

## **O QUE É QUE SÃO MUSEUS COM QUALIDADE PEDAGÓGICA?**

### **O museu criativo como alternativa à educação formal da criança.**

Gabriela Cavaco

O paradigma pedagógico tradicional, centrado essencialmente na figura do professor, tem colocado demasiada ênfase no adestramento do pensamento lógico da criança, em detrimento de actividades que promovam o sentido lúdico, a fantasia, a imaginação e a criatividade (Gabriela Cavaco, 2000).

Na realidade, o exercício da criatividade continua a ser considerado maioritariamente como sendo uma mera perda de tempo. Política e sociologicamente e em nome da necessidade demasiado imediatista do *saber ler e escrever* tem-se dado primazia à aprendizagem pelo adestramento da criança, em detrimento da qualidade da sua formação e do *vir-a-ser*, fruto da sua própria descoberta individual.

A pedagogia do futuro tem um outro ponto de partida para a aprendizagem: a aposta na realidade e nas potencialidades infantis. Isto é, trata-se de aceitar que as crianças explorem as suas próprias capacidades e a partir daí descubram o caminho para um saber progressivamente significativo. Só então parece fazer sentido a aposta na organização do pensamento lógico.

Obrigada a crescer numa atmosfera escolar standartizada e normativa, a criança vive a pedagogia do adestramento como uma constante agressão invasiva, inibidora do desenvolvimento das suas próprias potencialidades criativas. De facto, parece desejável que o que ainda acontece na maioria das escolas não deva repetir-se em outros espaços de intervenção educativa que tenham por objectivo ajudar a criança a descobrir as suas potencialidades e a participar activamente na descoberta do conhecimento. É neste sentido que o Museu, enquanto espaço de aprendizagem e de criatividade, pode dar o seu contributo.

Nesta linha de pensamento, o museu não parece poder continuar a ser entendido como armazém de objectos descontextualizados, espaço vazio de sentimentos e de emoções. Hoje, “*a educação e o lazer são finalidades das instituições Museológicas fazem parte da função comunicação e desenvolvem-se no seio da relação entre o homem e a realidade, mediada pelos bens culturais*” (Mário Chagas, 1996).

A evolução dos conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento da criança e o comportamento do homem podem ajudar os agentes educativos dos museus a respeitar a relação entre o espaço, os conteúdos, a interactividade, o interesse pelo diálogo e o prazer da descoberta durante o percurso de visita de uma exposição ou de um museu.

As teorias construtivistas relacionadas com a aprendizagem em museus, sustentadas por Howard Gardner (1991,1998) nos Estados Unidos e por Terry Russell (1994) em Inglaterra, confirmam que as crianças preferem visitar museus que sejam interactivos onde descubram a oportunidade de envolvimento físico e emocional com os conteúdos expositivos. A expressão “*hands-on*”, que em português poderíamos traduzir para *Mãos em Acção*, reflecte exactamente este envolvimento e vem reconhecer o poder e a importância da funcionalidade no acto de aprender. Esta mesma expressão corresponde a uma nova dimensão da educação e da pedagogia, que tenta operacionalizar a transmissão do conhecimento através da criação de representações que estimulam o rápido crescimento e aprendizagem individuais. Pensamos que este processo seja válido para as crianças (pedagogia) e para os adultos (andragogia).

Estudos internacionais efectuados nos anos 80, na sua maioria em galerias “*hands-on*” e em inúmeros Museus das Crianças, vieram originar um movimento educativo que enfatiza o papel do “*hands-on*” como processo de transmissão para “*minds-on*”, ou seja, para *Mentes em Acção* (Margarida de Lancastre, 1998). Por exemplo, Richard Gregory (1989) considera que a aprendizagem física e experimental do “*hands-on*” não é, por si só, suficiente. Constitui, no entanto, um excelente meio para transformar a actividade e a

percepção em redes interpretativas do real, que dêem personalizado sentido aos conteúdos a partir de experiências no museu.

A posição de Gregory traz consigo várias implicações na prática museológica quotidiana. Muitas vezes, a falta de formação e o receio de não poder controlar os grupos de crianças visitantes origina uma forma estereotipada da visita. Um dos princípios fundamentais que nos pode conduzir a práticas educativas de qualidade será o princípio de que os monitores só podem transmitir conteúdos e elevar a auto-estima das crianças, na medida em que haja interesse na criança enquanto pessoa. Verhellen (1994) defende, precisamente, que hoje em dia a criança tem que ser entendida como parte activa da sociedade. A criança tem uma enorme capacidade para recolher informação. Hoje, com frequência, a criança pode ter muito mais informação do que o adulto e assim sendo, a sua própria representação do mundo pode vir a ser afectada (Ferran Casas, 1998). Consideramos que, por este simples facto, é determinante proceder à recolha dos seus testemunhos para melhor poder satisfazer as suas aspirações e expectativas.

Quando visitam o museu, as crianças trazem consigo representações e expectativas que adquiriram no seu próprio processo de socialização, com os pais, os professores, os amigos ou através dos média. O nosso trabalho no museu será o de envolver estas pré-representações e estabelecer a ponte entre as crianças e os estímulos oferecidos no museu.

Como nos mostra Bogdan Suchodolski (1978) já no século XVIII, no seu “Ensaio sobre a Pedagogia”, Emanuel Kant considerava no seu humanismo racionalista que se deveria *“conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade”*. A filosofia de Kant, como todos os humanistas da “pedagogia da essência” (de Nietzsche a Hegel) considerava que em termos pedagógicos a criança tinha já uma atitude intelectual e moral *“pelo indispensável acabamento dos princípios que se impõem a todos”*. Neste mesmo sentido, pensamos hoje que também na prática educativa dos museus se deva estimular a criança visitante através das mais diversificadas formas de aprendizagem e, assim, encorajar o seu crescimento

interior como mais valia para a sua criatividade. Por esta via ser-lhe-á possível, no processo do seu auto-desenvolvimento, descobrir o equilíbrio epistemológico entre as normas sociais/rationais e o mundo dos seus sentimentos e das suas emoções. É neste sentido que se pode fazer referência a uma autêntica revolução copernicana no campo da educação. Esta pedagogia filosófica não tinha ainda carácter psicológico mas fundamentava já uma concepção moderna da formação do espírito da criança (Suchodolski, 1978).

Bruno Munári (1979) costumava dizer que “uma criança criativa é uma criança feliz”. Neste sentido, consideramos que o museu deva ser entendido como um espaço de descoberta onde a criança tenha o prazer em aprender, descobrir e experimentar – aquilo a que estudos recentes começaram a designar por espaços “*hearts-on*” (*Emoções em Acção*), espaços de felicidade e emoção (Barry Zuckerman, 1997). A intervenção do adulto será sempre discreta, com tempo e com respeito pelo ritmo de cada pequeno visitante, num espaço onde o aprender surja naturalmente e onde a competição dê lugar à colaboração.

O mesmo é dizer, em termos de uma *nova pedagogia*, que consideramos contraproducente a transferência das metodologias tradicionais do ensino formal para dentro do espaço museológico. Do nosso ponto de vista, o processo educativo dos museus “*não está comprometido com o objecto e sim com o homem em transformação com a vida, com o humano, com a solidariedade e a transformação é bem diferente do tipo prestigiador que manipula informações, lança mão de uma autoridade “mágica” e cria situações de arco-da-velha, mais interessado em impressionar e informar do que transformar*”, (Mário Chagas, 1996). Só quando tomarmos consciência destes pressupostos poderemos então desenvolver museus que respondam às expectativas dos visitantes e maximizem o seu potencial de aprendizagem.

Este processo de consciencialização profissional passa, em nosso entender, pela formação contínua dos agentes de educação dos museus e pela avaliação sistemática das suas acções junto dos públicos mais jovens.

## Referências

CASAS, F., (1998) . Infância: Perspectivas psicosociales, Barcelona, PPU.

CAVACO, GABRIELA (2000). Como Seduzir para a Leitura. Comunicação apresentada no XIV Encontro de Literatura para Crianças / Influência e Sedução, a Arte e a Ciência na Literatura para Crianças. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2001.

CHAGAS, MÁRIO CHAGAS (2000). Memória e poder: dois movimentos. Documento, policopiado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Curso de Mestrado em Museologia, Lisboa.

GARDNER, HOWARD (1991). The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach. Basic Books, New York.

GREGORY, R. (1989). Turning minds on to science by hands-on exploration: the nature and potential of the hands-on museums, Keynote essay in: Sharing science. Issues in the development of interactive science and technology centers, Nuffield Foundation.

LANCASTRE, MARGARIDA DE (1998). Hands ON! Europe. Conference Reader, pp.13 – 18. AAHA, Lisbon.

MOUTINHO, Mário,(2000), Autonomia, ritmo e criatividade na museologia contemporânea, texto apresentado na Universidade de São Paulo – no curso de Pós-graduação em Museologia dirigido pela Prof. Doutora Cristina Bruno, S.P.

MUNARI, BRUNO (1979). Playing with art. Ed. Zanchelli, Bologna.

SUCHODOLSKI, BOGDAN (1978). A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas. Livros Horizonte, 2ª edição, Lisboa.

ZUCKERMAN, BARRY (1997), Association of Youth Museums Early Learning, Boston.