com o patrimônio, como objeto do conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão do mundo e da cultura, estimulando o público a criar novas interpretações, novos significados, novas afinidades. Para von Simson (2007),

“o educador não-formal tem um papel de animador do grupo: ele deve despertar os participantes para o contexto em que vivem, para o processo de formação histórica e cultural de sua comunidade e para o processo de constituição de si mesmos, desafiando-os a investigar mais a fundo a própria realidade – tanto social como individual. O produto gerado nas atividades é reflexo desse despertar e dessa investigação” (von Simson, 2007, p.14),

o qual amplia o interesse por sua própria realidade, podendo levar a uma participação ativa, uma vez que a Educação Não-Formal se caracteriza por possibilitar esta transformação social, dando condições aos sujeitos que participam desse processo, de interferirem na história por meio de reflexão e de transformação. (von Simson, 2001)

Além disso, pelo fato da Educação Não-Formal estar muito associada ao conceito

antropológico de cultura, entendida como o conjunto de realizações humanas em suas mais diversas expressões, que explica o mundo, constrói sentidos, colabora nas relações e nas convivências e tanto influencia e organiza as ações de um indivíduo como a concepção que este tem de si mesmo (Hall, 2005), acredita-se que o educador não-formal também é capaz de suscitar a produção de novos questionamentos. E também a produção de novas reflexões e novos saberes a partir da tradução de culturas locais existentes, uma vez que essa prática de Educação não pode desconsiderar o contexto no qual está inserida e para quem está voltada. Trabalhar culturas locais em paralelo a culturas globais, refletir sobre as relações, problematizar os contextos é defender a importância da diversidade, é respeitar e valorizar a pluralidade, nas suas diferentes escalas, todas representativas e necessárias para a sociedade. É com esta característica que a Educação Não-Formal se aproxima ainda mais da área de interesse da Museologia, ao valorizar o local, ao aguçar o olhar sobre o micro, ao apreciar o diverso, ao promover o múltiplo, ao suscitar novas interpretações e novas relações.

Diante do patrimônio preservado, mais do que fornecer respostas, o educador precisa ensinar o público a fazer perguntas, a questionar-se, a problematizar, levando-o a mobilizar seu próprio potencial em torno da obra apresentada (Pinto, 2010). De acordo com Freire (1988), “a tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado” (Freire, 1988, p.81), é sua responsabilidade estimular os questionamentos, as inquietações do público, instigar a reflexão que movimenta, que desfaz certezas, que cria perguntas, que constrói novas opiniões.

Freire (1988) lembra também que na problematização, cada passo dado por um dos sujeitos, no sentido de aprofundar-se na situação problemática, abre novos caminhos de compreensão do objeto da análise aos demais sujeitos, fazendo com que os envolvidos no processo aprendam constantemente, sejam eles educador, público ou curador. Isto por que a problematização é dialética, “ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização. Ainda quando, metodologicamente, prefira ficar em silêncio ao colocar o fato-problema, enquanto os visitantes o captam, o analisam, o compreendem, ainda assim estará também problematizado” (Freire, 1988, p.82), comprometido com o processo. Situação esta que aproxima ainda mais público e equipe do museu, uma vez que seus papéis estão interligados, se complementam, existem em função do outro. O que reforça a importância

de, ao refletir sobre ação educativa em museus, ponderar também sobre profissionais e públicos, em conjunto, como partes dum mesmo processo que só acontece através da participação de ambos os grupos.

2.3 Os Públicos de Museus

O conceito de público de museus foi bastante alargado no decorrer dos tempos, como um reflexo das mudanças ocorridas na instituições museais. Se num primeiro momento o museu era espaço restrito aos artistas e estudiosos (Desvallées; Mairesse, 2010), posteriormente e por muito tempo, considerou-se como seu principal público, majoritariamente, os grupos escolares, os visitantes locais e os turistas. O fato é que a abertura dos museus, somado a mudança de paradigma da Museologia (não mais centrada no objeto mas, sobretudo, nas pessoas) levaram a que a noção de público ocupasse lugar central na grande maioria das definições de museus, demonstrando ser o público - o conjunto de usuários de um museu - a razão principal de uma instituição museológica, associando estreitamente as atividades museológicas aos usuários.

Atualmente a noção de público de museu é muito mais abrangente e diversificada. De acordo com Moreira (2007), o entendimento de público de museus engloba tanto o conceito de visitante (aquele que entra ou entrou, frequenta ou frequentou o museu), como o conceito de usuário (aquele que usufrui de algum serviço prestado pelo museu, presencialmente ou não). Este entendimento é acompanhado pelas transformações ocorridas na dinâmica dos museus, que deixaram de ser vistos apenas como espaços de contemplação para ser espaços de interação, que oferecem às pessoas uma variedade cada vez maior de serviços e oportunidades.

Governo, sociedade civil, patrocinadores, grupos locais, colaboradores, e mais recentemente, a própria equipe do museu, são considerados públicos das instituições museológicas, mesmo que ainda não sejam usualmente o principal alvo da atenção dos profissionais dos museus. Isto demonstra a existência de diversos tipos de relações entre o público e a instituição, podendo um indivíduo assumir o papel de visitante, usuário, investigador, beneficiário, colaborador, em diferentes momentos, de acordo com a circunstância.

Soma-se a esta ampliação da noção de público, o fato da própria palavra passar a ser empregada no plural. Ao invés de discutir-se sobre 'o público do museu', hoje debate-se

sobre 'os públicos do museu', por entender que são diversos os grupos que freqüentam os museus com perfis, necessidades e expectativas diferentes, e que portanto merecem ser foco de atenção, análise e estudo específico. A centralização do fator humano entre as ações do museu, promoveu a multiplicação dos eixos de leitura do conjunto de usuários de museu, levando também ao estudo de outros grupos, como o 'não-público' e o 'público em potencial', que não frequentam os museus e por isso mesmo proporcionam subsídio para um estudo de mercado e para uma análise da imagem do museu que este grupo concebe.

A expansão da noção de público reflete-se também na própria concepção do discurso museológico que se mostra gradativamente mais amplo e plural. "As narrativas atuais dos museus contemporâneos estão sendo construídas a partir de um público múltiplo e diferenciado, e não apenas com o objetivo de educar e formar determinado público, visto de forma una e indiferenciada" (Santos; Chagas, 2007, p.16). Um entendimento que tende a respeitar a diversidade de vozes e valorizar a pluralidade como característica essencial para uma sociedade respeitosa e tolerante.

Ainda que os diferentes perfis de público de museu sejam merecedores de investigação, existe um perfil em específico que configura-se no foco de atenção deste estudo por não ser comumente alvo de investigações e também por ser coerente com a proposta da Museologia que se assume social e que vê todo indivíduo da sociedade como público potencial do museu. Um grupo que precisa ser percebido como beneficiário da ação museal (Moreira, 2007), sendo favorecido (direta ou indiretamente) do trabalho desenvolvido no museu.

2.3.1 A invisibilidade do Público Interno

O grupo foco do presente estudo, é formado pela equipe de funcionários do museu e recebe a designação de público interno. Entendimento difundido pela área da gestão, da prestação de serviços e do marketing, *público interno* é a denominação dada ao conjunto de indivíduos que têm vínculo institucional com uma organização, de maneira remunerada e que submetem-se a orientações diretivas e gerenciais. Em outras palavras, são as pessoas que estão dentro de uma instituição, ligadas a sua estrutura organizacional e que formam o seu quadro de funcionários, nos mais diversos níveis hierárquicos.

É crescente o número de organizações que começam a entender a importância de dedicar-se ao seu público interno e fazer com que ele esteja alinhado com sua missão e seus objetivos. Isto por que acredita-se que este é um público multiplicador, capaz de

propagar a missão, a visão, os valores da instituição, auxiliando-a no seu alcance. Contudo, esta postura não é unanimidade já que muitas instituições ainda ignoram essa realidade, desconhecendo o potencial intrínseco em sua equipe e por isso desperdiçando-o.

Uma vez que um museu é considerado uma organização devido a estrutura que apresenta, a caracterização de público interno delineada anteriormente, cabe à realidade das instituições museológicas, podendo ser adotada pelas mais diversas tipologias de museus. Portanto, no âmbito dos museus, público interno engloba os profissionais que possuem diferentes vínculos com a instituição como empregados ou prestadores de serviço. Contudo, o presente estudo adota um recorte para sua pesquisa e reconhece como público interno de museus, para esta investigação, os profissionais que atuam diariamente no interior dos museus, seja nos espaços expositivos, na recepção, ou nos bastidores da instituição. Trabalhadores que têm como responsabilidade zelar pelo patrimônio preservado, tanto a coleção como o prédio do museu, auxiliar na infra-estrutura da organização, além de recepcionar os visitantes e fornecer informações relacionadas ao funcionamento do museu.

Embora trabalhem em instituição museológica e convivam com o patrimônio preservado, na grande maioria das vezes esses trabalhadores têm o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio completo e não possuem formação acadêmica na área da Museologia, visto que não desempenham funções técnicas no campo da Museologia, mas sim funções que dão suporte ao funcionamento do museu. Contudo, rotineiramente são estes os trabalhadores que atuam próximo ao público do museu, estabelecendo contato com as pessoas através dos serviços ao visitante, seja na entrada do museu, numa informação solicitada, no direcionamento de uma sala, no auxílio a uma necessidade manifestada, na presença nas salas de exposição, e portanto representam a instituição, aos olhos do visitante, sendo a imagem do museu para o público visitante, em um primeiro momento.

De acordo com a publicação "Como gerir um museu", organizada pelo ICOM (2004), serviços ao visitante

"são as providências tomadas pelo museu no sentido físico, intelectual e social que permitem ao visitante usufruir de uma visita informativa, agradável e confortável. Os bons serviços ao visitante reduzem os níveis de desapontamento, desconforto e fadiga e ajudam o visitante a usufruir das exposições e dos eventos. Sem bons serviços ao visitante, as oportunidades de entretenimento e aprendizagem são extremamente reduzidas e o número de visitas de retorno cairá" (ICOM, 2004, p.113).

Uma declaração que reforça a importância da atividade de acolhimento ao público, assim como sua influência no desenvolvimento da visita. No entanto, frequentemente, estes trabalhadores não possuem (*ou seria, não recebem?*) o preparo necessário para

recepcionar o público visitante, faltando-lhes informações básicas, postura acolhedora e convidativa, entendimento sobre o ambiente que lhe envolve, interesse pela coleção. “Esse grupo percebe seu trabalho apenas como uma maneira de garantir o seu sustento. Assim, sua atitude muitas vezes é comparável a de um funcionário da recepção de uma loja, um supermercado, uma fábrica, ou mesmo de um banco, como ocorre com os seguranças” (Silva, 2010, p.2). Deparam-se diariamente com estes bens culturais e não compreendem sua relevância, trabalham num ambiente educativo e não extraem proveito deste espaço. Afinal, ‘existe alguma relação entre um trabalhador de museu e o patrimônio institucionalizado pelo museu em que ele atua?’

Soma-se a este despreparo, a este baixo (ou nulo) investimento na formação do trabalhador, uma baixa auto-estima deste sujeito enquanto funcionário de um museu. “É comum que esses trabalhadores sintam que suas funções são menos importantes do que as demais funções desempenhadas no museu” (Silva, 2010, p.2), vendo suas atividades como inferiores em relação às demais e, conseqüentemente, considerando sua atuação como menos relevante. Obviamente que não se compara as responsabilidades do cargo de gestor de museu, com as responsabilidades do cargo de um recepcionista de museu. A intenção não é esta. O intuito é valorizar como cada um dos cargos colaboram diariamente para o funcionamento da instituição, é reconhecer a importância das diferentes funções para o êxito da instituição e portanto, “é necessário ressaltar constantemente que o museu depende de uma construção conjunta que envolva todos os núcleos e funcionários” (Silva, 2010, p.2). Enfatizar que a atuação de todos os funcionários precisa ser colaborativa, percebendo que uma ação está interligada a outra e que o sucesso depende dos esforços coletivos, pois cada atuação repercute na ação do colega.

Junto com a valorização do trabalho colaborativo, é importante destacar qual o contributo da atuação destes funcionários para o museu. Entendendo que parte deste grupo de funcionários é considerado o *front office*¹⁹ da instituição, faz-se necessário que esta equipe compreenda a importância da sua atuação e para tanto sua preparação para o cargo é imprescindível, além da aptidão para trabalhar com o público ser essencial, uma vez que estes trabalhadores estarão concentrados nos visitantes e nos seus pedidos.

Os trabalhadores que lidam diretamente com o público têm uma grande responsabilidade pois eles representam a personificação da instituição e são responsáveis

¹⁹ No âmbito da prestação de serviços, *front office* ou linha de frente são as atividades de uma organização em que existe um maior contato com o cliente, neste caso o público do museu.

pela imagem da mesma junto ao público-cliente. Logo, é estratégico valorizar estes funcionários à altura da responsabilidade que têm em mãos e contribuir para elevar o seu grau de satisfação com o trabalho que realizam. Infelizmente o estratégico está distante da realidade. Não é raro encontrar funcionários mal preparados e/ou insatisfeitos por algum motivo. Conseqüentemente, estas pessoas apresentam pouco ou nenhum comprometimento com a instituição e com o público, são resistentes a mudanças e, muitas vezes, pouco participativas.

Ambientes de pouco reconhecimento ou que não apresentam boas condições de trabalho são uma pobre fonte de estímulos a motivação pessoal e ao comprometimento com os objetivos da organização. Portanto, a valorização e o reconhecimento são necessários, e podem ser feitos de diferentes formas. Desde gestão participativa, remuneração variável, recrutamento interno, até programas de desenvolvimento pessoal e profissional, oferta de cursos e bolsas de estudo. O processo de valorização do funcionário, ou público interno, passa pelo reconhecimento de que as pessoas envolvidas com a prestação de serviço e em contato direto com o público-cliente carregam a responsabilidade de influenciar o conceito que o cliente terá sobre a empresa e o serviço. Assim sendo, valorizar o funcionário significa aplicar efetivamente políticas de marketing interno, reconhecimento, recrutamento e seleção eficazes, treinamento e desenvolvimento de pessoal. É reconhecer o funcionário como agente ativo no processo de qualidade do serviço e encantamento do cliente.

A satisfação do funcionário passa, entre outras questões, pela preparação que recebe e que colabora para que se sinta confiante na execução de suas tarefas. Esta preparação envolve uma formação relativa ao cargo e seus deveres específicos, e também informação e compreensão básica relacionada ao ambiente de trabalho. Assegurar que os funcionários compreendam o papel do museu na sociedade, percebam a utilidade e relevância da coleção, entendam a estrutura organizacional do museu, conheçam as funções e responsabilidades da equipe, entre outras questões, colabora para que os trabalhadores atuem de maneira consciente e responsável.

Além das informações, existem determinados aspectos do perfil do funcionário que compõe o *front office* do museu que devem ser estimulados através de um preparo para a aquisição de capacidades técnicas e habilidades de inter-relacionamento. Cordialidade para o contato com o público, disponibilidade para entender suas necessidades e desejos, interesse e iniciativa para auxiliá-los, conhecimento sobre a organização em que trabalha, paciência para transmitir informações, são atributos essenciais para a melhoria da qualidade do relacionamento com o público.

Em outras palavras, funcionários que estejam dispostos a remover as barreiras existentes entre o museu e o visitante, sejam estas barreiras reais ou perceptivas. Tanto uma barreira física (como vãos de escadas na entrada do prédio ou parte da circulação interna), como uma barreira social ou psicológica (como a ideia de que museu é destinado aqueles que possuem conhecimento prévio ou pertencem a determinada classe social), são obstáculos a serem removidos já na chegada à instituição para que estes não comprometam a experiência museal.

Em suma, segurança, remuneração e benefícios são, sem dúvida, importantes para contribuir com a satisfação do funcionário mediante seu local de trabalho. Entretanto, boa remuneração por si só não é garantia de satisfação e comprometimento, apesar de ser uma das formas de reconhecimento profissional. Estar encantado com o que se faz é, a longo prazo, até mais significativo para o funcionário e mesmo para o público-cliente pois ele percebe quando está sendo atendido por alguém que gosta do que faz.

Outro aspecto que deve ser evidenciado é a importância do acolhimento numa primeira visita ao museu por acreditar que o público de museus é formado em grande parte por novos visitantes, os quais desconhecem totalmente o funcionamento da instituição, ou então o conhecem parcialmente, por possuírem apenas algumas informações sobre suas atividades e programação. É imprescindível pensar em procedimentos de acolhimento no intuito de apresentar a Instituição, esclarecer sobre seu funcionamento, suas regras e direcionamentos, a oferta de serviços e atividades, a programação, e também auxiliá-los a atender suas próprias expectativas em relação à visita ao museu. A maioria dos visitantes ocasionais ou que visitam o museu pela primeira vez, são inicialmente desorientados, gastam os primeiros minutos determinando o que há para ver e em que direção se mexer. E estas experiências de orientação podem ter um impacto significativo não só sobre as ações iniciais das pessoas, mas também sobre a sua satisfação (Falk; Dierking, 1992, p.58), o que reforça a importância de se investir no acolhimento dos visitantes.

Soma-se a esta questão, a presença da equipe de segurança, que regularmente está presente na entrada do museu e nas salas de exposição, e que pode intimidar ou causar desconforto ao visitante. Não se questiona a importância de sua presença para o funcionamento de uma instituição museal já que a necessidade de segurança nos museus é um fato real. Contudo, é preciso atenção às mensagens que este grupo de trabalhadores passa para os visitantes. Sem prejudicar o andamento de seu trabalho, é importante 'humanizar' a função, mostrar ao guarda, vigilante ou responsável pela segurança que sua postura influencia na visita, no conforto do visitante. Mostrar a estes profissionais que é

possível ser eficiente, sem ser rude. É possível vigiar, sem intimidar. É possível equilibrar a responsabilidade da segurança com a postura de acolhimento que é fonte de informação e auxílio para o visitante do museu.

Para Falk e Dierking (1992), todo visitante de museu é afetado por guardas do museu, não importa o quão experiente o visitante é ou o quão discreto os guardas pareçam ser. Sem dizer uma palavra, os guardas comunicam ao visitante a natureza da instituição, fazendo com que o visitante nunca se sinta totalmente relaxado dentro de um museu. O visitante pode olhar ao redor para ver quem está a olhá-lo antes de se sentar, pode tornar-se extremamente vigilantes de seus filhos para certificar-se de que não tocarão no acervo, e os visitantes inexperientes serão particularmente cauteloso sobre o seu comportamento. Além disso, a maneira como um guarda está vestido não é a única impressão que ele transmite. Como ele responde, através de palavras e gestos, durante os primeiros minutos de uma visita é crítico, fundamental, determinante, podendo o teor da visita ser influenciado pelo comportamento da guarda. Like all first impressions, these shape attitudes that will be long-lasting and difficult to change²⁰ (Falk; Dierking, 1992, p.87)

Em suma, acredita-se que a atenção pessoal é um ingrediente básico valorizado por todos os tipos de visitantes em um museu e que a experiência da visita depende muito da percepção por parte do público do tratamento, atenção e serviços recebidos (Hood, 1993). Pérez (2000) ressalta que, apesar de praticamente não se conhecer estudos que tenham investigado a influência do tratamento pessoal recebido pelo visitante em aspectos como a satisfação com a visita ou a probabilidade de repetir-la, alguns autores têm destacado a importância de considerar e avaliar o lado humano dos serviços prestados pelo museu.

"Ninguém gosta de estar perdido. Isto cria tensão e ansiedade, desperdício de tempo e pode impedir toda a aprendizagem e prazer que possivelmente possam ter sido adquiridos até aquele ponto. Devem estar disponíveis mapas de bolso bons, com mapas de localização expostos nas entradas da galeria, nas escadas e nos elevadores. Todo o pessoal deve ter formação para dar orientação e direcções: as pessoas ficam freqüentemente hesitantes em entrar em locais, onde não sabem e não podem ver a saída." (ICOM, 2004, p.125)

Logo, acredita-se que estimular uma postura de receptividade do grupo de funcionários do *front office*, é uma maneira de incentivar a aproximação com o público e promover um ambiente convidativo à uma experiência museal (positivamente) mais significativa para o visitante. Esta proposta está em sintonia com a tendência em crescimento dos ambientes organizacionais que consideram, cada vez mais, seu público

²⁰ Tradução livre da autora: "Como todas as primeiras impressões, estas formas de atitudes serão de longa duração e difíceis de modificar".

interno como um público estratégico para atingir os objetivos organizacionais, neste caso a satisfação do público visitante que frequenta o museu.

Contudo, estimular a mudança de comportamentos, o desenvolvimento de habilidades e a reflexão sobre conceitos e entendimentos são tarefas bastante complexas, que de forma alguma podem ser impositivas. Precisa ser uma proposta, um convite em forma de ação educativa, apresentado à equipe do museu a partir das vantagens que pode lhes trazer, tanto no contexto profissional como pessoal.

2.4 Ações Educativas em Museus Direcionadas aos Seus Funcionários

Pautado nos princípios da Educação Não-Formal, que entende a Educação enquanto processo e privilegia o desenvolvimento do ser humano ao longo da vida, o museu encontra na ação educativa a estratégia para implementar seu caráter social e educativo. Apoiada nas conclusões da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (UNESCO, 1999) que dizem ser essenciais que as abordagens da Educação de Adultos se assentem no patrimônio, na cultura, nos valores e nas experiências anteriores das pessoas, as ações educativas são recursos utilizados para potencializar o contato entre público, patrimônio e museu. Vistas como mediação cultural estas ações ajudam a qualificar a relação entre o sujeito e o bem cultural, promover experiências que privilegiam a aprendizagem, ampliar o uso e impulsionar a ressignificação do acervo, contribuindo assim para os processos de construção de conhecimentos que caracterizam o desenvolvimento do ser humano.

A ação educativa, por sua vez, encontra respaldo no patrimônio cultural preservado, que tem entre outros intuitos, auxiliar na reflexão do sentido da vida e nutrir a criatividade em toda sua diversidade. Tendo como referencial básico o patrimônio - seja ele natural, histórico, biológico, cultural, material ou imaterial - o museu é capaz de instrumentalizar o indivíduo, qualificando a relação que este estabelece com a sua realidade mediante iniciativas que potencializem essa interação.

Acompanhada pelo conceito ampliado de patrimônio está a adoção do 'Ternário Matricial da Museologia' como referencial para a reflexão sugerida por esta investigação. A ideia proposta por Waldisa Rússio Guarnieri de organização da Museologia em três eixos (1990a), foi intitulada por Mário Chagas (1994) e difundida, também, por Bruno (2002, 2010), alarga a reflexão museológica ao propor que o campo de estudo e atuação da

disciplina Museologia está na relação estabelecida entre o sujeito, os bens culturais e o espaço (institucionalizado ou não) denominado museu (Chagas, 1994, p.22).

Os termos coleção, bem cultural e patrimônio adicionam à memória a dimensão do tempo. Os termos território, edifício, espaço e cenário acrescentam a dimensão do espaço. Os termos sujeito, público e comunidade agregam nesta relação a dimensão humana, a consciência histórica e social, sem a qual a Museologia e os museus perderiam a sua finalidade (Chagas, 1994). O patrimônio musealizado passa a ser visto como recurso potencializador de reflexões e não apenas como registro e testemunho do passado. O espaço ocupado pelo museu expande-se para além do prédio e agrega sua envolvente, a relação que estabelece com o meio ambiente. O sujeito deixa de ser o espectador que contempla para ser o ator que participa da dinâmica museológica, que integra o acervo do museu com seu repertório de desafios e demandas sociais.

Tendo em vista a relação entre os três elementos deste ternário e situando o campo de atuação da Museologia neste 'espaço interrelacional', a presente investigação enfatiza sua atenção na dimensão humana desta relação por acreditar na necessidade de ser pensar o 'humano' na dinâmica museológica.

Um museu comprometido com sua sociedade, que proporcione aos seus públicos um contato - de qualidade - com o patrimônio, possui potencial para estimular as pessoas a olhar criticamente, a ler os objetos e os espaços, a identificar as mensagens subentendidas, a perceber o discurso oculto na expografia, a criar novos significados, relações e narrativas. Muito além da visita guiada à exposição, a ação educativa pode (e deve) privilegiar a preparação para as 'leituras da exposição', direcionando suas iniciativas para a formação integral do ser humano. Assim,

"a ação educativa em museus, utilizando-se de textos, atividades, visitas, palestras, etc., deve ser capaz de potencializar a construção de conhecimentos do público em sua multiplicidade, desenvolvendo um olhar curioso e investigativo no contato com a instituição e os objetos ali resguardados, visando ampliar sua capacidade crítica" (Chiovatto; Aidar, 2007).

Estas iniciativas que tem como intuito o desenvolvimento do ser humano, podem suscitar resultados positivos tanto ao nível individual referente à esfera pessoal, psicológica e emocional da vida de um sujeito, como ao nível coletivo relativo à vida social de uma pessoa (Aidar, 2002), mediante o desenvolvimento de diferentes perspectivas, relacionadas com sua conduta, sua postura diante do mundo, sua participação e atuação na sociedade e as maneiras que se relaciona com as pessoas.

Deste modo, a ação educativa em museus, comprometida socialmente com o

desenvolvimento do indivíduo, precisa envolver um número cada vez maior de públicos para assim produzir 'eco' na sociedade, suscitando mudanças. Uma possibilidade plausível é direcionar a ação educativa para o interior do museu, adaptando-a às demandas do grupo de trabalhadores, para que seja possível percebê-la como estratégia viável tanto para o desenvolvimento pessoal deste grupo, como para o seu aprimoramento profissional, e também para a manutenção da imagem da instituição.

Entendendo a Museologia como um campo do conhecimento que se dedica a compreender a relação que o indivíduo estabelece com sua realidade através do patrimônio; assumindo o compromisso do museólogo de democratizar o conhecimento, disponibilizando o acesso à todos, para que estes possam construir novos conhecimentos baseados na pluralidade que compõe a cultura humana; nada mais coerente do que estender a ação educativa para um público cada vez mais amplo.

Assim, parece pertinente que o museu, enquanto espaço cultural, arraigado de informações, conhecimentos e saberes, que existe a serviço da comunidade, também seja utilizado como instrumento de desenvolvimento para seu público interno, ou seja, seus funcionários (Silva, 2010), direcionando o foco de atenção e atuação para o interior da instituição, quando na grande maioria das vezes ele está direcionado para o exterior da instituição. E desta forma, ao privilegiar o público interno e sua qualificação - pessoal e profissional - possa colaborar para que as possibilidades de uso educativo e social do patrimônio cultural comecem a suscitar mudanças já no interior do museu, junto à equipe de trabalhadores, também cidadãos da sociedade.

Entretanto, conforme o exposto anteriormente, são várias as questões relativas à estruturação dos serviços educativos em museus portugueses que inibem que o olhar para o desenvolvimento dos funcionários de um museu seja considerado prioritário na pasta educativa. Muitos museus não possuem um setor educativo estruturado. Outros não possuem recursos humanos suficientes para desenvolver uma programação educativa mais abrangente. Outros não têm recursos materiais para propor ações educativas diferenciadas. Outros ainda não contam com profissionais aptos a desenvolver um trabalho baseado em princípios, critérios e planejamento que assegurem a qualidade no âmbito educacional. A variedade de cenários faz com que estimular o desenvolvimento da equipe de funcionários do museu seja quase uma utopia, um plano distante num setor que ainda possui questões estruturais a abordar.

Contudo, existem alguns museus²¹ que vêem como estratégico para a instituição e para o próprio setor educativo, investir na formação de sua equipe e por isso criam ações e/ou programas de formação voltados aos seus funcionários. Justamente por entender que a Educação em espaços museológicos precisa ser transversal aos diversos grupos e que a aprendizagem no ambiente organizacional é uma vantagem tanto para as pessoas como para a instituição, é que promovem iniciativas educativas desde o interior da instituição, estimulando o desenvolvimento das pessoas e o aprimoramento do trabalho.

É o caso do Museu Nacional de História Natural e da Ciência (MUHNAC) que através do seu Serviço de Educação e Animação Cultural possui este entendimento. Desde o ano 2000, o Serviço de Educação e Animação Cultural do MUHNAC tem entre seus objetivos “proporcionar formação contínua, na área da Museologia e da Pedagogia, aos funcionários da instituição” (Serviço de Extensão Pedagógica, 2000). Sendo assim, o setor desenvolve ações na área da Museologia e da Pedagogia com o intuito de contribuir para o enriquecimento da população interna da instituição de forma a promover uma maior eficiência expositiva e eficácia no conforto e satisfação dos visitantes (Serviço de Extensão Pedagógica, 2000). No ano 2011 teve início o programa *‘De Férias Cá Dentro’*, aberto a todos os funcionários, mas usufruído sobretudo pela equipe do SEAC. Composto por uma série de iniciativas que visam a melhoria do desempenho do grupo através da participação periódica em ações de formação no âmbito da Museologia, da Educação e das respectivas áreas científicas de atuação, visando a qualidade do trabalho desenvolvido junto aos públicos do MUHNAC.

O exemplo aqui apresentado demonstra que a atenção e o cuidado com a formação e/ou o desenvolvimento da equipe que atua no setor educativo do museu é uma novidade, um caminho recente que começa a ser percorrido pelos museus portugueses. Uma preocupação que surge mas que se diferencia do presente trabalho devido ao foco do público em questão. Enquanto o exemplo aqui mencionado apresenta ações centradas na equipe do setor educativo, que certamente trarão vantagens para o trabalho desenvolvido neste setor e conseqüentemente para o museu e seus públicos, de uma maneira direta *‘educativo + instituição’*, a proposta do presente trabalho - ações direcionadas à equipe que compõe o *front office* do museu - soma vantagens em diferentes áreas de atuação dentro do

²¹ O trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo (Brasil) junto à sua equipe de funcionários é um dos exemplos que inspiraram a presente investigação. Para mais informações, sugere-se a leitura da dissertação de mestrado intitulada ‘O público esquecido pelo serviço educativo: estudo de caso sobre um programa educativo direcionado aos funcionários de museu’, publicada nos Cadernos de Sociomuseologia, número 44.

museu, de uma maneira transversal *'educativo + recepção + instituição'*, envolvendo diferentes setores, estimulando mudanças em diversas frentes de atuação.

A escolha por este grupo de funcionários ganha força no entendimento de que práticas educativas que contemplam os funcionários de museus, ampliam o alcance da educação museológica, pensada para o desenvolvimento do sujeito e da sociedade, nos diversos grupos que a compõem. Conforme enfatiza Santos (2007),

“é necessário enxergar que a ação cultural é, também, atividade interna, é troca, é compartilhamento de informações, é reconhecimento da importância de todos os trabalhadores da instituição, e é, sobretudo, o estabelecimento de uma ética de confiança e de parcerias. Trabalhar com o colega que é responsável pela segurança das nossas exposições, da limpeza, dos serviços gerais, é reconhecer a importância de cada um para alcançarmos a nossa missão, é reconhecer a importância da preservação, da segurança e da conservação em nossas vidas, no interior do museu e fora dele. É ação de formação e informação, é contribuição efetiva para a cidadania responsável pela preservação do patrimônio cultural, que é de todos. Infelizmente, com a nossa miopia, na maioria das vezes sequer os informamos das ações que estamos desenvolvendo. Entretanto, queremos que estejam bem apresentados e dispostos a oferecer informações, quando solicitados. Em primeiro lugar, é necessário incluí-los como sujeitos do processo e, como tal, parte importante na gestão e na aplicação do processo museológico, parceiros no processo de comunicação do museu. Com certeza, com as suas vivências, no interior e fora da instituição, e muitas vezes conhecedores de diferentes realidades com as quais não estamos acostumados a lidar, têm muito a colaborar.” (Santos, 2007, p.6)

Deste modo, envolver a equipe de funcionários do museu nas ações educativas, além de ser uma atitude coerente com a Museologia que se denomina social, é cooperar para o desenvolvimento pessoal do funcionário, através do estímulo à curiosidade, ao olhar crítico, à multiplicidade de interpretações, à criação de novos significados e à relação mais consciente com o patrimônio, a memória, a identidade, a cultura e tudo mais que nos caracteriza e representa enquanto indivíduo e também grupo social.

Percebendo o capital humano - a equipe - de uma organização como seu ativo mais valioso, reconhecendo a importância de cada colaborador para o alcance da missão institucional, é coerente que se estabeleçam iniciativas voltadas para o desenvolvimento dos funcionários, buscando seu aprimoramento pessoal e profissional. Isto porque, uma organização só será capaz de atingir seus objetivos e suas metas se a sua equipe estiver coesa com as propostas da instituição.

Aliado a este aspecto é importante ressaltar que o processo de influência mútua entre uma organização e sua equipe é bastante intenso. Logo, a relevância de ater-se aos recursos humanos, privilegiando o apoio à aprendizagem de todos os envolvidos com o fazer cotidiano da instituição, é um ponto estratégico para o êxito de uma organização.

Estimular aprendizagem que privilegie a compreensão humana e intelectual é promover melhorias tanto para a equipe como para a instituição, propriamente dita (Figurelli, 2012).

Soma-se a isto o fato de, no âmbito da prestação de serviços, a qualidade nos serviços oferecidos pelo museus estar associada ao conceito de satisfação do público-cliente. “The museum 'environment' is an intellectual, social, and emotional setting as well as physical entity, a collection, and a educational institution²²” (Hood, 1993, p.723). Através de suas pesquisas, Hood (1993) defende que a medida que os museus preocupam-se com os conceitos de conforto e atenção dirigido ao seu público, eles criam ambientes mais desejáveis para a maioria dos visitantes. E, quando estes fatores ambientais estão presentes, resultam na satisfação do visitante. Tratando-se, especificamente, do atendimento prestado ao público, é compreensível que sua opinião tenha grande valor no que toca à avaliação da qualidade do serviço ofertado. Portanto, nada mais coerente do que investir nos colaboradores que atuam próximo ao público e que deste modo possuem a responsabilidade de colaborar para o êxito da experiência museal dos freqüentadores do museu, pois como afirma Hooper-Greenhill (1998, p.133), “el personal es el mejor medio que tiene el museo para acoger al público que acude a visitarlo²³”.

Ao privilegiar o desenvolvimento do grupo de funcionários que atua juntamente ao público, contribui-se para melhorar a experiência do visitante no museu. Isto porque, ao trabalhar próximo do público, este grupo de funcionários tem oportunidades mais freqüentes de interagir com os visitantes da instituição e assim implementar os conceitos de acolhimento e receptividade que colaboram na qualificação da visita ao museu. Tendo em consideração que,

“people can be kept away from museums by comfort considerations that might never occur to the typical administrator or might be deprecated as unimportant by the staff. From the design of the building's entrance or driveway or fence, to the easy availability of seating, food, and elevators, a museum can appear either appealing or threatening. When amenities help people feel comfortable, that peace of mind allows them to concentrate on the exhibits. Otherwise, their minds are half occupied with worrying whether they can find the washroom or other facilities when they need them²⁴” (Hood, 1993, p.717).

²² Tradução livre da autora: “O ambiente do museu é um cenário intelectual, social e emocional, bem como uma entidade física, uma coleção, e uma instituição de ensino”.

²³ Tradução livre da autora: “a equipe é a melhor maneira que o museu possui para acolher o público que o visita.”

²⁴ Tradução livre da autora: “As pessoas podem permanecer longe de museus por considerações de conforto que podem nunca ocorrer ao administrador da instituição ou podem ser consideradas como sem importância pela equipe. A partir do projeto de entrada do edifício, da calçada ou do muro, à fácil disponibilidade de assentos, comida e elevadores, um museu pode aparecer atraente ou ameaçador. Quando amenidades ajudam as pessoas a se sentirem confortáveis, esta tranquilidade lhes permite concentrar-se nas exposições. Caso

Este entendimento corrobora a importância de se investir no acolhimento ao público, reforça a relevância do trabalho desenvolvido pela equipe do museu na tentativa de minimizar possíveis obstáculos. Seja na recepção à entrada, na resposta à informação solicitada, na indicação de um espaço ou direção, no atendimento à necessidade manifestada, o funcionário colabora para que o visitante sinta-se confortável no ambiente e assim usufrua mais e melhor da experiência museal. De maneira semelhante, acredita-se que o estímulo à frequência dos visitantes num museu passa pela interação estabelecida entre o funcionário e o público, pois este trabalhador pode contribuir para que o visitante tenha uma experiência satisfatória e assim sinta-se motivado a retornar ao museu outras vezes.

Contudo, é interessante perceber que, embora a satisfação do público-cliente esteja ligada, em grande parte, com a conduta e atuação dos funcionários do *front office* do museu, na grande maioria das vezes, estes funcionários não recebem atenção, formação, valorização por parte da própria instituição em que trabalham. Uma falha dos museus: investir em toda a cadeia de ações museológicas em prol do público e ‘esquecer’ do investimento na recepção, no acolhimento, na relação pessoal que faz com que as pessoas sintam-se bem e usufruam de melhor forma da vivência no museu.

Logo, investir em ações educativas direcionadas aos funcionários do museu, especificamente o grupo que compõe o *front office* da instituição, apresenta-se como uma alternativa bastante coerente para o museu interessado em promover melhorias na relação que estabelece com seu público. Para o museu, um dos retornos deste investimento é o impacto positivo que pode acarretar no trabalho realizado junto ao seu público-cliente, através do desempenho da equipe, nomeadamente do *front office*. Certamente, um profissional consciente, valorizado, envolvido na dinâmica da instituição, atuará de maneira mais interessada e engajada, trazendo retorno à instituição através de sua conduta que se reflete na relação estabelecida com o público.

Considerando ainda que o funcionário é um agente de comunicação do museu, sendo o elo de ligação entre a instituição e o público, acredita-se que a relação entre funcionários e visitantes torna-se estratégica para a manutenção da imagem do museu. Devido ao freqüente contato estabelecido, crê-se que estes funcionários são, num primeiro momento, a imagem da instituição, uma vez que o seu desempenho representa o museu

contrário, suas mentes estarão em parte ocupadas, preocupadas se encontrarão o banheiro ou outras instalações quando precisarem deles”.

aos olhos do visitante e desta forma contribui para a elaboração da imagem que este constrói acerca do museu que visita. Por conseguinte, a postura do funcionário influencia na imagem que o público estabelece sobre a instituição, e por este motivo torna-se estratégico pensar neste grupo de funcionários, uma vez que a imagem organizacional é importante para a credibilidade da instituição e também favorável à conquista de novos públicos e à fidelização dos já existentes.

Acredita-se que a qualidade de uma visita passa pela acolhida, pela abordagem inicial, pela interação com os funcionários e inclusive pela imagem que o visitante faz da equipe do museu. Crê-se também que a imagem da instituição está relacionada ao atendimento prestado por seus funcionários e no como as atitudes destes funcionários podem contribuir para a imagem que o visitante constrói do museu. Portanto, sendo o público a razão da existência de um museu, nada mais lógico que pensar no bem-estar do visitante no interior da instituição e investir no processo de acolhimento no museu, começando pela valorização e pelo desenvolvimento da equipe do *front office*.

Ou seja, o grupo de funcionários do *front office* de um museu carrega uma grande responsabilidade, e na grande maioria das vezes não sabe. Este fato está intimamente relacionado a baixo auto-estima que apresenta este grupo que, comumente não percebe a importância de sua atuação. A relevância de esclarecer esta situação e, aliado a isto, promover iniciativas de valorização e elevação da auto-estima destas pessoas enquanto funcionárias, é muito importante. Trata-se de praticar o reforço positivo ao bom desempenho, evidenciando aos funcionários o impacto positivo que tem para a imagem do museu as suas atitudes no trato com os visitantes. E mais, torná-los conscientes sobre a mensagem que transmitem ao público no momento do atendimento, através da linguagem corporal, da expressão facial, do tom de voz, entre outros aspectos que compõem a comunicação.

Ainda que muitos funcionários que trabalham como *front office* em um museu tenham discernimento sobre a importância de sua atuação para o funcionamento da instituição, esta consciência não é unânime e neste ponto coloca-se uma oportunidade de atuação junto aos funcionários de um museu: disseminar este entendimento, criando iniciativas que estimulem a compreensão dos trabalhadores acerca da importância e do contributo de sua função para o museu.

Criar atividades que abordem o conceito de atendimento, receptividade, qualidade em prestação de serviços, imagem da instituição entre outros temas, são ações pertinentes

para ampliar a compreensão sobre esta questão. Da mesma forma, criar iniciativas que estimulem os funcionários a adotarem uma postura de acolhimento para com o público que visita o museu, que instiguem os funcionários a serem corteses, interessados, disponíveis, paciosos com o visitante, evidenciando que a sua atitude colabora para a construção de uma imagem positiva sobre o museu, podendo esta imagem acarretar visibilidade e atrair, conseqüentemente, recursos e investimentos para a instituição.

Segundo os pesquisadores Falk e Dierking (1992), a atenção do visitante é fortemente influenciada pela orientação oferecida em folhetos e salas de exposição, dentro e fora do museu. Logo, é importante que os funcionários ligados ao atendimento do público, como recepcionistas e atendentes, tenham uma postura comunicativa, demonstrem iniciativa na relação com o visitante e estabeleçam um contato amistoso, promovendo uma boa impressão. Portanto, recomenda-se que durante o processo de recrutamento para o cargo de recepcionista e/ou atendente sejam consideradas as aptidões pessoais dos candidatos, dando preferência então para aqueles que demonstram ser mais comunicativos, característica essencial aos funcionários que lidam com os públicos. Lembrando que o trabalhador que atua juntamente ao público, ajuda a configurar a imagem da instituição.

Em sintonia e de maneira complementar, é importante que sejam criadas ações para se trabalhar o conceito de cultura, entendida como reflexo da expressão humana em sua totalidade e diversidade, enquanto construção que se faz a partir das vivências do indivíduo, e por isso mesmo a principal matéria-prima de um museu. Propor espaços/períodos de reflexão em que se estimule a ampliação do entendimento de cultura que o funcionário de museu possui, levando-o a percebê-la como resultado de seu trabalho, como o acréscimo que faz ao seu mundo e que o torna tanto produto como criador de sua sociedade e de sua cultura (Freire, 1987, 2006); cultura como elemento construído e não apenas atribuído, e que desta forma ajude-o a reconhecer as pessoas como produtoras de cultura, seja na coleção exposta como no discurso museológico apresentado.

Da mesma forma, a memória também é um conceito a se trabalhar no âmbito desta metodologia. Isto por que acredita-se na capacidade que a memória, enquanto fenômeno social, possui de contribuir para o processo de reconhecimento e autoconhecimento do indivíduo e de reflexão quanto à sua própria natureza, no seu potencial enquanto ferramenta capaz de colaborar para que o indivíduo tenha uma percepção crítica da sociedade que o leve a um posicionamento crítico, consciente e atuante; fazendo da memória uma aliada no processo de desenvolvimento pessoal e profissional que se almeja aos funcionários do museu.

A identidade, entendida como um processo social em constante transformação e atualização, é outro conceito a ser abordado na metodologia, que deve ser trabalhado com o grupo tendo como intuito estimular a reflexão sobre si mesmo e sobre o outro. O conceito de identidade que auxilia o indivíduo em seu processo de caracterização e diferenciação humana, no seu processo de conscientização pessoal e social, e que colabora para que a diversidade e a pluralidade cultural sejam percebidas como fundamentais para a estruturação de uma sociedade tolerante, respeitosa e democrática.

O exercício educativo no âmbito dos museus, composto por estas ações, é enriquecido ao passar por um processo crítico de análise do trabalho desempenhado, que proporciona uma constante adaptação aos seus públicos e suas demandas (Pinto, 2010). Este processo crítico é viabilizado, também, pelas práticas avaliativas que reúnem evidências sobre o trabalho e oportunizam a reflexão em busca de melhorias. Portanto, para validar a eficácia das ações educativas e justificar o investimento material e profissional realizado, é coerente que se utilize mecanismos de avaliação, capazes de aferir o alcance dos objetivos propostos. E mais, que as práticas avaliativas se tornem uma dinâmica freqüente, um exercício constante nos museus, em suas diferentes funções museológicas.

2.4.1 Práticas Avaliativas em Museus

Entendendo a avaliação como uma postura profissional que busca o aperfeiçoamento e o domínio do ofício, ela é vista como uma ferramenta para aprofundar a compreensão sobre o trabalho que se desenvolve, sendo um meio para o aprimoramento profissional e institucional, seja através dos processos de trabalho, dos serviços ou produtos desenvolvidos. Logo, as práticas avaliativas em museus são ferramentas imprescindíveis ao serviço do autoconhecimento da instituição museal (Melo, 2009). É através da avaliação que o museu (i) recolhe informações para o planejamento de atividades, (ii) ajuda na elaboração de novos programas, (iii) justifica a realização de um projeto, (iv) avalia a eficácia de uma atividade, e também (v) constrói novas teorias que contribuem para a ampliação do conhecimento sobre o objeto a ser investigado (Stuart *et al*, 2003).

Podendo compreender questões relacionadas aos processos de trabalho e/ou aos resultados destes processos, as avaliações são utilizadas para conhecer detalhadamente perfis de públicos, necessidades, serviços, ações, desempenhos, programas promovidos pela instituição entre outras questões relevantes. Reunindo um conjunto de informações sobre o contexto, as características, o desenvolvimento, os efeitos, o impacto de uma

determinada iniciativa, entre outros aspectos, a avaliação é um instrumento que visa o aperfeiçoamento, a melhoria contínua do funcionamento da instituição. Para tanto deve ser pensada como um processo já que não se trata de um produto mas sim de uma construção coletiva vinculada a uma estrutura maior: o museu.

É também na avaliação que se verifica se os objetivos almejados foram atingidos, se o plano delineado se concretizou, se as metas traçadas foram alcançadas e se o investimento realizado compensou o esforço, sendo esta uma fase de suma importância para a manutenção e continuidade de iniciativas programadas pelo museu. A prática avaliativa é também mais uma iniciativa para promover o diálogo, para dar voz aos diferentes grupos que compõem a rotina do museu, fazendo desta, uma relação mais equilibrada onde as necessidades, opiniões e preferências são conhecidas, e podem auxiliar na elaboração das ações futuras. A avaliação não deve ser entendida como cancelamento, suspensão, corte, punição, mas sim como readequação, reestruturação, redirecionamento.

Portanto, a avaliação não deve ser vista como uma formalidade, como uma prática destinada apenas a produzir informações, por si só. Ela precisa ser percebida como um instrumento para perspectivar, orientar, justificar e apontar, na qual as informações tenham utilidade e sejam aproveitadas para auxiliar nas tomadas de decisões. Da mesma forma, é importante que o conceito de avaliação em museus seja alargado, fazendo com que esta prática não esteja somente atrelada a estudo de público e avaliação quantitativa. É imprescindível que os profissionais de museus compreendam o alcance abrangente da avaliação e façam desta prática um meio para se conquistar qualidade nas ações museológicas, pensando na prática avaliativa de maneira organizada, planejada e sistemática.

“Avaliação deve ser feita e utilizada como instrumento de trabalho e como reflexo dos anseios dos profissionais com relação ao seu próprio trabalho. Mas, fazer avaliação não é garantia de nada. Fazer avaliação sabendo o porquê daquela ação e sabendo estruturá-la pode ter uma relevância institucional e social” (Cury, 2005, p.139).

E é justamente a intenção que se busca ao refletir sobre avaliação museológica e sobre a relevância de implantar-se uma cultura de avaliação na práxis dos museus, como motivadora de amadurecimento institucional e profissional e como manifestação do reconhecimento do compromisso social. A prática da avaliação, cada vez mais frequente na rotina dos museus, precisa ser desenvolvida de maneira consciente para que agregue discernimento, qualidade e rigor ao trabalho realizado, auxiliando na atuação dos profissionais, no direcionamento das ações e no andamento do museu.

Posto isto, fica evidente que avaliação museológica é uma denominação bastante ampla. Dada a diversidade e abrangência do tema, conclui-se que qualquer estudo sobre avaliação terá de definir um foco de incidência, devido a multiplicidade de contextos em que se pode inserir, os ângulos de abordagem que pode adotar e as diferenças existentes entre métodos e técnicas de avaliação a utilizar em diferentes situações e para diferentes objetivos (Ribeiro, 1994). Para tanto, é apresentado o conceito de avaliação adotado neste estudo, e suas características que irão compor as práticas avaliativas desenvolvidas nesta investigação.

No contexto em questão, o propósito da avaliação é obter elementos indicadores que ajudem a comprovar o contributo de uma metodologia para programa educativo direcionado aos funcionários de museu. Portanto, o enfoque é estabelecido a partir do âmbito educacional, e a avaliação será pensada para as ações educativas que compõem a metodologia do programa educativo, tendo em consideração os objetivos traçados para este programa, o plano de ação e a realidade do museu investigado. Compreenderá questões relacionadas ao museu selecionado, pessoas envolvidas e processos de trabalho (as ações em si) determinados. Entretanto, ainda que as práticas avaliativas neste trabalho tenham como intuito encontrar evidências relacionadas à eficácia da metodologia proposta, é relevante dizer que muito além de conceituar ou valorar, a avaliação de ações educativas se faz importante pela oportunidade que cria de refletir sobre a própria prática museológica, sendo suporte para a discussão coletiva, para a ação consciente, para a mudança necessária.

E antes mesmo de apresentar o conceito de avaliação adotado para este estudo, é importante elencar algumas questões sobre avaliação suscitadas pelo contexto educacional e que colaboram para o entendimento da prática que se pretende propor neste estudo. Deste modo, faz-se oportuno dizer que no âmbito educacional, o processo avaliativo consiste na determinação 'do quanto' e 'do como' os objetivos educacionais estão sendo alcançados pelos programas propostos. Todavia, como os objetivos educacionais expressam mudanças em seres humanos, isto é, os objetivos visados traduzem certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento das pessoas envolvidas, a avaliação torna-se um processo bastante complexo, destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo (Goldberg, 1982, p.35). Para tanto se faz importante que ela esteja fundamentada em critérios e indicadores baseados nas boas práticas das organizações de conhecimento, de saber, de educação.

Esta concepção de avaliação pressupõe que a prática avaliativa deve envolver mais do que um único julgamento, para desta forma constatar se houveram mudanças, e quais foram. Por este motivo, aconselha-se o uso de diferentes estratégias avaliativas para tentar perceber mudanças relacionadas à atitudes, hábitos, apreciações, habilidades, entendimentos entre outros tipos de comportamentos das pessoas envolvidas com o programa em análise.

Logo, utilizar estratégias de avaliação que sejam tanto quantitativas como qualitativas é enriquecer o processo, uma vez que elas se complementam por reunir dados de tipologias distintas. Pode-se dizer que tanto a avaliação qualitativa quanto a avaliação quantitativa cumpre um papel importante para museus e centros culturais. Observações, testes, entrevistas, inquéritos com perguntas abertas ou fechadas, grupos de discussão, escalas, listas de verificação, roteiros de observação direta ou indireta, análise documental, entre outros, são instrumentos valiosos para entender a dinâmica da aprendizagem, identificando dificuldades e contribuindo para aperfeiçoar os métodos de mediação do conhecimento nos espaços expositivos. E a adoção de uma prática não exclui outra. Sempre que possível, quanto mais diversificadas forem as práticas adotadas, maiores serão as oportunidades de cruzamento de dados, mais confiantes serão as evidências e informações levantadas, o que contribuirá para assegurar veracidade aos fatos e atribuir credibilidade às ações desenvolvidas.

Ao falar em avaliação no âmbito educacional, também é pertinente mencionar as três formas de avaliação comumente adotadas nesta área que são: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Enquanto a avaliação diagnóstica incide sobre os pré-requisitos estipulados para uma ação educativa, a avaliação formativa incide sobre os objetivos específicos de cada ação e a avaliação somativa incide sobre a ação como um todo, fazendo um balanço geral do processo. Tal como a avaliação quantitativa e qualitativa, estas três também se complementam ao serem utilizadas em conjunto, auxiliando no monitoramento do trabalho desenvolvido, buscando evidências e fornecendo indicadores sobre o impacto alcançado através das ações executadas, e contribuindo na tomada de decisões relacionadas às futuras proposições.

Pensando em avaliação a partir de uma perspectiva mais ampla e flexível, é importante ressaltar que ela se faz ainda mais pertinente se for proposta enquanto avaliação mediadora, que valoriza muito mais o processo da ação e os objetivos metodológicos do que um resultado pragmático e elaborado por meio de gabaritos e resultados únicos e fechados. Ou seja, não se trata de não delinear pontos de partida, mas, sim de não delimitar

ou padronizar pontos de chegada, explorando os objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa, sem limites pré-estabelecidos. Entendimento que vai de encontro à declaração de Hooper-Greenhill (1998) que reforça a característica do museu enquanto espaço de Educação Não-Formal ao afirmar que “en los museos se da mucha importancia a los procesos; los resultados son mucho menos significativos²⁵” (Hooper-Greenhill, 1998, p.191). A avaliação para uma ação educativa em Educação Não-Formal que valorize não exclusivamente os resultados finais mas, sobretudo as relações estabelecidas, o processo e assim perceber a avaliação como uma forma de estabelecer diálogo com a realidade e um meio para modificá-la.

Portanto, no âmbito do presente estudo, foi adotada uma definição para o termo avaliação, com o intuito de orientar a reflexão sobre o tema e também auxiliar no desenvolvimento de propostas avaliativas para a metodologia que se propõe. Neste âmbito, entende-se avaliação em museus como uma operação descritiva e informativa, um processo que intenciona reunir dados sobre o ‘objeto’ em análise com o intuito de auxiliar no seu entendimento, no seu desenvolvimento e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da qualidade do funcionamento do museu e do atendimento às necessidades dos públicos. Envolve um ciclo de três passos:

- a identificação da informação a recolher (i);
- a recolha da informação (ii);
- a organização da informação (iii).

A identificação da informação a recolher (i) é a base estrutural da avaliação, o qual está relacionada à definição de fatores como: os objetivos que se deseja alcançar com a avaliação, os aspectos a serem avaliados (conteúdos, aprendizagens, atitudes e desempenho dos envolvidos, material de apoio, tempo e impacto da ação...), os indicadores que ajudarão a medir, os critérios que servirão de parâmetro e as metas a serem cumpridas. Todos estes fatores, definidos e organizados para agregar confiabilidade à avaliação.

A recolha da informação (ii) compreende os métodos e instrumentos escolhidos para reunir as informações desejadas. Porém, antes mesmo de definir quais estratégias utilizar para a recolha das informações, é importante saber a natureza das informações que se deseja obter para então, escolher as ferramentas mais apropriadas; assim como é importante traçar objetivos específicos para cada uma das ferramentas, evitando que os

²⁵ Tradução livre da autora: “nos museus se dá maior importância aos processos, os resultados são menos significativos”.

esforços sejam desperdiçados. Entre as ferramentas avaliativas pode-se listar: aplicação de inquéritos, entrevistas, testes e escalas, listas de verificação, observação do ambiente direta e indireta, observação de comportamento, promoção de grupos de discussão, análise de documentos e relatórios, entre outras iniciativas.

A organização da informação (iii) consiste na análise e reflexão sobre as informações coletadas através das práticas avaliativas, quando se reúne os dados coletados aos indicadores e metas pré- estabelecidos. Uma vez organizadas, as informações recolhidas através das práticas avaliativas irão fornecer os elementos necessários à tomada de diferentes decisões ao longo do projeto, assegurando que as decisões tomadas resultem em atividades eficientes e eficazes para atingir os objetivos propostos (Ribeiro, 1994).

A partir destes conceitos são delineadas as ações avaliativas que compõem a metodologia proposta neste estudo, acreditando que é justamente a prática avaliativa que qualifica o serviço desenvolvido e promove a reflexão das práticas executadas, agregando eficiência ao ambiente de trabalho. Entretanto, para que o trabalho de avaliação seja implementado nos museus faz-se necessário um ambiente propício e muitas vezes uma mudança de mentalidade que requer abertura para o diálogo, espaço para críticas, disposição para implementar mudanças, que faça da avaliação uma prática sistemática, que contribui efetivamente para o dia a dia dos museus. Mais uma vez, o ponto central da mudança está localizado no profissional que atua no museu e que determina o rumo das ações desenvolvidas na instituição.

As considerações desenvolvidas ao longo deste capítulo apontam para a necessidade de se refletir sobre os conceitos que estruturam a Educação Não-Formal no âmbito dos museus. Entender como estes conceitos podem colaborar para o desenvolvimento de ações que aproximem pessoa, patrimônio e museu, e também tragam benefícios para os trabalhadores e para a própria instituição é a intenção do próximo capítulo.

3. Conceitos Abordados na Educação Não-Formal em Museus

Muito se fala nos benefícios que o museu e o patrimônio institucionalizado podem trazer à vida das pessoas. Defende-se o impacto na educação e no desenvolvimento do indivíduo, na sua qualidade de vida, na ampliação da consciência social, na construção da cidadania, entre outros aspectos. Contudo, permanece a questão: de que maneira o patrimônio pode colaborar com essas questões, efetivamente?

Numa sociedade globalizada que, contraditoriamente ainda fragmenta os saberes através de currículos escolares, o patrimônio cultural pode ser visto como um contributo para estimular a capacidade de estabelecer relações e de criar diálogos. Patrimônio cultural que leve a uma maior compreensão de mundo e colabore para a formação do indivíduo antenado com as exigências do seu tempo, o qual requer pessoas criativas e imaginativas, capazes de observar, analisar, interpretar, contextualizar e resignificar dados, fatos, tempos e espaços (Figurelli, 2012).

Trabalhar sob a perspectiva do patrimônio enquanto recurso para o questionamento, para a revisão de conceitos e opiniões, para a construção de conhecimentos, para o estímulo aos diferentes sentidos, para o desenvolvimento de habilidades, leva à abordagem de conceitos e entendimentos que auxiliem na percepção que se tem do próprio patrimônio e do espaço museu, e que ajudem a qualificar a relação que o indivíduo estabelece com os bens culturais, a instituição museológica e a própria sociedade.

De maneira complementar, se faz importante abordar as exposições enquanto suporte para a construção de uma reflexão crítica em que o acervo do museu não é meramente contemplado mas sim analisado e questionado. Em que qualquer exposição é sempre uma leitura possível e não uma verdade absoluta. Em que a 'visita ao passado' cede espaço para a 'visita ao presente' entendida não como 'determinação' e sim como 'possibilidade' que cada pessoa constrói e/ou modifica, que se alimenta das relações entre o ontem, o hoje e o amanhã, as quais servem de impulso para construções e transformações.

A partir de uma pesquisa desenvolvida junto ao Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo (Brasil)²⁶, foi possível elencar alguns conceitos percebidos como centrais e que dão pistas de como o patrimônio e o espaço museu podem

²⁶ A pesquisa, que deu origem a dissertação de mestrado intitulada '*O Público esquecido pelo serviço educativo: estudo de caso sobre um programa educativo direcionado aos funcionários de museu*', defendida em 2010, analisou de que forma ações educativas podem contribuir para o desenvolvimento social do público e identificou alguns conceitos que são considerados chave para este processo e servem de base para o presente estudo.

colaborar para/com o desenvolvimento das pessoas. Estes conceitos, considerados essenciais para o desenvolvimento desta linha de raciocínio, são abordados na seqüência. Conceitos que são basilares para a compreensão da Educação Não-Formal praticada nos espaços museológicos e que são estruturantes para se pensar uma proposta de metodologia para um programa educativo direcionado aos funcionários de museus. Por que se o museu considera-se um centro de desconstrução, de suposições ou controvérsias, a educação contribuirá para apresentar o museu como um lugar em contínua construção (Puig, 2009), fornecendo os meios viáveis para se trabalhar junto às pessoas.

Assim, o presente capítulo tem como intuito discutir memória, identidade e criticidade, refletir sobre a relação destes conceitos com o museu, o patrimônio e as pessoas, e evidenciar de que maneiras estas concepções podem colaborar para o processo de desenvolvimento dos indivíduos. A intenção não é esgotar a discussão, visto a complexidade que envolve os temas. O intuito é reunir as proposições dos estudiosos da área e, a partir delas, refletir sobre os temas no contexto museológico, relacionando-os aos desafios da contemporaneidade.

3.1 Memória

De acordo com Connerton (1999), uma das principais dificuldades no desenvolvimento de uma teoria da memória como forma de conhecimento, está relacionada com a variedade de tipos de memória que o indivíduo aciona e reconhece, fazendo com que a diversidade acompanhe a complexidade do tema na tarefa de conceituar memória. Ressalta-se portanto, que o presente texto reúne definições sobre memória enquanto fenômeno social e na perspectiva que ajuda a compreender seu impacto no uso do patrimônio institucionalizado. Assim, assume-se as limitações da reflexão proposta, centrando-se no objetivo principal traçado que é refletir sobre a contribuição da memória para o desenvolvimento das pessoas, nomeadamente, o público de museus.

Declarar o museu como espaço guardião da memória de um povo é uma das mais antigas afirmativas museológicas, a qual vem sendo repetida, esvaziada e mesmo distorcida ao longo de várias gerações de museólogos. A afirmativa transforma-se em justificativa, e é manipulada conforme os interesses que sustentam o discurso. Logo, compreender os mecanismos que compõem a memória é imprescindível para a ação museológica, uma vez

que sua estruturação está relacionada ao contexto cultural do(s) indivíduo(s) e se faz matéria-prima para o trabalho desenvolvido nas instituições museológicas.

Maurice Halbwachs (1990), já nos anos 1920 e 1930, havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. Pierre Nora (1993) defende que a memória é vida, carregada por grupos vivos e, nesse sentido, está em permanente evolução, “aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações” (Nora, 1993, p.9). Que é seletiva já que nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado (Pollak, 1992). Que é elaborada no presente, para responder a solicitações do próprio tempo presente (Meneses, 1992). Que é múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada (Nora, 1993).

Para Meneses (1992), a memória, enquanto construção social, é formação de imagem necessária para os processos de constituição e reforço da identidade individual, coletiva e nacional. “É operação ideológica, processo psicossocial de representação de si próprio, que reorganiza simbolicamente o universo das pessoas, das coisas, imagens e relações, pelas legitimações que produz. A memória fornece quadros de orientação, de assimilação do novo, códigos para classificação e para o intercâmbio social” (Meneses, 1992, p.22), sendo, como o próprio autor diz, um mecanismo de registro e retenção, depósito de informações, conhecimento, experiências.

Conectada à noção de temporalidade, a memória faz-se indicador e contribui para o processo de reflexão do ser humano quanto à sua própria natureza já que

“está vinculada à nossa consciência da existência de tempo e espaço - passado, presente, futuro -, onde criamos identidades e referências e nos situamos no mundo; é ela que nos possibilita o exercício individual e coletivo do sentimento de pertencimento. Ao falarmos em memória, estamos falando em afetos, sensações, percepções e experiências” (Nascimento, 2007, p.264)

os quais remetem ao contexto afetivo, no qual a memória está intrinsecamente relacionada.

Em sua análise sobre a memória coletiva, Maurice Halbwachs (1990) enfatiza a força dos diferentes pontos de referência que estruturam a memória e que a inserem na memória da coletividade a que se pertence. Monumentos, patrimônio arquitetônico e seu estilo, paisagens, datas, personagens históricos, tradições, costumes, culinária, folclore, música (Pollak, 1989) são alguns exemplos de matéria-prima que alicerça o conceito de memória, aproximando-a da Museologia, da sua capacidade de qualificar o bem em patrimônio, de transformá-lo em referência para o indivíduo.

Para Halbwachs (1990) a memória individual existe a partir de uma memória coletiva, posto que as lembranças são constituídas no interior de um grupo. A origem de várias ideias, reflexões, sentimentos, paixões que atribuímos a nós são inspiradas pelos grupos que escolhemos, freqüentamos, nos identificamos. Logo, a memória individual, construída a partir das referências e lembranças próprias de um grupo, refere-se a um ponto de vista sobre a memória coletiva, que tanto pode ser uma 'memória herdada' como uma 'memória vivida'. Para Meneses (1992), a memória coletiva é um sistema organizado de lembranças cujo suporte são grupos sociais espacial e temporalmente situados. Sendo essa memória que assegura a coesão e a solidariedade do grupo e ganha relevância nos momentos de crise e pressão (Meneses, 1992, p.15), a memória coletiva deve ser vista sempre no plural, como memórias coletivas, sendo pautada na continuidade, na atualização, no dinamismo. Também para Halbwachs (1990), longe de ver nessa memória coletiva uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica, acentua-se as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas sim pela adesão afetiva ao grupo (Pollak, 1989, p.3), pela identificação, pelo reconhecimento.

Soma-se a isto, um processo de 'negociação', como intitula Halbwachs (1990), que busca conciliar memórias coletivas e memórias individuais. "Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum" (Halbwachs, 1990 p.34). Daí que determinadas memórias coletivas dizem algo para algumas pessoas e para outras pessoas não dizem nada. Há sempre que se estabelecer uma ligação, um vínculo, um diálogo entre a memória de um grupo e a memória de uma pessoa, multiplicando e reconstruindo significados, evidenciando a possibilidade de diversas relações. Os museus põem-se como espaços capazes de promover este diálogo, este reconhecimento, esta negociação, esta construção de significados a partir de diferentes referências. Compete aos seus profissionais, assumirem a responsabilidade de auxiliar o público na construção destas relações, qualificando a prática e evidenciando que o processo nunca é neutro pois envolve relações de poder e interesse, e as pessoas precisam estar conscientes desta dinâmica.

Portanto, se é possível o confronto entre a memória individual e a memória dos outros, isso demonstra que a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos

(Pollak, 1992), o que reforça a relevância da dimensão política da memória. Segundo Connerton (1999), este aspecto dificilmente pode ser posto em causa, “porque não há dúvida de que o controlo da memória de uma sociedade condiciona largamente a hierarquia do poder. De tal modo que a organização da memória colectiva é uma questão que se relaciona directamente com a da legitimação, sendo o controlo e a propriedade da informação um problema político decisivo”. (Connerton, 1999, p.2)

Construída ou organizada, a memória faz-se testemunho de uma intenção. Negociar os interesses que moldam esta construção é um complexo desafio, quer se fale de memória individual como de memória coletiva. Ao falar em memória coletiva, a noção de poder fica ainda mais evidente e cresce a responsabilidade do museólogo que através de seu posicionamento profissional tanto pode contribuir para equilibrar as vozes que compõem esta representação, como utilizar com responsabilidade a autonomia que exerce na organização de um discurso museológico.

Utilizada como um instrumento de luta (resistência) ou como um instrumento de poder, a depender da intenção que lhe conduz, a memória demanda a atenção dos profissionais de museus. Daqui decorre a importância de se aprofundar estas questões trazendo para a reflexão e a discussão ambos os conceitos interligados - memória e poder - num cenário em que comumente eles se relacionam - os museus.

Estes museus, que tanto podem ser ‘espaços celebrativos da memória do poder ou equipamentos interessados em trabalhar democraticamente com o poder da memória’, assumem diferentes funções. Num primeiro caso - da memória do poder - os museus tendem a se constituir em espaços pouco democráticos onde prevalece o argumento de autoridade, onde o que importa é celebrar o poder ou o predomínio de um grupo social, étnico, religioso ou econômico sobre os outros grupos. Num segundo caso - do poder da memória - os museus podem se configurar em agências capazes de servir e de instrumentalizar indivíduos e grupos de origem social diversificada para melhor equacionamento e solução de seu acervo de problemas (Chagas, 1996).

3.1.1 Memória, Museus e Patrimônios

O campo da memória é dinâmico mas não é espontâneo, precisa ser movimentado e atualizado frequentemente, caracterizando-se como um processo ativo, que proporciona a possibilidade de diferentes e novas interpretações. Ao entender a memória enquanto fragmento, compreende-se que ela pode ser fruto da vivência ou fruto de herança,

ocorrendo neste segundo caso, através das transferências e das projeções (Pollak, 1992). Logo, o museu aparece como um dos cenários possíveis para esta dinâmica que revisita, rememora, renova e reconstrói. Espaço em que a memória é apresentada, e precisa ser questionada.

Uma vez que a recordação, por mais pessoal que possa ser, existe em relação a um conjunto de ideias que outras pessoas possuem, que por sua vez, se relaciona seja com pessoas, lugares, datas, palavras, formas de linguagem (Connerton, 1999). Esta relação encontra espaço para se concretizar, entre outros lugares, também, nos museus. Os museus vistos como espaços de sociabilização destas relações, recordações e resignificações. Os museus vistos como espaços de armazenamento de lembranças ilustradas pelos bens patrimonializados, escolhidos como representativos de um grupo, de uma ideia, de uma causa, de um momento.

Pensando ainda que nenhuma memória coletiva existe sem referência a um quadro espacial socialmente específico, e que conservam-se as recordações através da referência ao meio material que lhe cerca, é fácil aceitar que por vezes as memórias estão localizadas no interior dos espaços materiais e mentais de um grupo (Connerton, 1999). Que os museus se configuram num destes espaços materiais sendo capazes de estimular o contato com memórias tanto individuais como coletivas, preservando-as para as futuras gerações que poderão reconhecê-las como representativas, ou não.

Por ser a memória e o esquecimento dois conceitos intrínsecos, os atos de valorizar e desvalorizar decorrem do ato de selecionar, que por sua vez nunca é neutro. Fruto de seleções, o museu é portanto um espaço de exercício político, e como tal, o uso do poder faz-se presente em todo o processo museológico, a começar na composição das memórias, na escolha do patrimônio institucionalizado, no discurso expográfico. Trabalhar para que o público tenha consciência desta dinâmica (do exercício político), colabora para que o indivíduo não tenha uma postura passiva e contemplativa durante a visita a um museu. Para que não aceite como verdade absoluta tudo que o museu comunica e divulga, para que reflita e questione a serviço de quem estão estas memórias e representações sociais, para que construa os seus próprios referenciais, consciente de que o museu é uma possibilidade e que as memórias por ele retratadas são seleções marcadas por intenções e interesses.

Essa memória que tem como relevantes atributos a escolha e a criação, é um mecanismo de ampla complexidade devido à diversidade de características e fatores que a compõem, o que corrobora seu caráter inconstante, flutuante. Estes atributos tanto podem ser parte de um processo consciente como parte de um processo inconsciente. Colaborar

para que o indivíduo reconheça a existência e a complexidade deste processo é um importante contributo da Museologia para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Levando em consideração que “as memórias coletivas são uma forma de linguagem” (Santos; Chagas, 2007, p.12), elas encontram no museu um espaço propício para sua construção e apresentação na medida que a instituição reconhece a importância deste processo e direciona suas ações para este objetivo. Quanto mais conhecimento o museólogo possui do processo, com maior consciência crítica e autonomia pode assumir uma postura pró-ativa e envolver pessoas para que juntas possam construir as memórias coletivas que melhor lhe caracterizam e contribuem para a criação de identidades.

Logo, museus comprometidos com o humano, precisam perceber a memória como ferramenta para a mudança social. Propiciar oportunidades para a reflexão, o debate e a (re)construção, em que se faça uso da memória como convite à uma rememoração produtiva. Que direcione as lembranças para a reflexão e a atuação dos indivíduos, e também como ferramenta de intervenção social, capaz de cooperar com o processo de mudança liderado pela sociedade, são ações esperadas destas instituições.

3.1.2 Memória e Indivíduo

Fazendo destes altos lugares da memória - os museus - não só espaços de fruição das heranças culturais e dos seus cruzamentos múltiplos, mas também um lugar de criação e um lugar de parcerias estratégicas para o desenvolvimento cultural (Pereira; Duarte, 2001), aposta-se na memória como fator de desenvolvimento social e de fortalecimento da cidadania. Isto por que acredita-se que a partir do patrimônio cultural, o museu viabiliza a construção social da memória e a potencializa como ferramenta para a percepção crítica da sociedade e a promoção de melhorias sociais.

Além de colaborar para a percepção que o indivíduo desenvolve sobre o lugar que ocupa na sociedade, através de reflexões estimuladas pelas memórias coletivas, a memória auxilia o processo de autoconhecimento do indivíduo, uma vez que a história passada é uma fonte significativa para as descrições que uma pessoa faz de si própria. “O autoconhecimento, a concepção do nosso próprio caráter e potencialidades, é determinado, em grande medida, pela maneira como vemos as nossas ações passadas. Existe, pois, uma ligação importante entre o conceito de identidade pessoal e diversos estados mentais retrospectivos” (Connerton, 1999, p.25), relacionados ao passado. Passado este que também influencia nas experiências do tempo presente, uma vez que as vivências atuais

são, em grande parte, marcadas pelas vivências passadas e pelo conhecimento que se tem sobre o tempo passado; uma vez que acredita-se que “todo o aprendizado se baseia na experiência e no seu registro: um povo sem memória nada sabe, e é presa fácil de armadilhas” (Guarnieri, 2010, p.121).

Para além da conexão com o passado que auxilia no processo de reconhecimento e autoconhecimento do indivíduo, é importante que se promova conexões da memória com o tempo presente para que esta seja percebida como alavanca para reivindicações (Meneses, 1992) e transformações. Subsídio para a construção do novo, seu impacto pode ser determinante para operar mudanças sociais e também atender necessidades específicas, visto que “diversos atores, sejam eles indivíduos, grupos ou nações, utilizam a memória com o objetivo de fortalecer identidades e defender interesses específicos” (Santos, 2002, p.101).

Contudo, ainda que se reconheça a grande relevância dos conceitos cunhados por Maurice Halbwachs (1990) e Pierre Nora (1993) entre tantos outros estudiosos, para as investigações, as reflexões e os debates promovidos no âmbito da memória, é extremamente importante e necessário trazer à discussão os desafios da atualidade que alguns destes conceitos não contemplam. Já que como todo conceito, estes também são frutos de um tempo e um espaço e por mais visionários que seus autores fossem, existem sempre limitações relacionadas ao porvir. Num contexto marcado pelas novas tecnologias da informação, pelos crescentes movimentos migratórios e o hibridismo cultural, pelas novas configurações familiares e a variabilidade das relações sociais, o desafio é pensar o conceito de memória a partir destas configurações contemporâneas que determinam novas problemáticas e exigências (Gondar; Dodebei, 2005).

É preciso pensar de que maneira o conceito de memória responde às transformações e demandas do cenário atual e como os museus podem colaborar para este processo. Como trabalhar o conceito de memória numa época marcada por redes, relações, mobilidades e deslocamentos múltiplos, que modificam o tecido social e fazem surgir novos modos de vida e padrões de sociabilidade, novos sistemas de representação social, novos valores, novas identidades e um novo conjunto de referências culturais, cada vez mais plurais e em constante variação? Desafio para os profissionais de museus que percebem a memória não como simples herança, mas a memória como construção social, como processo composto por afetos, sentimentos, emoções, preferências, relações, como resultado de escolhas e construções. E nesta perspectiva, a Museologia pode colaborar com o indivíduo no sentido de ajudá-lo a refletir sobre suas experiências e vivências, a perceber

melhor suas emoções através da identificação do seu 'sentir', colaborando para o seu processo de autoconhecimento.

Se é possível afirmar que a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada também pode-se dizer que há uma ligação muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Entendendo o sentimento de identidade no seu sentido mais superficial, que é "o sentido da imagem em si, para si e para o outro, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros" (Pollak, 1992, p.204), pode-se pensar que ao colaborar para o debate sobre identidade e alteridade, a memória torna-se referência para a identidade estabelecida, construída, desenvolvida, reconhecida.

Contudo, esta relação guarda um desafio. A memória que colabora na concepção de identidade e no sentido de pertencimento, também aponta para uma questão: como tratar identidade e pertencimento se a dinâmica social marcada pelo fenômeno da hibridação cultural aponta para mudanças, transformações, relações e construções cada vez mais dinâmicas e aceleradas na sociedade contemporânea?

3.2 Identidade

Identidade é um assunto intangível e ambivalente, que comporta uma grande complexidade em si. Entendido como fenômeno social, o termo identidade apresenta diferentes nuances, a depender da perspectiva que se relaciona e é analisado, apontando assim as múltiplas dimensões possíveis do fenômeno. Longe de reunir opiniões coesas, envolve uma série de temas correlatos que ampliam ainda mais a discussão sobre o tema. Conforme exposto anteriormente, o principal objetivo deste texto é refletir a respeito de como a identidade pode colaborar para o desenvolvimento do indivíduo que é público do museu. E para tanto, assume a posição de não discutir diversos aspectos relacionados ao tema, ainda que perceba sua relevância.

Construída socialmente, e desenhada a partir de referências, escolhas e influências, a identidade está intimamente ligada à vida, ao contexto social, à história dos seres humanos, bem como à consciência que eles têm de si mesmos, pois "não se trata de ser mas de saber-se ser, ou de se saber ser como tal" (Guarnieri 1990, p.41). E é esta

percepção sobre 'ser um sujeito', a conscientização da relação temporal e histórica, que auxilia muito o indivíduo em seu processo de reconhecimento e autoconhecimento, uma vez que a identidade pode ser entendida como o "processo de construção de significado com base em um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado" (Castells, 2005, p.22).

A identidade se estabelece na interação entre o 'eu' e a sociedade. Da mesma forma que um indivíduo se projeta nas identidades culturais, elas também influenciam a maneira como as pessoas se percebem, se enxergam. A medida que seus significados e valores são internalizados pelos sujeitos, as identidades contribuem para alinhar sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que os indivíduos ocupam no mundo social e cultural. A identidade 'costura' o sujeito à estrutura social e cultural (Hall, 2005).

Identidade é sim mutável, dinâmica, encontra-se em constante formação e transformação, tem um caráter de continuidade e jamais de eternidade. E assim como a memória não é só o passado mas também o processo, a identidade, construída ao longo da experiência partilhada e vivida é, também, processo (Guarnieri, 1990, p. 45), em constante transformação e atualização.

Entender a construção da identidade como um processo social, é acreditar que todo indivíduo tem direito à essa estruturação que auxilia em seu processo de caracterização e diferenciação humana. Entender a identidade como uma afirmação política e social, como um princípio pré-eminente e organizador da sociedade (Santos, 2009), é acreditar na sua importância para a constituição de uma sociedade formada por cidadãos conscientes, críticos e atuantes. Entender que através do diálogo e mesmo do confronto se estabelecem importantes relações de analogia e comparações por meio das quais a identidade se afirma (Guarnieri, 1990), é defender a importância da diversidade, da pluralidade cultural para a estruturação de uma sociedade tolerante e respeitosa, uma vez que se acredita que

"a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. Se é possível o confronto entre a memória individual e a memória dos outros, isso mostra que a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais" (Pollak, 1992, p.205).

Vista enquanto processo de construção e reconstrução que ganha expressão nos momentos de tensão e ruptura, quando se aguça a percepção da diferença e sua presença se faz mais necessária, a identidade é fruto de interações promovidas na sociedade. E se fundamenta no presente, ainda que faça apelo ao passado – um passado também ele

construído e reconstruído no presente, para atender as demandas do tempo presente. (Meneses, 1993; Cabral, 1997)

Relacionada ao fortalecimento de uma consciência histórica, e também uma consciência social, a identidade é vista como uma afirmação política e social, capaz de auxiliar no processo de reflexão e amadurecimento do indivíduo. Contudo, visto que na sociedade não há realidade que seja homogênea e estática, o conceito de identidade não é imutável mas sim altamente cambiante. Portanto, não é difícil concordar com o fato de que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída e reconstruída. A principal questão está relacionada, sim, ao 'como, a partir de que, por quem, e para que' isso acontece.

"A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço" (Castells, 2005, p.23).

É neste contexto que se faz perceptível a relevância dos museus e do patrimônio institucionalizado, ao fornecerem subsídios para a construção e reconstrução de identidades. Como tão bem explicita Castells (2005), a autonomia é do indivíduo, é ele quem define as questões que têm relevância. No entanto, o ser humano é um ser social, sofre influência do meio social e do(s) grupo(s) a que pertence, sendo natural que absorva influências, constituindo suas preferências e opiniões. Daí a importância e a responsabilidade em se pensar as escolhas que formam o acervo de um museu e que são apresentadas ao público através de exposições e ações educativas.

3.2.1 Identidade, Museus e Patrimônios

Tanto as identidades pessoais como as identidades coletivas são construídas, reconstruídas e revisitadas constantemente, com o apoio das memórias preservadas (Santos; Chagas, 2007), que por sua vez, encontram espaço nos museus e instituições afins.

"Os museus dispõem de um referencial sensorial importantíssimo, constituindo, por isso mesmo, terreno fértil para as manipulações das identidades. Seria ocioso lembrar com que facilidade certos objetos se transformam em catalisadores e difusores de sentidos e aspirações: da cruz do cristianismo aos uniformes militares, passando pelas bandeiras nacionais e pelos emblemas publicitários. Trata-se, efetivamente, de fetiches de identidade, de alto poder de comunicação" (Meneses, 1993, p.211),

que fazem dos museus, território das identidades e portanto, percebidos como recurso estratégico a seu serviço.

Conforme ressalta Guarnieri, “a identidade tem um caráter orgânico (ou sistemático) de permanência, de resistência e de continuidade (jamais de eternidade), que impõe suas marcas, seus registros na memória coletiva. Entretanto, a identidade cultural não é somente uma memória coletiva mas também uma consciência coletiva, que se exerce ao longo da vida, ao mesmo tempo que se renova sempre” (Guarnieri, 1990, p.40). E este processo de renovação encontra nos bens culturais entendidos como patrimônios culturais, um dos possíveis suportes para criação, caracterização e significação da identidade. Assim, o museu enquanto mediador cultural constitui-se em espaço propício para o processo de negociação e ressignificação que caracteriza a construção da identidade, enquanto o patrimônio cultural compõe-se em subsídio para a reconstrução de noções e concepções, que tem nas exposições museológicas uma das estratégias para propor ‘imagens’ que complementam (e influenciam) identidades.

A ideia dos museus como meios influentes para definir e reforçar identidades é largamente conhecida e destacada, assim como o entendimento da identidade enquanto elemento de valor e qualidade - a princípio - positivos e imune a qualquer crivo de análise e discussão. Contudo, Meneses (1993) chama atenção para a maneira superficial com que o assunto é abordado e propõe que ao invés de tais fins ideológicos, os museus considerem a identidade como objeto de análise crítica e compreensão histórica. Trazendo para o espaço museológico a necessidade da abordagem crítica, da construção reflexiva.

Vale salientar que Meneses (1993) não desconsidera o saldo positivo deixado pelos museus a partir de posturas que elegeram a identidade cultural como um dos objetivos fundamentais a serem perseguidos por estas instituições. Entretanto, ele chama a atenção para o fato de que a natureza da identidade enquanto fenômeno social foi ignorada por muito tempo. Por isso mesmo é preciso aprofundar o conhecimento do fenômeno da identidade a fim de evitar os inúmeros descaminhos que sua desconsideração provocou no domínio do patrimônio cultural e dos museus, em particular. Isto por que acredita-se que uma postura passiva ou acrítica perante uma exposição museológica pode transformá-la numa apresentação de bens culturais que induzam paradigmas de valores para os comportamentos humanos. Excluindo assim a reflexão que leva à discussão de como os comportamentos humanos produzem e utilizam coisas com as quais eles próprios se explicam. Este posicionamento transforma a exposição em ‘resposta’ quando na verdade ela

precisa ser encarada como 'pergunta'. Faz da exposição uma 'certeza' quando ela deve ser vista como um 'questionamento'.

Falar em identidade é falar também em poder e todos os interesses que movimentam a construção de uma identidade cultural, social, nacional, visto que "a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder" (Castells, 2005, p.24). Ainda que não esteja no escopo do estudo, cabe dizer que muitos museus são utilizados para construir uma identidade, baseada nos interesses daqueles que estão no poder. Desta forma o museu destaca ou esconde, relações, interesses, opções, reivindicações, ideologias, construindo uma 'narrativa' que muitas vezes é aceita pelos indivíduos, sem maiores questionamentos.

Embora as identidades também possam ser formadas e disseminadas a partir dos interesses de instituições dominantes, elas somente assumem tal condição quando e se os atores sociais as internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização (Castells, 2005). Isto reforça o entendimento de que os profissionais de museus têm como responsabilidade conscientizar o público para o processo de construção de identidade, explicitando que sempre existem interesses e poderes intrínsecos às escolhas e narrativas apresentadas nos museus, e alertando-os para a importância de se ter uma postura crítica e questionadora perante uma exposição museológica.

As mudanças que estão transformando as sociedades modernas têm fragmentado as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade que, por sua vez, têm modificado as identidades pessoais, abalando a ideia que cada indivíduo tem de si próprio como sujeito integrado e também sobre os quadros de referência que lhe davam um fundamento estável no mundo social. Esse deslocamento, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, aponta para identidades modernas descentradas, deslocadas e fragmentadas (Hall, 2005), o que exige dos museus uma nova postura perante o conceito de identidade. Não se trata mais de uma identidade homogênea para cada indivíduo, mas sim de cada indivíduo assumindo diferentes identidades, paralelamente e de maneira cada vez mais dinâmica, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. À medida que o indivíduo se depara com as incertezas e as inseguranças da 'modernidade líquida', suas identidades sociais, culturais, profissionais, religiosas e sexuais sofrem um processo de transformação contínua, que vai do perene ao transitório, com todas as angústias para a psique que tal situação suscita (Bauman, 2005). E o museu, enquanto espaço relacionado a identidades, não pode ignorar este aspecto, sendo extremamente importante que aborde sua transitoriedade, chamando atenção para o fato da identidade não ser uma essência, um

referencial fixo, cuja existência seja automática e anterior às sociedades e grupos - que apenas os receberiam já prontos do passado. Não só a identidade é um processo incessante de construção e reconstrução, como é fruto da interação e se faz “crucial quando existem segmentos sociais que não se pensam como totalidade únicas” (Meneses, 1993, p.210).

Neste contexto de negociação surgem identidades culturais em transição, resultantes do diálogo entre diferentes tradições culturais e misturas do mundo globalizado, influenciadas pelos processos de interação facilitados pela globalização, pelas migrações, pelas relações transfronteiriças, pela multiculturalidade. Chamadas de identidades híbridas, por estarem relacionadas à hibridação cultural, constituem-se em grande desafio para a contemporaneidade, exigindo novos olhares, novas reflexões, novas abordagens e, sobretudo, novas posturas frente à diversidade cultural.

E é justamente por compreender o patrimônio cultural como subsídio para (re)construção das identidades, que identifica-se a necessidade de ponderar sobre o posicionamento dos museus frente às novas demandas geradas, sobretudo, por influência destes processos. De que forma os museus devem discutir e retratar identidades - velozmente - cambiantes? Como abordar o fenômeno da identidade frente ao processo de homogeneização cultural suscitado pela globalização? No âmbito dos museus, como discutir a relação que se estabelece entre identidade e estereótipos? Estes são alguns dos questionamentos que precisam estar presentes no contexto museológico, influenciando novas reflexões, novas posturas e, sobretudo, novas atuações.

É bem verdade que a globalização aponta para o fenômeno da homogeneização cultural que, ao reduzir espaços e tempos, facilitar acessos e relações, promover interesses e necessidades universais, colabora para tornar as identidades cada vez mais desvinculadas do seu contexto original. Um olhar mais atento à questão da formação e transformação das identidades aponta para os reflexos, os impactos e os riscos gerados a esta e às próximas gerações, mundialmente conectadas. Ainda que identidades pessoais e coletivas sejam reconstruídas constantemente, mediante o uso das memórias (Santos; Chagas, 2007), as percepções, impressões, experiências e sensações que estimulam estes processos de reconhecimento convergem para referências semelhantes e equivalentes, ampliadas pelas influências da globalização. Porém, “se a identidade tem como foco a semelhança, ela produz, em contrapartida, a diferença: a afirmação de semelhança necessita da oposição do que não é semelhante” (Meneses, 1993, p.208),

conseqüentemente a heterogeneidade é essencial para a constituição da identidade e precisa ser cultivada em meio à tendência da homogeneização.

Embora a contribuição da multiculturalidade, alargada por meio das conexões facilitadas pela globalização, para a construção de identidades culturais atuais seja sabida, reconhecida e valorizada, há se que ter atenção para o fortalecimento de poucas em detrimento de muitas identidades, por que

“desarrollar la cultura en las sociedades contemporáneas, multiculturales y densamente interconectadas, no puede consistir en privilegiar una tradición, ni simplemente preservar un conjunto de tradiciones unificadas por un Estado como 'cultura nacional'. El desarrollo más productivo es el que valora la riqueza de las diferencias, propicia la comunicación y el intercambio - interno y con el mundo - y contribuye a corregir las desigualdades”²⁷ (García Canclini, 2005, p.2).

Este é mais um espaço de atuação para os museus que precisa ser largamente explorado. Dar voz a diferentes grupos, explorar as várias manifestações culturais, proporcionar espaço para reflexão e assim contribuir para a valorização da diversidade cultural, essencial para o reconhecimento das memórias e a transformação das identidades culturais, tanto pessoais como coletivas.

“Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras”. (UNESCO, 2002, p.3)

Os museus, enquanto instituições socioculturais que têm entre suas finalidades melhor conservar os registros da cultura humana, são espaços promissores à realização de ações que contribuam para a expressão da diversidade cultural humana, assegurando sua exposição e também a reflexão sobre o tema, na sua relação com a identidade. Neste espaço de discussão também é importante assegurar o estímulo à valorização do local, em simultâneo ao global, reforçando a importância das identidades locais como parte da alteridade que caracteriza a sociedade.

3.2.2 Identidade e Indivíduo

Para além das ideias de legitimação, de nacionalismo, de resistência, é importante pensar na identidade enquanto contribuição para a formação do sujeito (Castells, 2005).

²⁷ Tradução livre da autora: "Desenvolver a cultura nas sociedades contemporâneas, multiculturais e densamente interconectadas, não pode consistir em privilegiar uma tradição, ou simplesmente preservar um conjunto de tradições definidas por um Estado como 'cultura nacional'. O desenvolvimento mais produtivo é o que valoriza a riqueza da diversidade, promove a comunicação e o intercâmbio - interno e com o mundo - e contribui para corrigir as desigualdades".

Uma vez que a identidade cultural é algo extremamente ligado à autodefinição, à soberania, ao fortalecimento de uma consciência histórica (Guarnieri, 1990), é também através do patrimônio institucionalizado que se contribui para a construção de uma memória e de uma identificação, capazes de auxiliar no processo de reconhecimento e autodesenvolvimento do sujeito. Um sujeito que carrega o desejo de ser um indivíduo, de criar uma história pessoal, de atribuir significado a todo o conjunto de experiências da vida individual (Castells, 2005), e também da sua vida coletiva, enquanto membro da sociedade.

O fato do sujeito pós-moderno não possuir uma identidade fixa ou permanente, mas sim identidade(s) formada(s) continuamente na relação com os sistemas culturais que o rodeiam, faz crescer o entendimento que a identidade é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente (Hall, 2005). E, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, o indivíduo é confrontado por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais pode identificar-se, ao menos temporariamente.

O desafio cresce quando as múltiplas identidades entram em conflito, quando se tornam contraditórias em determinada situação e exigem um posicionamento do indivíduo. Qual identidade deve prevalecer? Como decidir a que melhor lhe representa? O certo é que a multiplicidade de identidades que um indivíduo assume deve estimulá-lo a refletir, a questionar, a posicionar-se de maneira crítica e consciente em sua sociedade, em seu meio, na sua relação com o outro, mas principalmente, na sua relação consigo mesmo. O museu pode, mais uma vez, auxiliar neste processo ao oferecer espaço e subsídios para reflexões e debates relacionados ao deslocamento, à fragmentação, à multiplicidade das identidades, a partir do repertório de informações, histórias, representações e construções que compõem as narrativas museológicas. Através do patrimônio preservado pelo museu e, também, através do patrimônio que não é apresentado no museu.

Ao museu não basta ser apenas depositário de símbolos relacionados a constituição de identidades, e cuja exibição induza à aceitação social dos valores implicados. É preciso que o museu assuma a responsabilidade de “criar condições para o conhecimento e entendimento do que seja identidade, de como, porque e para que ela se compartimenta e suas compartimentações se articulam e confrontam, quais os mecanismos e direções das mudanças e de que maneira todos esses fenômenos se expressam por intermédio das coisas materiais” (Meneses, 1993). É essencial que o museu não forneça apenas ‘produtos’, ‘narrativas’ ou ‘respostas’, mas que ele forneça também questionamentos que levem a

reflexões e futuros entendimentos sobre o fenômeno identidade. “A formulação de Hainard me parece pertinente para indicar a direção deste esforço: deve-se ir ao museu para interrogar e se interrogar, não para buscar respostas já concluídas” (Meneses, 1993, p.214).

Com o auxílio do patrimônio cultural, o museu desempenha o papel de mediador, articulando público, patrimônio e espaço, na busca pela construção, resignificação e apropriação de identidades que auxiliam no processo de conscientização pessoal e social. Além de refletir sobre o ‘eu + identidade’, é importante pensar sobre o ‘outro + identidade’ e discutir a relação entre identidade e estereótipos, estigmas e rótulos que, ao serem depreciativos, limitam, aprisionam, cerceiam o indivíduo e induzem a criação de preconceitos e discriminações. A reflexão sobre o outro precisa sim estimular, colaborar e libertar para entendimentos e atitudes mais críticas, conscientes e solidárias, capazes de enxergar o outro no respeito a diversidade que nos enriquece enquanto sociedade. Portanto, as exposições não devem ser nem uma representação absoluta, nem uma expressão subjetiva, mas sim uma construção dialética e contestável - capazes de fertilizar (Meneses, 1993) e inspirar o público em seu processo de autodesenvolvimento, de relação com o outro e de reflexão sobre a sociedade a que pertence.

Uma vez que "eu sei quem 'eu' sou em relação com 'o outro' que eu não posso ser" (Hall, 2005, p.40), a identidade colabora no processo de caracterização e diferenciação humana que, por sua vez contribui para a conscientização sobre a importância da diversidade para o desenvolvimento humano, chamando atenção para o respeito necessário à diferença que compõe a sociedade. Para tanto, o potencial do museu está em “contribuir para o reconhecimento das identidades culturais, para seu fortalecimento e para o reconhecimento da existência de outras culturas, que merecem igual respeito” (Toral *in* Araujo & Bruno, 1995, p.10). Colaborando assim para a formação de uma sociedade muito mais tolerante, onde a discriminação perca espaço entre as pessoas e a diversidade seja considerada um diferencial positivo e agregador.

Em suma, o museólogo pode cooperar para que o cidadão perceba o patrimônio como um contributo para decifrar seus códigos, linguagens, paradigmas, valores, crenças e conceitos colaborando para que observe e compreenda, utilize, crie e recrie, escolha, valorize, divulgue e preserve aquilo que considerar parte de sua identidade e suas memórias.

3.3 Criticidade

Criticidade é outro conceito profundo que demanda ponderação nas afirmativas e colocações, dada a complexidade de sua natureza e as possíveis correlações com outros assuntos. O tema que bem merece ser extensamente explorado e discutido, neste espaço restringe-se a responder sua finalidade que é justamente ponderar sobre a contribuição do pensamento crítico para o desenvolvimento das pessoas, nomeadamente, o público de museus.

Conceito amplo e complexo, que tem como características a racionalidade, a significância, a lógica, a reflexão e a avaliação, a criticidade se coloca como aspecto primordial para a vida de uma pessoa. Isto por que o pensamento crítico permite ao indivíduo pensar de forma mais ampla, analisar sobre diferentes perspectivas, interrogar(-se), posicionar-se, alargar suas possibilidades, fazer opções, tomar decisões, mudar suas opiniões, interagir, participar e modificar o mundo que habita.

Entendendo o pensamento crítico como interpretação e avaliação de observações, comunicações, informações e argumentações, é ele que auxilia na formação da opinião, no posicionamento e no julgamento reflexivo. A reflexão crítica coloca-se como uma tomada de consciência que induz o indivíduo a examinar e analisar os fundamentos e as razões de algo, indo além do que se lê ou se ouve, buscando diferentes perspectivas para analisar um mesmo fato, e percebê-lo de maneira mais abrangente e consciente. É o fato de não aceitar como óbvias e evidentes as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos, não consentir sem antes refletir, ponderar, compreender como um todo, mais amplo e complexo.

Criticidade que afasta o indivíduo do otimismo ingênuo, do idealismo utópico, do pessimismo e da desesperança, e concede-lhe “a consciência exata, crítica, dos problemas, das dificuldades e até dos perigos que se tem à frente” (Freire, 2005, p.61), fazendo desta uma pessoa criticamente otimista por possuir a consciência necessária para relacionar-se com seu mundo. Criticidade que se relaciona com criatividade, já que o conhecimento que movimenta a reflexão crítica desenvolve-se a partir da pergunta, da dúvida, da curiosidade. Criticidade que se relaciona com autonomia, uma vez que não há como ser crítico sem ser autônomo, livre e independente em suas reflexões, ou mesmo mantendo uma visão simplista e ingênua do mundo. Criticidade que se relaciona com democracia, por esta instigar a reflexão, o diálogo, a participação, o respeito.

O pensamento crítico precisa ser estimulado como uma forma de ‘combater’ preconceitos, rótulos, estereótipos, hábitos mentais e pressuposições que, muitas vezes, costumam inibir novas ideias e novas percepções, além de desestimular mudanças de opiniões e de paradigmas. Para Knowles (2009), “o pensamento crítico exige que os adultos sejam capazes de desafiar as suposições que guiam sua vida, o que também exige um nível mais alto de desenvolvimento cognitivo para reconhecer que há múltiplas formas ‘corretas’ de viver” (Knowles, 2009, p.247).

E na sociedade contemporânea fortemente marcada pelo fenômeno da globalização, que tem modificado o modo como se vive de forma cada vez mais dinâmica, ‘saber pensar’, crítica e criativamente é princípio fundamental para relacionar-se com as mudanças, para interagir com o meio, para aprender e extrair o melhor das vivências e experiências cotidianas. Logo, estimular a criticidade torna-se cada vez mais uma ação imprescindível, o qual pode ser incentivada a partir de diferentes contextos, em diferentes ambientes, sob diferentes perspectivas, que abordem diferentes conceitos.

3.3.1 Criticidade, Museus e Patrimônios

Os museus são espaços de construção de conhecimento e de aprendizagem de livre escolha. Seus visitantes são intérpretes e criadores de significados. O patrimônio cultural se coloca como matéria-prima das relações que se estabelecem e impulsionam todo esse desenvolvimento. Ao provocar questionamentos, ao despertar interesses, ao propiciar a configuração de relações e a negociação de significados, ao estimular a produção de sentidos, ao mexer com sentimentos e afetos, ao articular narrativas, os museus facilitam a construção de conhecimentos a partir da análise e interpretação do patrimônio cultural, tendo como principal característica a capacidade de pensamento crítico do público. Capacidade esta que deve ser potencializada e estimulada pelas instituições museais, colocando em prática o “primeiro e indispensável compromisso social do museu: contribuir para a formação do espírito crítico, para o domínio e aprofundamento dos critérios das pessoas nas suas próprias e livres escolhas” (Meneses, 2008, p.31).

Quando o museu não só retrata o passado, mas também aborda o tempo presente e as perspectivas para o tempo futuro, ele revela uma postura de envolvimento e comprometimento com a sociedade. Isto por que acredita-se que no processo de educar através dos bens culturais preservados, devem ser inclusos a análise e o entendimento do presente. Sem o confronto passado/presente é muito difícil entender o patrimônio cultural

enquanto produto do indivíduo que é sujeito da história, como resultado das relações sociais e políticas. “Com um olhar vago sobre o passado, não podemos fazer História, nem sermos sujeitos da História - sujeito político, cidadão” (Santos, 1994, p.82).

Ao promover ações que dialogam com a contemporaneidade e seus desafios, o museu assume a capacidade de provocar questionamentos que suscitem reflexões sobre a realidade que envolve o indivíduo. Ao retratar as relações que o indivíduo estabelece com sua realidade, o museu pode configurar-se num ambiente estimulante para o desenvolvimento de uma análise crítica em relação ao meio, em relação ao lugar que ocupa em seu contexto, já que a habilidade de estabelecer relações e de criar diálogos, está intensamente relacionada com a capacidade de compreender o mundo. É “essa consciência crítica que leva o homem a perceber melhor o seu mundo, a perceber as relações com os outros homens e a se perceber também como um projeto inacabado. E é isso que proporciona o desejo de mudança e a ação para a mudança” (Rússio, 1984, p.66), fazendo com que o indivíduo perceba-se enquanto parte da sociedade que ao posicionar-se, atua e constrói a mudança.

Os diferentes bens que compõem o acervo de um museu, estimulam mente e imaginação. Por contar histórias, por conter informações, por permitir aproximações e relações, por comportar significados, os acervos podem suscitar o pensamento crítico e criativo dos públicos de museus, a partir de questionamentos que estimulem o pensamento aberto, flexível, divergente, original, modificável. Levantar questões a partir de uma obra do acervo, é estratégia estimulante para uma análise reflexiva, além de propiciar um envolvimento maior entre o indivíduo e o bem cultural. Isto por que acredita-se que numa exposição, tão importante quanto ter acesso a informação, é exercitar o pensamento.

Uma exposição deve ser concebida para apresentar ideias, mas principalmente para estimular outras muitas. Ao impulsionar a ampliação do vocabulário visual e simbólico do público, as exposições colaboram para que as interpretações das imagens não apenas no museu, como principalmente no dia a dia, sejam multiplicadas, e desta forma sejam criadas associações entre o presente e o passado que estimule uma postura crítica frente a realidade. Ao explicitar conteúdos, mensagens, significados, conhecimentos, interesses e escolhas, a exposição apresenta-se como discurso e, portanto, pode assumir um caráter narrativo, descritivo, interpretativo ou explicativo. Sendo discurso, pode ser predominantemente científica, estética, ou poética (Guarnieri, 2010). E, justamente por que aborda estes aspectos, que se faz imprescindível uma postura crítica para se “ler” um museu e suas exposições, seus acervos, seus espaços, seu discursos.

Também por isso faz-se muito importante além de determinar critérios, ter responsabilidade ao criar uma exposição. Já que o modo como os objetos e os conceitos se relacionam, tanto podem suscitar questões e reflexões como podem, simplesmente, induzir respostas fechadas, promovendo o pensamento crítico ou então, ‘transmitindo’ verdades absolutas e estimulando uma postura acrítica. Logo, o envolvimento de educadores e a realização de ações educativas é determinante para o desenvolvimento do pensamento crítico do público, uma vez que estes profissionais possuem recursos para mediar o contato que o indivíduo trava com o patrimônio, qualificando esta relação.

Por ‘qualificar a relação’ entende-se potencializar e ampliar os ganhos que podem ser extraídos do contato que o público de museu trava com o patrimônio cultural. Uma vez que se acredita que a interação e as trocas sociais são condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento crítico, o trabalho dos profissionais responsáveis pelo educativo do museu é de extrema relevância, no sentido de estimular a observação, a reflexão.

Potencializar a relação que o público estabelece com o patrimônio passa, essencialmente, por ações de cunho educativo que objetivem instrumentalizar o indivíduo, através do desenvolvimento de suas atitudes. Ações embasadas numa educação reflexiva que considera a criticidade como nota fundamental da mentalidade democrática, a conscientização e a mudança como meios de engajamento social e político (Freire, 1987). Para além da informação, instigar a curiosidade. Para além do olhar, instigar a observação. Para além da leitura, instigar a interpretação. Ações que estimulem uma postura reflexiva, crítica, atuante, consciente. Que impulsionem o processo de aprimoramento do pensamento crítico e direcionem o desenvolvimento de uma postura ativa frente à realidade, que é justamente o que contribui para o indivíduo não apenas estar no mundo, mas ser no mundo e com o mundo, uma vez que é das relações que estabelece com a realidade que resulta o conhecimento humano (Freire, 1987).

3.3.2 Criticidade e Indivíduo

A consciência crítica é a base para que uma pessoa possa se desenvolver e criar a sua própria história. Se, como afirma Paulo Freire (2005), “é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática” (Freire, 2005, p.101), a afirmação facilita a percepção de que os museus são espaços a serviço da sociedade, uma vez que possuem vasto potencial para estimular a criticidade da consciência, indispensável à democratização

de um país; por que quanto menos criticidade houver nos indivíduos, tanto mais ingenuamente os problemas serão tratados, tanto mais superficialmente os assuntos serão discutidos e tão mais ligeiramente as pessoas estarão envolvidas com a sua realidade.

Logo, mediante estímulos e ações que promovem a reflexão e o diálogo, é possível que o museu estimule o processo de aprimoramento do pensamento crítico do indivíduo, o qual contribui para a formação autônoma do cidadão. Justamente a consciência crítica a qual leva o indivíduo a perceber melhor o seu mundo e a si mesmo (Rússio, 1984) e envolver-se no exercício da cidadania entendido como o processo de participação consciente e atuante na construção de uma sociedade democrática (Figurelli, 2012).

Portanto, é fundamental partir do princípio de que o indivíduo, “ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (Freire, 2005, p.47), que o chama à participação, à ação. Como afirma Paulo Freire (1987), a consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta, uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Fato que evidencia a relação e influência mútua que existe entre a consciência coletiva e a consciência individual, e que faz do indivíduo conectado em si, conseqüentemente, muito mais conectado com o mundo, muito mais atento ao que lhe rodeia.

Esta relação com o mundo amplia-se através do diálogo, que estimula o questionamento e a reflexão, que por sua vez instiga o início do desenvolvimento do pensamento crítico, da análise das ideias e opiniões. Se, como afirma Freire (2005), o diálogo relaciona-se com a criticidade e esta relaciona-se com a mentalidade democrática, logo a ação educativa baseada no processo dialógico é caminho para o aprimoramento do pensamento crítico e conseqüentemente para a construção de espaços democráticos (Figurelli, 2012). Entretanto, permanecem questões relacionadas ao ‘uso interno’ dos museus. Como assegurar oportunidades de diálogo entre a equipe de funcionários de museus, que estimule o envolvimento com seu local de trabalho, e o desenvolvimento de um pensamento crítico impulsionado pelo contato com o acervo do museu? Como fazer do museu um espaço questionador e estimulante à sua equipe?

O ser humano é um ser social, que no seu processo de desenvolvimento sofre influências do meio sócio-econômico e cultural em que vive, o que significa dizer que não há opinião melhor ou pior, mas sim conhecimentos, experiências e vivências que conduzem a trajetórias diversas, que por sua vez devem ser respeitadas se o intuito é promover uma sociedade democrática, onde o exercício da cidadania seja prática constante, a começar

pelo respeito ao outro. Ao respeitar opiniões e posicionamentos diversos, proporciona-se o acesso a conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e, simultaneamente, facilita-se o desenvolvimento de indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio, influenciá-lo e transformá-lo; por que é através da reflexão crítica sobre a realidade que o rodeia que o indivíduo questiona também o passado e o futuro.

Porém, a conquista de um estado de consciência mais abrangente e a compreensão do indivíduo acerca do tempo e do espaço social em que está inserido, exige esforço e envolvimento. É dedicação pessoal, que demanda investimento. De pouco adianta criar espaços estimulantes ao questionamento, preparar profissionais aptos a mediar este processo se, o indivíduo (neste caso, o público de museus) não estiver interessado em ampliar seu entendimento e percepção acerca do mundo que habita, se ele não estiver disposto a questionar(-se). São as pessoas, enquanto autoras de suas histórias, que devem querer, e construir, a mudança. Mudança que começa na reflexão sobre suas autoimagens, na mudança de seus autoconceitos, no questionamento sobre suas normas previamente internalizadas (comportamentais e morais), na reinterpretação de seus comportamentos atuais e passados a partir de uma nova perspectiva, a perspectiva da análise crítica.

4. Proposta de uma Metodologia para Programa Educativo Direcionado aos Funcionários de Museu

O quarto capítulo do trabalho tem como finalidade apresentar e detalhar a proposta de uma metodologia para um programa educativo direcionado aos trabalhadores de museus, o qual configura-se no 'produto' principal do presente estudo. A intenção é detalhar a descrição da metodologia, tendo como intuito esclarecer o processo experienciado para que ele possa constituir-se em exemplo e, como exemplo, possa despertar o interesse de refletir, debater e conseqüentemente ampliar a vontade de desenvolver ações relacionadas à temática proposta.

Acredita-se que a criação e a aplicação de uma metodologia específica pode ser determinante na qualificação das experiências museais propostas, oferecendo qualidade às ações educativas, além de permitir ao museu, através da avaliação que compõe a metodologia, que passe a agir com maior conhecimento sobre si mesmo. Mais importante ainda, o museu pode afirmar, baseado em evidências, a sua natureza intrinsecamente social, uma vez que inicia o processo de educação 'de dentro', que valoriza e oportuniza a reflexão, o diálogo e o encontro, não só do indivíduo visitante mas também do indivíduo trabalhador. Valores fundamentais para a Museologia contemporânea (Melo, 2007, p.99) e seus profissionais que, aliada aos princípios da Educação Permanente, percebem os museus e os espaços de memória como ambientes favoráveis a se viver um processo que privilegia o aprender a conhecer, a refletir, a questionar, a contextualizar, a conviver, a modificar e construir.

4.1 Natureza da Metodologia para um Programa Educativo

Visto que um dos objetivos traçados para o presente trabalho é 'propor uma metodologia para um programa educativo direcionado aos trabalhadores de museus', faz-se coerente explicitar qual o conceito de metodologia adotado neste estudo, bem como detalhar os aspectos que a compõem, para assim também conceder pistas sobre o direcionamento adotado para este estudo.

Portanto, para a presente investigação, metodologia é a explicação minuciosa do processo estrutural que fundamenta e orienta uma pesquisa, uma investigação, um estudo. É um roteiro bem estipulado, já experimentado e que busca facilitar a ação, minimizar os erros, auxiliar a comunicação e a compreensão sobre a pesquisa. Composta por referências e procedimentos, uma metodologia sugere etapas que viabilizam o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de um estudo, propiciando clareza, ordem e qualidade à investigação.

Ainda que uma metodologia explicita os fundamentos, etapas, técnicas e respectivos métodos, estratégias, instrumentos e critérios definidos previamente, nela também cabe flexibilidade e autonomia ao pesquisador. Isto por que o emprego de uma metodologia requer a análise do contexto em questão e, conseqüentemente, sua adaptação à realidade e às necessidades da situação. Esta flexibilidade encontra apoio nas palavras de Castro (2006) quando este afirmou que o método também é feito da inspiração e das práticas que a experiência permite acumular, corroborando a importância do pesquisador inculcar a sua experiência à metodologia, tendo sempre a responsabilidade para não descaracterizar a essência da proposta inicial. Também encontra respaldo nas palavras de Cendales que defende que “o melhor plano não é para ser seguido ao ‘pé da letra’, mas para ser adotado como ponto de referência e estar apto a mudanças quando necessário (Cendales, 2006, p.62).

Em síntese, o método corresponde ao caminho e a metodologia ao roteiro desse caminho. Se o método hipotético-dedutivo é o caminho determinante desta investigação empírica teoricamente orientada, a metodologia é o processo que possibilita o não desviar desse caminho que tem por objetivo a construção de uma ‘metodologia para um programa educativo direcionado aos trabalhadores de museus’.

Para evitar o surgimento de dúvidas quanto a definição do caráter da metodologia, é importante ressaltar que entende-se esta metodologia como um programa de desenvolvimento e não como um programa de treinamento, levando em consideração as diferenças (muitas vezes sutis) entre os dois termos²⁸. Para Borges-Andrade (2006) treinamento engloba

“eventos educacionais de curta e media duração compostos por subsistemas de avaliação de necessidades, planejamento instrucional e avaliação que visam melhoria do desempenho funcional, por meio da criação de situações que facilitem a aquisição, a retenção e a transferência da aprendizagem para o trabalho. A documentação completa de um evento educacional dessa natureza contém

²⁸ Esta questão foi abordada anteriormente, no subcapítulo 1.4.1.

programação de atividades, textos, exercícios, provas, referências e outros recursos”. Já desenvolvimento “refere-se ao conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem, proporcionadas pela organização e que apóiam o *crescimento pessoal* [grifo nosso] do empregado, sem contudo, utilizar estratégias para direcioná-lo a um caminho profissional específico. Gera situações similares aos demais tipos de ações educacionais, porém, neste caso, constituem-se apenas em ferramentas de apoio e estímulo a programas de auto-desenvolvimento como os de qualidade de vida e gestão de carreira.” (Borges-Andrade *et al*, 2006, p.145)

E é esta delimitação de objetivos, entre crescimento pessoal – desenvolvimento – e retorno profissional – treinamento –, que demonstra que a metodologia proposta neste estudo enquadra-se como um programa de desenvolvimento. Uma vez que intenciona contribuir para uma melhor prestação de serviço e, simultaneamente, para a qualidade de vida dos funcionários dos museus ao trabalhar o conceito de cultura, identidade, memória, criticidade e conseqüentemente a auto-estima dos envolvidos, a partir do patrimônio cultural.

Por se tratar de uma ‘metodologia para um programa educativo direcionado aos trabalhadores de museus’ é importante mencionar, também, o conceito de programa educativo adotado para este estudo. Pode-se pensar em programa educativo de museu como uma ferramenta de planejamento desenvolvida pelo setor educativo da instituição, que norteia os projetos, as linhas de pesquisa, os programas de trabalho e as atividades, e auxilia na organização e gerenciamento do setor, sendo parte integrante do plano museológico de um museu e configurando-se numa política de atuação (Cabral; Rangel (s.d.)). Contudo, neste estudo entende-se programa educativo como um projeto específico, que reúne ações educativas concebidas para alcançar uma finalidade e também para atingir um público determinado. Estando em sintonia com as diretrizes do setor educativo e com o plano museológico da instituição, o programa educativo deve transparecer a missão, a visão e os valores do museu, corroborando a identidade e a linha de atuação adotada pela instituição. Usa-se o termo programa por entender que a continuidade é uma das premissas necessárias, enquanto o termo projeto dá ideia de uma ação pontual, que não necessariamente se repetirá.

4.2 Estrutura da Metodologia

Partindo da definição de metodologia e de programa educativo explicitados anteriormente, a proposta envolve a implementação de ações educativas que colaborem na reflexão e na adoção dos conceitos de cultura, patrimônio, museu, memória e identidade, e

que ajudem a qualificar as relações que os trabalhadores de museus estabelecem com o patrimônio preservado. A proposta intenciona contribuir para a construção de um diálogo entre os funcionários, ampliando suas percepções sobre os diferentes trabalhos desenvolvidos dentro do museu e sobre a natureza da própria instituição. O objetivo é propor ações educativas que colaborem para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos envolvidos na investigação, e deste modo também cooperem para a elevação da auto-estima da equipe de funcionários das instituições museais.

Usando as noções da epistemologia, com destaque para a lógica e para a coerência, cria-se uma metodologia composta por quatro etapas - preparatória, inicial, intermediária e conclusiva - sendo cada uma destas divididas em sub-etapas. As etapas - 'preparatória' correspondente ao planejamento, 'inicial' relativa ao diagnóstico da instituição, 'intermediária' referente aos módulos de ações educativas e a 'conclusiva' relacionada à avaliação do programa - compõem a metodologia que será adaptada à realidade de cada museu, levando em conta o perfil de cada instituição, da sua equipe, do seu acervo e do seu público.

Baseada em três conceitos estruturantes - memória, identidade e criticidade - a metodologia utilizará estas conceitualizações para organizar sua estrutura e delinear as ações. Serão previstos 'módulos estruturais' que servirão de base para a metodologia e 'módulos adaptáveis' que responderão às características de cada instituição. Ter-se-á o cuidado de explorar um conceito em cada ação, restringindo-se assim a uma mensagem por momento, caso contrário corre-se o risco dos participantes não registrarem nada devido a grande quantidade de mensagens paralelas (Mellander, 1993, p.171).

A proposta para a criação de uma metodologia está em sintonia com a ideia de que ao organizar ações que promovam a reflexão e o diálogo, ela pode impulsionar o processo de aprimoramento do pensamento crítico do indivíduo, o qual está intimamente relacionado à reflexão e análise crítica do seu contexto e que contribui para a formação autônoma do cidadão.

Para tanto, a abordagem conceitual permeia as ações educativas. Trabalhar com o grupo de funcionários os conceitos para que eles possam ampliar seu entendimento a cerca dos temas tratados, e assim iniciar um processo de conscientização relacionado à complexidade dos assuntos que envolvem o seu ambiente de trabalho e o seu mundo. Por acreditar também que é a consciência crítica que leva o indivíduo a perceber melhor o seu mundo e a si mesmo (Rússio, 1984) e envolver-se no exercício da cidadania entendido

como o processo de participação consciente e atuante na construção de uma sociedade democrática.

Também por este motivo, o intuito da metodologia não é abordar especificamente o acervo do museu, tratar esse ou aquele objeto da coleção, em que o grupo de funcionários trabalha. A intenção é incitar o olhar do grupo frente a qualquer museu, coleção e patrimônio e, sobretudo, frente ao mundo. Estimular o olhar e a postura reflexiva e crítica frente aos referenciais culturais.

A intenção da metodologia é circular entre a aprendizagem natural e a aprendizagem induzida, equilibrando os interesses dos sujeitos e da instituição. É muito importante levar em consideração que o adulto em situação de aprendizagem é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional e portanto, tão importante quanto pensar no desenvolvimento deste adulto é “reflectir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva” (Canário, 2000, p.21). Isto faz com que a metodologia veja a ‘bagagem pessoal’ de cada indivíduo como matéria-prima para as ações educativas, dando às experiências pessoais o devido valor no processo de desenvolvimento do sujeito. Esta questão vem de encontro a um outro princípio da metodologia que é o diálogo. Diálogo que baseia-se nos pressupostos da comunicação aberta, que privilegia a partilha, a troca, o respeito, a valorização do repertório de todos.

Da mesma forma que as vivências dos indivíduos precisam fazer parte da metodologia, o contexto do museu também precisa ser levado em consideração. Ao abordar a dimensão da realidade, o diagnóstico configura-se numa descrição analítica que reúne informações acerca do cenário do museu e proporciona elementos que auxiliam na adequação do programa às demandas e exigências da instituição e dos envolvidos. Conhecer e compreender a realidade do museu em que se deseja aplicar a metodologia é princípio essencial para o êxito do processo. Portanto, é importante ter em mente que a metodologia deve ser adaptada à realidade de cada museu, tendo como informação primária o próprio diagnóstico delineado.

Assim, é importante dizer que a metodologia para um programa educativo direcionado aos funcionários de museu, provém de uma metodologia de avaliação, composta por práticas avaliativas que reúnem informações relacionadas à instituição, seu contexto, seu grupo de funcionários, bem como as demandas detectadas. Metodologia esta composta por estratégias caracterizadas como avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa, que entendem avaliação como um instrumento para perspectivar,

orientar, justificar e monitorar o desenvolvimento de um processo, gerar informações de qualidade, capazes de auxiliar na tomada de decisões.

Conforme explicitado anteriormente²⁹, são diversos os objetivos alcançados através das práticas avaliativas em museus. No que toca à metodologia em questão, seus principais compromissos são avaliar a eficácia das atividades propostas e justificar a realização do projeto. Desta forma, a prática avaliativa qualifica o serviço desenvolvido e promove a reflexão das práticas executadas, agregando eficiência ao ambiente de trabalho.

Estas questões também ressaltam a importância da adequação, do ajustamento às diferentes realidades. Por se tratar de pessoas e do universo da Educação, é preciso compreender que assim como em sala de aula o planejamento é dinâmico e permite mudanças para a efetiva prática educacional, dentro do espaço museológico, uma ação educativa também irá requerer adaptações que respondam às demandas apresentadas pelo grupo envolvido na ação. Logo, metodologia precisa significar flexibilidade, adaptação, customização. Isto também por que, um dos maiores desafios da educação em museus está justamente em responder a multiplicidade de interesses e perfis de públicos, sendo necessária uma adequação dos meios utilizados nos processos educativos para possibilitar a acessibilidade intelectual e atitudinal na construção de conhecimentos em conteúdos específicos (Chivatto; Aidar, 2007). O programa só tem sentido se for contextualizado e se levar em consideração a unidade e a diversidade do ser humano, buscando a cada momento, a flexibilidade necessária no sentido de adaptar as ações aos diferentes contextos e patrimônios em questão (Santos, 2007).

Ou seja, os métodos são facilitadores e mediadores do processo de aprendizagem e de desenvolvimento mas, por si só, eles não podem garantir o êxito do programa visto que este depende de vários outros fatores como o interesse e o envolvimento dos participantes, a experiência e a destreza do mediador, o ambiente, os assunto tratados (Marc; Garcia-Locqueneux, 1998), entre outros aspectos. Por isso vale dizer que as ações dependem diretamente dos fatores humanos envolvidos no processo. Do mediador que com sua postura e iniciativa ajuda a direcionar as atividades, e principalmente do grupo que com seu envolvimento determina a profundidade e o alcance das reflexões.

E, conforme dito anteriormente, as ações propostas por esta metodologia são o princípio de um processo que se almeja seja contínuo e cíclico. Que se repita periodicamente para assim ampliar e aprofundar a discussão e a reflexão dos temas abordados.

²⁹ Esta questão foi explorada no subcapítulo 2.4.1, intitulado 'Práticas Avaliativas em Museus'.

4.3 Bases Teóricas para a Metodologia

Entendendo como base teórica o conjunto de ideias, de noções, de conceitos, de diretrizes e de fundamentos relacionado a determinada matéria que orienta um estudo, faz-se oportuno apresentar as bases teóricas da referida metodologia e assim caracterizá-la. São estes os princípios referenciais que contribuem para a estruturação e para o fortalecimento da metodologia e sinalizam o direcionamento das reflexões propostas. Importante dizer que a metodologia adotada está construída com conceitos estruturantes retirados, sobretudo, das ideias de três cientistas sociais - Paulo Freire, Waldisa Rússio e Maria Célia Santos - entretanto reserva diferenças de opiniões visto que sua proposta difere em determinados aspectos dos princípios propostos por estes autores. Os conceitos, enquanto unidades de significação do discurso científico, e as bases teóricas apresentadas na seqüência da construção da arquitetura teórica, servem de ilustração, de inspiração, de princípio para refletir e sustentar as ações educativas desta metodologia, o que subentende-se que a formulação de ações educativas está ligada à seleção de um referencial teórico. Portanto, adequar a metodologia a uma determinada realidade, dentro de um determinado contexto, implica na escolha de sólidos quadros referenciais teóricos que ajudem a pensar e formular as ações, que forneçam o embasamento teórico, que respondam as características do grupo e da instituição e atendam as demandas identificadas, sendo esta uma parte essencial do processo de adaptação da metodologia às diferentes situações.

4.3.1 Os Conceitos

Vistos como instrumentos teóricos indispensáveis para uma pesquisa, os conceitos, consolidam a abordagem das estratégias adequadas para se promover reflexões e debates, sobretudo quando a proposta está inserida no domínio da Educação e tem como intuito promover mudanças na compreensão de questões relacionadas ao espaço de trabalho e a vida pessoal deste grupo de trabalhadores. Na seqüência são apresentados conceitos referenciais para a metodologia proposta, que enquadram-se na teoria museológica contemporânea, comprometida com a ação educativa e social. Relacionados as apropriações decorrentes de muitas leituras plurais e contextos diversos, os conceitos precisam ser percebidos como polissêmicos devido à recepção e às interpretações que recebem a partir do momento em que passam a circular (Abreu, 2005). Neste sentido, assume-se que os conceitos adotados foram escolhidos de acordo com o recorte temático

deste trabalho, uma vez que não é intenção do presente texto discutir a formulação dos conceitos mas sim aplicar aqueles que melhor se enquadram, pela coerência e lógica, na proposta desta metodologia. Desta forma, vale ressaltar que a escolha dos conceitos que melhor se adequam à metodologia é parte do exercício de adaptação e formulação das ações.

▪ Cultura

Entendendo a cultura enquanto reflexo da expressão humana e portanto o universo a ser abordado pela Museologia, faz sentido iniciar a apresentação dos conceitos a partir deste que permeia todos os outros. Para esta metodologia adota-se o conceito de cultura como “o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e re-criador. O sentido transcendental de suas relações. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana” (Freire, 2006, p.117), que engloba suas ideias, seus valores, suas escolhas, suas criações e representações. Cultura que é

“o fazer e o viver cotidiano; cultura é o trabalho do homem em todas as suas manifestações e aspectos, cultura é a relação do homem com seu meio, com os outros seres, incluindo os outros homens. Cultura é a projeção em que o homem se realiza; ou melhor a atividade em que se realiza. Cultura é percepção, experiência, expressão; cultura é a vida vivida.” (Guarnieri, 1990a, p.10)

Cultura como conjunto de realizações humanas em suas mais diversas expressões, incluindo hábitos, costumes, tradições e crenças, que é percebida “como ‘patrimônio’ para explicar o mundo, relacionarmos-nos com os outros, como modo de vida e forma de convívio dos grupos sociais que partilham uma série de valores, de tradições. Cultura com caráter plural e não uniformizante” (Requejo Osorio, 2005, p.39), como um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto as ações de um indivíduo quanto a concepção que tem de si mesmo (Hall, 2005), que agrega significados e auxilia no processo de autoconhecimento do indivíduo através das identidades culturais, do sentimento de pertencimento e do reconhecimento das memórias coletivas.

Ao acreditar que “a verdadeira contribuição das culturas não consiste na lista das suas invenções particulares, mas no desvio diferencial que oferecem entre si” (Lévi-Strauss, 2012) e que portanto enriquece a trajetória humana, acredita-se também que é através do respeito à diversidade cultural que se obtém o meio para se promover a igualdade entre os indivíduos e o desenvolvimento social, visto que é na alteridade que uma comunidade existe.

▪ Museologia

A Museologia enquanto área do conhecimento aplicado, que busca qualificar a relação que o indivíduo estabelece com o patrimônio, a memória e a identidade é entendida como

“a ciência do Museu e das suas relações com a sociedade; é, também, a ciência que estuda a relação entre o Homem³⁰ e o Objeto, ou o Artefato, tendo o Museu como cenário desse relacionamento. Ciência em construção, a Museologia vai se libertando da mera observação e descrição de fenômenos, para considerar o fato museológico, desde a sistematização do objeto exposto dentro de uma semântica que o torna inteligível em si e dentro de um contexto, passando pela relação ‘Homem-Objeto’ e chegando à mais profunda reflexão sobre o relacionamento ‘Museu-Homem-Sociedade’” (Guarnieri, 1979, 2010, p.78).

Hoje, a Museologia estende sua atuação para além dos museus e engloba todos os espaços que se propõem a trabalhar com o patrimônio. E, por ser considerada uma ciência social teórico aplicada que tem compromisso com a coletividade, a Museologia existe em função do ser humano e deve ser pensada e dirigida a ele (Santos, 2008), no sentido de contribuir para o seu processo de autoconhecimento e desenvolvimento.

▪ Museu

Acredita-se que a definição profissional de museu mais difundida na atualidade é aquela publicada nos Estatutos do *International Council of Museums* (ICOM³¹) que afirma que

“Museu é uma instituição sem fins lucrativos, permanente a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e exhibe o patrimônio tangível e intangível da humanidade e do seu meio ambiente para fins de ensino, estudo e diversão³²” (ICOM *apud* Desvallées; Mairesse, 2010).

Como um reflexo do órgão que representa, a definição adotada pelo ICOM mostra-se essencialmente normativa e corporativista. De maneira diferente ocorre com a definição reconhecida pelos membros da Mesa-Redonda de Santiago do Chile³³, que percebe o museu como

³⁰ A definição foi transcrita do original, respeitando todas as palavras utilizadas pela autora. Contudo, vale ressaltar ser mais apropriado o uso da palavra ‘pessoa’ ou ‘indivíduo’ para designar ‘ser humano’, privilegiando assim a igualdade de gênero na representação.

³¹ O ICOM é uma organização não-governamental internacional de museus e profissionais de museus, a quem está confiada a conservação, a preservação e a difusão do patrimônio mundial - cultural e natural, presente e futuro, material e imaterial - para a sociedade. Mantém relações formais com a UNESCO e a ONU.

³² Definição adotada pelo ICOM durante sua 21ª Conferência Geral, em Viena, Áustria, em 2007.

³³ Encontro de profissionais de museus ocorrido em 1972 na cidade de Santiago do Chile o qual debateu, sobretudo, a função social do museu e o caráter global das suas intervenções.

“uma instituição a serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que ele serve; que ele pode contribuir para o engajamento destas comunidades na acção, situando suas actividades em um quadro histórico que permita esclarecer os problemas atuais, isto é, ligando o passado ao presente, engajando-se nas mudanças de estrutura em curso e provocando outras mudanças no interior de suas respectivas realidades nacionais” (UNESCO *apud* Primo, 1999, p.107),

Esta definição deixa evidente o carácter humano, comprometido com o desenvolvimento da sociedade. A concepção de museu como fenómeno social que engloba instituições, lugares, territórios e experiências vem ganhando espaço entre os estudiosos e profissionais da área, o que reforça e amplia o entendimento de que museu é mais do que um prédio, como aponta a definição adotada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN³⁴) do Brasil, que reforça a função social dos museus através da sua atuação na sociedade, em prol do desenvolvimento das pessoas.

“O museu é uma instituição com personalidade jurídica própria ou vinculada a outra instituição com personalidade jurídica, aberta ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento e que apresenta as seguintes características:

I – o trabalho permanente com o patrimônio cultural, em suas diversas manifestações;

II – a presença de acervos e exposições colocados a serviço da sociedade com o objetivo de propiciar a ampliação do campo de possibilidades de construção identitária, a percepção crítica da realidade, a produção de conhecimentos e oportunidades de lazer;

III – a utilização do patrimônio cultural como recurso educacional, turístico e de inclusão social;

IV – a vocação para a comunicação, a exposição, a documentação, a investigação, a interpretação e a preservação de bens culturais em suas diversas manifestações;

V – a democratização do acesso, uso e produção de bens culturais para a promoção da dignidade da pessoa humana;

VI – a constituição de espaços democráticos e diversificados de relação e mediação cultural, sejam eles físicos ou virtuais.

Sendo assim, são considerados museus, independentemente de sua denominação, as instituições ou processos museológicos que apresentem as características acima indicadas e cumpram as funções museológicas.” (IBRAM, 2009).

Por fim, conclui-se a reflexão com a definição assumida pelo Instituto Brasileiro de Museus que, poeticamente, convida para uma ação museal comprometida com o indivíduo e marcada pela sensibilidade que envolve estes lugares de memória³⁵

“Os museus são casas que guardam e apresentam sonhos, sentimentos, pensamentos e intuições que ganham corpo através de imagens, cores, sons e

³⁴ Autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura do Brasil, criada em 1937, responsável por preservar a diversidade das contribuições dos diferentes elementos que compõem a sociedade brasileira e seus ecossistemas, que implica em preservar, divulgar e fiscalizar os bens culturais brasileiros, bem como assegurar a permanência e usufruto desses bens para a atual e as futuras gerações.

³⁵ Termo posto em evidência pela obra *Les Lieux de Mémoire* de 1984, escrita pelo historiador francês Pierre Nora.

formas. Os museus são pontes, portas e janelas que ligam e desligam mundos, tempos, culturas e pessoas diferentes. Os museus são conceitos e práticas em metamorfose”. (IBRAM, 2009)

Definição que ressalta o papel dos museus enquanto espaços multiculturais e interdisciplinares, que atuam na mediação cultural como catalisadores de questionamentos, de reflexões, de diálogos, de descobertas e de construções.

▪ Patrimônio

Aceitando a abrangência do conceito e em conformidade com a concepção de Rússio (1984), de que é no ato de conferir significados, sentidos, funções e valores que o ser humano constitui a noção de patrimônio, no âmbito deste trabalho assume-se como conceito de patrimônio “um conjunto determinado de bens tangíveis, intangíveis e naturais envolvendo saberes e práticas sociais, a que se atribui determinados valores e desejos de transmissão de um tempo para outro tempo, ou de uma geração para outra geração” (Chagas, 2002, p.20).

Em sintonia com uma concepção de patrimônio mais ampla, não mais centrada em determinados objetos, e sim na relação da sociedade com a sua cultura (Fonseca, 2003), uma concepção de patrimônio não apenas preocupada com a preservação do passado, mas também com a construção do presente a partir da valorização da diversidade cultural. O presente estudo compreende patrimônio cultural como a relação do indivíduo com o meio, ou seja, o real, na sua totalidade: material, imaterial, natural e cultural, em suas dimensões de tempo e de espaço, sendo o referencial básico para o desenvolvimento das ações museológicas (Santos, 2001). Patrimônio enquanto testemunho, documento, informação, referência e índice cultural, como reflexo da sua gente, do seu local e do seu tempo, que contribui para a construção de identidades, para a representação de fragmentos das memórias coletivas e individuais, para o reforço da personalidade coletiva de grupos, para o entendimento do presente e seus desafios e também para a garantia da diversidade cultural que caracteriza e explica a sociedade.

▪ Identidade

Consciente da complexidade que envolve o conceito identidade, e da limitação que acompanha a definição aqui apresentada, no âmbito deste trabalho entende-se identidade como um fenômeno social, que é construído e reconstruído a partir de referências, escolhas e influências e que está intimamente ligado à vida, ao contexto social, à história dos indivíduos, à consciência que eles têm de si mesmos. Construída na interação entre o

indivíduo e a sociedade, a identidade 'costura' o sujeito à estrutura social e cultural (Hall, 2005). Essa construção social da identidade ocorre em contextos marcados por relações de poder (Castells, 2005), de resistência e afirmação, que demandam aos indivíduos a conscientização sobre o processo para que possam posicionar-se criticamente.

Enquanto processo dinâmico, que passa por constantes transformações e atualizações, a identidade auxilia no processo de caracterização e diferenciação humana que por sua vez contribui para assegurar a pluralidade cultural que estrutura uma sociedade tolerante, respeitosa e democrática. Sociedade marcada por mudanças que apontam para identidades modernas descentradas, deslocadas, fragmentadas (Hall, 2005), múltiplas, paralelas e híbridas, que demandam novos olhares, reflexões, abordagens e posturas frente à diversidade cultural.

▪ **Memória**

Percebida como um fenômeno social, construída coletivamente e submetida a flutuações, transformações, mudanças constantes (Halbwachs, 1990), a memória é seletiva, múltipla e desacelerada, é coletiva, plural e individualizada (Nora, 1993) e está aberta à dialética da lembrança e do esquecimento. Fruto da vivência ou fruto de herança, a memória é fragmento (Pollak, 1992), que se faz testemunho de uma intenção, um interesse, uma escolha que transpõe a dimensão política intrínseca à memória.

Conectada à noção de temporalidade, a memória faz-se indicador e contribui para o processo de reconhecimento e autoconhecimento do indivíduo, ajudando-o a relacionar-se com seus referenciais de maneira crítica, autônoma e consciente, estimulando uma postura atuante frente a sua realidade. Por isto a importância de fomentar a memória como ferramenta para a libertação e não para a dominação dos indivíduos (Le Goff, 1984) para que, ao conectar-se com o tempo presente, a memória seja percebida como alavanca para reivindicações (Meneses, 1992) e transformações e colabore para o desenvolvimento social e o fortalecimento da cidadania.

4.3.2 Os Modelos Teóricos

A conceitualização adotada tem como referencial teórico o pensamento de três estudiosos que têm seus trabalhos dedicados à Educação e à Museologia: Paulo Freire, Waldisa Rússio Camargo Guarnieri e Maria Célia Teixeira Moura Santos. Autores que têm seus escritos marcados pela prática aliada à teoria, que demonstram preocupação com o

fator humano e o caráter exequível das propostas, características estas que reforçam a escolha para serem eles os teóricos a direcionar a proposta de metodologia para um programa educativo.

▪ **Paulo Freire**

É reconhecida, sobretudo pelos profissionais, autores e estudantes da Museologia Social, nomeadamente Lusófona e Francófona, a relevância da teoria e da reflexão de Paulo Freire (1921-1997) para o amadurecimento das reflexões e atuações na área da Museologia. Todo o seu pensamento tem uma ligação direta com o mundo ao seu redor. Seu maior comprometimento foi sempre com a realidade a ser transformada. Ao declarar que o indivíduo é, ao mesmo tempo, o produto e o criador de sua sociedade e de sua cultura, Paulo Freire defende a mudança de um sujeito passivo e contemplativo para um sujeito ativo, protagonista e transformador da sua realidade, da sua história. E neste ponto é nítida a influência do educador e filósofo brasileiro para a Museologia contemporânea que acredita ser esta a postura imprescindível para o indivíduo, 'dono' do seu patrimônio cultural, protagonista do seu tempo.

Considerado “o pai intelectual de qualquer espécie de prática de educação de adultos emancipatória” (Finger; Asún, 2003, p.74), Paulo Freire criou um método de alfabetização de adultos o qual exemplificou claramente os princípios de suas ideias, de sua pedagogia. Uma educação reflexiva que considera a criticidade como nota fundamental da mentalidade democrática; a conscientização e a mudança como meios de engajamento social e político; a importância da ação educativa estar envolvida em um contexto político; a emancipação do sujeito que ocorre, também, através da educação.

Ao entender que o ser humano é um ser concreto, situado no tempo e no espaço, inserido em um contexto histórico, entende-se também que este ser humano é elaborador e criador de conhecimento. Logo, são nas ideias do educador brasileiro que a metodologia proposta encontra respaldos para validar a importância da educação no processo de desenvolvimento integral do ser humano. Nessa perspectiva, o preservar é substituído pelo apropriar-se e reapropriar-se do patrimônio cultural, buscando a construção de uma nova prática social, baseada no efetivo processo de aprendizagem.

Para Paulo Freire, a educação deve estar diretamente relacionada ao cotidiano do indivíduo, fazendo com que ele conheça melhor sua realidade para poder atuar de forma crítica na vida social e política. Ele também percebeu que é necessário contextualizar para atrair a atenção dos aprendizes, ou seja, é preciso partir do universo das pessoas, dos seus

interesses para captar sua atenção, envolvê-las nas ações e construir resultados muito mais amplos. Esta questão orienta a metodologia que tem como princípio privilegiar a história de vida dos participantes e usar seu contexto como matéria-prima para desenvolver as ações.

A educação popular que Paulo Freire tanto defendeu trata do encontro dos saberes, do saber acadêmico (aqui representado pelo saber dos intelectuais que organizam o discurso expositivo de um museu) com o saber do povo (neste caso representado pelo saber do público do museu). Nenhum deles é maior do que o outro, são sim diferentes, complementares. É nesta perspectiva que a metodologia também se apóia e se desenvolve, valorizando os diferentes saberes daqueles que se envolvem com as ações educativas.

O pensamento de Paulo Freire também dá o aporte necessário para compreender cultura enquanto construção humana que se faz a partir das vivências do indivíduo. “A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana” (Freire, 2006, p.117), que ‘permite’ ao indivíduo estar no mundo e com o mundo. E com esta percepção, contribuir para alargar o entendimento e a apropriação do termo cultura, uma das finalidades da metodologia.

As ideias do educador vão de encontro a metodologia que se crê baseada numa educação que leva o indivíduo a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, que estimula a análise, a reflexão, o diálogo, o debate, a ação, por que “a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação” (Freire, 1987, p.40). E é justamente esta a intenção, levar o público-alvo da metodologia - os trabalhadores do museu - a pensar sobre a realidade que os cerca diariamente, no interior do museu e fora também.

▪ **Waldisa Rússio Camargo Guarnieri**

A museóloga Waldisa Rússio Camargo Guarnieri (1935-1990) tem sua relevância associada, sobretudo, às bases do pensamento museológico contemporâneo. Através de suas considerações, marcadas por suas reflexões e experiências vividas na área, Waldisa muito contribuiu para o desenvolvimento do pensamento museológico brasileiro ao defender o fortalecimento da teoria museológica, ao colaborar para o desenvolvimento de uma discussão acadêmica sobre Museologia e ao criar conceitos que impulsionaram as discussões no meio. Ao dar início e continuidade a uma discussão teórica, em nível nacional, sobre o caráter científico da Museologia, Waldisa impulsionou a organização da

Museologia enquanto área de conhecimento e o desenvolvimento de uma reflexão crítica que viria a influenciar a atuação dos profissionais de museus. Nas palavras de Bruno (2010, p.122) “sua produção intelectual, fugaz e profunda, deixou um legado fundamental para a definição da Museologia, para a decodificação do universo da formação profissional e para a compreensão do compromisso público da ação museológica.”

Waldisa dá o aporte relacionado à teoria museológica e à postura profissional socialmente engajada com os indivíduos e a sociedade, tão necessário à este estudo. A relação que a museóloga estabeleceu entre o patrimônio, a identidade cultural e o auto-conhecimento é a contribuição necessária para se pensar a Museologia enquanto aliada ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos. Seu conceito de cultura direciona e caracteriza a proposta da metodologia ao ampliar seu alcance e caracterizá-la como toda atividade humana. Para Waldisa,

“cultura é o fazer e o viver cotidiano; cultura é o trabalho do homem em todas as suas manifestações e aspectos, cultura é a relação do homem com seu meio, com os outros seres, incluindo os outros homens. Cultura é a projeção em que o homem se realiza; ou melhor a atividade em que se realiza. Cultura é percepção, experiência, expressão; cultura é a vida vivida.” (Guarnieri, 1990a, p.10)

Seu entendimento de cultura como expressão humana que compreende ideias, valores e sentimentos, um processo dinâmico criado e recriado para satisfazer as necessidades dos indivíduos, evidencia sua importância para a compreensão do ser humano e o desenvolvimento da sociedade, justificando sua relevância social.

Para além de seus conceitos e contribuições teóricas, Waldisa defendeu a formação humanitária do profissional de museu, destacando a importância de se pensar numa atuação voltada aos indivíduos, à sociedade. Ao perceber a Museologia para além do cenário do museu, ao apoiar o museu construído com a participação do cidadão, Waldisa defendia uma Museologia voltada para o social, que tivesse como enfoque principal o indivíduo e não somente o objeto. Ainda que a profissão demande funções técnicas relacionadas ao tratamento do acervo, o profissional museólogo precisa ter em mente o caráter social da profissão, que privilegia o fator humanitário, que elege o bem-estar do ser humano como meta a se alcançar e que direciona reflexões, processos e iniciativas para este fim.

“A nossa orientação é a orientação do cientista social e do trabalhador social. E quando uso a expressão trabalhador social, uso no sentido que Florestan Fernandes e Paulo Freire usam. É de alguém que trabalha muito consciente, de uma consciência crítica, de uma consciência histórica, que trabalha com, não trabalha para, não trabalha a favor ou contra.” (Rússio, 1984, p.88)

Ou seja, um museólogo que atua com os cidadãos pela busca do desenvolvimento

social, e que interessa-se não apenas pelos projetos sociais mas que almeja contribuir para a formação autônoma do cidadão, sujeito que faz e exerce a política.

• **Maria Célia Teixeira Moura Santos**

A museóloga e educadora Maria Célia Teixeira Moura Santos (1947-), destaca-se por sua militância na Museologia brasileira, junto aos profissionais e aos estudantes da área. Defende a ação educativa como essência do trabalho museológico e da instituição museu, acreditando que este é

“o movimento de ação e reflexão que estimula a produção do conhecimento e amplia as dimensões de valor e de sentido das ações de pesquisa, preservação e comunicação, bem como do patrimônio cultural de cada indivíduo e da coletividade.” (Santos, 2009, p.12)

Resultado de suas vivências e das experiências acumuladas ao longo dos anos, a sua militância por uma Museologia mais humana reflete-se em suas ideias, em suas propostas, em seus escritos. Seus textos, ao abordarem o caráter educativo e comunicativo dos museus, colaboram na reflexão sobre o contributo destes espaços para os processos de aprendizagem dos públicos. Desta forma, Maria Célia fornece os subsídios necessários para pensar na relevância social da função educativa dos museus, e também nas ações culturais e educativas de uma maneira muito mais ampla, presente nos diversos setores da Instituição.

É ela que chama atenção para os ‘públicos invisíveis’ nas instituições museais, merecedores de dedicação e investimento. Maria Célia considera necessário “enxergar que a ação cultural é, também, atividade interna, é troca, é compartilhamento de informações, é reconhecimento da importância de todos os trabalhadores da instituição” (Santos, 2007, p.7), compreendendo a relevância das diferentes funções da equipe para o alcance da missão do museu. Necessário se faz estimular também este público a tornar-se sujeito que analisa criticamente, que recria e constrói, a partir de um referencial que é o patrimônio.

A museóloga que defende a educação como peça fundamental do processo museológico; a ação museológica como ação cultural em prol do desenvolvimento do indivíduo; a identidade cultural aliada ao processo de formação do cidadão; a preservação da memória enquanto instrumento de cidadania; os acervos preservados como recurso didático para a integração do indivíduo em seu meio; o patrimônio cultural como um referencial para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento social por meio do processo educativo, faz-se imprescindível na estruturação da metodologia que se pretende

voltada ao indivíduo, ao trabalhador do museu, ao 'público invisível' das instituições de memória.

As ideias dos três educadores orientam a proposta de metodologia que acredita numa educação que crie condições para que o ser humano continue de forma permanente, em todos os contextos, espaços, tempos e ao longo da sua vida, a saber interpretar e a movimentar-se no mundo que o rodeia, a ter consciência e liberdade para o pronunciar, apropriando-se do seu tempo e do seu espaço.

4.4 Detalhamento das Etapas da Metodologia

Ainda que tenha como um de seus princípios a flexibilidade, que lhe permite adaptar-se às diferentes realidades e contextos museológicos, a metodologia possui algumas fases essenciais, que a definem e também direcionam as ações, garantindo a abordagem de conceitos e colaborando para o desenvolvimento dos objetivos pré-determinados. A estrutura que organiza, fundamenta e orienta a metodologia, como foi referido, é composta por quatro etapas - preparatória, inicial, intermediária e avaliação dos processos - sendo cada uma destas, divididas em sub-etapas baseadas em 'conceitos pilares' que estruturam a metodologia. São estas etapas que viabilizam o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da metodologia, no intuito de alcançar os objetivos propostos. Na seqüência, cada etapa e cada ação é delineada, especificando seu objetivo, as considerações teóricas que a embasam, sua descrição, além dos recursos necessários, servindo este detalhamento como procedimento para a aplicação das ações educativas.

É importante ter em mente que a metodologia deve ser adaptada à realidade de cada museu. Para além do diagnóstico que recolherá informações relacionadas ao contexto da instituição museal - sua identidade, objetivos, planos e metas - é imprescindível pensar que algumas ações serão customizadas de acordo com as características do grupo de funcionários, trazendo respostas às necessidades apresentadas por cada cliente-museu. Da mesma forma, vale destacar que no âmbito da Educação em instituições museológicas, são muitas as práticas educativas que podem ser desenvolvidas num museu, atendendo a diferentes perfis de públicos e concepções de Educação. No presente estudo, estas ações educativas são compreendidas como formas de mediação, que demandam a participação efetiva do público-alvo e que possibilitam diferentes formas e intensidades de interação, interpretação e apropriação dos bens culturais. A intenção destas ações é propor perguntas,

e não necessariamente respostas. O intuito é estimular a reflexão e o diálogo, e não necessariamente a apresentação de informações.

Na seqüência, é apresentada, em forma de tabela, uma síntese das etapas que compõem a metodologia para um programa educativo direcionado aos funcionários de museu, proposta por esta investigação. Um esquema sistemático que pretende auxiliar a visualização da metodologia como um todo, que relaciona cada etapa com seus respectivos objetivos, as estratégias selecionadas para auxiliar na implementação de cada fase, bem como a proposta de avaliação que acompanha cada uma das etapas. Ver Tabela 3.

Tabela 3 Etapas da Metodologia

ETAPA	AVALIAÇÃO	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
PREPARATÓRIA (1)		<ul style="list-style-type: none"> - ampliar o conhecimento sobre o tema - organizar a estrutura macro para o desenvolvimento da metodologia 	<ul style="list-style-type: none"> - leituras - plano de ação - cronograma de atividades
INICIAL (2)	<ul style="list-style-type: none"> - diagnóstico da instituição - levantamento de informações para auxiliar na avaliação posterior 	<ul style="list-style-type: none"> - levantar informações relacionadas ao museu e equipe - adaptar as ações à realidade e necessidades do museu e equipe 	<ul style="list-style-type: none"> - entrevistas - roteiro de observação - inquéritos
INTERMEDIÁRIA (3)	<ul style="list-style-type: none"> - monitoramento do desenvolvimento das ações educativas - levantamento de informações para auxiliar na avaliação posterior 	<ul style="list-style-type: none"> - explorar os conceitos que estruturam a metodologia - estimular reflexões, debates e o senso crítico dos participantes - desenvolver consciência sobre a complexidade do contexto museológico 	<ul style="list-style-type: none"> - roteiro de observação - dinâmicas de grupo
AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS (4)	<ul style="list-style-type: none"> - averiguação de mudanças e/ou impacto estimulado pela metodologia - verificação do alcance dos objetivos traçados para a metodologia 	<ul style="list-style-type: none"> - identificar mudanças estimuladas pela metodologia - propor alterações e novas ações para a metodologia 	<ul style="list-style-type: none"> - roteiro de observação - dinâmicas de grupo - inquéritos - visita a um museu

Fonte: Figurelli, 2013.

Ao longo deste capítulo são descritas detalhadamente cada uma das etapas da metodologia apresentada nesta tabela síntese.

4.4.1 Etapa Preparatória

Caracterizada como fase organizacional, a etapa preparatória corresponde ao planejamento da metodologia, o plano inicial que inclui a delimitação do escopo, a formulação dos objetivos almejados, a seleção de métodos, meios e recursos a serem utilizados, para além do detalhamento dos procedimentos, tanto referentes às ações educativas como avaliações das etapas. A etapa preparatória, como o próprio nome esclarece, prepara e organiza para a realização da metodologia, configurando-se numa proposta inicial que será detalhada e ajustada mediante a elaboração do diagnóstico, o qual ocorre na etapa seguinte.

▪ **Objetivos da etapa**

- Ampliar o conhecimento sobre o tema (perceber o alcance e o potencial da proposta);
- Organizar a estrutura macro para o desenvolvimento da metodologia.

▪ **Estratégias utilizadas na etapa**

- Leituras relacionadas ao tema (função social do museu; ação educativa em museus; formação e desenvolvimento de recursos humanos; aprendizagem para adultos);
- Elaboração de um plano de ação, de um cronograma para as atividades, além de uma listagem com os recursos materiais necessários para o desenvolvimento da metodologia.

4.4.2 Etapa Inicial

Qualificada como diagnóstico, a etapa inicial engloba o mapeamento das características do museu e também do seu grupo de funcionários, tendo como intuito conhecer melhor a situação, identificar oportunidades de ação, além de coletar informações que possam auxiliar numa avaliação posterior quanto às mudanças estimuladas pela metodologia. O diagnóstico, enquanto primeira imagem do cenário a ser explorado, deve estar articulado com as outras etapas da metodologia, dando sustentação às ações previstas.

Esta fase também inclui reunião inicial com o responsável pelo museu para apresentar a proposta de ação, negociar os objetivos, o calendário e os recursos necessários para a implementação da metodologia. Nesta etapa são identificados os

parceiros/funcionários do museu, ligados à direção e/ou setor educativo, que darão suporte à metodologia, respondendo como responsáveis pela proposta dentro da Instituição. De maneira semelhante, esta fase prevê uma reunião inicial com os participantes para apresentar a proposta, envolvê-los e despertar seu interesse para participar das ações. Neste caso e neste momento é importante especificar que se trata de um estudo acadêmico, e que portanto prevê a seguridade do anonimato das respostas, assim como é importante apresentar o escopo do projeto, detalhando também as questões que o projeto não abará para evitar expectativas frustradas. Estas reuniões serão também oportunidade para entrevistar e aplicar os primeiros inquéritos que auxiliarão na composição do diagnóstico do museu.

▪ **Objetivos da etapa**

- Levantar informações relacionadas ao museu e sua equipe;
- Adaptar as ações à realidade e necessidades do museu e da equipe;
- Identificar o entendimento que os trabalhadores fazem dos conceitos que serão explorados na metodologia.

▪ **Estratégias utilizadas na etapa**

- Entrevista aos responsáveis pelo museu e/ou setor educativo, enquanto criação de um diagnóstico que caracterize o cenário inicial, anterior à metodologia;
- Roteiro de observação do ambiente, em que a movimentação dos funcionários no interior do museu seja observada com o intuito de identificar características do clima e da cultura organizacional da instituição;
- Inquérito aos participantes, em que seja identificado o entendimento que os trabalhadores fazem de conceitos como cultura, memória, identidade, público, patrimônio e museu, todos estes relacionados às ações educativas pensadas para esta metodologia.

▪ **Avaliação**

Na etapa inicial, a avaliação tem como principais finalidades recolher informações para o planejamento das ações e gerar dados para, futuramente, verificar a eficácia de determinadas atividades. Conhecida como avaliação diagnóstica, ela irá incidir sobre o ambiente (museu) em questão e sobre os trabalhadores envolvidos, tendo como intuito conhecer melhor o contexto que será aplicada a proposta de metodologia e produzir informações relacionadas aos participantes que sirvam para conferir a ocorrência de

mudanças ao longo da metodologia.

Para tanto sugere-se uma primeira entrevista, exploratória, com o responsável pelo museu, pelo setor educativo ou mais especificamente, pela equipe de trabalhadores do museu em que se faça um levantamento das características do museu³⁶ (perfil e principais características da instituição; missão, visão e valores; equipe de funcionários, público-alvo, setor educativo, entre outras informações pertinentes). São estas as informações que, ao mapear o ambiente, ajudarão a elaborar ações adequadas ao perfil do grupo. Este diagnóstico, enquanto primeira imagem do cenário a ser explorado, deve estar articulado às outras etapas da metodologia, dando sustentação às ações previstas.

Para além da entrevista, prevê-se a aplicação de um inquérito³⁷ aos participantes (trabalhadores do museu) que tem como finalidade traçar um perfil do grupo, através do levantamento de dados como sexo, idade, formação/anos de estudo, tempo de trabalho no museu. Além do levantamento de dados, pretende-se identificar o entendimento que os participantes têm sobre determinados conceitos que serão explorados ao longo da metodologia e que posteriormente ajudarão a verificar a ocorrência de mudanças, ou não. O inquérito é composto por questões abertas, semi-abertas e fechadas.

▪ Descrição das ações

1ª ação: Pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e/ou entrevista aos responsáveis pelo museu e/ou setor educativo, enquanto criação de um diagnóstico que caracterize o cenário inicial - anterior à aplicação da metodologia - através do apoio de um roteiro sugerido que agrupa questões abertas relacionadas aos aspectos a serem analisados.

Roteiro para Entrevista aos Responsáveis pelo Museu

Natureza da ação: entrevista

Público alvo: responsáveis pelo setor educativo e/ou equipe participante da metodologia, setor de recursos humanos

Recursos necessários: disponibilidade dos responsáveis

Tempo previsto: em torno de 3 horas

- **Museu:** dados de identificação, natureza da instituição (pública ou privada), mantenedores,

³⁶ Cabe dizer que as informações relacionadas ao museu podem muito bem ser levantadas através de uma análise documental, caso o museu disponibilize documentos que referenciem tais informações.

³⁷ No Brasil usa-se o termo questionário.

organograma, missão, visão e valores, perfil e tamanho da equipe, natureza da coleção, público-alvo, frequência diária de visitantes, existência de políticas de recursos humanos, função social e função educativa assumidas pela instituição.

- **Setor de recursos humanos:** existe investimento na formação/qualificação da equipe? Há capacitação da equipe para tratar com o público, em sua diversidade? O museu vê o funcionário como público? Os funcionários participam de atividades propostas pelo museu?
- **Setor educativo:** descrição da estrutura do setor, objetivos traçados, programas/ações desenvolvidos, existência de política educacional e/ou programa educativo, relevância do setor dentro da instituição. Existe alguma ação direcionada aos funcionários? Expectativas sobre a aplicação da metodologia? Sugestões, recomendações para a aplicação da metodologia?
- **Equipe:** relação da equipe que participará do programa, tempo que trabalha no museu, descrição dos cargos de funcionários que estarão envolvidos no programa.

Com o levantamento destes dados, além de se criar um diagnóstico da situação, pretende-se identificar características que ajudem a adequar as estratégias à realidade do museu.

2ª ação: Roteiro sugerido de observação do ambiente, em que a movimentação dos funcionários no interior do museu seja observada com o intuito de identificar características do clima e da cultura organizacional da instituição.

Roteiro de Observação do Ambiente – etapa inicial

Natureza da ação: roteiro de observação (etapa inicial)

Público alvo: participantes da metodologia

Recursos necessários: livre circulação pelo museu

Tempo previsto: em torno de 3 horas, em dias e horários variados

- Qual a postura de atendimento ou de desempenho no trabalho que é comum entre os funcionários?
- Verifica-se a ocorrência de interação e cordialidade (atenção) entre funcionários e visitantes?

É através desta ação que se planeja identificar qual o comportamento mais recorrente dos funcionários na inter-relação com o público, e se há a necessidade de se

trabalhar a postura de receptividade dos funcionários, pensando sempre que o acolhimento é valioso contributo para a experiência museal.

3ª ação: Inquérito para os participantes, em que seja identificado o perfil do grupo e o entendimento que os trabalhadores fazem de conceitos como cultura, memória, identidade, público, património e museu, todos estes relacionados às ações educativas pensadas para esta metodologia.

Inquérito aos Funcionários e Apresentação da Proposta de Metodologia

Natureza da ação: conversa e inquérito (etapa inicial)

Público alvo: participantes da metodologia

Recursos necessários: espaço para o encontro e inquéritos impressos

Tempo previsto: em torno de 2 horas

- Perfil da equipe de trabalhadores a ser envolvida na metodologia: sexo, idade, formação/anos de estudo, tempo de trabalho no museu de cada participante (questões semi-abertas e fechadas).
- Seqüência de questões abertas:
 - Para você, o que é cultura?
 - Para você, o que é memória?
 - Na sua opinião, qual o papel de um museu para a cidade?
 - Na sua opinião, qual o papel de um museu para as pessoas?
 - Na sua opinião, qual a importância de sua atividade para o funcionamento do museu?
 - Cite exemplos de património português que, na sua opinião, identificam os portugueses e/ou o país.
 - Na sua opinião, o museu deve ser freqüentado por quem? dê exemplos de perfis de pessoas que devem freqüentar o museu, na sua percepção.
 - Quais foram os últimos museus que visitou, recentemente?
 - Desenhe a estrutura (organigrama) do museu em que trabalha.
 - Qual a missão do museu em que trabalha?
 - Qual o espaço do museu em que trabalha, que gostas mais de estar?
 - Quais as coleções conheces do museu em que trabalha?

Além de compor o diagnóstico do cenário que é objeto de estudo, estas informações servirão de apoio para a avaliação final ao mapear o entendimento que os funcionários possuem dos conceitos abordados. A intenção não é identificar respostas certas ou erradas, por que acredita-se que todos nós sabemos alguma coisa e todos nós ignoramos alguma coisa (Freire, 1991). O intuito é identificar entendimentos e partir deles pensar, explorar,

questionar, construir conjuntamente e aprofundar a reflexão e a compreensão sobre os conceitos tratados.

4.4.3 Etapa Intermediária

Como representante do ponto central da metodologia, a etapa intermediária compreende as ações educativas centrais a serem desenvolvidas com a equipe de trabalhadores do museu. Organizada em módulos que se configuram como encontros com o grupo, são nestas ações que são explorados os conceitos e os temas que configuram a essência da metodologia. Os módulos podem ser divididos em dois tipos: 'módulos estruturais', que representam a base da metodologia, sendo imprescindíveis para seu desenvolvimento; e 'módulos adaptáveis', que reúnem características relacionadas à identidade e necessidades de cada instituição museal que adotar a metodologia, e portanto são criados pelo próprio museu. Conforme tem se explicitado desde o princípio, a metodologia precisa adaptar-se ao contexto em questão, o que subentende-se que na etapa intermediária as ações devem ser pensadas para o grupo, respeitando suas características e atendendo suas demandas. Logo, são feitas sugestões de ações que devem ser adequadas a circunstância.

Visto que é na etapa intermediária que têm início, propriamente, os encontros em grupo, vale ressaltar a importância de se pensar em atividades que privilegiem o conforto dos trabalhadores, que proporcionem um ambiente acolhedor, facilitador e estimulante, que despertem o interesse, já que uma pessoa que não estiver interessada, dificilmente será receptiva à informação (Mellander, 1993), à troca, à partilha, à descoberta, à construção que pode surgir das ações educativas. Pensando nisso, sugere-se organizar as pessoas em pequenos grupos para a realização das atividades, sempre que possível. Isto por que as pessoas tendem a ficar mais a vontade e desinibidas para questionar, expor-se, interagir quando estão em grupo menores, ampliando assim o seu aproveitamento e estimulando a participação e a interação.

▪ **Objetivos da etapa**

- Explorar os conceitos que estruturam a metodologia;
- Estimular reflexões, debates e, conseqüentemente, o senso crítico dos participantes;
- Desenvolver consciência sobre a complexidade que envolve o contexto museológico.

▪ **Estratégias utilizadas na etapa**

- Roteiro de observação do ambiente, em que a participação dos funcionários ao longo das ações propostas pela metodologia possam ser observadas, tendo como intuito identificar características recorrentes;
- Conversas e dinâmicas de grupo que ajudem a explorar os conceitos propostos pelo metodologia.

▪ **Avaliação**

Para a etapa intermediária, foram pensadas práticas avaliativas que ajudem a perceber o desenvolvimento da metodologia como um todo e também cada ação específica realizada com o grupo de funcionários do museu. Nesta etapa, a avaliação tem como principal finalidade gerar dados para, futuramente, conferir a eficácia de determinadas atividades, além de monitorar o andamento das ações, fazendo pequenas adaptações, caso se faça necessário. Para além disto, as informações geradas através da avaliação, colaboram para que sejam feitas rápidas verificações e ajustes no decorrer das ações, buscando um melhor desenvolvimento e o alcance dos resultados esperados.

Averiguar a participação dos trabalhadores nas ações propostas será uma das maneiras de avaliar a abrangência da metodologia em relação ao público-alvo (trabalhadores do museu) e o envolvimento do grupo nas ações propostas. Da mesma forma será examinada a receptividade da metodologia por parte do museu, observando se houveram dificuldades ou resistência na implementação das ações. Através das conversas estimuladas nas diferentes ações, pretende-se identificar como ocorre esta participação e se ela é um indicativo do interesse do grupo. Opiniões e questionamentos serão evidências do interesse e envolvimento dos participantes. E soma-se a isto os 'produtos' que serão criados através das respostas às perguntas estimuladas no decorrer das ações. Estas respostas serão os documentos que identificarão a participação e a opinião dos trabalhadores, ajudando numa posterior análise.

▪ **Descrição das ações**

4ª ação: Roteiro de observação do ambiente a ser aplicado ao longo do desenvolvimento das ações, na tentativa de perceber a participação, o interesse, o envolvimento dos funcionários, manifestada através de opiniões e de questionamentos, uma vez que estas atitudes são extremamente relevantes no processo dialógico.

Roteiro de Observação do Ambiente – etapa intermediária

Natureza da ação: roteiro de observação (etapa inicial)

Público alvo: participantes da metodologia

Recursos necessários: livre circulação pelo museu

Tempo previsto: em torno de 3 horas, em dias e horários variados

- Todos os funcionários participam nas atividades propostas pela metodologia? quantos, de quais ações?
- Mostram interesse para além das atividades propostas, fazendo perguntas e expressando opiniões?
- Foram identificados problemas organizacionais e administrativos, dificuldades ou resistências na implementação da metodologia?

Conceito-chave e prática essencial na obra de Paulo Freire (1987, 1988, 1991, 2005), o diálogo entendido como reflexão e construção coletiva, que respeita os saberes dos indivíduos envolvidos e valoriza suas opiniões e posicionamentos, é parte essencial da metodologia a qual ganha sentido mediante o envolvimento do grupo de funcionários. Daí ser tão importante sensibilizar e estimular a participação do grupo.

5ª ação: Ação que promova a expansão do conceito de cultura, a partir da apresentação de diferentes referenciais culturais e tendo como base os teóricos que embasam o estudo. Após estimular o olhar do grupo, através da apresentação de diversos exemplos de bens culturais, iniciar uma conversa que estimule o grupo a perceber a abrangência do termo 'cultura', que vai muito além do erudito e do clássico, que considera toda forma de cultura como representativa do povo e por isto mesmo relevante.

Expansão do Conceito de Cultura

Natureza da ação: dinâmica

Público alvo: participantes da metodologia

Recursos necessários: espaço para o encontro, computador e projetor

Tempo previsto: em torno de 2 horas

- **Primeiro momento:** apresentação de imagens e objetos que exemplificam a diversidade e variedade que envolve o termo cultura, a partir de exemplos contrastantes (exemplos de pintura clássica e pintura popular, fado e rock português, esculturas, comidas, dança folclórica e ballet clássico, arquitetura, objetos científicos e naturais)³⁸.
- **Segundo momento:** conversa sobre o tema, levantando questões como “o que estes ‘objetos’ têm em comum? Acham que existe algo melhor ou pior, mais importante ou menos importante...? Por que alguns destes itens estão dentro do museu e outros estão fora?” Apresentação das definições de cultura adotadas na tese, fazendo referência à sua diversidade e pluralidade. Registro da opinião dos participantes.

Esta ação busca estimular uma reflexão em conjunto, que leve o grupo a perceber que não existe cultura melhor ou pior, cultura mais importante ou menos importante. O que existe é cultura como resultado da experiência humana (Freire, 2006), da relação do sujeito com seu meio (Guarnieri, 1990a), e que por isto todas as expressões são merecedoras de respeito e representação. Elas devem figurar nos museus independentemente do local, da época, do grupo ou do contexto a que estejam relacionadas, pois enquanto espaço representativo da sociedade, o museu deve dar conta de abordar a cultura em sua diversidade, como valorização do múltiplo que enriquece a experiência humana.

6ª ação: Ação baseada no Ternário Matricial da Museologia³⁹ que fundamenta o trabalho desenvolvido no âmbito da Museologia – sujeito, patrimônio e espaço – tendo como intuito identificar qual o entendimento os participantes fazem destes conceitos, e propor uma reflexão que auxilie-os a perceber e alargar o entendimento sobre a Museologia e sua área de atuação. Pretende-se explorar o conceito de espaço museológico, o qual se expande para além dos prédios de museus e engloba múltiplas possibilidades de lugares que envolvem patrimônio; o conceito de público de museu na sua diversidade de perfis e enquanto indivíduos da sociedade que não apenas freqüentam uma instituição museológica como são criadores de relações e significados a partir do patrimônio institucionalizado; e o conceito de patrimônio, como contributo à formação da identidade de um povo, o qual compreende muito além dos bens que integram a coleção de um museu.

³⁸ Ver Apêndice 2.

³⁹ Termo empregado pelo museólogo Mario Chagas (1994), baseado nas ideias da museóloga Waldisa Rússio (1990a), para explicar a relação existente entre o sujeito/público, o objeto/bem cultural e o espaço/cenário, a qual configura-se no objeto de estudo da Museologia, sendo a matriz para o pensamento e a prática museal. Tema abordado no subcapítulo 2.3, intitulado ‘Ações Educativas em Museus Direcionadas aos Seus Funcionários’.

Ternário Matricial da Museologia

Natureza da ação: dinâmica

Público alvo: participantes da metodologia

Recursos necessários: espaço para o encontro, computador, projetor e formulários impressos

Tempo previsto: em torno de 2 horas

- **Primeiro momento:** projeção de imagens, de diferentes pessoas, diferentes exemplos de patrimônio (material, imaterial, cultural, histórico, natural), diferentes exemplos de espaços museológicos⁴⁰; e entrega de uma lista com a relação destes itens. Na folha devidamente formatada, os participantes terão que informar o que consideram patrimônio e o que não consideram patrimônio, quais espaços são museus e quais não são, quais pessoas consideram público de museu e quais não consideram: *“assinale os itens que para você são exemplos de patrimônio, espaço museológico e público de museu.”*

- **Segundo momento:** baseada na opinião dos participantes sobre o que é e o que não é patrimônio, museu e público, inicia-se uma conversa, tendo como inspiração os documentos do ICOM e UNESCO (*definição de ‘museu’ adotada pelo ICOM; lista do Patrimônio Mundial em Portugal, reconhecido pela UNESCO; “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, quando esta afirma no Artigo XXVII que “1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.”*), com o intuito de refletir sobre o conceito de patrimônio, museu e público. Explorar o conceito de Ternário Matricial.

- **Terceiro momento:** confraternização e debate para a ampliação do conceito de patrimônio. Para finalizar o encontro de forma descontraída, apresenta-se diferentes exemplos de patrimônio português: uma seleção de imagens das diversas paisagens e patrimônios do país em forma de vídeo, um doce típico, acompanhado por uma bebida típica, um fado como fundo musical.

Baseada na concepção de Maria Célia Santos (2001) de que os processos museológicos são instrumentos que auxiliam a qualificar a relação do indivíduo com o patrimônio cultural preservado, a ação intenciona despertar a atenção do grupo e estimulá-los a terem um olhar mais atento à realidade que os envolve para que sejam capazes de refletir, interagir e modificá-la. A ação também planeja estimular outros sentidos, como o paladar, o olfato e a audição para, ao atrelar diferentes experiências sensoriais, ampliar o significado do momento.

⁴⁰ Ver Apêndice 3.

7ª ação: Ação que trabalha o desenvolvimento do senso crítico das pessoas e sua importância para a leitura do mundo (Freire, 1991) em que se vive. A partir desta intenção, seleciona-se uma mesma notícia vinculada em diversos tipos de mídias (médias), impressa e eletrônica, e apresenta-se aos participantes evidenciando a possibilidade de diferentes olhares, leituras e interpretações. Ao demonstrar que um mesmo fato pode ter diferentes ênfases que levam a diferentes interpretações e opiniões, a ação traça um paralelo com o discurso expográfico do museu, evidenciando que sempre existe uma intenção por trás da escolha dos objetos expostos, das informações selecionadas para compor a etiqueta junto a uma peça, de um texto de parede exposto numa das salas e que estas questões influenciam a leitura que o público faz do museu. Ao propor esta ação, pretende-se que o público torne-se consciente deste processo e modifique a relação estabelecida com o museu, ampliando-a da contemplação para a análise.

Diferentes Olhares, Leituras e Interpretações

Natureza da ação: dinâmica

Público alvo: participantes da metodologia

Recursos necessários: espaço para o encontro, computador, projetor e formulários impressos

Tempo previsto: em torno de 2 horas

- **Primeiro momento:** apresentação das notícias selecionadas⁴¹. Com o intuito de estimular a participação e o envolvimento, pedir que alguns dos participantes leiam para o grupo a notícia. Começa-se falando do tema central da notícia para, na seqüência, chamar atenção para os dados, direcionamentos e interpretações dados pelos diferentes autores.

- **Segundo momento:** traçar uma relação entre a interpretação de uma notícia e a interpretação de um discurso museológico. Dentro de uma visão problematizadora da educação que não apenas recebe informação mas analisa-a, discute-a (Freire, 1987), estimular o olhar e a leitura atenta, assim como introduzir o tema da criticidade.

“Por que razão os jornais se manifestam de forma diferente sobre um mesmo fato? Que o povo então desenvolva o seu espírito crítico para que, ao ler jornais ou ao ouvir o noticiário das emissoras de rádio o faça não como mero paciente, como objeto dos ‘comunicados’ que lhes prescrevem, mas como uma consciência que precisa libertar-se.” (Freire, 1987, p.116).

A leitura do mundo (Freire, 1991) enquanto interpretação do espaço em que se vive e que possibilita uma postura crítica e atuante nessa realidade, é prática essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico do indivíduo que vive numa sociedade fortemente

⁴¹ Ver Apêndice 4.

marcada pelas dinâmicas da globalização que impõem um crescente ritmo de mudanças e adaptações. É este o pensamento que inspira a ação que almeja colaborar para o desenvolvimento do grupo de funcionários do museu, estimulando seus olhares, suas leituras e suas interpretações.

8ª ação: Ação que aborda o entendimento de museu, apresentando sua origem e principais características. Através de uma visita guiada pelos setores que formam a instituição, a atividade irá explorar a estrutura do museu e também as diferentes funções exercidas por sua equipe, no intuito de aprofundar a compreensão sobre o espaço museológico e alargar o conceito que se tem de museus.

Para Conhecer e Entender um Museu

Natureza da ação: dinâmica

Público alvo: participantes

Recursos necessários: espaço para o encontro, computador, projetor, livre circulação pelo museu e profissionais do museu disponíveis para apresentar os setores e responder às perguntas

Tempo previsto: em torno de 2 horas

- **Primeiro momento:** explorar o conceito de museu, a partir de um breve histórico do seu surgimento, atrelado à sua abertura ao grande público e sua cariz educativa, além de apresentar suas principais funções: preservação, investigação e comunicação⁴². Abrir espaço para debate, questionamentos, colocações, como uma preparação para o segundo momento.

- **Segundo momento:** visita ao interior do museu. Com o auxílio dos responsáveis por cada setor, organizar uma visita aos diferentes ambientes do museu, apresentando as atividades desenvolvidas em cada espaço e dando oportunidade para que os participantes façam perguntas, tirem dúvidas com os responsáveis por cada setor.

Ao trabalhar o entendimento que os funcionários têm sobre os museus, esta ação pretende também conscientizar os indivíduos sobre a complexidade que envolve cada um dos setores da instituição, sobre a importância do papel de cada trabalhador para o seu funcionamento, e desta forma elevar a auto-estima deste grupo de funcionários e estimular o comprometimento com o trabalho e com a instituição.

⁴² Ver Apêndice 5.

9ª ação: Ação que aborda a percepção de memória enquanto fenômeno social que auxilia no processo de autoconhecimento do indivíduo e reforça o sentimento de pertencimento. Através de dinâmica que convida os participantes a selecionar memórias representativas de diferentes momentos de sua vida, a ação busca demonstrar o potencial da memória enquanto ferramenta para a percepção crítica da sociedade, para a promoção de intercâmbios e de melhorias sociais, como reflexo da dinâmica da vida contemporânea, marcada por redes, relações, mobilidades e múltiplos deslocamentos.

Memórias Escolhidas, Construídas, Inventadas, Partilhadas, Reconhecidas

Natureza da ação: dinâmica

Público alvo: participantes

Recursos necessários: espaço para o encontro, papel e lápis para o grupo

Tempo previsto: em torno de 2 horas

- **Primeiro momento:** apresentação do conceito de memória⁴³.

- **Segundo momento:** escolha da memória pessoal. Após a conversa sobre memória, solicitar que cada pessoa escolha uma memória relacionada a sua vida (seja positiva, negativa, recente, antiga), que lhe seja marcante, que lhe toque de alguma forma especial. Depois de escrevê-la, pedir que cada pessoa relate para o grupo, e a partir das histórias de vida de cada um, explorar os sentimentos e emoções que são despertados a partir destas recordações.

- **Terceiro momento:** escolha da memória coletiva. Reunidos em grupo, pedir que eles escolham a memória representativa de um momento que viveram juntos (seja enquanto equipe do museu, seja enquanto cidadãos do mesmo país...), como reflexo de uma construção social, composta por preferências e relações. A partir deste exercício, introduzir o conceito de memória coletiva, evidenciando que esta é uma construção que nasce de um consenso entre o grupo e não da soma das memórias individuais de cada pessoa. E assim deveria ser no museu: aquilo que é considerado representativo de um povo, deveria ser eleito por este povo, e deveria compor o acervo do museu! Museu como respeito a diversidade das memórias...

Uma vez que a memória auxilia no processo de autoconhecimento do indivíduo e ajuda-o no equacionamento e solução de seu acervo de problemas (Chagas, 1996), a ação irá propor uma reflexão neste sentido, que estimule o grupo a perceber o passado representado através de memórias como fonte significativa para a compreensão do presente e criação do futuro. Para tanto, será pedido que em cada momento, os participantes

⁴³ Ver Apêndice 6.

registrem no papel a sua escolha quanto às memórias selecionadas. Estes registros ajudarão a perceber qual a compreensão eles fazem do termo memória, e se esta compreensão se modifica com o desenvolvimento da ação.

10ª ação: Ação que trabalha o entendimento de identidade enquanto contributo para a representação, a caracterização e a diferenciação humana e, conseqüentemente, colabora para explorar a importância da diversidade cultural para a estruturação de uma sociedade tolerante e respeitosa. A partir de um vídeo (animação), o grupo é sensibilizado para o tema e conduzido à uma conversa que aborda questões relacionadas à identidade e diversidade cultural.

Múltiplas Identidades

Natureza da ação: dinâmica

Público alvo: participantes

Recursos necessários: espaço para o encontro, computador e projetor

Tempo previsto: em torno de 2 horas

- **Primeiro momento:** apresentação de um vídeo que desperte a atenção para o tema⁴⁴.
- **Segundo momento:** conversa sobre questões relacionadas ao tema identidade *“Muitos rostos diferentes, muitos sentimentos que se assemelham. O que nos diferencia, enquanto pessoa? O que nos assemelha enquanto ser humano? O museu pode nos ajudar neste processo de identificação e reconhecimento?”* Registrar as opiniões dos participantes.
- **Terceiro momento:** mosaico. Pedir que os participantes elejam um (ou dois) grupo a que todos pertençam (p.ex. a nacionalidade, ou o gênero). Propor que cada pessoa escolha um elemento (material ou imaterial) que lhe identifique pertencente a este grupo, e a partir destas referências montar um mosaico que demonstre a diversidade das preferências que compõem e formam o grupo.

Na seqüência ao vídeo, a conversa é conduzida por questões que tratam da multiplicidade das identidades que um mesmo indivíduo assume, do respeito à pluralidade cultural como contraponto à tendência da homogeneização que se vive, do acervo do museu enquanto representação de identidades, da relação entre identidades, estereótipos e

⁴⁴ Ver Apêndice 10.

preconceitos, entre outros temas que estimulem o grupo na reflexão sobre o si mesmo e sobre o outro.

4.4.4 Etapa de Avaliação dos Processos

Caracterizada como apreciação dos resultados, a etapa de avaliação dos processos abrange iniciativas utilizadas para identificar e analisar tanto o processo de aplicação da metodologia como os resultados alcançados, além de sugerir alterações para melhoria da metodologia e iniciativas a serem adotadas ao longo do tempo como forma de reforço aos conceitos iniciais.

Nesta etapa busca-se dimensionar, qualitativa e quantitativamente, as diferenças entre o momento inicial do processo e as metas atingidas ao final de uma intervenção, transparecendo as contribuições da metodologia e assinalando a importância da continuidade do Programa, visando aprofundar a internalização de valores e compreendendo que os efeitos das intervenções sociais não acabam quando termina o programa sugerido, que toda proposta de mudança, sobretudo comportamental, é longa e contínua, e demanda esforço por parte da direção, do setor de recursos humanos e do setor educativo museu.

▪ **Objetivos da etapa**

- Identificar mudanças estimuladas pela metodologia;
- Propor alterações e novas ações para a metodologia.

▪ **Estratégias utilizadas na etapa**

- Roteiro de observação do ambiente, relacionando a aplicação da metodologia com o trabalho dos participantes;
- Dinâmica da fotografia, como registro de preferências e evidências das questões abordadas nas ações educativas, bem como o alargamento da percepção que se tem do espaço museológico;
- Inquérito de múltiplas questões em que são tratados os conceitos abordados na metodologia;
- Visita a um museu em que se proponha que o grupo conheça um outro espaço museológico e estabeleça relações com seu ambiente de trabalho.

▪ Avaliação

Na etapa conclusiva, o intuito é reunir evidências que demonstrem o impacto da aplicação da metodologia para um programa educativo voltado aos funcionários de museus, na rotina de trabalho dos participantes. Para tanto, são escolhidas estratégias de avaliação que auxiliem a verificar o entendimento dos envolvidos quanto às ideias trabalhadas ao longo da proposta de metodologia, e estratégias de avaliação que ajudem a conferir se ocorreram mudanças comportamentais e atitudinais no ambiente de trabalho. Nesta etapa, todas as informações recolhidas através de práticas avaliativas ao longo do processo são reunidas a fim de se perceber mudanças relacionadas às ações propostas.

Além disso, é nesta etapa que são feitas as análises, reunindo os indícios coletados ao longo da metodologia e propondo novas ações ou mesmo recomendações para a continuidade do trabalho. O roteiro de observação do ambiente, juntamente com a dinâmica da fotografia, a visita a um museu e o inquérito buscam reunir dados que ajudem na verificação do impacto da metodologia no dia a dia dos trabalhadores.

É importante ressaltar que algumas questões abertas, feitas na etapa inicial, são repetidas neste momento justamente para permitir a comparação entre o antes e o depois da ações educativas. Ainda que ‘perguntas de resposta livre’ sejam difíceis de avaliar visto a diversidade, a amplitude e a subjetividade das respostas possíveis, para todos os efeitos esta é a estratégia que possibilita identificar o entendimento que os participantes têm sobre os conceitos explorados nas atividades, sem direcionar ou condicionar suas respostas. Para além disso, esta estratégia pode ser utilizada quer no domínio cognitivo quer no domínio afetivo – na expressão de atitudes, valores e opiniões dos participantes.

▪ Descrição das ações

11ª ação: Roteiro de observação do ambiente, com o intuito de perceber o impacto das ações na rotina de trabalho dos participantes, nomeadamente nas suas atitudes em relação aos colegas de trabalho, ao público e ao espaço museológico, e que ajude a apreciar a mudança de atitudes e a aquisição de hábitos e/ou habilidades.

Roteiro de Observação do Ambiente – etapa de avaliação dos processos

Natureza da ação: roteiro de observação (etapa de avaliação dos processos)

Público alvo: participantes da metodologia

Recursos necessários: livre circulação pelo museu

Tempo previsto: em torno de 3 horas, em dias e horários variados

- Percebem-se alterações nas atitudes dos trabalhadores, em relação ao museu e colegas de trabalho?
- Percebem-se alterações nas atitudes dos trabalhadores, em relação ao público do museu? Há uma maior interação com os visitantes?

Como continuidade à tarefa de observação iniciada no princípio da metodologia, esta ação busca evidências de alterações no comportamento dos trabalhadores envolvidos com a metodologia. Mesmo sabendo que mudanças de atitude no ambiente organizacional são questões complexas de se conquistar por envolverem significados e modelos enraizados nas pessoas (Boog, 2006), a metodologia busca identificar mudanças sutis, que apontem para novas posturas.

12ª ação: Fotografia como registro de preferências e evidências das questões abordadas nas ações educativas, e do alargamento da percepção que se tem do espaço museológico.

Fotografia como Registro de Preferência

Natureza da ação: dinâmica

Público alvo: participantes da metodologia

Recursos necessários: máquina fotográfica, espaço para o encontro e livre circulação pelo museu

Tempo previsto: em torno de 2 horas

- **Primeiro momento:** disponibilizar uma máquina fotográfica e pedir que cada participante circule pelo museu (separadamente) e fotografe aquilo que mais lhe chama a atenção no museu como um todo.
- **Segundo momento:** com as fotografias feitas por todos os participantes, montar um painel e estimular um debate sobre as escolhas feitas por cada um, as motivações, sensações e sentimentos envolvidos nas preferências.

Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre o trabalho desenvolvido ao longo da aplicação da metodologia, a ação propõe reunir as preferências dos trabalhadores a partir do olhar direcionado ao museu. Pretende-se que estes olhares expressos através de fotografias revelem opiniões, sentimentos e sensações, e ajudem a perceber se existe a

influência das questões abordadas nas ações educativas, através da diversidade dos aspectos registrados.

13ª ação: Uma exposição como exercício. Baseado na temática do museu em questão, propor que o grupo escolha bens culturais que ajudem a compor uma nova exposição para o museu, a partir dos seus olhares e das suas preferências, aguçadas pelos temas abordados durante a metodologia. Sugerir que as escolhas podem pertencer ao acervo do museu ou não.

Uma Exposição como Exercício

Natureza da ação: dinâmica

Público alvo: participantes da metodologia

Recursos necessários: papel, caneta, espaço para o encontro e livre circulação pelo museu

Tempo previsto: em torno de 1 hora

- **Primeiro momento:** A partir do acervo exposto no museu, pedir que cada participante escolha um bem cultural que, na sua opinião, seja representativo da coleção da instituição.
- **Segundo momento:** pedir que cada participante exponha a sua preferência, explicando o motivo da escolha, e pense numa maneira de expor, levando em consideração os recursos que podem auxiliar (espaço, iluminação, som, legendas...)

Pretende-se com esta ação, verificar se as escolhas relacionam-se com os conceitos abordados ao longo da metodologia, e também reforçar o entendimento de que as exposições museológicas são leituras, recortes e construções, que quando se trata de memória e identidade, não existe certo ou errado, mas sim escolhas, interpretações e representatividades.

14ª ação: Inquérito de múltiplas questões em que são tratados os conceitos abordados na metodologia, tendo como objetivo identificar percepções, atitudes e outros tipos de comportamento que tenham relação com o trabalho desempenhado no museu.

Inquérito aos Funcionários – etapa de avaliação dos processos

Natureza da ação: inquérito (etapa de avaliação dos processos)

Público alvo: participantes da metodologia

Recursos necessários: espaço para o encontro e inquéritos impressos

Tempo previsto: em torno de 2 horas

- **Primeiro momento:** aplicação do inquérito.

- Para você, o que é cultura? Escreva, desenhe ou escolha uma palavra que a represente.
- Para você, o que é memória? Escreva, desenhe ou escolha uma palavra que a represente.
- Para você, o que é identidade? Escreva, desenhe ou escolha uma palavra que a represente.
- Quais as funções de um museu?
- Na sua opinião, como um museu pode ser útil para a vida das pessoas?
- Como você pode colaborar, através do seu trabalho, para o funcionamento do museu?
- Escolha exemplos de patrimônio português que, na sua opinião, identificam os portugueses e/ou o país?
- Escolha exemplos de patrimônio português que, na sua opinião, simbolizam a memória dos portugueses e ajudam a entender o passado do país?
- Se tivesse oportunidade, quais museus gostaria de visitar? Cite nomes.
- Quais os espaços do museu em que você trabalha, ainda não conhece e gostaria de conhecer?

- **Segundo momento:** situação hipotética. 'Imagine que você recebe uma pessoa estrangeira em sua casa e tem a tarefa de apresentar a cidade de Lisboa, em dois dias. Como faria? Que recursos/meios utilizaria para que esta pessoa conhecesse Lisboa e entendesse o que é ser lisboeta e português? Na sua opinião, o que é imprescindível que esta pessoa saiba para compreender Lisboa?'

Com o objetivo de reunir dados que ajudem na verificação dos resultados conquistados pela metodologia, o inquérito aborda os conceitos trabalhados nas ações com o intuito de conferir se os entendimentos destes conceitos foram alargados em comparação ao momento inicial da metodologia. É ocasião para agrupar, organizar, comparar e analisar os dados coletados ao longo das ações, em busca de indicadores da eficácia da metodologia. A situação hipotética ajudará a verificar se os participantes da metodologia consideram as manifestações culturais como representativas de um grupo e que patrimônio pode auxiliar nesta tarefa.

15ª ação: Visita a um museu em que se proponha que o grupo de trabalhadores conheça um outro espaço museológico, uma outra tipologia de acervo, uma outra proposta de trabalho com o patrimônio. Ao sugerir que o grupo posicione-se como público de museu, pretende-se que eles tenham o olhar atento e crítico sobre o funcionamento da instituição, e que a visita seja uma oportunidade para o grupo perceber melhor o seu próprio espaço de

trabalho, a partir das relações que podem ser traçadas entre os dois museus, nomeadamente na postura dos funcionários frente aos visitantes.

Visita a um Museu

Natureza da ação: dinâmica

Público alvo: participantes da metodologia

Recursos necessários: espaço para o encontro

Tempo previsto: em torno de 2 horas

- **Primeiro momento:** conversa preliminar à visita, com o intuito de estimular a observação atenta à dinâmica de funcionamento do museu, tendo o grupo no papel de visitante de museu e observando o espaço, a coleção, as pessoas, os funcionários, o acolhimento...
- **Segundo momento:** visita ao museu, ao acervo em exibição.
- **Terceiro momento:** conversa posterior à visita, em que serão expostas as impressões e opiniões do grupo, tendo como objetivo traçar paralelos entre o museu visitado e o museu em que se trabalha. A ideia não é comparar um museu com o outro, mas sim identificar o que funciona melhor em cada uma das instituições, na opinião de cada participante. Desde questões de ordem técnica como sinalização até a recepção ao público, por exemplo. Chamar atenção para o acolhimento e a receptividade dispensada ao público, reforçando a importância deles assumirem esta postura em seu local de trabalho.

Propor uma conversa posterior à visita em que se possa verificar a ocorrência de mudanças, nomeadamente na percepção que o grupo tem do espaço museu e seu funcionamento, na ampliação dos conceitos trabalhados durante as ações educativas, a partir do conteúdo e do rumo da conversa. Chamar atenção para o acolhimento e a receptividade dispensada ao público, reforçando a importância deles assumirem esta postura em seu local de trabalho. Por ser esta uma ação da etapa conclusiva, pretende-se que a conversa ajude na apreciação dos resultados e também colabore na manutenção da metodologia através de sugestões de iniciativas que respondam às demandas não atendidas no processo. A avaliação desta ação será feita a partir de observação do ambiente, coleta de opiniões, os quais comporão o relatório sobre o encontro.

4.5 Pré-Requisitos Favoráveis ao Desenvolvimento da Metodologia

Algumas atitudes são capazes de proporcionar um ambiente favorável à adoção de diferentes medidas, neste caso, a implantação de uma metodologia para um programa educativo. Por sugerir mudanças, a proposta pode causar certa resistência entre os envolvidos. Portanto, para a implementação de um projeto, neste caso uma metodologia que, enquanto processo de encaminhamento e de atualização permanente, possibilite o cumprimento de um programa educativo, aconselha-se buscar:

- o apoio e a vontade institucional, sobretudo da direção e dos profissionais responsáveis pelo educativo do museu, o qual fornecem o respaldo necessário para implementar as ações;
- a frequência e a regularidade nas atividades para assegurar que a metodologia não se resume a dois ou três encontros espaçados, já que é extremamente importante estabelecer um 'ritmo', uma coerência, uma frequência mínima que leve os participantes a criar um conceito sobre o programa, associando ideias às ações;
- a sintonia com a política educativa do Museu, mesmo que se saiba que grande parte dos museus ainda não a possuem, é necessário frisar sua importância pois esta é uma diretriz essencial, uma vez que reflete a identidade do museu bem como suas prioridades.

Estes fatores são extremamente pertinentes mas não são capazes de garantir o êxito da metodologia, o qual depende de uma série de elementos relacionados à instituição e aos funcionários envolvidos. Contudo, eles contribuem para que se crie um ambiente favorável à ação, trazendo um impacto bastante positivo ao desenvolvimento da metodologia.

4.6 Pós-Requisitos Favoráveis ao Desenvolvimento da Metodologia

Pensando numa 'manutenção' para a metodologia proposta, faz-se importante assumir algumas atitudes entre a equipe do museu. Para além das ações previstas, é importante que se crie um ambiente propício à satisfação no trabalho. Atitudes como:

- atuar de acordo com os objetivos e valores estabelecidos, tendo uma prática coerente com o discurso sobre educação assumido pelo museu;
- partilhar a informação com as pessoas, fazendo com que a comunicação interna seja funcional e satisfatória;

- estimular atitudes pró-ativas dos funcionários;
- encorajar a confiança mútua e o respeito entre a equipe;
- promover ações para a melhoria do desempenho organizacional;
- debater o desempenho individual com as pessoas, fornecendo *feedback* sempre que possível;
- reconhecer e premiar os esforços individuais e das equipes (Victor, 2005),

são algumas das atitudes que podem contribuir não apenas para o êxito da metodologia, como também para a melhoria contínua do trabalho desenvolvido pelo museu.

Ainda que o objetivo não seja fazer da metodologia um manual de ações educativas para museus, entende-se como relevante adotá-la enquanto ponto de referência, como um roteiro - como anteriormente referido no princípio do capítulo 4 - que, cada vez mais experimentado, facilite outras propostas de ações educativas direcionadas aos adultos, nomeadamente aqueles que trabalham em museus. Ao expor o processo experimentado, pretende-se que ele possa colaborar na análise de um contexto, na formulação de um diagnóstico, na adaptação de uma proposta de acordo com a realidade e as necessidades da situação. E neste sentido, o próximo capítulo intenciona colaborar através da análise dos dados coletados a partir da aplicação da metodologia em questão.

5. Aplicação e Análise da Metodologia para um Programa Educativo Direcionado aos Funcionários de Museu

O capítulo cinco está centrado na descrição e na análise da aplicação da metodologia para um programa educativo direcionado aos trabalhadores de museus. Após a apresentação detalhada da proposta para metodologia, no capítulo quatro, o quinto capítulo da tese relata o desenvolvimento da metodologia e analisa o decorrer de cada uma das ações educativas, previstas no âmbito da metodologia em questão. A medida que cada uma das ações educativas são descritas e os pormenores da aplicação são relatados, a análise e avaliação da metodologia se desenvolve em paralelo.

A partir do cruzamento de dados e informações, da organização de observações, considerações e ideias, o texto busca respostas aos questionamentos apresentados ao longo da investigação e procura também a verificação das hipóteses levantadas no princípio do estudo. Para tanto, a análise organiza-se a partir de três vertentes: (a) a instituição museológica que acolhe a metodologia para um programa educativo, reunindo dados relacionados ao sua organização, estrutura e objetivos; (b) o grupo de funcionários que participará das ações propostas no âmbito do programa educativo, com a apresentação do perfil do grupo e recomendações relacionadas à estas características; e (c) o programa educativo, através da descrição e detalhamento das etapas e ações desenvolvidas. Mediante a análise destas três vertentes, pretendeu-se organizar um cruzamento de análises mais amplo, em que foi possível traçar relações com questões correlatas.

Vale dizer que para auxiliar a análise da metodologia, foi criado um documento com os procedimentos para a realização de cada uma das ações educativas, prevendo os pormenores de cada momento, os recursos necessários, o tempo previsto e demais detalhes. Este documento foi baseado no 'Detalhamento das Etapas da Metodologia' (item 4.4 do estudo) e foi bastante útil tanto para a preparação das ações, como para a aplicação e a análise. Juntamente com este documento, ao fim de cada encontro com o grupo foi elaborado um relatório descritivo do momento que serviu de memória e também foi muito útil na análise e relação dos dados.

Compreender a instituição museal que acolhe a metodologia é passo imprescindível para o melhor desenvolvimento da proposta, uma vez que as ações precisam estar em sintonia com os valores do museu. Para tanto, começa-se por dizer que o Museu Nacional de História Natural e da Ciência (MUHNAC) localizado na Rua da Escola Politécnica, número 58, na zona do Príncipe Real da cidade de Lisboa é uma instituição de grande

relevância nacional, um importante contributo à investigação científica nas áreas das Ciências Naturais, História da Ciência, Museologia e Comunicação de Ciência. O edifício do museu possui 13.500 m² de área útil visitável, acompanhado pelos 4 hectares (40.000 m²) do Jardim Botânico, que no ano de 2012 contabilizaram em seus espaços, a entrada de 153.256 ingressos, dos quais 45.327 referem-se à participação em atividades desenvolvidas pelo Serviço de Educação e Ação Cultural do Museu.

Sendo parte da estrutura da atual Universidade de Lisboa, instituição de ensino superior pública portuguesa resultante da fusão da antiga Universidade de Lisboa com a Universidade Técnica de Lisboa ocorrida em Dezembro de 2012, o MUHNAC é a designação pública da Unidade Museus da Universidade de Lisboa. Unidade criada em Outubro de 2011, o qual sucede ao Museu Nacional de História Natural e ao Museu de Ciência da Universidade de Lisboa, integrados ao Jardim Botânico de Lisboa e Observatório Astronômico de Lisboa, é diretamente tutelada pela Reitoria da Universidade de Lisboa.

Por ser resultado da fusão de vários órgãos/núcleos, torna-se complexo definir a data de fundação do Museu Nacional de História Natural e da Ciência (MUHNAC), como hoje é conhecido. Sabe-se que o Museu Nacional de História Natural teve a sua origem no Real Museu de História Natural e Jardim Botânico criado em 1768, e que em 1926 foi declarado estabelecimento anexo à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, recebendo a designação de Museu Nacional de História Natural. O Jardim Botânico de Lisboa foi inaugurado em 1878, o Observatório Astronômico de Lisboa em 1861 e o Museu de Ciência da Universidade de Lisboa foi criado em 1985. Desde o início do século XVII, o local conhecido como Politécnica, onde hoje se encontra o Museu Nacional de História Natural e da Ciência, acolheu ininterruptamente instituições de ensino, ciência e cultura. A primeira instituição a funcionar no espaço foi o Noviciado da Cotovia (1603-1759), cujo fundador foi Fernão Telles de Menezes, seguindo-se o Colégio dos Nobres (1761-1837), a Escola Politécnica (1837-1911) e a Faculdade de Ciências (1911- década de 1990).

Composto pelo entrelaçamento das histórias e memórias destas instituições, a origem do Museu remete à segunda metade do século XVIII, quando Portugal viveu um momento de aproximação ao movimento científico e cultural que percorreu a Europa das Luzes. A história natural esteve no centro desse movimento como fonte de conhecimentos úteis e de recursos econômicos. Nesse contexto, em 1768 foi criado o Real Museu de História Natural e Jardim Botânico da Ajuda. Inicialmente destinado à educação e ao deleite dos príncipes e família real, o Museu assumiu uma dimensão pública em 1798, estando

aberto à população um dia por semana e aos alunos e curiosos de História Natural todos os dias (Póvoas *et al.*, 2011).

Hoje, o MUHNAC assume como missão promover a curiosidade e a compreensão pública sobre a Natureza e a Ciência, aproximando a Universidade da Sociedade, através da valorização das suas coleções e do património universitário, da investigação, da realização de exposições, conferências, e outras ações de carácter científico, educativo, cultural e de lazer (MUHNAC, 2012). Desenvolve a investigação, o desenvolvimento e o ensino nas áreas da Zoologia e Antropologia, da Botânica, da Mineralogia e Geologia e das demais Ciências Naturais e estimula o estudo e a divulgação da história das Ciências e das técnicas, contribuindo para a formação científica e cultural dos estudantes nestes domínios.

Compõem o acervo do MUHNAC, coleções de História Natural, Botânica, Mineralogia e Geologia, Zoologia e Antropologia, constituindo-se no principal subsídio para o desenvolvimento do carácter investigativo, tão intrínseco e marcante à Instituição. Estruturada em onze linhas de trabalho, a investigação no MUHNAC conta com dez laboratórios que viabilizam os estudos e as investigações desenvolvidas na Instituição.

“As coleções do MUHNAC, constituídas ao longo de cerca de 250 anos, são uma base de dados fundamental para a compreensão da diversidade do mundo natural, em particular de Portugal continental e insular, assim como dos antigos territórios ultramarinos. Encerram uma memória ecológica, com papel único a desempenhar na actual crise da biodiversidade. Permitem responder a problemas globais, de actual relevância para a sociedade, como o efeito das alterações climáticas, o desenvolvimento de estratégias sustentáveis de conservação, epidemiologia de doenças infecciosas, o estudo, a gestão e a descoberta de recursos naturais. São testemunho da diversidade natural desaparecida e actual. Estas coleções são igualmente fundamentais para o entendimento de como se chegou à biodiversidade actual, para a compreensão das paleogeografias e paleoecologias, para o conhecimento da evolução da vida e da Terra e para a elaboração de possíveis cenários futuros.” (Póvoas *et al.*, 2011, p.34)

Junta-se às coleções, a biblioteca e os arquivos históricos do MUHNAC, o património edificado - histórico e científico - que, de acordo com a sua relevância nacional também contribui para o entendimento e a valorização da cultura científica em Portugal. Formado pelo edifício principal do MUHNAC (1850) - classificado como imóvel de interesse público em 2013, o Laboratorio Chimico (1857-1890) - uma das mais importantes coleções de Química da Europa, o Observatório Astronómico (1898) - o único observatório oitocentista de ensino existente em Portugal, o Jardim Botânico (1878) - monumento nacional desde 2010, o Real Picadeiro (1761) do antigo Colégio dos Nobres - classificado como imóvel de interesse público desde 1978 e o Observatório Astronómico de Lisboa (1861) na Tapada da Ajuda, este conjunto compõe um património de inegável interesse do ponto de vista histórico, cultural e científico para o país (Póvoas *et al.*, 2011).

A partir desta caracterização e contextualização histórica do MUHNAC, pretende-se auxiliar na leitura e reflexão sobre o universo do estudo, sendo introdução para compreender a descrição da aplicação da metodologia e da análise dos dados.

5.1 Descrição da Aplicação da Metodologia e Análise dos Dados

Na sequência são apresentadas as etapas da metodologia, em descrição pormenorizada que auxilia na sua análise.

5.1.1 Etapa Preparatória

Conforme explicitado no quarto capítulo, a etapa preparatória da metodologia correspondeu ao seu planejamento, o plano inicial, a delimitação do escopo, a formulação dos objetivos pretendidos, a seleção de métodos, meios e recursos a serem utilizados, para além do detalhamento dos procedimentos, tanto referentes às ações educativas como avaliações das etapas. Uma vez determinado em qual museu seria aplicada a metodologia, o plano inicial foi revisto e adaptado às características do museu - neste caso o Museu Nacional de História Natural e da Ciência - e sua disponibilidade. A etapa preparatória foi composta pelas leituras relacionadas aos temas abordados pela metodologia, o cronograma de atividades que sofreu ajustes para adequar-se ao MUHNAC e uma lista com os recursos materiais necessários para o desenvolvimento da metodologia.

5.1.2 Etapa Inicial

A etapa inicial da metodologia compreende o cenário inicial, o diagnóstico do museu selecionado, o qual reúne o mapeamento das características da instituição museológica e do seu grupo de funcionários. As informações que compõem o diagnóstico foram coletadas através de consulta ao material bibliográfico relativo ao MUHNAC, relatórios internos do Serviço de Educação e Ação Cultural (SEAC) do MUHNAC, além das informações extraídas

da entrevista realizada com a coordenadora do SEAC, observação do ambiente e inquérito aplicado junto aos grupo de funcionários.

A etapa inicial incluiu ainda uma reunião introdutória na qual foi apresentada a proposta de metodologia e os recursos necessários para sua implementação e quando foi definido o calendário para a realização das ações educativas da metodologia. Junto à reunião, ocorreu a observação do ambiente do museu, que teve o intuito de examinar a conduta dos funcionários em seu ambiente de trabalho e também um inquérito inicial aplicado junto aos funcionários participantes da metodologia.

Roteiro para Entrevista aos Responsáveis pelo Museu e Observação do Ambiente

A descrição que apresentou a composição do MUHNAC e contextualizou historicamente a instituição, anteriormente, revela nas suas entrelinhas a junção de estabelecimentos/órgãos/estruturas/aparelhos que hoje constituem a Unidade Museus da Universidade de Lisboa e que apontam para uma sobreposição organizacional capaz de influenciar na cultura e no clima organizacional da instituição. Este fato atrelado a compartimentalização dos saberes científicos, refletido na estruturação dos departamentos e setores, deixa transparecer uma influência direta nas dinâmicas de trabalho, nomeadamente no que toca às ações desenvolvidas em equipe.

Logo, entender a estruturação da área de Recursos Humanos é fundamental para se perceber a centralidade e a importância que a instituição dá ao seu capital intelectual, personificado na sua equipe. Uma instituição que hoje é formada pela junção de organismos que até o ano de 2011 eram parcialmente independentes, lida com uma cultura organizacional interna que por diversos momentos torna-se conflituosa.

“A plasticidade e interação interdepartamental, que então se ambicionou implementar, começou a gerar bloqueios internos entre as várias lideranças e pelouros. Cada departamento assume objectivos autónomos, mesmo que para isso tenha que por vezes entrar em cisão com outros sectores irmãos e pondo de parte uma desejada colegialidade” (Cavaco, 2011, p.36).

Uma questão delicada, que evidencia a fragilidade da estrutura organizacional do MUHNAC (Cavaco, 2011) e demanda esforços extras no sentido de gerir conflitos e integrar uma equipe bastante numerosa.

Atualmente, cento e trinta pessoas trabalham no MUHNAC. Entre as diversas situações profissionais/categorias, listam-se os técnicos superiores, investigadores principais, investigadores auxiliares, investigadores técnicos, assistentes investigadores,

assistentes operacionais, assistentes técnicos, professores associados, bolseiros do programa Bolsa de Gestão de Ciência e Tecnologia (BGCT) e Bolsa de Investigação para Doutor (BPD), colaboradores externos, voluntários e estagiários.

A equipe que participa da metodologia é composta por trabalhadores que atuam junto ao Serviço de Exposições e Eventos: uma funcionária da loja do Museu e vigilantes de sala, os quais estão integrados ao MUHNAC através da medida Contrato Emprego-Inserção, cujo enquadramento legal faz-se a partir do Programa Ocupacional ao Abrigo da Medida, do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Conforme informações fornecidas pelo responsável pela equipe, o coordenador do Serviço de Exposições e Eventos, Dr. César Lopes, os vigilantes de sala são alocados nos espaços expositivos de acordo com o seu perfil e a temática do espaço. Isto por que pretende-se que eles estejam aptos a auxiliar os visitantes em possíveis breves abordagens e para tanto, entende-se que caso eles tenham interesse pelos temas dos ambientes em que trabalham, tão mais proveitoso será para ambas as partes. Em contrapartida, esta dinâmica impede a existência de uma rotatividade que pode ser salutar e estimulante ao proporcionar que os trabalhadores circulem pelos espaços expositivos e tenham a oportunidade de conhecer o Museu e usufruir do seu conteúdo. Esta possibilidade viria de encontro às diretrizes propostas pelo setor educativo do Museu que, desde 2000 assume como um dos seus objetivos investir no enriquecimento da equipe do MUHNAC.

O Serviço de Educação e Animação Cultural

Estando o carácter educativo presente no MUHNAC desde as suas origens, enquanto justificativa para a criação do então Real Museu de História Natural e Jardim Botânico da Ajuda “para recreio da família real e educação dos príncipes” (Cavaco, 2011, p.28), é natural que ações educativas sejam uma constante na rotina do Museu ao longo da sua história. Questão esta reforçada pelo fato da formação dos estudantes ser parte central da finalidade assumida pelo MUHNAC, desde os seus primórdios. Contudo, sabe-se que por um longo período o Museu existiu apenas para servir o público universitário (Cavaco, 2011), tendo a investigação como sua principal atividade. Só

“a partir de 1974, com o advento da Revolução de 25 de abril, o Museu toma consciência das suas novas funções sociais e educativas. Com muito esforço, inicia-se a reorganização dos seus espaços, acompanhada pelo levantamento e reordenação das coleções e das reservas. Foi possível, também, proceder à elaboração de um projecto no sentido de adaptar uma das salas a uma exposição permanente que pudesse estar aberta ao público, com fins muito claros de divulgação científica e cultural.” (Cavaco, 2011, p.32)

Paulatinamente cresceu a atenção dispensada aos visitantes com a abertura das portas do Museu ao público em geral, deixando de estar restrito apenas ao público universitário. Na seqüência, as grandes exposições temáticas ocorridas na década de 90 trouxeram uma notória visibilidade ao Museu, traduzida em uma grande fluência de público na Instituição. Esta fluência, por sua vez, gerou a demanda de serviços que fossem capazes de dar resposta às necessidades dos visitantes. As atividades junto ao público eram desenvolvidas pelos técnicos superiores e investigadores do Museu no âmbito dos seus departamentos, de maneira pontual, desarticulada e intensa, como resposta à demanda manifestada (SEAC, 2011) e diretamente relacionadas à Direção do Museu. Esta movimentação impulsionou, no princípio da década de 2000, a criação de uma estrutura de apoio ao visitante, organizada a partir de ações educativas e de animação cultural, capazes de aproximar público e coleção, agregando significados à experiência museal.

A estruturação do setor educativo passou (e ainda passa) pelo esforço de articulação e integração dos profissionais relacionados às ações de cunho educativo que, como um reflexo da cultura e do clima organizacional da Instituição, tendem a desenvolver seu trabalho de maneira independente e desarticulada. Esta questão é fruto da compartimentalização dos saberes tão própria às Ciências e tão intrínseca à história desta Instituição que se formou a partir da junção de diversos organismos que, ao se associarem, trouxeram o ritmo, os hábitos, os procedimentos e a dinâmica de trabalho dos seus antigos contextos.

A centralização das informações relacionadas às atividades educativas e culturais, a organização e divulgação do trabalho, a criação de ações conjuntas entre os departamentos, a elaboração de um programa pedagógico único, a estruturação de processos internos do setor, a consolidação de uma gestão integrada, entre outras iniciativas deram origem ao que hoje se conhece como Serviço de Educação e Ação Cultural do Museu Nacional de História Natural e da Ciência (SEAC – MUHNAC).

O Serviço de Educação e Ação Cultural do Museu Nacional de História Natural e da Ciência assume como vocação a “organização e a coordenação e todas as actividades de educação e animação cultural do MUHNAC no âmbito da aprendizagem alternativa extra curricular, assim como da divulgação científica dirigida ao grande público (SEAC, 2011). Declara como missão colaborar com as famílias e com as escolas na tarefa de motivar os jovens para uma atitude de curiosidade orientada para a compreensão, apreensão do fascínio da ciência e, em particular, da descoberta da natureza, e da necessidade da sua protecção através da iniciação ao método e práticas de investigação. A institucionalização

da identidade organizacional do setor ajuda a perceber a centralidade do público escolar para a atuação do SEAC, transparecendo suas prioridades e direcionando suas ações. Contudo, a coordenadora do setor, Gabriela Cavaco (2013) afirma que ainda que o público alvo do Museu seja o escolar, desde o princípio houveram ações voltadas para o público adulto e o público espontâneo, fato este identificável na análise da programação anual do SEAC que apresenta atividades endereçadas a todas as idades.

Soma-se à vocação e à missão do SEAC, onze objetivos estabelecidos para o setor que, em conjunto com o plano estratégico planejam e operacionalizam a atuação dos profissionais envolvidos no setor. Os objetivos são:

- “assegurar a prestação de um serviço público no domínio da actividade Museal;
- proporcionar um atendimento personalizado aos públicos do Museu;
- cumprir o plano de Acção Educativa, estabelecido bianualmente com a restante equipe do Museu;
- planear atempadamente o programa estratégico do serviço para os sucessivos anos lectivos;
- dinamizar o Museu e a sua envolvente institucional;
- sensibilizar e motivar a população escolar, os educadores, professores e famílias, à participação activa dentro do espaço Museológico e área envolvente;
- complementar e consolidar a aprendizagem dos conhecimentos adquiridos ao longo das visitas ao Museu;
- valorizar e divulgar o património científico nacional, através de actividades pedagógicas, dirigidas ao público em geral;
- proporcionar formação interna, na área da Museologia e da Educação, aos funcionários do Museu⁴⁵;
- ser um importante elo de comunicação entre a envolvente institucional e os potenciais públicos do Museu.” (SEAC, 2011)

Percebe-se na apresentação dos seus objetivos que o Serviço de Educação e Ação Cultural tem o planeamento e a articulação com os diversos setores do MUHNAC como matrizes do seu trabalho. O objetivo que mais interessa à presente investigação – *proporcionar formação interna, na área da Museologia e da Educação, aos funcionários do Museu* – enfatiza o entendimento abrangente de Educação, presente no SEAC, o qual a percebe como necessária ao interior do Museu e, conseqüentemente, assegura a abertura imprescindível para a implantação da proposta de uma metodologia de um programa

⁴⁵ Grifo da autora.

educativo direcionado aos funcionários do museu. Este entendimento pode ser identificado já no ano de 2000, no documento que apresentou a primeira estrutura do setor que hoje é conhecido como SEAC. Um dos objetivos era justamente *'proporcionar formação contínua, na área da Museologia e da Pedagogia, aos funcionários da Instituição'*, tendo como proposta ações que contribuíssem para o enriquecimento da população interna da instituição de forma a promover uma maior eficiência expositiva e eficácia no conforto e satisfação dos visitantes (Serviço de Extensão Pedagógica, 2000). Este dado demonstra a visão estratégica presente no setor educativo, especificamente na pessoa da coordenadora Gabriela Cavaco, responsável pela criação, estruturação e implantação do setor educativo no MUHNAC.

Na mesma linha, o Plano Estratégico aprovado para o biênio 2011/2012 (SEAC, 2011), que tem por base duas grandes linhas orientadoras – a Educação e a Animação Cultural – apresenta entre as suas tipologias de ações educativas, uma intitulada *'investigação formação interna'*, na qual prevê projetos de investigação na área pedagógica, mestrados e doutoramentos, e ações nas áreas da Museologia e da Educação que contribuam para o enriquecimento da população interna da instituição de forma a promover uma maior eficiência expositiva e eficácia no conforto e satisfação dos visitantes. Estas ações reforçam a coerência presente no setor uma vez que existe a valorização do caráter educativo dentro do próprio SEAC e a relação que se estabelece entre Educação e qualidade, a começar no interior do Museu.

Contudo, sabe-se que o principal público pensado para receber a formação interna é a própria equipe do SEAC, uma vez que foi mencionado no Relatório Anual do SEAC 2011/2012 (SEAC, 2011) a escassa formação na área da educação museal da equipe que atua no setor educativo do MUHNAC. Neste sentido, é importante mencionar a criação, do programa *'De Férias Cá Dentro'*, no ano de 2011, direcionado aos técnicos superiores, investigadores auxiliares e bolsiros que compõem a equipe do SEAC. Um programa que tem como principal intuito melhorar o desempenho da equipe do SEAC, através da participação periódica em ações de formação no âmbito da Museologia, da Educação e das respectivas áreas científicas de atuação, visando a qualidade do trabalho desenvolvido junto aos públicos do MUHNAC. Esta iniciativa fortalece a percepção de que o desenvolvimento do público interno do museu é estratégico para a instituição. O fato do programa *'De Férias Cá Dentro'* estar direcionado à equipe do SEAC, possibilita que a presente investigação agregue ineditismo à sua proposta ao desenvolvê-la junto a outra equipe do Museu. O público alvo escolhido para esta investigação é um grupo pouco estimulado pelas

instituições museais em geral, é a equipe que compõe o *front office* do Museu e que estabelece um contato direto e diário como o público visitante do MUHNAC.

Vale salientar que a *'formação interna'* é tida como uma das estratégias para atingir as finalidades delineadas pelo/para o SEAC, sendo também um dos objetivos traçados pelo setor para o ano de 2012, através do enunciado *'proporcionar formação interna na área da Museologia e da Educação aos colaboradores do MUHNAC'* (SEAC, 2011). Dados que vêm reforçar a pertinência desta investigação no ambiente do MUHNAC e que muito contribuem para a aplicabilidade da metodologia, uma vez que a vontade institucional existe, nomeadamente no setor educativo do Museu.

Ainda que o Museu assuma, através da sua missão institucionalizada, o público escolar/universitário como seu principal público alvo e nele centralize suas ações, identifica-se a preocupação com a formação interna dos colaboradores do Museu. A responsabilidade quanto à formação da equipe do Museu, permeia três departamentos do MUHNAC: o Serviço de Educação e Animação Cultural, o Serviço de Exposições e Eventos e a Área de Recursos Humanos. De acordo com o despacho interno N°001/2013-CD/MUHNAC/MUL, o Serviço de Exposições e Eventos adota como uma de suas competências *'formar os monitores, vigilantes das exposições e colaboradores que asseguram a coordenação da abertura do Museu ao fim de semana'*, enquanto a Área de Recursos Humanos declara como uma de suas competências, *'assegurar e coordenar o processo de gestão estratégica de recursos humanos e respectivos sub-processos'*, dentre eles: *'formação profissional'* e o Serviço de Educação e Animação Cultural assume como uma de suas competências *'promover a formação interna dos colaboradores do Museu'*.

Este cruzamento de competências aponta para a abertura às idéias propostas pela presente investigação, fazendo do MUHNAC o cenário propício à aplicação de uma proposta de metodologia para um programa educativo direcionado aos funcionários do museu, uma vez que a abertura institucional faz-se imprescindível para o desenvolvimento da investigação, assim como a articulação de ideias entre os três setores mencionados é um importante contributo.

Apresentação da Proposta de Metodologia e Inquérito aos Funcionários – etapa inicial

Após aprovação para a aplicação da metodologia no MUHNAC, tiveram início os encontros com o grupo selecionado para participar da metodologia. Esta seleção foi feita pelo coordenador do Serviço de Exposições e Eventos, responsável pela equipe que

corresponde ao perfil de público escolhido para este estudo, que convidou os funcionários a participar da metodologia. Os encontros ocorreram ao longo dos meses de outubro e novembro de 2013 nas dependências do MUHNAC, no Centro de Recursos Educativos do Jardim Botânico.

O grupo é formado por quatro mulheres e dois homens, na faixa etária que vai dos 38 aos 51 anos de idade. Uma pessoa do grupo estudou até o 6º ano, duas pessoas estudaram até o 9º ano, uma pessoa estudou até o 11º ano e duas pessoas têm a licenciatura. Os participantes da metodologia trabalham como vigilantes de sala e na loja do museu. Com exceção de uma participante que trabalha no MUHNAC há 15 anos, os demais participantes trabalham no Museu há 5, 6 ou 9 meses, através da medida Contrato Emprego-Inserção⁴⁶, cujo enquadramento legal faz-se a partir do Programa Ocupacional ao Abrigo da Medida, do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), destinado a pessoas em situação de desemprego de longa duração. Salvo algumas exceções, as informações demonstram uma certa unidade entre o grupo, no que toca à faixa etária, escolaridade e tempo de serviço no MUHNAC.

Uma questão muito importante para o presente estudo é o fato da participação dos funcionários nos encontros que compõem a metodologia não ter sido uma determinação do MUHNAC. Os funcionários foram contatados pelo responsável pela equipe (o coordenador do Serviço de Exposições e Eventos, Dr. César Lopes) e convidados a participar do programa. Ou seja, compareceram aos encontros as pessoas que estavam dispostas a participar e conseqüentemente, colaborar, fator determinante para o bom andamento da metodologia.

O grupo mostrou-se bastante receptivo e disposto a colaborar. Os funcionários demonstraram entrosamento entre si, a ponto da conversa fluir naturalmente, havendo diversos comentários e descontração. Esta conversa seguiu para o relato da experiência no MUHNAC, quando a maior parte do grupo manifestou descontentamento com a comunicação interna da instituição, o que muitas vezes os leva a situações indelicadas já que eles precisam responder aos questionamentos do público e nem sempre têm as

⁴⁶ Contrato Emprego-Inserção é uma iniciativa criada pela Portaria n.º 128/2009, de 30 de Janeiro, na redacção que lhe foi dada pela Portaria n.º 294/2010, de 31 de Maio, e co-financiada pelo Fundo Social Europeu (FSE), através do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH). Tem como principais objetivos (i) promover a empregabilidade de pessoas em situação de desemprego, preservando e melhorando as suas competências socioprofissionais, através da manutenção do contacto com o mercado de trabalho; (ii) fomentar o contacto dos desempregados com outros trabalhadores e actividades, evitando o risco do seu isolamento, desmotivação e marginalização; (iii) apoiar actividades socialmente úteis, em particular as que satisfaçam necessidades locais ou regionais.

informações necessárias. Falhas na comunicação interna é uma questão recorrente nas organizações das mais diversas naturezas. Contudo, se tratando o museu de uma organização que presta serviço a um público bastante diversificado e retém em seu interior uma ampla programação de atividades e oferta de serviços, é extremamente importante ter atenção ao fluxo de informação, assegurando que os funcionários que têm contato direto e diariamente com o visitante, estejam cientes das movimentações do museu.

Como era previsto, e foi salientado na descrição da metodologia⁴⁷, as ações foram adaptadas ao tempo disponibilizado pelo Museu. Ou seja, as ações obedeceram à disponibilidade ofertada pelo MUHNAC para que seus funcionários participassem, o que aconteceu ao longo de seis semanas, em dois dias semanais, no final do expediente de trabalho, após o encerramento diário das salas de exposição do MUHNAC. Era previsto que cada ação tivesse duração média de duas horas, fato que não aconteceu devido as circunstâncias internas do Museu. As ações desenvolveram-se de maneira rápida, tendo em torno de uma hora cada encontro, com alguns participantes permanecendo trinta minutos, outros quarenta e cinco minutos e outros uma hora, mediante os compromissos pessoais. A assiduidade não foi uma unanimidade, alguns participantes faltaram alguns encontros, em função de compromissos pessoais.

Através do inquérito aplicado⁴⁸ junto aos funcionários, no princípio dos encontros foi possível traçar um perfil do grupo e perceber quais os entendimentos eles possuem dos temas que são abordados ao longo da metodologia. Questionados sobre o que é cultura, de uma maneira geral, a maior parte do grupo relacionou o termo cultura com informação e conhecimento ao longo do tempo. Nas palavras de uma das participantes, 'cultura é um conjunto de conhecimentos, de hábitos, tradições que se adquirem de gerações para gerações, retratando um país'. As respostas para a pergunta o que é memória, remeteram a palavras como recordações, lembranças, passado e História.

Questionados sobre qual o papel de um museu para a cidade, os participantes responderam que o museu é uma 'mais-valia para a cidade', que mostra a 'história antiga e os valores do país', que o museu 'tem que interagir com as pessoas', que é 'fundamental', 'um espaço importantíssimo'. Estas respostas demonstram que o grupo não tem clareza sobre o papel de um museu para a cidade, não sabem exatamente como um espaço museológico pode auxiliar a dinâmica de uma cidade.

⁴⁷ No subcapítulo 4.1, intitulado 'Natureza da Metodologia para um Programa Educativo'.

⁴⁸ O inquérito foi apresentado no subcapítulo 4.4, 'Detalhamento das Etapas da Metodologia'.

Questionados sobre qual o papel de um museu para as pessoas, as respostas do grupo evidenciaram o entendimento do museu como um ambiente de conhecimento. 'Espaço de aprendizagem e cultura', que 'transmite conhecimentos e saberes de maneira fácil e acessível', que permite 'ao público geral adquirir conhecimento', um 'símbolo nacional', que apresenta 'os maiores tesouros, artísticos, sociais e culturais', foram as respostas.

Com a finalidade de verificar se o grupo tem consciência/noção da importância de sua atividade para o funcionamento do museu, formulou-se esta pergunta. Uma maneira de conferir como os funcionários se sentem perante a instituição em que trabalham. Sendo a maior parte do grupo, vigilante de sala, eles responderam que identificam a importância de sua atividade no que toca à segurança e à conservação dos espaços. Duas participantes ressaltaram que suas funções servem de ligação entre o museu e o visitante, conforme escreveu uma das colaboradoras: 'o meu papel é o lado humano da exposição. É a possibilidade de relação exposição - visitante'.

Solicitados a apontar exemplos de patrimônio português que identificam o país e/ou o seu povo, a relação com o patrimônio edificado foi praticamente unânime, demonstrando que, de uma maneira geral, os participantes não relacionam patrimônio a outros tipos de bens culturais. O grupo citou o Panteão Nacional, o Padrão dos Descobrimentos, o Castelo de Guimarães, o Mosteiro dos Jerónimos, a Torre de Belém, o Museu dos Coches, o Museu de Arte Antiga, o Santuário de Fátima, as cidades de Sintra, Tomar, Batalha, Guimarães e o fado.

Foi perguntado ao grupo qual a missão do Museu Nacional de História Natural e da Ciência. A pergunta teve como intenção, identificar se os funcionários reconhecem a missão assumida pelo MUHNAC e assim, sua essência, seu compromisso junto à sociedade. Foi respondido que a missão do MUHNAC é 'recolher informação nas áreas da Biologia, Arqueologia, Astrologia e divulgar', 'transmitir conhecimento relacionado com as áreas expositivas do museu, preservar o espólio e o acervo do museu, criar novas exposições', 'mostrar as suas obras primas e atividades', 'transmitir conhecimentos desde a época dos dinossauros até os dias de hoje, ou seja, evolução', 'apresentar as investigações e os estudos feitos dentro da Ciência', e ainda 'divulgar ao público os achados arqueológicos, e não só, encontrados e contar um pouco da sua história.

A imagem que o grupo faz do MUHNAC está muito ligada à aquisição de conhecimento. Por se tratar de um museu científico, ligado à Universidade, que tem um forte cariz investigativo, é fácil compreender que o entendimento do grupo seja este. A missão

assumida pelo MUHNAC⁴⁹, pode ser percebida nos termos conhecimento e investigação, ainda que não esteja claro para o grupo, a intenção do MUHNAC de aproximar a Universidade, da sociedade.

5.1.3 Etapa Intermediária

A etapa intermediária da metodologia compreendeu o desenvolvimento das ações educativas, propriamente ditas, as quais ocorreram nas dependências do MUHNAC. Os conceitos e os temas que configuram a essência da metodologia foram explorados nestas ações, marcadas por encontros que priorizaram a partilha e o debate em grupo. Uma vez que a participação dos funcionários na metodologia foi um gesto voluntário, partindo do interesse de cada um, a assiduidade dos participantes nos encontros serviu como avaliação da metodologia, como um indicador do interesse dos funcionários pela proposta educativa. Assim sendo, ainda que o grupo fosse pequeno, os encontros tiveram uma média de 80% de assiduidade dos funcionários, os quais faltaram por motivos de ordem pessoal, em diferentes dias.

Conforme explicitado no quarto capítulo⁵⁰, averiguar a participação dos trabalhadores nas ações propostas foi uma das maneiras de avaliar a abrangência da metodologia em relação ao público-alvo (os trabalhadores do museu) e o envolvimento do grupo nas ações propostas. Ao que se pode verificar que nos momentos solicitados, todos os participantes expressaram sua opinião e participaram das conversas. Contudo, há que se registrar que para além da participação solicitada, raras foram as perguntas que demonstrassem curiosidade e interesse mais profundo e/ou extenso.

De maneira complementar, foi verificada a receptividade da proposta de metodologia por parte do MUHNAC, observando se houveram dificuldades ou resistência na implementação das ações, nomeadamente pelos profissionais responsáveis envolvidos diretamente e indiretamente com o grupo de funcionários, participantes da metodologia. A rápida e calorosa acolhida da coordenadora do Serviço de Educação e Ação Cultural, Doutora Gabriela Cavaco, foi seguida pela também rápida e cordial acolhida do coordenador do Serviço de Exposições e Eventos, Dr. César Lopes. Juntos, eles viabilizaram a realização

⁴⁹ O MUHNAC assume como missão promover a curiosidade e a compreensão pública sobre a Natureza e a Ciência, aproximando a Universidade à Sociedade, através da valorização das suas coleções e do património universitário, da investigação, da realização de exposições, conferências, e outras ações de carácter científico, educativo, cultural e de lazer (MUHNAC, 2012).

⁵⁰ Assunto abordado no subcapítulo 4.4, intitulado 'Detalhamento das Etapas da Metodologia'.

da metodologia no MUHNAC, através da autorização recebida pelo diretor do Museu, e demais detalhes relacionados à logística dos encontros.

Na seqüência, a descrição da realização de cada uma das ações educativas, acompanhada por sua análise.

Expansão do Conceito de Cultura

Tendo como principal finalidade a expansão do conceito de cultura que o grupo possui, a ação começou com a apresentação de diferentes referenciais culturais portugueses⁵¹ (exemplos da pintura, escultura, bordado, dança, arquitetura, cinema, instrumentos e ofícios, música e gastronomia, portuguesa), os quais serviram de estímulo para uma conversa acerca da diversidade que engloba as manifestações culturais de um povo, neste caso, o povo português. Ainda que o grupo não possua formação na área de Museologia, e seja esta a primeira vez que trabalham em um museu, a conversa evidenciou que o grupo tem uma bagagem pessoal muito vasta, possuindo um entendimento abrangente do que é cultura.

Foi pedido que o grupo estabelecesse relações entre as imagens apresentadas. A primeira relação que estabeleceram entre as imagens foi o contrabalanço entre a cultura popular e a cultura erudita. A cultura popular acessível a um público mais amplo e a cultura erudita acessível a um público mais restrito. Foi perguntado à eles, o que diferenciava um do outro. Uma participante disse que o público que 'consome' a cultura erudita tem dinheiro para acessá-la e tem mais conhecimento. Foram questionados se na opinião deles, a cultura erudita era mais importante que a cultura popular, ao que todos falaram rapidamente que tudo é importante ao ponto que nos representa. Ainda que eles reconheçam a importância de todas as manifestações culturais, uma vez que são representativas de um povo, existe o entendimento de que o erudito é para um público iniciado, distanciando o erudito do grande

⁵¹ Os ícones da cultura portuguesa que foram apresentados ao grupo, através de imagem e vídeo, foram: 'Painéis de São Vicente de Fora', de Nuno Gonçalves. Óleo e têmpera sobre madeira. (1470/1480); 'Retrato de Fernando Pessoa', de Almada Negreiros. Óleo sobre tela (1954); Estátua do Adamastor, referência à figura criada por Luis de Camões na obra Os Lusíadas. Miradouro de Santa Catarina. Lisboa (Júlio Vaz Júnior. 1927); Estátua do Galo de Barcelos, referência à lenda popular. Cidade de Barcelos (Luis Novais Machado); 'Bordado de Castelo Branco'. Peça artesanal típica da cidade de Castelo Branco; 'Lenço dos Namorados'. Peça artesanal típica da região do Minho; Trecho de 'A Sagração da Primavera'. Companhia de Dança Contemporânea Olga Roriz (2010); Trecho de 'Vira de Cruz'. Grupo Folclórico da Corredoura (2012); Casa do Pego. Sintra (projeto arquitetônico de Álvaro Siza Vieira e Antonio Madureira); Aldeia histórica classificada como Imóvel de Interesse Público. Piódão; 'A Canção de Lisboa', filme de José Cottinelli Telmo (1933); 'A Bela e o Paparazzo', filme de António-Pedro Vasconcelos (2010); Sextante. Instrumento criado pelo homem para auxiliar nas atividades de navegação marítima; Foice. Instrumento criado pelo homem para auxiliar nas atividades agrícolas; 'Ó Gente da Minha Terra'. Fado cantado por Mariza, nos Jardins da Torre de Belém. Lisboa (2006); 'Homem do Leme'. Rock cantado Xutos & Pontapés e Camané. Estádio do Restelo. Lisboa (2009); Açorda. Comida típica da região do Alentejo; Leitão da Bairrada. Comida típica da região da Bairrada; O amolador de facas (duas fotografias que retratam o ofício em épocas diferentes: no século XIX e no XXI); 'Romaria de Nossa Senhora d'Agonia', na cidade de Viana do Castelo (2012); 'Marcha de Alfama'. Marchas Populares. Lisboa (2013).

grupo.

Ao falar dos ofícios que se estão a extinguir (o grupo lembrou do ofício de calceteiro), eles mencionaram a importância dos museus para preservar estes e outros itens representativos e identitários do povo. Disseram que os museus, nomeadamente o Estado, deveriam ter essa preocupação de preservar para assegurar que as gerações vindouras terão acesso a estas informações. Comentário que demonstrou clareza sobre a responsabilidade que cabe ao Estado e aos museus, de uma maneira geral.

Na seqüência da conversa, foram apresentados os conceitos de cultura⁵², adotados por este estudo, os quais ilustraram a partilha do grupo. A conversa prosseguiu com relatos e opiniões relacionadas ao ambiente de trabalho. Comentários que demonstraram que parte do grupo carece de atenção, 'reivindica' uma maior humanização dos espaços, do ambiente de trabalho. E que gostaria de ser escutada em suas sugestões sobre o museu.

Ternário Matricial da Museologia

Com o objetivo de identificar qual o entendimento os participantes fazem dos conceitos que compõem o Ternário Matricial da Museologia - sujeito, patrimônio e espaço - e propor uma reflexão que auxilie-os a perceber e alargar o entendimento sobre a Museologia e sua área de atuação é que se desenvolveu a presente ação. Após recapitular o encontro anterior, em que se abordou o conceito de cultura, foi apresentada ao grupo uma seleção de imagens que reunia exemplos de diferentes perfis de pessoas, espaços e patrimônios/bens/objetos que poderiam ser caracterizados como públicos de museu, espaços museológicos e patrimônios, ou não. Solicitou-se ao grupo que respondesse, a partir da sua opinião, quais imagens representam públicos de museus e quais não representam, quais imagens representam espaços museológicos e quais não representam, e quais imagens representam patrimônio e quais não.

No que toca às imagens das pessoas⁵³, os participantes deram respostas consideradas politicamente corretas, socialmente previsíveis. Ou seja, disseram que consideram todas as pessoas como públicos de museu. Contudo, o comentário de uma

⁵² Conceitos apresentados no capítulo 4, no item 4.3, 'Bases Teóricas para a Metodologia'.

⁵³ A seleção das imagens das pessoas corresponde a um grupo de adolescentes desportistas, a jogar voleibol; uma senhora muito idosa, com aproximadamente cem anos; um caldeirante; um grupo de adolescentes skatistas; um casal homossexual; um grupo de bebês, com menos de um ano de idade; um grupo de punk; uma pessoa sem-abrigo; uma pessoa com Trissomia do cromossoma 21 ou Síndrome de Down; uma pessoa cega; um casal com dez filhos.

participante evidenciou esta percepção quando ela diz que ao ver aquelas imagens percebeu quantos preconceitos possui, ainda que tenha respondido que todas as pessoas devem ser consideradas públicos de museu. Foi esta mesma participante que disse anteriormente que o único problema que ela teria, seria o de receber uma pessoa sem-abrigo dentro do museu, em função do possível mau cheiro que esta pessoa poderia ter. E foi justamente esta imagem que gerou uma maior diversidade de respostas: 70% dos participantes responderam que consideram uma pessoa sem-abrigo como público de museu, enquanto 30% dos participantes não a consideram público de museu.

Em relação às imagens de patrimônios, bens e/ou objetos⁵⁴, a classificação feita pelos participantes não revelou grandes variações, sendo praticamente todos os bens e/ou objetos considerados patrimônios. Por ser tratar de um conceito bastante abrangente, definir o que é patrimônio e o que não é patrimônio, tornou-se uma tarefa difícil uma vez que mediante uma justificativa, todo e qualquer objeto - material ou imaterial - pode ser considerado patrimônio de uma pessoa, de um grupo, de um povo. Logo, a análise das respostas centra-se no fato de que para uma expressiva parte do grupo, objetos corriqueiros ou atuais como a cartola, a chave e o pen drive não são considerados patrimônios, o que demonstra que o grupo associa patrimônio a bens antigos, relacionados ao passado, distantes do tempo presente.

Ao analisar as respostas dos formulários pode-se perceber que a maior parte das imagens escolhidas para retratarem espaços museológicos⁵⁵, ou não, foram consideradas patrimônio, na opinião dos participantes. Fato este que tanto pode ser interpretado como reflexo de um entendimento mais amplo do que seja patrimônio ou então pode ser interpretado como um entendimento restrito do que seja espaço museológico, uma vez que muitos sítios naturais não foram assim considerados.

É bem verdade que a seleção de imagens dá abertura para várias interpretações. *Os Sítios de Arte Rupestre do Vale do Côa devem ser considerados espaço museológico ou patrimônio? Ou ambos? Ou nenhum?* Apenas 10% do grupo considerou o sítio arqueológico

⁵⁴ A seleção das imagens relacionadas a patrimônios, bens e/ou objetos corresponde a Ponte Vasco da Gama; estátua de mármore pertencente ao espólio do Museu Nacional Soares dos Reis; o Centro Histórico do Porto; chapéu/cartola; andorinha; fachada de casas, coberta de azulejos; o fado; caracóis e imperiais; pen drive, um dispositivo de armazenamento portátil; o fazer da renda de bilro; óleo sobre tela do "Marquês de Pombal apresentado os planos da reconstrução de Lisboa, pertencente à Câmara Municipal de Oeiras; Torre de Belém.

⁵⁵ A seleção das imagens relacionadas a espaços corresponde ao Museu Francisco Tavares Proença Júnior, na cidade de Castelo Branco; Palácio Nacional de Mafra, na cidade de Mafra; Sítios de Arte Rupestre do Vale do Côa; a Reserva Natural das Berlengas; Ruínas Romanas de Conímbriga; Oceanário de Lisboa; Museu Municipal de Tavira; Parque Nacional da Peneda-Gerês; Paço dos Duques de Bragança; Ecomuseu do Seixal; Parque Natural da Serra da Estrela.

como um espaço museológico. Assim como apenas 10% do grupo qualificou o Parque Nacional da Peneda-Gerês e a Reserva Natural das Berlengas (considerada Reserva Mundial da Biosfera da UNESCO), como espaços museológicos. Já o Oceanário de Lisboa e o Ecomuseu do Seixal tiveram 40% do grupo a classificá-los como espaços museológicos. O que se extrai desta análise é o entendimento restrito que o grupo de funcionários possui do que seja considerado um espaço museológico, limitado a prédios de museus. A conversa e a oitava ação⁵⁶ seguiram para este rumo, no intuito de ampliar o entendimento de que um espaço museológico está para além dos prédios de museus e engloba múltiplas possibilidades de lugares que envolvem patrimônio.

A relação de imagens foi repassada, acompanhada por uma conversa em que foram apresentada as definição de museu, a lista do Patrimônio Mundial da UNESCO localizada em Portugal⁵⁷ e a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁵⁸. Estes documentos auxiliaram na reflexão sobre os três conceitos envolvidos no Ternário Matricial da Museologia: patrimônio, museu e público. Os conceitos apresentados foram acompanhados pelo entendimento de que o espaço museológico expande-se para além dos prédios de museus e engloba múltiplas possibilidades de lugares que envolvem patrimônio; os públicos de museu são compostos por uma diversidade de perfis e enquanto indivíduos da sociedade não apenas freqüentam uma instituição museológica como são criadores de relações e significados a partir do patrimônio institucionalizado; o patrimônio como contributo à formação da identidade de um povo, o qual compreende muito além dos bens que integram a coleção de um museu.

Durante a partilha do grupo, uma participante falou da importância do Museu, nomeadamente o Jardim Botânico, promover investigação que traga resposta às demandas da sociedade. Nas palavras da participante, não basta que o Museu prepare uma exposição que fale da biodiversidade, da importância de se ter responsabilidade ambiental, da conscientização ecológica, é importante que o Jardim Botânico seja espaço de investigação, de pesquisa, de busca por novas soluções capazes de auxiliar nos desafios

⁵⁶ Ação intitulada 'Para Conhecer e Entender um Museu'.

⁵⁷ Locais histórico-culturais ou naturais reconhecidos como património mundial da UNESCO, em Portugal: Sítios de Arte Rupestre do Vale do Côa (1998) - Distrito da Guarda; Floresta Laurissilva da Ilha da Madeira (1999) - Ilha da Madeira; Centro Histórico de Guimarães (2001) - Guimarães; Região Vinhateira do Alto Douro (2001) - Nordeste de Portugal; Paisagem da Cultura da Vinha da Ilha do Pico (2004) - Ilha do Pico, Açores; Cidade Fronteiriça e de Guarnição de Elvas e as suas Fortificações (2012) - Elvas; Universidade de Coimbra, Alta e Sofia (2013) - Coimbra.

⁵⁸ O artigo XXVII afirma que "1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios".

ecológicos/ambientais que a sociedade enfrenta hoje. Este comentário demonstra sintonia com a definição de museu, formulada na Mesa Redonda de Santiago do Chile⁵⁹ que defende que o museu deve estar a serviço da sociedade, sendo um contributo para o seu desenvolvimento.

Na sequência da conversa, foi o momento de confraternizar com um vídeo sobre as belezas do país, entendidas enquanto património português e com a degustação dos Pastéis de Belém, uma das especialidades da doçaria portuguesa e entendida como património gastronómico.

Diferentes Olhares, Leituras e Interpretações

Após recapitular o encontro anterior, teve início a ação que abordou a importância de se desenvolver o senso crítico das pessoas, para que assim a leitura do mundo (Freire, 1991) seja feita de uma maneira mais criteriosa, responsável e engajada com o meio em que se vive. Por meio desta intenção, foi selecionada uma notícia, vinculada em diversos jornais, demonstrando os diferentes enfoques e interpretações possíveis que se pode dar a uma mesma notícia. Feita a apresentação da notícia, vinculada por quatro jornais impressos, foi pedido ao grupo que identificasse diferenças e semelhanças na maneira como a notícia foi dada. Após evidenciar a necessidade de se guardar os perfis e tendências jornalísticas de cada media⁶⁰, o grupo traçou um paralelo com os canais televisivos e as diferenças que se percebe ao assistir o noticiário nos diferentes canais. O grupo concordou que há diferenças e que é preciso ter esta consciência no momento em que se faz uso dos meios de comunicação de massa, seja impresso, sonoro, audiovisual ou hipermídia.

Através de diferentes ângulos, sobre diferentes pontos de vista, com diferentes enquadramentos e ênfases e a partir de diferentes intenções, uma mesma notícia é capaz de provocar diferentes olhares, interpretações, relações e conexões, os quais são motivados pela bagagem pessoal de cada indivíduo. Foi através desta linha de raciocínio que se estabeleceu a relação com o discurso museológico e expográfico de um museu, com as escolhas que abrigam intenções e motivações, as quais precisam ser percebidas pelo

⁵⁹ “Uma instituição a serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que ele serve; que ele pode contribuir para o engajamento destas comunidades na ação, situando suas actividades em um quadro histórico que permita esclarecer os problemas atuais, isto é, ligando o passado ao presente, engajando-se nas mudanças de estrutura em curso e provocando outras mudanças no interior de suas respectivas realidades nacionais” (UNESCO *apud* Primo, 1999, p.107),

⁶⁰ No Brasil, usa-se o termo mídia.

público para que não haja uma manipulação de opinião, para que não haja uma simples contemplação, e sim uma interpretação (ou interpretações). Foi enfatizado ainda que há sempre intencionalidade por trás de um discurso museológico e de um discurso expográfico, para que o grupo percebesse a possibilidade de existirem vários olhares, leituras e interpretações relacionadas a uma mesma exposição museológica. Que a medida que uma pessoa tem consciência deste movimento, tão mais difícil se torna manipular ou controlar sua opinião. E que a leitura do mundo (Freire, 1991) é prática essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico do indivíduo que se deseja autônomo e protagonista, que vive numa sociedade fortemente marcada pelas dinâmicas da globalização que impõem um crescente ritmo de mudanças e adaptações.

Para Conhecer e Entender um Museu

Com a intenção de explorar o conceito de museu a partir de sua contextualização histórica relacionada à sua cariz educativa, acompanhada por suas principais características e funções, para desta forma ampliar o entendimento que o grupo possui sobre um espaço museológico, a ação previa dois momentos. Primeira uma conversa introdutória em que o tema seria abordado com o auxílio de exemplos, seguida por uma visita guiada aos diferentes setores que formam a instituição museológica em que o grupo atua, com o intuito de melhor compreender as três funções básicas de um museu - preservação, investigação e comunicação. Contudo, por uma questão de horário e organização interna, não foi possível realizar a visita ao MUHNAC uma vez que os encontros com o grupo aconteciam após o fechamento do Museu, o que dificultaria a circulação pelos seus diversos setores.

Como alternativa à mudança de planos, elaborou-se uma apresentação mais extensa, baseada em imagens e exemplos de museus, organizada em diapositivos e exposta ao grupo, numa sala preparada com projetor. Esta apresentação tratou:

- da origem dos museus a partir dos gabinetes de curiosidades, evidenciando sua contribuição para o desenvolvimento das ciências e das artes;
- da abertura dos museus para o público em geral, entendidos a partir deste período como espaços para educar e disciplinar o povo;
- das mudanças relacionadas ao conceito de museu, que levaram à expansão dos espaços museológicos, à variação na natureza dos acervos e sobretudo ao compromisso social com a comunidade a que o museu pertence;

- das três funções básicas de um museu - preservação, investigação e comunicação - através de diferentes exemplos destas práticas, os quais evidenciaram a ampla diversidade presente na ação museológica;
- do Ternário Matricial da Museologia, a partir dos três elementos que o compõem - pessoas, patrimônios e espaços - e justificam a existência de um museu, demonstrando por imagens diferentes tipos de museus, acervos com natureza bastante diversificada e públicos cada vez mais próximos dos museus através de uma postura marcada pela interação e apropriação do espaço e acervo.

Esta foi uma ação baseada na exposição de informações, em que sua dinâmica não exigiu grande manifestação de opiniões do grupo. Entretanto, ao longo da apresentação o grupo mostrou-se bastante interessado pelas imagens e fotos, fazendo comentários relacionados aos museus retratados. Por se tratar de uma apresentação bastante visual, marcada por imagens de gabinetes de curiosidades e museus do século XVIII, acompanhadas por acervos variados, arquiteturas de museus e visitantes em posturas divertidas dentro dos museus, os participantes demonstraram grande envolvimento.

O envolvimento com a ação deu lugar à exposição de opiniões, retornos espontâneos e positivos por parte dos participantes, no que toca à metodologia. Uma das participantes relatou, de maneira espontânea, ao grupo que foi para casa a pensar sobre a conversa ocorrida no encontro anterior, em que se falava sobre a importância de se ter consciência das múltiplas interpretações possíveis⁶¹. O fato do encontro tê-la posto a pensar é muito positivo e significativo. Demonstra interesse pelos temas abordados e revela um envolvimento que extrapola o local e horário de trabalho, indo de encontro aos objetivos da metodologia de agregar ganhos à vida dos funcionários.

De maneira semelhante, ou seja, de forma espontânea, outra participante relatou que desde que iniciaram os encontros promovidos no âmbito da metodologia, ainda mais idéias lhe têm vindo à mente. Ideias e sugestões relacionadas ao museu, aos públicos, à sustentabilidade. Foi perguntado à esta funcionária se era viável ter acesso a estas idéias, conhecer o conteúdo ao que ela respondeu que não achava que suas ideias teriam grande valor ou serventia para o museu. Aproveitou-se este fato para explorar um tema pertinente à metodologia: a relevância de todos os funcionários para o melhor andamento de um museu. Foi falado especificamente sobre a importância que este grupo de funcionários têm para o museu em função da sua posição próxima ao público que os permite receber comentários e

⁶¹ Ação intitulada 'Diferentes Olhares, Leituras e Interpretações'.

críticas, assim como pela oportunidade de circular pelo museu e perceber pormenores relacionados à exposição e dinâmica diária de um museu. Foi ressaltado o contributo de toda a equipe do museu, através de exemplos que ilustram este entendimento. No decorrer da conversa, o próprio grupo relatou vivências no MUHNAC que ilustram este entendimento.

A abordagem das três funções museológicas e do Ternário Matricial da Museologia teve também a intenção de verificar se os participantes lembravam destes temas já mencionados em ações anteriores. Vale dizer que nenhum dos participantes recordava nenhuma das três funções e nem mesmo os três elementos que compõem o Ternário Matricial, demonstrando que não houve a retenção da informação.

A conversa foi finalizada com a apresentação do organograma do Museu em que o grupo pode visualizar a estrutura organizacional do MUHNAC e perceber a complexidade que envolve sua estruturação. A leitura da estrutura feita em conjunto com o grupo foi acompanhada da identificação da função museológica desempenhada por cada setor do MUHNAC. Mais uma maneira de demonstrar ao grupo a variedade de ações que se realiza numa instituição museológica, nomeadamente relacionadas à preservação, investigação e comunicação. Deste modo, pretendeu-se dar a noção da complexidade que envolve cada um dos setores da instituição e também abordar a importância do papel de cada trabalhador para o funcionamento de uma instituição museológica, para assim contribuir para elevar a auto-estima deste grupo de funcionários e estimular o comprometimento com o trabalho e com a instituição.

Memórias Escolhidas, Construídas, Inventadas, Partilhadas, Reconhecidas

Após a recapitulação do encontro anterior e uma breve apresentação do conceito de memória, foi pedido a cada componente do grupo que escolhesse uma memória pessoal que lhe fosse especial, que fosse representativa de sua vida, de algum momento. Cada um deles fez um desenho sobre a memória escolhida e então partilhou com o grupo, relatando histórias e sentimentos. Através destes relatos foi possível conhecer um pouco mais da história de vida de cada um dos participantes e perceber a variedade de sentimentos e emoções que a memória desperta. Esta percepção foi explorada com o grupo.

Uma das participantes escolheu como memória a 'guerra em Angola'. Falou da sua experiência, do sentimento de impotência, do medo que surgia quando ouvia o silêncio nas ruas, já que este estava sempre associado à surpresa, ao imprevisto. Foi-lhe perguntado se recordar a guerra lhe ajudava de alguma forma. Ao que ela respondeu que sim, pois 'o que

não nos mata, nos torna mais fortes'. Este relato chamou atenção do grupo, sendo perceptível em suas expressões faciais, o sentimento de compaixão por aqueles que viveram esta experiência.

O segundo participante a falar escolheu como memória a 'quinta da família' em Santo Amaro de Oeiras. Contou que foi lá que passou os seus primeiros dozes anos de vida e que este período lhe remete a muitos bons sentimentos atrelados à vivência familiar, à companhia dos amigos de infância, em meio à natureza. Disse que fica contente por seus filhos menores terem um lugar semelhante e poderem ter esta vivência que considera tão importante. O sentimento de identificação foi imediato e fez com que os outros participantes também partilhassem relatos de suas infâncias, despertando o saudosismo em todos os presentes.

A terceira participante a falar escolheu como memória a 'sopa de tomate da avó'. Contou que a avó preparava-a na lareira, numa panela de três pés e descreveu todo o ambiente que envolvia a sopa. Disse que por diversas vezes tentou preparar a sopa, numa tentativa de rememorar aqueles momentos mas que nunca conseguiu e por isso mesmo nunca mais comeu uma sopa como aquela preparada por sua avó. Mais uma vez, o grupo se identificou com o relato e chegou a conclusão de que as memórias gastronômicas são facilmente recordadas e associadas aos bons momentos, demonstrando assim como o alimento pode estar associada a sentimentos e emoções.

Ao fim da ação, através dos relatos e partilhas associados às memórias, foi possível ao grupo perceber que emoções, percepções e vivências estão fortemente associadas à memória e que ela contribui para o processo de reflexão do ser humano quanto à sua própria natureza. Ao reconhecer que a memória auxilia no processo de autoconhecimento do indivíduo e ajuda-o no equacionamento e solução de seu acervo de problemas (Chagas, 1996), a ação buscou estimular a percepção do passado representado através de memórias como fonte significativa para a compreensão do presente e criação do futuro.

Esta ação foi, em termos, prejudicada pelo fato do número de participantes neste dia ser reduzido, o que fez com que a partilha fosse menor, uma vez que os exemplos não foram muitos e as relações não foram extensas. De maneira semelhante, o segundo momento em que seria abordado o conceito de memória coletiva foi prejudicado já que a intenção era que a escolha fosse conjunta. Logo, a ação que previa trabalhar o entendimento de memória individual e coletiva, ficou centrada na memória individual.

Múltiplas Identidades

A ação que reflete sobre identidade foi composta por dois momentos: a apresentação de um vídeo motivador e uma conversa, a ação trabalhou o entendimento de identidade enquanto contributo para a representação, a caracterização e a diferenciação humana.

Foi apresentado um vídeo relacionado a uma exposição que trata da multiplicidade das identidades. A partir do vídeo, o tema foi introduzido ao grupo e a partilha teve início. *Muitos rostos diferentes, muitos sentimentos que se assemelham. O que nos diferencia, enquanto pessoa? O que nos assemelha enquanto ser humano? O museu pode nos ajudar neste processo de identificação e reconhecimento* (registrar opiniões) Foi a partir destes questionamentos que a conversa começou. Perguntados sobre o que nos assemelha e o que nos diferencia, enquanto seres humanos, um dos participantes respondeu que os sentimentos são algo que nos tornam semelhantes. Segundo este participante, são os sentimentos que nos aproximam, independentemente do local de nascimento, da idade ou da língua que se fala. Sentimentos que nos tornam tão similares e nos ajudam a perceber que a condição humana se equipara, pois ao nos identificarmos com aquilo que o outro sente, vemos a nós mesmos naquela situação. De acordo com uma outra participante é a cor, a etnia, o ADN⁶², a religião, os usos e costumes de um povo que ajudam a nos diferenciar e identificar. E foi a partir das palavras da participante que afirmou serem os usos e costumes de um povo que auxiliam na sua diferenciação e identificação que a conversa prosseguiu para abordar assuntos relacionados.

Na seqüência ao vídeo, a conversa foi conduzida por questões que tratam da multiplicidade das identidades que um mesmo indivíduo assume, do respeito à diversidade cultural como contraponto à tendência da homogeneização que se vive num mundo cada vez mais globalizado.

De maneira semelhante ao acontecido no encontro anterior, esta ação desenvolveu-se com um pequeno grupo, o que não repercutiu no bom desenvolvimento da ação educativa, não sendo possível atingir os resultados desejados, uma vez que a ação estava intimamente relacionada à partilha em grupo. Era previsto criar um mosaico a partir das escolhas dos participantes. Através da escolha de elementos (material ou imaterial) que identificasse cada um dos participantes como pertencente a um grupo pré-definido (por exemplo, nacionalidade ou gênero), seria criado um mosaico com desenhos relacionados a

⁶² Ácido desoxirribonucléico.

estas escolhas. Este mosaico serviria para demonstrar a diversidade das preferências que compõem e formam um grupo e auxiliaria na conversa sobre questões relacionadas com a representação e a diferenciação, intrínsecas ao entendimento da condição humana.

5.1.4 Etapa de Avaliação dos Processos

Finalizada a etapa intermediária em que os principais temas abordados pela metodologia foram trabalhados, teve início a etapa de avaliação dos processos, na busca por indicadores capazes de auxiliar na percepção do alcance obtido através da metodologia. As ações propostas nesta fase além de colaborarem para a análise do processo de aplicação da metodologia, também se fizeram oportunidade para continuar tratando os temas pertinentes ao programa educativo em questão.

A etapa de avaliação dos processos também foi momento de observar o grupo em seu ambiente de trabalho e presenciar suas atitudes e posturas. Ainda que se saiba que estas observações são relacionadas a momentos pontuais, que não necessariamente correspondem a uma mudança de postura, é importante registrar atitudes que possam parecer sutis, porém importantes para o início de uma mudança. Sendo assim, vale registrar que uma das participantes demonstrou simpatia ao receber os visitantes em uma das salas de exposição. Outro dos participantes relatou, espontaneamente, os conteúdos expostos em uma das salas. A participante que trabalha na loja do museu, demonstrou atenção aos visitantes que entraram no espaço, solícita às questões feitas pelo grupo. Gestos simples mas que revelam uma atenção direcionada ao público. Segue-se a descrição e análise das ações educativas que compõem a etapa de avaliação dos processos.

Fotografia como Registro de Preferência

Foi através das fotografias feitas pelos participantes que se buscou registros dos olhares e preferências do grupo, direcionados ao MUHNAC. O intuito era verificar se houve o alargamento da percepção que eles possuíam do espaço museológico. Para tanto, disponibilizou-se uma máquina fotográfica para cada uma dos participantes da metodologia, por alguns minutos. Foi pedido que cada um deles circulasse pelo museu e fotografasse aquilo que mais lhe chamasse atenção na coleção do Museu. Interessante dizer que o

pedido da fotografia foi rapidamente atendido. Ao solicitar que cada um dos integrantes do grupo fotografassem aquilo que mais consideram interessante, imediatamente responderam à solicitação, demonstrando já terem em mente as suas preferências. Num segundo momento, as fotos foram transferidas para um computador e projetadas para todo o grupo, numa grande tela. Conforme cada fotografia aparecia na tela, o autor relatava o motivo da sua escolha.

A participante que fotografou um dinossauro desenhado na parede⁶³, disse que sua escolha não foi pelo objeto, neste caso um desenho, mas sim pela temática dinossauros. Disse que desde que começou a trabalhar na sala que contém a exposição dos dinossauros, seu interesse pelo tema aumentou consideravelmente. De acordo com a participante, a exposição dos dinossauros trouxe-lhe conhecimento científico, ela quis saber mais. Antes ela considerava dinossauros como ficção, mito ou lenda, assunto de cinema. Hoje ela sabe que eles existiram e credita isto ao fato de trabalhar no MUHNAC e ter acesso a este tipo de informação.

Seu relato foi seguido por um comentário espontâneo em que disse que a temática da sala expositiva em que trabalha atualmente tem lhe despertado bastante atenção ao ponto de lhe motivar a compra de livros que lhe ajudem a entender melhor o assunto abordado na exposição, neste caso, os dinossauros. Disse também que ao comentar seu interesse sobre o tema com o responsável pelo setor de exposições e eventos, este lhe ofereceu livros sobre dinossauros e a evolução da terra, como incentivo à sua curiosidade.

O participante que fotografou a raposa empalhada disse que a escolheu por ela o fascinar. Quer seja por sua inteligência, como por sua astúcia, beleza, elegância e imponência, este tipo de animal lhe chama bastante a atenção. Comentou que gosta de assistir documentários televisivos que abordem esta temática, o que demonstra que o participante já possui este assunto entre os seus interesses. É muito provável que a escolha da sua peça preferida do MUHNAC tenha sido influenciada por suas preferências anteriores.

Ele foi questionado se a informação relacionada à raposa, apresentada pelo MUHNAC, acrescentava algo ao seu repertório pessoal, ao que ele disse que não. Ao contrário da participante anterior, para ele o Museu não chega a enriquecer sua bagagem neste campo pois ele le bastante sobre o tema animais. Uma vez que este funcionário demonstrou ter um grande interesse pelas ciências, perguntei se ele conhecia as diversas exposições do MUHNAC e ele respondeu que conhecia praticamente todas. Contou que a

⁶³ Um desenho ilustrativo de um dinossauro que simula seu tamanho, em comparação ao tamanho de outras espécies.

medida que trabalhava nas salas de exposição, como vigilante de sala, ele aproveitava para conhecê-las, para explorar os conteúdos. Eventualmente, se houvesse alguma sala em que ele não trabalhasse, ela aproveitava para visitá-la no intervalo do almoço. A primeira participante também foi questionada, se ela costumava visitar as exposições, ao que ela respondeu que não. O que evidencia que para além do museu ser um lugar estimulante, ou não, contam os interesses pessoais relacionados à temática do museu como motivação para explorar a instituição.

A participante que escolheu o túmulo de Fernão Teles de Meneses⁶⁴, disse que o escolheu como sua peça preferida por ter acompanhado o momento em que ele foi descoberto, num dos espaços interiores do MUHNAC. De acordo com a participante, foi um momento bastante especial para a equipe do Museu, o qual ela valoriza muito. Ao relatar este acontecimento e fazer uma breve contextualização do túmulo, a participante que trabalha há vários anos no MUHNAC demonstrou conhecer a história da instituição e despertou o interesse de seus colegas, os quais fizeram diversas perguntas sobre o túmulo.

Por se tratar de três participações que originaram três fotografias, não foi possível fazer uma análise muito exaustiva das fotografias em conjunto uma vez que se imaginava ter um número maior de registros fotográficos. As fotografias e seus relatos expressaram opiniões e preferências. Mas não possível perceber diretamente a influência das questões abordadas nas ações educativas, ao longo da metodologia.

Uma Exposição como Exercício

De maneira semelhante ao momento anterior, esta ação foi baseada na opinião dos participantes. Mais uma forma de verificar se houve alguma alteração do momento inicial para o momento final da metodologia, no que toca as pessoas envolvidas e seus entendimentos. Como o grupo era reduzido, quatro pessoas, foi necessário adaptar a ação, já que a idéia de criar uma exposição perderia expressão pelo fato do grupo ser pequeno.

No dia anterior ao encontro, foi pedido ao grupo que escolhesse um item do MUHNAC que ao mesmo tempo que lhe despertasse a atenção, fosse representativo do

⁶⁴ Túmulo de Fernão Teles de Meneses (1530 - 1605), militar português, vigésimo oitavo Governador da Índia, que a seu pedido, foi levado para a igreja do Noviciado da Cotovia, atual Museu Nacional de História Natural e da Ciência. O Museu encontra-se sobre as fundações da Quinta do Monte do Olivete, propriedade de Fernão Teles de Meneses, doada para a instituição. Em 2011, no âmbito da celebração do centenário da Universidade de Lisboa, o túmulo em mármore rosa e assente em majestosos elefantes indianos, esculpidos em mármore negro foi desemparedado após ter permanecido 57 anos oculto por uma parede.

MUHNAC como um todo, auxiliando um visitante a compreender este espaço museológico. Depois de recapitular o encontro anterior e o pedido feito para esta ação, foi solicitado ao grupo que apresentasse a sua escolha quanto ao objeto, espaço, tema preferido no MUHNAC, justificando sua preferência. As preferências apresentadas seriam uma tentativa de conferir qual o entendimento o grupo faz do objeto museológico - se estaria centrado apenas no objeto em si, ou se as escolhas poderiam ir para outra tipologia de objeto museológico.

Uma participante escolheu uma das pontes retratadas da exposição 'Fórmula e Formas' que aborda conceitos matemáticos (neste caso a ponte serve como exemplo de curva), por entender que a ponte representa tudo, em suas palavras. Um participante escolheu a 'Sala da Baleia' que contem exemplares empalhados de diversos animais, justamente por que representa a vida animal, o que na sua opinião é o mais importante e precisa estar bem representado no Museu. Outra participante escolheu o Jardim Botânico como um todo pela harmonia que ele representa ao ter plantas de diferentes espécies, originárias de diferentes regiões que coexistem e se complementam. Por chegar no meio da ação, a quarta participante não escolheu nenhum objeto museológico. Apenas interagiu e complementou as respostas dos colegas.

No momento seguinte foi pedido a cada participante que pensasse numa maneira de associar o seu item escolhido à uma exposição do Museu, levando em consideração os recursos que poderiam auxiliar esta exposição. *Qual o espaço, a luz e o som mais apropriados? Que informações deveriam constar na legenda? Como integrar este item às outras coleções do Museu? Que estratégias ajudariam as pessoas com necessidades especiais?* Através de desenhos, escritos e comentários, cada participante explicou sua escolha e sugeriu complementos e modificações para que os objetos museológicos possam ser melhor observados, interpretados pelos visitantes.

A participante que escolheu a ponte (como um exemplo de curva, na exposição 'Fórmula e Formas'), sugeriu que além da fotografia da ponte, também existisse uma maquete para que as pessoas invisuais possam manusear e sentir a forma. O participante que escolheu a sala da baleia sugeriu que fosse exposta uma maior quantidade de espécies de animais, preferencialmente de outros grupos, para que se tenha um equilíbrio entre as diferentes classes dos animais. Sugeriu que fosse utilizada projeções destes animais e feita a tradução das legendas para a Língua Inglesa. A participante que escolheu o Jardim Botânico sugeriu que fossem criados espaços de expressão para que as pessoas que visitam o Jardim possam expressar a sua criatividade e sensibilidade, seja através de

desenho, de conversas e outras estratégias que atendam os diferentes perfis de público. Sua ideia seria aproximar Ciências e Artes.

A ação perdeu em alcance pelo fato do grupo ser pequeno e a partilha ficar reduzida a poucas participações. Mesmo assim, é importante dizer que as escolhas demonstraram que os participantes não restringiram seus olhares apenas para os objetos dentro das vitrines. O fato de terem escolhido uma sala e o próprio Jardim Botânico, demonstra este olhar um pouco mais amplo. As sugestões e comentários relacionados à estas escolhas (suas preferências) e a forma como elas poderiam ser melhor exploradas, manifestam que alguns dos conceitos trabalhados ao longo da metodologia foram lembrados, como por exemplo a diversidade de públicos que freqüentam o museu, como os invisuais, os estrangeiros, dentre outros. As sugestões de legendas bilíngües e escritas em relevo, o uso de maquetes, são alguns dos exemplos dados pelo grupo, a pensar num público diversificado.

A medida que as escolhas eram apresentadas e acompanhadas das sugestões para exposição, falou-se novamente das exposições museológicas como leituras, recortes e construções. As exposições como reflexo de intencionalidades, interpretações e representatividades, e da importância de se ter consciência destes aspectos quando se está num museu, a 'consumir' o seu conteúdo.

Inquérito aos Funcionários – etapa de avaliação dos processos

A terceira ação da etapa de processo de avaliação da metodologia foi composta por dois momentos: a aplicação de um inquérito aos funcionários e a resposta a uma situação hipotética. O segundo inquérito dirigido aos funcionários participantes da metodologia teve como finalidade identificar se ocorreram alterações relacionadas aos entendimentos que os funcionários possuem dos conceitos abordados ao longo da metodologia, se estes conceitos foram alargados em comparação ao momento inicial da metodologia. Para tanto, as questões do inquérito da etapa de avaliação dos processos são similares às questões do inquérito da etapa inicial.

À semelhança do que aconteceu na aplicação do inquérito inicial, os participantes foram questionados sobre o que é cultura na opinião deles. E uma vez mais o grupo deu respostas que aproximam cultura à informação e conhecimento. Contudo, neste momento da metodologia o grupo estabeleceu relação entre cultura e outros dois termos: sociedade e

tempo de vida. Nas palavras dos participantes, ‘a cultura inclui o conhecimento, arte e costumes adquiridos na sociedade onde se vive’; ‘é todo o conhecimento que vamos adquirindo através da vida’. Estas respostas levam à percepção de que o grupo assimilou o entendimento de cultura como uma questão social, que se estabelece ao longo do tempo e que é aquisição, construção. Entendimento este que vem de encontro ao conceito trabalhado na metodologia: a cultura enquanto reflexo da expressão humana, como relação do indivíduo com o seu meio (Guarnieri, 1990a).

De forma similar às respostas do inquérito inicial, em que o grupo foi questionado sobre o que é memória, as respostas deste segundo inquérito também remeteram a palavras como recordações, lembranças, passado e História. Entretanto, houve o acréscimo de uma relação. Neste momento da metodologia, um dos participantes respondeu que memória ‘é o que fica de toda uma vida, seja nossa, do país ou do mundo’, fazendo menção à memória individual, memória social e memória coletiva, conceitos que foram abordados ao longo da metodologia, em dinâmica com o grupo.

As três funções básicas atribuídas a um museu – conservação, investigação e comunicação – foram abordadas em mais de um momento, ao longo da metodologia. As respostas à pergunta ‘quais as funções de um museu?’, demonstram que o grupo não reteve a informação da maneira exata como ela foi partilhada. Contudo, as respostas deixam transparecer que parte do grupo compreendeu que a função de um museu envolve tanto o cuidado necessário com o acervo, como a relação que se deve estabelecer com o público, com a sociedade. As respostas ‘divulgar, preservar e catalogar o espólio de uma sociedade’ e ‘preservar, interpretar e promover as coleções do património em benefício da população’, reforçam esta percepção.

Assim como no primeiro momento, quando o grupo foi questionando sobre qual o papel de um museu para as pessoas e as respostas evidenciaram o entendimento do museu como um ambiente de conhecimento, um ‘espaço de aprendizagem e cultura’, que ‘transmite conhecimentos e saberes de maneira fácil e acessível’, que possibilita ‘ao público geral adquirir conhecimento’, um ‘símbolo nacional’, o qual apresenta ‘os maiores tesouros, artísticos, sociais e culturais’, neste segundo inquérito as respostas foram similares. Ao serem perguntados sobre como um museu pode ser útil para a vida das pessoas, os participantes responderam que é ‘enriquecendo seus conhecimentos e sua cultura’; por ser um ‘lugar de memória’; ao ‘transmitir conhecimentos, prazer e também diversão’. O destaque fica para a resposta da participante que afirma ser ‘por que ajuda a estimular no despertar para a ciência, a saber valorizar o seu património, a perceber a história dos

antepassados, sendo bastante útil no desenvolvimento de diversas áreas de estudo'. A ênfase no desenvolvimento e no despertar para a ciência aproxima o museu às pessoas e à sociedade.

A fim de averiguar o entendimento que o grupo possui sobre a importância de sua função para o museu, o contributo de sua atuação para o funcionamento da instituição e, conseqüentemente, sua auto-estima como membro da equipe, formulou-se uma questão no inquérito da etapa inicial, o qual foi repetida no inquérito da etapa de avaliação dos processos. As respostas pontuais do inquérito inicial, como 'a conservação do espaço'; 'segurança'; 'ajudar o museu a ter as portas abertas ao público', deram espaço para respostas mais elaboradas e conscientes do seu valor para a instituição.

Ao serem perguntados sobre como podem colaborar, através do seu trabalho, para o funcionamento do Museu, os participantes responderam: 'acolhendo cada pessoa como real dono de cada objeto, pois a memória também é deles e também eles devem sentir identidade em relação a cada objeto'; 'sendo simpática, prestativa, elucidando os visitantes nas exposições que vêem'; 'acolhendo os visitantes e encaminhando-os e dando sugestões às chefias acerca das exposições'.

Esta última resposta demonstra que agora o participante reconhece a sua experiência como um contributo para o museu. Que o seu trabalho junto ao público, envolvido na dinâmica dos espaços expositivos, lhe permite uma apreciação diferenciada, que pode trazer informações e retornos quanto ao funcionamento destes espaços, que sejam relevantes para o museu. A valorização do trabalho de toda a equipe de um museu foi um tema abordado ao longo dos encontros, que tinha como intuito a elevação da auto-estima destes funcionários, mostrando ao grupo que todo cargo tem sua utilidade para o museu e possui a oportunidade de contribuir para o melhor funcionamento da instituição.

No intuito de perceber qual a relação que o grupo estabelece entre patrimônio e identidade, foi pedido aos participantes que selecionassem exemplos de patrimônio português que, na sua opinião, fossem capazes de identificar os portugueses e/ou o país. Se num primeiro momento – o inquérito inicial – o grupo escolheu como exemplos de patrimônio português que identificam o país e/ou o seu povo, exemplares do patrimônio edificado (o Panteão Nacional, o Padrão dos Descobrimentos, o Castelo de Guimarães, o Mosteiro dos Jerónimos, a Torre de Belém, o Museu dos Coches, o Museu de Arte Antiga, o Santuário de Fátima), demonstrando que, de uma maneira geral, os participantes não relacionam patrimônio a outros tipos de bens culturais; num segundo momento foi um pouco diferente.

O fado, o vinho do Porto, as sardinhas, a Torre de Belém, o Jardim Botânico, a arte portuguesa espalhada entre os países em que os portugueses estiveram, são alguns exemplos que ilustram o fato do grupo ter ampliado as relações que estabelece entre patrimônio e identidade, tendo buscado exemplos que remontam não apenas ao patrimônio edificado, mas também ao patrimônio imaterial e o patrimônio natural.

Para finalizar o inquérito e averiguar o conhecimento que os participantes possuem sobre o seu ambiente de trabalho, foi lhes questionado quais espaços do MUHNAC que ainda não conhecem e quais gostariam de conhecer. Ao que as respostas envolveram o Picadeiro, o Planetário, a Física e o Jardim Botânico, 'acompanhada por alguém que me pudesse explicá-lo', disse uma participante. Dois funcionários disseram não ser necessário conhecer mais nenhum espaço por que já visitaram todos os ambientes do Museu. Uma parte do grupo (60%) conhece os espaços em que costuma trabalhar, enquanto a outra parte (40%) conhece para além do seu espaço de atuação, o que demonstra interesse pela instituição em que atua.

A situação hipotética proposta ao grupo teve como intuito verificar se os participantes da metodologia consideram as manifestações culturais e os diferentes tipos de patrimônio como representativos de um grupo social. E caso o consideram, o objetivo é analisar também que tipo de patrimônio é representativo, na opinião dos participantes. Na seqüência, segue-se a transcrição de três respostas.

Primeira participante: 'Levaria o turista ao Castelo de São Jorge, seguido da área da Rua Augusta, passeava no Elevador do Castelo, seguia para Belém. Comia os pastéis, mostrava os monumentos nesta zona depois seguíamos em direção de Sintra para que visse os palácios, o Castelo dos Mouros, os jardins e a vila propriamente dita que só por si é um monumento. Além de tudo isso, gostava de levar à Mouraria e ao Martim Moniz'.

Segunda participante: 'Visita ao Castelo de São Jorge. Visita guiada pelo Bairro de Alfama, visitando igrejas com paragens para almoço em algum restaurante familiar de seguida a descida até a Mouraria onde mostro a diversidade de culturas presente no Martim Moniz, passando pela Avenida da Liberdade, visitando feira de antiguidades e de artesanato para conhecer diferentes épocas através dos objetos. Ao fim da noite indo a um teatro ou uma casa de fado'.

Terceiro participante: 'Levava as pessoas a pé, para visitar Alfama, Mouraria e Castelo, passando sempre pelas tascas antigas e uma casa de fados. Passaria em toda a Baixa Pombalina lanchando no 'Martinho da Arcada', apanhava o elétrico 28 para a Graça e

para baixo parava nos vários Miradouros junto à Sé. Apanhava o cacilheiro e ia ao Cristo-Rei ver a vista de toda a Lisboa. Por fim, seguia para a zona da Expo que visitava a pé’.

De uma maneira geral, os ‘roteiros’ propostos pelos participantes privilegiam espaços tipicamente turísticos da cidade, que possuem forte referência histórica como o Castelo de São Jorge, a zona de Belém e também a Vila de Sintra.

É interessante perceber que nenhum dos três participantes utilizou-se de museus para apresentar a cidade. Entretanto, eles optaram pelas ruas e miradouros através de um passeio a pé, justificando que nenhum museu é capaz de reproduzir o ‘cheiro’ da cidade. A escolha de tradicionais bairros lisboetas como Alfama, Mouraria, Castelo e Graça revela uma valorização do popular. Assim como a escolha do Martim Moniz para apresentar ‘a diversidade de culturas’, é outro dado relevante por indicar que uma das participantes valoriza o diverso, o plural, o qual se faz visível sobretudo neste espaço da cidade.

Dois participantes usaram a música (fado) e a comida (através das tascas e dos pastéis de Belém) para apresentar Lisboa. Esta escolha demonstra um entendimento um pouco mais abrangente daquilo que representa e identifica Lisboa, que considera a música e a gastronomia como recursos representativos da sociedade portuguesa, indo além do patrimônio edificado.

Visita a um Museu

O décimo primeiro e último encontro com o grupo constituiu-se na visita ao Museu Arqueológico do Carmo⁶⁵. Com o intuito de estimular o olhar atento e crítico do grupo frente ao funcionamento da instituição, a visita fez-se oportunidade para o grupo perceber melhor o seu próprio espaço de trabalho, através das observações e relações estabelecidas.

A partir de uma conversa preliminar, foi pedido ao grupo que durante a visita observassem a dinâmica de funcionamento do Museu Arqueológico, para que posteriormente fosse possível traçar paralelos com o museu em que o grupo trabalha. Foi sugerido que eles observassem a postura dos funcionários, a maneira como a coleção está exposta, e que buscassem aspectos positivos e negativos no funcionamento do Museu Arqueológico, bem como sugestões que poderiam ser acolhidas pelo MUHNAC.

⁶⁵ Instalado nas ruínas do Convento do Carmo, na cidade de Lisboa, o Museu Arqueológico do Carmo contém um acervo formado por peças de valor histórico, arqueológico e artístico, numa cronologia bastante ampla. Fundado em 1864, teve como primeiro e principal objetivo salvaguardar o patrimônio nacional que estava a delapidar-se e deteriorar-se em consequência da extinção das Ordens Religiosas e dos inúmeros estragos sofridos durante as invasões francesas e as guerras liberais.

Ao longo da visita, em conversa informal, o grupo relatou suas impressões e observações sobre o espaço do Museu Arqueológico. A começar pelos mapas junto às peças expostas que, no entender do grupo, ajudam na localização e no entendimento da coleção, esta seria uma iniciativa que poderia ser acolhida pelo Jardim Botânico. A iluminação do Museu Arqueológico também chamou a atenção do grupo, de uma maneira positiva. Outro ponto positivo observado pelo grupo foi o fato das etiquetas das peças expostas estarem escrita em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, o que acontece em apenas algumas salas expositivas do MUHNAC e já tinha sido apontado pelo grupo, em encontro anterior. O grupo também ressaltou o fato do panfleto distribuído na recepção do Museu Arqueológico conter informações que contextualizam a relevância do prédio e desta forma valoriza a história do espaço museológico. Para o grupo, esta é outra questão que poderia ser acolhida pelo MUHNAC, uma vez que a história do prédio em que funciona o Museu, por si só é um testemunho de várias épocas da vida portuguesa. Disponibilizar informações sobre o prédio do MUHNAC não apenas no site do Museu, mas também na recepção é uma sugestão do grupo para a própria valorização do Museu.

A funcionária que trabalha na loja do MUHNAC reparou que a loja do Museu está num local muito agradável, que possui produtos interessantes que atendem públicos de diferentes idades e nacionalidades, porém a localização da loja (nas traseiras do Museu) não permite o acesso direto. Ou seja, uma pessoa que só deseje visitar a loja, precisa pagar o bilhete de entrada, o que restringe este tipo de público. Esta observação demonstrou a atenção da participante para com o espaço do Museu Arqueológico, e o interesse em traçar paralelos com o MUHNAC, espaço em que trabalha.

Em contrapartida, o grupo observou algumas questões que, no seu entender, não funcionam tão bem no Museu Arqueológico. Como o fato do Museu não ter uma equipe de apoio que monitore as salas e ajude os visitantes, caso se faça necessário. Repararam que os textos de parede, explicativos de cada sala, estavam mal posicionados e iluminados, dificultando a leitura e que o Museu oferece pouco espaço para descanso, apenas algumas cadeiras localizadas próximas à porta. Um dos participantes teve curiosidade sobre alguns retratos expostos que não possuíam legenda e foi até a loja perguntar se aqueles eram os fundadores da Associação dos Arqueólogos Portugueses, responsável pelo Museu Arqueológico. Ao que apenas uma, das três funcionárias soube dar informações e evidenciou conhecer a história do espaço, ao contrário das outras duas.

De acordo com a observação de um participante do grupo, o espaço não está preparado para receber pessoas cegas e pessoas que utilizam cadeiras de roda, o que

demonstra que este participante reteve informações do encontro em que se trabalhou a questão da diversidade dos públicos de museus. Ele demonstrou estar atento aos diferentes perfis de públicos que freqüentam museus.

A partir dos comentários feitos pelo grupo, foi possível constatar que alguns dos conceitos trabalhados ao longo da metodologia estavam presentes nas observações dos participantes. Ao analisar a exposição e constatar a falta de um texto de parede que contextualize as peças no primeiro espaço expositivo, eles perceberam a importância de se estabelecer ligações entre os diversos espaços expositivos de um museu, assim como as interpretações que se dá para uma coleção. Ao evidenciar a falta de vigilantes ou monitores de sala para apoio aos visitantes, eles constataram a importância de seu trabalho, uma vez que a maior parte do grupo desempenha esta atividade de apoio ao público. Ao verificar os degraus na entrada do Museu, desacompanhados de uma rampa para cadeiras de roda, a inexistência de legendas em *braille*, próprias para pessoas cegas e as legendas em inglês, próprias para estrangeiros eles demonstraram atenção aos diferentes perfis de públicos que freqüentam museus.

Vale ressaltar ainda, que a visita ao Museu Arqueológico aconteceu depois do horário de expediente do grupo que atua no MUHNAC, o que fez com a visita ocorresse num curto espaço de tempo, repercutindo em observações pontuais e impossibilitando uma análise aprofundada, bem como uma conversa atenta aos pormenores da visita. Contudo, vale dizer que todos os participantes demonstraram interesse pelo espaço, pela temática e pela coleção, ressaltando seu contentamento pela oportunidade de visitar um espaço que não conheciam.

Todas as ações planejadas aconteceram, com apenas algumas pequenas alterações no plano inicial. Fato previsível por se tratar de um programa educativo que pressupunha pequenas interferências na rotina deste grupo de trabalhadores para viabilizar sua participação na metodologia. Primeiramente há que se referir a negociação referente à data de início da metodologia, o qual foi adiada em várias semanas, levando a que a metodologia se desenvolve-se em um curto período de tempo, para assim ser possível cumprir o cronograma previsto para a tese. O desenvolvimento da metodologia ocorreu ao longo de seis semanas. As ações, previstas inicialmente para terem duração de aproximadamente duas horas, precisaram ser sintetizadas em uma hora para adaptar-se à disponibilidade do MUHNAC. Ainda que os ajustes sejam totalmente compreensíveis, houve a percepção de que a metodologia precisa ocorrer num espaço de tempo mais amplo, em que os encontros

sejam mais numerosos, em que um mesmo conceito seja trabalhado várias vezes. Acredita-se que desta maneira, a retenção de informações será maior, assim como a compreensão relacionada aos conceitos abordados será mais abrangente.

Conforme mencionado no início do quinto capítulo, a participação dos funcionários na metodologia ter sido um ato voluntário é uma questão bastante relevante para a metodologia, uma vez que agrega interesse e disposição às dinâmicas. Esta ocorrência ganha reforço no fato recorrente da maior parte dos participantes estenderem sua permanência na sala de atividades, após o horário previsto para o término da ação e extrapolando seu horário de trabalho. O fato do grupo permanecer na sala e dar continuidade às conversas, demonstrou o interesse e o envolvimento que alguns participantes tiveram pela metodologia em si. Diversas vezes as conversas extrapolavam o primeiro tema proposto, seguindo para reflexões que envolveram a atual conjuntura do país. A reflexão sobre o patrimônio desenvolveu-se muito próxima à realidade da sociedade, demonstrando o que este trabalho de investigação defende: um museu inserido na sociedade, em sintonia com a sua época, seu contexto e suas problemáticas.

Conclusão

A Museologia enquanto disciplina teórico aplicada guarda em si o desafio de harmonizar prática e teoria. Desenvolver uma prática museológica que corresponda à teoria e ao mesmo tempo promover a teoria que se alimente da prática, é um dos desafios que acompanha profissionais e investigadores da área. No âmbito desta investigação não é diferente. Seu maior desafio está, justamente, em propor ações educativas e práticas avaliativas que estejam em sintonia com a teoria adotada e que transpareçam as considerações propostas na abordagem conceitual da investigação.

Assim, o texto que se segue expõe o balanço da investigação ao repassar os principais pontos abordados, conferir a ocorrência dos objetivos traçados, verificar a confirmação das hipóteses indicadas e agrupar as principais constatações e reflexões elaboradas ao longo do estudo. Tendo por base o desenvolvimento da metodologia proposta, o texto reúne as respostas aos questionamentos levantados ao longo do trabalho, acompanhadas pelas considerações e recomendações pertinentes ao universo investigado e as sugestões de propostas para novos estudos no âmbito desta temática.

Uma vez que um dos propósitos da pesquisa é verificar a ocorrência das hipóteses levantadas no princípio da investigação, conclui-se que:

- A hipótese de que ***‘a relação existente entre o trabalhador de museu e o patrimônio institucionalizado pelo museu em que ele trabalha é discreta, pequena, imperceptível, e reflete a inexistência da valorização sobre o patrimônio preservado neste espaço, bem como o entendimento dos motivos que levaram a escolha destes bens como representativos de um grupo’***, pode ser confirmada a partir do fato de mais da metade dos funcionários participantes da metodologia não conhecerem todos os espaços expositivos do MUHNAC e não demonstrarem interesse e iniciativa em conhecer os diversos ambientes que compõem a Unidade Museus da Universidade de Lisboa, conhecida como Museu Nacional de História Natural e da Ciência. Raros são os que utilizam do seu horário de almoço para desfrutar do Museu ou mesmo que freqüentam o Museu com sua família em eventos ou festividades propostas pela instituição.
- A hipótese de que ***‘ações educativas voltadas aos trabalhadores de museus agregam qualidade às suas vidas, para além do ambiente de trabalho, quando se propõem a abordar questões que extrapolam o espaço do museu e refletem***

no cotidiano das pessoas através das relações que estas estabelecem com o meio, como os outros e consigo mesmo, foi demonstrada mediante a análise elaborada sobre a proposta e a aplicação da metodologia, e fundamentada a partir dos referenciais teóricos selecionados como base para o presente estudo. É evidente através da análise que ações educativas direcionadas aos funcionários de museus podem cooperar para o desenvolvimento do pensamento crítico das pessoas, mediado pelo uso do patrimônio e do espaço museológico; além de contribuir para elevar a auto-estima enquanto funcionários e, sobretudo, enquanto cidadãos, envolvendo o entendimento que se tem de cultura, identidade e memória. Estas constatações são embasadas pelas considerações feitas pelos autores que serviram de referência para o estudo.

- A hipótese de que **'uma metodologia para um programa educativo direcionado aos trabalhadores de museu é capaz de causar um impacto positivo na imagem do museu, a medida que contribui para o desenvolvimento da equipe do museu e esta equipe colabora no acolhimento ao público, o que influencia positivamente na imagem que fará da instituição'**, pode ser parcialmente confirmada. Os autores utilizados como referenciais teóricos para este estudo defendem a importância de se considerar e estimular o lado humano dos serviços prestados pelo museu, como contributo à experiência museal do visitante (Falk, Dierking, 1992, Hood, 1993, Pérez, 2000, ICOM, 2004). Contudo, o fato da metodologia ter sido desenvolvida num curto espaço de tempo impossibilitou esta verificação em campo, uma vez que em seis semanas seria muito difícil observar mudanças no comportamento deste grupo de funcionários, frente ao público do MUHNAC.

As relações estabelecidas entre as análises construídas no desenvolvimento da investigação e os objetivos propostos para este estudo, são evidenciadas como complemento aos objetivos. Tendo como objetivo geral **'propor uma metodologia conducente ao cumprimento de um programa educativo, permanentemente atualizado, direcionado aos trabalhadores de museus'**, pode-se afirmar que o objetivo foi alcançado através do desenvolvimento da investigação, como um todo.

Um dos objetivos específicos do estudo, **'analisar e discutir os conceitos que formam o referencial teórico da investigação'**, pode ser conferido nos capítulos um, dois e três, em que os conceitos são explorados e relações com a proposta de metodologia são

elaboradas. O objetivo específico de ***‘aplicar em uma instituição museológica, a metodologia específica para um programa educativo direcionado aos trabalhadores de museus’***, concretizou-se através da proposta aplicada junto à equipe do Museu Nacional de História Natural e da Ciência, em Lisboa, descrita no quinto capítulo do presente estudo. O objetivo específico de ***‘atingir os objetivos propostos por cada etapa⁶⁶ que compõe a metodologia’*** pode ser verificado na descrição de cada uma das ações educativas, no capítulo cinco. Concretizar o objetivo específico ***‘analisar a contribuição da metodologia sugerida para o museu envolvido na investigação’***, não foi viável, sobretudo, pelo fato da aplicação da metodologia ter se desenvolvido num curto espaço de tempo (seis semanas), o que dificulta por si mesmo, a verificação de mudanças atitudinais e comportamentais dos envolvidos, em qualquer que fosse o cenário.

A aplicação da metodologia juntamente a um grupo de funcionários do Museu Nacional de História Natural e da Ciência deu origem à análise que auxilia as (possíveis) futuras aplicações da metodologia ao apontar recomendações, correções e sugestões. Além disso, a análise aprofunda a compreensão sobre o trabalho desenvolvido, trazendo qualidade à ação que se propõe.

Posto isto, é importante ressaltar que o Serviço de Educação e Animação Cultural do MUHNAC faz da formação interna dos funcionários, um dos seus objetivos estratégicos. Um dado que reforça a pertinência desta investigação no ambiente do MUHNAC, justificando sua acolhida por parte do Museu e contribuindo para a aplicabilidade da metodologia, uma vez que a vontade institucional existe, nomeadamente no SEAC, o qual foi responsável por viabilizar a concretização da metodologia, juntamente com o Serviço de Exposições e Eventos.

De acordo com o referido anteriormente, o apoio institucional é imprescindível para o implemento desta iniciativa, assim como a valorização das pessoas, por parte da instituição. Valorizar a equipe de funcionários através de uma maior humanização do ambiente de trabalho, acompanhado pelo reforço positivo ao contributo que os diferentes cargos/funções somam para o êxito do museu é coerente com a Museologia que assume o social como prioridade e que privilegia o ser humano entre as suas ações. A maior humanização do

⁶⁶ Os objetivos traçados para cada uma das etapas da Metodologia são: Etapa Preparatória: ampliar o conhecimento sobre o tema; organizar a estrutura macro para o desenvolvimento da metodologia. Etapa Inicial: levantar informações relacionadas ao museu e equipe; adaptar as ações à realidade e necessidades do museu e equipe. Etapa Intermediária: explorar os conceitos que estruturam a metodologia; estimular reflexões, debates e o senso crítico dos participantes; desenvolver consciência sobre a complexidade do contexto museológico. Etapa da Avaliação dos Processos: identificar mudanças estimuladas pela metodologia; propor alterações e novas ações para a metodologia.

ambiente de trabalho foi uma reivindicação presente na fala dos participantes que ganha reforço na caracterização desta proposta de metodologia que entende o humano como o recurso mais valioso de uma instituição.

Conforme era previsto e foi indicado na caracterização da metodologia, sua aplicação não se desenvolveu exatamente igual ao seu planejamento. Determinados aspectos não seguiram o plano inicial e sofreram alterações e adaptações, como é o caso da maneira com que alguns conceitos foram trabalhados ao longo da metodologia. Ao realizar as ações educativas relacionadas à identidade e à memória, em diversos momentos, a intenção era aprofundar a reflexão, ampliar o debate entre os participantes. Mas como, num curto espaço de tempo, falar de memória coletiva sem antes falar de memória individual? É apropriado tratar de dois entendimentos, que são tão complexos, de maneira superficial? A opção foi explorar o conceito de memória individual de maneira mais abrangente para que o grupo tivesse um acesso maior a este conceito, deixando para uma outra oportunidade a intenção de explorar o conceito de memória coletiva, conforme o plano inicial.

Ao meio do processo de investigação surgiram questionamentos quanto ao tamanho do grupo envolvido na aplicação da metodologia. Seria a amostra representativa? Poderiam os resultados serem considerados relevantes, sendo o grupo de funcionários, pequeno? Uma vez que o método aplicado nesta investigação foi o método hipotético-dedutivo, a generalização dos resultados nunca esteve em questão. Levando em consideração que a metodologia assumiu desde o princípio como duas de suas características a flexibilidade e adaptação ao contexto em questão, entende-se que as ações desenvolvidas servem como um chamativo, um convite à reflexão e à ação.

No que toca à relevância e à pertinência do estudo desenvolvido, destacam-se alguns aspectos considerados como contributos para o contexto em questão. Ao confirmar a escassez de material que reflita sobre os funcionários do museu enquanto público interno da instituição, nomeadamente do setor educativo, o presente trabalho académico busca ser contributo para a reflexão na área ao reunir teóricos e suas abordagens, relacionando-as ao tema proposto. Ao discutir a importância de se reconhecer os funcionários de museus como público, o presente trabalho busca ser contributo para a ação na área ao propor que se invista no desenvolvimento do público interno dos museus, através de um programa educativo. Acredita-se que o convite à reflexão e à ação é uma das maneiras de despertar a atenção para a temática, estimulando diferentes posicionamentos por parte dos profissionais de museus perante seus públicos em potencial.

De maneira complementar, considera-se também como contributo o fato do estudo trazer à discussão, no âmbito da Museologia, um conceito difundido pela gestão - o conceito de público interno. Uma vez que o estudo está enquadrado na Sociomuseologia, que tem na interdisciplinaridade uma das suas principais características (Moutinho, 2007), acredita-se que ele se faça contributo ao propor a articulação da Museologia com a Gestão para a criação de novas reflexões, relações, abordagens e ações que tendem a enriquecer o contexto museológico através de uma prática reflexiva mais diversa, a partir de diferentes abordagens.

Por compreender que a Sociomuseologia assume como ponto central o ser humano e todas as questões com ele relacionadas, a proposta de metodologia em questão torna-se pertinente à área disciplinar justamente por ter como objetivo contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do grupo de funcionários de museu. Através do estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico, permeado pelas relações estabelecidas entre o patrimônio cultural, a identidade e a memória, pretende-se que estes entendimentos sejam recursos para o questionamento, para a revisão de conceitos e opiniões, para a construção de conhecimentos, para o estímulo aos diferentes sentidos, para o desenvolvimento de habilidades das pessoas envolvidas na metodologia.

A medida que a metodologia se desenvolvia e os relatórios dos encontros eram construídos, cresceu a percepção da importância de fazer do programa educativo em questão, uma prática continuada que aconteça repetidas vezes por um período relativamente extenso. Num período que proporcione alargar os temas tratados, estender os conceitos explorados, aprofundar as discussões e as reflexões, num movimento sucessivo e constante. Esta percepção ganha força no entendimento de que, por tratar-se de mudanças comportamentais, os resultados não são imediatos. Eles dependem, diretamente, do envolvimento do grupo, o qual determina a profundidade das experiências e proveitos extraídos das ações educativas. O mesmo ocorre com as abordagens conceituais. As pessoas podem ser receptivas às novas abordagens mas a apreensão de novos entendimentos demanda tempo, continuidade e adequação ao estilo de aprendizagem dos envolvidos. Propostas de mudanças, sobretudo comportamental e conceitual, são longas e contínuas, exigem esforço por parte da direção, do setor de recursos humanos e do setor educativo do museu.

Além da continuidade das ações, outras recomendações também se mostraram oportunas mediante a aplicação da metodologia. A maneira como a metodologia se desenvolveu, as adaptações que se fizeram necessárias demonstraram que é importante

assegurar um tempo e um número mínimo de participantes nos encontros. Para que desta forma, o número reduzido de participantes e o curto tempo disponível não prejudiquem as dinâmicas dos encontros marcadas, na maioria das vezes, pela conversa, pela partilha e pelo debate, em que as opiniões se fazem imprescindíveis por se tratarem de construções coletivas. Sabe-se, contudo, que o grande desafio atrelado a esta metodologia é reunir o grupo de funcionários para desenvolver a metodologia, durante o horário de funcionamento do museu. Retirá-los de seu ambiente de trabalho para participar das dinâmicas, durante o horário de expediente pode prejudicar o funcionamento do museu. Reuni-los após o horário de expediente, implica em gastos para o museu. Este é um desafio que deve ser negociado e gerido com a direção da instituição, mediante o seu entendimento sobre a utilidade do programa, enquanto investimento em recursos humanos. De maneira complementar às recomendações referentes à metodologia, que pretendem ser auxílio àqueles que farão uso da proposta, na sequência são apresentadas sugestões para novos estudos, relacionadas à temática em questão.

No decorrer do desenvolvimento do estudo, novos temas foram adicionados à investigação e percebeu-se a necessidade de explorar mais e melhor algumas questões tratadas de forma incipiente nesta investigação. Por não fazerem parte do escopo inicial do estudo, estas questões não foram exaustivamente analisadas. Contudo, a relação com a temática principal demonstra a pertinência destes assuntos e convida à novas (futuras) pesquisas. Dentre os assuntos pertinentes, propõe-se explorar mais e melhor como se dá o processo de aprendizagem de adultos no contexto museológico. Refletir sobre como atribuir a uma visita museológica, mudanças de comportamento e aquisições de conhecimentos. Discutir as peculiaridades entre os espaços de educação formal, não formal e informal que os distinguem e fazem com que modelos avaliativos comuns ao contexto escolar não sejam os mais adequadas ao contexto museológico. Propor práticas avaliativas para ações educativas em museus, direcionadas ao público adulto. Articular os conceitos de memória e identidade com as transformações e demandas da contemporaneidade, refletindo sobre o potencial dos museus inseridos numa época marcada por redes, relações e mobilidades múltiplas, que modificam o tecido social e fazem surgir novos padrões de sociabilidade, novos sistemas de representação social e um novo conjunto de referências culturais, cada vez mais plurais e em constante variação.

Entende-se que é de grande importância ultrapassar as discussões que corroboram a vocação educativa do museu e estender o debate para a ação em si e seus efeitos. Buscar evidências sobre o alcance do processo educativo no contexto museológico, analisar

a ocorrência efetiva da aprendizagem nos espaços museológicos, verificar a qualidade do trabalho educativo desenvolvido pelos profissionais de museus, investigar o empenho na consolidação da função educativa assumida pelo museu são algumas das questões que podem enriquecer a reflexão e a discussão sobre o caráter educativo dos museus, trazendo qualidade à atuação.

Apresentadas as considerações, recomendações e sugestões pertinentes à investigação, é momento de finalizar o texto com algumas reflexões que se tornam centrais quando o estudo é analisado como um todo, desde o princípio do processo, no momento em que foi concebido o projeto de investigação.

Conforme explicitado anteriormente esta proposta de metodologia não é um manual mas sim um convite. Um convite para se pensar além do público escolar como público alvo das ações educativas promovidas pelos museus, pensar no público adulto que circula pelos museus. Um convite para se refletir sobre a prática da Educação Não-Formal em instituições museológicas, direcionada para os adultos e especificamente para o grupo de trabalhadores de museus. Um convite para se trazer ao foco de discussão este grupo e evidenciar a necessidade dos profissionais de museus atentarem para o 'público esquecido'. Um convite para se despertar o interesse dos profissionais de museus e estimular uma ação no sentido de privilegiar o desenvolvimento deste público, tanto a nível profissional como pessoal.

Este convite foi traduzido em reflexões, relações e análises baseadas em referenciais teóricos e na proposta de uma metodologia para um programa educativo direcionado aos funcionários de museus. Ao descrever a metodologia em questão, teve-se como intuito esclarecer o processo experimentado para que ele pudesse constituir-se em exemplo e, como exemplo, pudesse despertar o interesse de refletir, debater e conseqüentemente ampliar a vontade de desenvolver ações relacionadas à temática proposta.

Mas essa vontade está intrinsecamente relacionada ao entendimento que se tem sobre museus e Museologia. Acredita-se que a concepção de museu que os profissionais ligados às instituições museológicas possuem, influencia diretamente no rumo que os museus seguem, uma vez que são estes profissionais que planejam e executam o que é estabelecido para a organização e as suas ações transparecem os seus entendimentos. Um museu centrado nos objetos ou um museu centrado nas pessoas é uma 'linha de atuação' escolhida não apenas pela tutela do museu, por seu contexto social ou por sua tipologia. É necessário "compreender que quem faz o museu é o profissional que nele atua, e não as

coleções que ele guarda” (Santos Cabral, 1997, p.22), que suas convicções profissionais muito influenciam e direcionam o funcionamento de instituições museológicas.

É também por este motivo que afirmar o museu como um ambiente de transformação social não garante a concretização deste processo. O museu, assim como a escola e a universidade, não modifica a sociedade mas pode contribuir para a mudança ao desempenhar o seu papel de espaço para uma educação crítica, que fornece os instrumentos básicos para o exercício da cidadania (Santos, 1997). Mais do que apresentar respostas, o museu deve instigar perguntas baseando-se num processo dialógico. É essencial que o museu não forneça apenas ‘produtos’, ‘narrativas’ ou ‘respostas’, mas que ele forneça também questionamentos que levem a reflexões e futuros entendimentos. É preciso instrumentalizar o indivíduo, estimular o olhar, aguçar a criatividade, provocar questionamentos, desenvolver a criticidade, despertar emoções, inspirar sensações, criar novos sentidos, reconstruir antigos conceitos, significar e resignificar experiências, para que ele tenha autonomia intelectual de não apenas ‘estar no mundo’, mas sobretudo ‘ser no mundo’. Muito mais que ter discernimento sobre esta capacidade dos museus, é imperioso congrega potencialidades e atitudes de seus profissionais, traduzindo-as em ações. É preciso vontade e empenho para traduzir o conhecimento em ação para, conseqüentemente, trazer benefícios às pessoas.

Ao término desta leitura, a proposta de metodologia apresentada nesta tese bem pode auxiliar na criação de um novo programa educativo, como pode transformar-se em ações pontuais ou esporádicas. Ou ainda, pode servir de reflexão sobre as práticas adotadas nos museus junto aos seus públicos, como pode, unicamente, chamar atenção para um grupo não percebido como público de museu. O fato é que se esta leitura provocar um novo olhar ao ‘público esquecido’, então ela terá atingido o anseio (pretensão) principal da autora que é trazer para o foco de discussão este grupo e evidenciar a necessidade dos profissionais de museus atentarem para os diversos perfis de públicos de museu e fazer da pluralidade uma das características comuns às todas as ações educativas no contexto museológico.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- Abreu, R. (2005). Chicletes eu misturo com bananas? Acerca da relação entre teoria e pesquisa em memória social. In: Gondar, J.; Dodebei, V. [org.] (2005). *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra capa. p. 27- 42.
- Almeida, A. (2004). Avaliação da ação educativa e cultural em museus: teoria e prática, in A produção intelectual do CECA-Brasil nas conferências internacionais do Comitê de Educação e Ação Cultural do ICOM de 1996 a 2004. *Revista Musas*, Rio de Janeiro, IPHAN, n.1, p.22-24.
- Almeida, A. M. (2005). *O contexto do visitante na experiência museal: semelhanças e diferenças entre museus de ciência e de arte*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 12 (suplemento), p. 31-53.
- Araujo, M.; Bruno, M.C. (1995). *A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos*. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM/FFLCH/USP. 45p.
- Associação Portuguesa de Museologia [APOM]. (1987). A escola vai ao museu. *Colóquio APOM/87*, Lisboa. Actas. Lisboa: Associação Portuguesa de Museologia. 142p.
- Azevedo, F. A. (2009). A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: Barbosa, A.M; Coutinho, R.G. [org.] (2009). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP. 346p.
- Bahia, S.; Janeiro, I. (2008). Avaliação da eficácia das intervenções educacionais em museus: uma proposta teórica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (3), 35-42.
- Barbosa, A.M; Coutinho, R.G. [org.] (2009). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP. 346p.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 108p.
- Boog, G; Boog, M. [coord.] (2006). *Manual de Treinamento e Desenvolvimento: gestão e estratégias*. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 262p.
- Borges-Andrade, J.E.; Abbad, G.S.; Mourão, L. (2006). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed. 576p.
- Bruno, M.C. (2002). A museologia como uma pedagogia para o patrimônio. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n.31, p.87-97.
- Bruno, M.C. (2010). *Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional*. São Paulo: Pinacoteca / Governo do Estado de São Paulo / ICOM. Vol 1 e 2.
- Cabral Santos, M. (1997). *Lições das coisas (ou canteiro de obras): através de uma metodologia baseada na educação patrimonial*. Dissertação apresentada ao Departamento

de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro para obtenção do grau de mestre, orientada por Maria Aparecida Campos Mamede Neves, Rio de Janeiro. 137p.

Cabral Santos, M. (2006). Avaliação das ações educativas em museus brasileiros. Disponível em: <http://www.icom.org.br/AVALIACAO_ACOES_EDUC_MUSEUS_BRAS.pdf>. Acedido em 27 de abril de 2011.

Cabral Santos, M.; Rangel, A. (s.d.). Refletindo sobre a prática: da importância de um programa educativo e cultural para o museu. In: *Comunicação e Educação em Museu*. Brasília: IBRAM. (Texto no prelo)

Cabral, M. (1999). A Educação no Museu Nacional de Arte Antiga. *Revista Noesis*, n.52 out/dez1999.

Calaf, R.M.; Fontal, O.M. [coord.] (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y exemplos*. Gijón: Trea. 263p.

Camacho, C. (1995). Museologia e Educação. In: MINOM. (1995). *I Encontro Nacional sobre Museologia e Educação*. MINOM; Câmara Municipal de Setúbal, 5, 6 e 7 de outubro de 1995. p.3-9.

Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa. 151p.

Carvalho, D. (2002). Atendimento a público espontâneo em exposições de arte: três experiências na cidade de São Paulo entre 1998 e 2001. USP Curso de especialização em Museologia. 100p.

Castells, M. (2005). *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra. 530p. 2ed. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, 2).

Castro, C. M. (2006). *A prática da pesquisa*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.190p. 2.ed.

Cavaco, G. (2002). Um museu na cidade: representações sociais de uma unidade museológica em transformação no centro de Lisboa. Dissertação apresentada ao Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para o obtenção do grau de mestre, orientada por Mario Moutinho, Lisboa.

Cavaco, G. (2011). Um museu na cidade: representações sociais de uma unidade museológica em transformação no centro de Lisboa. Tese apresentada ao Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para o obtenção do grau de doutor, orientada por Jorge Coreia Jesuíno, Lisboa. 228p.

Cavaco, G. (2013). *Entrevista Estruturada aplicada à Gabriela Cavaco, coordenadora responsável pelo Serviço de Educação e Animação Cultural do Museu Nacional de História Natural e da Ciência*. Lisboa, agosto.

Cendales, G., L. (2006). *Educação não-formal e educação popular: para uma pedagogia do diálogo cultural*. São Paulo: Loyola. 129p. [Formação de educadores populares]

Chagas, M. (1994). *Novos rumos da Museologia*. Cadernos de Sociomuseologia, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, n.2, 90p.

Chagas, M. (1996). *Museália*. Rio de Janeiro: JC Editora. 120p.

Chagas, M. (2002). Cultura, Patrimônio e Memória. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, v.31, p.15-29.

Chiovatto, M. (2010). Ação educativa: mediação cultural em museus. *Comunicação apresentada nas Jornadas Culturais 2010*, do Centro de Memória Bunge, São Paulo. 9p. [versão impressa] Disponível em: http://www.fundacaobunge.org.br/biblioteca-bunge/documentos/areas.php?id_section=3 Acesso em: 04 de outubro, 2010.

Chiovatto, M.; Aidar, G. (2007). Ação educativa em museus. In: Park, M.; Fernandes, R.; Carnicel, A. [orgs.]. *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra/Campinas: Ed. Setembro/Unicamp-CMU.

Connerton, Paul (1999). *Como as sociedades recordam*. Oeiras: Celta. 2.ed. 119p.

Coombs, P.; Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: how nonformal education can help. A research report for the World Bank*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press. 308p.

Cunha, M. (2010). Exposição museológica como estratégia comunicacional: o tratamento museológico da herança patrimonial. *Revista Magistro*, Rio de Janeiro, v.1, n.1. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro>

Cury, M.X. (2005). *Exposição: concepção, montagem e avaliação*. São Paulo: Annablume. 160p.

Decreto-lei n.º45/80 de 20 de Março. Diário da República Portuguesa.

Delors, J.; et al. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO / MEC. 288p.

Desvallées, A.; Mairesse, F. [ed.] (2010). *Conceptos claves de museología*. Paris : Armand Colin; ICOM. 90p. Disponível em: http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Museologie_Espagnol_BD.pdf Acesso em: 31.março.2013

Eco, U. (2007). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Barcarena: Editorial Presença. 238 p. 13.ed.

Falk, J.H; Dierking, L.D. (1992). *The Museum Experience*. Washington: Whalesback Books. 205p.

Faria, M.L. (2000). Projecto: Museus e Educação. Instituto de Inovação Educacional. In: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/. Acedido em 15 de outubro de 2013 em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/>

Faure, E.; *et al.* (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco. 313p.

Figurelli, G. (2012). *O Público Esquecido pelo Serviço Educativo: estudo de caso sobre um programa educativo direcionado aos funcionários de museu*. Cadernos de Sociomuseologia, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, v. 44, 241p.

Finger, M.; Asún, J.M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora. 176p.

Fonseca, M.C. (2003). Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla do património cultural. In: Abreu, R.; Chagas, M. [org.] (2003). *Memória e património: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A.316p.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17.ed.

Freire, P. (1988). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.10.ed.

Freire, P. (1991). *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2005). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 150p. 28.ed.

Freire, P. (2006). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.

Fundação de Serralves (2013). <http://www.serralves.pt/pt/fundacao/o-museu/>. Acedido em 20 de setembro, 2013 de Serralves em www.serralves.pt/pt/.

Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação SEADE, v.14, n.2. p.3-11.

Gil, A.C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas. 206p.

Goldberg, M.A. [org] (1982). *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU. 69p.

Gondar, J.; Dodebei, V. [org.] (2005). *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra capa. 160p.

Guarnieri, W.R. (1990). Museologia e Identidade. *Cadernos Museológicos*, Rio de Janeiro, IBPC, n.1&2, p.39-48.

Guarnieri, W.R. (1990a). O conceito de cultura e sua inter-relação com o património cultural e a preservação. *Cadernos Museológicos*, Rio de Janeiro, IBPC, n.3, p.7-12.

Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice. 189p.

Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora. 97p. 10ed.

- Homs, M.I.P. (2007). *Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel Patrimonio. 187p. 2ed.
- Hood, M. (1993). Comfort and caring: two essential environmental factors. *Environment and Behavior*, SAGE Publications, v.25, n.6, p.720-724.
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los Museos y sus visitantes*. Gijón: Ediciones TREA. 259p.
- Instituto Brasileiro de Museus [IBM]. (2009?). *O que é museu?* Disponível em: <http://www.museus.gov.br/museu/> Acesso em: 16.outubro.2012
- Instituto Português de Museus (2000). *Inquérito aos Museus em Portugal*. Lisboa: Ministério da Cultura; IPM; OAC. 260p.
- Instituto Português de Museus (2005). *O panorama museológico em Portugal: 2000-2003*. Lisboa: Ministério da Cultura; IPM; OAC. 138p.
- International Council of Museums (2004). *Como gerir um museu: manual prático*. Paris: ICOM. 250p.
- Knowles, M. (2009). *Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa*. Rio de Janeiro: Elsevier. 388p.
- Köptcke, L. (2002) Observar a experiência museal: uma prática dialógica? Reflexões sobre a interferência das práticas avaliativas na percepção da experiência museal e na (re)composição do papel do visitante. *Anais do Workshop Internacional de Educação*, Rio de Janeiro, Vitae/British Council/Fiocruz, 21p.
- Le Goff, J. (1984). Memória. In: *Enciclopédia Einaudi, Memória - História*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda. v.1, p.11-50.
- Leal, V. (2007). As Artes Plásticas como atividade lúdica no espaço museal. Estudo de Caso: "Manhãs no Museu", realizadas no Museu de Arte Sacra, no Funchal. Dissertação apresentada ao Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para o obtenção do grau de mestre, orientada por Maria Cristina Oliveira Bruno, Lisboa. 145p.
- Lei Quadro n.º47/2004 de 19 de Agosto. Diário da República Portuguesa.
- Lemos, V.; Neves, A. (1994). *A nova avaliação da aprendizagem: o direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora. 88p.
- Lévi-Strauss, C. (2012). *Raça e História*. Lisboa: Editorial Presença. 103p. 11ed.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic. 222p.
- Lindeman, E. (1945). The sociology of adult education. *Journal of Educational Sociology*, American Sociological Association, v.19, n.1, p.4-13.

- Marc, E.; Garcia-Locqueneux, J. (1998). *Guia de métodos e práticas em formação*. Lisboa: Instituto Piaget. 567p.
- Mellander, K. (1993). *O poder da aprendizagem: potencializando o fator humano nas organizações*. São Paulo: Cultrix/Amana. 248p.
- Melo, I. M. (2009). *O Museu Inspirador: exercício de aplicação da ferramenta de auto-avaliação-Inspiring learning for All em quatro serviços educativos de museus portugueses*. Cadernos de Sociomuseologia, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, n.32, 181p.
- Mendes, J. (2009) *Estudos do Património: Museus e Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 231p.
- Mendes, J. (2009) *Estudos do Património: Museus e Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 231p.
- Meneses, U. B. (1992). A história cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo: USP, n.34, p.9-24.
- Meneses, U. B. (1993). A problemática da identidade cultural nos museus: de objetivo (de ação) a objeto (de conhecimento). *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, 1(1), 207-222. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010147141993000100014&lng=en&lng=pt. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-47141993000100014>. Acesso em: 07.agosto.2012.
- Meneses, U. B. (1994). Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, 2(1), 9-42. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010147141994000100002&lng=en&lng=pt. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-47141994000100002>. Acesso em: 07.agosto.2012.
- Meneses, U. B. (2008). Memória, Cultura e Sociedade: uma atualização de problemas. *Relatório do III Fórum Nacional de Museus: museus como agentes de mudança social e desenvolvimento*. Florianópolis/Brasília: MinC/IBRAM. p.30-42
- Moreira, F.J.M. (2007). Uma reflexão sobre o conceito de público nos museus locais. *Revista Musas*, Rio de Janeiro, IPHAN, n.3, p.101-108.
- Moura, C. (2011). *O pulsar de meio século 1953-2011: historial crítico sobre os serviços educativos dos museus do Estado*. Comunicação apresentada em reunião do CECA-Portugal, Lisboa, Portugal.
- Moutinho, M. C. (2007). *Definição evolutiva de Sociomuseologia: proposta para reflexão*. Comunicação apresentada no XII Atelier Internacional do MINOM. Lisboa, ULHT.
- Mouvement International pour une Nouvelle Muséologie [MINOM]. (1995). *I Encontro Nacional sobre Museologia e Educação*, Setúbal. Actas. Setúbal: MINOM; Câmara Municipal de Setúbal. 5, 6 e 7 de outubro de 1995. 87p.

Museu Arte Sacra do Funchal [MASF]. (2013). http://www.museuartesacrafunchal.org/servico_educativo.html. Acedido em 20 de setembro, 2013 de MASF em www.museuartesacrafunchal.org.

Museu Nacional de História Natural e da Ciência [MUHNAC]. (2012). *Estrutura interna dos Museus da Universidade de Lisboa*. Lisboa: Museu Nacional de História Natural e da Ciência.

Museu Nacional de História Natural e da Ciência [MUHNAC]. (2013). *Despacho interno Nº001/2013-CD/MUHNAC/MUL*. Lisboa: Museu Nacional de História Natural e da Ciência.

Museu Nacional de História Natural e da Ciência [MUHNAC]. (2013). http://www.mnhnc.ul.pt/portal/page?_pageid=418,1&_dad=portal&_schema=PORTAL. Acedido em 20 de setembro, 2013 de MUHNAC em www.mnhnc.ul.pt/

Nabais, A. (1985). The development of ecomuseums in Portugal. In: *Images of the ecomuseum*. Museum, Unesco: Paris. n.148, v.37, p.211-216.

Nascimento, J. (2007). Antropologia e museus: revitalizando o diálogo. In: *Museus, coleções e patrimônios: narrativas polifônicas*. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/DEMU. p.262-274.

Nascimento, J.; Chagas, M. [org.] (2007). *Política nacional de museus*. Brasília: MinC. 184p.

Nora, P. (1993). *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História. São Paulo: Educ, n.10, p. 7-28.

Pereira, F.; Duarte, A. (2001). Os museus como lugares de memória, espaços de encontro e actores sociais. *Arquivo da Memória*. Lisboa: Colibri, n.10/11, p.11-15.

Pérez, E.S. (2000). *Estudio de visitantes en museos: metodología y aplicaciones*. Gijón: Ediciones Trea. 252p.

Perista, H.; Silva, A. (2005). *Impacto em função do género: avaliação de medidas de política*. Lisboa: CIDM. 135p. [Colecção Bem me quer. n.10]

Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget. 256p.

Pinto, J. (2010). A mediação cultural e a avaliação no ensino não formal. *V Ciclo de Investigações do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais* - UDESC. Florianópolis, novembro.

Pinto, J. (2012). A Contribuição de Vygotsky para a Educação em Museus de Arte. *Trabalho apresentado no II Encontro Internacional de Educação Artística*. Porto, abril.

Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, n.3. p.3-15.

Pollak, M. (1992). Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, v.5, n.10. p.200-215.

- Póvoas, L. *et al.* (2011). O Museu Nacional de História Natural. In: Lourenço, M.; Neto, M.J. (coord.) (2011). *Património da Universidade de Lisboa: ciência e arte*. Lisboa: Tinta-da-China. p.17-34.
- Primo, J. (1999). Museologia e Patrimônio: documentos fundamentais. *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, n.15.
- Primo, J.; Mateus, D. (2008). *Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutorado/ Dissertação de mestrado*. Lisboa: Faculdade de Arquitectura, Urbanismo e Artes, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Puig, C.P. (2009). Modos de pensar museologias: educação e estudos de museus. In: Barbosa, A.M; Coutinho, R.G. [org.] (2009). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP. 346p.
- Rechena, A. (2011). Sociomuseologia e género: imagens da mulher em exposições de museus portugueses. Tese apresentada ao Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para o obtenção do grau de doutor, orientada por Judite Santos Primo, Lisboa. 397p. Disponível em: <<http://www.museologia-portugal.net/projectos-de-investigacao/teses-doutoramento-phd-3o-ciclo>>. Acesso em: 27 maio 2013.
- Requejo Osorio, A. (2005). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget. 368p.
- Ribeiro, A.PM.E. (2010). O museu e a escola: um contributo para os serviços educativos do museu da Guarda. Dissertação apresentada ao Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para o obtenção do grau de mestre, orientada por Judite Santos Primo, Lisboa. 211p.
- Ribeiro, L.C. (1994). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora. 226p.
- Rússio, W. (1984). Cultura, patrimônio e preservação (Texto III). In: ARANTES, A. (org.) *Produzindo o passado: estratégias de construção do patrimônio cultural*. São Paulo: Brasiliense. p.59-78.
- Santos, M. S. (2002). Políticas da memória na criação dos museus brasileiros. *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, n.19, p.99-119.
- Santos, M.; Chagas, M. (2007). A linguagem do poder dos museus. In: Abreu, R.; Santos, M.; Chagas, M. (2007) *Museus, coleções e patrimônios: narrativas polifônicas*. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/DEMU. p.12-19.
- Santos, M.C.T.M. (1994). A preservação da memória enquanto instrumento de cidadania. In: *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa: ULHT. n.3 p.76-88.
- Santos, M.C.T.M. (2001) Museu e educação: conceitos e métodos. *Texto apresentado no Simpósio Internacional "Museu e Educação: conceitos e métodos"*, MAE/USP, São Paulo, 20 a 24 de agosto.

Santos, M.C.T.M. (2007). Os Museus e seus Públicos Invisíveis. *Texto apresentado no I Encontro Nacional de Rede de Educadores de Museus e Centros Culturais*, Rio de Janeiro.

Santos, M.C.T.M. (2008). *Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU. 254p.

Santos, M.C.T.M. (2009). Demandas e desafios para a formação contemporânea em museologia. *Texto apresentado no II Encontro Nacional da Rede de Professores Universitários do Campo da Museologia*, Salvador.

Santos, P.A. (2009). Don't we all have problems?: Ethnographic museums and development in 'Western' Europe. In: VOOGT, P.(ed). *Can we make a difference? Museums Society and Development in North and South*. Amsterdam: Tropenmuseum.

Senge, P. (2004). *A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Best Seller. 443p.

Serviço de Educação e Animação Cultural [SEAC]. (2011). *Relatório Anual do Serviço de Educação e Animação Cultural 2011/2012*. Lisboa: Serviço de Educação e Animação Cultural.

Serviço de Extensão Pedagógica [SEP]. (2000). *Serviço de Extensão Pedagógica*. Lisboa: Serviço de Extensão Pedagógica

Silva, M.S. (2010). Educar desde dentro: ações educativas em museus para seus trabalhadores. *Apresentação no Encontro Internacional Diálogos em Educação, Museu e Arte*. São Paulo, Pinacoteca do Estado, outubro. 13p.

Silvestre, C.A. (2003). *Educação/formação de adultos: como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget. 298p.

Spector, P. (2005). *Psicologia nas organizações*. São Paulo: Saraiva. 664p.

Studart, D.; Almeida, A.; Valente, M. (2003). Pesquisa de público em museus: desenvolvimento e perspectivas. In: Gouvêa, G.; Marandino, M.; Leal, M. (2003). *Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro, Access Editora, 2003. P.129-157.

Studart, D.; Mano, S.; Pereira, M. (2007). Um Sistema Digital para Avaliação e Registro de Visitas a Museus e Centros de Ciência. *X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RED POP - UNESCO)* San José, Costa Rica, 9 al 11 de mayo.

Teixeira Coelho, J.R. (2004). *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras. 383p. 3.ed.

Teixeira, M. (2004). *Os Serviços Educativos: história e conceitos*. Comunicação apresentada em reunião no Museu do Cartaxo, Cartaxo, Portugal.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2002). Declaração universal sobre a diversidade cultural. In *www.unesdoc.unesco.org/*. Acedido a 24 de abril, 2009 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1999). *V Conferência internacional sobre a educação de adultos*. Brasília: UNESCO; SESI. 67p.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2003). *Convención para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf>. Acesso em: 31.março.2013

Valdés Sagües, M.C. (1999). *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón: Ediciones TREA. 266 p.

Victor, I. (2005). *Os museus e a qualidade: distinguir entre museus com "qualidades" e a qualidade em museus*. Cadernos de Sociomuseologia, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, n.23, 376p.

von Simson, O., et al. (2007). *Não-fronteiras: universos da educação não-formal*. São Paulo: Itaú Cultural. 91p. (Rumos educação cultura e arte 2)

von Simson, O.; Park, M.; Fernandes, R. [org.] (2001). *Educação Não-Formal: cenários da criação*. Campinas: Unicamp. 315p.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA (TEMÁTICA)

▪ **Cultura. História. Memória. Patrimônio. Sociedade**

Abreu, R.; Chagas, M. [org.] (2003). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A. 316p.

Castells, M. (2002). *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, v.1, 713p. [Col. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura]

Choay, F. (1999). *A alegoria do patrimônio*. Lisboa: Edições 70. 245p.

García Canclini, N. (2001). Definiciones en transición. In: MATO, D. (Coord.). *Cultura, política y sociedad: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. p.57-67

García Canclini, N. (2003). Reconstruir políticas de inclusão na América Latina. In: UNESCO. *Políticas culturais para o desenvolvimento: uma base de dados para a cultura*. Brasília: UNESCO. p.21-38.

García Canclini, N. (2005). *Todos tienen cultura: ¿quiénes pueden desarrollarla? Conferência apresentada no Seminário sobre Cultura y Desarrollo*, en el Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, Estados Unidos. In: www.iadb.org/. Acedido a 11 de maio de 2009, em <http://www.iadb.org/biz/ppt/0202405canclini.pdf>

Meneses, U. B. (1992). A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n.34, p.9-23.

Nora, P. (1978). O acontecimento e o historiador do presente. In: Le Goff, J. *A nova história*. Lisboa: Edições 70. p.57-68.

Pelegriño, S.; Funari, P. (2008). *O que é patrimônio cultural imaterial*. São Paulo: Brasiliense 116p.

Teixeira Coelho Neto, J. (1997). *Dicionário Crítico de Política Cultural*. São Paulo: Iluminuras. 383p.

▪ **Educação**

Freire, P. (2002). *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra. 9.ed. 176p.

▪ **Gestão de Recursos Humanos**

Brandão, H. P.; Borges-Andrade, J.E. (2011). Desenvolvimento e validação de uma escala de estratégias de aprendizagem no trabalho. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 24 (3), pp. 448-457. Recuperado em 08 de fevereiro de 2012, de

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000300005&lng=pt&nrm=iso

Borges-Andrade, J.E. (2002). Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. *Estudos de Psicologia*, Natal, 7, p. 31-43 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2002000300005&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1413-294X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2002000300005>. Acesso em: 8.fevereiro.2012

Chiavenato, I. (1997). *Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa*. São Paulo: Makron Books. 257p. 3.ed.

Chiavenato, I. (2002). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Elsevier; Campus. 664p. 6.ed.

Coelho Junior, F. A.; Borges-Andrade, J.E. (2008). *Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações*. Paidéia (Ribeirão Preto), 18(40), p. 221-234.

Dixon, N. (2001). Aprendendo através das fronteiras organizacionais: um estudo de caso em museus canadenses. In: Burgoyne, J.; Araújo, L.; Easterby-Smith, M. *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem*. São Paulo: Atlas. p.148-164.

Freitas, I. A.; Borges-Andrade, J.E. (2004). Efeitos de Treinamento nos Desempenhos Individual e Organizacional. *RAE: Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, 44 (3), p. 44-56.

▪ Metodologia

Costa, A.F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. In: Silva, A.S.; Pinto, J.M. [org.] *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento. p.129-148. 8.ed.

Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.115, p.139-154.

Fortin, M.; Côte, J.; Fillion, F. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta. 618p.

Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas. 175p. 4.ed.

Laville, C.; Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed. 340p.

Marconi, M.A.; Lakatos, E.M. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas. 282p. 5.ed.

Martins, G.A. (2006). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas. 101p.

May, T (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed. 288p. 3.ed.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva. 282p. 3.ed.

Rummel, J.F. (1981). *Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação*. Porto Alegre: Globo. 351p. 4.ed.

Severino, A.J. (2003). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez. 333p. 22.ed.

Yin, R.K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman. 212p. 3.ed.

▪ Museologia

Asensio, M., Rodríguez, C.G., Asenjo, E. & Castro, Y. (Eds.) (2012). *Museos y Educación. Series de Investigación Iberoamericana de Museología*, año 3, volumen 2, pp. 1-223.

Bolaños, M. (2002). *La Memória del mundo: cien años de museología: 1900-2000*. Gijón: Ediciones TREA. 413p.

Bourdieu, P.; Darbel, A. (2003). *El amor al arte: los museos europeos y su público*. Barcelona: Paidós. 268 p.

Cabral Santos, M.; Rangel, A. (2008). Processos educativos: de ações esparsas à curadoria. In: *Caderno de diretrizes museológicas: mediação em museus: curadorias, exposições e ação educativa*. Belo Horizonte : Superintendência de Museus. n.2. p.158-168.

Cândido, M. M. (2003). Ondas do pensamento museológico brasileiro. *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, n.21, 251p.

Cerávolo, S. M. (2004). Delineamentos para uma teoria da museologia. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, USP, jun.dez. v.12 n.12, p.237-268.

Chagas, M. (2006). *Há uma gota de sangue em cada museu*. Chapecó: Argos. 135p.

Cury, M. X. (2004). Os usos que o público faz do museu: a (re)significação da cultura material e do museu. *Revista Musas*. Rio de Janeiro, IPHAN/DEMU, n.1 p.87-106.

Deloche, B. (2001). Museal. Por qué La museología nos es ciência. In: *El museo virtual: hacia una ética de las nuevas imágenes*. Gijón: Ediciones TREA. p.111-129.

Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the shaping of knowledge*. London: Routledge. 232p.

Hooper-Greenhill, E. (1995). *Museum, Media, Message*. London: Routledge. 299p.

- Hooper-Greenhill, E. [ed.] (1994). *The educational role of the museum*. London: Routledge. 340p.
- Horta, M.L. (2005). Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, IPHAN, n.31 p.220-233.
- Koptcke, L.; Cazelli, S.; Lima, J. (2009). *Museus e seus visitantes: relatório de pesquisa perfil-opinião 2005*. Brasília: IPHAN. 76f.
- Kramer, S. (1998). Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: Kramer, S; Leite, M.I. *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus. p.199-212.
- Mason, T. (2004). *Gestão Museológica: desafios e práticas*. São Paulo: Edusp/British Council/Vitae. 96 p.
- Moore, K. [org.] (1998). *La gestión del museo*. Gijón: Ediciones Trea. 446p.
- Moutinho, M. C. (1994). A construção do objecto museológico. *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, n.4, p.1-22.
- Moutinho, M. (2006). A qualidade em museus, nos museus em mudança. *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, n.25, p.53-61.
- Moutinho, M. (2008). Os museus como instituições prestadoras de serviço. In: *Curso de Estudos Avançados em Museologia*. Acedido a 5 de novembro, 2008 em <http://www.museologia-portugal.net/CEAM/textos.htm>.
- Museums & Galleries Commision. (2001). *Educação em Museus*. São Paulo: EDUSP; Vitae. 32p. [Série Museologia: roteiros práticos, n.3]
- Primo, J. (1999). Pensar contemporaneamente a museologia. *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, n.16, p.5-38.
- Primo, J. (2006). A museologia como instrumento estratégico nas políticas culturais contemporâneas. *Revista Musas*, Rio de Janeiro, IPHAN/DEMU, n.2 p.87-93.
- Rojas, R. , Crespan, J. L., & Trallero, M. (1979). *Os museus no mundo*. (Biblioteca Salvat de Grandes Temas). Rio de Janeiro: Salvat do Brasil.
- Rússio, W. G. (1989). Museu, museologia, museólogos e formação. *Revista de Museologia*, São Paulo: Instituto de Museologia de São Paulo Fesp/SP; 1(1), p. 7-11.
- Santos, M.C.T.M. (1990). *Repensando a ação cultural e educativa dos museus*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA. 90p.
- Santos, M.C.T.M. (1994a). Documentação museológica, educação e cidadania. In: *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa: ULHT. n.3 p.89-104.

Santos, M.C.T.M. (1996). Processo museológico e educação: construindo um museu didático-comunitário. *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, n.7.

Santos, M.C.T.M. (2003). *Programa de Formação e Capacitação na Área de Museologia*. Brasília: MinC. 31p.

Sola, T. (1990). Contribuição para uma possível definição de museologia. *Cadernos Museológicos*, Rio de Janeiro, Fundação Nacional Pró-Memória, v.2, n.3. p.73-78.

van Mensch, P. (1994). Objeto de estudo da museologia. *Pretextos Museológicos*, Rio de Janeiro, UNI-RIO/UGF, n.1, p.1-23.

van Mensch, P. (1989). Museus em movimento: uma estimulante visão dinâmica sobre interrelação museologia-museus. *Cadernos Museológicos*, Rio de Janeiro, n.1, p.49-54.

Varine-Bohan, H. (1974). *Patrimônio cultural: a experiência internacional*, notas de aula 12.08.1974. Manuscrito não publicado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, São Paulo. (fotocópia)

Varine-Bohan, H. (2008). Museus e desenvolvimento local: um balanço crítico. In: Bruno, M.C.; Neves, K.R. (org.). *Museus como agentes de mudança e desenvolvimento: propostas e reflexões museológicas*. Aracaju: MAX. p.11-19.

Victor, I. (2006). A qualidade em museus: problemática a resolver. *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, n.25, p.17-28.

Victor, I.; Melo, M. (2009). A qualidade em museus: atributo ou imperativo? In: *Musealogando*. Acedido em 12 de julho, 2009 em <http://musealogando.blogspot.com/2009/05/qualidade-em-museus-atributo-ou.ht>

▪ **Museu Nacional de História Natural e da Ciência**

Despacho n.º15410/2011 de 14 de Novembro. Diário da República Portuguesa

Lourenço, M. (2010). O Museu de Ciência da Universidade de Lisboa: patrimônio, coleções e pesquisa. In: Granato, M.; Lourenço, M. [eds.], *Coleções científicas de instituições luso-brasileiras: patrimônio a ser descoberto*. Rio de Janeiro: MAST/MCT. p.255-274.

ÍNDICE REMISSIVO

Ação educativa: 12, 15, 16, 17, 25, 33, 54, 56, 60, 63, 69, 70, 73, 80, 81, 82, 92, 93, 95, 116, 123, 124, 130, 133, 136, 181.

Criticidade / pensamento crítico: 23, 26, 29, 55, 96, 112, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 130, 146, 177, 195, 198, 200.

Desenvolvimento pessoal e profissional: 4, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 25, 28, 29, 36, 37, 39, 41, 42, 45, 49, 51, 52, 54, 56, 58, 67, 68, 70, 71, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 95, 96, 103, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 120, 122, 127, 130, 133, 146, 166, 177, 195, 197, 198, 199.

Função Educativa: 12, 57, 58, 65, 66, 68, 133, 139.

Maria Célia Teixeira Moura Santos: 4, 6, 19, 20, 25, 26, 27, 54, 55, 84, 114, 124, 126, 128, 129, 133, 145, 200.

Metodologia para um programa educativo direcionado a funcionários de museu: 4, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 68, 91, 93, 94, 96, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 130 – 200.

Paulo Freire: 4, 18, 19, 25, 26, 30, 36, 38, 39, 40, 41, 45, 72, 88, 112, 115, 116, 124, 125, 129, 130, 131, 132, 140, 143, 144, 146, 176, 177.

Públicos de museu: 25, 26, 65, 73, 74, 78, 96, 112, 114, 115, 117, 144, 145, 154, 173, 174, 175, 192, 200.

Público interno / público esquecido: 4, 14, 26, 74, 75, 79, 82, 83, 95, 166, 197.

Sociomuseologia / Museologia Social: 13, 14, 17, 20, 22, 24, 28, 130, 197.

Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: 4, 19, 20, 26, 27, 80, 102, 103, 104, 106, 110, 114, 125, 126, 129, 131, 132, 144, 187.