

# Revista de Guimarães

Publicação da Sociedade Martins Sarmento

## ENTRE O PASSADO E O FUTURO: OS MUSEUS COMO MEDIADORES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.

PINTO, Helena

Ano: 2007-2008-2009 | Número: 117-118-119

---

### Como citar este documento:

PINTO, Helena, Entre o passado e o futuro: os museus como mediadores de Educação Patrimonial. *Revista de Guimarães*, 117-118-119 Jan.-Dez. 2007-2008-2009, p. 102-121.

---

Casa de Sarmento  
Centro de Estudos do Património  
Universidade do Minho

Largo Martins Sarmento, 51  
4800-432 Guimarães

E-mail: [geral@csarmento.uminho.pt](mailto:geral@csarmento.uminho.pt)

URL: [www.csarmento.uminho.pt](http://www.csarmento.uminho.pt)



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons  
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

# ENTRE O PASSADO E O FUTURO: OS MUSEUS COMO MEDIADORES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

---

Helena Pinto<sup>1</sup>

O 'Património' é geralmente apresentado como construção material e simbólica do passado. Nas suas diversas formas, pode mediar o nosso conhecimento histórico: vem do passado para o presente e, eventualmente, continua para o futuro. Os educadores, em contexto de educação formal ou não, têm aqui uma responsabilidade particular, pelo que é fundamental reflectir sobre esta temática, dado que a consciência histórica e a educação patrimonial também abrangem o que somos e o que podemos ser no futuro.

## O Museu (salva)guarda património

A maior parte dos estudos desenvolvidos nas últimas décadas sustentam que aquilo a que chamamos 'património' é uma construção da sociedade presente, de forma a promover valores e identidades. Sendo apresentado como legado do passado para o presente e o futuro, implica frequentemente a marca da memória e da continuidade, requer preservação contra a decadência, de modo a assegurar uma conservação a longo prazo, e intervenção quando está sob risco. O património espelha os vários tempos; é a expressão de uma comunidade, da sua cultura e, por isso, um factor identitário. Por isso, como refere Le Goff (1998: 11), o património, como a identidade, está estreitamente ligado à história e à memória, sendo, muitas vezes, "lugar de escolhas apaixonadas e de conflitos ardentes".

É frequente entre a opinião pública a percepção de que a História, e o

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação em História e Ciências Sociais e investigadora externa do Centro de Investigação em Educação (Universidade do Minho). Bolseira da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Património em particular, contribuem para a identidade colectiva e para a cidadania através do desenvolvimento de uma cultura comum. Verifica-se, de facto, uma partilha de significados acerca do passado, e estes podem revelar uma identidade local, nacional, de carácter fixo, ou integrar identidades múltiplas e abertas, de carácter variável.

Segundo Lowenthal (1999), quer a memória quer a história derivam de vestígios físicos e ganham ênfase a partir deles. Os vestígios tangíveis garantem uma proximidade autêntica que nos leva a assumir que ali existiu efectivamente um passado. No entanto, o autor salienta que os vestígios físicos têm limitações como informação: eles não falam e, por isso, requerem interpretação; por outro lado, a sua erosão contínua nem sempre permite o registo. Apesar de tudo, constituem pontes essenciais entre o passado e o presente, pois clarificam o que pensamos dele, simbolizam ou memorializam laços colectivos ao longo do tempo, e oferecem metáforas arqueológicas que iluminam os processos da história e da memória (Lowenthal 1999: xxiii).

Todas as sociedades se preocupam com a produção e preservação de imagens sociais e dos acontecimentos com elas relacionados. Existem variados mecanismos sociais de preservação da memória: a par da biblioteca e do arquivo, o museu é depositário e guardião de muitos dos testemunhos mais relevantes da criação humana através dos séculos, nomeadamente do património móvel. Mas, a sua função ultrapassa o mero contacto dos indivíduos com os objectos que testemunham um momento, um acontecimento, “recriando constantemente a memória” (Moreira, 1989: 19), preservando a identidade cultural e suas manifestações.

A história do Museu está intimamente ligada à própria história humana e, particularmente, à necessidade que o homem de todos os tempos, culturas e lugares, sentiu de coleccionar os mais diversos objectos e preservá-los para o futuro. O gosto pela colecção é, sem dúvida, bastante antigo - o homem é um ser colector desde a sua origem. De início, esta actividade era justificada pela necessidade de alimentação e vestuário. Paralela, ou posteriormente, foi também coleccionando outras coisas, sem outro motivo aparente que não fosse o gosto pessoal. Assim, já no Paleolítico Médio o homem recolhia conchas, ossos de animais, que podiam servir de ornamentos e que constituíram os primeiros “tesouros”. Esta atracção pelo coleccionismo foi uma constante que se manteve até aos nossos dias. Na verdade, o

fenómeno do coleccionismo foi, em todas as culturas, o gérmen dos museus, transcendendo uma origem puramente europeia (Fernández, 1999). Em certas sociedades, esta actividade deveu-se sobretudo à preocupação com a vida no além: assim, os Egípcios formaram imensos depósitos de objectos que eram verdadeiros museus funerários. Na Antiguidade Clássica, os objectos preciosos provenientes de doações e de ex-votos, foram reunidos nos templos que, desde o século IV a.C., estavam abertos aos visitantes e peregrinos. Na época Helenística, os príncipes do Oriente grego edificaram consideráveis bibliotecas, mas também reuniram obras-primas da escultura ou da pintura gregas, muitas delas remontando à Época Arcaica (Fernández, 1999: 49). Com os Romanos surge um novo tipo de colecção: os saques dos exércitos vitoriosos ou dos governadores das províncias conquistadas. Além disso, os Romanos eram ávidos de curiosidades da natureza, ou de obras de arte gregas, comprando ou mandando fazer, na falta dos originais, cópias das obras-primas da escultura e da pintura. Recolhiam, também, machados de pedra polida, utensílios de cobre ou bronze e, mesmo, estelas pré-históricas.

As primeiras preocupações “museológicas” traduziram-se, na época Clássica, em medidas de conservação para proteger as estátuas dos templos contra os rigores do clima e, mais tarde, pelas prescrições de Vitrúvio, arquitecto do tempo de Augusto, para a construção das pinacotecas (que deviam estar voltadas para norte, situação que lhe parecia mais favorável à preservação das cores). Os Romanos não criaram instituições específicas, que desempenhassem o papel de museu, mas os tesouros dos templos e as colecções reunidas pelos mecenas nas termas e sob os pórticos, constituíam verdadeiros museus públicos, havendo mesmo pessoal especializado - os *aeditui* - encarregado de guardar as colecções.

Durante a Idade Média ocidental, a reunião de objectos preciosos fez-se nos tesouros das igrejas ou dos príncipes. No período da Alta Idade Média, igrejas e mosteiros encheram-se de obras de arte e objectos de metais e pedras preciosas, mas só de uso litúrgico (cruzes, cálices, missais, relicários), que muitas vezes foram mutilados, roubados ou fundidos para obter moeda. Outras peças procedentes do paganismo eram, também, destruídas quando não se podiam transformar em objectos de culto cristão, exceptuando-se as colecções de objectos raros a que se atribuíam poderes mágicos ou milagrosos. Na Baixa Idade Média, desaparecida a preocupação milenarista e impulsionado

o desenvolvimento das cidades, voltaram os valores mundanos e os hábitos coleccionistas de objectos belos que contribuíam para um maior bem-estar. Formaram-se, na Europa, grandes colecções de aristocratas e príncipes, que deram continuidade às da Igreja.

É a Itália do Renascimento que, procurando os testemunhos da arte antiga, criará a noção moderna de Museu, onde os objectos expostos têm o valor de exemplo para os artistas e os humanistas (Fernández, 1999: 51). A palavra “museu”, no sentido actual, surge na segunda metade do século XV a partir das colecções dos Médici, dado que, na Antiguidade, a palavra grega “mouseion”, ou a palavra latina “museum”, quando não se referiam a um templo ou lugar consagrado às musas, designava uma espécie de universidade ou colégio de sábios e, em particular, um lugar reservado aos assuntos filosóficos.

O alargamento do campo dos conhecimentos humanos, ligado ao labor de homens ilustres e às múltiplas descobertas do século XVI, estimulou a criação de museus de todo o tipo: história, arte, história natural, ciências. Na Alemanha, o termo “Wunderkammer” designa uma colecção de curiosidades da natureza e o termo “Kunstkammer”, uma colecção artística. Surgem os “gabinetes de curiosidades” quando se trata de objectos insólitos que a natureza proporcionou ou bens preciosos.

Ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, os príncipes formaram algumas grandes colecções que, mais tarde, constituíram o acervo de um grande número de museus actuais: o dos papas em Roma, dos Médici em Florença, dos Habsbourg em Viena e Madrid, dos Valois e Bourbon no Louvre, dos Romanoff em S. Petersburgo. Durante o século XVIII, abandona-se a colocação dos objectos, sem ordem, nos gabinetes ou galerias, passando-se a classificá-los metodicamente, por escolas e cronologicamente. A descoberta de Herculano e Pompeia e os estudos de J. Winckelmann reavivaram a curiosidade pela Antiguidade. No mesmo período, tomam-se medidas para a conservação das pinturas de épocas anteriores, criando-se alguns ateliês de restauro. O Museu, tal como hoje é conhecido, é uma invenção nascida devido ao entusiasmo e visão das elites ilustradas do século XVIII. Foi convertido em instituição pública e instrumento moderno de cultura como resultado do espírito enciclopedista do século das luzes e, sobretudo, por decisão da Revolução Francesa. O governo francês da Convenção nacionalizou as obras provenientes das colecções reais, das igrejas e dos emigrados, e constituiu depósitos, depois museus, como o Museu Central

de Artes, aberto na grande galeria do Louvre em 1793. Mais tarde, Napoleão incitou à criação de museus nos reinos vassallos de França. Assim, enquanto na Renascença se acumularam colecções de acordo com a escolha individual, nos espaços privados, domésticos, a Revolução Francesa permitiu as condições de emergência de um novo programa museológico que transformou radicalmente as práticas (Hooper-Greenhill, 1992: 167). No lugar das colecções privadas, alojadas em palácios e casas de académicos, estabeleceram-se colecções públicas, em espaços abertos à população.

Por toda a Europa, em finais do século XVIII, desenvolvem-se, sobretudo a partir das colecções dos soberanos, os museus públicos, reflectindo os interesses dos coleccionadores e servindo as suas intenções políticas. Em Portugal, o primeiro museu público foi o Museu Portuense, inaugurado no Porto em 1840 (Moreira, 1989).

Mas, se a disponibilidade das colecções actuou, inicialmente, para conjugar pessoas e objectos numa nova liberdade, levou, também, à emergência de um aparato de segurança e vigilância, tornando-se um instrumento de controlo. Os museus, em França, assentavam em ideais de libertação relativamente à tirania e ignorância, mas, este ímpeto democrático nascido das ideias de liberdade e fraternidade, procurou também formar a população como recurso do Estado (Hooper-Greenhill, 1992: 190). Surgiu a divisão entre os produtores e os consumidores do conhecimento, entre especialistas e leigos, trazendo consigo relações de poder.

Em finais do século XIX começaram a aparecer museus mais especializados. Criaram-se, por exemplo, museus de arte industrial ou de arte decorativa, nascidos do sentimento de inquietude perante a decadência do artesanato. Importante sinal desta mudança foi a proliferação de «Folk Museums», com origem na Suécia, onde Artur Hazilius desenvolveu, em 1872, o primeiro museu sobre a vida e os costumes tradicionais no Nordiska Musset, em Estocolmo, a que se seguiu o primeiro museu ao ar livre, estabelecido em Skansen (Fernández, 1999).

A pouco e pouco, todos os testemunhos da natureza e da actividade humana encontraram o seu lugar no Museu. A partir da II Guerra Mundial, este deixa de ser, na sua concepção, património de alguns, para dirigir a sua mensagem a toda a gente (García Blanco, 1988). Esta mudança é, também, resposta a uma procura social, consequência, por um lado, do alargado acesso à educação

e, por outro, da democratização cultural que vê os museus como algo que pertence à sociedade, que recolhe a cultura material da colectividade e proporciona o seu conhecimento e valorização. Por sua vez, a destruição em larga escala verificada durante a II Guerra Mundial deu origem a um forte movimento de conservação e a uma crescente tomada de consciência da perda da herança das nações, estimulando um maior interesse pelo ambiente natural e construído. Em França, onde foram lançados os fundamentos da museologia moderna, é de salientar a acção de Georges-Henri Rivière, reflectida no trabalho teórico de Hugues de Varine Bohan, que deram origem ao conceito de Ecomuseu.

A renovação museológica, iniciada nos anos 60/70 e consolidada nos anos 80 como Nova Museologia, foi, desde então, um veículo dinamizador dos museus, procurando uma nova linguagem museográfica, com uma reforçada função didáctica e uso de novas técnicas/tecnologias. Muito diferente, por isso, da fórmula convencional, patrimonialista e enciclopédica, herdada das elites ilustradas do início da Idade Contemporânea, talvez porque, como advertiu Hugues de Varine, o fim dessa concepção tradicional de museu tenha coincido com o fim do contexto cultural e da classe social que a criaram.

Na origem do crescimento dos museus, registado em meados do século XIX, estava a missão filantrópica de instruir as novas classes médias urbanas, que começavam a tornar-se influentes. O processo de “descivilização dos museus” só se terá iniciado, como refere Margarida Faria (1995: 179), “quando os produtores culturais começaram a verificar que as novas classes médias tinham mais tempo livre, mobilidade e dinheiro para gastar em actividades que lhes fornecessem momentos de diversão e participação”. Assim, depois de ter sido uma colecção de prestígio pessoal ou político, um instrumento de educação e de cultura, um lugar de conservação do património nacional ou local, o Museu tem vindo, gradualmente, a adaptar-se às necessidades de públicos mais vastos e diversificados. É, por isso, um exemplo particularmente interessante das transformações socioculturais que marcaram a sociedade ocidental.

Neste início do século XXI, os museus têm vindo a renovar-se, a substituir práticas e filosofias. Novas ideias sobre cultura e sociedade, novas políticas, desafiam os museus a repensarem os seus objectivos e as suas propostas educativas.

### Educação: que lugar entre as funções do Museu?

A educação, como função essencial do museu tem sido reconhecida desde o início dos museus públicos. O museu público, tal como o conhecemos - a exposição de objectos para a edificação e entretenimento do público - é um produto do século XVIII, tendo a sua expansão como instituição pública ocorrido no século XIX (Hein, 1998). Os museus desenvolveram-se paralelamente ao advento do Estado-Nação em resposta ao reconhecimento de que o bem-estar dos cidadãos era responsabilidade dos governos. No final do século XVIII, o Louvre era o primeiro museu público a adequar-se ao sistema educativo estatal. Produzia catálogos traduzidos em várias línguas, procurando modelar e instruir o cidadão da República.

Na primeira metade do século XIX, os museus demonstravam antes de mais a riqueza e o poder dos Estados. Exibiam as conquistas imperiais, os objectos exóticos e os tesouros trazidos para a Europa pelas administrações coloniais ou pelos viajantes. Na segunda metade do século XIX, à medida que avançava a ciência e o processo de industrialização e as populações se mudavam para as cidades, os governos foram progressivamente tomando a responsabilidade dos serviços sociais e da educação (Hein, 1998: 4). Os museus passaram a ser vistos como uma das instituições que poderia prover educação para as massas. Paralelamente, em algumas escolas surgiam gabinetes e museus, colocando objectos diversos à disposição dos alunos. Os gabinetes de acção educativa dos museus tiveram o seu precedente nos museus escolares. Os museus eram entendidos como “instituições educacionais”, tal como as bibliotecas, jardins zoológicos e botânicos, a par de outras formas não institucionais de educação de adultos. Eram vistos como formas recreativas de educação científica concebidas, basicamente, para a classe operária. A título de exemplo, durante a I Guerra Mundial, vários museus do Reino Unido tiveram um papel fundamental na preparação de programas de educação cívica sobre regras de saúde, de alimentação e higiene básica, no sentido de solucionar problemas relacionados com a situação bélica (Hooper-Greenhill, 1991: 31).

No entanto, desde finais do século XIX, as escolas começaram a eclipsar a função educativa dos museus, de tal forma que se tornou necessário argumentar que os museus poderiam apoiar o trabalho educativo das escolas (Hein, 1998). O sentido educacional/filantropico dos museus entrou progressivamente em declínio. A gestão do acervo sobrepôs-se ao papel

pedagógico, verificando-se uma crescente diferenciação entre o papel do educador e o do conservador, gozando o segundo de crescente capital simbólico, ligado à sua maior autoridade científica. As exposições passaram a ser, cada vez mais, concebidas para reunir e expor colecções resultantes do labor científico dos conservadores, havendo, igualmente, um importante investimento em publicações com o objectivo de divulgar os trabalhos de investigação.

Só a partir de 1946, com a criação do ICOM (Conselho Internacional de Museus), a preocupação pelos temas educativos voltou a estar presente, nomeadamente nas reuniões do Rio de Janeiro, em 1958, onde se valorizou o papel pedagógico dos museus; ou de Paris, em 1971, dedicada ao tema “O Museu ao serviço do Homem”. Estes esforços educativos culminaram na criação do Comité Internacional de Educação e Acção Cultural. Desde então, três aspectos têm centrado a análise do processo de reorientação museológica: a articulação museu-comunidade, o papel educativo do museu e a rentabilização das suas actividades.

Na década de 60, os museus começam a entender a “educação” como sendo, antes de mais, um “trabalho com as escolas”, e a afluência massiva do público escolar aos museus possibilitou o aparecimento de gabinetes pedagógicos que se encarregam de programar visitas, formar monitores e elaborar material didáctico. Em Inglaterra, por exemplo, esta década correspondeu ao alargamento da escolaridade obrigatória e a um novo sentido atribuído aos museus como complemento do sistema educativo. Floresceram os Serviços Educativos e sobretudo os serviços de empréstimo às escolas, organizados com o apoio das autarquias. Na década de 70 surgiram, igualmente no Reino Unido, à semelhança dos EUA, os museus itinerantes (*mobile museums*) especialmente concebidos para trabalhar com as escolas, em zonas do interior ou na periferia das cidades (Hooper-Greenhill, 1991: 52). Procuravam articular a especialização pedagógica dos técnicos, as colecções e as filosofias educacionais da época, entendendo a educação como sendo activa.

Em 1966, a Associação Portuguesa de Museus (APOM) organizou o primeiro seminário para debater os problemas relacionados com a acção educativa dos museus. Defendeu-se o estabelecimento de diálogo entre professores e conservadores de museus, no qual se debatesse a colaboração do museu com as instituições de ensino (APOM, 1971). O objectivo era pôr em prática formas

de educação permanente para a cidadania, pois despertava o reconhecimento de que a aprendizagem é contínua, não se limitando aos estudos realizados nas instituições de educação formal.

Nos últimos anos, a natureza e a concepção do papel educativo dos museus evoluíram, tornando-se parte das políticas culturais. Se a educação nos museus estava limitada a proporcionar apoio a grupos restritos, como grupos escolares e de turistas adultos, o papel educativo dos museus é agora entendido de forma mais extensiva. O trabalho do educador do museu expandiu-se correlativamente, e agora pode incluir o apoio a equipas de montagem, a realização de estudos de públicos, ou a organização de sessões educativas - face-a-face (debates, oficinas, dramatizações...) e à distância (dossiês para professores, maletas pedagógicas...). Hoje, o espaço do trabalho educativo já não é apenas o “gabinete do Serviço Educativo”, mas todo o museu, com uma maior responsabilidade social. Por isso, a educação passou ser vista como “a pedra de toque na condução de todo o museu” (Hooper-Greenhill, 1992: 674). No passado, o conhecimento do objecto era o mais importante para organizar uma exposição; agora, o conhecimento sobre o público é igualmente indispensável. Informações trazidas da sociologia e da psicologia são, agora, incorporadas, ajudando a desenvolver novas formas de descobrir públicos, as suas atitudes, crenças, valores e hábitos, e a introduzir novas práticas. Entre as forças que impulsionam esta mudança está a ampliação do papel educativo tradicional do museu, a tendência para se centrar mais no público e a resposta a uma maior competição e responsabilidade de gestão (Hooper-Greenhill, 1998).

As mudanças sociais levaram os museus e os seus gestores a modificar estratégias e a enriquecer a sua dinâmica de apresentação para poderem comunicar com o seu público; de contrário, o museu arrisca-se a reduzir a sua influência, sobretudo nos mais jovens<sup>2</sup>. Em consequência, os museus estão, também, a ser projectados de outra forma. Lojas, restaurantes e áreas de descanso ocupam espaços que, no passado, continham objectos e expositores. Os visitantes dos museus, vistos como observadores e aprendizes, são também encarados como consumidores. Muitos museus têm vindo a melhorar as suas

---

<sup>2</sup> Com frequência, os motivos que os adultos indicam para ir aos museus têm a ver com as necessidades dos seus filhos (Hooper-Greenhill, 1998: 34). Os museus, ao desenvolverem actividades que envolvem as pessoas, podem criar um genuíno interesse pelo passado e estimular as crianças e os adultos a aprenderem por si próprios.

técnicas de comunicação de modo a responder às necessidades dos novos visitantes: centrando-se mais na comunidade, escolhendo temas adequados às necessidades de minorias, propondo diferentes leituras e criando locais de debate. Por sua vez, as novas tecnologias estão também a condicionar extraordinariamente a nova visão do museu<sup>3</sup>. São muitos os museus que apresentam em cd-rom ou numa página na Internet, informações sobre as suas colecções, de forma a aproximá-los dos potenciais visitantes. Rompem-se os limites arquitectónicos e fomenta-se o aparecimento de museus virtuais - os museus na rede - o que permite superar as barreiras físicas e a distância geográfica, facilitando o acesso individual e descentralizado do público às produções realizadas de forma mais ou menos tradicional, com o objectivo de proporcionar a sua contemplação e fruição não presencial (Bellido Gant, 1998). Deste modo, os museus conseguem divulgar as suas colecções, exposições, publicações, atraindo públicos suplementares. MacDonald (2000: 38) afirma que “chegamos a um momento em que os museus, com as possibilidades da Internet e de interconexão dos seus bancos de informação, terão um futuro mais radioso que nunca, pois as pessoas têm tendência a verificar a veracidade das imagens através da experiência com o objecto real”. Além disso, se no passado, os visitantes dos museus se limitavam a passear entre o material exposto e raramente procuravam algo fora do contacto visual com os objectos, actualmente existe uma clara necessidade de abordar os objectos e as exposições de forma mais próxima e activa. Procura-se uma experiência que utilize todos os sentidos.

Perante a expansão de variadíssimas formas de lazer, muitos museus defendem que, para seduzir ‘clientes’, as exposições devem ser ‘divertidas’. Mas, como refere Screven (1993: 5), “um museu não é um parque de atracções, é mais um objecto de cultura do que um meio de divertimento. Como, numa situação de concorrência, sobreviver sem abandonar essa razão de ser?” Garantir um lado lúdico às exposições pode suscitar a curiosidade do público e, ao mesmo tempo, encorajar o enriquecimento de conhecimentos. A dificuldade

---

<sup>3</sup>A aplicação dos sistemas multimédia nos museus tem vindo a retirar algum espaço à edição tradicional. É de destacar, também, a sua importância na gestão das colecções e a possibilidade de se poder disponibilizar ao público e aos investigadores mais informação do que aquela que “cabe”, normalmente, nas salas de exposição. Os sistemas interactivos de carácter educativo podem ser utilizados no próprio museu, ou comercializados em ‘cd-rom’ ou ‘dvd’ e aplicados nas escolas, servindo de recurso pedagógico para os professores.

é encontrar um justo equilíbrio entre ambos. Por isso, Screven adverte (1993: 5): “Infelizmente, certas tentativas resultaram em exposições seguramente atraentes, mas onde a atenção não era suficientemente dirigida para os objectos expostos. Se não se tiver cuidado, os suportes visuais e os jogos electrónicos podem arruinar as ambições pedagógicas, ocultar a mensagem e obstruir a concentração indispensável à aprendizagem.” Pérez Santos (2000: 52) revela uma posição semelhante, ao salientar que, “embora o valor educativo dos museus seja indiscutível, alguns autores próximos do mundo dos museus sugerem a ideia de uma mudança para valores de entretenimento. Na verdade, a diversão não é incompatível com a aprendizagem no contexto expositivo, mas deve usar-se como um meio e não como um fim.”

Outros autores lembram que os museus podem também ser encarados como um legado, ou seja, como elementos do património cultural, pois incorporam a herança que se pretende conservar. São “portas de entrada em universos temporais desaparecidos” e, ainda, “o espaço preferencial onde se investigam e divulgam os mecanismos de descoberta do passado. Como o ateliê onde diferentes artistas pesquisam os sinais do passado e constroem narrativas, moldam personagens e histórias.” (Lemos, 1999: 47, 50).

Vivemos numa época de multiplicidade de ofertas e, para competirem com esta realidade, os museus devem criar estratégias adequadas a públicos heterogéneos. A este respeito, os estudos sobre visitantes, que se têm vindo a aprofundar nos países onde a inovação museológica é mais evidente, têm permitido - para além da elaboração de um considerável leque de instrumentos de pesquisa, de métodos e de dispositivos de recolha de informação - que se constitua uma base de dados mais rigorosa e sustentada com vista a uma melhor intervenção educativa ao serviço de públicos mais vastos.

Em Portugal, tem-se assistido, nos últimos anos, a uma “explosão museológica”, verificando-se avanços qualitativos e quantitativos quer na reorganização de uns museus, quer na criação de outros. Este fenómeno, se acompanha uma inegável tendência da Museologia internacional e o alargamento do conceito de “património”, assume em Portugal contornos muito específicos, relacionados com as alterações políticas e institucionais ocorridas após 1974, sobretudo a partir dos novos poderes autárquicos e envolvimento das populações na salvaguarda dos seus valores culturais. Este novo desafio, decorrente do crescimento exponencial de museus, mas

também das necessidades formativas, de articulação e de rentabilização de recursos, tem vindo a suscitar a reorganização dos museus. Nesse sentido, o Inquérito de 1998 (IPM/OAC, 2000)<sup>4</sup>, enquanto documento de diagnóstico e de avaliação dos museus em Portugal, permitiu, não só reconhecer os problemas que, de um modo geral, afectavam as entidades museológicas, nomeadamente um maior apoio financeiro e formação profissional - carências mais apontadas pelas instituições inquiridas - mas também identificar as suas potencialidades<sup>5</sup>.

### Aprender no Museu

Numa perspectiva museológica actual, um museu constitui um espaço de lazer e de entretenimento público; um sistema de comunicação com os que o frequentam, onde se transmitem e adquirem conhecimentos diversificados; um espaço de investigação científica e de criação cultural; um repositório de materiais de valor patrimonial a conservar. Porém, quando se coloca a questão da legitimidade dos museus, do seu papel na comunidade e das suas potencialidades, a resposta refere-se geralmente ao facto de os museus serem instituições educacionais - guardam para divulgar e educar. O papel educativo dos museus é apontado como um argumento fundamental e o conhecimento é considerado a sua principal oferta. E o que significa ‘conhecer’, ou ainda, ‘aprender’ no museu?

Nas últimas décadas assistiu-se a uma mudança na definição de educação e da sua importância nos museus. O mundo actual alterou a estrutura social e cultural onde esta função se incluía. De facto, a própria natureza da educação alterou-se, quer no que respeita ao significado do termo, quer no que se espera das instituições educativas. A aprendizagem é agora vista como uma participação activa do aprendiz. Esta concepção de aprendizagem elevou a experiência (distinta da informação codificada dos livros) a um nível superior no intento de educar (Hein, 1998). Os museus especializam-se nos objectos

<sup>4</sup> Num olhar abrangente pela realidade museológica do nosso país, recorrendo aos dados do Inquérito de 1998 (IPM/OAC, 2000), efectuado a 530 unidades autodenominadas “museus”, 28% dos museus não tinham qualquer serviço de acolhimento ao público; 32% dos museus analisados não possuíam “serviço educativo” e entre os que dispunham deste tipo de serviço, a “visita guiada a grupos de estudantes” representava 58% das actividades por eles desenvolvidas, seguidas de 15% de “ateliers” e de 15% de “animações no exterior”.

<sup>5</sup> Foi neste contexto que a lei orgânica do IPM reiterou o objectivo de criar a Rede Portuguesa de Museus.

que representam a cultura e a natureza e, por isso, tornam-se centrais para qualquer acção educativa quando o foco muda da palavra escrita para a participação activa dos aprendizes através da interacção com os objectos.

O primeiro desafio para o visitante dos museus é, nas palavras de Aurora León (1978: 310), “saber ver, e o grande desafio que constantemente se coloca à educação no museu é, precisamente, ajudar a ver. Ver é uma dimensão que envolve não só os olhos, mas também o coração, a inteligência, os sentidos. Ver pressupõe tempo. Simultaneamente, a aprendizagem do ver ajuda ao desenvolvimento de uma consciência estética - o olhar torna-se mais exigente, selectivo e curioso.”

Os museus podem, ainda, ensinar a analisar, a comparar e a interpretar, a interrogar e a descobrir, de forma directa. Quando fazem a apresentação de um objecto ao público, os museus estão a interpretar. Hooper-Greenhill (1999: 13), numa abordagem construtivista, relaciona interpretação e hermenêutica, sugerindo que a construção de significados depende do conhecimento anterior e das crenças e valores pré-existentes: “Vemos de acordo com o que sabemos, e damos sentido de acordo com o que vemos. Desta forma, construímos os nossos significados, mas não de forma definitiva. A construção de significados depende da forma como relacionamos o passado com o presente. Toda a interpretação é, por isso, historicamente situada. A nossa própria posição na história, a nossa cultura, afecta o significado, já que ele é construído numa determinada cultura. Percepção (o que vemos), memória (o que escolhemos recordar) e pensamento lógico (o sentido que atribuímos às coisas) diferem culturalmente, porque são construções culturais”. E acrescenta: “A hermenêutica e o processo de interpretação confirmam que as pessoas constroem activamente as interpretações da sua própria experiência, e o significado construído surge de um prévio conhecimento e da experiência individual, mas também das comunidades interpretativas em que o indivíduo está filiado. Assim, a construção de significados é individual e social.” (Hooper-Greenhill, 1999: 23). Por outro lado, o crescente reconhecimento da interpretação como prática fundada nas relações sociais implicou também uma maior consciência de que os processos interpretativos que constituem o imaginário cultural não podem ser entendidos como neutros. As exposições dos museus combinam diferentes objectos ou fragmentos da cultura material, procurando mostrar narrativas coerentes. Inevitavelmente seleccionam, a partir das suas colecções, os

objectos que serão expostos, e essa selecção conforma a narrativa visual a ser apresentada. Através da exposição e interpretação, usando objectos e textos, os museus constroem uma visão, apresentam uma história e produzem recursos para a aprendizagem. Esses processos interpretativos, que envolvem a atribuição de significado, podem ser descritos como a constituição do ‘currículo’ do museu (Hooper-Greenhill, 2007: 2). Grande parte da análise da educação nos museus centra-se nos métodos (como usar objectos, como é que as pessoas aprendem), mas o conteúdo, aquilo que se pretende mostrar, e as relações entre as perspectivas culturais que os museus produzem e as identidades dos visitantes também não devem ser esquecidos.

Os museus desempenham uma clara função educativa, entendendo-se a educação num sentido amplo. De facto, como refere Pérez Santos (2000: 51), “o museu enquadra-se no que se designa por educação não formal: actividades e programas organizados fora do sistema escolar, mas dirigidos com o fim de atingir objectivos educativos definidos, contrapondo-se à educação formal, equivalente ao ensino oficial regulamentado e sistemático”<sup>6</sup>. No entanto, na relação que o museu estabelece com os seus públicos, a escola tem um papel relevante: é entre a comunidade escolar que a maioria dos museus retém a parte mais significativa da sua actividade cultural e educativa, relacionada com exposições permanentes e temporárias centradas no seu acervo - como, por exemplo, as visitas guiadas e os ateliês - ou inserida no meio local - itinerários e visitas a sítios de interesse histórico.

É, hoje, consensual a importância da utilização dos museus e do património como espaços e recursos educativos<sup>7</sup>. Isto é particularmente significativo

---

<sup>6</sup> Os termos não distinguem possíveis características da educação que têm lugar nas duas instituições. Ambos se referem a lugares onde a aprendizagem pode ser facilitada através do uso de objectos, a educação inclui descoberta e/ou construção de significados, e os aprendizes tornam-se responsáveis pelas suas actividades. Os termos descrevem os atributos administrativos dos espaços educativos, pelo que não devem ser usados para descrever qualidades pedagógicas (Hein, 1998: 7).

<sup>7</sup> O interesse generalizado pelo património pode constatar-se, ainda, na quantidade de websites relacionados com o tema: por exemplo, o projecto “World Heritage in Young Hands”, comunidade de aprendizagem online para estudantes, professores, serviços educativos de museus e outros envolvidos na preservação e promoção de sítios com património cultural e natural a nível local e até mundial. Criado em 1994 pela UNESCO Associated Schools Project Network (ASPnet) e pelo UNESCO World Heritage Centre, este projecto permite aos jovens a oportunidade de fazerem ouvir as suas preocupações e de se envolverem na protecção do património cultural e natural desde a escala local até à mundial, através do desenvolvimento de actividades educativas.

para determinadas áreas do conhecimento, nomeadamente a História, pois o pensamento histórico dos alunos é estimulado, uma vez que se rodeiam de evidências materiais da vida de comunidades humanas no passado (Nakou, 2001). Enquanto, no ambiente escolar, as crianças tendem a reproduzir a informação, no museu, as crianças parecem ‘ver’ os objectos em termos históricos, mesmo quando se trata de tarefas livres. Por isso, Nakou (2003) salienta que os objectos dos museus levam os alunos a tentarem descodificar o seu significado, permitindo ainda reconhecer que o passado não pode ser conhecido directamente. Esta situação é muito interessante para a educação, pois os jovens parecem evocar as suas experiências e ideias prévias, mas procuram ir além delas. Guiados por questões apropriadas, podem desenvolver mais facilmente o seu pensamento histórico.

O estudo europeu “Youth and History Project” (Angvik & Borries, 1997), que procurou investigar os mecanismos individuais e sociais de interiorização do passado histórico pelos jovens, ou seja, de uma “consciência histórica”, revelou que os jovens portugueses foram os que mais se manifestaram a favor dos museus e lugares históricos como fontes privilegiadas para a aprendizagem da História. Todavia, as aprendizagens mais recorrentes nas suas aulas concentram-se em duas principais dimensões: a factual - ‘procuramos conhecer os principais factos da História’ - e a regionalista/patrimonial - ‘aprendemos a valorizar a preservação das ruínas históricas e das construções antigas’ e ‘aprendemos a reconhecer as tradições, características, valores e tarefas da nação e da sociedade’ (Pais, 1999: 54).

Em Portugal, o Currículo Nacional do Ensino Básico inclui o “contacto/ estudo directo com o património histórico-cultural nacional e regional/local” (Abrantes, 2001: 91), ao referir as experiências de aprendizagem específicas da História. Nesta perspectiva, as actividades educativas com o património podem desempenhar um papel fundamental, uma vez que os objectos e sítios, quando explorados com tarefas cuidadosamente planeadas e que estimulem a interpretação histórica, proporcionam a compreensão da evidência que dá sentido ao passado (Nakou, 2001, 2003; Barca & Pinto, 2006; Pinto, 2006, 2007). Nesse sentido Ramos (2004: 8) afirma que “o objecto é tratado como indício de traços culturais que vão ser interpretados na exposição do museu ou na sala de aula”. É verdade que no quotidiano usamos uma infinidade de objectos, mas raramente pensamos sobre eles, o que limita também a

reflexão sobre os objectos dos museus. Por isso, defende a realização de actividades vinculadas à ‘historicidade dos objectos’ na própria sala de aula, para que o professor motive a percepção dos alunos a partir de materiais do quotidiano, pois cultivando “a aventura de conhecer através de perguntas sobre objectos, abre-se espaço para a percepção mais ampla diante da exposição museológica. Mais que isso: alarga-se a postura crítica sobre o mundo que nos rodeia.” (Ramos, 2004: 9).

A relação com o património é, por isso, fundamental para a construção de identidades pelos jovens. Neste sentido, é importante que museus e escolas cooperem a nível local. A visita ao museu<sup>8</sup> pode vir no seguimento do trabalho na escola e ter continuidade nela. O museu poderá, mesmo, funcionar como um centro de recursos (biblioteca, ateliês, visitas, palestras) utilizado por alunos e professores, colectiva e individualmente, e ser um local privilegiado para o exercício da interdisciplinaridade. A partir das colecções do museu, pode-se partir para a história do bairro, do centro histórico<sup>9</sup> ou da região onde aquele se insere.

No estudo que apresentámos no número anterior desta Revista, com base em dados recolhidos no contexto de actividades educativas relacionadas com fontes patrimoniais localizadas no centro histórico de Guimarães (Pinto, 2006), procurámos demonstrar que, proporcionar aos jovens o contacto directo com fontes materiais - nomeadamente se os edifícios, individualmente ou integrados em espaços urbanos, os sítios históricos e os objectos forem interpretados em termos de evidência patrimonial - e estimular a reflexão e a discussão sobre diferentes versões acerca do passado, pode contribuir para a progressão do pensamento histórico e para uma melhor aprendizagem.

Cada país tem a sua história, o mesmo acontece com cada família, casa, escola, rua, cidade... A mudança faz parte da história dos homens, dos países ou das cidades, dos edifícios ou dos artefactos. Praticamente todos os lugares, urbanos ou rurais, industriais ou agrícolas, contêm marcas da actividade humana no passado. Nalguns locais há vestígios abundantes nos edifícios e estruturas, outros exigem técnicas como a prospecção e a escavação

---

<sup>8</sup> As visitas devem ser planeadas em conjunto, pelo serviço educativo e pelos professores, sendo essencial que estes visitem previamente o museu antes de aí levarem os alunos.

<sup>9</sup> No caso específico de Guimarães, o Museu de Alberto Sampaio tornou-se um centro de irradiação cultural e de educação dos jovens, debruçando-se não só sobre as suas colecções mas, também, sobre o Centro Histórico.

arqueológica, pois os vestígios estão ‘escondidos’. Por sua vez, noutros locais, muitas estruturas ainda estão em uso, embora com funções diferentes das originais. Fala-se de património em todo o lado, na televisão, nos jornais, nos livros, na internet, nas visitas a sítios históricos. Mas, enquanto as anteriores são experiências passivas, esta última pode combinar uma variedade de experiências sensoriais. Proporcionar aos jovens o contacto directo com diferentes tipologias de património, fomentar a sua ‘leitura’ a níveis cada vez mais exigentes, são práticas educativas com enormes potencialidades. Aguilera e Villalba (1998) salientam, ainda, que o contacto com os objectos dos museus permite desenvolver a sensibilidade artística e a capacidade de observação, proporcionando um espaço de liberdade necessária à expressão de sentimentos, e despertar nos alunos a consciência de que são herdeiros e transmissores do património.

### Uma reflexão final

É uma escolha cultural e civilizacional que determina os bens a proteger e a transmitir às gerações seguintes, ou seja, uma escolha ditada por uma carga educacional dos indivíduos. O património é, na verdade, uma construção social. Os bens culturais que chegaram até nós foram, muitas vezes, enriquecidos com contribuições de diversas épocas históricas, sendo, as mais óbvias, visíveis na arquitectura e no urbanismo. No entanto, de pouco serviria a existência de um valioso património sem a investigação devida, a sua interpretação e apresentação.

A sociedade portuguesa inclui já um público interessado em proteger o património histórico (embora se desconheça a sua dimensão social), acolher novas descobertas arqueológicas e privilegiar a sua valorização em detrimento de actividades económicas com elas incompatíveis. Os monumentos e sítios arqueológicos, embora continuem ligados a uma função memorial ligada à identidade nacional, como salientam Lima e Reis (2001: 187), “tendem a ser, cada vez mais, sentidos como um bem comum que transcende o património nacional para integrar um património mundial, sobre as origens comuns ou as diferenças a conservar”.

Defende-se, geralmente, aquilo que se conhece e se valoriza. Mas, para que isso se faça de forma consistente, é necessário promover uma educação patrimonial a um nível fundamentado: proporcionar recursos e actividades

desafiadoras para a aprendizagem, usar evidências culturais e materiais de forma a contribuir para o desenvolvimento da compreensão de conceitos históricos pelos alunos e a interpretação dos contributos culturais, económicos..., de diversos grupos nas suas comunidades. Assim, parece ser fundamental a realização de estudos sistemáticos sobre experiências educativas com grupos juvenis, pois a progressão no pensamento histórico envolve, acima de tudo, aprendizagens significativas, em contexto.

A acção exige que se tomem decisões: O que é mais importante e vale a pena preservar? Que aspectos do passado de uma comunidade são sinais da sua singularidade? Neste âmbito, a abordagem do património local pode levar os jovens a reflectirem sobre evidência histórica e patrimonial, a questionarem, a ouvirem diferentes argumentos, a justificarem decisões. Por outro lado, dar um enfoque local à aprendizagem pode estimular os alunos a trabalharem de forma reflexiva e crítica, envolvendo-se tanto na vertente teórica como na prática, pois implica a 'saída' da escola e a ligação à comunidade. Além disso, o estudo e a sensibilização para o património - do contexto local ao internacional - podem assumir um importante papel na construção de identidades, pois tudo isto pressupõe o desenvolvimento de consciência histórica.

**BIBLIOGRAFIA**

Abrantes, P. (Coord.) (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Aguilera, C. & Villalba, M. (1998). Vamos al Museo! Guías y recursos para visitar los Museos. Madrid: Narcea S. A. De Ediciones.

Angvik, M. & Borries B. (Eds.) (1997). Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hamburg: Körber-Stiftung.

Barca, Isabel & Pinto, Helena (2006). How Children Make Sense of Historic Streets: Walking Through Downtown Guimarães. International Journal of Historical Teaching, Learning and Research, Vol. 6, Nº 1, Jan. (ISSN 1472-9466). <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm> (Acedido a 24-01-2007).

Bellido Gant, M. Luisa (1998). Nuevas perspectivas en la musealización del Patrimonio: Los museos virtuales. In F. Castro Morales & M. L. Bellido Gant (Eds.). Patrimonio, Museos y Turismo Cultural: Claves para la Gestión de un nuevo concepto de ocio Córdoba: Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba, pp.165-175.

Faria, Margarida (1995). Museus: educação ou divertimento? Uma análise da experiência museológica segundo o modelo figuracional de Norbert Elias e Eric Dunning. Revista Crítica de Ciências Sociais, 43, pp. 171-196.

Fernandez, L. Alonso (1999). Museologia e Museografia. Barcelona: Ediciones del Serbal.

García Blanco, A. (1988). Didáctica del Museo: El Descubrimiento de los objetos. 1ª ed. Madrid: Ediciones de la Torre.

Hein, George (2000). Learning in the Museum. New York: Routledge.

Hernández, Francisca (1998). El Museo como espacio de comunicación. Gijón, Ediciones Trea.

Hooper-Greenhill, E. (1991). Museum and Gallery Education. Leicester: University Press.

Hooper-Greenhill, E. (1992). Museums and the shaping of knowledge. 1st ed. London: Routledge.

- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón, Ediciones Trea.
- Hooper-Greenhill, E. (Ed.) (1999). *The educational role of the museum*. 2nd ed. (1st ed. 1994). London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007) (Ed.). *Museums and Education: purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge.
- IPM / OAC (2000). *Inquérito aos Museus em Portugal*. Lisboa: Instituto Português de Museus, Observatório de Actividades Culturais.
- Le Goff, J. (Coord.), (1998). *Patrimoine et Passions Identitaires. Actes des Entretiens du Patrimoine*. Paris: Fayard, Éditions du Patrimoine.
- Lemos, F. S. (2001). *Património Arqueológico: Educação Histórica*. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho, pp. 85-93.
- Lima, A. & Reis, M. (2001). *O culto moderno dos monumentos. Os públicos do Parque Arqueológico do Vale do Côa*. In M. E. Gonçalves (Coord.), *O caso de Foz Côa: Um laboratório de análise sociopolítica*. Lisboa: Edições 70, pp. 145-192.
- Lowenthal, D. (1999). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacDonald, George (2000). *Digital Visionary: George Mac Donald and the world's first museum of the Internet century*. *Museum News*. March/April.
- Moreira, Isabel (1989). *Museus e Monumentos em Portugal: 1772-1974*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nakou, I. (2001). *Children's historical thinking within a museum environment: An overall picture of a longitudinal study*. In A. Dickinson; P. Gordon & P. Lee (Eds.). *Raising standards in History Education. International Review of History Education*, 3. London: Woburn Press, pp.73-96.
- Nakou, I. (2003). *Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu*. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp. 59-82.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade: Os jovens portugueses*

num contexto europeu. Oeiras: Celta Editora.

Pérez Santos, E. (2000). Estudios de visitantes en museos: metodología y aplicaciones. 1ª ed. Gijón, Ediciones Trea.

Pinto, Helena (2006). Património e Educação Histórica: contributos para a prática da cidadania numa sociedade aberta - Um estudo no centro histórico de Guimarães. Revista de Guimarães, 115/116. Guimarães: Sociedade Martins Sarmento, pp. 129-159.

Pinto, Helena (2007). Evidências patrimoniais para a Educação Histórica: Uma experiência educativa no Centro Histórico de Guimarães. Currículo sem Fronteiras, Vol. 7, 1, pp. 171-185 (ISSN 1654-1384). Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/pinto.pdf>> (Acedido a 09-10-2007)

Ramos, F. Régis (2004). Museu, ensino de história e sociedade de consumo. Cadernos Paulo Freire, 2. Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria da Cultura do Estado do Ceará.

Screven, C. (1993). Les études sur les visiteurs. Museum International, 178. Paris: UNESCO.