

*O Museu Inspirador –
Exercício de Aplicação da Ferramenta de Auto-avaliação
Inspiring Learning for All em quatro Serviços Educativos de
museus portugueses*

Resumo

Esta dissertação tem como objectivo principal procurar contribuir para a discussão em torno das valências das ferramentas da Qualidade aplicadas ao campo museal. O seu enfoque particular desenvolve-se ao nível dos serviços educativos, procurando avaliar os seus processos e resultados. Partindo da premissa de que os museus que aplicam os princípios da Qualidade nas suas práticas museais estão mais aptos a inspirarem e apoiarem as necessidades de aprendizagem dos seus utilizadores, esta dissertação defenderá as instituições museológicas enquanto organizações de conhecimento, sendo a aprendizagem o âmago da sua acção.

A sua questão orientadora centra-se em torno da pertinência da aplicação da ferramenta de auto-avaliação *Inspiring Learning for All* em museus portugueses.

Palavras-chave: Museus; Aprendizagem; Qualidade; Auto-avaliação.

Abstract

The main goal of the present dissertation is to contribute into the discussion regarding the possibilities of the Quality tools when applied to the museum field. Its specific approach will

concern the museum's educational services, in order to assess its processes and results.

Since it's our perception that the museums which applies the principles of Quality in their praxis are better equipped to inspire and support the learning needs of its users, this dissertation will defend the nature of the museums as Knowledge-based institutions, in which learning is at the core of its action.

The main question revolves around the pertinence of the application in Portuguese museums of the self-assessment tool provided by the model *Inspiring Learning for All*.

Key words: Museums; Learning; Quality; Self-assessment

INTRODUÇÃO

A escolha de um tema de estudo para dissertação de mestrado implica um exigente trabalho de preparação, que nos vai revelando a natureza do tema que gostaríamos de abordar.

No nosso caso, à vontade de investigar a temática da aprendizagem em museus, foi-se impondo um enfoque particular que nos permitiu um modo diferente de olhar uma questão, já tantas vezes explorada pela bibliografia da especialidade.

A consulta inicial dessa bibliografia revelou-nos, desde logo, que não é suficiente os museus postularem a sua vocação educativa e celebrarem-na em todos os discursos mediáticos. Não basta, sequer, terem um serviço educativo activo e empenhado (e quantos museus não têm sequer serviços educativos¹F). Pelo contrário, são necessárias evidências de que a aprendizagem está de facto a acontecer, mais do que isso, são necessárias evidências de que o museu, enquanto organização, promove a aprendizagem no seu interior. Que partilha informação, que investe nas suas pessoas e que está, de facto, empenhado no fomento de uma missão educativa transversal e inclusiva.

Felizmente, o repto lançado pelo Prof. Doutor Mário Moutinho para a necessidade de desenvolver a temática da

¹ Em 2002, 52,3 % dos museus portugueses não possuíam este serviço (IPM, 2005:55)

Qualidade em Museus veio providenciar o ponto de observação que nos faltava.

Consequentemente, o contacto com a dissertação de mestrado defendida por Isabel Victor, sob o título *Os Museus e a Qualidade – Distinguir entre museus com “qualidades” e a qualidade em museus*, permitiu-nos compreender as inúmeras possibilidades da Qualidade quando aplicada ao campo museal, quer pela sua cultura de exigência e melhoria contínua, quer pelas ferramentas de avaliação dos processos e dos resultados que propõe.

Sabemos que os museus são instituições ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, abertas ao público, que adquirem, conservam, investigam, comunicam e exibem testemunhos materiais do homem e do seu meio envolvente. Mas no seu dia a dia, nas suas práticas museológicas quotidianas, será que os museus e os seus responsáveis colocam o serviço à sociedade como sua primeira responsabilidade? Não estarão os museus ainda demasiado empenhados em desenvolver discursos, expositivos e outros, apenas legíveis entre os seus pares?

Isto porque, até aqui, a legitimação da sua existência se fez essencialmente entre especialistas e não com recurso a ferramentas genéricas, comuns, que avaliam processos de trabalho e os resultados desses processos. Avaliando e comparando não como forma de exclusão, mas com vista à melhoria contínua, ao aperfeiçoamento.

Investigações posteriores revelaram-nos a existência de uma ferramenta, fortemente inspirada nos modelos genéricos de auto-avaliação *CAF* (*Common Assessement Framework*) e EFQM, mas que havia sido desenvolvida na Grã-Bretanha, para as especificidades dos museus, bibliotecas e arquivos. Trata-se do modelo *Inspiring Learning for All*, cujo principal objectivo é o de facultar a estas organizações meios para melhorarem as aprendizagens que proporcionam, através de uma tomada de consciência prévia das suas práticas.

Curiosamente, este modelo faz a ponte entre os dois vectores que gostaríamos de explorar nesta dissertação: por um lado, contribuir para a discussão em torno da aprendizagem museal e, por outro, compreender de que modo a Gestão da Qualidade Total pode contribuir para melhorar os processos e resultados de aprendizagem. Optámos, então, em utilizar esta ferramenta de auto-avaliação, desconhecida entre nós, como pudemos posteriormente apurar, e, através dela, começar a abrir caminho. Porque, na realidade, a experiência que realizámos foi antes de mais uma experiência de consciencialização, na qual procurávamos cativar os envolvidos para a prática da avaliação.

Questão orientadora

Através deste trabalho procuramos responder, essencialmente, à seguinte questão:

Pode o modelo *Inspiring Learning for All* ser útil aos museus portugueses enquanto ferramenta de auto-avaliação, com vista à adopção e desenvolvimento de práticas inspiradas na Qualidade e que vão ao encontro das necessidades de aprendizagem das pessoas?

Para encontrar uma resposta, este projecto passou pela tradução e adaptação desta estrutura de avaliação à realidade portuguesa, aplicando-a a quatro museus de diferentes tutelas²F: um museu universitário, um museu do IPM, um espaço expositivo tutelado por uma fundação e um museu municipal.

Como salientámos anteriormente, o nosso principal propósito visou apurar as valências desta ferramenta ao serviço da Qualidade em museus e enquanto recurso de aprendizagem. Pelo que, em momento algum, pretendemos extrapolar os dados saídos das auto-avaliações para aquilo a que poder-se-ia chamar *universo museológico português*. Assim, optámos por não adoptar um juízo definitivo sobre os resultados das auto-avaliações processadas.

O leitor da dissertação poderá questionar se as respostas dadas são um retrato fiel das práticas quotidianas?

Na realidade, não procurámos responder a esta questão. O nosso interesse foi sempre o de suscitar um debate interno, e, mais do que o resultado, interessou-nos o processo. Temos

² A tutela dos museus portugueses pertence na sua maioria ao sector público: c. 60% (IPM, 2005: 38)

consciência de que a imagem que surge das auto-avaliações é, antes de mais, uma representação operada pelos envolvidos nas práticas educativas dos quatro museus. Mas é uma representação surgida da discussão, da reflexão e da concertação, todas fruto da participação enquanto ideia maior.

Metodologia

A dissertação assume-se como um estudo exploratório que, partindo de um modelo desenvolvido e aplicado na Grã-Bretanha, procura aferir a sua pertinência para a realidade dos museus portugueses.

Com vista à compreensão dos fundamentos teóricos que sustentam a ferramenta citada, empreendemos uma extensa pesquisa bibliográfica que cruza reflexões sobre os processos de aprendizagens em museus e sobre a Gestão da Qualidade e auto-avaliação aplicadas a organizações de “conhecimento”³.

Para perceber a eficácia da ferramenta, propusemos a seis museus portugueses, de diferentes tutelas, escalas e vocações, a aplicação sistemática e acompanhada no terreno da referida ferramenta. O desafio foi plenamente aceite por quatro instituições museais: o Museu do Trabalho Michel Giacometti, o Centro de Exposições do C.C.B., a Casa Museu Dr. Anastácio Gonçalves e O Museu Nacional de História Natural.

³ Expressão ancorada no conceito de “knowledge based institution”

Por necessidade de reduzir o âmbito do estudo, o exercício foi aplicado apenas aos serviços educativos dos quatro museus envolvidos, conscientes de que esta foi uma escolha pragmática, tendo em conta o carácter exploratório deste estudo e a novidade da ferramenta. Não deixando de reconhecer que os processos de aprendizagem são transversais a toda a acção museológica, rejeitando o seu confinamento a uma ideia tradicional de serviço educativo.

Os procedimentos práticos e a natureza da amostra estão amplamente descritos no ponto 3.2. desta dissertação sob o título de “Metodologia”.

Após o trabalho de campo, foram seriadas as respostas, analisadas quantitativa e qualitativamente e expressas graficamente.

Pertinência e actualidade do estudo

A bibliografia consultada leva-nos a acreditar que um pouco por todo o mundo, nomeadamente em Inglaterra, Itália, Alemanha, Espanha, Holanda, França, Suécia, Canadá, Estados Unidos, etc., os museus começam a interiorizar na sua praxis as premissas da Qualidade a importância da auto-avaliação. Esta realidade ainda é alheia aos museus portugueses. Justificando-se, assim, que para a maior parte dos museus seleccionados a experiência de auto-avaliação proposta foi o primeiro contacto com os sistemas de gestão da Qualidade e com as suas ferramentas. Tal facto exigiu um esforço de afinação de conceitos entre os envolvidos, mas,

simultaneamente, veio reforçar a actualidade e necessidade de estudos desta natureza.

Como já referimos, mais do que os dados que vieram a emergir sobre estes museus, ou melhor, sobre a representação que estes museus operaram acerca das suas práticas, a nossa meta é a de estar, com este exercício, a contribuir para a contaminação de um novo paradigma, o paradigma da Qualidade, que, para nós, é fundamentalmente um paradigma ético. No que diz respeito à participação, à escuta activa, à melhoria contínua e compromisso com a missão.

Acreditamos que as ferramentas da Qualidade, aplicadas ao campo museal podem, finalmente, revelar a essência dos museus para a comunidade. O modo indelével e único como imprimem a sua presença nas sociedades contemporâneas.

A ideia de museu enquanto recurso de aprendizagem, enquanto *locus* inspirador de aprendizagens, é para nós particularmente interessante. Contudo, como tentaremos expor nas páginas que se seguem, a aprendizagem de que falamos não se cinge à mera absorção de factos e teorias. Ela é, acima de tudo, um processo permanente de crescimento individual, cujos impactos se podem sentir globalmente na sociedade. Como várias *pedradas no charco*, cujos círculos se vão estendendo acabando num só e imenso círculo.

Estrutura da Dissertação

Como enquadramento teórico do exercício levado a cabo, apresentamos nos capítulos iniciais aqueles que nos pareceram ser os principais contributos para os dois eixos essenciais ao nosso estudo: Aprendizagem e Qualidade em Museus.

Este pano de fundo será, a nosso ver, essencial para um mais completo entendimento das questões destacadas pela ferramenta de auto-avaliação. A opção de apresentar um enquadramento teórico tão extenso, prende-se com a necessidade de clarificar todos os conceitos que estão presentes, de um modo mais ou menos evidente, na ferramenta *Inspiring Learning for All*. Acreditamos que, para aquilatarmos com profundidade as **ideias-chave** do exercício, é de facto importante passarmos por um primeiro momento de imersão teórica. Na realidade esse foi o nosso caminho.

Nos capítulos subsequentes, explicamos com algum pormenor a ferramenta utilizada, assim como a metodologia de trabalho seguida e, como corolário, apresentamos os resultados das quatro auto-avaliações tal como foram gizadas pelos intervenientes.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Outros estudos vieram ainda revelar que a necessidade de lazer é avançada como um dos motivos que motivam a visita⁶F. Porém, esta evidência não foi recebida de ânimo leve entre os profissionais: “To suggest that museums make leisure a legitimate pursuit was, in some yes, to erode hard-fought ideals about what museums should rightly be.” (Roberts, 1997: 37)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.1. O museu construtivista

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

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

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

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

A epistemologia – Qual a natureza do conhecimento?

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

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

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

As teorias de educação

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

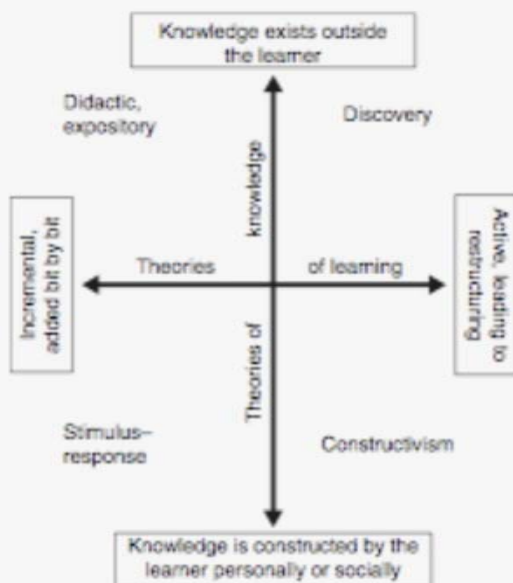


Fig. 20.1 Theories of education.

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

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

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

1) Teoria educacional expositiva, didáctica

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

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

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

dividida em unidades assimiláveis. Esta teoria foi fortemente marcada pelo pensamento de Robert Gagné¹¹F, particularmente apostado em contrariar as ideias piagetianas segundo as quais a aprendizagem é activa e envolve a assimilação do esquema completo e complexo.

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

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

2) Teoria Educacional do Estímulo/Resposta

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

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

3) Teoria Educacional da Descoberta

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

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

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

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

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

4) Teoria Educacional Construtivista

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.2. A pedagogia crítica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.3. O Modelo Contextual de Aprendizagem

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

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

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

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

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

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

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

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

O Contexto Pessoal

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

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

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

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

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

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

O interesse pessoal serve de filtro que selecciona entre as inúmeras informações e estímulos a que estamos permanentemente sujeitos²⁰F.

A capacidade de nos envolvermos totalmente em determinadas experiências levou à conceptualização das chamadas “Flow learning Experiences”. Trata-se, como referimos anteriormente, de um conceito introduzido por Csikszentmihalyi²¹F e procura definir experiências que se

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

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

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

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

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

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

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

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

O Contexto Sociocultural

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O Contexto Físico

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

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

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

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

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

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

1.2.4. Educação Museal Enquanto Prática Narrativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lisa Roberts avança uma resposta para algumas destas questões:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

resultados de aprendizagem²⁵F. Conhecer as suas motivações mas também as suas preferências de aprendizagem.

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

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

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

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

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

Em síntese

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

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

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

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

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

1.3. Aprender nos Museus –Estratégias e ferramentas

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

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

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

1.3.1. Desenvolvimento e aplicação de uma política educativa²⁷

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.2. Auto-conhecimento dentro da instituição museal

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

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

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

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

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

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

Quadro nº 2 – Categorias de Aprendizagem

Categorias de aprendizagem

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

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

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

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

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

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

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

2. MUSEUS E QUALIDADE – INTERSECÇÕES E DIVERGÊNCIAS

*Qualidade da educação; educação para a qualidade;
educação e qualidade de vida,
não importa em que enunciado se encontrem, educação e
qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja
reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender
nem uma nem outra.
Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que
lutar no sentido de reorientar a educação que não implique
uma opção política e não demande uma decisão, também
política de materializá-la (Freire, 1993: 43-44)*

Depois de termos apresentado alguns dos trajectos das teorias e práticas da educação museal contemporânea, importa-nos neste capítulo articulá-las com o que tem sido pensado e experimentado em torno do eixo Museus e Qualidade. Para isso, iremos socorrer-nos, num primeiro momento, do pensamento que alguns autores têm desenvolvido, no estrangeiro e em Portugal, ao longo da última década.

2.1. O Estado da Arte

Um dos primeiros autores a salientar a importância dos princípios da gestão da qualidade aplicados aos museus foi Peter Ames logo no início da década de 1990, propondo 38 indicadores de performance para os museus, divididos em seis categorias: 1) Acesso; 2) Finanças e infra-estruturas; 3) Angariação de fundos; 4) Recursos Humanos; 5) Marketing;

6) Exposições, colecções e educação²⁸F. No mesmo ano, Middleton sugeria a adopção dos princípios da gestão da qualidade nos museus, especialmente no que dizia respeito à qualidade do produto e à orientação para o cliente²⁹F. Porém, os responsáveis pelos museus mundiais mantiveram-se genericamente à margem destas recomendações, oferecendo certa resistência em assumir, para a gestão de um bem público, de cariz cultural, princípios usados no sector privado, industrial e comercial.

Sete anos mais tarde, Michael Fopp, na sua obra *Managing Museums and Galleries*, traça o percurso histórico da gestão no contexto mundial desde inícios do século XX, reflectindo sobre o modo como os museus foram incorporando algumas dessas práticas. Num dos últimos capítulos, Fopp aborda aquilo a que chama a “moda da TQM”, não querendo esta expressão (algo jocosa) significar a sua rejeição das possibilidades dos Sistemas Gestão da Qualidade aplicados ao campo museal. Na realidade, a sua observação é feita num momento em que nos museus a TQM ainda era apenas um acrónimo intrigante.

As dificuldades económicas sentidas mundialmente, no final da década de 70’ e na década de 80’, levaram a que vários sectores dependentes do erário público, enquanto extensões do Estado de Providência saído da Segunda Guerra Mundial, conhecessem cortes consideráveis nos seus financiamentos.

²⁸ Ames, Peter, “Breaking Grounds. Measuring museum’s merits.” in *Museum Management and Curatorship*, 9, 1990 *apud* Mairesse (2004)

²⁹ Middleton, V., “Irresistible demand forces”, in *Museums Journal*, 31-4 *apud* Bowsher in Moore (1999)

Simultaneamente, começaram a ser pressionados a justificar a eficácia das suas actividades (o seu *value for money*). Os museus sentiram particularmente esta nova realidade político-económica.

Assim, e se durante décadas, os visitantes foram tolerados como um “mal necessário” (Fopp, 1997: 180), a partir dos anos oitenta, os curadores e conservadores vão sentir-se cada vez mais pressionados a ir ao encontro das necessidades dos seus utilizadores, nem sempre conciliáveis com os seus próprios desejos:

“Well, you may believe that a ‘superb museum’ is one with fine collections, high curatorial standards and academic research, but your customers expect clean toilets, adequate car parking, a good restaurant, facilities for the disabled, and a host of other services which have very little to do with the collections but are important to the public. The visitor’s perception of quality and the curator’s perception are bound to be different” (Fopp, 1997: 181).

Para Fopp, um bom gestor saberá conciliar ambas as percepções, não negligenciando qualquer delas. Mas, a Gestão da Qualidade propõe um outro nível de entendimento: onde antes se encontravam inúmeros agentes com necessidades distintas, um gestor a operar dentro do quadro da Qualidade verá, essencialmente, clientes e fornecedores, numa cadeia interligada de prestação de serviços, dentro e fora da organização. Porém, a percepção da existência de clientes no

universo museal é uma realidade recente, pelo que ainda não existe uma consciência generalizada de que um produto museal de qualidade é aquele que vai ao encontro das necessidades dos seus clientes, ao longo da cadeia de processos que ganhará visibilidade no serviço final.

A partir do momento em que os museus realizam a existência de clientes, e este tem sido um fenómeno lento e conturbado, reconhecem o seu direito a uma prestação de serviço, que vá ao encontro das suas necessidades e se possível transcenda as suas expectativas. Devemos então assumir descomplexadamente a prestação de serviços museais, importando, cada vez mais, averiguar quais são os serviços verdadeiramente desejados e necessários. Para isso as ferramentas de avaliação e de auto-avaliação desempenham um papel decisivo. Voltaremos a este tópico mais adiante neste texto.

Nesta obra, Fopp sublinhava essencialmente a necessidade de conhecimento e de auto-conhecimento para trilhar os caminhos da Qualidade:

“Effective management includes knowledge about individuals within organizations and about the organizations themselves but, in an environment that includes customers, the consumer must also figure highly in the policy making process” (Fopp, 1997: 187).

Será já no final da década que, numa obra de referência para a gestão museal, *Management in Museum* (coordenada por Kevin Moore), surge uma contribuição de Carol Bowsher. O seu artigo pode ser considerado como uma das primeiras análises das valências da Qualidade Total quando aplicadas ao campo museal³⁰F. Nele, Bowsher investiga os impactos causados pela adopção dos princípios da TQM na gestão dos Museus da região de Leischester³¹F, na Grã-Bretanha. Tratava-se de uma experiência pioneira e importava à autora compreender os ganhos, mas também as dificuldades trazidas por este novo modelo de gestão.

Segundo Carol Bowsher, os museus são organizações que não se subtraem (ou não devem subtrair-se) à gestão por objectivos, pelo que, à partida, têm interesse em adoptar uma filosofia organizativa que vise a melhoria contínua dos seus processos e resultados. Porém, a sua complexidade interna e o carácter fortemente qualitativo dos seus resultados tornam difíceis avaliações de performance que enfatizem expressões quantitativas.

Segundo a autora, a implementação de um sistema de Gestão pela Qualidade Total na esfera museal pode ser minada por algumas condicionantes:

1) Falta de clareza e sentido nos objectivos – às vezes (muitas vezes?!) objectivos divergentes nos vários

³⁰ “Total quality Management in Museum: an investigation into the Adaptive Relevance of TQM in the Museums” in Moore, 1999.

³¹ LMARS – Leicestershire Museums Arts and Records Service.

departamentos levam a relações tensas dentro da organização o que obviamente condiciona a qualidade da instituição e dos serviços que oferece.

“It is the lack of ‘process’ for creating and articulating goals that is more problematic than the more visible debate about what the goals should be (...) the involvement of all constituencies in goal-setting exercises and developing common philosophy will help overcome both board membership and departmental dissent” (Bowsher, *in* Moore, 1999: 247)

2) Complexidade da estrutura de gestão – A maior parte dos museus não tem autonomia, financeira e institucional, para levar a cabo alterações radicais e carrega, muitas vezes, o peso de uma estrutura burocrática combinada com uma forte hierarquização da gestão.

3) Parcos recursos – a crise do Estado Social (que entre outras funções chamava a si a função de assegurar a educação e a promoção da cultura dos seus cidadãos) vem impor constrangimentos sérios ao funcionamento dos museus, obrigados cada vez mais a trabalhar com menos recursos financeiros e humanos, o que por si só não favorece a implementação da TQM. A adopção de um sistema de Gestão da Qualidade Total tem sérias dificuldades em implementar-se junto de funcionários descontentes e sobrecarregados:

“The current economic climate, it must be stated, is not conducive to the culture of TQM. It could well be argued that an environment of budget cuts and redundancies, is unfortunately more likely to develop a breeding ground for infighting and back stabbing, than one of trust and cooperation. (...)”

“It is questionable whether museums really have sufficient financial or human resources to support its high training and development requirements and to implement improvements identified by teams, so important in maintaining momentum”” (Bowsher, *in* Moore, 1999: 248-249).

Curiosamente, o caminho a seguir também não parece ser o da credenciação a partir de parâmetros demasiado rígidos (v.g. normas ISO), onde a monitorização externa pode comprometer a flexibilidade organizativa e condicionar a tomada de decisões, não apontando para processos de melhoria continua através de adaptações permanentes:

“It is questionable how much external quality initiatives or standards contribute to quality improvements or cost efficiencies. All too frequently nationally applied standards or achievement ‘marks’ seem to degenerate into meaningless checklists completed for bureaucratic or political reasons, without focusing on actual organizational betterment” (Bowsher, *in* Moore, 1999: 250)

Bowsher conclui elaborando uma análise Swot às valências da TQM no sector museal presente no seguinte quadro:

Quadro nº 3 - Análise SWOT quanto ao uso da TQM no sector museal:

Forças

Oportunidades

- Abordagem holística
- Melhoria da qualidade
- Inclusão
- Melhoria da comunicação
- Empowerment* Melhoria da relação custo/eficiência
- Orientação para o cliente
- Maior coesão organizacional
- Orientação para o longo prazo
- Melhorias na motivação dos envolvidos
- Clareza de objectivos
- Relevo do perfil da organização
- Alicerçado em factos
- Avaliação de performance
- Revisão permanente e acções de melhoria
- Orientado para as tarefas
- Alinhamento de estratégias e operações

Fraquezas

Ameaças

- Jargão técnico
- Diminuição da criatividade
- Mudanças na cultura das organizações difíceis de realizar
- Restrições dos recursos
- Dificuldades ao nível da integração do sistema de gestão
- Instabilidades na gestão
- Envolve um grande esforço de treino e formação
- Marginalização
- Processo moroso

Erros na interpretação dos dados

Rigidez

(Bowsher, *in* Moore, 1999: 265, nossa tradução)

Desta análise, destacam-se as vantagens inegáveis de centralização da acção museal nas necessidades dos seus vários clientes – ou seja, nas várias cadeias de fornecedores-clientes até se atingir o cliente final, contribuindo para a clarificação de prioridades e responsabilidades. No entanto as fraquezas e ameaças enunciadas por Bowsher são realidades que dificilmente poderão ser negadas pelos gestores museais, na sua generalidade.

Em Itália

No final da década de 1990, de 30 de Setembro a 4 de Outubro de 1997, o *European Museum Forum* efectua o seu workshop anual em Itália subordinado ao tema “Public Quality in Museums”. Este encontro teve um efeito de “contaminação” junto de alguns museólogos italianos, que ficaram especialmente interessados em desenvolver a temática da Gestão da Qualidade aplicada ao sector museal. Assim, no ano de 2000, com o apoio do *European Museum Forum*, realiza-se em Cortona, Itália, uma acção de formação para profissionais de museus, intitulada “Musei: la qualità come strumento di innovazione”. Deste curso resulta a obra *Museo e cultura della qualità*, publicada em 2001 e coordenada por

Massimo Negri e Margherita Sani. Com ela os seus autores pretendiam:

“(...)contribuire al dibattito che sulle problematiche sopra menzionate si è aperto di recente nel nostro paese, in particolare focalizzandosi su quelli che ne costituiscono i temi centrali – standard, modelli gestionali, qualità – avendo ben presente sullo sfondo il ruolo sociale del museo e la sua missione in quanto istituzione fortemente radicata in una comunità, che intrattiene fitti rapporti con una pluralità di attori e produce servizi culturali rivolti a uno o più pubblici” (Negri e Sani, 2001: XII).

A obra desenvolve-se em duas partes: a primeira, com contribuições que avaliam as vantagens da aplicação da Gestão da Qualidade aos museus contemporâneos, aborda questões como os standards museais, as questões éticas implicadas, os critérios da qualidade e as limitações à medição dos resultados dos processos museais; a segunda parte, dedicada aos documentos e instrumentos disponíveis para desenvolver o estudo desta temática (v.g. *Standard per i musei italiani*, ou ainda *Requisiti e standard di qualità nella legislazione regionale*). Importa ainda referir que, o caso italiano é estudado e comparado à luz das experiências britânicas, mais avançadas na implementação dos princípios da Gestão da Qualidade.

Em Portugal

Apesar das primeiras reflexões sobre as possibilidades dos sistemas de gestão da Qualidade no campo museal datarem da década de 1990, em Portugal apenas na década seguinte o assunto merecerá a devida atenção, graças aos trabalhos pioneiros da museóloga Isabel Victor e de Nuno Guina Garcia.

Na sua obra *Os Museus e a Qualidade – Distinguir entre museus com "qualidades" e a qualidade em museus*, Isabel Victor reflecte sobre a experiência consequente à aplicação da CAF (*Common Assessment Framework*) aos serviços educativos dos museus municipais de Setúbal, no âmbito da candidatura ao IV Prémio da qualidade de serviços públicos, promovido pela Associação de Municípios do Distrito de Setúbal. Desta experiência, pioneira em Portugal, saiu a necessidade de repensar a Museologia Social à luz de ferramentas que podem permitir a avaliação dos reais impactos da acção museal nas comunidades envolventes. Nas palavras de Isabel Victor tratava-se de:

“Pensar e avaliar os museus na óptica dos processos, medir objectivamente o impacto destes na sociedade com base na recolha partilhada e intencional das evidências a comparar, com base em critérios, os resultados obtidos com os de outras organizações, recorrendo a uma linguagem comum contribuirá, estamos em crer, para o auto conhecimento dos museus enquanto organizações e o crescente

reconhecimento do seu papel nas sociedades contemporâneas” (Victor, 2005: s.p).

Uma das suas questões de partida prende-se com a auto-representação da comunidade museal em torno do conceito de qualidade, analisando, para o efeito, os estatutos do ICOM, bem como a proposta de lei-quadro para os museus portugueses (entretanto promulgada em 2004).

Depois dessa análise, Isabel Victor concluí que o *Código Deontológico do ICOM* é um documento:

“(...)implicitamente consonante com a necessidade da criação de um sistema de gestão da qualidade em museus, referindo-se concretamente: às responsabilidades das tutelas e lideranças relativamente à gestão dos museus e à garantia da sua sustentabilidade; à gestão das pessoas e do conhecimento; à gestão da informação e objectivamente (...) à avaliação dos resultados com vista à acreditação e registo dos produtos e serviços dos museus, mas é omisso em relação aos critérios e à forma de os validar” (Victor, 2005: 3).

Este vazio, quanto à definição de critérios, tem legitimado que a contagem de públicos sirva como aval legitimador da qualidade do serviço museal prestado. Trata-se, como defende Isabel Victor, de um único indicador que apenas revela o nível de adesão a produtos finais e que deixa de fora indicadores internos e externos que podem revelar informações preciosas

sobre os processos, as aprendizagens, em suma, sobre o real impacto dos museus nas sociedades contemporâneas.

Já a Lei-Quadro dos Museus Portugueses, de 2004, contraria em absoluto, segundo a autora, as tendências contemporâneas da gestão museal: porque defende uma avaliação inter-pares, segundo critérios não mensuráveis; porque a credenciação proposta pela lei e levada a cabo pela Rede Portuguesa de Museus é feita em conformidade com um modelo único; e, finalmente, porque leva à exclusão dos museus “não formatados”, nomeadamente impedindo-lhes o acesso a programas de apoio à qualificação.

“Em vez de incentivar a contaminação das boas práticas através das evidências de processos exemplares (identificados, descritos e estudados) de aprendizagens, baseadas na medição/comparação objectiva dos resultados, na coerência das missões e na adequação das visões, em ordem à satisfação das pessoas e à melhoria contínua dos serviços prestados pelos museus portugueses” (Victor, 2005, parte V:6).

Ainda segundo esta museóloga, a Lei-Quadro aposta na credenciação do museu com base na sua qualidade técnica, através de uma avaliação interna que apenas afere se o museu “funciona para si próprio”, não avaliando a sua qualidade na perspectiva do cidadão-cliente e da sua satisfação. A avaliação que a lei preconiza, remete, assim, para o modelo fiscalizador, “de cima para baixo”, feita por um conselho de peritos. (Victor, 2005). Para Isabel Victor:

“(...) a existir um sistema de credenciação dos museus, este terá de se abrir à comunidade e buscar o reconhecimento nos cidadãos-clientes e nos parceiros, expondo-se à avaliação interna e externa nos mesmo moldes e com a mesma exigência do que qualquer outra organização ligada a um serviço público ou privado que obtém o estatuto da qualidade” (Victor, 2005, parte IV:20)

Por enquanto, a credenciação dos museus nacionais continua a operar dentro da lógica descrita por Isabel Victor (2005), tendo o processo de candidaturas à credenciação sido reaberto em Maio de 2007, agora enquadrado pelo despacho Despacho Normativo n.º 3/2006, de 25 de Janeiro, cuja principal valência é a candidatura à credenciação ser feita *on line*, directamente no site da Rede Portuguesa de Museus.

Também a obra de Nuno Guina Garcia, *O museu entre a cultura e o mercado: um equilíbrio instável* (2003), resulta de uma dissertação de mestrado na qual o autor, acreditando que a organização museal não se deve subtrair às boas práticas da gestão, considera “que um dos caminhos poderia ser a aplicação ao museu da Gestão pela Qualidade Total” (Garcia, 2003: 11). O seu trabalho leva-o a proceder ao diagnóstico de 23 museus europeus e à realização de um inquérito, alargado ao universo europeu, sobre “pontos forte e pontos fracos da instituição e gestão pela qualidade” (Garcia, 2003: 12). Esta análise permite-lhe concluir que:

“A aproximação do Museu às teorias da gestão empresarial e a adaptação de conceitos como “cliente” e “produto”, apesar das vantagens associadas, poderá desviar a sua atenção de funções menos “comerciais” e de efeitos pouco visíveis a curto prazo, bem como conduzir a medições de performance que tenham sobretudo em consideração os resultados ao nível do número de visitas e indicadores económicos, mesmo que essa não seja hoje a perspectiva de grande parte das empresas de sucesso. Todas as organizações devem distinguir-se entre si, tendo a sua própria identidade, cultura e valores, e concentrando-se na qualidade do seu *core business*, ou seja, naquilo que melhor sabe fazer” (Garcia, 2003: 130).

Para que isto aconteça é fundamental os museus definirem a sua missão e tudo fazerem para a cumprirem e superarem.

Durante a investigação Nuno Guina Garcia observa, ainda, o caso do *Leicestershire Museums Art and Records Service* (descrito anteriormente no artigo de Bowsher, 1999). Concluindo que:

“De acordo com os resultados da avaliação do processo de implementação do modelo, no seu terceiro ano de desenvolvimento, este revelou que a GQT tem o potencial para melhorar a qualidade da gestão dos recursos humanos, com particulares benefícios em termos de trabalho de equipa através de

processos e envolvendo vários departamentos” (Garcia, 2003: 149).

Na opinião do autor, a Gestão pela Qualidade Total pode ajudar o museu a ganhar relevância junto da comunidade, bem como a providenciar experiências significativas e valiosas aos seus utilizadores – porque se dedica a procurar conhecê-los -, contribuindo para melhorias na comunicação interna e externa, concorrendo para a sua adaptabilidade face a um meio envolvente repleto de mudanças, cada vez mais vertiginosas.

No entanto, os problemas revelam-se ao nível das resistências em operar mudanças culturais dentro das organizações implicadas, o que para Guina Garcia (2003) se pode dever, não só ao fraco empenho das lideranças, como à imposição de métodos demasiado rígidos, não fazendo uso da criatividade na procura de soluções.

Novos Contributos

Mais recentemente, em 2004, surge um novo contributo para esta discussão, desta vez pela mão de François Mairesse, com a publicação da obra *Missions et Évaluation des Musées – Une enquête à Bruxelles et en Wallonie*. Mairesse reflecte sobre o que diz ser a “moda das avaliações” à qual o sector museal não ficou imune. Porém, para Mairesse a avaliação museal é mais intrincada do que se possa pensar num primeiro momento. E as razões prendem-se com a complexidade do universo museal, onde não há apenas um projecto “mais une

constellation de projects reliés entre eux ou, pour utiliser la métaphore de Deleuze et Galtari un “rhizome”” (Mairesse, 2004: 10).

O que pretendemos avaliar? Com que objectivos? E através de que indicadores? Para responder satisfatoriamente a estas dúvidas o museu, como qualquer outra organização, carece de uma definição prévia, aquela através da qual explicita a sua missão, a sua razão de ser. Segundo Mairesse, a declaração de missão revela a natureza específica de cada organização:

“Il ne s’agit pas de circonscrire les fonctions classiques de l’institution (préservation, recherche, communication) mais de définir le projet qui les soutient et d’en déduire les stratégies qui pourront être mises en oeuvre pour les atteindre” (Mairesse, 2004: 39)

E será a partir dela que o museu deve operar toda e qualquer agenda avaliativa. Ao longo da obra, Mairesse elenca os vários tipos de avaliação que ao longo de décadas foram sendo aplicados ao “rizoma museal”, dos relatórios de actividades aos inquéritos de públicos, passando pela acreditação e finalmente os indicadores de performance. No entanto, a sua conclusão não aponta para resultados muito distintos entre elas: “la technique évaluative permet d’identifier la technique muséale; le reste, parce qu’il n’est pas quantifiable, normé ou spécialisé, risque d’être décréété inexistant.” (Mairesse, 2004: 209)

Posto isto, François Mairesse propõe uma “avaliação global” (2004: 213) que vise o conjunto das missões (técnicas, axiológicas e funcionais) e o conjunto de actores reunidos na rede museal. Esta avaliação desenvolve-se em torno de seis eixos fundamentais:

- 1) os actores – total representatividade dos implicados nas acções museais na avaliação;
- 2) os objectivos da avaliação devem ser o resultado de um acordo alargado sobre o funcionamento do museu;
- 3) o contexto de avaliação;
- 4) o objecto a avaliar, considerando o conjunto de técnicas, funções e axiomas;
- 5) o método;
- 6) o referencial que posiciona o museu num contexto geral de rede ou rizoma.

A avaliação, assim entendida, terá como mérito fundamental a reflexão axiológica sobre o *fazer museal*, hoje em dia praticamente arredada das grandes linhas de discussão (Mairesse, 2004: 214-215).

Estes foram os principais pilares teóricos de que nos socorremos para apreciar as valências da Gestão da Qualidade aplicada ao campo museal. Como pudemos observar, tratam-se de visões diversas que em comum têm o desejo de contribuir para um reposicionamento da gestão e avaliação museais, subtraindo-as à lógica da mera contagem de públicos e das estratégias do marketing tradicional. Nas páginas

seguintes, procuraremos desenvolver alguns dos conceitos aqui apresentados.

2.2. De que falamos quando falamos de Qualidade? – As premissas da Qualidade Total

Qualidade de verdade só tem a acção humana, até porque é típico produto humano, no sentido de construção e de participação. É condicionada pela quantidade, mas sobrepassa-a, porque qualidade não é apenas acontecer, mas especificamente fazer acontecer. Designa a capacidade humana de inovação, no sentido primordial de fazer história própria comum (Demo, 2003: 20).

Como afirma o pedagogo brasileiro Pedro Demo, a qualidade é um atributo humano. Aliás, se pensarmos na história da humanidade encontramos rupturas evolutivas que resultam em ganhos de qualidade determinantes. Qualidade na criação e manipulação de objectos (*homo habilis*), qualidade na postura do seu esqueleto (*homo erectus*), qualidade no seu entendimento do mundo (*homo sapiens*). A qualidade parece estar assim impressa na nossa memória evolutiva, condicionando o que fomos, o que somos e o que poderemos ser.

Mas, se a procura da qualidade é intrínseca à própria condição humana (Garcia, 2003), como os documentos medievais das *guildas* dos diferentes ofícios tão claramente revelam – onde a mestria era um estatuto distintivo do fazer com qualidade -, já

o conceito da gestão da qualidade remete-nos para um enquadramento histórico bem mais recente.

O cenário é o Japão pós Segunda Guerra Mundial e os actores principais são Edwards Deming e Joseph Juran, americanos, que no âmbito do apoio à reconstrução daquele país divulgam a sua inovadora estratégia de gestão. Estavam dados os primeiros passos do que ficaria conhecido como o “milagre japonês”, uma recuperação económica sem precedentes assente em empresas fortemente empenhadas, flexíveis, pouco hierarquizadas e especialmente interessadas em conhecer os gostos e necessidades dos seus clientes.

O conceito por detrás desta mudança foi definido, pelos teóricos da qualidade, de formas diversas: da simples “aptidão ao uso” (Juran, 1974 *apud* Pires, 2004), à rigorosa “conformidade com as especificações” (Crosby, 1979 *apud* Pires, 2004). Ou, se preferimos um registo mais emotivo, podemos aceitar a definição que vê a qualidade como “o que torna possível a um consumidor ter uma paixão por um produto, ou serviço. (...) O Amor é sempre instável. Portanto, é necessário mantermo-nos próximos da pessoa cuja lealdade pretendemos manter.” (Tribus, 1990 *apud* Pires, 2004)

Apesar destes teóricos serem ocidentais, seriam necessárias várias décadas e perdas económicas significativas para que os líderes das empresas americanas e europeias passassem a adoptar nas suas organizações este novo modelo de gestão. Em 1987, surge a primeira versão das normas ISO – Organização Internacional para a Normalização – o que veio

contribuir para o rápido “espalhar da notícia” junto das organizações ocidentais. Porém, esta primeira versão das Normas ISO 9000 estava demasiado colada à natureza da produção industrial, dificultando a sua adopção pelos sector dos serviços. Joseph Juran considera-a, mesmo, incapaz de apreender efeitos de variáveis como a liderança, a participação dos clientes internos, etc. (Garcia, 2003).

Reconhecendo a pertinência das críticas, as versões seguintes das normas ISO procuram já uma maior abrangência: libertando-se de algum jargão que remetia para a realidade industrial, tentaram acompanhar a demanda crescente do sector dos serviços perante os sistemas de gestão da qualidade.

Na cronologia desta história, a década de 1990 é crucial, não só na contaminação global deste novo modelo de gestão, mas essencialmente pela sua maturação para um patamar de exigência ainda maior. É a partir deste momento que se assiste a uma transição do paradigma da **Gestão da Qualidade**, que integrava a “garantia da qualidade” (assegurada por normas que regulamentam a forma de execução de todas as actividades que permitem garantir o rigoroso cumprimento dos requisitos) na gestão global da organização, para o novo paradigma da **Qualidade Total**, segundo o qual se procura garantir a qualidade de todos os sectores de actividade da empresa, satisfazendo clientes internos e externos, envolvendo todos os colaboradores, reduzindo custos e aspirando à melhoria contínua dos processos e resultados da organização.

A Gestão da Qualidade Total desenha um triângulo (Shiba, *apud* Garcia, 2003), cujos vértices são:

1) o **enfoque no cliente** – o que exige uma cultura de responsabilidade de todos os envolvidos, conscientes do seu papel específico no objectivo de satisfazer o cliente. E o cliente é não só o cliente final, mas os vários clientes internos da cadeia de qualidade;

2) o **envolvimento** activo de todos – da liderança a todos os elementos, de diferentes níveis hierárquicos e de todos os departamentos, num fenómeno de contaminação;

3) a procura da **melhoria contínua** – a organização nunca pode acomodar-se ao lugar conquistado. O mundo é mudança e a organização tem de permanentemente promover acções de melhoria, pelo que a TQM advoga uma atitude crítica e exigente perante os processos e resultados já alcançados.

Segundo Ramos Pires:

“A primeira razão para a criação de uma empresa tem a ver com a constatação de que existem consumidores com necessidades não satisfeitas ou não completamente satisfeitas. Então, o fornecer produtos com qualidade (capazes de satisfazer as necessidades) é uma *função intrínseca da empresa*; podemos até dizer que se trata de uma *função social da empresa*. A qualidade surgindo como a razão de ser da empresa, não é uma função de alguém dentro da empresa, mas sim de toda a gente. Por um lado, porque muitas pessoas e funções dentro da empresa podem afectar a

qualidade do produto final (concepção, aprovisionamento, produção...), mas por outro lado, porque a forma como o consumidor entende a qualidade é influenciada por muitos factores (prazo de entrega, distribuição, embalagem, assistência...). A própria empresa pode ser vista como um conjunto de departamentos, prestando serviços uns aos outros. Então se é assim, o produto pode ser especificado, avaliado e controlado” (Pires, 2004: 46).

Quando falamos de Qualidade Total não estamos apenas a referir normas e métodos de gestão. Na realidade, trata-se de um conceito mais abrangente e que significa, antes de mais, uma cultura da organização que interliga um *sistema de crenças e valores* e um sistema de *normas de vivência*. (Pires, 2004: 46)

Ainda segundo o autor, a cultura da Qualidade Total tem o seu embasamento em cinco pilares essenciais:

- 1) Empenhamento da gestão de topo;
- 2) Satisfação do cliente como objectivo;
- 3) Processo contínuo de melhorias;
- 4) A qualidade é algo que a todos diz respeito dentro da organização;
- 5) Gestão dos resultados económicos da qualidade.

E os seus resultados traduzem-se pela:

- 1) satisfação dos clientes;
- 2) melhoria contínua;
- 3) eliminação do desperdício;
- 4) satisfação dos clientes internos;
- 5) estabelecimento de uma rede de comunicação efectiva (Pires, 2004).

A Gestão pela Qualidade Total promove uma filosofia empresarial que concilia estratégia, visão e operacionalização. Para isto é essencial difundir a visão, os valores e as metas e objectivos a atingir, fomentando práticas comunicacionais transversais e pouco hierarquizadas e envolvendo os funcionários através da “investidura de poder” (*empowerment*). Enquanto sistema, a Qualidade Total depende em absoluto de todas as partes, pelo que todos os agentes devem estar conscientes do seu papel. Mas mais importante, todos os agentes devem ter sido alvo de um investimento prévio, de informação, de formação e de confiança, para que possam desenvolver as competências necessárias ao processo.

Estas são, em traços bastante genéricos, as principais premissas da Qualidade Total. No próximo ponto, procuraremos articulá-la com as necessidades de gestão dos serviços públicos.

2.3. A Qualidade aplicada na gestão da “coisa pública”

Como referimos anteriormente, os sistemas de gestão da Qualidade aparecem inicialmente como um sistema de gestão desenvolvido para a indústria, para melhorar os processos de produção no sector privado. No entanto, o seu sucesso acaba por convencer outros sectores da sua utilidade: primeiro, o sector privado de serviços (bancos, seguradoras, etc...); chegando, na última década do século passado, aos serviços tutelados pelo Estado.

Na Europa, perante as dificuldades financeiras que o Estado Social começava a enfrentar, verificou-se que os cidadãos – especialmente nos países em que as práticas de uma cidadania plena se encontram mais desenvolvidas – estavam especialmente preocupados com o “bom uso” dos dinheiros públicos. Conceitos como o de *accountability* começavam a ser forjados, expressando o imperativo dos governos europeus em prestar contas pela sua gestão. Esta expressão não é um vício da cultura empresarial ou um resquício do puritanismo social, mas antes uma evolução da relação entre o contribuinte e a sociedade. Ela é válida para a educação, para a saúde, e para tudo o que é essencial ao cidadão, sendo que a esfera do que é essencial não tem limites na sociedade de consumo (Negri e Sani, 2001).

Mas o que têm em comum fábricas de componentes automóveis e hospitais públicos?

Essencialmente, ambos têm clientes. Esta pode parecer uma resposta simplista, e longe de nós querer diluir as especificidades de dinâmicas tão distintas. Mas, na realidade, os processos desenvolvidos por ambas as organizações só poderão aspirar à Qualidade se forem ao encontro das necessidades dos seus clientes.

“La finalidad del enfoque de calidad total aplicado a la administración publica consiste en que los organismos pregunten a los ciudadanos que es lo que necesitan, y diseñar y organizar todos sus procesos internos de acuerdo a ello. En efecto, la gestión de la calidad total coloca su inicio en un programa organizativo tradicional: Dice que los destinatários son la gente más importante de una organización, luego vienen los que sirven directamente los destinatários y la gestión esta para servir a quienes sirven a los destinatários” (Molina, s.d.).

Para Estefânia Molina (s.d.), as principais valências da Gestão da Qualidade Total quando aplicadas aos serviços públicos são:

- 1) O aumento da Qualidade dos serviços que prestam;
- 2) A valorização da gestão da organização aos olhos dos cidadãos;
- 3) A “legitimação social” da organização graças à projecção de uma nova imagem;

- 4) A redução de custos e canalização de meios para acções de melhoria;
- 5) A motivação dos funcionários públicos a partir de iniciativas inovadoras com vista a melhorar a Qualidade através do seu contributo particular.

A isto acrescentaríamos, não só a projecção de uma nova imagem (que se não corresponder a novas práticas, é um mero exercício de marketing), mas, principalmente, a implementação de uma nova ética, na qual a participação de todos com vista ao bem-estar social emerge como um imperativo.

Neste sentido, concordamos com as palavras do Pedro Demo quando afirma:

“Está na moda a “qualidade total”, tomada como imperativo da organização empresarial moderna e traduzida para outras áreas de actividade, inclusive a educação. Em si trata-se de uma proposta fundamental, desde que não permaneça apenas nos procedimentos organizativos e em táticas de aliciamento de funcionários e clientes e respectivos treinamentos.

(...) A melhor expressão da qualidade é participação, pois participação é intrinsecamente obra humana comum. Participação é processo exclusivo humano, que potencia a convivência social da forma mais digna conhecida, fazendo da história experiência orientada para o bem comum” (Demo, 2003: 17-20).

Um dos momentos fundadores da gestão da “coisa pública” com base no paradigma da Qualidade aconteceu em Lisboa, corria o ano de 2000, altura em que se realiza a 1ª Conferencia da Qualidade das Administrações Públicas da União Europeia, durante a qual foi apresentada uma versão piloto de uma ferramenta desenvolvida especificamente para a os serviços públicos, tratava-se da CAF, acrónimo para *Common Assessment Framework*.

Esta ferramenta, entretanto melhorada (CAF 2006), apresentava-se como o primeiro passo com vista à implementação de um sistema de gestão da qualidade e foi “(...) desenhada para ser utilizada por todos os sectores da administração pública, bem como pelos diversos níveis de administração nacional, regional e local.” (CAF, 2002: 4)

Os seus objectivos visavam essencialmente o reconhecimento das características principais das organizações públicas, permitir a implementação de melhorias, “servir de ponte entre os vários modelos utilizados na gestão da qualidade pelas administrações públicas da UE” (CAF, 2002: 4) e permitir o *benchmarking* entre as distintas organizações públicas.

O método utilizado é o da auto-avaliação, através de uma estrutura que elege cinco critérios de **Meios** (a saber: Liderança; Planeamento e Estratégia; Gestão das Pessoas; Parcerias e Recursos e Gestão dos Processo e da Mudança) e quatro critérios de **Resultados** (a saber: Resultados orientado para os Cidadãos/Clientes; Resultados relativos às Pessoas; Impacto na Sociedade; Resultados de Desempenho-Chave).

A aplicação da CAF (2002: 5) permite:

- 1) Objectividade nos critérios de auto-avaliação;
- 2) Capacidade de medir resultados e determinar índices de realização;
- 3) O enfoque nos processos;
- 4) A participação de todas as pessoas da organização;
- 5) O favorecimento da autonomia e do *empowerment*;
- 6) Revelar e potenciar saberes (internos e externos) transformando-os em recursos ao nível do conhecimento e da sua gestão;
- 7) Suscitar as boas práticas e a melhoria contínua;
- 8) A organização de uma base documental, coerente e sistemática, que constitui a memória da organização e o seu recurso fundamental.

Alguns especialistas (Machado *apud* Victor, 2005), afirmam as possibilidades de “meta-cognição” da ferramenta CAF, ao oferecer uma linguagem comum e partilhada que permite novas aprendizagens, partindo do auto-reconhecimento. Auto-reconhecimento que se baseia em evidências, que identifica processos-chave e formas de os melhorar, mas, essencialmente, que se atinge através de uma plataforma comum de entendimento.

Apesar de todas estas valências, a CAF assume-se como uma primeira abordagem aos Sistemas de Gestão da Qualidade, sendo que o próprio documento da CAF recomenda a utilização do modelo da EFQM (European Foundation for Quality Management) no caso da organização querer levar a sua busca da Qualidade ao nível da Excelência.

O modelo EFQM, resulta de uma parceria entre empresas europeias e pode ser implementado tanto pelo sector público, como pelas organizações privadas com fins lucrativos, independentemente da sua dimensão.

Mais uma vez, trata-se de um modelo de auto-avaliação centrada em nove critérios: Liderança; Pessoas; Política e Estratégia; Parcerias e Recursos; Processos; Resultados para as pessoas; Resultados para os clientes; Resultados para a sociedade e Resultados Chave do Desempenho.

Os conceitos-chave em que este Modelo de Excelência se baseia vão desde a orientação para os resultados; à focalização no cliente; à liderança e constância de propósitos; à gestão por processos e factos; ao desenvolvimento e envolvimento das pessoas; à aprendizagem, inovação e melhoria contínuas; ao desenvolvimento de parcerias; e finalmente à responsabilidade social.

“o processo de Auto-Avaliação oferece às organizações uma oportunidade de aprendizagem: conhecer quais os pontos fortes e fracos da organização, compreender o que significa ‘Excelência’, posicionar o progresso da organização no percurso da excelência, identificar o quanto ainda há que percorrer e analisar a forma como a organização se compara com outras organizações externas” (EFQM, 2003: 9).

Actualmente, a Qualidade é um “princípio inquestionavelmente aceite pela maioria das Administrações Públicas ocidentais” (Sarmiento e Silva, 2006), que mais do que uma ferramenta de gestão oferece todo um referencial de mudança para a cultura das organizações. Porém, para que as organizações possam iniciar este caminho elas devem assegurar alguns pressupostos:

- 1) Têm de estar **receptivas** à mudança, adoptando uma atitude de serviço perante o seu cidadão-cliente;
- 2) Têm de procurar a inovação dentro dos **enquadramentos jurídicos** estabelecidos;
- 3) Têm de por em prática modelos e **metodologias** de gestão;
- 4) Têm de fomentar a procura de soluções **criativas** para velhos problemas;
- 5) Têm de **reagir** atempadamente num quadro de desafios permanentes;
- 6) Têm de **prestar contas** sobre a sua eficácia e eficiência aos seus cidadãos-clientes (Sarmiento e Silva, 2006).

A implementação Gestão da Qualidade Total na Administração Pública deve pautar-se por valores de confiança, participação, democratização, transparência, acessibilidade, desburocratização e responsabilidade. Sem eles, estamos perante mais uma metodologia de gestão vazia de sentido e cega nos seus objectivos e metas.

Os museus em Portugal estão dependentes, na sua maioria, da administração central ou local pelo que se inscrevem numa lógica de Serviço Público, tal como uma qualquer repartição de finanças ou hospital. No entanto, a natureza multimodal do “rizoma museal” (Mairesse, 2004) acarreta algumas condicionantes que importa apurar. Pensemos na dificuldade real em articular os distintos projectos museais em jogo numa mesma instituição: por exemplo, como equilibrar o binómio conservação/educação de modo a desenvolver uma instituição coesa, articulada e partilhando uma visão comum, atributos essenciais para operar no quadro da Qualidade.

Nas páginas seguintes, procuraremos compreender as especificidades dos museus perante a Qualidade Total.

2.4. Os Museus e a Qualidade – um caminho para o futuro?

Public Service – The main purpose of this strategy is to develop new and creative ways of serving the public, and this has become our most challenging task.

We need to become more market-sensitive, not necessarily market-driven

(Janes in Moore, 1999: 12).

A história recente dos museus tem-se caracterizado por dificuldades financeiras, generalizáveis globalmente, e que obrigaram a procurar soluções diversas para obter fundos adicionais, mas que, apesar dos esforços, resultaram no

congelamento e redução dos seus quadros de pessoal e em reestruturações diversas (Griffin e Abraham *in* Moore, 1999:45).

Lentamente, os seus responsáveis têm vindo a reconhecer os museus enquanto organizações complexas, com valências variadas, e carentes de um modo de gestão mais profissional e rigoroso que permita cumprir cada vez melhor o seu serviço público. Assim no léxico museológico começaram a ser usados termos como: *standard*, *eficiência*, *eficácia*, *qualidade*, *boas práticas*; ao mesmo tempo que se consolidava a ideia de que o museu é uma organização que, tal como outras, presta serviços à comunidade. Há, simultaneamente, uma pressão cada vez maior para que os museus diversifiquem os seus serviços, no sentido de lhes dar outras razões de ser que não as tradicionais e, de algum modo, insuficientes. Para que o museu possa descobrir estes novos caminhos, o recurso aos instrumentos da realidade empresarial pode ser vital, ao permitir um melhor conhecimento dos seus utilizadores/clientes e dos seus não utilizadores/não clientes, ao introduzir na cultura do museu a ideia de missão, ao envolver todos os seus agentes nesta meta e, por último, ao postular a necessidade permanente da avaliação e autoavaliação (Negri e Sani, 2001).

Numa sociedade cada vez mais consciente dos seus direitos e cada vez mais exigente, os museus, tal como as demais organizações que visam objectivos de serviço público, são interpelados a prestar contas do seu trabalho e dos seus projectos. Na nossa opinião, esta realidade deve ser entendida

como o resultado do crescimento qualitativo do tecido social e da efectivação de uma cultura da cidadania. Assim, o repto *melhorar ou morrer*, apesar de dramático, é um reflexo da sociedade pós-industrial, refém da inovação permanente e de uma vitalidade imparável. Nela o melhoramento não é «uma boa intenção» ou uma utopia. O melhoramento é o que nos permite resolver problemas, sendo que essa solução é por natureza temporária (Negri e Sani, 2001).

Neste enquadramento, os museus têm de saber adaptar-se às novas exigências da comunidade, que, em parte, já não reverencia estes espaços enquanto guardiães do passado, mas exige deles novas valências de modo a justificar a sua existência e o consumo de recursos. A instituição museal poderá ter muito a ganhar ao adoptar um sistema de gestão no qual a **melhoria contínua** – dos processos que desenvolve e dos resultados que obtém – é um dos seus princípios-chave.

Mas quais os outros pontos nevrálgicos do sistema, no nosso entender, especialmente relevantes para o campo museal?

Os clientes externos

Para a Gestão da Qualidade Total é absolutamente central a definição dos clientes externos e das suas necessidades e a consequente adaptação da organização para poder satisfazê-las e excedê-las. Porém, se para o sector industrial os produtos oferecidos são da ordem do tangível e do facilmente mensurável, nos museus a natureza dos resultados produzidos é normalmente intangível:

“Although there are tangible components in the museum product such as buildings and facilities, the nature of the museum experience as a whole is generally intangible. Customer satisfaction is influenced by a complex series of interactions comprising everything from initial awareness, first impressions (sights, smells, sounds) attitudes of staff, response to interpretation, or to type of visitor facilities. The failure to satisfy in one area may negate the value of the entire experience” (Bowsher in Moore, 1999: 241).

Para além da intangibilidade, associada à prestação de um serviço, o museu depara-se com outra dificuldade: como ir ao encontro de tão diversos utilizadores/clientes – de crianças a especialistas, de seniores a estudantes – e das suas distintas percepções de Qualidade? A resposta pode ser vislumbrada quer na definição da declaração de Missão, na qual o museu identifica os seus públicos e define os serviços postos à disposição das comunidades e o seu contributo para a sociedade; quer, particularmente, no conhecimento que deve procurar ter sobre os seus clientes. O museu deve procurar o compromisso social pois esse parece ser o caminho para a sua qualificação. Como se afirma na *Declaração de Caracas*:

“(…) que cada museu tenha clara consciência da realidade socioeconómica a que pertence, tendo em conta os índices de desenvolvimento humano, a definição das suas metas, e de sua acção, e a preparação de seu pessoal; que o museu propicie a

activação da consciência crítica da comunidade através de novas leituras do património, que o museu assuma a sua responsabilidade como gestor social, mediante propostas museológicas que contemplem os interesses do seu público” (Declaração de Caracas, 1992).

Posto isto, parece-nos legítimo afirmar que a museologia social, que se tece pelo entrosamento com as comunidades, encontra na Qualidade ferramentas conceptuais e metodológicas que lhe permite não só melhorar os seus impactos sociais como começar a aferi-los com mais clareza:

“O museu pensado em função dos processos que desencadeia e dos quais participa, e dos serviços que presta, necessita de recorrer a instrumentos de avaliação e de autoavaliação que evidenciem sobretudo os percursos e as aprendizagem individuais e colectivas operadas e a forma como o conhecimento é gerido. O museu assim perspectivado é ele mesmo um dos processos-chave no planeamento estratégico da comunidade em que está inserido e é essencialmente nessa dimensão que se efectiva a sua própria qualidade” (Victor, 2005: parte III, 16).

Mas de que falamos quando falamos de necessidades dos clientes museais?

Em 2001 a *Visitor Services Association* (instituição norte-americana) elaborou a chamada “Visitors’ Bill of Rights”. Nela

elencas onze necessidades genéricas comuns aos visitantes, a saber:

1. Conforto;
2. Orientação;
3. Hospitalidade;
4. Diversão;
5. Socialização;
6. Respeito;
7. Comunicação;
8. Aprendizagem;
9. Possibilidade de escolha e controlo;
10. Desafio e confiança;
11. Revitalização.

Recentemente, Graham Black (2005) resolveu articular estas coordenadas com aquilo que nos anos quarenta Maslow havia definido como a “pirâmide de necessidades”³², segundo a qual as necessidades fisiológicas são apresentadas como a base da pirâmide, as mais básicas, seguindo-se-lhes as necessidades de segurança, as necessidades de interacção social e pertença, as necessidades relacionadas com a auto-estima e, finalmente, as necessidades de auto-realização. Da análise de Black saiu o seguinte elenco de necessidades:

Necessidades Fisiológicas

- Instalações sanitárias em número suficiente, bem localizadas e preparadas para serem utilizadas por indivíduos com necessidades especiais;

³² A.H. Maslow, “A Theory of Human Motivation”, *Psychological Review* 50 (1943) *apud* Black (2005)

- Restauração – O serviço prestado nestas instalações (se for de fraca qualidade) pode comprometer a imagem futura da experiência museal;
- Temperatura ambiente ;
- Níveis de ruído – O excesso de ruído de fundo pode perturbar a experiência museal.

Necessidades de Segurança

- Antes da visita - Informação prévia acessível; boa sinalização exterior;
- Segurança física – Os visitantes precisam de sentir que as instalações são seguras;
- Boa orientação – Baseada nos “advanced organizers” (elementos que organizam o espaço e o conteúdo expositivo) essenciais para que os utilizadores descontraiam e se deixem envolver pela exposição.

Necessidades de interacção social e pertença

- Hospitalidade e orientação – o museu deve fazer com que os seus utilizadores se sintam bem logo à entrada, se sintam bem-vindos. Deve também proporcionar sinais de orientação claros e ter pessoal disponível e preparado para apoio aos utilizadores;
- Comunicar um ambiente – O museu deve procurar assegurar que os utilizadores

assimilam a singularidade do local e lhe atribuem relevância pessoal.

Necessidades de auto-estima

- Autenticidade e integridade – O museu deve garantir que o que é apresentado foi fruto de um trabalho rigoroso, sem preconceitos, e actual;
- Profissionalismo – Garantir o profissionalismo dos que trabalham no museu é reafirmar ao utilizador a importância da sua visita;
- Liberdade de movimento – O utilizador deve poder movimentar-se ao seu ritmo, seleccionando o seu percurso e decidindo a hora da partida;
- Diferentes níveis de informação – O museu deve facultar informação diversificada e em diferentes níveis de profundidade que vá ao encontro dos diversos níveis de conhecimento e interesse dos utilizadores;
- Programas para crianças – As crianças são utilizadores de pleno direito, devendo ser recebidas com espaços e programações apropriadas;
- Ir ao encontro das expectativas – Para isto é fundamental conhecer o grupo alvo e as suas necessidades.

Depois de atendidas as necessidades mais básicas, abre-se o caminho para o que irá distinguir aquela visita das demais: a capacidade que o museu deverá ter de ir ao encontro das **necessidades de auto-realização** e de procura de significado:

“Here once the more basic needs are dealt with, we can turn to the continuous seeking after self-fulfilment or the desire to reach our full potential – to “become everything that one is capable of becoming”” (Maslow (1979) *apud* Black, 2005: 36)

Nas necessidades de auto-realização incluem-se, tanto as necessidades intelectuais, como as necessidades de fruição estética. Porém, quando falamos de necessidades intelectuais, não podemos pretender que os indivíduos tenham apreendido todos os conceitos, factos e problemáticas em presença, nem esse deve ser o objectivo:

“I must mention that the challenge in a museum is *not* to attempt to ensure that the visitor leaves knowing ‘everything there is to know’. That is impossible. Attempting to do so would demoralise all but the most specialist visitor. Concentrating on the purely information-led approach also implies that self actualisation is solely knowledge-based. We need to take into account the personal benefits that can be gained in other ways, for example through enjoyment, aesthetic pleasure, emotional involvement, social interaction and the actual process of discovery.” Any concept must be geared to engaging the visitor, to

seeking to achieve those benefits for visitors, with the overall objective that visitors leave with that ‘gut’ feeling of having experienced something unique”(Black, 2005: 36).

A experiência museal assim entendida terá sido algo irrepetível, que se inscreve de um modo indelével na memória cognitiva, mas também emocional (cada vez mais percebidas como uma só).

Quando o museu procura desenvolver o seu trabalho no quadro da Qualidade, deve procurar avaliar se os processos que desenvolve asseguram, de modo eficaz, o atendimento a este elenco de necessidades, algumas bastantes particulares ao seu universo.

Os clientes internos

Como referimos anteriormente, outro dos pilares da TQM passa pela afirmação dos **recursos humanos** das organizações como bens valiosos. Esta afirmação é especialmente válida no universo museal, tão dependente das valias e valências dos que nele desenvolvem as suas actividades, com um grau de auto-motivação bastante significativo (Bowsher, *in* Moore, 1999: 245).

A necessidade de investir nas pessoas é especialmente urgente para os que estão na primeira linha de contacto com os utilizadores, i.e., aqueles que mais directamente contactam com os públicos e que, regra geral, carecem de qualificações

apropriadas. Isto é especialmente significativo se considerarmos que na percepção da qualidade da *experiência museal* (Falk e Dierking, 1992) a produção (por exemplo a exposição) não pode ser separada do consumo (visita)^{F33F}. Pelo que, será sempre determinante o papel desempenhado por todos os sujeitos que acompanham a visita (guardas, assistentes de exposição), mas igualmente pelos elementos da portaria, cafetaria, bengaleiros, entre outros. Estes elementos têm sido tradicionalmente considerados “parentes menores” dentro dos museus e raramente são consultados nas acções avaliativas. No entanto, eles são claramente os primeiros “olhos e ouvidos” do museu e persistir neste distanciamento entre agentes qualificados e agentes indiferenciados pode comprometer a Qualidade museal.

As dificuldades

Carol Bowsher no seu estudo sobre a aplicação de um sistema de Gestão da Qualidade Total nos museus do condado de Leicester revela algumas reservas quanto à sua aplicabilidade *tout court* no campo museal:

Por um lado, porque o sistema advoga a eliminação da variação como forma de garantir a qualidade:

“However, it is important to differentiate museums from other types of service industries. The standards of common courtesy, the ‘have a nice day’ approach, suited some public services, are insufficient in catering for the diverse needs of museum users, where

³³ O que aliás é uma característica comum aos serviços em geral.

transactions are highly varied. It is at this point that TQM's dependency on consistency and elimination of variance must be questioned. Integral to service quality in a museum context is the ability to meet a wide variation in demand, which is more dependent on the skills and qualities of its staff, than on systems" (Bowsheer *in* Moore, 1999: 242).

Esta questão pode ser particularmente pertinente na área da programação, onde o mote "bem à primeira" pode ser um impedimento à criatividade e à capacidade de risco e inovação que podem (e devem) estar por trás da programação museal. Não está o sistema a comprometer o "aprendizado do erro", meio privilegiado de fomentar aprendizagens efectivas e duradouras?

Por outro lado, a proeminência dada aos clientes leva alguns curadores a sentirem-se manietados, alegando que o processo pode pôr em causa a qualidade do produto, ao condicionar os objectivos iniciais comprometendo o rumo traçado diluído na polifonia de opiniões e necessidades. Aqui, parece-nos essencial distinguir entre ser sensível às necessidades dos clientes, e ficar refém das supostas exigências reveladas por estudos de mercado, que invariavelmente convergem na defesa de uma museologia de epifenómenos, celebracionista e mediática.

Uma outra dificuldade passa pela fraca coesão interna que muitas vezes caracteriza a instituição museal. Para que a Qualidade Total se efective os museus não podem ser apenas

a soma das suas várias partes, noutras palavras, o museu não pode ser um organismo em que os seus vários órgãos se limitem a cumprir as suas funções vitais sem se percepçionarem num enquadramento mais vasto. Como refere Julian Spalding a sua incoerência interna pode ser uma dificuldade difícil de superar:

“The main management problem in museums is that they are incoherent internally. They are a frustrating, thought often entertaining, bundle of warring factions, each jealously guarding its own territory against all comers, particularly other colleagues. These factions identify with their own disciplines more than with the museum itself” (Spalding *in* Moore, 1999: 28).

Para a autora, a superação passa pela concertação de objectivos, pelo desenvolvimento de uma acção comum a toda a instituição. Só depois do museu esclarecer internamente qual a sua missão, pode começar a desenvolver as várias funções de que se ocupa. Para isso é fundamental uma clara atribuição de tarefas, mas essencialmente é vital que todos partilhem a mesma missão, e mudem as suas práticas de modo a poderem concretizá-la. Só assim o museu poderá começar a gerir a sua natureza multimodal.

No mesmo sentido, também Nuno Guina Garcia reflecte sobre a “clara carência de missão” das instituições museais contemporâneas:

“Serão eles um local de conservação? Um instrumento educativo? Um prestador de serviços? Um lugar de diversão? Um símbolo nacional ou regional? Uma atracção turística? E, por outro lado, quem deseja o Museu servir através da sua acção? Apenas uma pequena minoria dentro do grupo de responsáveis pelos museus estaria apta a responder com clareza e sem hesitações a estas questões, porque poucos terão implementado no interior das suas instituições um verdadeiro processo de reflexão e de investigação que levasse a uma clara definição de objectivos e à formulação da sua missão, ou seja, nas palavras dos homens da gestão, ao desenvolvimento de um plano estratégico para o museu” (Garcia, 2003: 63).

Sem levar a cabo um profundo e reflexivo trabalho de auto-análise, os museus dificilmente poderão situar-se perante si próprios, perante os seus pares, mas sobretudo perante os seus utilizadores/clientes razão última da sua acção e existência.

Em síntese

Os museus contemporâneos desenvolvem a sua acção em condições paradoxais (Janes *in* Moore, 1999: 20). Num tempo de recursos escassos, é-lhes pedido que encontrem soluções criativas para servirem públicos cada vez mais diversos. Mas este paradoxo pode ser também a solução para lidar com as pressões mercantilistas a que os museus têm vindo a estar

sujeitos. Claro, que os museus devem encontrar estratégias para gerir melhor os seus escassos recursos, mas essas estratégias não podem comprometer aquilo que os distingue, o que os torna únicos. Antes de serem empresas a concorrer num mercado, os museus são instituições de conhecimento (*knowledge-based institutions*). Usando uma expressão cara aos gestores, é esse o seu *core business* e, como os gurus da gestão defendem, é essa a sua razão de ser.

Simultaneamente, há ainda outra razão pela qual os museus não podem ficar reféns de uma lógica mercantilista: os museus são responsáveis por um património que também pertence às gerações futuras, e essas, como é óbvio, ainda estão a salvo da lógica do mercado:

“we must not ignore our responsibility to make known the inherent limitations of marketplace ideology for long-term heritage preservation. All custodial institutions have enduring obligations to the dead and the unborn, as well as to the live customer. Yet the dead and the unborn neither vote nor buy; they have no voice in the dynamics of the marketplace. We must make it known that museums are similar to other fundamental resources like the natural environment, in that they are collective property, essential to our identity and well-being, and unable to speak for themselves. There will always be a public responsibility for their care – a responsibility which has nothing to do with the marketplace” (Janes in Moore, 1999: 21-22).

A gestão dos museus implica cuidados continuados e não se coaduna com curas milagrosas (Janes *in* Moore, 1999: 16). Estas palavras reforçam a nossa opinião de que dificilmente os Sistemas de Gestão da Qualidade podem resolver todos os problemas do *rizoma museal*. Não acreditamos em panaceias muito menos quando administradas num universo tão heterogéneo quanto o museal. No entanto, a Qualidade pode ser parte do caminho, porque nos torna mais próximos (interna e externamente), porque nos fornece uma linguagem comum, porque nos mostra como avaliar é essencialmente uma acção de respeito pelo outro, uma ética à qual não nos devemos escusar.

2.5. Os Museus, a Avaliação e a Auto-Avaliação

*Os museus devem criar sistemas de avaliação que lhes
permitam
determinar a eficácia da sua acção em relação à
comunidade*

(Declaração da Mesa Redonda de Santiago do Chile,
1972: ponto 6)

As mudanças operadas no campo museal nas últimas décadas – do primado das colecções para o reconhecimento da sua finalidade social ao serviço da comunidade – apesar de reais e visíveis, foram ditadas fundamentalmente por factores exógenos: pressões sócio-económicas, pressões culturais, pressões políticas, pressões de mercado, etc. Ao agir como resposta a estímulos externos, o museu poderá ter deixado cair a importância de práticas reflexivas, pouco visíveis e parcas

em resultados imediatos, mas essenciais para um posicionamento ontológico do museu no mundo. Num artigo publicado em 2004, Randi Korn discorre sobre a importância do auto-conhecimento enquanto garante do sucesso das organizações:

“(...) for more than a decade, museums have been responding to outside forces, such as consumer trends, funders’ interests, and competitive leisure market. As a result, the subsequent shifts in focus sometimes lack the depth of knowledge required for ongoing institutional change. And, as several business gurus have argued, successful organizations are the ones that embrace a knowledge of self – they understand and know what they are, what they want to be, and whom they want to serve” (Korn, 2004: 33).

A avaliação, e a auto-avaliação, emergem então como ferramentas imprescindíveis ao serviço do auto-conhecimento da instituição museal.

Mas o que é avaliar?

Uma das definições possíveis refere a avaliação como um procedimento transdisciplinar, que visa determinar o valor epistemológico de uma teoria (Mairesse, 2004). Aceitando esta definição, como articulá-la com a avaliação museal?

Poderá a avaliação ser uma acção que visa estimar o valor do museu³⁴? Ou será significativamente mais do que isso?

Segundo Mairesse (2004), a concepção actual de avaliação museal envolve um duplo entendimento, por um lado uma vertente filosófica (onde o valor ontológico do museu é discutido) e, por outro, uma vertente técnica que procura aferir a coerência em relação à norma, ao standard.

Actualmente, são vários os tipos de avaliação utilizados pelos museus. Trata-se de uma prática que teve o seu início com os primeiros estudos de visitantes e que conheceu vários contributos significativos ao longo das últimas décadas do séc. XX.

De seguida procuraremos descrever sumariamente algumas das avaliações mais comuns no contexto museal:

- 1) Com a criação, em meados séc. XVIII, do *Board of Trustees* do *British Museum* surge um mecanismo de controle sobre as actividades do museu alimentado pelos vários documentos que passam a dar conta do funcionamento geral do museu: “Regulations and Returns respecting Admission to the Museum”; “Annual Reports” entre outros relatórios de actividades típicos de uma **fase pré-avaliativa** (Mairesse, 2004). Estes primeiros relatórios vão dando lugar a documentos cada vez mais estruturados que abordam essencialmente três questões

³⁴ O termo *valuation* aparece pela primeira vez na literature museal em 1932 num texto de C.H. Murray (Mairesse, 2004)

fundamentais: as aquisições; os restauros e a manutenção dos edifícios. Neles é notória a total ausência de referência ao público visitante.

- 2) No início do séc. XX, nos Estados Unidos, aparecem os primeiros **estudos de público**, como o estudo de Benjamin Gilman, de 1916, no qual se aborda pela primeira vez a noção de “museum fatigue”. Um outro estudo importante foi o de Edward Robinson, continuado posteriormente por Melton, ambos psicólogos que, na esteira do behaviorismo, estabelecem uma análise detalhada dos comportamentos dos visitantes perante as exposições: os seus tempos de atenção, as suas preferências de circulação, etc³⁵F. Este trabalho traz consequências para a museografia que incorpora as suas conclusões de modo a melhorar as condições da visita. Na década de 1970, os trabalhos de Chandler Screven³⁶F e de Harris Shettel³⁷F concedem uma nova amplitude ao pensamento avaliativo: as exposições são agora entendidas como media educativo, cujos objectivos são previamente definidos, pelo que a avaliação deverá aferir a sua eficácia, a sua capacidade de alcançar os objectivos e metas definidas (Mairesse, 2004).

³⁵ Robinson, E.S. (1928), *The Behavior of the Museum Visitor*, Washington D.C., American Association of Museums. New Series in Mairesse, 2004

³⁶ Screven, C. G., “Exhibit evaluation: a goal reference approach”, in *Curator*, 19/4 (1976) *apud* Mairesse (2004)

³⁷ Shettel, H. H., “Exhibits: art form or educational medium?”, in *Museum News*, 52/1 (1973) *apud* Mairesse (2004)

O aperfeiçoamento deste método, na década seguinte, conferiu-lhe o reconhecimento quase unânime por parte dos investigadores. Pelo que, os modos mais comuns de avaliar exposições são, ainda hoje, a **Avaliação Front End** (que decorre na fase de concepção da exposição ou programação, recolhendo informações sobre o estado da arte, sobre os públicos potenciais, as suas preferências e expectativas etc.); a **Avaliação Formativa** (que decorre na fase de desenvolvimento, confrontando o que já se realizou - maquetas, módulos já concluídos, etc. - com pequenos grupos de teste de modo a fazer os ajustes necessários. Este tipo de avaliação pode ser feita nos primeiros dias após a inauguração da exposição, chamando-se neste caso de **correctiva**); e por último a **Avaliação Sumativa** (operada no final da exposição, confrontando-se as reacções dos visitantes com os objectivos definidos previamente).

Todas estas avaliações têm em mente os resultados didácticos das exposições. Porém, ao centrarem-se em apenas uma das vertentes dos processos museais, elas falham numa visão de conjunto que apure a integridade do seu projecto. Mas elas falham igualmente, ao deixar de fora todo o universo ético implícito ao fazer museológico. Ou mais claramente, a mera avaliação dos públicos ignora os valores que percorrem qualquer acção expositiva ou programática, pelo que, ela é manifestamente insuficiente se estivermos empenhados em reflectir criticamente sobre os fundamentos da praxis museal desenvolvida.

- 3) A avaliação através da **acreditação** surge no contexto museal americano em finais da década de 1960, numa época em que a procura de subsídios e apoios federais se tornava cada vez mais intensa. Visando a excelência, o processo de acreditação procura melhorar a qualidade das realizações museais, num julgamento inter-pares e com critérios estabelecidos no seu interior. Ao contrário das demais avaliações até aqui elencadas, a acreditação visa o todo museal, no entanto, ela também não consegue apurar e avaliar os valores da instituição, pois estes pertencem a uma dimensão não mensurável. Pelo que, a limite, poderemos ter um museu tecnicamente excelente mas cujo sistema de valores é eticamente questionável (anti-democrático, racista, etc.).
- 4) A abertura ao mercado, tendência maior na museologia finissecular, trouxe consigo a chamada **avaliação económica** que se centra no apurar das externalidades positivas, isto é, nos proveitos financeiros trazidos pela actividade museal. Mas ela também abre caminho para uma avaliação baseada em **indicadores de performance**, mais abrangente no momento de avaliar globalmente os processos desenvolvidos bem como os resultados obtidos. Neste contexto emergem três ideias-chave: a) os museus são organizações que se estruturam segundo os mesmos princípios que as demais; b) a estratégia desenrola-se em três momentos decisivos: a definição de missão, a definição de metas e objectivos e finalmente a

avaliação; c) o lucro não é um critério de avaliação pelo que são necessários outros resultados mensuráveis. Os indicadores de performance aplicam-se aos *inputs* e *outputs* intermédios (operações internas) e aos *outputs* finais (externalidades).

Ao contrário do que se passa com a acreditação, na avaliação operada através de indicadores de performance, previstos pelos sistemas de Gestão da Qualidade, não estamos perante um julgamento meramente técnico e legitimado apenas entre especialistas. De facto, os indicadores de performance revelam uma linguagem comum que procura afinidades entre as organizações e providenciam exemplos de boas práticas a serem emulados. Porém, ao centrar-se apenas no que pode ser mensurável dificilmente conseguirá avaliar o que não tem medida, o que foge da escala, o irrepetível. Elementos que, na nossa opinião, não deverão ser afastados de uma avaliação museal abrangente e global, sob pena de deixarmos na sombra exactamente o que forja a identidade do *ser e fazer museal*.

O nosso trabalho, partindo das possibilidades das ferramentas da Qualidade enquanto facilitadoras de um auto-conhecimento vital à instituição museal, reconhece na avaliação um momento-chave para a identificação dos impactos internos e externos da sua acção. Consideramos mesmo que a avaliação, especialmente na sua vertente auto-dirigida com base em modelos como a CAF ou a EFQM, possibilita ocasiões únicas de franco debate interno, promovendo a reflexão e o colocar

de questões, normalmente arredadas da azáfama do quotidiano museal.

Nesta dissertação interessava-nos particularmente abordar os impactos de aprendizagem proporcionados pela praxis museal. Curiosamente, a nossa pesquisa inicial levou-nos a identificar o projecto britânico *Inspiring Learning for All* e o seu modelo de auto-avaliação, claramente centrado nas questões da aprendizagem. Sobre esta experiência procuraremos reflectir no capítulo seguinte.

3. CONTRIBUTOS PARA UMA AUTOSCOPIA MUSEAL – EXERCÍCIOS DE AUTO-AVALIAÇÃO EM SERVIÇOS EDUCATIVOS

However, museums, long used to being funded as a ‘public good’, do not have a tradition of planning activities with social impact in mind and the result is that the fundamental structure on which impact evaluation is based is underdeveloped (Scott, 2003:3).

Como já referimos na introdução, esta dissertação propõe-se contribuir para a discussão em torno das valências dos sistemas de gestão da Qualidade quando aplicados ao campo museal. O seu enfoque particular visa os serviços educativos dos museus, procurando avaliar os seus processos e resultados através dos instrumentos teóricos e metodológicos da Qualidade.

Partindo da premissa de que os museus que aplicam os Sistemas da Qualidade nas suas práticas museais estão mais aptos a inspirarem e apoiarem as necessidades de aprendizagem dos seus utilizadores, procurámos adaptar e aplicar um exercício de auto-avaliação, cujo objectivo primordial seria o suscitar do debate interno graças ao auto-conhecimento e reconhecimento que dele decorressem.

Não foi nosso objectivo, em momento algum, fazer um estudo estatístico das práticas dos serviços educativos dos museus

portugueses, mas apenas aferir a pertinência de uma ferramenta de auto-avaliação.

3.1 Enquadramento Teórico. O Modelo *Inspiring Learning for All*

Apesar de termos à nossa disposição as ferramentas genéricas de auto-avaliação da CAF e da EFQM, que podem ser aplicadas a qualquer organização (no caso da CAF a qualquer organização de serviço público e no da EFQM a fábricas, empresas de serviços privados ou empresas públicas), a nossa investigação inicial revelou-nos uma outra ferramenta que, para a análise específica dos impactos de aprendizagem proporcionados pelos museus, nos pareceu especialmente relevante³⁸F.

Trata-se do modelo britânico *Inspiring Learning for All* especialmente desenvolvido para a avaliação dos impactos de aprendizagem de museus, bibliotecas e arquivos. Um modelo que está disponível *on line* desde 2004 e é da responsabilidade da organização governamental britânica *Museum, Libraries and Archives Council*³⁹F.

Segundo os seus autores, desde Novembro de 2000 mais de 700 pessoas, por todo o Reino Unido, contribuíram para o esclarecimento de algumas ideias de partida:

³⁸ Servimo-nos da seguinte definição de *impacto* “aqueles efeitos que vão além dos artefactos e da ordem dos acontecimentos... e que têm uma influência contínua sobre, e marcam directamente, a vida dos indivíduos” (Landry et al, *apud* Scott, 2003: 7, nossa tradução)

³⁹ [http://: www.inspiringlearningforall.gov.uk](http://www.inspiringlearningforall.gov.uk).

- Há muitas definições contraditórias sobre o que significa a aprendizagem, pelo que era urgente clarificar este conceito.
- Será possível avaliar e compreender o que um indivíduo aprendeu através de uma breve visita a um museu, biblioteca ou arquivo?
- Avançar com um projecto que permitisse avaliar interna e externamente os impactos de aprendizagem era um desafio irrecusável.
- Todos concordaram que arranjar formas para compreender os utilizadores destas instituições e ir ao encontro das suas necessidades educativas era central para o trabalho que desenvolviam. (*Inspiring Learning for All*, 2004)

Este projecto nasce assim da “convicção profunda de que cada experiência num museu, numa biblioteca, ou arquivo tem o potencial para encorajar a aprendizagem” (*Inspiring Learning for All*, 2004, nossa tradução)

Mas qual o conceito de aprendizagem que este projecto promove?

“Aprendizagem é um processo de envolvimento activo com a experiência, é aquilo que as pessoas fazem quando querem entender e criar significados para o que as rodeia. Pode envolver o desenvolvimento ou aprofundar de habilidades,

conhecimentos, entendimentos, consciência, valores, ideias e sentimentos ou passar por um aumento da capacidade crítica e de reflexão. A verdadeira aprendizagem conduz à mudança, ao desenvolvimento e à necessidade de saber mais.” (Museum Libraries and Archives Council⁴⁰F, nossa tradução)

A aprendizagem assim postulada reflecte o pensamento contemporâneo sobre a educação museal, tal como foi apresentado no capítulo II. Ela está longe de uma aprendizagem que se define por um acumular de informações passivamente absorvidas e que resultam num maior ou menor grau de especialização em determinado assunto. Mas, desenvolve-se pela participação activa de todos os agentes implicados e converte-se em ganhos duradouros para a qualidade de vida dos indivíduos.

O Modelo *Inspiring Learning for All* é fortemente influenciado pela investigação de Howard Gardner em torno das preferências de aprendizagem. Durante mais de 30 anos, Gardner dedicou a sua investigação ao desenvolvimento da *Teoria das Inteligências Múltiplas*⁴¹F. Nela, defende a existência de oito tipos de inteligências distintas e que cada indivíduo tem uma, ou mais, particularmente desenvolvidas.

40

http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/introduction/what_do_we_mean/what_do_we_mean/default.aspx

⁴¹ Inicialmente apresentada na obra *Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences* (1983)

Gardner classificou-as de Inteligência Intra-pessoal, Inteligência Inter-pessoal, Inteligência Linguística, Inteligência Matemática/Lógica, Inteligência Visual/Espacial, Inteligência Cinética, Inteligência Musical e a Inteligência Naturalista.

Estas diferentes inteligências resultam em preferências de aprendizagem distintas, que não são estanques ou definitivas, e podem estar dependentes do próprio contexto de aprendizagem. O quadro seguinte sintetiza essas preferências:

Quadro nº 4 – Preferências de Aprendizagem

Aprendizagem Interpessoal – Estes indivíduos gostam de trabalhar em equipa. Respondem rapidamente às mudanças de ambiente e adaptam o seu comportamento. Adoram discutir os assuntos em equipa. São bons a dar e a receber *feedback*. É provável que reajam bem a actividades de grupo quando visitam museus.

Aprendizagem Intra-pessoal – São pessoas auto-motivadas e têm um bom nível de auto-conhecimento. Gostam de ter tempo para reflectir isoladamente sobre os assuntos. Gostam de visitar um museu sozinhos, pesquisando, reflectindo sobre as suas ideias antes de as partilharem com outros.

Linguística – São pessoas sensíveis ao significado das palavras, à sua ordem na frase, ao seu som, ritmo e inflexão e à sua capacidade de transmitir significados e de persuasão. Muitas das oportunidades de aprendizagem em museus estão desenvolvidas para este tipo de aprendizagem.

Lógica/Matemática – Estes indivíduos gostam de solucionar problemas e de encontrar soluções não verbais. Vêem padrões e relações em tudo o que os rodeia. Gostam que a informação seja sequencial e lógica e de estabelecer fortes ligações entre os conceitos. Num museu reagem positivamente a *displays* que fazem uma apresentação lógica e sequencial de ideias. O seu tipo de aprendizagem responde bem ao ensino tradicional.

Visual/Espacial – São pessoas com uma óptima memória visual. Lembram-se facilmente de objectos, caras, durante muitos anos. Gostam que a informação seja apresentada visualmente através de mapas e outros dispositivos. Logo, num museu, reagem bem a todos os estímulos visuais.

Cinética – São indivíduos capazes de potenciar as capacidades do seu corpo. Têm talento para os trabalhos manuais e privilegiam o contacto directo com os materiais. A manipulação auxilia a sua memória. Muitos rapazes em idade pré-escolar e do ensino básico têm esta preferência de aprendizagem e dificilmente conseguem ficar sentados e quietos durante as actividades.

Musical – São ouvintes e a sua memória é predominantemente auditiva. Reagem bem a actividades que envolvam o som: som ambiente; música; voz humana.

Naturalista – Gostam de estar ao ar livre e de reconhecer os ritmos e

padrões da natureza. Têm um grande sentido ético e ecológico, preocupando-se sempre com o impacto das suas acções em terceiros e no meio ambiente. Num museu apreciam espaços com iluminação natural e a possibilidade de contacto directo com a natureza.

(*Inspiring Learning for All*, 2004. Nossa Tradução)

Contudo, para os mentores deste projecto não é suficiente postular a boa vontade de envolver os utilizadores dos museus, bibliotecas e arquivos em actividades que vão ao encontro das suas preferências de aprendizagem. Por isso, o Modelo não se limita apenas ao reconhecimento dos contributos teóricos sobre da educação museal. Ele procura o estabelecimento de uma praxis que os incorpore e oferece uma grelha que avalia a sua eficaz aplicação.

Deste modo, a primeira parte do Modelo desenvolve-se em torno de uma estrutura de auto-avaliação dividida em quatro

princípios-chave:

- 1) **Pessoas** – no qual se afere se a instituição está a providenciar as oportunidades de aprendizagem mais eficazes. Ou seja, se o museu procura: envolver e consultar um leque mais alargado de pessoas de modo a desenvolver novas oportunidades de aprendizagem; providenciar oportunidades que envolvam as pessoas na aprendizagem; diversificar as oportunidades de aprendizagem propostas

de modo a atrair novos utilizadores; estimular a investigação; avaliar os resultados dos serviços, programas e actividades.

- 2) **Lugares** – no qual se avalia se a instituição procura criar ambientes de aprendizagem inspiradores e acessíveis. Isto é, se o museu procura: criar ambientes facilitadores da aprendizagem; preparar os recursos humanos de modo a estarem aptos a dar apoio às necessidades de aprendizagem dos utilizadores; promover a instituição enquanto local de aprendizagem e inspiração.
- 3) **Parcerias** – através do qual se verifica a construção de parcerias criativas conducentes à aprendizagem. Ou seja, se o museu procura: identificar os parceiros potenciais e avaliar os benefícios da parceria; trabalhar em parceria para desenvolver novas oportunidades de aprendizagem; integrar perspectivas externas à organização de modo a aumentar e diversificar as oportunidades de aprendizagem.

- 4) **Políticas/Planeamento/Performance** - no qual se avalia se a aprendizagem está no «âmago» destas instituições. Aferindo-se se o museu procura: identificar as iniciativas de aprendizagem nacionais e locais e, se possível, procurar um envolvimento directo; reflectir essas iniciativas no seu planeamento e programação; demonstrar que se afirma como organização de aprendizagem, através da formação contínua dos seus funcionários e através da avaliação dos processos e resultados obtidos.

A grelha de avaliação desdobra-se em questões relativas à adopção de boas práticas nas acções da organização **(Processos)** e em questões relativas à existência de evidências sobre o impacto dos processos desenvolvidos **(Resultados)**. Resultados para os utilizadores, mas também para a organização, que deve incorporar o conhecimento acrescido de si própria e da comunidade envolvente no planeamento das suas políticas e actividades futuras.

Esta ferramenta inspira-se na CAF e na EFQM, mas também na investigação mais recente sobre aprendizagem, bem como nos recentes avanços das neurociências e da neuro-psicologia. Porém, o exercício proposto de auto-avaliação não resulta numa pontuação, num *score* comparável entre instituições. As suas principais valias, no nosso entender, situam-se ao nível do conhecimento profundo que revelam das “*knowledge*

based institutions”, ou instituições de conhecimento, das quais os museus são exemplo paradigmático.

Para que serve?

Trata-se de um projecto desenvolvido para os profissionais de museus, bibliotecas e arquivos, para que estes possam:

- Descobrir aquilo que os seus utilizadores aprendem durante a visita.
- Reconhecer as boas práticas que já desenvolvem para aumentar as possibilidades de aprendizagem dos utilizadores.
- Planear melhorias.
- Criar novas formas de atrair os utilizadores e os não utilizadores.
- Melhorar as oportunidades de aprendizagem, assim como os ambientes de aprendizagem oferecidos.
- Promover o envolvimento geral da organização na promoção da aprendizagem.
- Aumentar a aprendizagem interna.
- Demonstrar perante a tutela e outros *stakeholders* a contribuição do museu nas agendas educativas nacionais ou locais.
- Criar novas parcerias.
- Desenvolver uma estratégia de aprendizagem.
(*Inspiring Learning for All*, 2004)

Num segundo momento, que por motivos que se prendem com o âmbito da presente dissertação, não fez parte do processo de avaliação encetado, o modelo *Inspiring Learnig For All* propõe que a organização se dedique a aferir, através de uma panóplia de ferramentas, os impactos de aprendizagem verificados junto dos seus utilizadores. Impactos de aprendizagem aos quais deram o nome de *Generic Learning Outcomes*, ou Resultados Genéricos de Aprendizagem. Cinco categorias que revelam, no seu conjunto, a complexidade do fenómeno:

- 1) Conhecimento e Entendimento;
- 2) Saberes e Aptidões;
- 3) Atitudes e Valores;
- 4) Prazer, Inspiração e Criatividade;
- 5) Actividade, Comportamento e Desenvolvimento.

Através destas categorias o museu pode classificar os dados mais variados (entrevistas, *focus group*, inquéritos, etc.), identificando-os como parte de uma experiência de aprendizagem proporcionada pelo museu. Dados que por vezes já existem, mas que carecem de critérios de interpretação:

“Museums, archives and libraries are good at collecting statistics about the number of people who use our services. But we have not known how to describe learning or collect statistics about the learning that happens in our organizations.

And although we have been able to collect quotations from individuals, and document case-studies about learning, we have not been sure how to make the link between the overview of impact that statistics can show, and the detail of learning that happens on an individual level” (Inspiring Learning for All⁴²F, 2004)

Na realidade, o modelo *Inspiring Learning for All* fornece, não só a possibilidade da instituição se auto-avaliar a partir de critérios e indicadores baseados nas boas práticas das *organizações de conhecimento*, permitindo o *benchmarking* com outros museus, mas também com bibliotecas e arquivos; como fornece ainda, num segundo momento, a possibilidade de avaliar os impactos de aprendizagem através de critérios previamente definidos e que correspondem à miríade de resultados de aprendizagem que a experiência museal pode proporcionar.

Acreditamos que a aplicação do modelo poderá ser determinante na qualificação das experiências museais proporcionadas, fazendo com que o museu passe a agir com maior conhecimento de si, dos seus trunfos e das suas carências. Além de lhe permitir, ao identificar os impactos que a sua acção provoca junto dos seus utilizadores/clientes, reconhecer mais claramente se cumpre as metas e objectivos definido no seu plano estratégico. Mais importante ainda, o museu pode finalmente afirmar, baseado em evidências, a sua

⁴²http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/measuring_learning/learning_outcomes/why_do_we_need_glos/default.aspx

natureza intrinsecamente social. Porque ele é fórum, porque promove a reflexão, o diálogo e o encontro, não só do indivíduo mas também da humanidade. Valores fundamentais para a museologia contemporânea.

3.2. Metodologia

Após a escolha do modelo *Inspiring Learning for All*, pareceu-nos fundamental traduzi-lo e adaptá-lo à realidade dos museus portugueses. A tradução visou essencialmente as diferentes grelhas de auto-avaliação, específicas para cada um dos *princípios-chave*. Durante esse trabalho, que nos permitiu apurar conceitos, uma questão tornava-se premente: quais seriam os museus a quem iríamos propor este exercício?

A extensão das grelhas de avaliação e o elevado nível de empenhamento que exigem por parte de quem as decide implementar, levou-nos a considerar uma amostra de dimensões reduzidas. Mas se a questão do número estava ultrapassada, logo surgiu a questão da sua natureza. Natureza temática, mas também institucional. Decidimos, então, que seria mais relevante se seleccionássemos museus dependentes de tutelas distintas.

Um perfil começava a surgir: quatro museus, um de tutela estatal e integrado no Instituto Português de Museus; um dependente do poder local autárquico; um tutelado por uma fundação e finalmente um museu dependente de uma Universidade.

Inicialmente considerámos, ainda, a hipótese de propor o exercício a um museu estrangeiro, nomeadamente brasileiro. Contudo, após as primeiras reuniões com os museus seleccionados, concluímos que, dada a complexidade da ferramenta, dificilmente o modelo é aplicável com a profundidade necessária sem consultoria.

Tendo este trabalho sido desenvolvido com a co-orientação de Isabel Victor, responsável pelo *Museu do Trabalho Michel Giacometti*, onde, como referimos anteriormente, havia já implementado um exercício de auto-avaliação baseado na CAF, a escolha deste museu pareceu-nos especialmente importante.

Restava-nos procurar envolver mais três instituições neste projecto. Entrámos em contacto com o *Museu Drº Joaquim Manso*, um museu nacional tutelado pelo IPM, com o *Museu Nacional de História Natural*, na dependência de Universidade de Lisboa, com a *Fundação do Centro Cultural de Belém*, com o *Museu Calouste Gulbenkian* e com a *Casa-Museu Dr. Anastácio Gonçalves*, também ela tutelada pelo IPM.

A escolha destas instituições teve subjacente, antes de mais, as diferentes tutelas, mas houve igualmente questões contingenciais, como a proximidade geográfica e o reconhecimento informal de boas práticas.

Para além da diversidade de tutelas, procurámos alguma diversidade temática, assim como diferentes escalas ao nível

dos recursos humanos, técnicos e financeiros. O objectivo não era conseguir uma representatividade estatística, mas antes por à prova o modelo de auto-avaliação em organizações suficientemente distintas. Mais uma vez, frisamos não ser nossa intenção extrapolar os dados saídos das auto-avaliações para o *universo museológico nacional*, mas antes confirmar a pertinência de uma ferramenta fortemente inspirada pelos princípios da Gestão da Qualidade Total.

As respostas favoráveis não tardaram a aparecer por parte de três das instituições contactadas: o Centro de Exposições do CCB, o Museu Nacional de História Natural e a Casa-Museu Dr. Anastácio Gonçalves⁴³F.

Apesar do exercício de auto-avaliação visar toda a instituição, operado de um modo transversal e representativo, optámos por direccioná-lo apenas aos serviços educativos. Estamos cientes das limitações que tal decisão trouxe ao exercício, mas, após os primeiros contactos com os museus seleccionados, apercebemo-nos de que muito dificilmente conseguiríamos a formação de equipas transversais à organização. Assim, a auto-avaliação operada por cada grupo é, antes de mais, uma avaliação da *comunidade de prática* dos educadores destes museus.

No entanto, e porque estes grupos fazem a ponte entre os processos mais internos dos museus - a investigação, a conservação, a curadoria e as externalidades nos quais eles

⁴³ O Museu Calouste Gulbenkian declinou o convite, e o Museu Dr. Joaquim Manso acabou por não se envolver no projecto.

desaguam (as exposições, os ateliers, as programações, etc.) - a radiografia que sai de cada um destes exercícios encontra, no nosso entender, eco quando ampliada a toda a instituição.

Uma vez formados os grupos, cujo número oscilou entre os 2 e os 5 elementos, decidimos que o exercício contaria com 3 reuniões orientadas pela investigadora e um número indeterminado de reuniões nas quais apenas participariam os elementos de cada grupo.

As reuniões desenrolaram-se segundo o seguinte modelo⁴⁴F:

1ª Reunião – Na qual nos apresentávamos pessoalmente e ao trabalho que estávamos a desenvolver. De seguida, entregávamos as *checklists* para as auto-avaliações, discutíamos conceitos e fornecíamos um glossário para facilitar a compreensão de termos mais arredados do léxico museal.

Como a avaliação proposta tem por princípio orientador a **aprendizagem em museus**, levámos a cabo uma série de exercícios através dos quais procedemos à clarificação do termo *aprendizagem* para o projecto: quer através do comentário de frases seleccionadas, quer através do preenchimento de um questionário individual desenvolvido pelo modelo *Inspiring Learning For All*, baseado na teoria de

⁴⁴ As reuniões com os quatro grupos tiveram lugar nas instalações dos museus seleccionados e decorreram entre Setembro de 2006 e Setembro de 2007.

Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (que revelava a cada membro quais as suas preferências de aprendizagem).

No final da primeira reunião, era seleccionado um elemento para assegurar a liderança do projecto, elemento que seria responsável, quer pelo agendamento da segunda reunião orientada, quer pela marcação das reuniões intercalares que visariam a discussão das *checklists* e o seu preenchimento.

2ª Reunião – Tratava-se de um momento de esclarecimento, no qual era suposto o grupo já ter discutido internamente as *checklists* e ter iniciado o seu preenchimento. Mais uma vez, discutiam-se conceitos e clarificavam-se dúvidas de interpretação. Nestas reuniões os grupos foram convidados a dar sugestões de melhoria para incorporar nas versões futuras da adaptação do modelo *Inspiring Learning for All*. A reunião terminava quando todas as dúvidas estivessem esclarecidas.

3ª Reunião – Momento final, no qual as auto-avaliações eram entregues, sem se proceder a qualquer discussão. Era pedido a cada elemento que preenchesse um questionário devidamente identificado, no qual eram colocadas algumas perguntas sobre sistemas de gestão da qualidade. Depois do seu preenchimento, era pedido a cada grupo que, com base nas declarações de vários autores sobre aprendizagem discutidas na primeira sessão, seleccionassem aquelas que subscreveriam para a sua Declaração de Missão Educativa. Este era um momento que, em regra, gerava debate e reflexão.

No final, solicitava-se a cada elemento a avaliação do exercício, fazendo sugestões e criticando os pontos que considerava mais fracos.

Regra geral, o modelo que acabámos de descrever foi seguido por todos os grupos. Havendo apenas a salientar as variadas dificuldades de agenda, notórias nos doze meses em que o processo decorreu.

Após a conclusão das reuniões, procedemos à análise das auto-avaliações segundo os seus quatro *princípios-chave*. Análise de que o capítulo IV dará conta.

3.3. Os Museus Seleccionados

Como referimos anteriormente, foram vários os critérios que estiveram subjacentes à selecção do painel de museus ao qual a auto-avaliação foi proposta: tutela; dimensões; temática. Cada um dos museus escolhidos tem um enquadramento distinto face aos demais. Ainda assim, a nossa selecção, porque extremamente reduzida e assente em critérios necessariamente incompletos, não tem qualquer veleidade em pretender representar o universo museal português.

No entanto, acreditamos que este grupo, porque manifestamente empenhado, produziu reflexão suficientemente abrangente para que outros profissionais museais portugueses se possam rever nas suas boas práticas, mas também nas inúmeras limitações com que quotidianamente têm de lidar.

3.3.1. Museu do Trabalho Michel Giacometti

*Estar vivo é estar a aprender. A aprendizagem não é algo que
façamos apenas às vezes em sítios especiais e em
determinados horários. É parte da nossa natureza.
A aprendizagem tem uma dimensão social – aprendemos ao
lado de outros, e em todas as nossas relações sociais.
Porque a aprendizagem transforma quem nós somos e o que
podemos fazer,
ela é uma experiência de identidade.F⁴⁵*

Criado em 1987, o Museu do Trabalho Michel Giacometti “dedica-se predominantemente ao património industrial e ofícios urbanos ligados ao comércio, serviços e antigas fábricas de conserva e litografias sediadas no concelho de Setúbal”. (RPM)F⁴⁶

Na sua sede, a antiga fábrica de conservas de peixe Perienes, podemos encontrar três exposições permanentes: o núcleo inicial com material recolhido por Michel Giacometti sob o título “Ao encontro do povo”; uma segunda dedicada à indústria conserveira intitulada “Da lota à lata”; e, mais recentemente, uma exemplar reconstituição de uma tradicional mercearia lisboeta, resgatada da destruição, no

⁴⁵ Esta declaração decorre de um exercício proposto na última reunião, no qual se pedia ao grupo que seleccionasse entre uma série de afirmações de vários teóricos da educação aquelas que poderiam servir à elaboração da sua Declaração de Missão Educativa.

⁴⁶ http://www.rpmuseus-pt.org/Pt/cont/fichas/museu_94.html (acedido em Outubro de 2007)

núcleo “Mercearia Liberdade – A arte do comércio.”^{F47}F. Agricultura, indústria e comércio. Modos de trabalho e memórias dos trabalhadores são o âmago do conteúdo expositivo.

Integrado num antigo bairro de pescadores, salineiros e operários da conserva, o museu cedo afirmou a sua vertente social, empenhado em fazer a ponte entre a comunidade envolvente e a comunidade académica, que reconhecia neste património um valor antropológico a investigar e preservar.

Na realidade, o primeiro impulso para a formação do que viria a ser o futuro Museu do Trabalho foi dado por Michel Giacometti, logo em 1975, quando coordenou um grupo de alunos do Serviço Cívico Estudantil na recolha de uma colecção etnográfica:

“(…)mais de 1200 alfaías, ferramentas e instrumentos utilizados nas fainas agrícolas, além de registos sonoros de espécimes de literatura popular, de fórmulas medicinais populares e cautelas supersticiosas”^{F48}F

Esse espólio, depois de um destino inicial algo atribulado, constituiu o primeiro acervo do Museu do Trabalho, ao qual veio juntar-se posteriormente o espólio industrial^{F49}F:

⁴⁷ O actual edifício do Museu do Trabalho foi inaugurado em 1995.

⁴⁸

(http://www.geocities.com/michel_giacometti/html/descoberta_historia.htm) (acedido em Outubro de 2007)

⁴⁹ A reserva do Estudo Michel Giacometti encontra-se no Pólo da Bela Vista da Biblioteca Pública Municipal de Setúbal.

máquinas, objectos e documentação que ilustram a história da indústria conserveira de Setúbal e das indústrias que lhe estavam relacionadas (a latoaria e a tipografia).

“Aproveitou-se o equipamento legado da antiga fábrica – chaminé, tanques, lavabos, etc. – em diálogo numa encenação de determinadas situações afins à vida numa fábrica de conservas. Essa encenação assenta na utilização de manequins, vestidos consoante a função desempenhada por homem ou mulher, em poses demonstrativas de uma acção congelada no tempo.” F⁵⁰

Desde 2006, tem desenvolvido uma programação mensal a que deu o nome de *Tardes Interculturais* cujo objectivo principal é dar voz às diferentes comunidades que actualmente habitam em Setúbal, até aqui arredadas no universo museal:

“As Tardes Interculturais, no Museu do Trabalho, são uma oportunidade para conhecer e partilhar a diversidade de culturas e modos de vida, de ontem e de hoje, que caracterizam Setúbal e lhe conferem identidade.

Grupos de diferentes gerações, etnias, profissões e nacionalidades, com expressão no concelho de Setúbal, são implicados na partilha de manifestações artísticas, especialidades gastronómicas, livros,

50

http://www.geocities.com/michel_giacometti/html/coleccao_industrial.htm
(acedido em Outubro de 2007)

exposições, histórias de vida, debates e outros motes de descoberta de valores, saberes e viveres que coexistem, por vezes “escondidos”, no quotidiano buliçoso da cidade” (Tardes Interculturais, Powerpoint⁵¹F)

Nestas tardes procura-se a interculturalidade como caminho museológico, no qual o museu se expõe enquanto plataforma de debate. Combatendo mitos, contrariando a exclusão, fomentando entendimentos. Até hoje, foram várias as comunidades que participaram neste projecto: de russos a cabo-verdianos, de angolanos a moldavos, de ciganos à comunidade marítima de Setúbal. Todos puderam encontrar no museu um parceiro ao serviço da sua afirmação identitária mas, também, ao serviço da sua inclusão. Descrevemos sucintamente este projecto, não só porque nos parece ser central para a acção desenvolvida pelo museu, mas igualmente porque os elementos do serviço educativo com quem trabalhamos o referiram frequentemente como um exemplo de boas práticas museais.

Serviço Educativo

O serviço educativo do Museu do Trabalho Michel Giacometti foi criado há mais de vinte anos pela museóloga Ana Duarte, especialista em educação patrimonial⁵²F. Ele

⁵¹ Documento facultado pelo Serviço Educativo do Museu.

⁵² Duarte, Ana (1993), *Educação Patrimonial – guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres*, Lisboa, Texto Editora.

promove regularmente ateliers, projectos de educação pela arte, visitas guiadas, dramatização, etc.

O serviço é composto por quatro elementos, com formações variadas e todos vinculados à instituição de tutela, a Câmara Municipal de Setúbal⁵³F. O inquérito levado a cabo⁵⁴ revelou-nos que todos se sentem integrados na instituição apesar de elencarem algumas melhorias a implementar, especialmente ao nível da formação contínua.

O grupo revelou desde o início conhecer, não só a maior parte do léxico utilizado no modelo avaliativo, como também mostrou que uma série de procedimentos estavam de facto rotinados (v.g. organização de dossiers de evidências das acções realizadas e dossiers de avaliação permanente). A segurança com que abordaram o modelo explica-se, sem dúvida, pela experiência prévia de utilização do modelo da CAF.

3.3.2. Centro de Exposições do Centro Cultural de Belém

Por aprendizagem entende-se a capacidade de fazer algo que antes não éramos capazes.

Pelo que a aprendizagem implica mudança. Estar vivo é estar a aprender. A aprendizagem não é algo que fazamos

⁵³ A responsável pelo serviço, e também Directora do museu, a Dr.ª Isabel Victor é socióloga de formação base. Os quatro elementos do serviço são educadoras de infância e um técnico superior de acção cultural.

⁵⁴ O Segundo volume deste trabalho, do qual fazem parte os documentos produzidos pela avaliação, não estão presentes nesta edição, mas pode ser consultado na versão original da dissertação.

*apenas às vezes e em sítios especiais em determinados
horários. É parte da nossa natureza.
A criatividade é possível em todas as actividades humanas,
nas artes, ciências, no trabalho, e em todas as actividades
quotidianas. Todas as pessoas têm habilidades criativas
diferentes.
Quando os indivíduos encontram as suas forças criativas isso
pode ter um enorme impacto na sua auto-estima e naquilo
que é capaz de realizar. F⁵⁵*

Em 1988, o governo português optou pela construção de uma estrutura apta a albergar a Presidência Portuguesa da União Europeia, a ter lugar em 1992. A ideia passava pela edificação de um espaço multifuncional que posteriormente seria enquadrado num projecto de natureza cultural.

O concurso, para o que viriam a ser conhecido como Centro Cultural de Belém, é ganho pela parceria entre o arquitecto português Manuel Salgado e o atelier italiano de Vittorio Gregotti. Do projecto fazem parte dois auditórios, um centro de exposições, um centro de documentação, bem como instalações de uso recreativo: lojas restaurantes, jardins e outros espaços ao ar livre.

As artes performativas cedo assumiram um papel preponderante na programação do CCB, mas a inauguração em 1993 do Centro de Exposições reforçou a sua vertente

⁵⁵ Esta declaração decorre de um exercício proposto na última reunião, no qual se pedia ao grupo que seleccionasse entre uma série de afirmações de vários teóricos da educação aquelas que poderiam servir à elaboração da sua Declaração de Missão Educativa.

expositiva, orientada para a arte contemporânea, a arquitectura, o design e a fotografia.

Quando iniciámos o nosso projecto junto do serviço educativo do Centro de Exposições do CCB, deparámo-nos com um momento de transição: a sua integração no futuro Museu Berardo, entretanto inaugurado. Decidimos, no entanto, avançar convencidos de que seria um bom momento para a equipa avaliar o trabalho desenvolvido até então e, simultaneamente, poder integrar no novo projecto as acções de melhoria que surgissem deste período de *autoscopia* e reflexão.

Estamos convencidos de que esta foi a opção correcta, dada a pertinência da utilização do modelo *Inspiring Learning for All* em momentos de redefinição, por natureza exigentes de tempo e recursos. A aplicação do modelo neste contexto específico vem salientar a importância da reflexão, mesmo quando objectivamente parece não haver tempo para ela ter lugar.

Até 2007, o Centro de Exposições apresentava-se como mais uma das valências propostas pelo CCB, uma fundação de direito privado e de utilidade pública, cuja missão se afirma pela “promoção da cultura, desenvolvendo a criação e a difusão em todas as suas modalidades, do teatro à dança, da música clássica ao jazz, da ópera ao cinema.”⁵⁶F

Na revisão dos estatutos da Fundação do Centro Cultural de Belém, levada a cabo em Setembro de 1999, previa-se já a

⁵⁶ <http://www.ccb.pt/CCBPrint.aspx> (acedido a 11/09/07)

manutenção de um ou mais museus permanentes⁵⁷F. Todavia, a dimensão da colecção Berardo obrigou não só à transformação do Centro de Exposições, como à transferência do Museu do Design para outras instalações.

Serviço Educativo

Foi sobre o trabalho desenvolvido pelo serviço educativo, quer em torno das exposições temporárias promovidas pelo Centro de Exposições, quer em torno da colecção permanente do Museu do Design que incidiu a auto-avaliação.

No momento da avaliação, o serviço educativo do Centro de Exposições do CCB era composto por três elementos, todos vinculados à Fundação do Centro Cultural de Belém. No entanto, revelaram alguma indefinição quanto às funções específicas que iriam desenvolver no novo enquadramento. Uma das dificuldades diagnosticadas passava pela deficiente articulação entre departamentos e pelas dificuldades de comunicação daí decorrentes.

3.3.3. Casa-Museu Dr. Anastácio Gonçalves

Estar vivo é estar a aprender. A aprendizagem não é algo que façamos apenas às vezes e em sítios especiais em determinados horários. É parte da nossa natureza. A criatividade é possível em todas as actividades humanas. Nas artes, nas ciências, no trabalho e em todas as actividades

⁵⁷ Decreto-Lei n.º 391/99 de 30 de Setembro.

quotidianas. Todas as pessoas têm habilidades criativas diferentes.

Quando os indivíduos encontram as suas forças criativas isso pode ter um enorme impacto na sua auto-estima e naquilo que é capaz de realizar.

A aprendizagem mais enriquecedora acontece quando vivemos experiências apropriadas, e quando conseguimos reflectir conscientemente sobre elas. Essa interacção permite-nos analisar a experiência de uma variedade de ângulos, ensaiá-la em novas acções, arquivá-la por escrito, ou comunicá-la a outros.

*A aprendizagem tem uma dimensão social – aprendemos ao lado de outros e em todas as nossas relações sociais.*⁵⁸

A Casa-Museu Dr. Anastácio Gonçalves abre ao público enquanto espaço museológico em 1980. A sua história remonta ao início do século, quando o pintor José Malhoa encomendou ao arquitecto Norte Júnior o projecto de um espaço que servisse, simultaneamente, de casa e atelier.

Em 1905 a casa ganha o Prémio Valmor e destaca-se pelo bom equilíbrio entre os elementos neo-românticos e a gramática decorativa da *Arte Nova*, sem renunciar ao tradicionalismo da *casa à portuguesa*. Depois da morte do pintor, a casa é adquirida pelo médico Anastácio Gonçalves que nela albergou a sua colecção. À data da sua morte, em 1965, o coleccionador havia reunido cerca de 2000 obras de

⁵⁸ Esta declaração decorre de um exercício proposto na última reunião, no qual se pedia ao grupo que seleccionasse entre uma série de afirmações de vários teóricos da educação aquelas que poderiam servir à elaboração da sua Declaração de Missão Educativa.

arte. O acervo divide-se em três grandes temáticas: a arte portuguesa dos séculos XIX e XX; a porcelana chinesa; o mobiliário português e estrangeiro.

Por desejo de Anastácio Gonçalves a “Casa-Malhoa”, como ainda era conhecida, é integrada no património do Estado em 1969, com a indicação expressa de ser transformada em museu. No entanto, antes da sua abertura ao público, a *Casa* foi alvo de diversas adaptações, tendo a última intervenção tido lugar em 1996. Actualmente, o espaço oferece diversos serviços, desde loja e cafetaria, a espaços de acolhimento, salas de exposições temporárias e biblioteca.

O Serviço Educativo

Quando propusemos o exercício de auto-avaliação à Casa-Museu Dr. Anastácio Gonçalves, encontrámos um serviço educativo com apenas dois elementos e, inacreditavelmente, nenhum fazia parte dos quadros do museu. Porém, a já depauperada situação dos recursos humanos do serviço agravou-se, ainda mais, com o fim do contrato de trabalho de um dos elementos.

Esta escassez de meios humanos não será estranha à maior parte dos museus nacionais, especialmente aos museus tutelados pelo IPM, como é o caso. No entanto, ela compromete, claramente, os processos e resultados das acções museais.

Como afirmámos anteriormente, a Qualidade é antes de mais a afirmação da importância do factor humano nas organizações, pelo que, enquanto os museus nacionais se depararem, diariamente, com carências tão evidentes dificilmente poderão trilhar os seus caminhos.

Ainda assim, a avaliação decorreu com o maior empenhamento por parte da equipa, tendo esta percepcionado a experiência como algo relevante e capaz de despoletar reflexões, tendo impactos visíveis no próprio processo museal: como consequência da experiência de auto-avaliação, a coordenadora do serviço educativo decidiu proceder a acções de melhoria nos inquéritos de opinião que utilizava para avaliar as actividades. Por considerar que: “a avaliação que pedia das actividades desenvolvidas só solicitava o grau de satisfação/interesse face às mesmas e não se eram experimentadas como aprendizagem.” (cf. Melo (2007), II Volume, Anexo V, Avaliação do Projecto, CMAG)

3.3.4. Museu Nacional de História Natural

A aprendizagem visa a construção de significado, a experiência do mundo com sentido.

A aprendizagem mais enriquecedora acontece quando vivemos experiências apropriadas, e quando conseguimos reflectir conscientemente sobre elas. Essa interacção permite-nos analisar a experiência de uma variedade de ângulos, ensaiá-la em novas acções, arquivá-la por escrito, ou comunicá-la a outros.

*A criatividade é possível em todas as actividades humanas, nas artes, ciências, no trabalho e em todas as actividades quotidianas. Todas as pessoas têm habilidades criativas diferentes. Quando os indivíduos encontram as suas forças criativas isso pode ter um enorme impacto na sua auto-estima e naquilo que é capaz de realizar. Porque a aprendizagem transforma quem nós somos e o que podemos fazer, ela é uma experiência de identidade.*F⁵⁹

De todos os museus seleccionados, o Museu Nacional de História Natural é o único cujas origens remontam à formação dos primeiros museus nacionais.

“O “património natural” de que estes Museus são guardiões é, na fase da sua constituição e institucionalização, proveniente da reunião das colecções dispersas pelas “salas de curiosidades” da grande burguesia e de aristocratas “cultos”, que na altura se assumiam como os possuidores e transmissores do conhecimento e da cultura.” (Galopim & Lopes, s.d.)

O seu edifício neo-clássico é a imagem paradigmática dos grandes museus do século XIX, onde uma alta escadaria separa os indivíduos do conhecimento. Metáfora preferida da escolástica oitocentista.

⁵⁹ Esta declaração decorre de um exercício proposto na última reunião, no qual se pedia ao grupo que seleccionasse entre uma série de afirmações de vários teóricos da educação aquelas que poderiam servir à elaboração da sua Declaração de Missão Educativa.

Este museu começou por ser o *Museu Laboratório de Mineralogia e Geologia* tutelado pelo Conselho Escola Politécnica, que, logo no ano de 1838, delineia os seus objectivos⁶⁰F.

“A criação e instalação de um MNHN na Escola Politécnica, decorreu da “necessidade dos professores de Ciências Naturais terem à sua disposição meios, com que possam tornar o ensino teórico e prático ao mesmo tempo; porque só assim se poderá conseguir o seu aperfeiçoamento, e criar e desenvolver o gosto entre mestres e discípulos pelo estudo das mesmas ciências” (Galopim & Lopes, s.d.)

Em 1843, um grande incêndio destruiu o edifício da Politécnica, obrigando à sua reconstrução. O museu passa a dispor de amplas salas para exposições, bem como de espaços específicos para as reservas. Ao longo das décadas seguintes, importantes colecções foram enriquecendo o acervo com espécimes geológicas de todo o globo e, a par da sua função de colecta, o museu foi fomentando diversos estudos científicos, reservando-se essencialmente para os públicos especialistas.

Este desfasamento entre o museu e a sociedade foi-se agravando. Exemplo disso é o horário de visita para o público em geral: apenas uma vez por semana, à 5ª feira, sem que as sucessivas Direcções do museu encontrassem neste facto

⁶⁰ O Jardim Botânico é incorporado na Escola Politécnica nesse mesmo ano de 1838.

qualquer inconveniente. As colecções do museu “existiam para responder às necessidades dos estudantes, professores e investigadores”. (Galopim & Lopes, s.d.)

Na realidade, como referem Galopim de Carvalho e César Lino Lopes, nada na história do MNHN revela que alguma vez o museu tenha tido por missão a difusão da cultura geológica entre o público não-especialista (Galopim & Lopes, s.d.).

No início dos anos setenta do século XX o museu é conhecido como “o museu-de-porta-fechada (ou apenas entreaberta de vez em quando)” (Matos Alves, (1979) *apud* Galopim e Lopes, s.d.). Só depois do segundo incêndio da Politécnica, em Março de 1978, e da reconstrução subsequente, começará a tomar “consciência das funções educativa e cultural do Museu” (Galopim & Lopes, s.d.).

Serviço Educativo

A diversidade temática do MNHN, tripartida em três grandes áreas: botânica; geologia/mineralogia e zoologia/antropologia, reflecte-se na divisão dos serviços educativos, pelo que a equipa que colaborou no exercício de auto-avaliação contou com elementos dos três núcleos. Estes elementos, todos com formação académica na área temática, têm na sua maioria vínculo com a Universidade de Lisboa, havendo um professor destacado do Ministério da Educação em comissão de serviço.

Esta natureza tripartida do serviço educativo do MNHN obrigou a uma maior concertação das respostas às *checklists*, pois em causa estavam práticas distintas entre os núcleos.

Podemos concluir que o grupo do serviço educativo do MNHN considerou bastante relevante a experiência de auto-avaliação, tendo impactos ao nível da reflexão sobre as oportunidades de aprendizagem proporcionadas. Contribuindo para: “uma maior consciência sobre estas questões da aprendizagem em museus, criando espaço para o seu aprofundamento.” (cf. Melo (2007), II Volume, Anexo V, Avaliação do Projecto, MNHN)

A avaliação do projecto segundo os envolvidos

De um modo geral, os participantes no projecto perceberam como bastante positiva a experiência desenvolvida, o que se encontra documentado nas avaliações produzidas. Porém, mais do que ganhos ao nível de novas informações sobre a aprendizagem museal, para os participantes o projecto teve o mérito de provocar a reflexão e permitir a estruturação de ideias já presentes mas que careciam de um melhor enquadramento e estruturação. Criando uma *“oportunidade de esclarecer a importância de questões que apesar de conhecidas não estavam priorizadas.”* (cf. Melo (2007), II Volume, Anexo V, Avaliação do Projecto, MNHN)

Ou por outras palavras:

“Este inquérito permitiu a verbalização de algumas questões e preocupações intuídas mas nunca sistematizadas.” (cf. Melo (2007), II Volume, Anexo V, Avaliação do Projecto, CCB)

Quanto aos pontos fracos, aponta-se sobretudo a dificuldade em compreender alguns conceitos e a sua articulação com as práticas desenvolvidas:

“Inicialmente foi de difícil compreensão, mas depois da explicação e orientação tornou-se mais simples” (cf. Melo (2007), II Volume, Anexo V, Avaliação do Projecto, CMAG)

Outra das dificuldades, prende-se com a própria natureza do modelo, desenvolvido para um universo museal bastante distinto do português:

“Algumas das questões poderiam ser mais dirigidas e mais adaptadas às práticas portuguesas bem como ao nosso contexto de trabalho.

No entanto, esta aparente falta de contexto contribui para identificar aspectos a ter em conta no futuro ou a catalogar como pouco pertinentes para a nossa acção.” (cf. Melo (2007), II Volume, Anexo V, Avaliação do Projecto, CCB)

4. ANÁLISE DOS *PRINCÍPIOS-CHAVE* NOS MUSEUS SELECIONADOS

Em si mesmos, os indicadores com os quais alimenta a sua reflexão são frequentemente banais e conhecidos de toda a gente. É antes a sua forma de os dispor e de os “compreender” (tomar em conjunto) que caracteriza o seu trabalho e lhe dá interesse. A compreensão que faculta não provém dos novos factos que revela, mas sim das novas relações que estabelece entre os factos e que dá a factos conhecidos um significado mais esclarecedor (Quivy e Campenhoudt, 2005: 84-85)

Como foi anteriormente referido, o exercício de auto-avaliação proposto tinha por eixos definidores quatro *princípios-chave* (Pessoas, Lugares, Parcerias e Políticas), relativamente aos quais importava apurar a adopção de boas práticas. Complementarmente, para que o diagnóstico da organização fosse de facto rigoroso era necessário verificar a existência de evidências dos resultados dos processos desenvolvidos.

Nas próximas páginas apresentaremos os dados saídos destes exercícios, apresentados segundo os quatro critérios.

4.1. Pessoas

É, a nosso ver, muito relevante a escolha do título *pessoas* para este *princípio-chave*. Em causa não estão apenas os

visitantes/utilizadores/clientes externos, nem se trata sequer de avaliar a qualidade das pessoas da instituição.

Na realidade, procura-se algo mais abrangente: apurar de que modo o museu está a desenvolver os seus processos com vista à aprendizagem das pessoas. Quer das suas pessoas internas, quer dos seus parceiros quer, finalmente, das pessoas que utilizam os seus serviços e espaços.

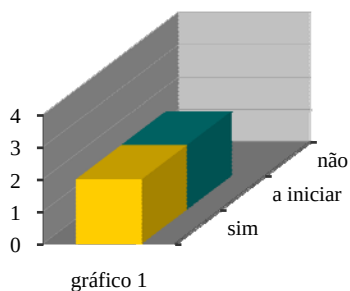
O objectivo do *princípio-chave Pessoas* visa sobretudo realizar até que ponto a organização está a providenciar oportunidades de aprendizagem mais eficazes para um leque de pessoas, o mais variado possível. Paralelamente, alerta-se para a necessidade dos museus estarem especialmente empenhados em atrair novos utilizadores desenhando para o efeito actividades que vão ao encontro das suas necessidades.

A grelha de auto-avaliação apresenta cinco questões genéricas, desdobrando-as em questões mais específicas. Optámos por apresentar as respostas em forma de gráficos permitindo uma leitura mais simplificada e uma interpretação conjunta.

4.1.1. O museu envolve e consulta um leque alargado de pessoas quando desenvolve oportunidades de aprendizagem?

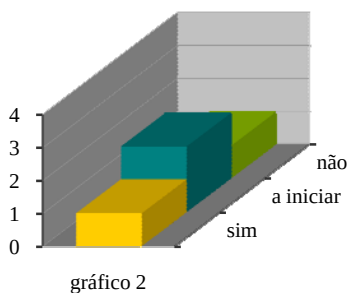
4.1.1.1. O museu identifica os utilizadores através da recolha de dados e da análise do seu perfil?

a) recolha de dados



sim a iniciar não

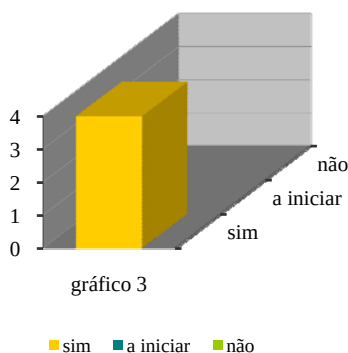
b) análise de perfil



sim a iniciar não

Os museus analisados referem a adopção das práticas de recolha e análise de perfil dos utilizadores, mas reconhecem a necessidade de melhorar as ferramentas. Nomeadamente, no que diz respeito à análise do perfil. O método de recolha mais citado é o questionário individual aos visitantes (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo I Pessoas)

4.1.1.2. O museu consulta os utilizadores de modo a obter as suas perspectivas, valores, motivações, preferências e experiências?



Apesar de todos os museus referirem a prática de consulta dos utilizadores, consideram haver espaço para melhorar os mecanismos de consulta, adaptando-os à escala da organização. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo I Pessoas)

4.1.1.3. O museu desenvolve, testa e adapta oportunidades de aprendizagem consultando os utilizadores?

a) Desenvolve

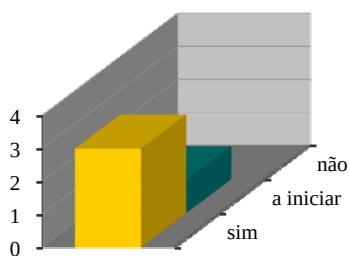


gráfico 4

■ sim ■ a iniciar ■ não

b) Testa

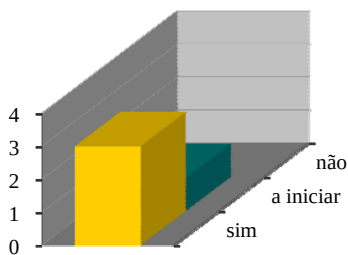


gráfico 5

■ sim ■ a iniciar ■ não

c) Adapta

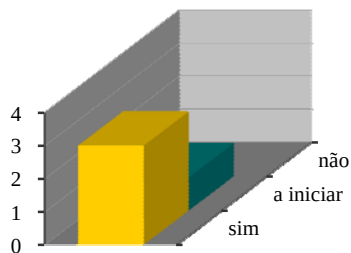


gráfico 6

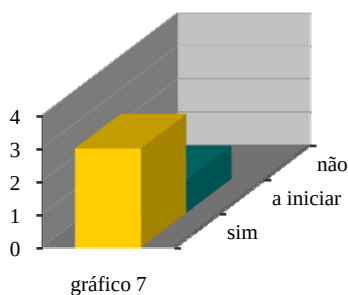
■ sim ■ a iniciar ■ não

Na sua maioria, os museus avaliados referem a consulta dos utilizadores no desenvolvimento, teste e adaptação das oportunidades de aprendizagem proporcionadas. Mas reconhecem a necessidade de melhorar, quer os testes, quer a adaptação dessas actividades tendo em conta o *feedback* dos utilizadores. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo I Pessoas)

4.1.2. O museu proporciona oportunidades de aprendizagem?

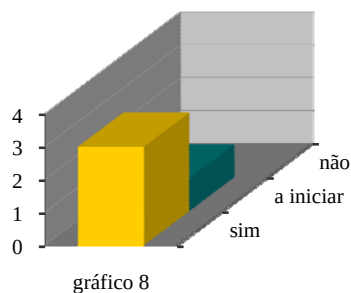
4.1.2.1. O museu proporciona actividades de aprendizagem e recursos que levam em consideração as necessidades reais das pessoas?

a) Actividades



sim a iniciar não

b) Recursos



sim a iniciar não

Também aqui encontramos a adopção generalizada de boas práticas. Porém, quando questionados sobre as evidências dos processos desenvolvidos reconhecem a necessidade de melhorias: v.g. criação de textos com diferentes níveis de leitura e a implementação de melhorias ao nível das acessibilidades (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo I Pessoas)

4.1.2.2. O museu proporciona actividades de aprendizagem que as pessoas apreciam e que as valorizam?

a) Apreciam

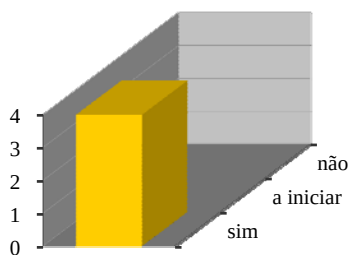
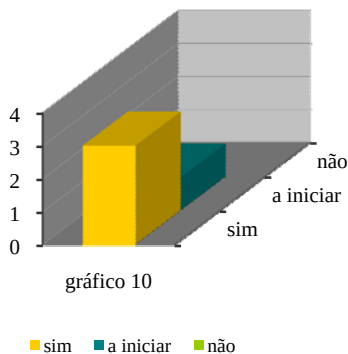


gráfico 9

■ sim ■ a iniciar ■ não

b) Valorizam



Não obstante as respostas positivas, consideramos que, de um modo geral, estes museus devem apostar no desenvolvimento de mecanismos que lhes permitam afirmar, baseado em evidências, como a experiência museal contribuiu para a valorização dos utilizadores. Isto porque verificámos alguma dificuldade na apresentação de evidências significativas quanto à valorização dos utilizadores. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo I Pessoas)

4.1.2.3. O museu desenvolve actividades relacionadas com os currículos escolares?

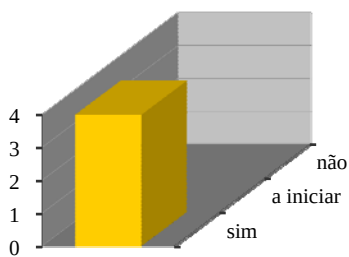


gráfico 11

■ sim ■ a iniciar ■ não

Todos os museus consultados realizam actividades relacionadas com os currículos escolares, referindo o desenvolvimento de projectos especiais por solicitação das escolas. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo I Pessoas)

4.1.2.4. O museu reconhece, valoriza e celebra os sucessos de aprendizagem dos seus utilizadores?

a) Reconhece

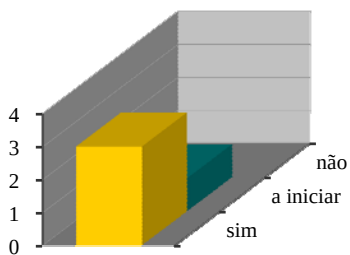


gráfico 12

sim a iniciar não

b) Valoriza

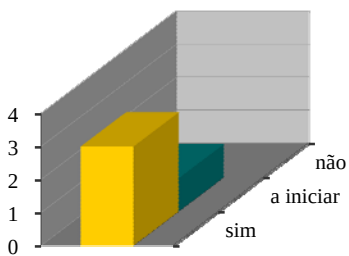
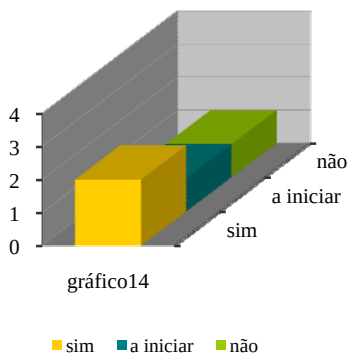


gráfico13

sim a iniciar não

c) Celebra



Apesar das respostas maioritariamente positivas quanto à implementação das práticas de reconhecimento, valorização e celebração dos sucessos de aprendizagem, consideramos que, ao nível das evidências, ficou genericamente por mostrar os modos como a valorização e a celebração se efectivam. Importa, no entanto, referir a excepção da festa de Natal promovida pelo MTMG, na qual celebram os sucessos de aprendizagem da parceria com a APPACDM. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo I Pessoas)

4.1.2.5. O museu fomenta e sustenta uma procura das oportunidades de aprendizagem que proporciona?

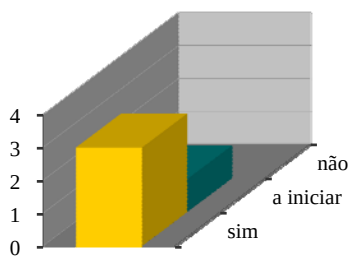


gráfico 15

■ sim ■ a iniciar ■ não

O regresso à instituição é a principal evidência apontada para exemplificar a sustentabilidade das actividades de aprendizagem desenvolvidas. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo I Pessoas)

4.1.3. O museu está empenhado no aumento do leque de oportunidades de aprendizagem de modo a envolver novos e diferentes utilizadores?

4.1.3.1. O museu dispõe do perfil dos potenciais utilizadores dos seus serviços e conhece quem a eles recorre, bem como os que não recorrem?

a) Perfil

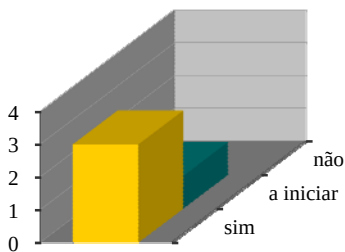
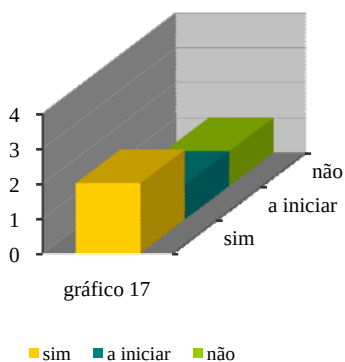


gráfico 16

■ sim ■ a iniciar ■ não

b) Conhece os que não recorrem



O perfil dos utilizadores é maioritariamente obtido pelos dados estatísticos resultantes da venda de ingressos, o que, no nosso entender, é manifestamente insuficiente. Significativamente, apenas um museu referiu um projecto específico destinado a conhecer os não utilizadores (v.g. projecto *Olá Vizinhos* do MTMG, cf. Melo (2007), II Volume, Anexo I Pessoas)

4.1.3.2. O museu consulta os não utilizadores de modo a conhecer as suas opiniões, valores, motivações, preferências, aptidões e experiências?

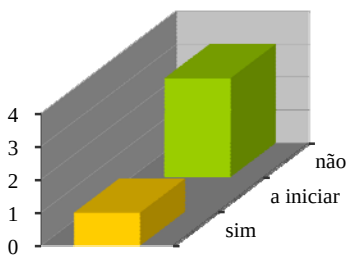


gráfico 18

■ sim ■ a iniciar ■ não

Tal como referimos anteriormente, os não utilizadores não têm sido, de um modo geral, alvo das consultas levadas a cabo pelas organizações. Sendo este facto reconhecido pelos intervenientes na avaliação. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo I Pessoas)

4.1.3.3. O museu leva os seus conhecimentos, recursos e colecções a um número variado de locais, pondo-os ao dispor de várias audiências, por forma a inspirar aprendizagens?

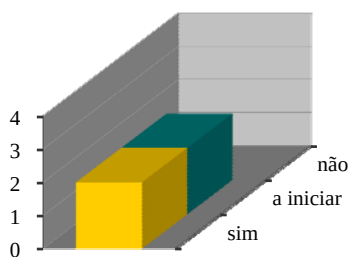
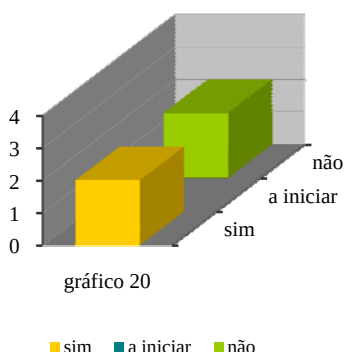


gráfico 19

■ sim ■ a iniciar ■ não

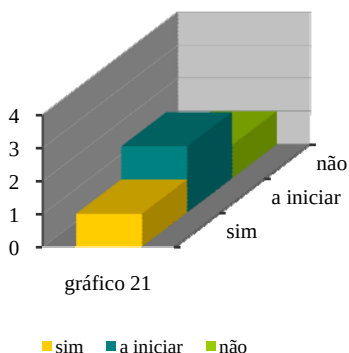
As exposições itinerantes e as maletas pedagógicas são as evidências apontadas. Nenhum dos museus faz referência aos desenvolvimentos de conteúdos de *e-learning*. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo I Pessoas)

4.1.3.4. O museu procura reflectir a diversidade da comunidade nas práticas de colecta e exposição?



Neste ponto há uma clara divisão entre os museus avaliados. As evidências apontadas, pelos museus que procuram reflectir a diversidade da comunidade nos seus processos museais, são a inclusão de grupos minoritários nos projectos desenvolvidos e na tomada de decisões, assim como, a incorporação das suas experiências e interpretações no desenvolvimento de exposições, programação, aquisições e colecta (as duas últimas apenas nos museus de colecção aberta) (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo I Pessoas)

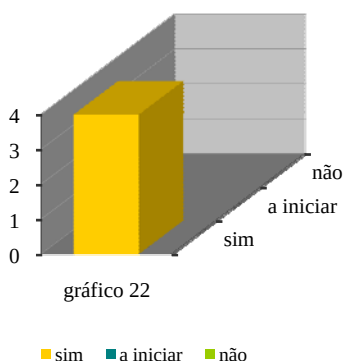
4.1.3.5. O museu reflecte as necessidades e interesses da comunidade na interpretação e utilização dos seus conhecimentos, recursos e colecções?



Quanto a este ponto, os museus reconheceram, na sua maioria, o carácter embrionário destas práticas, pondo em evidência a necessidade de conhecer melhor a comunidade de modo a melhor cumprir o seu imperativo social. No nosso entender, algum do trabalho desenvolvido, quer em termos de programação quer relativamente ao material expositivo, ainda revela evidências discursivas, havendo ainda espaço para o desenvolvimento de um diálogo permanente entre museu e comunidade. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo I Pessoas)

4.1.4. O museu estimula a descoberta e a investigação?

4.1.4.1. O museu desenvolve, promove e interpreta os seus recursos e colecções de modo a estimular e inspirar as pessoas para que queiram aprender mais?



Apesar de todos estarem apostados no desenvolvimento dos seus recursos e colecções enquanto facilitadores de aprendizagens, as evidências dos resultados das acções levadas a cabo são essencialmente de natureza informal e pouco sistematizadas (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo I Pessoas)

4.1.4.2. O museu facilita a pesquisa e a exploração dos seus recursos e colecções?

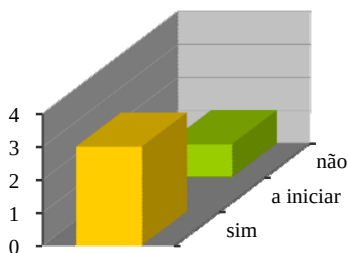


gráfico 23

■ sim ■ a iniciar ■ não

As principais evidências avançadas, para exemplificar esta acção, passam pelo desenvolvimento de ferramentas de pesquisa postas à disposição dos utilizadores (apesar de reconhecerem que estas podem ser melhoradas), e pelo reconhecimento demonstrado pelos investigadores externos perante as facilidades de consulta dos recursos e colecção. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo I Pessoas)

4.1.5. O museu avalia os resultados dos serviços, programas e actividades?

4.1.5.1. O museu concentra a sua atenção nas experiências de aprendizagem e seus resultados ao desenvolver novas oportunidades de aprendizagem?

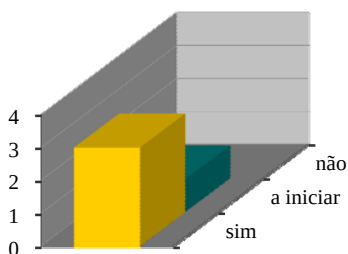


gráfico 24

■ sim ■ a iniciar ■ não

Neste ponto, a área a melhorar mais referida foi a avaliação da aprendizagem recorrendo a métodos diferenciados, apropriados à organização e sensíveis às necessidades dos utilizadores. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo I Pessoas)

4.1.5.2. O museu avalia os resultados nas múltiplas valências: utilizadores; parceiros; funcionários e voluntários?

a) Utilizadores

b) Parceiros

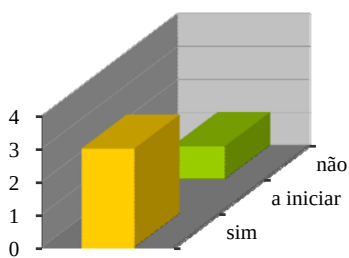


gráfico 25

sim a iniciar não

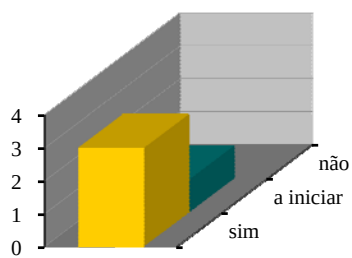
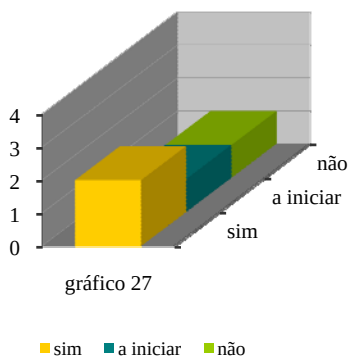


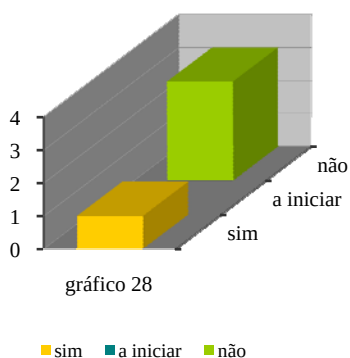
gráfico 26

sim a iniciar não

c) Funcionários



d) Voluntários



A dificuldade em apresentar exemplos das práticas avaliativas apresenta-se, em nosso entender, como um sinal de que estas avaliações não têm um carácter sistemático, pelo que as

evidências de que conduzem a melhorias dos processos são escassas. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo I Pessoas)

4.2. Lugares

Como salientámos no capítulo I, a aprendizagem de livre escolha que ocorre nos museus é fortemente condicionada pela qualidade do espaço envolvente. Mais concretamente, pelo modo como esse espaço vai ao encontro das várias necessidades dos seus utilizadores.

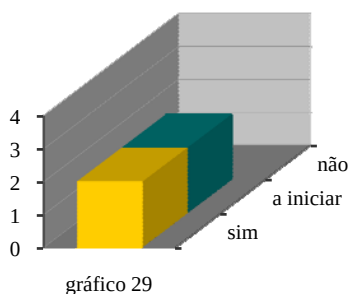
Este *princípio-chave* procura revelar se o museu está a providenciar ambientes de aprendizagem (físicos e virtuais) acessíveis e inspiradores.

Idealmente os espaço museais, para potenciarem as suas capacidades de inspirar aprendizagens, devem ser locais “estimulantes, multidimensionais e imersivos, onde os visitantes têm oportunidade de ouvir histórias reais, de interagir com materiais interessantes, de construir os seus próprios conhecimentos” (Walter, 2002: 279 – nossa tradução).

A grelha de auto-avaliação coloca três questões genéricas, apresentando, para cada uma, perguntas mais concretas visando avaliar a existência de boas práticas, assim como as evidências dos seus resultados.

4.2.1. O museu procura criar ambientes propícios à aprendizagem?

4.2.1.1. O museu tem um plano definido de modo a identificar e remover obstáculos inibidores da aprendizagem?



■ sim ■ a iniciar ■ não

Neste ponto, parece-nos importante salientar que apenas um museu tinha recorrido a auditorias externas para avaliar as acessibilidades físicas, sensoriais e intelectuais. Paralelamente, quase todos os grupos reconhecem a necessidade de melhorar os mecanismos de consulta aos utilizadores que possam sentir dificuldades de acesso. Salientamos, ainda, que dois dos museus avaliados não obedecem totalmente à legislação em vigor relativa às acessibilidades. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo II Lugares)

4.2.1.2. O museu procura garantir o acesso a conhecimentos, recursos e colecções nos horários e modos mais convenientes?

a) Nos horários

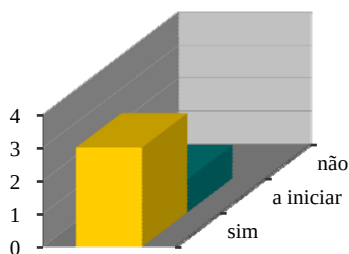


gráfico 30

sim a iniciar não

b) Nos modos

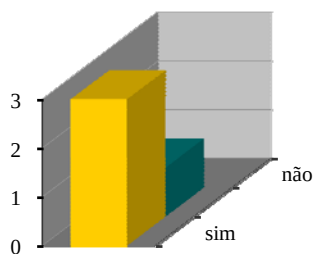


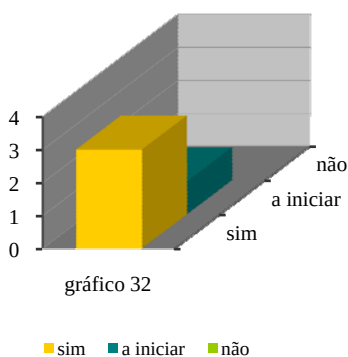
gráfico 31

sim a iniciar não

A principal evidência avançada por todos os museus é a flexibilidade das tarifas, consoante o escalão etário dos utilizadores. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo II Lugares)

4.2.1.3. O museu procura tornar acessíveis e confortáveis os ambientes de aprendizagem (físico e virtual)?

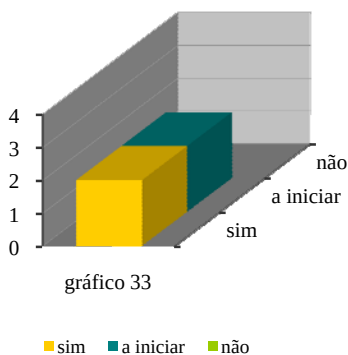
a) Físico



Relativamente ao ambiente físico, parece-nos que ainda há melhorias importantes a implementar: nomeadamente no desenvolvimento de um design mais inclusivo (legendas, materiais de apoio, materiais expositivos), bem como a necessidade de transmitir aos fornecedores contratados a atenção que devem ter no desenvolvimento de materiais que levem em consideração as várias necessidades e preferências

de aprendizagem. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo II Lugares)

b) Virtual



Quanto ao ambiente de aprendizagem virtual, consideramos que os sites existentes são ainda bastante incipientes, não havendo propriamente o desenvolvimento de plataformas de *e-learning*. Todos os museus reconheceram este ponto como uma área a melhorar. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo II Lugares)

4.2.1.4. O museu procura conceber os ambientes de aprendizagem, bem como as formas de apresentar conhecimentos, recursos e colecções de modo a reflectir os diferentes estilos de aprendizagem? Assim como, a fomentar a descoberta e a discussão de ideias?

a) Reflectir os diferentes estilos de aprendizagem

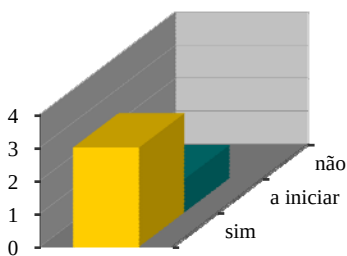


gráfico 34

■ sim ■ a iniciar ■ não

b) Fomentar a descoberta e a discussão

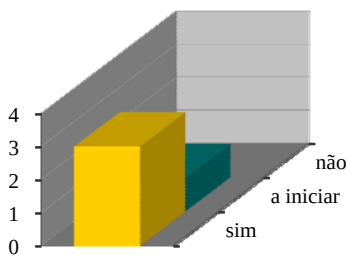


gráfico 35

■ sim ■ a iniciar ■ não

Na sua maioria, os museus não apresentaram evidências significativas o que nos obriga a relativizar o optimismo com que respondem à questão. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo II Lugares)

4.2.2. O museu procura desenvolver os recursos humanos de modo a que estes possam apoiar as necessidades de aprendizagem dos utilizadores?

4.2.2.1. As impressões imediatas da instituição (reais e virtuais) são positivas e convidativas?

a) Reais

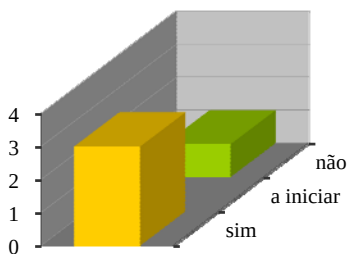
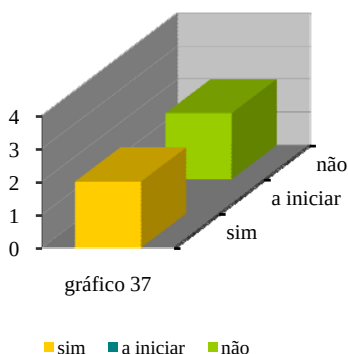


gráfico 36

■ sim ■ a iniciar ■ não

Os dados que permitiram responder a esta questão são essencialmente recolhidos através dos questionários aos visitantes e livros de opiniões. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo II Lugares)

b) Virtuais



Como afirmámos anteriormente, todos os museus reconhecem a necessidade de introduzir melhorias nos seus ambientes virtuais.

4.2.2.2. Os funcionários envolvidos em actividades exteriores e nas apresentações públicas oferecem uma imagem positiva do serviço enquanto recurso de aprendizagem?

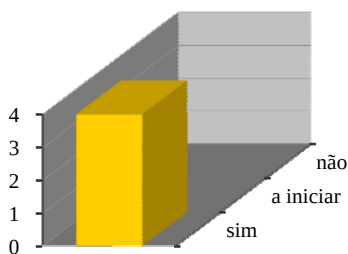


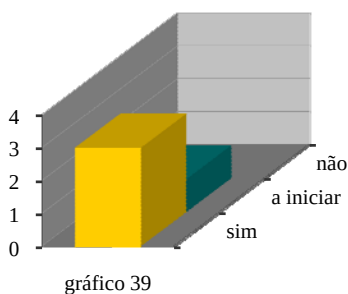
gráfico 38

■ sim ■ a iniciar ■ não

As pessoas dos museus avaliados são qualificadas, acessíveis e prestáveis e são bem avaliadas pelos visitantes. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo II Lugares)

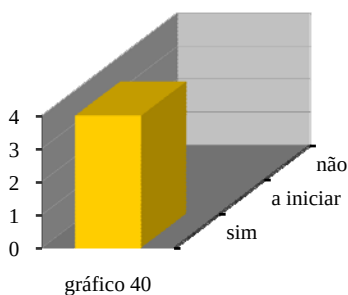
4.2.2.3. Os funcionários desenvolvem as suas capacidades de modo a servirem de inspiração ao conhecimento e a apoiarem as necessidade dos utilizadores?

a) Inspiração



sim a iniciar não

b) Apoio



sim a iniciar não

Curiosamente, apesar das respostas positivas as estas duas acções, quando questionados sobre as evidências da promoção da formação permanente dos seus recursos humanos a maioria considera-a deficiente. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo II Lugares)

4.2.2.4. Os funcionários ajudam a esclarecer o papel do museu no apoio à aprendizagem ao longo da vida e direccionam as pessoas para outros locais com preocupações idênticas?

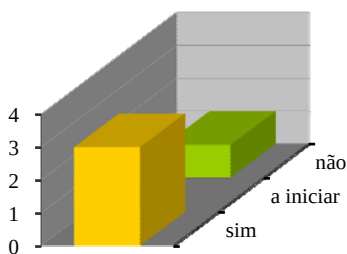


gráfico 41

■ sim ■ a iniciar ■ não

Neste ponto, não foram reveladas evidências de que os utilizadores fossem direccionados para outros espaços igualmente empenhados na educação ao longo da vida. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo II Lugares)

4.2.3. O museu promove-se como um lugar de aprendizagem, inspiração e diversão?

4.2.3.1. O plano de marketing⁶¹ do museu assume a aprendizagem como a mensagem principal?

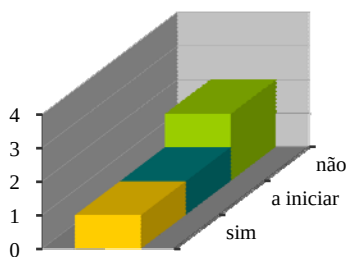


gráfico 42

sim a iniciar não

Neste caso, mesmo os que responderam positivamente à questão, consideram que esta é claramente uma área a introduzir melhorias. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo II Lugares)

⁶¹ Aqui entendido como a forma como o museu se comunica com o exterior.

4.2.3.2. Os materiais promocionais são:

a) Actualizados regularmente

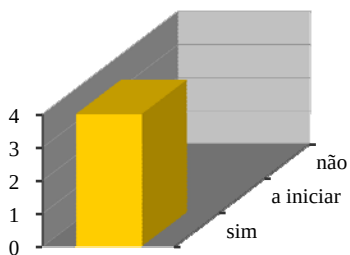


gráfico 43

■ sim ■ a iniciar ■ não

b) Atractivos

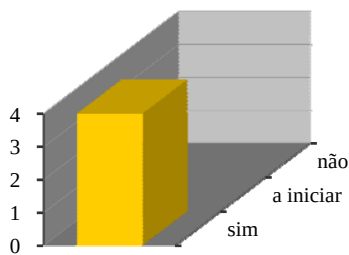


gráfico 44

■ sim ■ a iniciar ■ não

c) Promovem a aprendizagem como algo divertido e estimulante

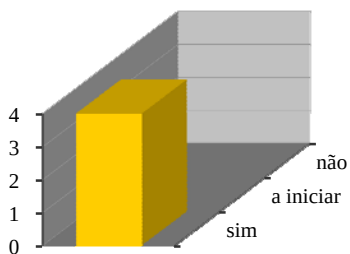


gráfico 45

■ sim ■ a iniciar ■ não

d) Divulgam claramente o que as pessoas podem encontrar

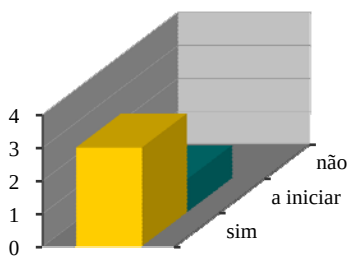
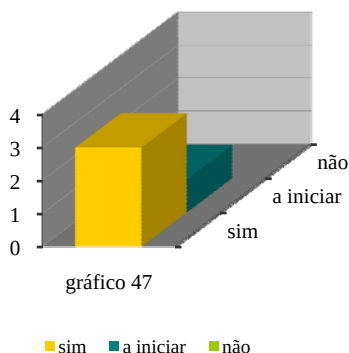


gráfico 46

■ sim ■ a iniciar ■ não

e) Acessíveis



Os materiais promocionais existentes são percebidos positivamente pela totalidade dos envolvidos. Porém, apenas um museu cita exemplos. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo II Lugares)

4.3. Parcerias

Como referimos anteriormente, o estabelecimento de parcerias com a comunidade é uma das estratégias para inspirar novas aprendizagens no contexto museal (cf. Capítulo 1.3.3.)

Este *princípio-chave* tem por objectivo avaliar a criação de *parcerias* cuja finalidade essencial seja o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem, apurando se a organização

incorpora nas suas acções de melhoria os contributos resultantes do trabalho em parceria.

A grelha de auto-avaliação coloca três questões genéricas, apresentando para cada uma perguntas mais concretas visando avaliar a existência de boas práticas, assim como as evidências dos seus resultados.

4.3.1. O museu identifica os parceiros adequados e avalia os benefícios das parcerias na promoção da aprendizagem?

4.3.1.1. O museu procura os parceiros convenientes e integra as aptidões e conhecimentos externos?

a) Procura activa de parcerias

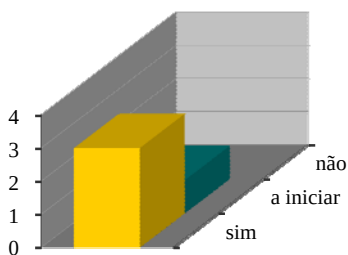


gráfico 48

■ sim ■ a iniciar ■ não

b) Integração de aptidões e conhecimentos externos

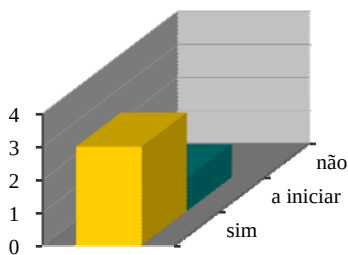
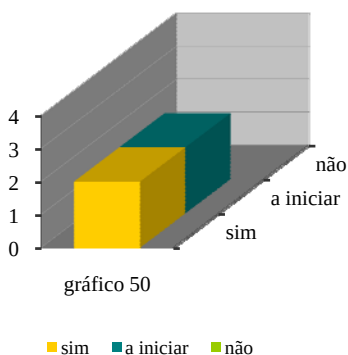


gráfico 49

■ sim ■ a iniciar ■ não

A maioria cita vários exemplos de parcerias, não deixando, no entanto, de considerar que há áreas a melhorar. Todos os museus avaliados afirmam a integração de opiniões e conhecimentos externos. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo III Parcerias)

4.3.1.2. O museu encoraja os parceiros para que advoguem a causa da instituição, criando pontes para serviços alargados dentro e fora da instituição?



Não foram referidos exemplos desta acção. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo III Parcerias)

4.3.1.3. O museu leva a cabo revisões e avaliações regulares das parcerias e da sua relevância relativamente aos projectos em curso e planeados?

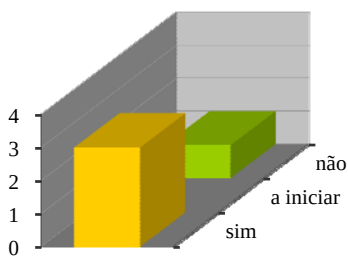


gráfico 51

■ sim ■ a iniciar ■ não

Os museus referem e dão exemplos da avaliação das parcerias, referindo inclusivamente a extinção das infrutíferas. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo III Parcerias)

4.3.2. O museu trabalha com os parceiros no planeamento e desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem?

4.3.2.1. O museu trabalha em colaboração com os parceiros para assegurar recursos a utilizar no desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem para um leque mais vasto de utilizadores?

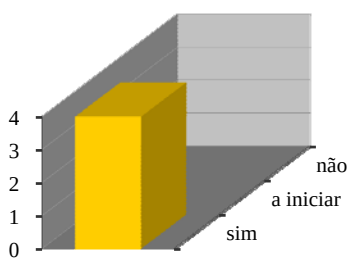


gráfico 52

■ sim ■ a iniciar ■ não

Apesar da totalidade de respostas positivas, apenas um museu referiu ter conseguido assegurar financiamentos adicionais para trabalho em parceria. O grande obstáculo avançado é a falta de autonomia financeira.

No entanto, os recursos podem ser de outra natureza que não financeira (v.g. o percurso táctil da CMAG elaborado em parceria com a ACAPO, cf. Melo (2007), II Volume, Anexo III Parcerias).

4.3.2.2. O museu trabalha em parceria na promoção das oportunidades de aprendizagem e de acesso para os novos utilizadores?

a) Promoção de oportunidades

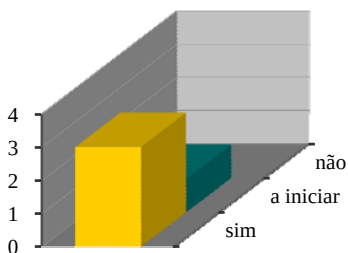


gráfico 53

■ sim ■ a iniciar ■ não

b) Acesso a novos utilizadores

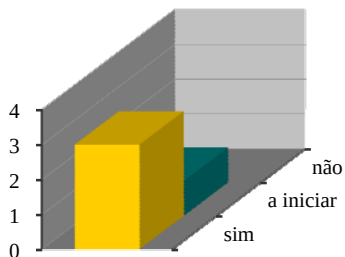


gráfico 54

■ sim ■ a iniciar ■ não

4.3.2.3. O museu faz uso dos recursos, colecções e aptidões da instituição para dar valor acrescentado a iniciativas de aprendizagem promovidas por terceiros?

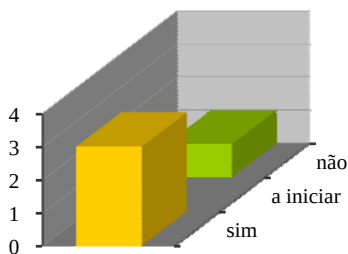


gráfico 55

■ sim ■ a iniciar ■ não

Não são apresentados exemplos de evidências para este ponto.
(Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo III Parcerias)

4.3.3. O museu tem por hábito convidar elementos externos de modo a trazer novas abordagens e perspectivas, alargando o leque e o interesse das oportunidades de aprendizagem?

4.3.3.1. O museu procura aumentar o leque de pessoas envolvidas no desenvolvimento de serviços através de programas diversificados?

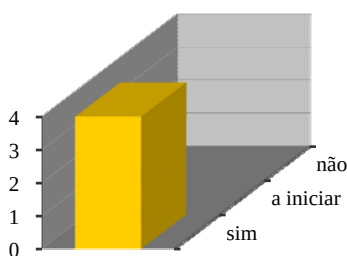


gráfico 56

■ sim ■ a iniciar ■ não

4.3.3.2. Os colaboradores externos que o museu traz para a organização contribuem para as experiências de aprendizagem dos utilizadores?

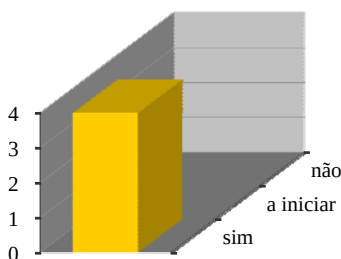


gráfico 57

■ sim ■ a iniciar ■ não

A maioria dos museus apresenta exemplos de boas práticas no desenvolvimento destas acções. Sendo que as áreas a melhorar mais apontadas prendem-se com a necessidade de fazer reflectir nas parcerias a diversidade da comunidade de um modo mais evidente, assim como a melhoria dos programas de voluntariado. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo III Parcerias)

4.4. Políticas, planeamento e performance

Este *princípio-chave* procura apurar se o museu identifica e procura influenciar as iniciativas locais e nacionais relativas à

aprendizagem. Assim como, se as reflecte no seu planeamento de actividades.

Tal como as duas anteriores, esta grelha de auto-avaliação coloca três questões genéricas, apresentando para cada uma perguntas mais concretas visando avaliar a existência de boas práticas, assim como as evidências dos seus resultados.

4.4.1. O museu identifica e procura influenciar as iniciativas locais e nacionais relativas à aprendizagem?

4.4.1.1. O museu procura manter-se a par das novas iniciativas ao nível da aprendizagem e ensino?

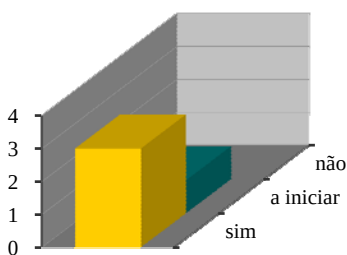


gráfico 58

■ sim ■ a iniciar ■ não

As evidências avançadas são a consulta regular de documentação oficial, quer do Ministério da Educação, quer do Ministério da Cultura (da RPM), quer documentos do ICOM/CECA (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo IV Políticas)

4.4.1.2. O museu procura desenvolver políticas que lhe permitam influenciar iniciativas-chave ligadas ao ensino e aprendizagem?

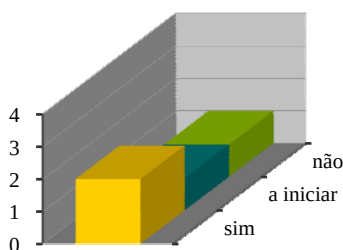
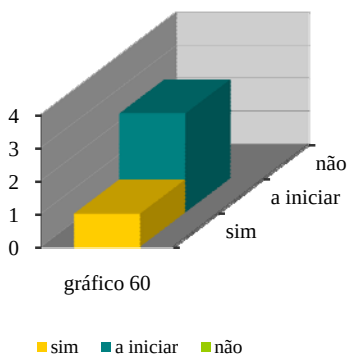


gráfico 59

■ sim ■ a iniciar ■ não

Não são apresentados exemplos que evidenciem esta acção. Na realidade, acreditamos que os museus em geral têm influenciado as políticas de aprendizagem, porém, faltam ferramentas de avaliação desses impactos. Consideramos que este é um tópico que requer uma observação mais cuidada. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo IV Políticas)

4.4.1.3. O museu leva a cabo reuniões regulares com os *stakeholders* de modo a mantê-los informados sobre as iniciativas e programas de aprendizagem?



Neste ponto, é reconhecida a necessidade de melhorar os mecanismos de comunicação com os vários *stakeholders*, como garante do próprio sucesso das iniciativas. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo IV Políticas)

4.4.2. O museu reflecte no seu planeamento e prioridades as iniciativas locais e nacionais relativas à aprendizagem?

4.4.2.1. O planeamento do museu e a sua estrutura organizativa identificam, reflectem e estabelecem como prioridades a aprendizagem, a acessibilidade e a inclusão?

a) Identificam

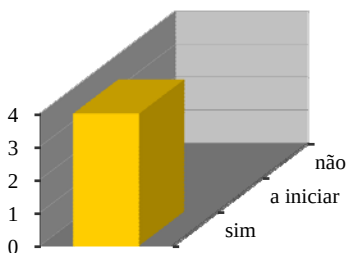


gráfico 61

■ sim ■ a iniciar ■ não

b) Reflectem

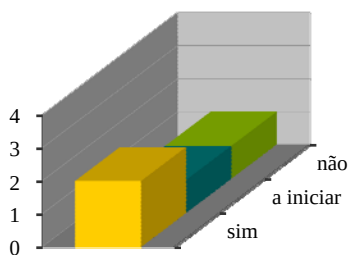


gráfico 63

sim a iniciar não

c) Dão prioridade

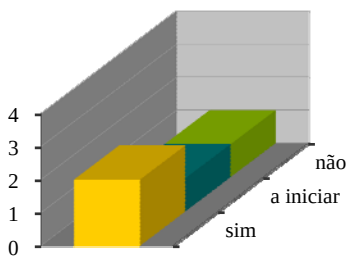


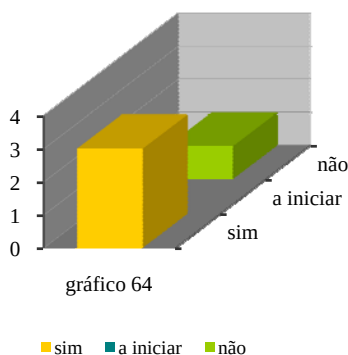
gráfico 62

sim a iniciar não

Como os gráficos revelam, as principais dificuldades surgem na transposição dos princípios da inclusão, da acessibilidade e da aprendizagem para o planeamento e para a estrutura

organizativa dos museus. De um modo geral, todos reconhecem a necessidade de melhorias. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo IV Políticas)

4.4.2.2. O museu procura financiamentos adicionais para aumentar o orçamento destinado aos programas de aprendizagem?



Neste ponto os museus referem a definição de objectivos no respectivo orçamento anual. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo IV Políticas)

4.4.2.3. O museu possui uma estratégia de aprendizagem, estando ela implementada e assimilada por toda a organização?

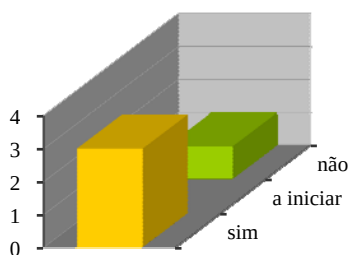


gráfico 65

■ sim ■ a iniciar ■ não

Apesar da maioria das respostas ser positiva, as evidências revelaram serem necessárias melhorias, quer ao nível da própria definição da estratégia, quer da sua assimilação por toda a organização e inclusivamente pela tutela. Também foi apontada a necessidade de difundir, transversalmente, a mensagem de que o *core business* da organização é a aprendizagem (a maior parte dos museus refere diferenças de sensibilidade entre departamentos). Estamos nitidamente perante um caso em que o rizoma museal e os seus diferentes objectivos se confrontam. Porém, gostávamos de relembrar que, à luz do que a Gestão da Qualidade Total defende, a aprendizagem é algo a ser percebido como intrínseco a todos os processos internos da organização e não apenas nas suas manifestações externas sob a forma de produtos finais. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo IV Políticas).

4.4.3. O museu afirma-se como uma organização ao serviço da aprendizagem através do desenvolvimento dos seus funcionários e da avaliação dos seus processos e resultados?

4.4.3.1. O museu avalia as actividades de modo a poder ir ao encontro das necessidades dos utilizadores?

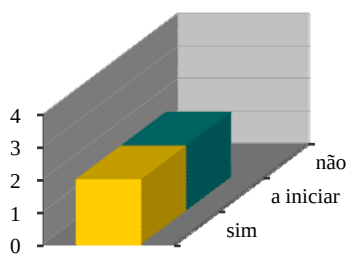


gráfico 66

■ sim ■ a iniciar ■ não

Como salientámos anteriormente, o MTMG tinha como experiência anterior a utilização do CAF como ferramenta de auto-avaliação. Esta experiência prévia é visível nas evidências elencadas para esta acção. Já o MNHN tem tradição avaliativa com recurso à chamada avaliação sumativa, no entanto, não apresenta exemplos de práticas de avaliação nos programas de trabalho. De um modo geral, os museus sentem como uma necessidade a implementação de práticas avaliativas sistemáticas. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo IV Políticas)

4.4.3.2. O museu providencia oportunidades para que os funcionários possam contribuir no planejamento e desenvolvimento de novas iniciativas de aprendizagem?

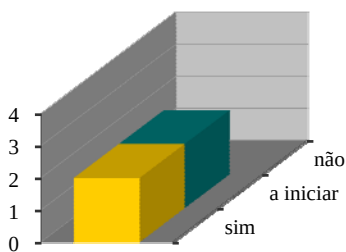


gráfico 67

■ sim ■ a iniciar ■ não

4.4.3.3. O museu providencia um leque de oportunidades de formação para todos os colaboradores, de modo a que estes possam apoiar as acções educativas?

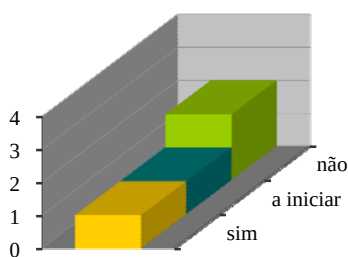


gráfico 68

■ sim ■ a iniciar ■ não

Relativamente às duas questões anteriores, mesmo entre os que respondem positivamente, encontramos espaço para aumentar as oportunidades de formação dos seus funcionários e demais colaboradores, de modo a poderem contribuir para o planeamento e implementação de novas e mais inclusivas oportunidades de aprendizagem. É comum referirem que as acções de formação em que participam são, muitas vezes, custeadas pelos próprios. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo IV Políticas)

Por outro lado, parece-nos, ainda que a nossa investigação não tenha dados concretos para o demonstrar, que, na generalidade dos museus, permanece a noção de que a aprendizagem museal é um produto cujos principais agentes são os educadores museais. Não nos parecendo haver uma prática sistemática de incorporação dos demais funcionários no desenvolvimento de novas oportunidades de aprendizagem.

4.4.3.4. O museu identificou dentro da tutela os *campeões de aprendizagem*, i.e., aqueles que de algum modo mais se identificam com essa missão?

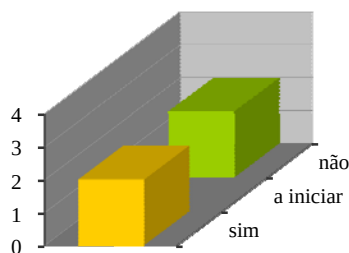
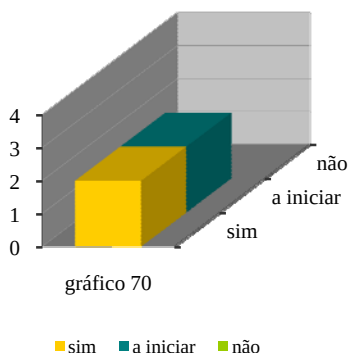


gráfico 69

■ sim ■ a iniciar ■ não

A expressão *campeões da aprendizagem*, traduzida à letra do modelo britânico, suscitou dúvidas entre os participantes no projecto. Na realidade, ela remete para uma realidade bastante diferente da portuguesa, na qual é habitual os agentes assumirem claramente os seus interesses (*stakes*), fazendo a sua defesa junto dos decisores.

4.4.3.5. O museu promove a equidade e a aceitação das diferenças no interior da organização?



Neste ponto final, estamos a considerar valores éticos que se afiguram fundamentais para a museologia contemporânea. Nesta questão as respostas positivas indicam boas práticas, mas a dificuldade em apontar evidências radica, em nosso entender, na carência de ferramentas de avaliação destes impactos. (Cf. Melo (2007), II Volume, Anexo IV Políticas)

Na nossa opinião, este é um exemplo claro da diferença entre a avaliação operada pela conformidade com os *standards* profissionais e a avaliação proporcionada pelas ferramentas da Qualidade, nas quais o valor ético dos processos ganha uma dimensão preponderante.

Leitura Crítica do Exercício

Com a apresentação dos resultados das auto-avaliações sob a forma de gráficos procurámos, acima de tudo, tornar mais evidente o modelo de avaliação e o modo como este foi trabalhado pelos diferentes grupos.

Apesar de, em vários pontos, termos avançado algumas pistas acerca da incoerência entre as respostas afirmativas às acções desenvolvidas e a dificuldade em apontar evidências que confirmem essas boas práticas, o nosso objectivo não visou ajuizar a validade das auto-avaliações. Elas decorrem de uma análise feita pelo grupo, perante um desafio externo e que comporta um grau de exposição ainda alheio às organizações museais (e outras) portuguesas.

Reconhecemos, com este exercício, que os museus, enquanto organizações, não estão habituados a recolher e sistematizar os elementos constitutivos da sua própria memória identitária. Talvez radique nesse facto a dificuldade notada em apresentar evidências. Contradição profunda para quem trabalha com processos identitários.

A principal meta a que nos tínhamos proposto – fomentar a reflexão interna e o debate dentro das organizações seleccionadas em torno das suas acções museológicas, nomeadamente aquelas que produzem impactos de aprendizagem – reflecte-se nas respostas dadas, mas, seguramente, mais ainda no modo positivo como os vários grupos aderiram progressivamente ao exercício e o avaliaram.

Foi na diferente percepção das questões e na consequente negociação das respostas que os grupos realizaram a sua *autoscopia*, aceitando “ver-se ao espelho”. É possível, para não dizer provável, que repetindo o exercício as respostas revelassem já um maior sentido crítico por parte dos envolvidos. Aliás, esse é um facto reconhecido nas demais ferramentas de auto-avaliação. Consideramos que esta é uma ferramenta cujos resultados dependem, em larga medida, do grau de empenhamento e dedicação que a organização lhe dedica. Quanto mais profundamente as questões forem debatidas e aquilatadas, mais fidedigna é a *radiografia* da organização.

Conclusão

Aprendizagem e Qualidade podem ter inúmeros significados consoante o enquadramento teórico em que nos movimentamos. Enquanto conceitos operatórios eles serviram de coluna dorsal ao presente trabalho. Aliás, acreditamos que a singularidade desta dissertação se encontra na intersecção entre estes dois eixos, aparentemente estranhos entre si, mas que partilham inúmeros pontos de contacto.

Acreditamos numa definição de aprendizagem próxima da proposta pelo construtivismo de Piaget e Vigotsky. Na qual, o indivíduo ganha uma dimensão de sujeito criador que, a partir das suas experiências prévias, das suas estruturas cognitivas e da sua mundividência, opera leituras capazes de criar significados. Complementarmente, reconhecemos a dimensão societal da aprendizagem, tal como proposta por Paulo Freire. Nela a aprendizagem é motor de transformação, de mudança e de melhoria.

E é neste momento ético, no qual o bom e o bem se conjugam que a Qualidade se reveste de especial interesse. A Qualidade procura fazer melhor.

Para isso socorre-se de uma série de instrumentos, mais ou menos complexos: princípios-chave; documentos; procedimentos administrativos; avaliações, cuja linha de fundo mais cativante é o postulado ético da melhoria contínua. Melhoria que se deve operar através do conhecimento do outro, das suas necessidades e interesses.

Usando uma metáfora da psicologia, a Qualidade deve transformar o *non-self* em *self*. Isto é, deve incorporar na organização aquilo que, apenas aparentemente, lhe é exterior.

Partimos da premissa de que os museus que aplicam os princípios da Qualidade nas suas práticas museais estão mais aptos a inspirarem e apoiarem as necessidades de aprendizagem dos seus utilizadores. Defendemos as

instituições museológicas enquanto organizações de conhecimento, nas quais a aprendizagem é o âmago da sua acção, é o seu *core business*. São as aprendizagens que contribuem para aumentar os níveis de exigência dos cidadãos-clientes dos museus, internos e externos. É através das aprendizagens que se desenham os novos *inputs*. Daí que aprendizagem e participação são os princípios-chave da Qualidade em museus.

Regressando à pergunta de partida

Assim, pode o modelo *Inspiring Learning for All* ser útil aos museus portugueses enquanto ferramenta de auto-avaliação, com vista à adopção e desenvolvimento de práticas inspiradas na Qualidade e que vão ao encontro das necessidades de aprendizagem das pessoas?

Ao longo das páginas precedentes fomos construindo uma tentativa de resposta a esta questão. Fizemo-lo recorrendo ao pensamento dos teóricos da educação museal, dando nota do *estado da arte* desta temática. Fizemo-lo reflectindo sobre as premissas da Qualidade e sobre as leituras que vários autores operaram acerca da sua adaptação ao meio museal. E fizemo-lo, finalmente, através da aplicação do modelo de auto-avaliação em quatro museus distintos.

Este percurso permitiu-nos concluir que, não só o **modelo *Inspiring Learning for All* é apropriado para os museus portugueses**, porque reflecte acções que fazem parte do quotidiano destes museus, como, em nosso entender, ele é

particularmente indicado para operar um primeiro contacto com os modelos avaliativos propostos pela Qualidade.

Como pudemos referir anteriormente, aos museus portugueses ainda é estranho o universo de referências da Gestão da Qualidade Total. Mesmo que empiricamente desenvolvam práticas adequadas, não existe um enquadramento teórico consistente nem transversalmente difundido pela organização. Assim, parece-nos especialmente relevante a existência de um modelo que, apesar de inspirado em ferramentas genéricas, procura fazer a ponte com os processos específicos das instituições museais. Esta é uma ferramenta de sensibilização e treino que cria disponibilidade e gera competências para outras ferramentas da Gestão da Qualidade.

Nesse sentido, o modelo britânico *Inspiring Learnig for All*, porque fruto de um longo processo de análise e debate operados por elementos de museus, bibliotecas e arquivos, acaba por admitir nos seus processos de medição dos impactos de aprendizagem, elementos diversos de natureza iminentemente qualitativa. Este modelo encontrou um modo de os enquadrar num esquema suficientemente flexível e ainda assim capaz de operar leituras e avaliações, através da elaboração de novas grelhas, categorias e indicadores capazes de captar a especificidade do fazer museológico e dos seus impactos, reforçando a ideia de que toda a Qualidade é mensurável.

Como referimos anteriormente no ponto 3.1., o presente trabalho não avançou para este segundo momento avaliativo

do modelo britânico, essencialmente vocacionado para a avaliação dos impactos de aprendizagem junto dos utilizadores. No qual, não havendo objectivos de aprendizagem predefinidos, são os próprios utilizadores que fazem a avaliação dessas melhorias. Porém, parece-nos que essa será uma das linhas de continuidade para a nossa investigação.

Consideramos que a experiência piloto que observámos, na qual diferentes museus se disponibilizaram a avaliar as suas acções e a existência de evidências dos processos e resultados delas decorrentes, permite-nos dar uma resposta afirmativa à nossa questão de partida.

Acreditamos que o modelo avaliativo *Inspiring Learning for All* (e a ferramenta de auto-avaliação que propõe) pode ser particularmente útil aos museus portugueses, no sentido de começarem a perspectivarem-se enquanto organizações praticantes da Qualidade e, consequentemente, a melhor servirem as suas pessoas (funcionários, voluntários, utilizadores e potenciais utilizadores).

Infelizmente, em Portugal a implementação de sistemas da Qualidade tem-se centrado na controversa questão da *avaliação de desempenho*, parte integrante do sistema, mas não exclusiva⁶²F. Aliás, na própria definição de sistema está implícito que todas as partes desempenham uma função, não subalternizável, e tão pouco passível de ser aplicada isoladamente.

⁶² Regulamentada pela Lei n.º 15/2006 de 26 de Abril

A auto-avaliação é uma parte fundamental dos sistemas da Qualidade, mas ela pressupõe todo um trabalho prévio de definição (da missão, da visão), de regulamentação (através da produção de documentação) e de implementação, para que se possa chegar ao acto de avaliar. Por outro lado, não nos parece que na óptica da Qualidade seja válido (para não dizer ético) proceder a avaliações de desempenho sem que antes tenha havido um investimento prévio nas pessoas, nomeadamente na formação e desenvolvimento das suas pessoas, e no agilizar dos processos-chave.

Importa ainda salientar que ao propormos este exercício de auto-avaliação, o nosso objectivo não contemplava o estabelecimento de juízos de valor sobre o desempenho da organização, mas antes testar a capacidade de autoscopia e, simultaneamente, fomentar a frontalidade do debate. Reservando uma postura crítica em relação ao exercício, podemos reconhecer a procura permanente de evidenciação dos pontos fortes em detrimento dos pontos fracos. Este facto poder-se-á dever à inexperiência perante este tipo de ferramentas, e, numa análise mais profunda, aos receios que a avaliação sempre acarretam. Acreditamos que a prática continuada de exercícios semelhantes poderá permitir um olhar mais exigente perante as práticas desenvolvidas. Bem como, outro conforto em admitir o erro como motor de melhoria contínua.

O caminho que percorremos terá cumprido a sua meta última se, como consequência deste trabalho no terreno, outros

museus forem cativados para esta ferramenta de auto-conhecimento. Se outros museus encontrarem tempo e espaço, na sua rotina quotidiana, para parar e reflectir. Para olharem para dentro sem se sentirem fragilizados com a experiência de *autoscopia*. E desse momento de auto-avaliação surgir uma vontade renovada de fazer mais, de fazer melhor, tendo as pessoas e a sua satisfação como o fulcro de toda a acção museológica.

Cativar os museus para a Gestão da Qualidade é cativá-los para a melhoria contínua, numa espiral de aperfeiçoamento cujos resultados são a disseminação de novas aprendizagens, internas e externas, com vista a um entrosamento mais profundo com a comunidade.

A imagem mais-que-perfeita desta *quasi-utopia* pode ser encontrada na expressão poética do museu-inspirador. Eterno retorno da milenar instituição museal.

Nota Final

Já depois da redacção final da dissertação que está na origem do texto que agora apresentamos, foi editada a obra de *Museums and Education – Purpose, Pedagogy, Performance*, na qual a museóloga Eileen Hopper-Greenhill faz o balanço dos anos iniciais do projecto *Inspiring Learning for All*.

Tendo como pano de fundo os dados da investigação levada a cabo, entre 2003 e 2006, pelo *Research Centre for Museums*

and Galleries do Departamento de *Museum Studies* da Universidade de Leicester, a autora propõe-se demonstrar o modo como o modelo avaliativo utilizado permite operar leituras significativas quanto à natureza da aprendizagem museal.

Como salientámos anteriormente, o modelo proposto pelo projecto *Inspiring Learning for All* desenvolve-se em dois momentos distintos. No primeiro, as instituições são desafiadas a procederem à sua auto-avaliação enquanto organizações de aprendizagem (utilizando para tal a grelha aqui anteriormente apresentada) e, num segundo momento, com recurso a indicadores que classificam como Resultados Genéricos de Aprendizagem, cada instituição faz uso de meios diferenciados para aquilatar o tipo de aprendizagens proporcionadas.

Um dos objectivos principais do estudo foi o de apresentar evidências, baseadas em dados estatísticos, mas também em dados de natureza qualitativa, que contrariassem a ideia, tradicionalmente partilhada entre agentes educativos, de que “medir” as aprendizagens museais e os seus resultados de natureza diferenciada (valores, atitudes, competências) será sempre impraticável. Especialmente, tendo como contraponto a possibilidade de avaliar as aprendizagens formais, caracterizadas pela conformidade ou dissonâncias em relação às matérias curriculares.

Assim, e após 3 estudos distintos⁶³, os envolvidos recolheram dados suficientes para elevar a discussão, em torno da natureza da aprendizagem museal, a um outro patamar. No qual, já não se discute a sua hipotética incomensurabilidade, mas debatem-se, agora, as melhores estratégias para compreender as suas especificidades .

Para Hooper-Grenhill, uma das principais limitações à compreensão da aprendizagem museal tem sido a sua fraca conceptualização (fruto uma de investigação que considera desarticulada) e a consequente ausência de uma linguagem que contribua para a sua definição. (cf. Hooper-Greenhill, 2007: 33)

Em nosso entender, os museus portugueses e os seus diversos agentes não poderão alhear-se da nova fasquia de exigência agora proposta.

⁶³ *Renaissance in the Regions 1* (2003); *Renaissance in the Region 2* (2005); DCMS/DfES1 (2004)

BIBLIOGRAFIA

Geral e Metodologia

- KUHN, T.S., (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, LucVan, (2005) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva
- SANTOS, Boaventura Sousa, *Um Discurso sobre as Ciências* (1987/1995), Porto, Edições Afrontamento

Museologia

- AAVV, (2003), *A Cultura em Acção – Impactos Sociais e Território*, Porto, Afrontamento
- AMBROSE, Timothy; PAINE, Crispin, (1993), *Museum Basics*, London, Routledge
- BENNETT, Tony, (1995), *The Birth of the Museum*, London, Routledge
- BOLAÑOS, María, (2002), *La Memoria del Mundo – Cien Años de Museología*, Gijón, Ediciones Trea
- BOSWELL, David & EVANS, Jessica (Coord.), (1999), *Representing The Nation: a Reader – Histories, Heritage and Museums*, London, Routledge
- BRUNO, CHAGAS, MOUTINHO (Coord.), (2007), *Sociomuseology*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas
- CARBONELL, Betina Messias (Coord.), (2004), *Museums Studies – an Anthology of Contexts*, Oxford, Blackwell
- FERNÁNDEZ, Luis Alonso, (2001), *Museología y Museografía*, Barcelona, Ediciones del Serbal

- GALOPIM, A. M. & LOPES, C. L., “Geociências na Universidade de Lisboa – Investigação Científica e Museologia”, U<http://www.mnhn.ul.pt>U (acedido em Outubro de 2007)
- GURY, Edson (Coord.), (1997), *Museum Ethics: Theory and Practice*, London, Routledge
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Francisca, (2001), *Manual de Museología*, Madrid, Ediciones Síntesis
- HUDSON, Kenneth, (1975), *A Social History of Museums – What the visitor Thought*, London, Macmillan Press
- IPM, (2005), *O Panorama Museológico em Portugal [2000-2003]*, Lisboa, IPM, Rede Portuguesa de Museus, Ministério da Cultura
- MELO (2007), *O Museu Inspirador de Aprendizagens – Exercício de Aplicação da Ferramenta de Auto-Avaliação Inspiring Learning for All* em quatro Serviços Educativos, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (dissertação de mestrado, policopiado)
- MACDONALD, Sharon & FYFE, Gordon, (1996), *Theorizing Museums*, Oxford, Blackwell Publishing
- MACDONALD, S. (Coord.), (2006), *A Companion to Museum Studies*, Oxford, Blackwell Publishing
- MALRAUX, André, (2000) *O Museu Imaginário*, Lisboa, Edições 70
- RICO, Juan Carlos, (2002), *Por qué no Vienen a los Museos?- historia de un fracaso*, Madrid, Sílex
- RIVIÈRE, George Henri, (1993) *La Museologia – Curso de Museologia /Textos y Testimónios* , Madrid, Ediciones Akal
- ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz (Coord.), (1993), *Iniciação à Museologia*, Lisboa, Universidade Aberta

SEMEDO, Alice & LOPES, J. T. (Coord.), (2005), *Museus discursos e Representações*, Porto, edições Afrontamento

VARINE, Hughe de, (2007), *Quelques idées sur le musée comme institution politique*, [U<http://musealogando.blogspot.com>](http://musealogando.blogspot.com)U (acedido em Novembro de 2007)

VERGO, Peter (Coord.), (1989) *The New Museology*, Reaktion Books

Educação / Educação em Museus

AAVV, (1989), *Museum Education: History, Theory and Practice*, s.l., National Art Education Association

CAULTON, Tim, (1999), *Hands-on exhibitions – Managing Interactive Museums and Science Centres*, London, Routledge

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

DEMO, Pedro, (2003), *Educação e Qualidade*, São Paulo, Papirus Editora

DUARTE, Ana (1993), *Educação Patrimonial – guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres*, Lisboa, Texto Editora.

FALK, John H. & DIERKING, LYNN, (2000), *Learning from Museums: Visitors Experiences and the Making of Meaning*, Altamira

(1992) *The Museum Experience*, Washington, Whalesback books

(1998) Free-choice learning: an alternative term to informal learning? In [Uhttp://www.umsl.edu/~sigiler/ILER-Newsletter-0798.pdf](http://www.umsl.edu/~sigiler/ILER-Newsletter-0798.pdf)U (acedido em Fevereiro de 2007)

FREIRE, Paulo, (1993), *Política e Educação*, São Paulo, Cortez Editora

(2003), *Educação e Mudança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra

GARDNER, Howard, (1983/1993), *Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books

(2003), *MI After Twenty Years*, [Uhttp://howardgardner.com](http://howardgardner.com)U

(Coord.), (2007), *Responsibility at work: how leading professionals act (or don't act) responsibly*, San Francisco, Jossey-Bass Publisher

HEIJN, Annemarie Vels & HOOGSTRAAT, Caroline, (2006), *The Learning Styles of Kolb in the Museum*, Amsterdam, Netherlands Museum Association

HEIN, George, (1998), *Learning in the Museum*, London e New York, Routledge

(2006) "Museum Education" in Macdonald, S. (ed.), *A Companion To Museum Studies*, Oxford, Blackwell Publishing

HOOPER-GREENHILL, Eilean (Coord.), (1999), *The Educational Role of the Museum*, London e New York, Routledge

(1992), *Museums and the shaping of knowledge*, London e New York, Routledge

(Coord.), (1995), *Museum, Media, Message*, London e New York, Routledge

(Coord.) (2003), *Measuring the outcomes and Impact of Learning in Museums, archives and libraries – The learning Impact Research Project End of Project Paper*, Leicester, Research Centre for Museums and Galleries

(2007), *Museums and Education – Purpose, Pedagogy, Performance*, London & New York, Routledge

MASLOW, A.H., (1943/1979) “A Theory of Human Motivation”, *Psychological Review* vol.50

PACKER, Jan, (2006), “Learning for Fun: The Unique Contribution of Educational Leisure Experiences in *Curator*, 49/3, Altamira Press, [Uhttp://pdfs.altamirapress.com/Cu/rat/CuratorV49N3samplearticle.pdf](http://pdfs.altamirapress.com/Cu/rat/CuratorV49N3samplearticle.pdf)U (acedido em Fevereiro de 2007)

PARIS, Scott, (Coord.), (2002), *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*, New Jersey e London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers

PEARCE, Susan (Coord.), (1994), *Interpreting Objects and Collections*, London, Routledge

PRIMO, Judite, *O Museólogo-Educador Frente aos Desafios Económicos e Sociais da Actualidade*,

[Uhttp://mestrado-museologia.net/Textos_juditeprimo/MuseologoEducadorJP.pdf](http://mestrado-museologia.net/Textos_juditeprimo/MuseologoEducadorJP.pdf)U (acedido em Novembro de 2006)

ROBERTS, Lisa C., (1997), *From Knowledge to Narrative – Educators and the Changing Museum*, Washington e London, Smithsonian Institution Press

ROUNDS, Jay, (2006), “Doing Identity Work in Museums”, in *Curator*, 49/2, Altamira Press,

[Uhttp://pdfs.altamirapress.com/Cu/rat/CuratorV49N2samplearticle.pdf](http://pdfs.altamirapress.com/Cu/rat/CuratorV49N2samplearticle.pdf)U (acedido Fevereiro de 2007)

STEIN, Jill; DIERKING, Lynn D.; FALK, John H.; ELLENBOGEN, Kirsten (ed.), (2006), *In Principle in Practice: Insights: A Museum Learning Resource*, Annapolis, Institute for Learning Innovation

WALTER, Charlie H., (2002), “Creating Extraordinary Learning Environments” in *Curator*, vol.45, nº4

Gestão da Qualidade / Gestão de Museus e Património

ADAMS, Roxana (Coord.), (2001), *Museum Visitor Services Manual*, Washington, American Association of Museums
 BALLART HERNANDEZ & Josep, JUAN i TRESSERAS, Jordi, (2001) *Gestión del Património Cultural*, Barcelona, Ariel

BLACK, Graham, (2005), *The Engaging Museum – Developing Museums for Visitor Involvement*, London and New York, Routledge

DOERING, Zahava D., (1999), *Strangers, Guests or Clients? – Visitor Experiences in Museums*, Washington, Smithsonian Institution

FOPP, Michael A. (1997), *Managing Museums and Galleries*, London/New York, Routledge

GARCIA, Nuno Guina, (2003), *O Museu entre a cultura e o mercado: um equilíbrio instável*, Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra

GUTHE, Carl E., (1957), *So You Want a Good Museum - A Guide to the Management of Small Museums*, s.l., The American Association of Museums

- HOWARD, Peter, (2003) *Management, Interpretation, Identity*, London, Continuum ed.
- KORN, Randi, (2004), "Self-Portrait – First Know Thyself, Then Serve Your Public", in *Museums News*, January/February
- LORD, Gail d. & LORD, Barry, (1997), *The Manual of Museum Management*, London, The Stationery Office
- MAIRESSE, François, (2004) *Mission et Évaluation des Musées – une enquête à Bruxelles et en Wallonie*, Paris, L'Harmattan
- MOLINA, Estefanía, (s.d.) *Calidade total en la Administración Pública*, [Uhttp://www.ipap.sg.gba.gov.ar/dfyc/m_lec.htm](http://www.ipap.sg.gba.gov.ar/dfyc/m_lec.htm)U, (acedido em Outubro de 2007)
- MOORE, Kevin (Coord.), (1999), *Management in Museums*, London, Athlone Press
- NEGRI, Massimo & SANI, Margherita (Coord.), (2001), *Museo e cultura della qualità*, Bologna, Clueb
- PIRES, A. Ramos, (2004), *Qualidade – sistemas de gestão da qualidade*, Lisboa, Sílabo
- RENTSCHLER, Ruth & HEDE, Anne-Marie, (2007), *Museum Marketing – Competing in the global marketplace*, Amsterdam, Butterworth-Heinemann
- SARMENTO, Manuela & Silva, Nuno, (2006), "A Qualidade na Administração Pública – Uma necessidade Urgente nos Serviços Públicos", in *Revista Militar*, Jun., [Uhttp://revistamilitar.pt/modules/articles/article.php?id=73](http://revistamilitar.pt/modules/articles/article.php?id=73)U (acedido em Outubro de 2007)
- SCOTT, Carol, (2003), "Museums and impact" in *Curator*, vol. 46, Jul.,

Uhttp://fuel4arts.com/files/attach/MuseumsAndImpact_Scott_160904.pdfU (acedido em Fevereiro de 2007)

SERREL, Beverly, (2006), *Judging Exhibitions – A Framework for Assessing Excellence*, Califórnia, Left Coast Press

VICTOR, Isabel, (2005), *Os Museus e a Qualidade – Distinguir entre museus com “qualidades” e a qualidade em museus*, Lisboa, Cadernos de Sociomuseologia nº 23, Edições Universitárias Lusófonas

FONTES

DIÁRIO DA REPÚBLICA PORTUGUESA, Decreto-Lei n.º 391/99 de 30 de Setembro

EUROPEAN INSTITUTE OF PUBLIC ADMINISTRATION/DIREÇÃO-GERAL DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, (2002), *CAF – Common Assessment Framework/Estrutura Comum de Avaliação*
EUROPEAN INSTITUTE OF PUBLIC ADMINISTRATION, (2006) *CAF – Common Assessment Framework*

EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT, (2003), EFQM

Lei Quadro dos Museus Portugueses, Diário da República – I Série A, 19 de Agosto de 2004

ICOM, (1972), *The Museum in the Service of Man Today and Tomorrow – The Museum's educational and cultural role- The papers from the Ninth General Conference of ICOM*, Paris

ICOM, (1972), *Mesa Redonda de Santiago do Chile*

ICOM, (1992) *Declaração de Caracas*

LONDON MUSEUMS AGENCY, (2001) *Planning for Learning – A guide to developing an education Policy*, London, London Museum Agency

MINOM, (1984) *Declaração do Quebec – Princípios Base de uma Nova Museologia*

MUSEUMS, LIBRARIES AND ARCHIVES COUNCIL, (2004) *Inspiring Learning for All*

MUSEUMS AND GALLERIES COMMISSION, (1998),
*Cultural Diversity: Attitudes of Ethnic Minority Populations
towards Museums and Galleries*

PRIMO, Judite & MATEUS, Diogo, (2007), *Normas para a
Elaboração e Apresentação Teses de Doutoramento*, Lisboa,
Faculdade de Arquitectura, Urbanismo e Artes da
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Sites

[Uwww.ccb.ptU](http://www.ccb.pt)

[Uwww.geocities.comU](http://www.geocities.com)

[Uwww.howardgardner.comU](http://www.howardgardner.com)

[Uwww.inspiringlearningforall.gov.ukU](http://www.inspiringlearningforall.gov.uk)

[Uwww.rpmuseus-pt.orgU.](http://www.rpmuseus-pt.org)

GLOSSÁRIO

Acesso

Identificação de barreiras que possam ser impeditivas da participação e do desenvolvimento das estratégias adoptadas e seu desmantelamento. Estas barreiras podem ser:

- Físicas – Estão os edifícios, colecções, eventos fisicamente acessíveis para todos?
- Intelectuais – Estão acessíveis aos vários níveis de leitura e aos não falantes da língua anfitriã. Podem ser usados por pessoas com dificuldades de aprendizagem?
- Culturais – Será que eles representam os interesses, expectativas e experiências de vida da comunidade envolvente?
- De atitude – Será que fazem os utilizadores sentir-se bem-vindos e confortáveis, especialmente os novos. Será que os funcionários têm uma boa atitude em relação à diversidade (cultural, social, económica). Estamos a concentrar-nos nos utilizadores e nos potenciais utilizadores?
- Financeiros – Será que o preço dos ingressos é impeditivo para alguns?

Ambientes de Aprendizagem

Refere-se tanto ao espaço físico, como ao ambiente virtual, e ainda a um leque de outros factores, tais como a

disponibilidade dos funcionários, o seu empenho na aprendizagem, etc.

Análise SWOT

Análise dos pontos fortes das oportunidades (vantagens potenciais) e dos pontos fracos, das ameaças (dificuldades potenciais) de uma organização.

Aprendizagem

A aprendizagem acontece sempre que alguém é estimulado, motivado ou inspirado, operando-se algum tipo de mudança interior. Este termo implica que todos participam nesta mudança - os utilizadores ao recorrerem aos serviços do museu, mas também os funcionários que permanentemente desenvolvem as suas aptidões, conhecimentos e comportamentos. Na *aprendizagem* o ponto nevrálgico é a experiência dos utilizadores. O termo educação começa gradualmente a ser posto de parte pois revela uma atitude reducionista quanto às potencialidades de aprendizagem da experiência museal, quer para os utilizadores quer para os funcionários, voluntários e parceiros.

Avaliação

Avaliação de um projecto ou evento tendo em conta os objectivos previamente estabelecidos, os recursos consumidos e os impactos produzidos sobre a realidade, bem como de

examinar se os mesmos resultados poderiam ter sido obtidos a um menor custo.

Também pode designar a apreciação do valor dos sucessos do projecto. No universo da avaliação dos resultados educativos dos museus, não se procura avaliar os utilizadores directamente, a não ser que estes tenham delineado objectivos específicos de aprendizagem.

Benchmarking

Técnica ou processo sistemático de comparação de resultados e processos organizacionais entre duas ou mais organizações. O objectivo é que, através da aprendizagem sobre melhores práticas, estas sejam de facto aplicadas, bem como sejam alcançados os mesmos níveis de desempenho ou superiores. Pode desenvolver-se dentro da mesma organização, entre alguns dos seus departamentos (*benchmarking* interno), ou entre diferentes organizações a nível nacional ou internacional.

Benchmarking de processos e resultados

O *Benchmarking* de processos compara actividades e processos. O *benchmarking* de resultados compara resultados, impactos e outros indicadores de resultados, tais como a qualidade, eficiência e eficácia de custo. Em ambos os casos, o objectivo é melhorar operações e processos críticos específicos. Existe complementaridade entre o *Benchmarking* de processos e resultados, sendo os dois habitualmente

necessários para se chegar a conclusões sobre a melhor prática.

Brainstorming

Técnica usada para maximizar a geração de ideias, num curto período de tempo, provenientes de um grupo de pessoas, tendo normalmente em vista identificar causas ou soluções de um problema, ou desenvolver inovações (produtos, processos, métodos de trabalho). Consiste em estimular e reunir ideias dos participantes da reunião, sem nenhuma preocupação crítica, até que se esgotem todas as possibilidades.

Campeões na defesa da Aprendizagem

Pessoas que sendo funcionários, voluntários ou membros dos órgãos dirigentes podem:

- Fazem da aprendizagem a prioridade da instituição, canalizando recursos, direccionando os recursos humanos, repensando os espaços, etc.
- São advogados empenhados da causa educativa
- Convencem os patrocinadores dos potenciais dos museus ao nível do fomento do conhecimento e aprendizagem
- Envolvem, inspiram e apoiam activamente os utilizadores na sua aprendizagem

- Estão permanentemente a atualizar-se a aprender como resultado das suas experiências

Cidadão/Cliente

A expressão cidadão/cliente é utilizada para realçar o relacionamento duplo que existe com a Administração Pública: por um lado enquanto utilizadores dos serviços (clientes), por outro lado, todas as pessoas, enquanto cidadãos e contribuintes, têm interesse nos serviços e nos seus resultados.

Código deontológico

Conjunto de regras de conduta e recomendações para um certo grupo profissional ou organização. Pode também ser aplicado a actividades específicas, como a auditoria e o benchmarking.

Colecções e recursos

Acervo de peças, livros, materiais de apoio, documentação

Comunidade

Todos os utilizadores e potenciais utilizadores dos serviços do museu

Consulta

Com este termo queremos significar a oportunidade dada às pessoas para moldarem os serviços que o museu oferece, de modo a que estas se sintam motivadas e envolvidas nas oportunidades de aprendizagem.

Desenvolvimento Profissional Contínuo

Trata-se de uma abordagem sistemática à actualização profissional. Reconhece que todos temos diferentes necessidades de aprendizagem, e para colmatá-las é necessário planear. O Pilar desta filosofia é a formação ao longo da vida activa, e abarca todas as actividades conducentes à aprendizagem, sejam elas baseadas na actividade profissional, programas de educação formal ou actividades informais. Trata-se de um método de boa prática ao nível da gestão de carreiras que faculta níveis de confiança pessoal superiores.

Eficácia

É a relação entre o objectivo definido e o impacto ou resultado alcançado.

Eficiência

É a relação entre os produtos/serviços obtidos e os recursos consumidos para o efeito. A produtividade pode ser medida de forma a permitir a inclusão quer dos custos de todos os

factores de produção (produtividade total dos factores) quer dos desempenho global, através da análise de estratégias de longo prazo e iniciativas gerais que tenham conduzido ao sucesso. Envolve a comparação de aspectos fundamentais, tais como competências essenciais, desenvolvimento de novos produtos e serviços, alteração na conjugação das actividades ou melhoria na redução de custos de um factor específico (produtividade do trabalho ou produtividade do investimento).

Empowerment

É o processo pelo qual se atribui influência ou poder acrescido às pessoas (cidadãos ou colaboradores), designadamente através do envolvimento no processo de decisão, concedendo autonomia, etc.

Estratégia

Um plano de acção para cumprir os objectivos de uma organização.

Estratégia Educativa

A estratégia educativa do museu define quais as metas que o museu pretende atingir e os objectivos de curto prazo que tem de alcançar para cumprir essa metas. Os objectivos devem ser específicos, quantificáveis, acordados, realistas e com limites de tempo definidos.

Estratégia de Acesso e Aprendizagem

Exige o estabelecimento de um plano cujo objectivo é o reunir de condições de modo a inspirar e apoiar a aprendizagem, de um modo inclusivo e acessível. Estas estratégias visam essencialmente a mudança e a melhoria contínuas, trata-se «de uma ferramenta de trabalho que identifica a concepção de aprendizagem e de acesso pretendidas, estabelece objectivos claros e descreve como os obter ao longo de um determinado período de tempo». O tempo de vida útil destas estratégias ronda os dois anos, e a auto-avaliação da organização pode ser extremamente importante para o delinear destas estratégias.

Gestão da mudança

A gestão da mudança implica saber gerar as mudanças necessárias numa organização e dominar a dinâmica da mudança, ou seja, incentivar, preparar, implementar e avaliar a mudança.

Gestão das pessoas

Forma como a organização consegue que cada trabalhador desenvolva todo o seu potencial criativo, e use as suas capacidades e conhecimentos na prossecução dos objectivos do serviço.

Governantes

Membros do governo (ministros e secretários de Estado) que definem as orientações, mandatam e controlam as organizações da administração pública.

Impacto

O impacto (ou efeito) que os resultados têm na sociedade.

Indicador

Medida indicativa de algum fenómeno, isto é, não mede o fenómeno tal como se apresenta mas mede-o indirectamente.

Indicadores de Performance

São importantes ‘para tomar o pulso’ às actividades desenvolvidas aferindo se o museu se mantém no rumo definido. Podem ser quantitativos ou qualitativos.

Indicador de percepção

Medida subjectiva sobre um fenómeno, por exemplo, a percepção do cliente sobre a qualidade de um produto ou de um serviço. Capacidade para lidar com mudanças no ambiente da organização.

Inquérito

Técnica de recolha de opiniões, comportamentos e conhecimentos junto das pessoas ou grupos específicos. Geralmente apenas se solicita participação a uma parte da população.

Input (entrada)

Qualquer tipo dos recursos utilizados para a produção de produtos ou serviços.

Interpretação

Termo utilizado para designar a formação de significados e contextos em relação aos objectos expostos, por parte da equipa do museu. Ver mediação. Também se aplica à capacidade individual de análise e compreensão do mundo que nos rodeia (mundividências).

Liderança

Como os dirigentes desenvolvem e prosseguem a missão e visão, e desenvolvem os valores necessários para sustentar, a longo prazo, uma cultura de excelência do serviço público, e os implementam na organização através de acções e comportamentos adequados, e estão pessoalmente envolvidos em garantir que o sistema de gestão é desenvolvido e implementado.

Longo prazo

Refere-se geralmente a períodos de cinco a dez anos ou mais.

Medição da Aprendizagem

Um sistema de comparação entre as semelhanças e contrastes de qualquer coisa usando unidades standard. O modelo *Inspiring Learning for All* utiliza os Resultados Genéricos de Aprendizagem como standard de modo a avaliar a natureza da aprendizagem em museus, bibliotecas e arquivos, e para elaborar os relatórios usando dados quantificáveis. Porém, os RGA também possibilitam a avaliação dos dados qualitativos, de natureza descritiva, combinando os dois tipos de medida tornando a medição da aprendizagem mais profunda e alargada.

Médio prazo

Refere-se geralmente a períodos de dois a cinco anos.

Melhores práticas

Utilização de métodos ou iniciativas que conduzem a organização a um desempenho excepcional. Trata-se de um conceito relativo uma vez que pode significar a adopção de práticas de gestão inovadoras ou interessantes, as quais foram identificadas através do *benchmarking*. Por vezes, é preferível utilizar a expressão “boa prática” quando não é possível assegurar que não existe uma melhor.

Melhoria contínua

Técnica de mudança organizacional, que envolve toda a organização (colaboradores e dirigentes) no esforço de melhoria dos processos de trabalho tendo em vista a qualidade dos serviços, a economia de recursos e de tempo.

Meta

Grau de resultados que se pretende alcançar em termos de qualidade, eficiência, impacto etc. Pode ser desdobrada em objectivos.

Missão

A razão de ser de uma organização. Aquilo que a distingue das demais. Deve ser definida através de uma declaração clara.

Objectivos de curto prazo

Objectivos que podem ser realizados a curto prazo, geralmente, em menos de um ano.

Organização de serviço público

É qualquer instituição, organização de serviço ou sistema, sob direcção política e controlada por um governo eleito (nacional, regional ou local). Inclui as organizações que lidam

com o desenvolvimento de políticas e aplicação da lei, isto é, matérias que não poderiam ser consideradas estritamente como serviços.

Organizações Educativas

Qualquer organização na qual todos estejam profundamente empenhados na mudança e na melhoria contínuas. Onde a procura permanente e a assimilação de novas perspectivas e abordagens seja uma prática quotidiana.

Oportunidades de Aprendizagem

Leque variado de actividades, programas e experiências proporcionadas pelos museus: grupos de leitura, aulas em horário pós-laboral, workshops, conferências, seminários, dias temáticos e de entrada livre, disponibilização de recursos na Internet, visitas guiadas, carros de exposição (roadshows), exposições, ateliers práticos, clubes, programas de investigação, etc.

Output (saída)

É o resultado imediato da produção, que pode incluir bens ou serviços. No entanto, há que ter em conta a distinção entre saídas intermédias e finais. No primeiro caso os produtos ou serviços são fornecidos por um departamento a outro departamento, da mesma organização; no segundo caso, a saída tem como destinatário uma entidade externa à organização.

Parceiros

Este termo é utilizado para significar o leque variado de agentes com quem podemos trabalhar de modo a melhorar a qualidade dos serviços prestados pelo museu. Eles podem ser:

- Outros museus
- Outros departamentos dentro do museu
- Fundadores, Tutela, Agências de desenvolvimento regional
- Serviços de Juventude, Instituições de Ensino;
- Comunidade, voluntariado, grupos de interesse
- Organizações artísticas
- Fóruns de turismo
- Organizações Comerciais
- Media
- Serviços prisionais
- Grupos ambientalistas; autoridades de saúde pública
- Agentes individuais com talentos particulares: artistas, escritores, artesãos, académicos, etc.

Parceria

Designa a colaboração com outra parte, numa base comercial ou não comercial, visando um objectivo comum.

Partes interessadas

Designa todos aqueles que têm um interesse, financeiro ou não, nas actividades da organização, por exemplo os cidadãos/clientes, os trabalhadores, o público em geral, as agências de inspecção, os *media*, os fornecedores, etc. Os dirigentes políticos, tais como o Governo, representado por dirigentes eleitos (ou nomeados), e os gabinetes ministeriais, são também partes interessadas. Nem todas as partes interessadas estão em situação de igualdade.

Política

É a combinação entre um objectivo e os meios para a sua prossecução.

Política Educativa

Nos últimos anos, vários museus delinearam políticas educativas. Esta expressão sintetiza, não só, uma abordagem teórica às questões educativas nos museus, bem como as práticas desenvolvidas em torno dessa função educativa, e ainda o modo como esta se relaciona com as outras funções. Uma política educativa abrange áreas como os utilizadores, pesquisa de mercado, necessidades educativas, tipos e qualidade de planeamento, desenvolvimento das exposições, avaliação, marketing, a disponibilidade e as implicações dos recursos, treino dos funcionários e voluntários, bem como trabalho em parceiras. Em muitas instituições o termo «educativa» ainda está exclusivamente centrado no trabalho

que o museu desenvolve com as escolas, pelo que nos países anglo-saxónicos começa a optar-se pela expressão *learning* (aqui traduzida como aprendizagem) querendo com ela afirmar uma abordagem mais abrangente e que põe a tónica sobre o indivíduo que aprende.

Processo

Conjunto de procedimentos que transformam as entradas em resultados ou impactos, e deste modo acrescentam valor. A natureza dos processos nos serviços públicos pode variar entre as actividades relativamente abstractas, tais como as que apoiam o desenvolvimento das políticas ou a regulação das actividades económicas, até actividades muito concretas de prestação do serviço.

Qualidade

A qualidade é o conjunto de propriedades e características, de um bem ou serviço, que lhe confere capacidade para satisfazer necessidades explícitas ou implícitas dos clientes. Avalia-se indirectamente pela apreciação ou impacto do cliente/cidadão. A Gestão pela Qualidade Total (TQM) focaliza-se nos procedimentos e processos que são considerados essenciais para a promoção da qualidade.

Rede

Sistema informal de ligação das pessoas ou organizações sem linha normativa de comando. Os membros da rede muitas vezes partilham valores e interesses.

Relação custo-eficácia

É a relação entre os efeitos pretendidos pelos objectivos da organização e os custos – incluindo os custos sociais – para obtê-los. Ver também **eficácia**.

Resultados Genéricos de Aprendizagem

Trata-se de um sistema que usa cinco grupos de resultados de aprendizagem de modo a categorizar os resultados de aprendizagem individuais que os utilizadores dos museus descrevem e experimentam.

Resultados para o cidadão/cliente

O que a organização alcança para os seus clientes, designadamente em relação às suas necessidades, exigências e expectativas. A satisfação do cidadão/cliente ou a *boa vontade* para pagar o serviço comprovam-no.

Stakeholders

Não encontramos em português uma tradução satisfatória, pelo que utilizamos o termo para significar todos (indivíduos ou organizações) que têm um interesse próprio no museu.

TQM (Total Quality Management)

O Sistema de Gestão para a Qualidade Total designa uma filosofia de gestão, focalizada no cliente, que procura continuamente melhorar os processos através da utilização de ferramentas de gestão e do envolvimento dos colaboradores em trabalho de equipa. Existem diversos modelos de TQM, sendo os mais utilizados os seguintes: EFQM, Speyer, Malcom Baldrige .

Utilizadores

Já não se trata de visitantes ou frequentadores, mas sim daqueles que usam os serviços prestados pelo museu: crianças do ensino básico, estudantes do secundário, universitários, investigadores, artistas, ou qualquer um que se desloque ao museu com o objectivo de usufruir do que o museu tem para oferecer.

Valor

Este conceito refere-se aos valores monetários, de bem-estar, culturais e morais. Os valores morais tendem a ser universais, enquanto que os valores culturais podem mudar entre as

organizações e os países. Os valores culturais de uma organização devem estar relacionados com a respectiva missão. Podem ser diferentes entre organizações sem fins lucrativos e organizações privadas.

Visão

É o ideal (provavelmente) exequível do que uma organização pretende fazer e alcançar. Trata-se da projecção da imagem da organização, numa perspectiva de médio e longo prazo, que representa os resultados alcançados (“fotografia do futuro”). Pode ser medida directamente, em função de um determinado padrão.

(Fontes: *Inspiring Learning for All*; Pires, R., *A Qualidade*; Victor, I. *A Qualidade em Museus*)

ÍNDICE REMISSIVO

Análise Swot –
Aprendizagem –
Auto-avaliação –
Avaliação –Benchmarking –
Cidadão-Cliente –
Empowerment –
Interpretação –
Liderança –
Melhoria Contínua –
Missão –
Parceria –
Stakeholders –
Política Educativa –
Qualidade –
Utilizadores –
Visão –