

CATARINA MARIA DIOGO GONÇALVES

Visita ao Museu Nacional de Arte Antiga: o
aluno protagonista de experiência e aprendizagem.

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

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Lisboa

2022

CATARINA MARIA DIOGO GONÇALVES

Visita ao Museu Nacional de Arte Antiga: o aluno
protagonista de experiência e aprendizagem.

Dissertação defendida em provas públicas na
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias no dia 25/ 07/ 2022, perante o júri,
nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º 263/2022
de 20 de julho de 2022, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. ^a Doutora Marta-Maria Jecu

Arguente: Prof. Doutor Hugo Miguel Marques das
Neves Barata (Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias)

Orientadora: Prof. ^a Doutora Maria Constança
Pignateli de Sousa e Vasconcelos

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

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Lisboa

2022

A arte não é um fim em si mesmo: é uma ponte

Marina Tsvietaieva

À minha mãe.

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Constança Vasconcelos pela sua orientação, disponibilidade e apoio na supervisão desta dissertação.

Ao Museu Nacional de Arte Antiga e aos colegas e alunos do Externato de Penafirme que colaboraram diretamente neste estudo, pela disponibilidade demonstrada, que tornou possível a sua realização.

À Alda, sempre presente e disponível nas várias fases da elaboração desta dissertação.

À minha família e aos meus amigos pelo apoio e compreensão.

Ao Samuel, pela partilha de todos os momentos.

RESUMO

A escola tem vindo a estabelecer uma cada vez maior relação de cumplicidade com as atividades desenvolvidas pelos Serviços Educativos dos museus de arte, que frequentemente fazem parte do plano anual de atividades. É precisamente nesta relação emergente que a educação artística encontra novos sentidos e lugares para a sua prática.

As estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas em ambos os contextos educativos apesar de diferirem a nível de conteúdos e procedimentos encontram pontos de confluência na sua intencionalidade.

Os professores dos mais variados níveis de ensino recorrem cada vez com mais frequência às atividades dinamizadas pelos sectores de educação dos museus, entre elas a realização de visitas de estudo orientadas, subordinadas ou não a temáticas específicas.

Deste modo e tendo em consideração a relevância da relação escola-museu já referida, o presente trabalho procurou investigar as especificidades deste tipo de experiências ocorridas através do estudo de um caso específico, assim como dos seus intervenientes. Assim, e recorrendo a uma metodologia de carácter qualitativo constituiu-se objeto de análise do estudo a realização de uma visita orientada e previamente definida ao Museu Nacional de Arte Antiga, por uma turma de alunos pertencentes ao curso de Artes Visuais do ensino secundário e os respetivos professores acompanhantes.

Pretendeu-se averiguar a partir do ponto de vista de professores e alunos quais as suas próprias perceções dos acontecimentos, opiniões e pontos de vista de vários aspetos no decorrer da ação desenvolvida: contributo das visitas orientadas na mediação de aprendizagens com o museu, opiniões e vantagens encontradas por professores e alunos na sua realização, capacidade dos alunos assumirem um ponto de vista crítico em relação à realização das mesmas e fatores intervenientes no corresponder de expectativas.

A análise dos dados obtidos permitiu constatar que de um modo geral a perceção dos intervenientes relativamente à ocorrência da visita orientada no Museu Nacional de Arte Antiga foi muito positiva, tendo sido valorizada a importância da experiência naquele contexto específico. O sucesso da atividade realizada despertou o interesse dos alunos envolvidos e potenciou o processo de aprendizagem no campo da educação artística.

Palavras-chave: Educação artística; Educação museal; museu; escola; serviço educativo; visita orientada.

ABSTRACT

In the last years schools have been developing a deeper relationship with the activities promoted by the educative services of art museums and usually, those events are integrated in the annual plan of activities. As a result, the development of this emergent relationship allows new ways and places to the development of the artistic education. Intent

The teaching and learning strategies used in both contexts are different in their contents and procedures but there are confluent points it presents confluence points, thus.

Teachers of various levels of education are increasingly choosing the activities developed by the educative services of art museums and between them the realization of guided tours with or without specific thematic.

In this way, based on the importance of the relationship between the school and the museum previously cited, this work aims to research the specificities of this kind of experiences. In order to achieve this goal, it was studied a specific case with all of its actors. Accordingly, it was analyzed a guided tour of a visual arts class, with the students and their teachers, to the National Museum of Antique Art. This visit was previously defined and it was made a qualitative analysis of the observed behaviors.

In the analysis, it was explored the teachers and students point of view with their own perception of the events and their personal opinions about different aspects: contribution of the guided tour in the mediation of learning with the museum; opinions and vantages found by teachers and students in the realization of this kind of tours; students ability to assume a critical point of view about the tour; and the factors that may influence the realization of the expectations.

The data analysis shows that, in a general way, the actors' perception of the tour to the National Museum of Antique Art was very positive, and the importance of the experience in this specific context was valorized. The success of this activity aroused the students' interest and potentiated the learning process in artistic education field.

Key-words: Artistic education; museum education; museum; school; visitor services; guide visit.

Abreviaturas utilizadas

CAMJAP – Centro de Arte Moderna José de Azeredo perdigão

MNAA – Museu Nacional de Arte Antiga

SE – Serviço Educativo

ÍNDICE

Introdução	8
Contextualização geral da investigação	8
Identificação do problema	10
Objetivos da investigação.....	11
Abordagem metodológica.....	11
Estrutura geral da dissertação.....	12
 Capítulo 1 – O valor educativo da arte.....	13
1.1 - Como aprendemos e como ensinamos artes visuais?.....	13
1.2 - A educação artística no currículo do aluno.....	16
1.3 - A educação artística: que contributo para a literacia visual?.....	19
1.4 – Os lugares do ensino artístico.....	21
1.5 – Novos paradigmas para a educação artística: do ensino das artes visuais para o ensino para uma cultura visual.....	23
 Capítulo 2 – A dimensão educativa do museu.....	28
2.1 – A evolução do conceito de museu.....	28
2.2 – Museu e cultura visual.....	30
2.3 – O papel educativo do museu de arte.....	31
2.4 – O projeto educativo do museu: os Serviços Educativos.....	35
2.5 – Os Serviços Educativos em Portugal: contexto histórico.....	38
2.6 – A atualidade dos Serviços Educativos em Portugal.....	39
 Capítulo 3 – Metodologia.....	42
3.1 – Descrição do estudo e fundamentação metodológica.....	42
3.2 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.....	45
 Capítulo 4 – Apresentação, Análise e interpretação dos resultados.....	48
4.1 – Caracterização do contexto: Museu Nacional de Arte Antiga....	48
4.2 – Caracterização dos alunos.....	50
4.3 – Registos de observação: A visita orientada ao Museu Nacional de Arte Antiga.....	50
4.4 – Análise do questionário aplicado aos alunos.....	61

4.4.1 – Resultados das respostas dos alunos em relação à frequência das visitas a museus de arte e com quem efetuavam as visitas.....	62
4.4.2 – Resultado das respostas dos alunos em relação à frequência de visitas a museus de arte e com quem efetuavam as visitas.....	63
4.4.3–Opinião dos alunos em relação à importância da presença da monitora durante a visita	64
4.4.4 – Aspectos que os alunos mais gostaram e aspectos que poderiam ser alvo de melhoria.....	65
4.4.5 – Perceção dos alunos acerca dos comportamentos manifestados no decorrer da visita orientada	66
4.4.6 – Interesse dos alunos em participar noutras visitas a museus de arte e importância atribuída para o enriquecimento do conhecimento.....	68
4.4.7 – Respostas dos alunos em relação à avaliação/ reflexão após a realização da visita orientada.....	69
4.4.8 -Contacto dos alunos com artistas visuais.....	70
4.5 - Análise da entrevista realizada aos professores acompanhantes.	70
4.5.1 – Análise dos comportamentos feita pelos professores acompanhantes	74
4.6 – Triangulação de dados	75
Considerações finais	79
Limitações e sugestões para o desenvolvimento do estudo	83
Referências bibliográficas	85
Anexos	90
Anexo 1	90
Anexo 2	93
Anexo 3	96

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Satisfação dos alunos em relação à visita orientada ao MNAA.....	63
Quadro 2 – Importância da presença da monitora durante a visita.....	64
Quadro 3 - Percepção dos alunos relativamente ao seu comportamento no decorrer da visita.....	66
Quadro 4 – Percepção do professor acompanhante A acerca dos comportamentos manifestados pelos alunos durante a visita ao Museu de Arte Antiga.....	75
Quadro 5 - Percepção do professor acompanhante B acerca dos comportamentos manifestados pelos alunos durante a visita ao Museu de Arte Antiga.....	75

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Acompanhamento das visitas a museus de arte.....	62
Gráfico 2 - Importância da visita orientada para o enriquecimento do conhecimento dos alunos.....	68
Gráfico 3 - Respostas dos alunos em relação à avaliação/reflexão após a realização da visita orientada.....	69

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – <i>Um currículo de Educação Artística para a Compreensão da Cultura Visual</i> (Hernández, 2010:165).....	26
FIGURA 2 – <i>O círculo virtuoso</i> (Dennison e Kirk, 1990:17)	32
FIGURA 3 – <i>Teorias educacionais</i> (Hein, 1998:25)	34
FIGURA 4 - <i>O círculo de aprendizagem</i> (Dennison e Kirk, 1990:4)	37

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografias da autora do estudo:

Fotografia 1.....	52
Fotografia 2	52
Fotografia 3	53
Fotografia 4	54
Fotografia 5	55
Fotografia 6	55
Fotografia 7	56
Fotografia 8	57
Fotografia 9	58
Fotografia 10	59
Fotografia 11	60
Fotografia 12	60

INTRODUÇÃO

A presente investigação pretende analisar e procurar respostas para um conjunto de questões pertinentes relacionadas com a função educacional dos museus de arte e a relação desenvolvida com o seu público, mais concretamente as atividades desenvolvidas pelos Serviços Educativos e que envolvem as escolas, alunos e professores. A realização de visitas de estudo a museus de arte há muito que integra os planos de atividades das escolas. A oferta educativa destes espaços e o carácter dinâmico e versátil das atividades que têm vindo a desenvolver com os grupos escolares têm adquirido ao longo das últimas décadas grande importância no contexto educativo. Esta investigação foi desenvolvida com o objetivo de perceber o tipo de relação existente entre os papéis educativos de ambas as instituições, museu e escola, no processo educativo dos alunos, as estratégias utilizadas assim como as expectativas e pontos de vista dos sujeitos intervenientes no decorrer das ações desenvolvidas.

Contextualização geral da investigação

Mudanças importantes operaram-se ao nível da estrutura social e cultural da sociedade ao longo do séc. XX. Surgiram ao longo deste tempo várias considerações, conceções de conhecimento e tentativas de definição da educação, do processo de aprendizagem e dos lugares onde esta decorre. Já em pleno século XXI temos vindo a assistir a uma mudança de paradigma, marcado pela proliferação de projetos alternativos que procuram responder aos desafios da sociedade contemporânea.

No campo educativo procuram-se respostas adequadas que se ajustem de forma eficaz às necessidades formativas dos jovens de hoje. Utilizar o fazer e o fruir artístico como fio condutor para a compreensão do mundo e para uma aprendizagem verdadeira e participativa contribui para a sua construção social, cultural e individual.

O desenrolar deste processo na área da educação pelas dimensões que envolve, implica toda uma interação de acontecimentos, experiências, descobertas e relações de reciprocidade que ocorrem em contextos distintos e com diferentes características, assumindo um carácter formal ou não formal, de acordo com a existência prévia ou a ausência de um currículo.

O ensino artístico e a importância atribuída ao papel das artes na educação sofreu transformações importantes ao longo do tempo na sua prática. Estará a arte e a sua presença no currículo do aluno destinada a ter um papel secundário em detrimento de outras disciplinas? As disciplinas artísticas continuam ainda a ser conotadas com um lado mais

lúdico, vigorando nas nossas escolas a ideia de que devem apenas servir para relaxar o aluno entre as verdadeiras aprendizagens. Criou-se erradamente a ideia de que as artes exigem menos das capacidades cognitivas dos alunos. O que acontece é que as exigências são de outra ordem. De acordo com Eisner (2002) e Efland (2002), algumas das mais complexas e subtis formas de pensamento ocorrem quando o sujeito está submetido a tarefas de realização ou de apreciação de arte.

O principal papel delegado à educação artística no currículo dos alunos, longe de se restringir apenas ao aperfeiçoamento da destreza manual, incide, sobretudo, em estimular a curiosidade, desenvolver a cognição, a criatividade, a sensibilidade estética aplicar o ato criativo no seu cotidiano, propiciando assim novas possibilidades que abrem caminho a outras situações e experiências. De todo o conjunto de aproximações realizadas à forma como ocorre a aprendizagem no sujeito não é, na verdade possível uma educação desligada da participação ativa deste no meio que o envolve (Hein, 1998).

Hernández (2010) estabelece uma ponte entre a prática da arte e da educação no seu contexto social, definindo a primeira como a forma de conhecer e representar o mundo e a segunda como o modo como a educação organiza o conhecimento particular em relação com as formas públicas de representação do mundo. A arte é assim um importante elemento pedagógico na medida em que, a partir do ponto de vista sócio cultural, reflete sempre uma determinada maneira de sentir o tempo e a cultura em que se vive.

O emergir de uma nova cultura visual liga-se de forma inevitável às nossas vidas. A imagem assumiu de tal forma um lugar privilegiado na sociedade atual que requer novos modelos de produção e análise, aos quais a escola ainda demonstra incapacidade de dar resposta. O modelo de escola atual apresenta-se aos olhos dos nossos alunos desprovido de interesse, *“carente de toda conexión com las experiencias y preguntas que les interesan”* (Hernandéz, 2007:13). De certa forma, a escola ainda não conseguiu realizar a adaptação necessária na sua prática educativa para fazer face às mudanças rápidas e contínuas que acompanham a contemporaneidade.

Para além dos contextos educativos institucionais, a educação não formal assume um papel cada vez mais relevante na Educação Artística (Marín Víadel, 2008). Na realidade, para além do espaço escolar continuar a constituir-se como lugar privilegiado no âmbito do ensino e da prática artística, outros espaços como o museológico têm vindo a adquirir ao longo dos tempos uma maior importância na ação educativa, nomeadamente pela crucial função democratizadora que é garantir o acesso de cultura a todos.

Ao longo do século XX os museus expandiram as suas funções definidoras e deixaram de ser apenas lugares cuja única função era a de colecionar, preservar, documentar e apresentar as suas coleções e em que a observação dos objetos expostos constituía o único

meio de interação possível e permitido. A dessacralização do papel dos museus no decorrer do século passado abriu novas perspectivas, nomeadamente ao nível da organização dos seus espaços e dos meios de apresentação dos objetos artísticos.

Outra função foi acrescentada àquelas já aqui referidas, a de educar. Não só a obra de arte desce do seu pedestal, reivindicando novos campos de expansão, mas também o museu se torna mais próximo das pessoas, é o «museu envolvente»¹, convertido num lugar para aprender e simultaneamente desfrutar (Hooper-Greenhill, 1998). Na sequência de uma maior e crescente importância atribuída aos museus no seu papel de intérprete ativo de uma cultura, estes lugares de aprendizagem não formal conquistaram novos públicos e potencializaram o seu papel enquanto agentes educativos.

É de notar o crescente esforço por parte das escolas e professores em explorar as possibilidades pedagógicas do museu, procurando estabelecer com ele e com os alunos elos significativos. Nunca como hoje se assistiu a uma procura tão notória e significativa por parte das escolas em participar e integrar o variado conjunto de atividades proporcionados pelos sectores de educação dos diversos museus de arte existentes em Portugal. Visitas de estudo orientadas, oficinas temáticas, workshops adequados a várias faixas etárias, propostas de colaboração e exploração de conteúdos dos museus, atividades conjuntas com educadores e professores em busca de uma pedagogia ativa, entre outros projetos, proporcionam todo um conjunto de aprendizagens interativas cujo real impacto está ainda por apurar.

Identificação do problema

Partindo das considerações anteriores realizadas é possível estabelecer um conjunto de perguntas exploratórias que se constituíram como ponto de partida para a investigação aqui apresentada:

- Qual o contributo das visitas orientadas na mediação de aprendizagens com o museu? O que aprendem e como aprendem os alunos?

Que poderá subdividir-se em:

- Que opiniões têm os professores sobre as visitas orientadas pelos serviços educativos dos museus, enquanto espaços de aprendizagem e que vantagens lhes encontram?

- Que opiniões têm os alunos sobre as visitas orientadas pelos serviços educativos dos museus, enquanto espaços de aprendizagem e que vantagens lhes encontram?

¹ Termo adaptado de «*engaging museum*», definição utilizada pelo autor de Black, G. (2005), *The Engaging Museum, Developing Museums for Visitor Involvement*, London, Routledge.

- Que fatores contribuem para que as visitas orientadas proporcionem aprendizagens com significado?

Objetivos da investigação

Assim, e tendo em consideração o papel fundamental que os museus de arte desempenham na prática educativa e artística atual será possível estabelecer os seguintes objetivos desta investigação:

- Investigar quais os motivos e vantagens que levam os professores a procurar os SE's dos Museus de Arte para a realização de visitas orientadas;
- Entender do ponto de vista dos intervenientes, professores e alunos, qual a importância que atribuem à realização destas visitas num contexto de aprendizagem artística.
- Analisar o interesse e atitudes dos alunos demonstrados no decorrer da visita;
- Averiguar o papel interventivo do monitor na realização da visita e quais as estratégias/ ferramentas utilizadas na sua dinamização;
- Entender de que forma a dinamização das visitas orientadas pelos SE's pode promover o sucesso e, por conseguinte, fomentar o gosto e o interesse nos alunos pelas mesmas no contexto da aprendizagem artística.

Abordagem metodológica

A abordagem metodológica realizada no desenvolvimento deste estudo e que visou responder aos objetivos estabelecidos iniciou-se com a realização de uma entrevista de carácter exploratório à coordenadora do SE do CAMJAP, seguindo-se a abordagem através de um estudo de caso, mais concretamente, a análise de uma visita orientada com um grupo escolar do ensino secundário ao MNAA.

O estudo, de carácter essencialmente qualitativo centrou-se na compreensão dos processos envolvidos, embora permitindo abertura para uma análise quantitativa de alguns dados que ajudaram à clarificação de alguns aspetos específicos. Foram também realizadas notas de campo, entrevistas aos professores acompanhantes e inquéritos aos alunos que realizaram a visita, permitindo a análise de diferentes perspetivas.

Estrutura geral da dissertação

A presente investigação estrutura-se do seguinte modo: o presente capítulo, introdução visa fornecer uma visão global desta dissertação, pondo a tónica na importância do tema, problemática estabelecida, objetivos a atingir e abordagem levada a cabo.

Os capítulos 1 e 2 apresentam o enquadramento teórico, segundo dois grandes pilares. Destes, o primeiro fundamenta o valor e papel do ensino artístico perspetivando-o para os desafios duma sociedade global onde a imagem parece ter um papel dominante e fundamental na vivência e experiência contemporânea. O segundo focaliza-se no espaço museu, enquanto local de aprendizagem complementar à educação formal. Começa com uma retrospectiva do papel dos museus na atividade educativa, centrando-se depois na contemporaneidade, no tipo de serviços prestado à comunidade escolar, na interação existente com a escola e a partilha de práticas pedagógicas.

O capítulo 3 apresenta a escolha metodológica feita, na sua fundamentação epistemológica, o desenho da pesquisa levada a cabo, bem como os procedimentos utilizados para a recolha e tratamento de dados.

A discussão e análise dos dados obtidos no desenvolvimento da investigação é feita no capítulo 4.

Por último, apresentam-se as principais conclusões do estudo, as suas limitações e indicações consideradas relevantes para o desenvolvimento de trabalho futuro na área.

CAPÍTULO I – O VALOR EDUCATIVO DA ARTE

1.1- Como aprendemos e como ensinamos artes visuais?

Como aprendemos e como ensinamos artes visuais? Partindo desta questão será necessário considerar aquilo que Marín Víadel (2003:448) define como “*um campo amplo e complexo*” no qual a escola assume um papel de destaque enquanto espaço de aprendizagem formal.

A questão acima colocada e que se constitui como ponto de partida para este capítulo surge de forma inevitável ligada à necessidade da prática da arte pelo ser humano e todo o importante papel que desempenhou e desempenha ao fazer parte integrante do seu desenvolvimento. Gombrich (2006) destaca o acontecimento maravilhoso que nos primórdios da história humana iria definitivamente marcar toda a história do homem e da sua presença no mundo. Paralelamente ao surgimento das primeiras palavras, a representação da imagem passou a fazer parte integrante da vida do ser humano. Não só a sua representação bidimensional através do desenho, mas também a tridimensional, onde a imagem adquire corpo e volume no descobrir do aperfeiçoamento de matérias. Surge de forma intrínseca outra característica importante, o facto destes objetos se tornarem transportáveis e deste modo também transmissíveis. É a particularidade de sermos possuidores de um tipo de conhecimento e simultaneamente conscientes da capacidade de o poder transmitir a outros que faz de nós seres capazes de ensinar e de aprender - um ciclo que nunca está terminado.

O homem descobriu a sua capacidade de «*fazedor de imagens*» (Berger, 2004) Como refere este autor na definição deste conceito, trata-se da evocação de algo ausente e acima de tudo do modo como é percebido por alguém, sobrevivendo àquilo que representa. Apesar da capacidade humana de produzir imagens existir primeiramente ligada a formas de manifestação religiosa, estas foram produzidas no sentido de significar, marcar, registar a sua presença no mundo. Mas o seu papel interventivo foi mais além na sua capacidade de representação de imagens, no sentido em que fez com que estas acrescentassem algo mais à sua vida para além de meras representações do passado ou vestígios diretos do mundo que o rodeia. Acrescentou-lhe parte da sua individualidade, aquilo que as torna singulares e que podemos agora denominar de qualidade expressiva ou imaginativa da arte.

De acordo com Savater (2006:49) “*a condição humana a todos nos dá a possibilidade de sermos, pelo menos numa outra ocasião, professores de alguma coisa para alguém*” sendo que, de forma espontânea ou formalmente, também a experiência da arte e o seu ensino

suscita a necessidade de “*ponderarmos os objetivos concretos a que a educação em causa se deverá propor.*”

É importante, no entanto, entender que aquilo que aprende e se ensina em artes visuais, assim como na educação de um modo geral, são decisões que são ideológicas e que respondem a interesses políticos de uma determinada época ou a interesses coletivos (Marín Víadel, 2008). Tal como refere este autor, o ensino artístico também teve a sua própria evolução “*concepciones del arte, estatus social de los artistas, formas de representación, técnicas y materiales, valor y función del arte, etc. Los diversos enfoques de la Educación Artística en la escuela están interrelacionados con sus contextos históricos y sociales.*” (Marín, 2008:190).

Num conjunto de considerações sobre educação artística, Arnheim (1993) tece uma reflexão sobre o campo específico do ensino artístico, indagando-se sobre qual o seu papel na educação geral do indivíduo e de que forma este pode contribuir e simultaneamente receber aspetos de outras áreas do conhecimento alheias às artes, “*qué lugar ocupa la educación artística en la labor de formar a una persona plenamente desarrollada?*.” (1993, :89). O autor, em resposta a esta questão, apresenta um série de capacidades que giram em torno de três grandes eixos, a filosofia, a aprendizagem visual e a aprendizagem linguística, que o ensino em artes poderá desenvolver e que permitirá ao indivíduo enfrentar e resolver com êxito, através daquilo que o autor define como o «*equipamento geral*», que permitirá aplicar em qualquer área concreta do currículo.

lavelberg (2003) defende que o ensino em artes deve ser capaz de promover o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas do currículo, para além do seu valor intrínseco como construção humana. Desde a sua forma mais ancestral de manifestação que “*aprender arte envolve a ação em distintos eixos de aprendizagem: fazer, apreciar e refletir sobre a produção social e histórica da arte.*” (2003:10).

Eisner (2004) em resposta à questão por si colocada sobre o que ensinam as artes na sua prática estabeleceu um conjunto de aprendizagens adquiridas pelos alunos, salvaguardando, no entanto, o facto dos alunos serem capazes em simultâneo, de aprender mais ou menos aquilo que lhes é ensinado, independentemente dos objetivos estabelecidos. As aprendizagens que os alunos são capazes de realizar também não podem deixar de estar relacionadas com “*aquilo que se ensina e como se ensina.*” (2004:97). Eisner define as seguintes aprendizagens adquiridas através do ensino das artes: flexibilidade de propósito; utilização dos materiais como meios; elaborar a forma para criar conteúdos expressivos; o exercício da imaginação; aprender a ver o mundo com uma perspetiva estética e a capacidade de traduzir as qualidades da experiência para uma forma falada ou escrita.

O papel do professor, enquanto mediador, assume uma importância fundamental neste processo de construção de significância da arte para os alunos, no fomento do seu interesse e despertar da curiosidade. Este facto *“não implica a não-diretividade, mas a proposta de conteúdos de ensino e o incentivo a cada aluno para navegar pelas relações que estabelece entre os conteúdos da aprendizagem, a própria cultura e a vida pessoal.”* (Lavelberg, 2003:10)

A educação artística deixou de ser uma prática que se centrava essencialmente no desenvolvimento da destreza manual e visual, afastando-se ao longo do séc. XX dos exercícios mecanizados praticados no passado e alargando os seus modos de interação a todo um contexto político, histórico, social, geográfico e cultural das criações artísticas.

Ao refletir sobre o papel das escolas no ensino das artes visuais Marín Víadel (2008) levanta uma série de questões que remetem diretamente para o início deste capítulo:

“¿Qué podemos hacer en la escuela con las artes visuales y cómo deberíamos hacerlo? No hay muchos otros aprendizajes más importantes y decisivos que los del arte? Los gustos y preferencias personales pueden enseñarse igual que otros conocimientos? En qué nos podemos basar para desarrollar la experiencia estética de nuestro alumnado? El arte moderno tan extraño para muchas personas es interesante y útil para todos?.” (2008:5)

O mesmo autor propõe um conjunto de cinco ideias básicas, que são enunciadas a seguir e a partir das quais se poderão estabelecer ligações de relevância com o ensino das artes visuais:

- As artes visuais, assim como as linguagens, são um tipo de conhecimento instrumental através das quais os sujeitos poderão utilizar as imagens na sua formação, trabalho, vida social e desenvolvimento pessoal;
- A compreensão e a criação de imagens são duas faces da mesma moeda visual;
- A capacidade das artes visuais mostrarem e descobrirem como são os seres humanos tanto individual como coletivamente;
- O direito das pessoas conhecerem, reconhecerem-se, serem reconhecidas e compreendidas pelos seus próprios sinais de identidade visual;
- A escola deve proporcionar o domínio e a utilização habitual das diferentes linguagens visuais.

Jacques Delors (1996) no relatório realizado para a UNESCO, pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI definiu quatro pilares fundamentais para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Este conjunto de saberes fundamentais conduz-nos a uma prática educacional, que tal como no ensino das artes, permite aos alunos aprenderem a projetar-se a eles próprios. De igual modo, as artes fornecem aos indivíduos do século XXI as capacidades e as ferramentas

necessárias, que mais do que nunca se requerem, como a “*capacidade de tratar mensagens conflituosas, de fazer juízos na ausência de regras, de lidar com a ambiguidade e de fabricar soluções imaginativas para os problemas*” (Eisner, 2008:15) que encontram nas suas vidas. Num mundo sem respostas únicas e soluções claras, urge a capacidade de prever novas opções para novos problemas, “*as formas de pensar que as artes estimulam e desenvolvem são muito mais apropriadas para o mundo real em que vivemos [...] o nosso destino é mudar a visão social daquilo que as escolas podem ser.*” (2008:15)

Tal como Antony Gormley afirma “*it does not matter whether the individual ends up becoming a professional artist: the important thing is that the direct experience of art makes the individual.*” (Hickman, 2005:10)

1.2 - A educação artística no currículo do aluno

Apesar da prática da arte sempre ter estado presente na educação e na sociedade, foi apenas quando o ensino do desenho foi implementado no currículo escolar do aluno na primeira metade do século XIX que esta se constituiu parte integrante de forma efetiva dos sistemas educativos. Os seus métodos de ensino, ideias e conteúdos sofreram alterações notáveis ao longo da história da educação artística (Efland, 1990) a par das transformações e alterações operadas no mundo da arte e na sociedade em geral, com recíprocas influências.

Até meados do séc. XX os conteúdos que contemplavam a prática artística eram tradicionalmente denominados «*desenho*» e apenas mais tardiamente surgiram outros termos para a designação destas disciplinas como «*expressão plástica*», «*educação visual*» ou «*artes plásticas*» de acordo com as reformas educativas que foram sendo operadas ao longo do tempo (Marín Viadel, 2003). As atuais designações destas disciplinas do currículo já definem por si mesmas as transformações ocorridas no ensino da prática artística na medida em que definem o carácter bastante mais alargado e abrangente que estas disciplinas hoje assumem. Mais do que limitar-se à concretização de aspetos ligados à representação gráfica, pretendem educar o olhar, sensibilizar o aluno para todos os aspetos visuais que o rodeiam e o influenciam no seu quotidiano.

No entanto, foi desde sempre atribuído às artes na educação um papel de carácter secundário, em relação a outras matérias denominadas básicas e detentoras de um estatuto privilegiado. De um modo geral, consideram-se as disciplinas artísticas marginais no currículo do aluno. O facto da especificidade destas disciplinas lhes atribuir um carácter mais prático, no qual as operações realizadas implicam um trabalho de cariz manual, faz pressupor erradamente que sejam menos exigentes ao nível intelectual. Também a elas se atribuem

qualidades mais relacionadas com a expressão e emoção, o que as torna pouco reflexivas e portanto, pouco ligadas ao raciocínio mental (Eisner, 2004:14).

Eisner (2004) contrapõe de forma decisiva este tipo de argumentos:

“[...] muchas de las formas de pensamiento más complejas y sutiles tienen lugar cuando los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar de una manera significativa en la creación de imágenes, sean visuales, coreográficas, musicales, literarias o poéticas, o la oportunidad de poder apreciarlas. La capacidad de crear una forma de experiencia que se pueda considerar estética requiere una mente que anime nuestra capacidad de imaginación y que estimule nuestra capacidad de vivir experiencias saturadas de emociones. En el fondo, la percepción es un evento cognitivo. Lo que vemos no es simplemente una función de lo que tomamos del mundo, sino de lo que pensamos de ello.” (2004:14)

O autor de igual forma reflete acerca dos objetivos e dos conteúdos do ensino em artes, considerando a não uniformidade dos mesmos e o facto de tal como outras disciplinas do currículo do aluno, também os objetivos das disciplinas artísticas não terem que estar somente definidos pelo campo específico em que se inserem *“no hay ninguna concepción sacrosanta de los objetivos de la educación en las artes. Los ejemplos de esta diversidad en el amplio campo de la educación artística son abundantes, tanto hoy en día como en el pasado.”* (Eisner, 2004:45)

Bagarrán (2005) enumera um conjunto de fatores, a seguir referidos, que de acordo com as especificidades próprias do ensino artístico se constituem como vantagens potenciadoras em relação a outras áreas curriculares sobrevalorizadas do ponto de vista educativo:

- Integra em si conteúdos não somente de carácter formal e intelectual, mas também expressivos, afetivos ou outros,
- Do ponto de vista social o facto de não poder existir dissociado da cultura e do mundo atual, permitindo analisá-lo e compreendê-lo através das produções humanas;
- Admite uma multiplicidade de respostas perante um problema;
- A importância do processo de trabalho a par dos resultados obtidos;
- A importância do indivíduo enquanto ser ativo, participante e potencial criador das suas próprias produções culturais;
- Desenvolvimento de um tipo de pensamento no indivíduo que inclui em si, para além de uma lógica de carácter linear e objetivo outras ferramentas como a analogia, a metáfora, a associação e a proximidade.

O ensino das disciplinas artísticas em Portugal é parte integrante e obrigatória do currículo escolar nos três ciclos de educação básica, sendo que a realização de atividades de expressão plástica ou artística faz igualmente parte das áreas de exploração do ensino infantil pré-escolar. A abordagem ao ensino das artes visuais nos três ciclos do ensino básico faz-se

através das disciplinas de Expressão Plástica, Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual e disciplina artística opcional de carácter obrigatório de acordo com a oferta de cada escola.

Raposo (2004) considera os anos setenta definitivos numa evolução significativa no campo da educação artística, com a introdução da educação pela arte no sistema educativo português em 1971. De igual forma também a experiência proporcionada pela Fundação Calouste Gulbenkian através do seu Centro de Investigação Pedagógica, inspirado no trabalho desenvolvido por Herbert Read no campo da Educação pela Arte, e o colóquio realizado na mesma instituição sobre o “Projeto de Reforma do Ensino Artístico”, também em 1971, vieram marcar de forma significativa o desenvolvimento do ensino das artes.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, implementada nos anos noventa, vem consignar de forma definitiva a importância da educação pela arte e do ensino artístico. Esta lei é mais tarde complementada com a publicação de um documento relativo à “*Educação Artística*” e vem referir os objetivos específicos das disciplinas da Educação Artística nos vários ciclos de escolaridade, reforçando a importância das artes na educação e o facto de que “*a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter.*” (ME, 1990)

Mais tarde, surgiu a necessidade de uma nova revisão curricular para os ensinos básico e secundário, que vem de igual modo traçar novos objetivos para o campo da Educação Artística, em função do desenvolvimento de novos contextos de carácter social, cultural e económico onde a escola se encontra inserida. A publicação do “*Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*” em 2001 e as orientações nele referidas para a Educação Artística vieram marcar novo ponto de viragem. No mesmo são definidas um conjunto de competências consideradas essenciais para cada ciclo do ensino básico, no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, assim como a definição do tipo de experiência educativa que deve ser proporcionada aos alunos (ME, 2001).

Em relação à Educação Artística, as disciplinas do ensino básico estruturam-se em quatro competências transversais: a apropriação das linguagens elementares das artes, o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, o desenvolvimento da criatividade e a compreensão contextualizada das artes. Estes quatro eixos irão estruturar e desenvolver a literacia em artes no aluno, à qual é dada especial atenção.

Na área das Artes Visuais, mais concretamente na disciplina de Educação Visual as competências específicas que os alunos devem adquirir ao longo do ensino básico centram-se no desenvolvimento das seguintes dimensões: fruição - contemplação, produção - criação e reflexão - interpretação. É de especial importância o destaque da “*intencionalidade da Educação Visual como educação do olhar e do ver.*” (ME, 2001:155).

Estabeleceram-se novas ligações e novas perspectivas na prática da Educação Visual, funcionando como novos paradigmas que deram *“lugar a ações educativas estruturadas, de acordo com modelos pedagógicos abertos e flexíveis, originando uma rutura epistemológica, centrada num novo entendimento sobre o papel das artes visuais no desenvolvimento humano, integrando três dimensões essenciais: sentir, agir e conhecer.”* (ME, 2001:156)

Cardoso (2004) considera ainda que em relação ao conjunto de competências definidas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico e mais concretamente em relação ao Ensino Artístico que este

“[...] articula as recentes perspectivas que se centram na importância de uma educação atenta às preocupações emergentes relacionadas com a construção da identidade pessoal e social, bem como com a identidade nacional e a multiculturalidade, com a necessidade de uma nova concepção de currículo, mais ampla e flexível.” (2004:143)

O conhecimento próprio da Educação Artística e o universo que esta abrange do ponto de vista dos sentidos, dos significados, dos valores sociais, da construção de imagens e objetos devem na realidade ser capazes de corresponder às transformações e mudanças ocorridas na sociedade e que dão origem a novas conceções no âmbito educativo, artístico e cultural. São indissociáveis as mudanças ocorridas no campo das artes visuais daquelas que inevitavelmente terão implicações no campo educativo.

Um tipo de ensino desligado e desfasado dos acontecimentos que se operam socialmente põe em causa a sua própria eficácia. Cabe ao currículo da educação artística articular-se com o estado da produção artística atual não restringindo o ensino artístico somente a práticas ligadas a procedimentos e técnicas tradicionais, sendo que desta forma não seriam transmitidas aos alunos as ferramentas do conhecimento necessárias à melhor compreensão da produção artística dos últimos anos. (Marín Víadel, 2008)

1.3 - A educação artística: que contributo para a literacia visual?

Berger (2005) inicia o seu livro *Modos de ver* com a seguinte afirmação, *“A vista chega antes das palavras. A criança olha e vê antes de falar (2005:9)”*. Mais adiante refere ainda o seguinte, *“[...] estamos sempre a ver a relação entre coisas e nós próprios. A nossa visão está em constante atividade, sempre em movimento, sempre captando coisas num círculo à sua volta, constituindo aquilo que nos é presente, tal como somos.”* (2005:10) O autor vem deste modo referir um tipo de experiência única e individual em cada um de nós que, para além de estar ligada a uma faculdade percetiva que é a visão, abrange de forma mais

ambígua e polivalente a forma como o mundo se apresenta ao nosso olhar e o olhar se apresenta ao mundo.

A capacidade de transmitir significados pessoais humanos da realidade é um dos aspetos referidos por Leontiev (2000) como um dos mais relevantes da arte. É necessário de igual forma compreender as produções artísticas e humanas da atualidade, dentro de novos e específicos contextos históricos, sociais e culturais.

De forma genérica, é ao conjunto de capacidades que nos permitem compreender e produzir representações de carácter visual que denominamos de literacia visual. O contributo da Educação artística para o enriquecimento da literacia visual dos alunos reside precisamente em fornecer-lhes as ferramentas necessárias e essenciais para que estes desenvolvam a capacidade de, na sua forma plena, entender todo o conjunto de produções visuais sob as mais variadas formas que intervêm no seu mundo, na sua própria atualidade: publicidade, cinema, fotografia, videojogos, televisão, entre outros. São as artes visuais que *“producen las imágenes y los objetos que deseamos ver, con los que queremos convivir, con los que nos identificamos y que acabarán por identificarnos como individuos, como generación, como cultura o como época histórica.”* (Marín Víadel, 2003:16)

Neste vasto campo onde a imagem se encontra presente, a obra de arte adquire um papel de grande relevância social, na medida em que reflete a importância cultural dos objetos e das imagens produzidas enquanto manifestações sociais que são o reflexo do seu próprio tempo. Compreender esse tipo de manifestações pressupõe valorizar a importância de conhecer os seus significados de forma a reconhecer o seu valor cultural:

“El trabajo en las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra consciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura.” (Eisner, 2004:19)

Neste contexto, Marín Víadel (2008) refere que a escola deve proporcionar a formação adequada e a experiência sistemática através do ensino das artes visuais para que crie sujeitos capazes de *“dominar y usar habitualmente los diferentes lenguajes visuales y procesos de construcción y de creación de imágenes y artefactos.”* (2008:6)

No mundo contemporâneo a experiência visual veio a adquirir importância de tal ordem nas nossas vidas que a capacidade para ler e interpretar as imagens visuais que nos rodeiam se impôs como um pré-requisito necessário e fundamental na vivência quotidiana. Na realidade, e recorrendo à metáfora definidora desta situação utilizada por Hernández (2007: 27) *“vivimos en un mundo en el que las imágenes nos bombardean.”*

De que forma poderá então a educação artística contribuir para estabelecer pontes de ligação com o emergir desta nova realidade? Cabe deste modo à prática da Educação Artística criar as condições necessárias para que na conjuntura desta nova realidade se torne possível construir sentidos, explorar e refletir sobre as representações visuais. Hernández (2007) reflete sobre a necessidade de, neste sentido, reconsiderar novas práticas educativas que se adequem de forma mais efetiva à realidade dos alunos, não só através da reestruturação das escolas mas também dos museus e universidades, de modo a que estas instituições possam aprender práticas vinculadas àquilo que o autor define como um novo «alfabetismo visual».

A prática artística contemporânea do século XXI vem colocar uma forte tónica sobre a importância do olhar, novas formas de o fazer, não só sobre as produções artísticas do próprio indivíduo, como das produções artísticas e culturais de outros, e da necessidade de redefinir novas práticas educativas no domínio da arte e das suas representações culturais, com vista a contribuir para uma nova literacia visual dos alunos.

Efland (2003) aponta uma das finalidades do ensino da arte como o facto de este contribuir para a compreensão do panorama social e cultural em que vivem alunos. A Educação Artística contribui para a compreensão das representações do mundo em que vivem a partir das qualidades estéticas dos meios artísticos, *“un currículo artístico deberá animar a los estudiantes a salir al encuentro de interpretaciones y concepciones de filósofos, historiadores del arte y críticos que hayan estudiado el fenómeno de las artes en toda su complejidad.”* (2004:126)

1.4 - Os lugares do ensino artístico

Verificaram-se ao longo dos últimos anos mudanças importantes não só ao nível da Educação Artística, mas também ao nível da arte contemporânea e da história cultural e social dos sujeitos. O mundo contemporâneo tornou-se mais complexo, sendo que no campo da Educação Artística se tornou imperativo aos educadores, no seu sentido mais lato, a formulação de novas estratégias para fazer face a uma nova ordem de exigências surgidas.

Tal como a arte, que numa tentativa de responder a novos tipos de solicitação alargou o seu âmbito, tornando-se mais interventiva, interativa e complexa na diversidade dos seus contextos, também a formação artística não possui um lugar único (Agra, 2003).

Esta necessidade de contactar com novos contextos para a arte, implicou que a Educação Artística também repensasse os seus lugares, alargando o seu território muito para além dos limites das orientações disciplinares do ensino obrigatório, *“es necesario que se propongan nuevos campos de estudio que rompan los limites de los curricula tradicionales, a*

veces demasiado rígidos y estrechos para abarcar los câmbios de la realidad contemporânea.” (Agra, 2003:69)

O ensino artístico encontrou também um sentido para a aprendizagem fora do contexto da educação formal, subordinada a um programa pré-estabelecido e estruturado que ocorre em escolas e universidades. O processo de aprendizagem e ensino em artes visuais actual abarca em si outros contextos de aprendizagem que se caracterizam de não formais e nos quais se podem incluir *“un importante abanico de acontecimientos y situaciones en otras instituciones, agencias sociales y contextos, tales como museos, medios de comunicación de masas, centros terapéuticos o asistenciales, o los nuevos espacios virtuales interactivos que propician las nuevas tecnologías.”* (Marín Víadel, 2008: 448)

Esta forma de ensino não formal, para além de proporcionar - mais concretamente no contexto museológico – uma maior aproximação entre o aluno e a obra de arte também se caracteriza pela heterogeneidade do seu público na medida em que é dotado de um carácter facultativo e orientado pelos gostos e apetências pessoais de cada um. Neste sentido, Iavelberg (2003) considera a importância do papel dos museus no processo de aprendizagem dos alunos, na medida em que permitem a construção de propostas didáticas com abertura para a criação de práticas diferenciadas relacionadas com as necessidades provindas dos distintos contextos culturais dos alunos.

Os museus passaram a adquirir uma função social e educativa que dá sentido à sua existência na comunidade, *“en el siglo XXI cualquier planteamiento museístico debe conllevar una función social, y si esa dinamización social ha de conseguirse, de algún modo es inevitable una perspectiva educativa.”* (Marín Víadel, 2008:213)

O espaço museal, assim como as galerias de arte, lugares ligados ao património, entre outros, encontram-se na atualidade a desenvolver um conjunto de projetos e programas de carácter educativo que proporcionam através de um conjunto de atividades dinamizadas, uma experiência próxima dos objetos artísticos, permitindo a sua compreensão em momentos de ócio.

Na conceção das ações e programas educativos dos museus, concebidos e dinamizados pelos seus próprios sectores educativos, está a intenção de compreender e interpretar os conteúdos da informação visual do museu (a destacar os museus de arte), complementando-os com outros recursos, como por exemplo, informação escrita ou interativa que auxilia no processo de contextualização e compreensão dos objetos artísticos.

Marín Víadel (2008) salienta ainda o facto de que, apesar do tipo de experiência educativa operada nos museus ocorrer num contexto não formal, ela partilha aspetos do processo educativo formal como o estado inicial, a transformação e reestruturação cognitiva. Os lugares da aprendizagem não formal conquistaram e continuam a conquistar terreno ao

longo do século XXI. O modelo de aprendizagem ativa e dinâmica que eles proporcionam permite ao público aprender com a cumplicidade das experiências vividas naquele momento, da descoberta, do apelo aos sentidos e do espicaçar da sua curiosidade. Esta forma de aprendizagem apresenta-se na atualidade como uma potencial alternativa face ao currículo ministrado pelo ensino formal, que de certa forma parece ter estagnado nos seus próprios procedimentos, desconectando-se da realidade sociocultural dos alunos. De acordo com Beltrán Mir (2005) as possibilidades dos museus de arte contemporânea encontram-se optimizadas em relação ao ensino veiculado institucionalmente na medida em que poderemos encontrar no mesmo *“funciones de socialización, formación y diferenciación, en la adquisición del conocimiento de la cultura contemporânea.”* (2005:355)

Existem ainda outros contextos de aprendizagem em artes que ocorrem de forma não explícita e portanto, de modo informal. Estão de certa forma ligados de forma intrínseca às atividades da nossa vida quotidiana e a um conjunto de saberes adquiridos através das vivências individuais e ocasionais de cada indivíduo. A beleza de determinada paisagem, um filme, a cor da roupa que vestimos, um cartaz, a capa de um livro, até um invólucro de um rebuçado são facetas da nossa vida quotidiana onde a imagem se encontra presente e, por conseguinte, relacionadas com aspetos das artes visuais, ainda que muitas vezes este tipo de aprendizagem ocorra de forma não intencional. No contexto da cultura visual, de acordo com Marín Víadel (2008), podemos considerar como objeto de estudo da educação artística tanto *“las obras de arte de la alta cultura como un cuadro de Goya o Velázquez y también los objetos cotidianos que poseen una dimensión estética como un exprimidor de naranjas o un pantalón vaquero.”* (2008:185)

1.5 - Novos paradigmas para a educação artística: do ensino das artes visuais para o ensino de uma cultura visual

Tal como tem vindo a verificar-se no campo educativo de um modo geral, também no que diz respeito ao campo da educação artística tem vindo a dedicar-se ao longo das últimas décadas uma grande atenção ao âmbito tecnológico. Este novo enfoque que tem vindo a tomar forma impõe aos educadores e professores de artes visuais a tarefa de refletir sobre a prática das artes e em que sentido a educação artística poderá coincidir com as pretensões das tendências pedagógicas atuais que têm procurado refletir que tipo de educação necessita o indivíduo do séc. XXI (Rodríguez, 2005: 213).

A expectativa de alunos, pais e encarregados de educação acerca do objetivo das disciplinas artísticas e a sua integração no currículo, prende-se muito diretamente com as áreas de aprendizagem como a prática do desenho ou da pintura, tal como outras disciplinas

como Língua Portuguesa ou Matemática surgem associadas a tipos de aprendizagens muito específicas, como aprender a ler, escrever, somar ou subtrair. No entanto, novas concepções educativas da educação artística surgiram na atualidade de modo a que *“la estructura conceptual, el campo de conocimientos, y el desarrollo de capacidades, destrezas, saberes y valores que son propios de esta matéria son mas diversos y complejos.”* (Marín Viadel, 2003:9)

Os meios e estratégias tradicionalmente ligados à criação artística alargaram o seu próprio território e deram lugar na atualidade a várias tipologias como a fotografia, o vídeo, a performance, a instalação, entre outros. A pintura e a escultura - enquanto disciplinas tradicionais - incorporaram em si outros meios e estratégias que questionaram a sua própria materialidade estendendo as suas ligações ao espaço, podendo a sua prática existir num campo expandido de possibilidades (Krauss, 1979).

Estas duas tradicionais categorias académicas conheceram em meados do século XX um alargamento das suas possibilidades. Nesse processo, questões e práticas que antes não pertenciam às tradicionais categorias passaram a ser possíveis levando a uma transformação considerável das práticas da arte. O objeto escultórico deu lugar à prática da instalação, ao efémero e a performatividade do banal ganharam uma importância nunca vista. Igualmente se assistiu à entrada no campo da arte de outras questões. Para além da estética e da poética, a arte incorporou em si também a ética e a política, sempre com o objetivo de ser mais interventiva.

Os modos de conhecimento próprio e linguagem da educação artística encontram-se atualmente estreitamente ligados ao universo da imagem visual. Por este motivo, Marín Viadel (2008) defende o facto de que a designação *Educação Artística*, apesar de ser o termo mais internacional e frequentemente utilizado, deveria ser substituído pelo termo *«artes visuais»* na medida em que este último para além de superar classificações que de certo modo hierarquizavam as várias categorias artísticas – como, por exemplo, belas artes, artes aplicadas, arte popular, etc... - compreende de forma mais abrangente aquilo que o autor define por o *“território e conteúdos próprios da Educação Artística.”* (2003:9)

Historicamente, a arte também incorporou na sua prática e manifestações artísticas uma realidade construída socialmente, refletindo os paradigmas de cada época. A Educação Artística não permanecendo alheia a este facto também refletiu na sua prática e concepções de aprendizagem o contexto sociocultural do seu próprio tempo.

A Pós-modernidade e o ecletismo que a caracteriza trouxeram consigo uma nova mudança de paradigma. De acordo com Efland, Freedman e Stuhr (2003) aplicar este termo ao domínio da Educação Artística significa que nos referimos a *“un conjunto de ideas y creencias que han marcado la práctica”* (2003:103), que se seguiram a períodos

revolucionários que colocaram em causa a prática dos sistemas anteriores. Estes autores colocam na contemporaneidade um novo enfoque sobre a pluralidade do conhecimento artístico e novas necessidades de adaptação, chamando a atenção para conceitos chave como a interdisciplinaridade, multidisciplinariedade e multiculturalidade. Na realidade, Efland, Freedman e Sthur (2003) propõem um contexto cognitivo de educação pós-moderna no qual o currículo é estruturado com o aspecto de uma rede, *“lo que invita al principiante a buscar significados en múltiples direcciones y a través de diversas sendas intelectuales.”* (2003:192)

Esta conceção pós-moderna de educação no ensino artístico apela para o indivíduo enquanto portador da sua própria cultura, mas capaz de compreender e relacionar a cultura de outros. O saber deixa de ser conhecimento para passar a ser informação relacionada (Marín Víadel, 2008). Na realidade, trata-se de *“una aproximación a los fenómenos visuales, ampliando el concepto de artes hacia el de cultura.”* (2008:212). Em consequência destes factos também surgem implicações no currículo dos alunos:

“Hay que abandonar la idea de gran currículo uniforme y homogeneizador sustituirlo por una particularización, convertida en muchos currículos. Cada núcleo cultural mantiene unas características concretas que deben de ser tomadas en cuenta. En definitiva, afrontar la diversidad como un valor por sí mismo.” (Marín Víadel, 2008:428)

Este novo conceito de cultura visual considera que os conteúdos curriculares que são desenvolvidos no âmbito da sala de aula tendem a distanciar-se cada vez mais da exploração de materiais e técnicas tradicionalmente utilizados na criação artística, como conceitos de figuração ou abstração, mas apelam ao regresso de uma forma mais efetiva de uma maior interrelação entre a arte e a vida, esta última também explorada pelos modernismos do início do séc. XX (Marín Víadel, 2008).

Vallence (2007) vem, desta forma, constatar a mudança do objeto de estudo da educação artística:

“where DBAE² focused on teaching about fine art in museum collections, visual culture allows for a focus on everyday design from students own life experiences – both as a focus in their own right and, some day, as a springboard to understanding the aesthetics of more traditionally-defined fine art. Thus, in a visual culture curriculum, we can help students explore advertising, movies, commercial packaging, contemporary fashion, CD covers, and other artifacts of contemporary commercial culture.” (2007:707)

²A **DBAE** (Discipline Based Art Education) foi um dos movimentos de Educação Artística mais importantes dos anos 80 e 90. Este movimento defendeu a necessidade da educação artística através de um currículo estruturado e sequenciado em todos os níveis de ensino, devendo esta ser ensinada e avaliada ao mesmo nível de outras disciplinas do currículo do aluno. A **DBAE** entende o ensino artístico no currículo do aluno através de um conjunto de lições organizadas que proporcionem uma aprendizagem progressiva e articulada através dos vários níveis de ensino, contemplando em si conteúdos relativos à Estética, Crítica de arte, História de arte e Produção artística.

Este novo ponto de vista vem propor em relação à educação artística uma estrutura curricular que vá ao encontro dos interesses dos indivíduos, afastado de um tipo de conhecimento que apenas tenta reproduzir conhecimentos tidos como estáveis e inquestionáveis. Desta forma, o conhecimento deve tornar-se algo inquietante, ocorrer num processo contínuo e de abordagens múltiplas.

De modo a situar a perspectiva da educação para uma compreensão da cultura visual, Hernández (2010) estabeleceu o seguinte esquema de relações que propõe situar os conteúdos da educação artística face à cultura visual:

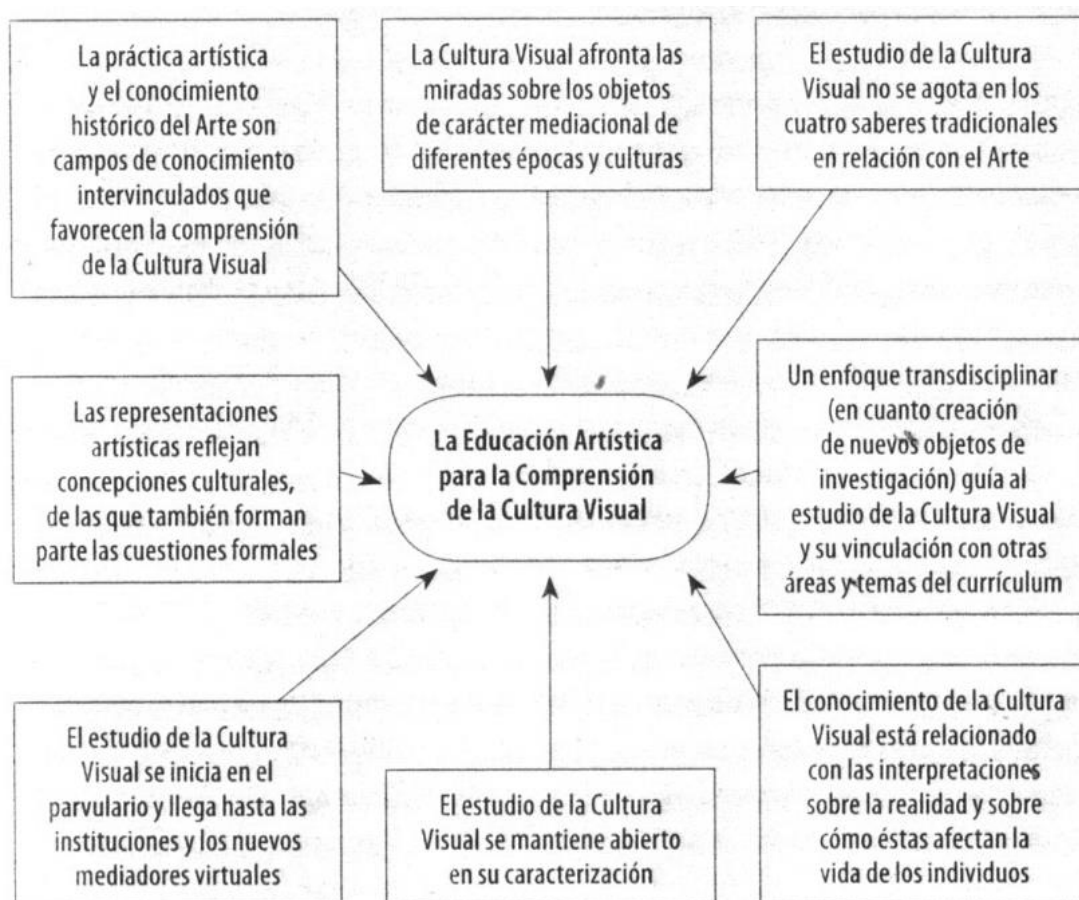


Figura 1. Um currículo de Educação Artística para a Compreensão da Cultura Visual (Hernández, 2010:165)

Verifica-se na contemporaneidade a ocorrência de um conjunto de transformações que tanto do ponto de vista social como do amplo conjunto de possibilidades determinado pelas inovações tecnológicas vem de forma cada vez mais definitiva determinar a versatilidade do campo de conhecimentos da Educação Artística. De acordo com Duncun (2009) e Hernández (2010) as mudanças ocorridas durante este século implicam novas conceções no domínio dos conhecimentos e aprendizagens da Educação Artística, cujo

modelo educativo se encontra cada vez mais afastado do conceito que atualmente definimos como «artes visuais», aproximando-se do termo que veio definir uma nova tendência e que os autores definem como «cultura visual».

A envolvimento com as novas tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente a internet, tiveram um importante contributo para aquilo que Duncun (2009) refere como a mudança mais radical na forma como perspectivamos a Educação Artística. Esta corrente tende a abarcar em si um imenso território para além dos

“objetos reconocidos como arte, por ejemplo: el mobiliario urbano, la moda en el vestido y en el peinado, la decoración del hogar, la tipografía de las revistas infantiles y juveniles, los coches y las motos, los logótipos [...] tienen que ser interpretados y comprendidos en sus contextos ser interpretados e comprendidos en sus contextos históricos, sociales y políticos” onde o “interés educativo básico no está situado tanto en esos artefactos visuais por si mismos, sino en su condición de mediadores de mediadores de valores culturales.” (Marín Viadel, 2008:41)

Urge então refletir sobre que lugar estará reservado à educação artística no currículo do aluno em todo o processo educativo e que o capacite para enfrentar problemas novos e complexos. De acordo com Rodríguez (2005), é precisamente através das capacidades de proporcionar respostas múltiplas perante situações complexas e do desenvolvimento do pensamento criativo do aluno face a novas situações, que a educação artística poderá precisamente encontrar-se com as novas tendências pedagógicas emergentes do séc. XXI.

CAPÍTULO 2 – A DIMENSÃO EDUCATIVA DO MUSEU

2.1 – A evolução do conceito de museu

Desde o início da instituição museu que o seu valor educativo esteve sempre latente
(...) desde que la adquisición de objetos valiosos e interesantes comenzó a producir-se hace ya muchos años [...] el concepto de museo tal y como nosotros lo entendemos ahora, es decir, un museo al servicio del público, financiado y administrado por la sociedad, ha tardado cientos de años en establecerse. (Homs, 2009: 25)

Apresenta-se, de seguida, um breve mapeamento do aparecimento e desenvolvimento da instituição museu em geral, do museu de arte em particular e do surgimento dos serviços educativos.

A palavra museu deriva do grego «*mouseion*» que significa templo das musas – relacionada com o museu helenístico de Alexandria – e que designaria o local destinado ao estudo das áreas artísticas e das que hoje designamos como científicas. Na Grécia antiga e mais tarde em Roma, as coleções eram acessíveis através da visita do público aos templos e outros lugares públicos como os santuários de Delfos, Olímpia e Éfeso. Estava na mente dessas culturas a criação de uma espécie de tesouro para usufruto público. Tais coleções mantinham ainda um carácter semiaberto à sociedade e funcionavam como demonstração de poder e superioridade cultural, «status» dos monarcas e das figuras pertencentes ao topo da pirâmide social. (Pastor, 2009)

Durante o período da Idade Média os templos públicos são as igrejas e estas assumem o lugar preferencial para o objeto artístico com vínculo claro à dimensão religiosa dominante, facto que terá votado uma grande quantidade de objetos e imagens de carácter pagão ou grotesco ao esquecimento ou mesmo desaparecimento.

Apesar do surgimento do significado moderno do museu se poder fixar durante o segundo milénio a.c., ao que tudo indica na Mesopotâmia, dada a existência de certos lugares consagrados à tarefa da cópia de inscrições antigas com o fito de educar as populações mais jovens, o domínio eclesiástico exercido durante o período medieval resultou de tal forma eficaz que muita da abertura inicial parece ter-se perdido. Embora referenciados ao longo da história testemunhos e provas da existência destes lugares de reunião de saberes ou coleção de factos e artefactos, a verdade é que em nenhuma das épocas históricas aqui referidas, estes lugares se constituíram aquilo que mais tarde veio a ser fixado e designado como museu a partir das determinações do Iluminismo europeu, que muito herdou da Renascença.

Não é possível entender o aparecimento do museu de arte na sua acepção moderna sem recuar à Renascença Italiana: *“los museos son un producto típico del Renacimiento, de una sociedad jerarquizada y aristocrática que creía en el arte y la cultura como un privilegio reservado a un círculo cerrado de individuos.”* (Pastor, 2009: 26).

A invenção da modernidade traduz-se na emancipação do homem face a todos os constrangimentos ditados pela teologia medieval, o homem moderno é assim um indivíduo que se funda na cultura dos antigos principalmente a grega e romana. O prazer pelo colecionismo da arte está assente no prazer pelas coisas da vida em pleno uso da liberdade individual. Na génese do museu moderno está o desenvolvimento do contexto institucional da arte, ou seja, o museu moderno só acontece porque se deu início à dinâmica eclosão do colecionismo *versus* criação de um contexto institucional que desde então nunca mais cessou. Se a criação de um clima institucional de legitimação teórica leva ao incremento do colecionismo, também o aumento das coleções particulares faz de novo despoletar um clima de profícuo trabalho crítico e teórico cada vez mais complexo, que acabará sempre por influenciar as novas criações feitas pelos artistas.

Desde a Renascença Italiana até ao século XVII assistiu-se na Europa a um grande incremento da transferência de coleções privadas para o domínio público. Em pleno Iluminismo surge o homem erudito, que munido de uma cultura enciclopédica inaugura o colecionismo com critério sistemático e metódico que contrastava com o tipo de colecionismo praticado nos séculos imediatamente anteriores, baseado na raridade e princípios de beleza dos objetos.

Surge então a conceção do museu enquanto lugar de investigação e estudo, ao serviço da causa pública *“que generó el entusiasmo por el valor de la educación y difundió la idea de que las colecciones, que habían sido fuente de instrucción y placer para unos pocos, se tenían que hacer accesibles a todos.”* (Pastor, 2009:28) Aos museus do século XIX reconhece-se o seu papel enquanto instituições educacionais: *“O movimento para a sua criação englobou bibliotecas, jardins zoológicos e botânicos a par com outras formas, não institucionais, de educação de adultos. Em meados deste século a era do museu, enquanto instituição pública, tinha sido definitivamente inaugurada.”* (Faria, 2000:3) Os museus começavam então a assumir-se como instituições que ofereciam formação a partir de estratégias recreativas e também potenciadoras dos valores das nações.

Mas o museu do século XIX apesar de exhibir já uma clara evolução em direção a uma índole educativa, quando comparado com o museu atual mantinha-se, apesar de tudo, cristalizado e fechado na sua estrutura em que conservadores de museu e meio intelectual se mantinham como principal grupo frequentador e fruidor dos museus em geral e dos museus de arte em particular.

No início do século XX verificou-se uma maior especialização dos museus através do aperfeiçoamento interno da sua máquina de funcionamento. No entanto, a comunicação do museu em direção ao público ficava para segundo plano. Uma maior abertura face ao potencial do museu e do seu valor educacional surgiu nos Estados Unidos da América. De entre os primeiros serviços educativos, deve referir-se a criação em 1901 do primeiro departamento de educação no Museu de Belas Artes de Siracusa. Deve contudo, referir-se que já funcionavam importantes relações entre certos museus e escolas públicas que permitiam o empréstimo temporário de obras dos museus às escolas com o fito da educação de crianças e jovens. Na Europa, em 1912, os Museus Reais de Arte e História de Bruxelas contam-se entre os primeiros a terem um esboço daquilo que viria a dar origem ao serviço educativo existente nos museus contemporâneos.

De 1900 a 1930 assistiu-se a um rápido desenvolvimento dos programas educativos nos museus que eram dirigidos sobretudo aos estudantes das escolas públicas. Neste contexto, o museu assume-se como instituição educativa em detrimento de outras correntes que defendiam que estes espaços deviam tratar prioritariamente de princípios estéticos e eruditos materializados na estruturação de exposições ou mesmo os que defendiam uma zona de compromisso entre uma visão educativa para o museu e a outra baseada na centralidade do conservador e investigador. (Pastor, 2009)

2.2 - Museu e cultura visual

Foi em meados do século XX que uma série de mudanças de carácter social e cultural vieram operar transformações no espaço museológico, nomeadamente na reconversão dos seus espaços, nos seus métodos expositivos, entre outros aspetos, e que contribuíram para a sua democratização e subsequente desenvolvimento da sua dimensão educativa. Ao longo deste tempo o museu democratizou o acesso à cultura, permitindo que esta se tornasse acessível a todos e não privilégio de alguns (Bourdieu e Darbel, 1961).

O museu deixou de ser um lugar aborrecido. Pelo contrário, o carácter dinâmico e interativo que tem vindo a evidenciar, contrasta de forma marcada com a resignação e a passividade do ensino veiculado formalmente através das escolas ou das universidades. Na Pós-modernidade o espaço museológico conseguiu impôr-se no contexto educativo não formal, através das experiências proporcionadas pela sua própria oferta educativa.

O museu contemporâneo modificou os seus métodos, afastando-se de uma realidade passiva e focada nos seus próprios conteúdos, passando a atribuir uma maior importância à participação ativa do espectador e *“propiciando un nuevo concepto de museo de dimensión*

humana en el que el protagonista es el público y no las piezas o los objetos.” (Marín Víadel, 2008:213)

Adaptou-se a novas perspetivas, encontrando pontos de confluência com as exigências sociais e culturais da sociedade. Neste ponto e com o surgir de novos paradigmas cada vez mais direccionados para a construção de uma nova «cultura visual» (Hernández: 2010; Duncun:2009) o museu tornou-se um lugar de prazer que coloca desafios, confronta e questiona:

(...) el proyecto educativo en el centro o lugar museístico ha de concebirse, igual que en otros contextos educativos, como una serie de propuestas que permitan la comprensión y la interpretación de la cultura material o natural más allá de la mera transmisión de información: datos biográficos, culturales, históricos, etc. (Marín Víadel, 2008: 215).

A missão educativa do museu contemporâneo constitui-se na atualidade como parte integrante da sua própria definição de museu contemporâneo. O museu da atualidade pósmoderna integra em si importantes características tais como um novo entendimento sobre as complexas relações estabelecidas entre a cultura, a comunicação, a aprendizagem e a identidade (Hooper-Greenhill, 2007).

No que respeita a novas formas de aproximação do museu de arte em relação a uma cultura visual, Vallence (2007) refere o seguinte:

“Art museums have traditionally included functional objects of fine design in their collections, objects that were once part of the everyday life and visual culture of their long-ago and/or far-away consumers [...] In this respect, a visual-culture approach to art-museum education is not new, though it might change the way we talk about these objects from everyday life.” (2007:707)

2.3 – O papel educativo do museu de arte

Béltran Mir (2005) refere o facto de a sociedade atual ter voltado a sua atenção para a importância que o papel educativo nos museus de arte voltou a adquirir no novo cenário da cultura contemporânea. Estes tornaram-se espaços de mediação produtores de significações tão necessárias ao indivíduo. A experiência proporcionada pelo museu, destacando principalmente o sector de educação, *“tiene sentido si se adapta a las exigencias y necesidades del ciudadano, promoviendo experiencias significativas, formativas e comunicativas.”* (2005:364). Estas experiências aqui referidas por Béltran Mir (2005), concretizadas nos museus de arte, resultantes da necessidade de desenvolver novas definições e enquadramentos para a Educação Artística *“parten de la realidad social, cultural e individual del visitante, utilizando el hecho artístico como hilo conductor para favorecer la*

comprensión del mundo y buscar soluciones creativas desde la iniciativa personal." (Béltran Mir, 2003:165)

As experiências de aprendizagem levadas a cabo nos museus de arte tornaram-se envolventes nos sujeitos abrangendo-os na totalidade dos seus sentidos: é permitido não apenas olhar, mas também falar, ouvir, ler e tocar. Todo o corpo participa em total plenitude no processo de aprendizagem, gerando conhecimento, compreensão, diversão e autoconfiança (Hooper-Greenhill, 2007:171).

A natureza do conhecimento e a forma como ocorre a aprendizagem no sujeito sempre se constituíram alvo de reflexões ao longo dos tempos, dando origem a várias teorias de aprendizagem às quais a aprendizagem no contexto museal não permaneceu alheia. Graham (2005) procurou estabelecer uma aproximação a várias abordagens e teorias de aprendizagem que atualmente predominam na educação museal. Em relação a uma teoria da aprendizagem experiencial o autor refere o seguinte:

"Experiential learning theory would suggest that this will only happen if the visitor perceives the relevance of the displays to his or her own life and can see opportunities for the application of what has been learned. This in turn generates enthusiasm for further learning – thus the outcome of experiential learning can be action or learning, or even more learning." (Graham, 2005:133)

A aplicação desta teoria na educação museal baseada nos estudos realizados por Kolb (1984), desenvolve-se através daquilo que o autor refere como o círculo virtuoso, demonstrado pelo esquema indicado:

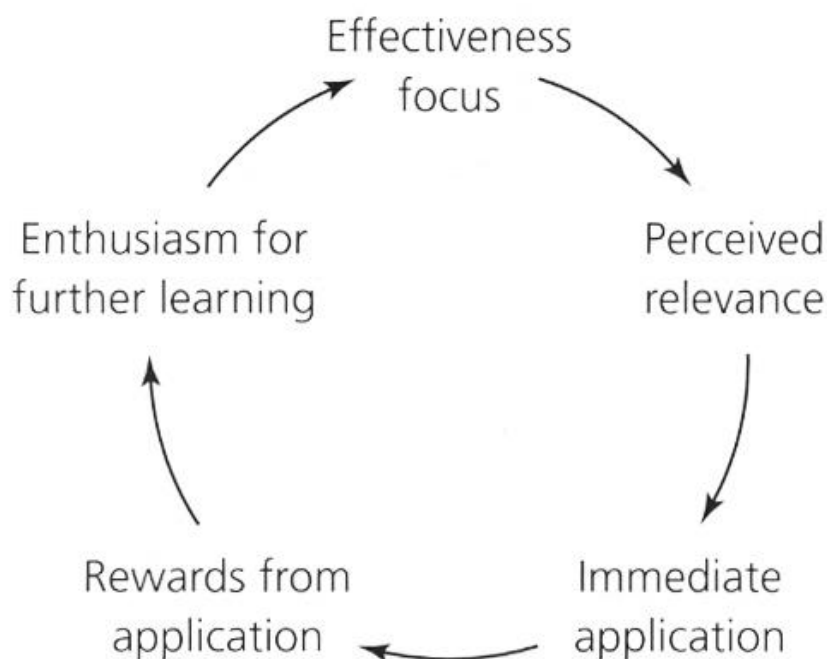


Figura 2. O círculo virtuoso (Dennison e Kirk, 1990:17)

Do ponto de vista do museu, a aprendizagem ocorre quando a partir daquilo que o autor refere como «effectiveness focus», se desenvolvem pontos de motivação em relação a um interesse específico. Na relação de envolvimento que o sujeito estabelece com o dispositivo museal e, à medida que consegue perceber a significância desta experiência no contexto das suas necessidades da sua própria vida, – é o momento em que o espectador percebe que “*Ah, afinal estou a ver como funciona...*” - sente-se recompensado pelo momento de descoberta, sendo que este se transforma em nova motivação para prosseguir na aprendizagem (Graham, 2005).

Outras das teorias abordadas tem como base uma aprendizagem pela descoberta. Este tipo de aprendizagem encoraja o aluno a organizar aquilo que descobriu e construir novos significados como resultado dessa mesma ação (Graham, 2005). Alguns autores apoiantes desta teoria como Bruner ou Hein sugerem o envolvimento ativo do sujeito, o suscitar de questões e o desenvolvimento da curiosidade:

“It supports active engagement and fosters curiosity. It enables the development of intuitive and thinking skills, important for lifelong learning, and personalizes the whole learning experience. It can be highly motivating in allowing individuals the opportunity to ‘do’, to experiment, to discover for themselves [...]”. (Graham, 2005: 139)

Hein foi um dos maiores defensores de uma perspetiva construtivista de aprendizagem no museu. Este é um modelo de aprendizagem flexível, através da definição de Graham, “*based on a premise that, by reflecting on our experiences, we construct our own understanding of the world we live in.*” (Graham, 2005:140).

Hein (1998) admitindo as diferentes capacidades de aprendizagem e entendimento nos sujeitos concebeu um processo activo no qual estes têm um papel interveniente:

“Discovery education approaches have accepted the idea that learning is an active process, that learners undergo changes as they learn, that they interact with the material to be learn more fundamentally than only absorbing it, that they somehow change the way their minds work as they learn.” (Hein, 1998:30)

Deste ponto de vista, na realização de atividades educativas no museu, o carácter da exposição e as características específicas do público que a visita, podem ser determinantes para o tipo de aproximação a realizar com os visitantes e na preferência por um modelo de aprendizagem. O esquema seguinte definido por Hein (1998), estabelece quatro modos de aproximação a determinado assunto a partir do cruzamento de teorias do conhecimento com teorias de aprendizagem, que desta forma devem ser consideradas em simultâneo:

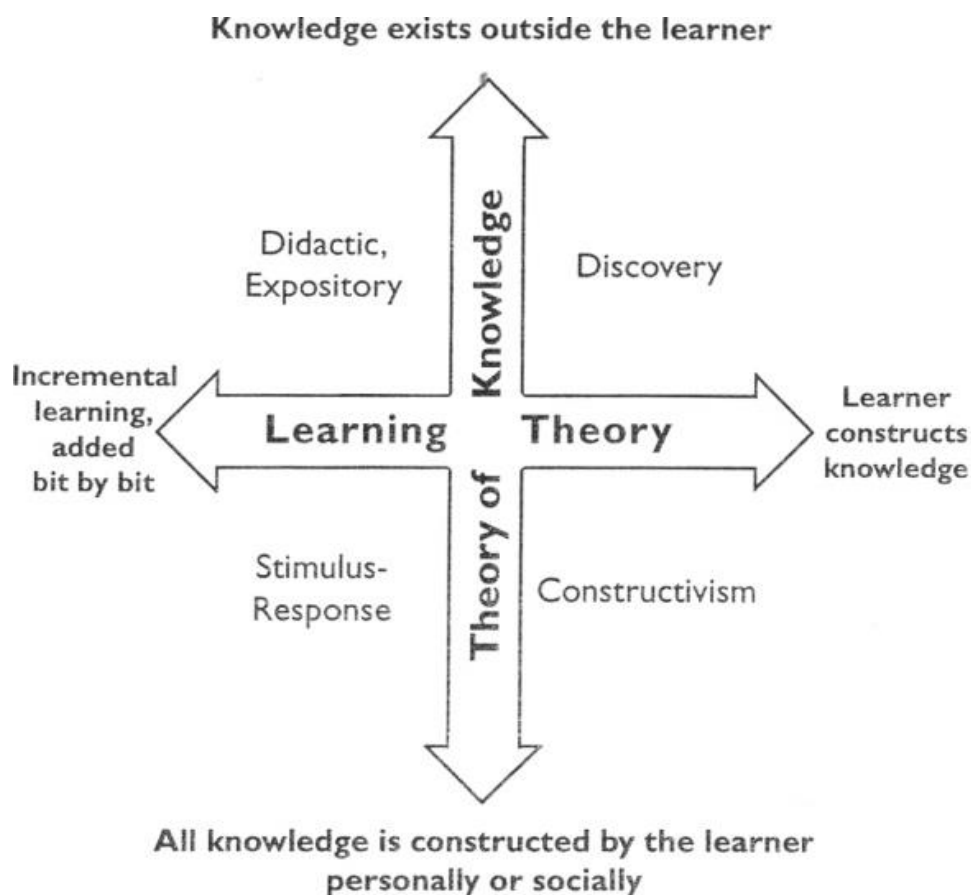


Figura 3. *Teorias educacionais* (Hein, 1998:25)

Na realidade, a perspetiva construtivista defendida por Hein vai ao encontro da natureza própria da aprendizagem no museu, na medida em que ao estabelecer diferentes modos de aproximação se torna possível a transmissão de determinado assunto ao sujeito de forma adequada ao seu entendimento para que este possa construir conhecimento de forma contínua sobre conceitos anteriormente adquiridos (Graham, 2005).

Em relação aos pontos de vista apresentados, Graham conclui constatando a necessidade do processo de aprendizagem no museu poder concentrar-se sobretudo em definir as verdadeiras necessidades dos visitantes. Só deste modo será possível aplicar teorias de aprendizagem verdadeiramente relevantes, significativas e com consequências efetivas nos mesmos.

Após todas estas considerações que aqui mereceram atenção, é inevitável considerar o papel ativo, participante e interveniente do sujeito no contexto educativo do museu atual. Para isso também contribui, dentro do contexto de uma educação de carácter não formal, o facto de a aprendizagem no museu de arte não se encontrar submetida a nenhuma espécie de currículo pré-determinado. O sujeito é cada vez mais ele próprio construtor do seu conhecimento.

Béltran Mir (2005) caracteriza a Educação Artística no contexto educativo do museu por *“contribuir a la construcción del conocimiento personal y a una transformación social através de procesos y metodologías del trabajo artístico contemporáneo en las que se integram pensamiento y acción en la solución de problemas reales.”* (2005:369)

Também a heterogeneidade do público que recebe – idade, habilitações académicas e diferentes capacidades de entendimento – tem como consequência inevitável a chegada a diferentes conclusões, face às mesmas situações.

2.4 - O projeto educativo do museu: os Serviços Educativos

O museu de arte, sob a forma do conjunto de criações e objetos de carácter artístico que o constituem, permite para além da mera transmissão de factos, a compreensão e interpretação de toda uma cultura material ou natural produzida em determinada época ou lugar ao longo da história. Neste aspeto, os objetos artísticos constituem-se importantes fontes de conhecimento - que no caso dos museus de arte são eminentemente visuais – produzidos por determinada cultura. Os museus, centros de arte, galerias, entre outras instituições, tornaram-se lugares privilegiados no contacto direto com estes objetos artísticos e por conseguinte constituem-se espaços de mediação entre os indivíduos e a cultura.

As mudanças sociais e culturais no início do séc. XX proporcionaram alterações importantes que permitiram o surgimento do museu pósmoderno, que deixa de ser o conservador lugar contendor de objetos, para repensar a sua função social e pedagógica, redefinindo-se e dando lugar a um espaço mais próximo do seu público, democratizando o seu acesso, ganhando assim um novo papel na sociedade contemporânea. É em torno de toda esta envolvente criada pelo museu pósmoderno que se desenvolveu todo um processo educativo de forma a proporcionar todos os meios necessários à compreensão e interpretação dos seus conteúdos. Estes meios são todo um conjunto de ações e atividades desenvolvidas no museu, que recorrendo aos mais variados recursos complementam e enriquecem a informação visual do museu de arte, favorecendo a compreensão e contextualização das obras de arte (Marín Víadel, 2008).

Esta experiência de conhecimento proporcionada a quem visita o museu é na maior parte dos casos dinamizada pelos sectores de educação ou, utilizando o termo mais corrente, os Serviços Educativos dos museus, que envolvem quer na conceção das atividades, quer na sua dinamização, monitores, educadores e professores. Foi apenas há aproximadamente duas décadas que a função educativa dos museus teve um «boom» significativo, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento dos Serviços Educativos ou Sectores de Educação. Foi finalmente compreendido o seu potencial no desenvolvimento e

implementação de estratégias de aprendizagem no contexto específico da educação museal, não só através do seu potencial junto das escolas e universidades, mas também na formação de adultos, enfatizando a importância da aprendizagem ao longo da vida.

As atividades e estratégias desenvolvidas pelos serviços educativos vão muito para além da realização de visitas ou oficinas temáticas em torno das exposições exibidas, alargando o seu âmbito educativo à realização de ciclos de conferências, debates, encontros com artistas e formação específica para professores ou educadores.

Uma das principais mudanças operadas na conceção do museu dos nossos dias teve precisamente a ver com um novo focar da atenção no seu público e nas expectativas deste em relação ao museu, mais do que propriamente nos conteúdos de uma coleção.

O sujeito torna-se ativo e participante no seu processo de aprendizagem, e o resultado das experiências vividas é diferente para cada um. Segundo Marín Viadel (2008) *“todo o proceso educativo supone una transformación y su profundidad y significado dependerá de la calidad de la experiencia”*. (2008:215).

Os interesses e as características dos públicos constituem-se um ponto de partida fundamental a considerar na conceção das atividades desenvolvidas pelos Serviços Educativos que procuram pontos de conexão. Também a seleção de conteúdos a abordar no desenvolvimento das atividades proporcionam de acordo com as suas características, experiências que se tornam significativas no contacto com a obra de arte. Segundo refere Hooper-Greenhill (2007):

“The museum workshops provided genuine and convincing contexts for learning. When skills are needed for immediate use to make something, when knowledge is necessary to make sense of what is in front of your eyes, and when emotions result in empathy with others, the context demands that learning takes place.” (Hooper-Greenhill, 2007:177)

A realização de atividades como por exemplo, visitas guiadas a exposições, adotam estratégias didáticas que no caso de grupos escolares, alunos e professores permitem contactar de perto com a obra de arte não apenas observando, mas também analisando, incentivando a curiosidade, o questionamento, a troca de pontos de vista, a interação. Quanto mais rica se torna a experiência, mais eficazes são os seus objetivos de aprendizagem, *“The materiality of collections combined with imaginative and often very unusual activities produce an immediacy of engagement that pupils and their teachers found compelling and intriguing.”* (Hooper-Greenhill, 2007:170).

Conceitos como *«hands on, minds on»* (Hein, 1998) ou de *«edutainment»* (Hooper-Greenhill, 2007) surgiram no contexto educativo do museu, enfatizando a forma como as experiências podem ser estimulantes, desafiadoras sem deixar de ser simultaneamente educativas. O termo *«edutainment»* (educação + entretenimento) constituiu-se como uma das

estratégias de revitalização utilizadas pelos espaços museológicos, através do qual a educação surge associada a formas de entretenimento, implicando um aprender que se torna divertido.

De acordo com Graham (2005) o principal desafio lançado aos educadores na conceção e realização de atividades didáticas, em torno de uma exposição, consiste em proporcionar as estratégias e o ambiente adequado para que o público possa desenvolver aprendizagem a partir da experiência das suas visitas e, na sequência destas, suscitar a motivação necessária para que se desenvolvam ciclos de aprendizagem:

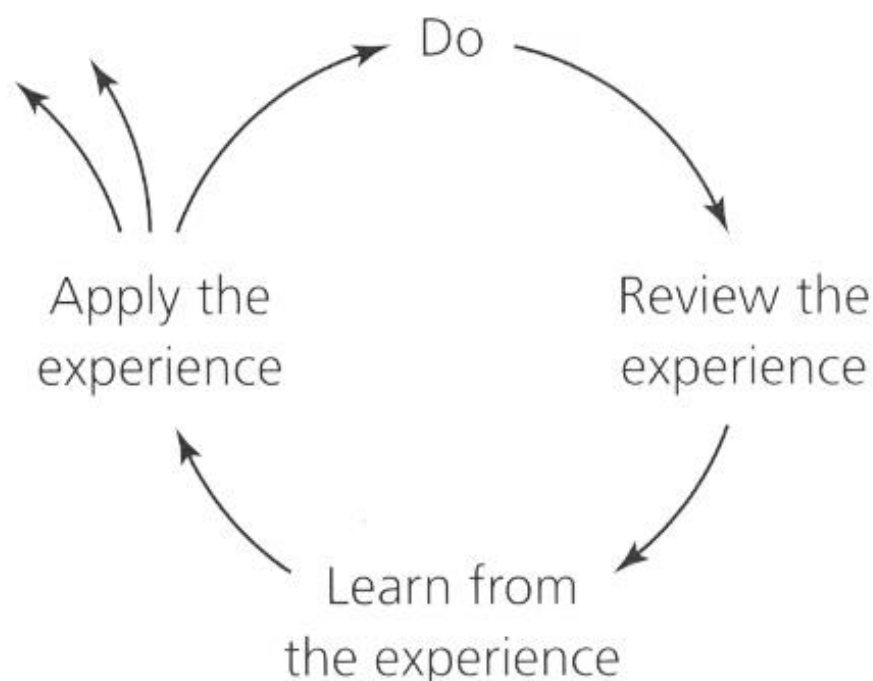


Figura 4. *O círculo de aprendizagem* (Dennison e Kirk, 1990:4)

O indivíduo torna-se mais livre e condutor da sua própria experiência. Escolhendo ele mesmo e de acordo com as suas expectativas, os objetos intervenientes na experiência que mais interesse lhe suscitem, compreende-os e interpreta-os sob o seu próprio ponto de vista. Ao contrário da escola, o trabalho educativo do museu devolve ao aluno o controlo sobre as suas escolhas, recorrendo a metodologias participativas que utilizam materiais de apoio, preparados previamente pelo educador e que podem ser manuseados e explorados pelos intervenientes no processo, construindo momentos de aprendizagem.

2.5 - Os Serviços Educativos em Portugal: contexto histórico

Desde meados dos anos sessenta do século XX que ocorrem mudanças significativas no universo museológico e, de modo particular, em relação à importância da dimensão educativa, que tem vindo a adquirir um lugar de relevo ao longo das últimas décadas. De acordo com Camacho (2007) *“o surgimento e a evolução dos serviços educativos dos museus portugueses inscrevem-se necessariamente no quadro evolutivo dos próprios museus e na mudança de paradigma desta instituição, verificada ao longo dos últimos trinta anos”*.

Em Portugal o primeiro serviço educativo a ser criado no âmbito de um museu de arte foi o do Museu de Arte Antiga de Lisboa criado em 1953 pelo seu Diretor, Dr. João Couto. Antes de ser nomeado Diretor do Museu, João Couto era professor no Liceu Pedro Nunes, formado em história e património e frequentemente levava os seus alunos ao Museu de Arte Antiga onde realizou em anos sucessivos, várias aulas. Mais tarde, acabaria por entrar na estrutura do museu como conservador ascendendo depois à categoria de Diretor.

Anos antes de ser instalado o Serviço Educativo já o Dr. João Couto se correspondia com o Metropolitan Museum de Nova Iorque, no sentido de se criar um serviço educativo no Museu de Arte Antiga que, no início, tinha a designação de «Extensão Escolar». João Couto, como pedagogo que era, tinha especial sensibilidade na articulação entre museu e escola. Num texto datado de 1954, intitulado *Museu Nacional de Arte Antiga, Seu Alargamento e Acção Cultural*, descreve uma crescente procura do museu por parte de escolas e turistas e o facto da grande maioria dos visitantes solicitar visitas acompanhadas às exposições. Esta constatação levou-o a implementar aquilo que há muito tempo os Museus dos Estados Unidos possuíam, dois grupos de conservadores: *“[...] Um para proceder ao trabalho de inventário e de investigação relativa à história e merecimento das obras de arte expostas nas galerias. Outro para realizar aquilo que nos Estados Unidos se designa por “Education Service”. Os Museus Metropolitan de Nova Iorque e o de Boston dispõem de um número grande de funcionários que só se ocupam deste serviço”* (Couto, 1955:57).

A criação do primeiro serviço educativo num Museu de Arte Antiga espelha “o movimento geral europeu dessa época, é no início do século XX um museu virado para a educação no sentido de a alargar à comunidade envolvente, vindo a especializar-se numa relação museu-escola até hoje excepcional”. Em 1955, o seu diretor João Couto (1892-1968) refere que:

“todos os serviços de extensão escolar são bastante acarinhados, e por isso têm-se desenvolvido muito [...]. Independentemente das escolas, também o público é solicitado pelas constantes conferências, visitas explicadas e pelas exposições temporárias que realizam. Neste departamento o Museu de Arte Antiga desenvolveu

uma ação movimentada que abriu horizontes e deu lugar a uma profícua laboração.”
(Couto, 1955:60).

Depois do Museu de Arte Antiga outros museus criaram em Portugal serviços educativos, como o do Museu dos Coches, Museu Malhoa, entre outros, todos contemporâneos do grande movimento europeu de incremento nos museus de Serviços Educativos especializados. No entanto, os Serviços Educativos surgidos ainda durante o contexto do Estado Novo não poderiam ir muito mais além daquilo que o contexto político permitia, ao contrário dos novos territórios de livre pensamento e expressão (Read,1963) que se desenvolviam em serviços educativos de outros museus nos Estados Unidos e Reino Unido.

Em Portugal essa tarefa permaneceu adiada até ao 25 de Abril de 1974 e é hoje, apesar dos muitos constrangimentos económicos, ponto fundamental em qualquer Serviço Educativo. Susana Gomes Silva, responsável pelo serviço educativo do Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian tem como mote que *“a educação é uma das tarefas mais importantes na sociedade porque ajuda a construir consciências e a desenvolver competências de pessoas que vão poder intervir na mudança do mundo e na transformação dos paradigmas do tempo.”* (Silva, 2010: 1)

2.6 - A atualidade dos Serviços Educativos em Portugal

As coleções do museu de arte constituem-se instrumentos pedagógicos únicos quando contextualizados através dos discursos expositivos concebidos e desenvolvidos pelos museus (Faria, 2000).

O surgimento do primeiro Serviço Educativo português no Museu Nacional de Arte Antiga em 1953, veio a verificar-se como a primeira tentativa de aproximação em criar as ferramentas necessárias para uma reaproximação entre o público de um modo geral e a escola particularmente, com o museu.

Nos anos subsequentes a criação de Serviços Educativos em Portugal alargou-se a outros museus e instituições culturais. Apesar da tardia valorização dos Serviços Educativos, os sectores de educação dos museus continuaram a crescer, consolidando a importância da sua atividade nas últimas duas décadas. Têm vindo a adquirir grande valorização e visibilidade em relação ao trabalho desenvolvido, tendo a sua procura aumentado entre os mais diversos públicos.

Vários fatores contribuíram de forma decisiva para este acontecimento: o crescimento da procura cultural, o reconhecimento do papel essencial da sensibilização para as artes na participação e integração social dos indivíduos ao encontro dos princípios da

democratização defendidos pelas políticas culturais e o alargamento da escolaridade obrigatória. Este último implicou um aumento da procura escolar face ao museu, na medida em que as atividades neles desenvolvidas surgem como um complemento importante à aprendizagem dos alunos (Martinho, 2007).

Em relação ao contexto dos museus de arte portugueses, para além do Museu Nacional de Arte Antiga é necessário destacar – sem qualquer desmérito para a qualidade do trabalho desenvolvido por museus e centros de arte mais periféricos, fora dos grandes centros – as atividades de âmbito pedagógico desenvolvidas pelo Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão (CAMJAP), do Museu da Fundação Calouste Gulbenkian, Centro Cultural de Belém (CCB) e Casa de Serralves.

Em todo este processo a figura do educador do museu (em alguns casos dá-se preferência ao termo monitor) continua a ser central e, no entanto, pouco reconhecida de forma institucional, onde muitas vezes apenas lhe está reservado “*o último elo da cadeia de produção*” (Martinho, 2007:91) que é o envolvimento com o público. O educador de museu (termo originário do modelo inglês) não se tratando apenas de uma mera extensão da atividade do professor ao espaço museológico, o seu papel remete sobretudo para o de intermediário entre o visitante e a obra (Silva, 2010). Enquanto intermediário, mediador entre o público e a obra de arte, cabe ao educador não apenas a transmissão de facto de informação ao visitante, mas sobretudo o questionar, semear dúvidas e inquietações, incerteza em relação aquilo que é abordado, pois “*sem dúvidas e inquietações, incertezas, o conhecimento não existe e não cresce.*” (Silva, 2010)

Hooper-Greenhill (1998) resumiu nas aulas que leciona na Universidade de Leicester, seis critérios que deveriam orientar o trabalho dos educadores do Museu com o público. Ainda é sobre estes pressupostos que os Serviços Educativos organizam e programam as atividades do museu: ser pertinente; responder aos interesses gerais dos diversos públicos; basear-se nos objetos da coleção; aproveitar a ausência de objetivos de aprendizagem prescritivos, fazendo uso criativo da liberdade de métodos e recursos pedagógicos; servir sem restrições as inquietudes e necessidades da audiência, proporcionando uma educação de qualidade. (Hérendez, 2007)

Ao longo dos capítulos 1 e 2 foram identificados dois contextos distintos de educação artística e respetivamente os seus lugares de aprendizagem, escola e museu. A escola, local de aprendizagem formal e o museu, local de aprendizagem não formal, apesar de diferirem na especificidade das suas características, confluem para um mesmo papel educativo que visa proporcionar a construção de conhecimentos no aluno. É a partir da dinâmica decorrente dos dois contextos educativos mencionados que se pode destacar a importância de falar de

arte na escola e no museu, pois o que o que se aprende por via de um, beneficia certamente o desempenho do outro (Martinho, 2007).

As visitas de estudo orientadas integradas nos Serviços Educativos dos museus, procuram muitas vezes ir ao encontro de conteúdos programáticos do currículo dos alunos, proporcionando experiências *in situ* que potenciam interações posteriores na sala de aula. A relação existente entre os papéis educativos das duas instituições, a forma como agem e contribuem para o processo educativo e os pontos de vista desta experiência percebidos por professores e alunos são determinantes para o objetivo deste estudo.

Capítulo 3 – METODOLOGIA

3.1 - Descrição do estudo e fundamentação metodológica

O presente estudo remete-nos para um conjunto de questões pertinentes no contexto da problemática desta investigação, relacionadas com a utilização do museu de arte enquanto espaço de aprendizagem não formal e a relação que desenvolve com um tipo de público específico, os grupos escolares no processo educativo. O levantamento destas questões constituiu-se como ponto de partida para a procura de respostas em relação às perceções de professores e alunos a pretexto da realização de uma visita orientada ao Museu Nacional de Arte Antiga.

Desta forma e regressando à problemática inicial, pretendeu-se ir ao encontro de opiniões e vantagens encontradas em relação à realização de atividades específicas no contexto museológico, o contributo do museu na mediação de aprendizagens, pontos de vista críticos e expectativas de professores e alunos em relação aos fatores intervenientes na visita orientada.

De forma prévia à realização da visita ao Museu Nacional de Arte Antiga por um grupo de alunos do Ensino Secundário, objeto de estudo do caso específico aqui abordado, procedeu-se à realização de uma entrevista de carácter exploratório. Uma das principais funções da entrevista exploratória é revelar determinados aspetos do fenómeno estudado, encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho (Quivy, 2005) sendo que o carácter da entrevista deve ser suficientemente aberto e flexível para permitir ao entrevistado responder de forma livre e abrangente facilitando novas e diferentes formas de abordagem ao problema, sem qualquer espécie de condicionalismos.

A entrevista exploratória foi realizada à Coordenadora do Serviço Educativo do CAMJAP, na medida em que se tornou premente entender quais os principais pressupostos do ponto de vista da instituição museal, que conduziram a uma procura tão crescente e notória por parte das escolas dos programas oferecidos pelos Serviços Educativos.

Este primeiro contacto revelou-se fundamental na medida em que resultou num conjunto de pistas que conduziram à realização da visita orientada com o grupo escolar, consubstanciando-se posteriormente numa investigação tipo estudo de caso, dada a necessidade de uma abordagem de carácter qualitativo que permitisse compreender o carácter e o contexto específico dos intervenientes envolvidos na visita orientada ao MNAA.

De acordo com Gutierrez (2005) é o ato de constatar aspetos tão importantes como a compreensão das realidades, as razões, os significados e as próprias intenções dos sujeitos intervenientes que dão sentido a um tipo de investigação relacionada com a atividade

individual e social. A necessidade de adotar procedimentos que permitam compreender de forma racional realidades difíceis de delimitar – contrariamente aos procedimentos objetivos e rigorosos de carácter quantitativo – impôs um modelo de investigação qualitativo que se caracteriza, sobretudo, pela análise holística e fenomenológica do objeto de estudo, assim como a compreensão dos acontecimentos no seu contexto global, a partir da interpretação pessoal dos intervenientes.

O processo metodológico utilizado nesta investigação baseia-se numa orientação descritiva, cujo enfoque é principalmente de carácter qualitativo e hermenêutico, através do qual se visou, sobretudo, uma compreensão dos processos envolvidos através da observação de acontecimentos tal como estes se produzem no contexto específico do museu. A necessidade de clarificação de algumas situações específicas conduziu a que também fossem utilizadas estratégias que permitiram uma análise quantitativa de dados.

Em relação a outros métodos de investigação, o estudo de caso foca a atenção num caso específico, que se torna objeto de estudo, permitindo fundamentar a ideia da possibilidade de conhecer as características de determinado fenómeno, partindo da exploração intensiva de um caso particular.

O MNAA foi selecionado para a realização da visita orientada com o grupo de alunos já referido, na medida em que melhor se adequava às suas necessidades e aos conteúdos programáticos específicos. Este museu também proporcionava através da sua oferta educativa, nomeadamente na orientação das visitas, um conjunto de temáticas de carácter optativo que se constituíam ponto de abordagem para a visita à coleção do Museu o que se verificou ser uma mais valia em relação às necessidades dos alunos. A abordagem foi realizada a partir das temáticas ***Imagens do Barroco*** e ***Imagens do Renascimento***, sendo os alunos sensibilizados previamente para o tema no espaço da sala de aula.

Na realização da visita, os alunos foram acompanhados por três professores, sendo que uma professora, enquanto autora deste estudo, assumiu o papel de observadora participante. Na medida em que neste caso específico a autora do estudo participou na visita realizada ao museu com o grupo escolar, a observação participante e direta no contexto, também se constituiu um dos instrumentos de análise e interpretação dos factos observados partindo do ponto de vista da investigadora.

Após a chegada ao MNAA os alunos foram acolhidos pelos monitores do Serviço Educativo que após uma breve apresentação dividiram os alunos em dois grupos diferentes, de onze alunos cada. Esta divisão permitiu que a visita decorresse de forma mais calma, proporcionando também uma circulação mais fácil pelo espaço físico do museu. Ambos os grupos foram conduzidos pelos monitores do SE que após uma exposição breve acerca da forma como decorreria a visita e interpelação dos alunos acerca das suas expectativas, deram

início ao percurso pelos vários espaços apelando à intervenção de professores e alunos sempre que considerassem necessário.

Durante este processo e de modo a facilitar o tratamento de dados recolhidos mediante a observação direta, foram realizados registos de observação da visita orientada com recurso à utilização da câmara de vídeo (com registo áudio) e à máquina fotográfica.

Também foram efetuadas notas de campo da realidade observada, nomeadamente as atitudes ou forma de estar dos alunos em relação à orientação dos monitores, através do preenchimento de uma grelha de observação realizada pelos professores que acompanhavam a visita. Estes registos foram efetuados com o objetivo de realizar posterior análise de todo o processo e decorrer da visita com o grupo de alunos. Foram elaboradas grelhas de observação definitivas relativamente às atitudes após a observação dos registos efetuados, alvo de análise qualitativa, procurando ligações pertinentes entre as atitudes verificadas e o modo como decorre a aprendizagem no contexto museológico.

Após a realização da visita orientada com os alunos ao MNAA e na medida em que era importante aferir do ponto de vista crítico dos professores acompanhantes dados relativos à importância das atividades dinamizadas pelos SE's dos museus de um modo geral e do caso particular aqui objeto de estudo, procedeu-se à realização de entrevistas aos dois professores acompanhantes.

As entrevistas realizadas para além de permitirem conhecer os factos, dão indicações sobre o modo como estes são vividos pelos intervenientes, qual o seu entendimento e como se posicionam perante os mesmos (Blanco, 2000). Procuraram ir ao encontro das seguintes ideias e perceções: frequência com que ocorrem as visitas com alunos a museus de arte; razões apontadas para a realização das mesmas e escolha do museu; expectativas/ objetivos pretendidos na realização da visita ao MNAA; importância da visita orientada/ estratégias de dinamização utilizadas; organização da visita/ temática abordada; desempenho dos monitores/ pontos fortes e sugestões de melhoria; desempenho dos alunos; importância da visita no desenvolvimento das aprendizagens.

De forma a complementar os dados obtidos mediante a observação direta dos alunos no contexto do museu, procedeu-se à aplicação de questionários a todos os alunos que participaram na visita. Dada a importância de serem um dos principais intervenientes no decorrer desta investigação, foi relevante entender a sua opinião. Os questionários foram preenchidos após a realização da visita, já no ambiente da sala de aula.

Foi utilizado um tipo de questionário aberto que permitiu aos alunos responder de forma livre e racional, tendo sido as informações obtidas interpretadas qualitativamente em relação ao contexto específico e complementadas com os factos observados. Pretendeu-se com a aplicação deste questionário perceber quais as principais características dos alunos

participantes (idade, género, retenções escolares, hábitos de visita a museus) assim como as suas próprias opiniões e percepções sobre a realidade vivida no decorrer da visita orientada.

No seguimento do conjunto de informações obtidas durante a observação direta da visita, registos de campo, entrevistas realizadas aos professores acompanhantes e dos questionários aplicados aos alunos participantes, procedeu-se de forma a relacionar e comparar os dados obtidos resultantes da investigação. Procurou-se através do processo de triangulação dos mesmos verificar pontos de consistência, confluência ou discrepâncias em relação a determinados aspetos estudados. De acordo com Gutierrez (2005) um dos principais objetivos da triangulação de dados consiste precisamente em procurar não apenas a generalidade dos factos, mas também dar atenção a aspetos particulares que contemplam a diversidade de opiniões.

3.2 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados

De acordo com Rodas (2005) é a natureza própria de determinado campo de conhecimento e o problema específico a investigar que determinam o modelo de abordagem mais adequado. Mais concretamente em relação ao campo da educação artística a autora considera que devido ao grau de complexidade que lhe está inerente, os problemas de investigação requerem uma aproximação de carácter essencialmente qualitativo (Ortega-Rodas, 2005). O modelo de investigação qualitativo utilizado é também designado por vezes de etnográfico, (Gutierrez, 2005) na medida em que para além de permitir uma visão fenomenológica das interações observadas, permite igualmente a interpretação a partir dos pontos de vista dos indivíduos intervenientes no estudo.

Uma das principais vantagens apontadas por Marín Víadel (2008) em relação à utilização de um enfoque qualitativo reside na complexidade de pontos de vista e perspetivas, que através de uma utilização sensível da linguagem verbal, permite revelar aspetos e dimensões decorrentes do estudo de situações significativas em contextos únicos e irrepetíveis.

No âmbito da presente investigação e da metodologia desenvolvida com base nas questões de partida que se pretendem investigar, os procedimentos e os instrumentos de recolha de dados utilizados foram selecionados no sentido de proporcionar uma compreensão de forma flexível e holística dos significados das interações dos sujeitos estudados, num contacto direto com a realidade onde estas ocorrem, considerando essa mesma realidade na sua forma global.

Neste âmbito, a utilização do estudo de caso como instrumento de investigação reuniu as condições necessárias para que fosse possível entender os factos dentro de um

contexto próprio, proporcionando simultaneamente uma visão clara do ponto de vista dos participantes através dos seus relatos e ações, num contexto onde nada se poderá supor predefinido nem tomado como certo (Ortega-Rodas, 2005). Padró (2005) também refere a utilização do estudo de caso no âmbito das investigações realizadas tendo como pano de fundo o espaço museológico, como a forma de melhor compreender as experiências e problemas ligados à instituição museológica, nomeadamente, no processo de mediação com o público através da organização de programas específicos.

Gutierrez (2005) define dois tipos de procedimentos que podem ser utilizados num estudo de caso no processo de recolha de dados: os recursos utilizados pelo investigador para observar a realidade e os recursos utilizados para interrogar a realidade. Na primeira categoria referida pela autora foram utilizadas como método a observação direta: registos de campo, fotografias e gravações áudio e de imagem. Em relação à segunda categoria foram utilizadas as entrevistas realizadas aos professores acompanhantes e os questionários realizados aos alunos participantes. Também se recorreu à triangulação de dados, nomeadamente dos pontos de vista do observador, professores e alunos.

A aplicação de questionários e entrevistas, respetivamente a alunos e professores, teve como principal objetivo conseguir a obtenção de dados necessários à compreensão de alguns fatores. No caso dos alunos, a relação aluno/ espaço físico; aluno/objeto artístico; relação aluno/monitor; relação aluno/professor; relação aluno/colega e satisfação/ pertinência da visita. Foram também elaborados registos de campo sob a forma de grelhas de observação através das quais os professores acompanhantes realizavam registos de observação destes mesmos fatores.

As entrevistas foram planificadas de forma prévia através da realização de um guião de perguntas, salvaguardando-se a necessidade de que esta decorresse de forma aberta e fluida. Estas foram realizadas num contexto fora da ação, após a realização da visita ao MNAA. Em relação à utilização das entrevistas como instrumento de recolha de dados, Ortega-Rodas (2005) destaca a importância da sua utilização, na medida em que recolhem as palavras dos sujeitos estudados e é na riqueza das palavras que utilizam para descrever determinada situação que se obtém uma compreensão mais clara. Permitem acima de tudo compreender os factos vistos pelos olhos de outras pessoas.

A realização de questionários aplicados aos alunos teve como principal objetivo complementar a informação obtida através da observação direta (Gutierrez, 2005) sendo importante entender as suas próprias perceções dos factos ocorridos. A sua realização aberta permitiu igualmente respostas de carácter livre que poderiam ser desenvolvidas de acordo com a realidade vivida, atribuindo-se mais importância aos aspetos qualitativos dos dados recolhidos.

A principal vantagem da observação direta mais concretamente, de carácter visual, como instrumento de investigação, reside no facto de permitir captar “os *comportamentos no momento em que eles se produzem*” (Quivy, 1992:197) e, portanto, espontâneos e autênticos no seu decorrer expressivo. Esta estratégia permite que o investigador se envolva no contexto que se pretende explorar, contactando de forma próxima com os sujeitos participantes e participando nas mesmas atividades. Gutierrez (2005) define vários graus de observação participante de acordo com o tipo de participação e envolvimento do investigador no desenrolar da realidade observada, sendo que neste caso a observação é ativa na medida em que a investigadora se constitui presença participante no processo.

A realização de registos de campo no decorrer do processo de observação, sob a forma de notas escritas e também de fotografias e gravações áudio e de imagem, permitiram recolher informações que numa fase posterior e após o decorrer dos factos foram analisadas de forma mais atenta e contribuíram para o descobrir de pormenores mais precisos. Uma das vantagens da realização de registos de campo, para além de permitir recordar e rever os factos tal como sucederam, é permitir reconstruir e organizar posteriormente todo o processo observado. De acordo com Gutierrez (2005) o recurso à utilização de gravações e fotografias permite vantagens no desenrolar da investigação tais como, uma obtenção de dados rigorosa, que observados numa fase tardia permitem novos olhares para aspetos anteriormente despercebidos e descoberta de novas pistas. Também o facto de o investigador não se encontrar condicionado apenas pela memória e registos escritos permite um trabalho que pode decorrer com mais tempo. A triangulação do conjunto de dados recolhidos permite principalmente contrastar a informação obtida durante o trabalho de campo, reforçando a veracidade dos factos e a credibilidade dos seus resultados (Gutierrez, 2005). Neste caso, foram efetuadas comparações entre os dados recolhidos mediante as entrevistas, questionários e observações realizadas, na tentativa de estabelecer relações de concordância, divergências ou pontos de confluência dos vários aspetos analisados.

Deste modo, os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação foram os seguintes: observação participante, entrevista aos professores participantes, inquérito por questionário aos alunos, elaboração de grelha de observação de comportamentos percecionados do ponto de vista dos professores acompanhantes, elaboração de grelha de observação a partir dos comportamentos percecionados pelos alunos participantes, registos fotográficos, gravações áudio e de imagem.

Capítulo 4 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 - Caracterização do contexto: Museu Nacional de Arte Antiga

O Museu Nacional de Arte Antiga, integrado na Rede Portuguesa de Museus, foi o espaço escolhido para o desenvolvimento do presente trabalho de investigação. Localizado em Lisboa num palácio do século XVII, o Palácio de Alvor - Pombal, o MNAA foi fundado em 1884, tendo sofrido ao longo dos tempos diversas alterações em relação ao seu espaço físico, em função da necessidade do seu alargamento.

Este museu foi escolhido na medida em que a sua oferta educativa ia ao encontro das necessidades do grupo escolar que realizou a visita orientada. Também foi importante a existência de acessibilidades para indivíduos que se movimentam em cadeiras de rodas visto que um dos alunos necessitava de cuidados especiais.

A exposição permanente do MNAA abrange dois grandes núcleos, a Coleção de Artes Plásticas e a Coleção de Artes Decorativas europeias, incluindo também outros núcleos de artes ornamentais de África, China, Índia e Japão. O MNAA desenvolve também exposições de carácter temporário, que neste caso, na medida em que foi solicitada a abordagem da visita a partir de uma temática específica, não se constituiu objeto da visita orientada.

O MNAA foi pioneiro na constituição de um sector de educação na instituição museológica em Portugal, embora com uma designação diferente da atual, que na altura oficializou uma extensão à escola e estreitou ligações com os grupos escolares que visitavam o museu. João Couto, na altura diretor do MNAA, inaugurou aquele que se constituiria o primeiro serviço educativo em Portugal e que iniciou um importante alargar de horizontes relativamente ao papel do museu e a ligação enriquecedora que este poderia estabelecer com a educação e mais concretamente com as escolas.

Em relação aos visitantes do MNAA e de acordo com as informações disponibilizadas no site ³ do Instituto Português de Museus é possível verificar que o número total de visitantes do museu no ano de 2010 durante o período referido ascende a 118 112. Em relação às visitas realizadas ao museu por grupos escolares constatou-se que 11 524 alunos pertenciam a escolas visitantes e que se constituíram um contributo em relação ao número total de visitantes.

Em relação ao espaço físico, o MNAA apresenta a sua coleção permanente nas galerias distribuídas em três pisos, sendo possível no primeiro visitar a coleção de pintura

³ <http://ipmuseus.pt/pt-PT/recursos/estatisticas/ContentDetail.aspx>, acedido em Agosto de 2011.

européia, têxteis, mobiliário e artes decorativas, no segundo piso arte oriental, cerâmica e ourivesaria e no terceiro, pintura e esculturas portuguesas. Do espólio da coleção permanente do MNAA poder-se-ão destacar como obras mais representativas e consideradas obras de referência do museu os «Painéis de S. Vicente» atribuídos a Nuno Gonçalves, «As tentações de Santo Antão», de Hieronymus Bosch, «São Jerónimo» de Durer, os Biombos Namban e a Custódia de Belém. No espaço do museu é ainda possível visitar a capela (Capela das Albertas), a biblioteca e o gabinete de desenhos e gravuras, cujo acesso, apesar de restrito, se permite mediante marcação prévia. O Museu possui também um auditório/sala de conferências, uma loja do museu e um espaço de restaurante/ cafeteria através do qual se acede ao jardim.

Em relação à oferta pedagógica do Sector de Educação, este disponibiliza um programa de atividades que é centrado tanto na coleção permanente do museu como nos conteúdos das exposições temporárias, procurando corresponder aos interesses daqueles que o visitam. A oferta educativa do MNAA abrange as mais diversas faixas etárias, sendo que, para além de um conjunto de atividades desenvolvidas e dinamizadas tendo como eixo central as obras de arte expostas, desenvolve igualmente ações de formação destinadas ao público interessado.

A realização de visitas orientadas ao museu funciona como o cerne das atividades desenvolvidas pelo Serviço Educativo. As visitas realizam-se aos mais variados grupos de visitantes sendo que a duração e o modo de abordagem variam de acordo com as características de cada grupo. A realização das visitas orientadas requer sempre marcação e contacto prévio com o museu. O SE disponibiliza um conjunto de temáticas ou abordagens da visita de acordo com a faixa etária ou interesses específicos do grupo visitante, que poderá definir o tema mediante um contacto prévio estabelecido com o SE do museu. A realização de oficinas temáticas com grupos escolares também integra o conjunto de atividades desenvolvidas sendo uma opção na sequência da visita realizada.

No início da visita orientada são distribuídos aos grupos escolares e outros visitantes desdobráveis nos quais é possível consultar um breve enquadramento histórico da instituição, assim como da sua coleção e um mapa que permite uma circulação mais fácil pelo espaço do museu. No decorrer da visita também é possível consultar documentação de apoio a algumas obras observadas, como painéis informativos, legendas ou outras informações adicionais que permitem ao observador uma contextualização histórica da mesma ou identificação de outros aspetos relevantes para a sua interpretação.

4.2 - Caracterização do grupo de alunos

Participaram no presente estudo um total de vinte e dois alunos do 11º ano do Ensino Secundário, Curso de Artes Visuais pertencentes a uma escola do meio rural do concelho de Torres Vedras. Dezas seis alunos são do género feminino e seis do género masculino. Um dos alunos usufrui de Necessidades Educativas Especiais ao nível físico - motor. Nenhum dos alunos visitantes tinha efetuado visitas anteriores ao MNAA, mas a grande maioria já tinha realizado visitas a outros museus de arte, no âmbito de visitas organizadas anteriormente pela escola. Do grupo de alunos apenas uma minoria já tinha realizado visitas a museus de arte acompanhados pela família ou pelos amigos. Um grupo de oito alunos já teve retenções anteriores no seu percurso escolar. Os alunos foram sensibilizados previamente no espaço da sala de aula para os objetivos da visita a realizar ao MNAA.

4.3 – Registos de observação: A visita orientada ao Museu Nacional de Arte Antiga

«A visita orientada ao Museu Nacional de Arte Antiga encontrava-se marcada para as 10:30h daquela manhã. Chegámos ao Museu de Arte Antiga com o grupo de alunos um pouco mais cedo do que o esperado. Parámos um pouco no espaço exterior ao museu, onde os alunos se dispersaram em pequenos grupos, alguns observando o Palácio onde se situa o Museu pela primeira vez. A palavra ‘arte antiga’ associada ao museu que iriam visitar de seguida, adivinhava algum desânimo pelas palavras e expressões de alguns alunos, que manifestavam maior preferência por ver arte contemporânea.

A pedido de uma das monitoras que aguardava a chegada do grupo no museu, os alunos foram divididos em dois grupos de onze elementos cada um, que entraram no museu e iniciaram a visita de forma alternada.»

«Bem-vindos. Muito bom dia a todos, chamo-me A... e irei realizar a visita orientada ao museu. Por favor sigam-me, para conversarmos um pouco antes de iniciar a visita.

Apesar de termos chegado um pouco mais cedo do que o previsto, fomos acolhidos pela monitora do MNAA à entrada do museu, que gentilmente acedeu em iniciar de imediato a visita não havendo qualquer inconveniente.

Encontravam-se poucos visitantes no museu, talvez por ser um dia durante a semana. A monitora convidou alunos e professores a acompanhá-la até ao átrio interior do museu, escolhendo um local mais próximo da escadaria de acesso ao primeiro andar, onde se iniciaram as apresentações.

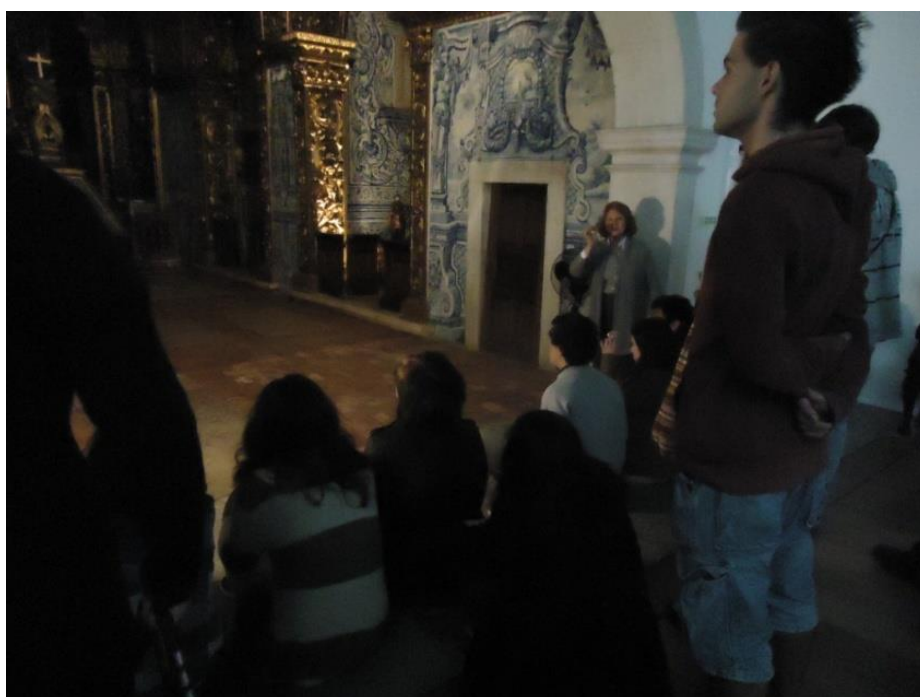
O grupo de alunos foi convidado a sentar-se nos degraus, de forma a estarem um pouco mais confortáveis. Alguns alunos apresentaram o grupo, a escola de onde provinham e o ano de escolaridade que frequentavam. Também os professores acompanhantes foram convidados a apresentar-se e a referir as respetivas áreas que lecionavam. A conversa decorreu de forma descontraída. Verificou-se por parte da monitora a necessidade de estabelecer uma ligação de empatia com os alunos de forma a deixá-los mais à vontade para a visita que se seguiria. A monitora indagou os alunos acerca da temática que se constituiria o fio condutor do decorrer da visita, de que forma a conheciam e em que disciplinas esta tinha sido abordada. Os alunos demonstraram ter conhecimentos relacionados com a temática do Barroco e do Renascimento, porém, verificou-se alguma hesitação quando confrontados com a forma como a visita que iriam realizar poderia complementar ou até mesmo consolidar alguns conhecimentos já adquiridos. A monitora incentivou os alunos a colocar questões no decorrer desta pequena introdução. Foi apresentado o espaço do museu assim como uma breve história do edifício e a forma como a coleção permanente se distribuía pelas várias galerias. Questionados pela monitora acerca do seu interesse por alguma obra de arte específica que gostariam de observar um dos alunos referiu ‘– *Gostava de ver também arte moderna...*’. Os colegas e a monitora não conseguiram evitar os sorrisos. ‘– *Essa é a única coisa que não vou poder apresentar...*’ respondeu a monitora de forma bem-disposta, garantindo a aluno que tinha a certeza que este iria apreciar muitas das coisas que ainda iriam ver.

Os alunos seguiram o diálogo de forma atenta e interessada. Alguns alunos percorriam o espaço com o olhar, prendendo a atenção em algumas peças, que já se tornavam visíveis.

A visita iniciou-se pelo espaço da antiga Capela das Albertas, uma das partes mais antigas do edifício e à qual se tem acesso através do átrio principal do edifício do museu. A monitora realçou o facto de que a capela se encontrava com acesso restrito, pelo que a visita se efetuava de forma excecional, mas que era de muito interesse devido ao facto de reunir características de relevo para a abordagem da temática do Barroco.»



Fotografia 1



Fotografia 2

«Entrámos em conjunto na capela. Estavam todos em silêncio. O próprio local, que tinha alguns espaços sem acesso, apelava a uma observação atenta devido à semiobscuridade. Os alunos contemplavam de forma atenta o espaço enquanto a monitora

fazia a sua apresentação, chamando a atenção e destacando alguns aspetos importantes, relativamente ao tipo de arquitetura, contexto histórico e objetos artísticos observados.



Fotografia 3

O grupo manteve-se sempre atento e contemplativo. Na sequência deste momento de observação a monitora questionou os alunos, convidando-os a pensar numa palavra ou adjetivo que caracterizasse o espaço que estava à sua frente. Todos os alunos, cada um por sua vez, referiram a palavra em que tinham pensado. Riqueza, excesso e grandiosidade foram algumas das palavras que se repetiram entre os alunos. Foi interessante constatar que os alunos acompanhavam com interesse as palavras que os colegas iam referindo.

Finalmente foi-lhes pedido para exemplificar com objetos de arte sacra que observavam ou outras características específicas do espaço, quais aqueles que estabeleciam uma ligação direta com o 'excesso' caracterizador da temática abordada. Todos participaram com interesse. A monitora conduziu o diálogo em tom baixo e moderado, adequado ao espaço em que nos encontrávamos, e os alunos seguiram o seu exemplo.»



Fotografia 4

«Prosseguimos a visita, desta vez percorrendo a galeria que albergava peças de ourivesaria. O percurso realizado ao longo do museu com alunos e professores foi dirigido pela educadora do museu, que com objetivos didáticos definidos, conduziu e solicitou a atenção dos alunos para objetos artísticos específicos. Reunindo o grupo de alunos à sua volta, a monitora realizou uma pequena apresentação da galeria em que se encontravam, pedindo aos alunos para estabelecerem um conjunto de relações importantes com o espaço da capela que tinha sido observado anteriormente.

Os alunos reuniram-se em torno do objeto artístico que naquele espaço se destacava simultaneamente pela delicadeza das formas e pela exuberância do seu brilho. A Custódia de Belém centrou a atenção dos alunos. Os alunos foram questionados sobre se já tinham ouvido falar ou mesmo visto através de fotografia a Custódia de Belém, mas poucos alunos responderam afirmativamente a este facto. A monitora apresentou o seu autor assim como a origem da sua proveniência, contextualizando a peça histórica e socialmente.



Fotografia 5



Fotografia 6

Verificou-se por parte da monitora a utilização de um vocabulário cuidado e adequado aos alunos na apresentação dos objetos observados, que procurava a cada momento certificar-se que os alunos a estavam a entender. Estes também eram incentivados a colocar questões e a participar de forma ativa na visita.

O espaço físico da galeria onde os alunos se encontravam, requeria algum cuidado da sua parte, visto que era por vezes um pouco exíguo e os expositores dos objetos, em vidro. Apesar de requerer a sua atenção em momentos específicos, a monitora permitiu igualmente que os alunos realizassem um percurso individual explorando de forma livre os objetos artísticos. Os alunos circularam detendo-se em alguns objetos de ourivesaria de carácter mais utilitário e decorativo, questionando a monitora e os professores acompanhantes acerca da sua função ou chamando a atenção para a descoberta de aspetos curiosos. Verificou-se que na parte final da visita a esta galeria, alguns alunos começavam a dispersar a sua atenção e outros tornaram-se um pouco mais alheios às explicações realizadas.»



Fotografia 7

«Durante o percurso que nos conduzia à galeria seguinte, seguindo as orientações dadas pela monitora, alguém pergunta: ‘- *Ó stôra, quando é vamos ver pintura?*’ Apesar do interesse demonstrado por alguns alunos em participar e responder quando questionados na galeria anterior, alguns alunos começavam a demonstrar alguma impaciência em relação ao facto de prosseguirmos a nossa visita pelas artes decorativas. Alguns começavam também a evidenciar pouca resistência ao facto de já circularmos há algum tempo e procuravam sentar-se sempre que o espaço dispunha de bancos disponíveis.

Na galeria destinada ao mobiliário e outros objetos utilitários algumas peças continuavam, no entanto, a suscitar a atenção dos alunos, talvez devido à opulência de algumas, e às características inusitadas de outras como as representações de animais em objetos utilitários de cozinha.»

Foi interessante verificar que durante o decorrer da visita, muitas das vezes em que os alunos eram questionados em relação a determinados aspetos pela monitora, procuravam o olhar dos professores acompanhantes, sempre procurando a sua aprovação ou alguma pista em relação à sua própria resposta. Apesar da visita ter sido conduzida pela monitora, os professores foram algumas vezes convidados a participar e a contribuir no decorrer do diálogo.

O facto de em determinados momentos a monitora concentrar em si a atenção dos alunos, permite do ponto de vista do professor observador, tomar uma posição simultaneamente neutra que lhe permite observar os alunos e as suas atitudes durante a visita, a partir de um ponto de vista que normalmente não lhe é permitido no contexto da sala de aula. A forma como a monitora envolve os alunos e capta a sua atenção revela alguma experiência em trabalhar com público desta faixa etária, parecendo até adivinhar algumas das questões colocadas em relação aos objetos artísticos antes mesmo de serem feitas.



Fotografia 8

«A temática do Barroco e do Renascimento continua a ser o fio condutor da visita. Esta prosseguiu para a galeria que alberga a pintura europeia para satisfação de muitos dos alunos. O espaço desta vez tornou-se mais amplo e permitiu uma circulação mais alargada pelo que os alunos tiveram tendência a dispersar-se um pouco mais no espaço.



Fotografia 9

Alguns alunos dirigiram-se para aquelas pinturas que lhes despertaram maior interesse, fazendo comentários e observações entre si. Esta área foi visivelmente aquela que pareceu despertar maior interesse e fascínio por parte dos alunos. As *'Tentações de Santo Antão'* tríptico da autoria de Hyeronimus Bosch, reuniu definitivamente a atenção de todos os alunos que ouviram a monitora de forma atenta.»

Dirigimo-nos para outro espaço. Um dos professores acompanhantes chamou a atenção dos alunos para que se reunissem em torno da monitora que solicitava naquele momento a atenção para uma determinada pintura. O facto de ter sido a última galeria visitada fez com que muitos alunos evidenciassem algum cansaço e desatenção em relação às explicações efetuadas pela monitora. Pediu aos alunos que caracterizassem a pintura em relação a dois aspetos essenciais: representava esta uma comédia ou uma tragédia? Os alunos responderam de forma adequada à questão e o diálogo com os alunos desenvolveu-se em torno de variados aspetos que caracterizavam as pinturas observadas em relação à intensidade do dramatismo que revelavam, a forma como era representado, características formais de luz, sombra e composição. Os alunos foram convidados a realizar comparações em relação aos aspetos observados entre várias pinturas, contextualizando-as dentro das principais temáticas abordadas. A maior parte dos alunos correspondeu de forma positiva às questões levantadas. Pareciam fascinados com os pormenores, os *'chiaroscuro'*, as grandes dimensões.



Fotografia 10

Também aqui foi dado algum espaço aos alunos para que estes pudessem circular de forma mais livre entre as diversas salas. Os alunos pareciam estar mais à vontade no espaço, alguns estabeleceram pequenos diálogos com a monitora e os professores acompanhantes, trocando impressões. Outros aproveitaram esta pequena pausa na apresentação para sentar-se nos bancos distribuídos pelos vários espaços, distraíndo-se facilmente com o telemóvel, de que em muitos casos se serviam para fotografar. Ao longo do percurso realizado os alunos mostraram interesse em tirar fotografias nas galerias visitadas. Vários alunos circularam pelas salas.

A monitora solicitou a atenção dos alunos para a necessidade de continuar o percurso. A visita encontrava-se já na sua fase final. A última pintura observada pelos alunos requereu uma chamada de atenção especial da monitora em relação a aspetos relacionados com a composição da pintura observada e a forma como transmitia sensação de movimento, os professores foram convidados a complementar esta observação.



Fotografia 11



Fotografia 12

A visita teve a duração de aproximadamente 1h e 30m. Foi também interessante constatar que em determinadas alturas no decorrer da visita, alguns dos visitantes do museu – que eram poucos, na sua maioria visitantes estrangeiros - paravam por alguns momentos a acompanhar-nos e ouvir as explicações da monitora. Após a sua conclusão, a monitora, os

professores acompanhantes e alguns dos alunos permaneceram ainda alguns momentos a conversar. De um modo geral a visita decorreu de forma agradável e os alunos pareciam bastante satisfeitos. Foi pedido aos professores acompanhantes para preencher um inquérito de satisfação e sugestões em relação à visita realizada. Despedimo-nos da monitora e agradecemos a visita, da qual saímos bem impressionados. Prometemos voltar numa outra ocasião, caso esta se proporcionasse.

A visita foi bastante gratificante tanto do ponto de vista dos professores como dos alunos. A forma como estes estiveram na visita, apesar da pequena frustração inicial por não irem ver arte dita pelas suas palavras, 'moderna', pareceu ter sido rapidamente ultrapassada. O tema foi explorado pela monitora de forma adequada e a sua capacidade de envolver os alunos, assim como a forma cuidadosa como apresentou cada uma das obras resultou bastante eficaz no seu propósito.

Observar o discurso da monitora, as estratégias que utilizou para captar a atenção dos alunos, a forma como se movimentou, permitiu perceber melhor a forma como a sua função é desempenhada e toda a atmosfera que a envolve. Falar de arte no museu e na escola são duas atividades pedagógicas que em momentos e espaços diferentes têm como elo comum apresentar e falar sobre arte para grupos de alunos. Nestes dois universos torna-se inevitável perceber que o que é aprendido por uma via influencia a sua posterior aplicação na outra e vice-versa.»

4.4. Análise do questionário aplicado aos alunos

Após a realização da visita orientada ao Museu Nacional de Arte Antiga foi aplicado um questionário aos alunos que participaram neste estudo, já em contexto de sala de aula. A aplicação deste inquérito permitiu aferir e analisar, tendo em conta os objetivos estabelecidos nesta investigação, as perceções dos alunos acerca da realidade vivida no decorrer da visita orientada. Também se tornou necessário, numa primeira fase do questionário aplicado, realizar um tipo de aproximação que permitisse aferir quais as principais características do grupo de alunos em questão.

Deste modo, a primeira parte do questionário pretendia definir as características dos alunos relativamente ao género, à idade e às retenções escolares. Após a aplicação do mesmo, foi possível definir que o grupo era constituído na sua maioria por dezasseis alunos do sexo feminino e seis alunos do sexo masculino. A faixa etária dos alunos oscila entre os dezasseis e os vinte anos, sendo o grupo constituído da seguinte forma: oito elementos com dezasseis anos de idade, oito elementos com dezassete anos de idade, três elementos com

dezoito anos de idade, dois elementos com dezanove anos de idade e apenas um elemento com vinte anos de idade.

Em relação às retenções escolares foi possível verificar no grupo analisado que catorze elementos não tiveram nenhuma retenção escolar anterior e oito elementos tiveram retenções anteriores. Neste último grupo de alunos referido, quatro destes elementos tiveram mais que uma retenção ao longo do seu percurso escolar.

4.4.1 – Resultados das respostas dos alunos em relação à frequência de visitas a museus de arte e com quem efetuavam as visitas

A primeira questão da segunda parte do inquérito tinha como principal objetivo averiguar os hábitos dos alunos em relação a visitas a museus de arte. Do grupo de alunos inquiridos apenas quatro alunos referiram nunca ter visitado museus de arte anteriormente.

Em relação aos alunos que responderam afirmativamente à questão e através dos resultados apresentados no gráfico seguinte foi possível verificar que na sua grande maioria, as visitas foram realizadas com os professores, ou seja, no âmbito do plano de atividades da escola. Não deixa no entanto, de ser curioso o facto de apenas um aluno afirmar ter realizado visitas a museus de arte na companhia de professores, família e amigos. Apenas uma pequena minoria referiu ter visitado museus de arte na companhia da família ou da família e professores.

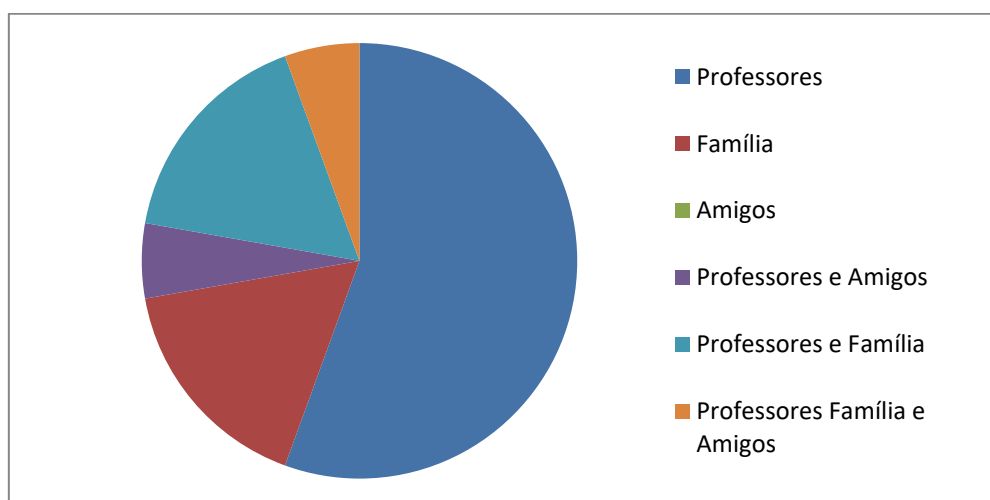


Gráfico 1 – Acompanhamento das visitas a museus de arte

Ainda analisando o mesmo grupo de alunos e em relação aos museus de arte que já haviam visitado anteriormente, aqueles que mais frequentemente foram referenciados pelo

grupo de alunos pelo facto de lhes terem agradado mais foram o MUDE, o Museu Malhoa, Centro Cultural de Belém e Museu do Azulejo.

4.4.2. Resultados das respostas dos alunos quando questionados sobre a sua satisfação em relação à visita orientada ao MNAA

Foi possível constatar em relação ao grupo de alunos, quando inquiridos acerca do agrado da visita orientada ao MNAA, que apenas cinco alunos referiram não ter gostado da visita. Todos os alunos justificaram as suas respostas de acordo com as afirmações a seguir apresentadas (Quadro 1).

Quadro 1

Satisfação dos alunos em relação à visita orientada ao MNAA

Afirmações	Nº de alunos
a – Foi interessante;	5
b – Foi interessante observar/conhecer arte antiga;	2
c – Foi interessante e educativo;	1
d – Porque existiam várias obras que me fascinaram;	1
e – Porque as explicações foram relevantes para o nosso conhecimento;	2
f – Porque existiam várias obras que não tinha ouvido falar;	2
g – Boa apresentação das obras de arte;	1
h – Contribuiu para aumentar o meu conhecimento sobre o Barroco;	1
i – Gostei da explicação da monitora.	2
j - Não achei interessante algumas das coisas observadas;	1
k - Não houve tempo para apreciar tudo;	2
l - A explicação foi muito extensiva;	2
Total	22

As opiniões acerca da satisfação com a visita verificaram-se bastante variadas entre os alunos. De acordo com as afirmações foi possível verificar que a visita agradou à maioria dos alunos que a consideraram “interessante” tanto do ponto de vista educativo como do ponto de vista das obras de arte observadas e que contribuiu para “aumentar o conhecimento”. Também a relevância das explicações dadas pela monitora foi referenciada pelos alunos como fator de importância para terem apreciado a visita.

Das opiniões demonstradas pelos alunos que referiram não ter gostado da visita realizada, que se constituíram menos de metade dos alunos, os principais fatores apresentados foram o facto de as explicações por parte da monitora terem sido demasiado extensas e a falta de tempo para observar toda a coleção.

4.4.3. Opinião dos alunos em relação à importância da presença do monitor durante a visita

A grande maioria dos alunos inquiridos sobre se tinham considerado importante a presença da monitora no decorrer na visita orientada ao MNAA respondeu de forma afirmativa. Apenas um aluno referiu o facto de não achar importante a presença da monitora. No entanto, foi o único aluno que não justificou a sua resposta. Os restantes alunos justificaram o facto de acharem importante a presença da monitora do museu de acordo com o conjunto de afirmações a seguir apresentadas (Quadro 2).

Quadro 2

Importância da presença da monitora durante a visita

Afirmações	Nº de alunos
a – Para entender melhor;	1
b – Mostrou os detalhes e explicou correctamente;	1
c – Porque contextualizou e explicou as diferentes obras;	2
d – Porque a monitora apresentou bem as obras;	1
e – Contextualizou as obras e a época em que foram feitas;	2
f – Porque nos foi permitida uma maior compreensão;	3
g – Porque percebemos melhor e estivemos mais atentos;	2
h – Apresentou a exposição de acordo com o que estudámos. A visita foi bem organizada;	1
i – Ajudou a compreender melhor a visita;	3
j – Deu-nos informações úteis;	2
k – Deu-nos a conhecer melhor as obras;	1
l – Ajudou a perceber aquilo que observámos;	1
m – Ficámos mais esclarecidos;	1
n – Não justificou.	1
Total	22

É importante referir que em relação às opiniões manifestadas pelos alunos que consideraram importante a presença da monitora, os fatores de importância apresentados encontram-se na sua maioria relacionados com a forma como adquiriram conhecimentos acerca das obras observadas no decorrer da visita. O papel da monitora foi referido pelos alunos como um fator facilitador da aprendizagem na maioria das situações, na medida em que permitiu uma “melhor compreensão”, proporcionando uma melhor contextualização histórica das obras observadas, contribuindo com informações úteis e pertinentes para o tema, na análise das mesmas.

4.4.4. Aspetos que os alunos mais gostaram e aspetos que poderiam ser alvo de melhoria na visita orientada

Nesta questão, que permitia uma apresentação de carácter aberto, foi pedido ao grupo de alunos que indicasse três aspetos que mais tinham gostado na realização da visita orientada e três aspetos que considerassem ainda poder ser alvo de melhoria. Do grupo de vinte e dois inquiridos, um grupo de seis alunos referiu apenas os aspetos que mais tinha gostado na visita, não referindo quaisquer aspetos alvo de melhoria. Dois alunos responderam apenas referindo os aspetos que poderiam ser alvo de melhoria, não indicando aspetos que tinham gostado na visita. Três alunos não responderam à questão, não referindo qualquer um dos aspetos pedidos.

Relativamente aos aspetos referidos pelos alunos que mais tinham gostado na visita orientada que realizaram ao MNAA, as afirmações explicitadas foram as seguintes:

- Das exposições e da forma como estavam organizadas;
- Da capela;
- Do jogo para saber qual era o melhor objeto para a capela;
- Das obras apresentadas;
- Do acompanhamento e explicação da monitora;
- Interação com os alunos;
- As jóias;
- O espaço era agradável;
- Boa acessibilidade;
- Boa organização do espaço;
- A presença da monitora fez com que observássemos melhor as peças;
- As pinturas das várias épocas históricas.

Em relação aos aspetos apresentados pelos alunos que ainda poderiam ser alvo de melhoria, foram referidos os seguintes:

- Mais painéis informativos;
- O tempo de observação/ ter visto mais obras;
- Mais tempo para visitar o museu;
- Explicação mais rápida;
- Havia espaços com pouca iluminação;

- Exposição oral mais generalizada por parte da monitora.

Do conjunto de afirmações explicitadas no inquérito pelos alunos é possível verificar que, apesar de nem todos os alunos terem respondido a ambos os aspetos pedidos, as afirmações proferidas em relação aos aspetos alvo de melhoria são, no seu conjunto, em menor número do que aquelas de que mais tinham gostado.

No que concerne a estes últimos aspetos, três das afirmações referidas pelos alunos relacionam-se diretamente com a forma como a visita foi dinamizada pela monitora, referindo por exemplo, a importância da sua presença, a forma como interagiu com os alunos, o que facultou também uma melhor observação das peças. O facto de a monitora ter realizado uma visita-jogo para captar a atenção, numa das galerias visitadas, também foi um fator referenciado pelos alunos. As várias exposições, a forma como estavam organizadas e os objetos artísticos observados, também foram alvo de referência pelos alunos. O facto do espaço físico do museu ser agradável e a boa acessibilidade, talvez por um dos elementos do grupo de alunos se deslocar de cadeira de rodas, também foram referenciados pelos alunos.

Em relação aos aspetos referidos pelos alunos a ser alvo de melhoria foi referenciado várias vezes a falta de oportunidade e de tempo para visitar todas as galerias de exposição do museu. Também alguns alunos referem que por vezes a exposição oral da monitora na apresentação das obras se prolongou demasiado e que poderia ter sido um pouco mais generalista. A ausência de painéis informativos em algumas galerias visitadas também se constituiu alvo de referência por parte de alguns alunos.

4.4.5. Perceção dos alunos acerca dos comportamentos manifestados no decorrer da visita orientada

Quadro 3

Perceção dos alunos relativamente ao seu comportamento no decorrer da visita

Comportamentos	Quase Sempre	Às Vezes	Quase Nunca
Costumam observar tudo com atenção;	11	10	1
Circulam livremente distanciando-se do grupo;	1	11	10
Ouviram com atenção a monitora;	13	8	1
Questionaram a monitora sempre que surgiram dúvidas;	8	5	9
Leram com atenção a ficha técnica das obras de arte;	4	8	10
Foram capazes de aplicar conhecimentos adquiridos nas aulas durante a visita;	5	11	6
Partilharam ideias e opiniões com os colegas;	6	14	2

Colocaram questões pertinentes aos professores acompanhantes;	6	7	9
---	---	---	---

Nota: Os valores representam o número de alunos.

Quanto à percepção dos alunos em relação às suas próprias atitudes e comportamentos no decorrer da visita orientada, foi significativo constatar o facto de metade dos alunos inquiridos referir ter observado quase sempre tudo com atenção, sendo possível também estabelecer uma ligação com o facto de que mais de metade dos alunos referiu ouvir quase sempre com atenção a monitora. No entanto, refira-se que em relação à leitura das fichas técnicas das obras observadas, apenas quatro alunos afirmaram que quase sempre o faziam, sendo que um grupo de dez alunos referiu quase nunca o fazer.

Em relação ao interesse demonstrado em colocar questões à monitora ou aos professores acompanhantes durante o desenrolar da visita, mais de metade dos alunos referiu colocar questões às vezes e quase sempre. Também uma maioria afirmou que às vezes partilhou ideias e opiniões durante o percurso efetuado. Apenas um aluno referiu o facto de ter circulado quase sempre de forma livre e distante do grupo no espaço físico do museu, no entanto, não deixa de ser pertinente referir que onze dos alunos afirmaram fazê-lo às vezes. O facto de terem existido momentos durante o percurso da visita em que a monitora permitiu que os alunos circulassem livremente no espaço da galeria vai ao encontro das afirmações dos alunos.

Metade dos alunos inquiridos referiu que às vezes foi capaz de aplicar conhecimentos anteriormente adquiridos nas aulas durante a visita, sendo que apenas seis alunos referiram não o ter conseguido fazer. Considerando o grupo de alunos, a grande maioria conseguiu estabelecer uma ligação com conhecimentos adquiridos nas aulas com a temática abordada na visita.

4.4.6. Interesse dos alunos em participar noutras visitas a museus de arte e importância atribuída para o enriquecimento do conhecimento

Em relação ao interesse manifestado pelos alunos em integrar outras visitas a museus de arte, a grande maioria dos alunos confirmou o seu interesse em realizar estas visitas, tendo vinte dos alunos inquiridos respondido afirmativamente a esta questão.

Os motivos referidos pelo conjunto de alunos que responderam de forma afirmativa prendem-se, de um modo geral, com o contributo das visitas para o enriquecimento do seu conhecimento que os alunos destacaram, utilizando os argumentos que “acho que é importante para a nossa cultura e aprendizagem”, “é importante observarmos a arte e a cultura

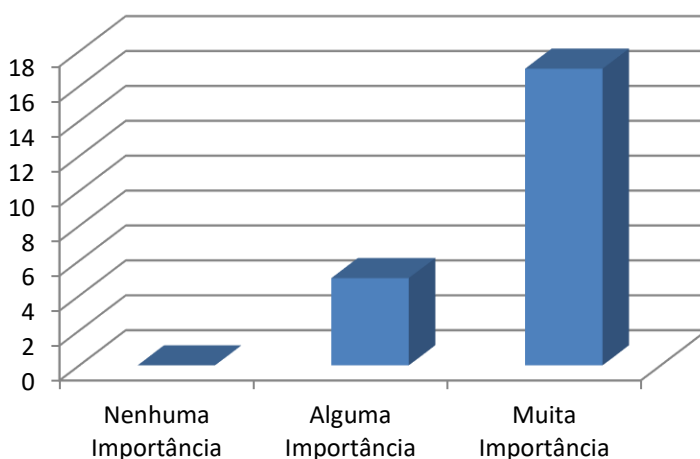
de outras épocas”, “para ter mais conhecimentos. Existem tantos museus que gostaria de visitar...” ou “ajuda-me a melhorar os meus conhecimentos em relação à arte”.

Também a importância e interesse do museu em relação à área de Artes Visuais do Ensino Secundário que se encontram a frequentar, foi apontada pelos alunos argumentando que “estou em Artes, por isso tenho interesse em visitar museus”, “gostava de seguir uma área de artes por isso é importante conhecer melhor os museus, abre-nos os horizontes” ou “ajuda-nos a conhecer a história da arte”.

É importante referir em relação aos dois alunos pertencentes ao grupo em questão que manifestaram não ter interesse em participar noutras visitas a museus de arte, que um dos alunos não justificou a sua opção nem referiu qualquer motivo e o segundo assinalou o facto de não se sentir motivado para integrar estas visitas.

O interesse demonstrado pelos alunos em participar noutras visitas e o conjunto de motivações por eles apontadas, encontram pontos de confluência em relação à importância atribuída por estes à realização das visitas e o seu contributo para o enriquecimento dos conhecimentos em artes visuais. É possível verificar, de acordo com o gráfico seguinte (gráfico 2), que nenhum aluno referiu o facto de que a realização da visita não tinha nenhuma importância para o enriquecimento dos seus conhecimentos.

Gráfico 2 – Importância da visita orientada para o enriquecimento do conhecimento dos alunos



Aos alunos foi também pedido que justificassem a resposta dada em relação ao grau de importância atribuído. Apenas três alunos não justificaram as suas respostas, tendo no entanto, considerado importante o contributo da visita para o enriquecimento dos seus

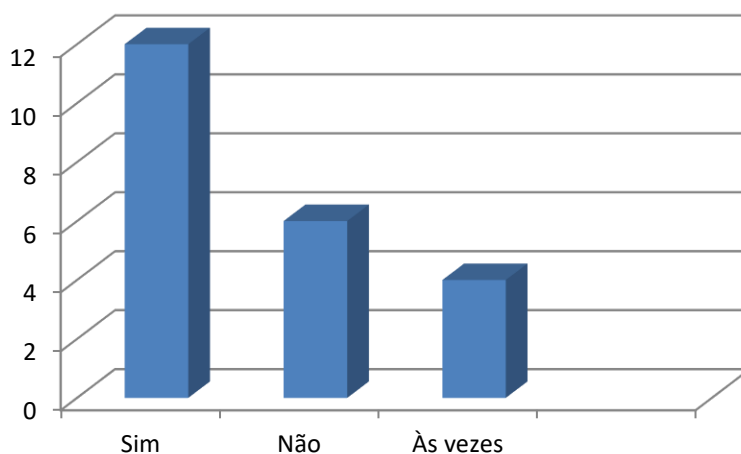
conhecimentos. Do grupo de alunos que referiu o facto de que a visita a museus de arte tinha alguma importância para o enriquecimento do seu conhecimento em artes visuais destacam-se as seguintes opiniões: “porque podemos aplicar alguns conhecimentos e enriquecer a nossa cultura geral”, “dependendo da área que cada um quer prosseguir o grau de importância irá ser diferente” e “porque nos dá a conhecer a arte de outras formas”.

A grande maioria dos alunos atribuiu muita importância à questão abordada, destacando-se seguidamente os argumentos por eles apresentados. Verifica-se que algumas das afirmações são comuns em relação às motivações apresentadas sobre o interesse em participar noutras visitas:

- “O conhecimento sobre novas técnicas é importante para o enriquecimento da nossa própria cultura”;
- “Porque quero seguir uma área artística no futuro”;
- “Porque nos abre os horizontes”;
- “É importante para o nosso desenvolvimento cultural”;
- “Porque não é só nas aulas que aprendemos”;
- “Adquirimos mais conhecimentos sobre a arte em geral”;
- “Porque aprendemos a ver”;
- “Porque visualizamos as obras tal e qual como são na realidade”;
- “A partir das obras apresentadas posso aprender mais”;
- “Porque é necessário conhecermos a história da arte”.

4.4.7. Respostas dos alunos em relação à avaliação/reflexão após a realização da visita orientada

Gráfico 3 – Respostas dos alunos em relação à avaliação/reflexão após a realização da visita orientada



Através da análise do gráfico 3 é possível verificar que são bastantes os professores que procedem à realização de uma avaliação ou reflexão com os alunos após a realização de visitas a museus. A realização de uma avaliação/ reflexão com os alunos sobre a visita efetuada, permite aferir no espaço da sala de aula não apenas o tipo de aprendizagens ocorridas, mas também reforçar e consolidar os conteúdos abordados durante a mesma. Doze alunos referiram fazer a avaliação/reflexão sobre as visitas efetuadas, um pequeno grupo de quatro alunos referiu tê-lo feito apenas às vezes e seis alunos afirmaram nunca o ter feito. Quanto à forma como este tipo de avaliação/reflexão é realizada os alunos referiram que na maior parte dos casos eram aplicados questionários ou os professores promoviam um debate ou reflexão conjunta com os alunos sobre a experiência ocorrida, troca de opiniões e dificuldades sentidas. Também foi igualmente referido pelos alunos a realização de reflexões críticas individuais, sob a forma escrita, acerca da visita e a realização de fichas síntese.

4.4.8. Contacto dos alunos com artistas visuais

Foi pedido aos alunos que participaram no estudo que referissem se conheciam pessoalmente alguns artistas visuais e que explicitassem de forma livre alguns aspetos que conheciam do trabalho por eles desenvolvido. A abordagem desta questão permite conhecer qual o tipo de aproximação ou hábitos dos alunos em relação ao campo das artes visuais fora do âmbito escolar, indo ao encontro dos seus interesses pessoais. Do grupo de alunos inquiridos cinco referiram conhecer pessoalmente o trabalho de alguns artistas visuais, dezasseis alunos não conheciam pessoalmente nenhum artista e apenas um aluno não respondeu. Quanto aos alunos que referiram conhecer pessoalmente artistas visuais, três dos artistas referidos desenvolvem trabalho na área da pintura e um na área da escultura.

4.5. Análise da entrevista realizada aos professores acompanhantes

Atendendo aos objetivos já anteriormente definidos para este estudo (capítulo 1) as entrevistas realizadas aos professores que acompanharam o grupo de alunos pertencentes ao curso de Artes Visuais do Ensino Secundário na visita realizada ao Museu Nacional de Arte Antiga, permitiram configurar no âmbito da realização deste estudo um conjunto de ideias definidoras. Estas constituirão o fio condutor da análise das entrevistas tendo em consideração as principais dimensões definidas: perfil dos professores; planificação das atividades; relação escola/museu, museu/escola e Serviço Educativo do MNAA.

Pretendeu-se a partir das entrevistas realizadas e no âmbito das dimensões já referidas aferir em relação à planificação das atividades, a frequência e os motivos

apresentados pelos professores para a realização das visitas, a seleção do museu a visitar assim como objetivos pretendidos.

No que respeita à relação escola/museu e museu/escola foi importante entender qual o ponto de vista dos professores quanto à existência ou não de uma preparação prévia da visita assim como o proceder de uma avaliação dos alunos após a realização da mesma. Para além destes pontos de análise também a importância dos SE's na dinamização das atividades pedagógicas no museu e a procura por parte dos professores destas atividades nas visitas a museus de arte foram ao encontro da procura de respostas.

Relativamente ao Serviço Educativo do Museu Nacional de Arte Antiga também se pretendeu ir ao encontro das opiniões dos professores acompanhantes no que respeita às estratégias de dinamização e desempenho da monitoria; as expectativas dos professores em relação à visita orientada; importância da participação ativa e intervenção dos professores no contexto; adequação da visita à temática abordada; opinião acerca do desempenho dos alunos no decorrer da visita e, por fim, a opinião dos professores sobre o contributo das atividades desenvolvidas pelos SE's dos museus para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Em relação ao perfil dos dois professores acompanhantes que foram entrevistados para a realização deste estudo é possível definir alguns traços caracterizadores. No que concerne às habilitações académicas o professor acompanhante A é licenciado em Filosofia, ramo educacional e o professor acompanhante B em História tendo referido também ter realizado uma pós-graduação na mesma área. Os dois professores acompanhantes da visita ao MNAA revelaram ter uma vasta experiência profissional como docentes nas respetivas áreas pedagógicas, tendo em consideração o número de anos em que exerceram a prática letiva. O professor acompanhante A afirmou exercer a profissão docente há dezassete anos tendo no âmbito da sua experiência profissional leccionado várias disciplinas nos vários níveis do Ensino Secundário: Filosofia, Psicologia, Psicossociologia e Ciência Política. O professor acompanhante B revelou exercer a sua profissão há aproximadamente trinta anos, tendo já leccionado nos vários níveis de ensino no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário as disciplinas de História, História A e B e História da Cultura e das Artes.

Ambos os professores entrevistados quando questionados acerca da frequência com que realizavam visitas de estudo a museus de arte com os seus alunos, referiram o facto de promoverem pelo menos uma visita de estudo anual com os alunos. Relativamente às razões apontadas pelos mesmos para a realização das visitas a museus de arte, ambos os professores referiram a concretização de aprendizagens, nomeadamente a articulação com o programa e com os conteúdos específicos da disciplina. Os professores foram unânimes em considerar como fator de importância a criação de hábitos de visita a museus entre os alunos,

assim como a sensibilização para uma “pedagogia do olhar” e “apreciação e contemplação de obras de arte”. O professor acompanhante A afirmou ainda como uma das razões para a realização das visitas o facto de estas criarem “condições para uma efectiva participação nestas visitas, pois neste contexto a escola é, na maior parte das vezes, o único veículo cultural a proporcionar visitas a museus”.

Quando abordados em relação à forma como o museu a visitar é selecionado para a realização da visita com os alunos, os professores foram unânimes em referir em primeiro lugar a pertinência ou o interesse específico da coleção ou exposição a visitar face aos conteúdos programáticos das disciplinas do currículo dos alunos. O professor acompanhante B referiu também a relevância da qualidade do serviço educativo e a divulgação feita pelo museu acerca das atividades desenvolvidas como fator de importância na seleção do museu a visitar. Este professor lamentou, contudo, a dificuldade em calendarizar a realização das visitas ao museu de forma coincidente tanto no tempo como na oportunidade com a matéria em estudo. O professor acompanhante A apontou também algumas razões de carácter mais prático, mas que podem, de certa forma, também condicionar a escolha do museu para a realização da visita como as possibilidades geográficas do museu e da deslocação dos alunos.

Apesar dos professores acompanhantes lecionarem diferentes áreas curriculares aos alunos de Artes Visuais, referenciaram um objetivo comum para a realização da visita orientada ao MNAA e que está estreitamente ligado com a apreciação e interpretação do “fenómeno artístico” e das obras de arte no contexto do museu. Os professores especificaram igualmente objetivos no âmbito das respetivas disciplinas lecionadas (Filosofia e História da Cultura e das Artes). O professor acompanhante A estabeleceu ligações de importância com os conteúdos específicos da disciplina por ele lecionada como a “problemática do conhecimento, a importância da sensação e da razão na compreensão do mundo e o relacionamento entre arte e tecnologia. A “identificação de características importantes na pintura portuguesa renascentista” e a sua “evolução até ao Barroco” a par com o reconhecimento por parte dos alunos da importância da coleção deste museu nacional foram também outros objetivos apontados pelo professor acompanhante B.

Relativamente às questões relacionadas com a forma como a visita era preparada previamente, ambos os entrevistados foram concordantes ao confirmar o efetuar de uma preparação prévia da visita, tal como foi referido pelo professor acompanhante A “a equipa que coordenou a visita contactou o Serviço Educativo do MNAA, apresentando os objetivos e expectativas que os professores estabeleceram face à visita de estudo”. Os professores também referiram o facto de os alunos serem sensibilizados de forma prévia para a realização da visita, sobre o museu e a sua coleção. No que concerne à realização de atividades na sala

de aula com os alunos que de alguma forma avaliem, dêem continuidade ou estabeleçam relações de importância com as temáticas abordadas na visita, os dois professores referiram fazê-lo. O professor acompanhante A referiu “estabelecer pontes entre os conteúdos e os conhecimentos adquiridos na visita de estudo” enquanto que o professor acompanhante B atribuiu maior importância à realização de um relatório sobre o local visitado, destacando o museu, a história do edifício e as obras de arte apreciadas.

Do ponto de vista dos professores entrevistados o papel do Serviço Educativo na dinamização das visitas orientadas ao MNAA foi considerado muito importante. O professor acompanhante B salientou ainda a “boa qualidade do serviço” que considerou “cativante para a maioria dos alunos”, assim como a disponibilidade demonstrada para as solicitações da escola e dos professores. Os dois professores afirmaram já ter recorrido anteriormente em outras visitas a museus de artes às atividades desenvolvidas pelos serviços educativos, referindo alguns museus como Museu da Cidade de Lisboa, Museu do Azulejo, Centro Cultural de Belém, Fundação Calouste Gulbenkian, entre outros.

Quando questionados acerca das estratégias utilizadas pela monitora na dinamização da visita orientada, as opiniões dos professores foram um pouco divergentes. Ambos foram unânimes em referir que as estratégias foram boas e adequadas aos objetivos propostos. O professor acompanhante B reforçou esta ideia destacando a “captação do interesse dos alunos” e a “boa capacidade de comunicação” da monitora que tinha um “bom conhecimento dos assuntos abordados”. Este referiu também a capacidade por parte da monitora de dosear a quantidade de informação de acordo com o apelo dos alunos. Apesar de ter achado as estratégias utilizadas adequadas o professor acompanhante A considerou em relação aos conteúdos abordados ter havido algum desequilíbrio: “penso que nem sempre foi conseguido um equilíbrio dos temas, pois a monitora ter-se-á centrado excessivamente na temática no Barroco e exagerado na área da escultura em detrimento da pintura.”

De um modo geral a visita orientada ao MNAA correspondeu às expectativas dos professores acompanhantes. O professor acompanhante A destacou três aspetos importantes em relação às expectativas esperadas na visita: “possibilitou desenvolver competências estéticas e de aprendizagem cultural, criaram-se condições para uma sensibilização da importância do contacto com a obra de arte e permitiu utilizar a arte para compreender a história, a sociedade e a ciência.”

Relativamente aos aspetos destacados pelos professores acompanhantes sobre o desempenho da monitora, ambos os professores referiram a capacidade de captar o interesse do grupo, evidenciando competências pedagógicas na interação com os alunos. Também a sua capacidade de comunicação e o conhecimento de história de arte demonstrado, foram alvo de referência por parte dos entrevistados.

Os professores foram concordantes em relação à importância do seu próprio papel interventivo no decorrer da visita. Apesar da orientação da monitora do museu, o seu papel é determinante e complementar ao da monitora, tal como constata o professor acompanhante A ao defender um tipo de participação de carácter pedagógico que garanta “um clima de aprendizagem adequado à situação”, devendo igualmente “contribuir para a articulação dos assuntos abordados com conhecimentos já adquiridos em aula”.

Do ponto de vista dos professores acompanhantes, a relação da visita orientada com a temática abordada foi produtiva para os alunos. Em relação aos aspetos positivos a destacar no decorrer da visita, o professor acompanhante A realçou o interesse manifestado pela maioria dos alunos, o empenho e a disponibilidade da monitora para o esclarecimento de questões, assim como o rigor demonstrado nas explicações. O professor acompanhante B referiu, em relação a aspetos que ainda poderiam ser melhorados, o facto de “tirar mais partido dos conhecimentos que os alunos trazem e incentivar o diálogo orientado”. Este professor também sugeriu a possibilidade de fornecimento aos alunos de um suporte escrito que permitisse uma verificação da aprendizagem e aplicação dos conhecimentos, ainda no espaço do museu. O professor acompanhante A sugeriu também em relação a estes últimos aspetos um tipo de “abordagens mais diversificadas” tendo em conta as propostas temáticas apresentadas pelos professores.

Em relação à opinião dos professores sobre o desempenho dos alunos durante a visita o professor acompanhante B referiu o facto de os alunos terem tido um bom desempenho, sendo que o professor acompanhante A afirmou em relação à mesma questão que a grande maioria dos alunos revelou interesse e curiosidade, salientando ainda que “os alunos mais motivados para as questões da estética e da arte em geral responderam positivamente às propostas de observação e de reflexão apresentadas”.

A opinião dos professores entrevistados em relação à forma como as atividades desenvolvidas pelos SE's dos museus podem auxiliar os alunos nas suas aprendizagens e desenvolvimento, é de que estas podem contribuir de forma enriquecedora, constituindo-se pelas palavras do professor acompanhante A “um complemento importante à aprendizagem dos alunos”. Os dois professores consideraram fundamental a análise e interpretação de obras de arte ao vivo, nas quais os SE's têm um papel importante criando as “condições lúdico pedagógicas” mais adequadas para a abordagem das mesmas. O professor acompanhante A considera ainda que mais do que a mera informação teórica que é transmitida aos alunos, estes podem “ter um papel mais ativo e mais dinâmico, onde o aluno” pode também ser um criador”. Enquanto espaço de aprendizagem este professor acrescenta ainda que o museu possibilita ao aluno que, através da sua “experiência e recriação, possa interiorizar de outra forma o processo criativo da obra de arte.

4.5.1 Análise dos comportamentos feita pelos professores acompanhantes

Quadro 4

Percepção do professor acompanhante A acerca dos comportamentos manifestados pelos alunos durante a visita ao Museu de Arte Antiga

Comportamentos	Quase Sempre	Às Vezes	Quase Nunca
Costumam observar tudo com atenção;	6	3	2
Circulam livremente distanciando-se do grupo;	1	5	5
Ouviram com atenção a monitora;	5	3	3
Questionaram a monitora sempre que surgiram dúvidas;	5	4	2
Leram com atenção a ficha técnica das obras de arte;	6	2	3
Foram capazes de aplicar conhecimentos adquiridos nas aulas durante a visita;	4	6	1
Partilharam ideias e opiniões com os colegas;	7	2	2
Colocaram questões pertinentes aos professores acompanhantes;	4	4	3

Nota: Os valores representam o número de alunos.

Quadro 5

Percepção do professor acompanhante B acerca dos comportamentos manifestados pelos alunos durante a visita ao Museu de Arte Antiga

Comportamentos	Quase Sempre	Às Vezes	Quase Nunca
Costumam observar tudo com atenção;	6	4	1
Circulam livremente distanciando-se do grupo;	2	3	6
Ouviram com atenção a monitora;	6	4	1
Questionaram a monitora sempre que surgiram dúvidas;	4	5	2
Leram com atenção a ficha técnica das obras de arte;	5	3	3
Foram capazes de aplicar conhecimentos adquiridos nas aulas durante a visita;	3	5	3
Partilharam ideias e opiniões com os colegas;	8	3	0
Colocaram questões pertinentes aos professores acompanhantes;	3	4	4

Nota: Os valores representam o número de alunos.

4.6 – Triangulação de dados

Considerando as opiniões já analisadas anteriormente neste estudo, com base nos questionários aplicados aos alunos envolvidos e entrevistas realizadas aos professores acompanhantes, foi possível estabelecer um conjunto de interligações importantes entre as opiniões destes e o ponto de vista do observador acompanhante.

O conjunto de dados recolhidos permitiu compreender a partir das dimensões de análise estabelecidas, elos de ligação e até mesmo pontos de vista discordantes na

compreensão dos mesmos acontecimentos, a partir da perspectiva dos intervenientes, nas suas próprias percepções e nas relações por eles estabelecidas no decorrer dos mesmos.

Foi possível constatar em relação ao grupo de alunos que realizou a visita guiada que a maior parte detinha hábitos de visita a museus de arte, realizando na sua maioria visitas acompanhados pelos professores e no âmbito do plano de atividades anual da escola. O facto de o observador participante ter referido que o grupo de alunos se manteve “*sempre atento e contemplativo*” seguindo o “*diálogo de forma atenta e interessada*” poderá ser um indicador dos hábitos dos alunos que demonstravam estar algo familiarizados com a realização desta forma de visitas a museus. Os professores acompanhantes demonstraram ser concordantes em relação a este facto ao referir as visitas realizadas a estes museus como um dos principais fatores que contribuem para uma sensibilização e criação nos alunos de hábitos de visita a museus. Ambos os professores afirmaram realizar na sua prática letiva pelo menos uma visita anual com os alunos a museus de arte.

Ambos os professores acompanhantes foram unânimes ao referir a preparação prévia da visita a realizar com os alunos. Após a realização da visita e em relação à realização de atividades de avaliação ou de continuidade, do ponto de vista da aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a mesma no espaço da sala de aula, tanto alunos como professores responderam afirmativamente em relação à realização das mesmas.

Na forma como estas atividades de avaliação da visita eram desenvolvidas com os alunos, as opiniões de professores e alunos foram coincidentes ao referenciar a realização de um relatório/ reflexão crítica sob a forma escrita sobre a visita. Foi interessante, no entanto, verificar que quando abordado em relação à sugestão de aspetos de melhoria relativamente à visita guiada, o facto de o professor acompanhante B sugerir a possibilidade de o SE do MNAA fornecer aos alunos um suporte escrito por eles preparado, que possibilitasse também a verificação de aprendizagens e aplicação dos conhecimentos adquiridos ainda no espaço do museu, contribuindo também de alguma forma para uma avaliação pós-visita guiada.

No que concerne às opiniões dos intervenientes em relação à importância dos SE's dos Museus na dinamização de atividades pedagógicas com alunos, ambos os professores acompanhantes consideraram o seu papel importante, tendo já recorrido a estes serviços em outras ocasiões, tendo um dos professores destacado a “boa qualidade do serviço”. Foi igualmente possível constatar através da satisfação demonstrada em relação à visita guiada e pela importância atribuída em relação à presença da monitora durante a visita, que a maioria dos alunos foi ao encontro da opinião dos professores, manifestando o seu interesse em relação às atividades desenvolvidas pelos serviços.

O desempenho da monitora que conduziu e dinamizou a visita guiada ao MNAA constituiu-se parte fundamental em todo o processo desenvolvido. Do ponto de vista do

observador participante, esta demonstrou à vontade e capacidade de cativar e absorver a atenção dos alunos nos vários momentos da visita. Conduziu a visita com um diálogo adequado e vocabulário cuidado, interpelando ocasionalmente os alunos de forma a captar a sua atenção. Demonstrou no desenrolar da visita experiência na capacidade de envolver os alunos desta faixa etária. Tanto os alunos como os professores acompanhantes apresentaram argumentos concordantes em relação à satisfação demonstrada com o desempenho da monitora. Os alunos destacaram, sobretudo, o facto de esta ter ajudado e contribuído para uma melhor compreensão da visita, mediando as aprendizagens. Um dos professores acompanhantes reforçou ainda em relação ao seu desempenho a capacidade de captação do interesse dos alunos e a boa capacidade de comunicação, aspetos também referenciados pelo observador participante.

As opiniões em relação às estratégias utilizadas pela monitora no decorrer da visita guiada divergiram um pouco entre si. Apesar de ambos terem considerado as estratégias de um modo geral adequadas, um dos professores acompanhantes referiu o facto de ter havido algum desequilíbrio em relação à abordagem de um dos conteúdos temáticos em detrimento do outro. Do ponto de vista do observador participante a monitora apresentou os vários espaços e as obras de arte de forma cuidadosa, sendo de um modo geral eficaz nos seus objetivos e considerando que o tema foi explorado de forma adequada. Os alunos destacaram de forma positiva a capacidade de interação da monitora e a realização de uma visita-jogo numa das galerias visitadas. Alguns alunos referiram o facto de a monitora se ter alongado demasiado em algumas apresentações.

A importância atribuída à realização da visita orientada ao MNAA constituiu-se outro ponto de unanimidade a partir da perspetiva de professores e alunos. Foi possível aferir, através das afirmações dos professores acompanhantes, o importante contributo que esta constitui para o enriquecimento do conhecimento dos alunos, destacando ainda a referência do professor acompanhante A ao facto de este tipo de visitas no contexto escolar se constituir muitas vezes como o único veículo cultural a proporcionar visitas a museus de arte aos alunos. Os professores também referiram ligações de importância com os conteúdos específicos lecionados nas aulas, sendo que a sua articulação com a oferta de atividades dinamizadas pelo SE se constitui um importante complemento. Um número significativo de alunos considerou importante o contributo da visita orientada para o enriquecimento dos seus conhecimentos. Nenhum aluno referiu que a realização da mesma não tinha nenhuma importância. Em relação aos argumentos apresentados pelos alunos, alguns fatores referidos como o aprender a ver, o contributo para o enriquecimento da própria cultura e o adquirir mais conhecimentos sobre a arte em geral, cruzam-se com os objetivos estabelecidos pelos

professores para a realização da visita e as expectativas por eles esperados relativamente à mesma.

A adequação da visita orientada à temática abordada foi considerada produtiva para os alunos do ponto de vista de ambos os professores, embora como aqui já foi referido, um dos professores acompanhantes tenha considerado existir algum desequilíbrio na abordagem dos temas. Na perspetiva dos alunos, apenas dois argumentaram face à sua satisfação com a visita com o facto de esta ter contribuído para aumentar o seu conhecimento sobre o barroco. Também apenas um dos alunos referiu como fator de importância em relação à presença da monitora durante a visita, o facto de estar bem organizada e a exposição ter sido apresentada de acordo com aquilo que estudavam. Do ponto de vista do observador participante a visita foi bem orientada na medida em que a monitora foi capaz de seguir um fio condutor em relação à temática do Barroco e do Renascimento, contextualizando as obras de arte e focando a atenção dos alunos em alguns aspetos essenciais para a sua compreensão.

De um modo geral todos os intervenientes consideraram neste estudo, a importância das atividades desenvolvidas pelos SE's dos museus e o importante contributo no desenvolvimento de aprendizagens, sendo uma experiência enriquecedora do ponto de vista da análise e interpretação de obras de arte ao vivo. O contacto com o processo criativo da obra de arte assim como o papel ativo, dinâmico e interveniente que confere de forma lúdico-pedagógica aos alunos, foram aspetos referidos pelos professores acompanhantes em relação à participação neste tipo de atividades.

Os alunos foram concordantes com estes aspetos ao considerar uma melhor compreensão das obras de arte e da sua contextualização no panorama da História da Arte, referindo também em relação aos aspetos que mais tinham gostado na visita, do acompanhamento, interação e explicação da monitora, o que de acordo com os alunos permitiu uma observação mais atenta dos objetos artísticos. Também o aspeto lúdico, em relação às perguntas-jogo e boa organização do espaço físico do museu foi alvo de referência pelos alunos. Do ponto de vista do observador participante, a sua opinião foi coincidente em relação a alunos e professores intervenientes considerando a visita realizada gratificante tanto da perspetiva dos temas abordados, como das estratégias utilizadas e capacidade de envolvimento dos alunos e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sequência da análise dos dados obtidos através das metodologias adotadas no decorrer da presente investigação e tendo por base os objetivos estabelecidos no início da mesma e referidos na introdução, cabe proceder à apresentação das principais conclusões.

Incentivar um grupo de jovens alunos a visitar um espaço museológico ainda é, do ponto de vista do professor, uma tarefa árdua que implica na maior parte dos casos o eliminar de preconceitos e desmistificação de ideias pré-concebidas em relação à utilização daquele espaço educativo. O conceito de que o museu é um espaço um pouco alheado do mundo real, pouco interessante e aprazível ainda se encontra presente no imaginário de muitos jovens, destacando aqueles que fora dos grandes centros urbanos ainda sentem a dificuldade de contactar, em proximidade, com a cultura histórica e visual.

Tem vindo, no entanto, a verificar-se, tanto da parte da instituição museológica como da parte do conjunto de profissionais que com ela colaboram, um esforço no sentido de atender a novas necessidades culturais por parte do público contemporâneo. Foi o público que ao requerer um novo tipo de usufruto deste espaço fez com que se operasse uma nova atitude no campo social e educativo.

O museu foi capaz de realizar mudanças significativas na sua própria natureza, abriu-se ao seu público e sobretudo procurou criar novas aproximações e dispositivos de apresentação das suas coleções. O visitante mais do que apreciar os objetos do ponto de vista estético pessoal, afirmou a necessidade de os compreender também de um ponto de vista didático e através de um tipo de experiência que proporcionasse um novo contato direto com os objetos.

É o «*engaging museum*» que procura pensar de forma crítica e atribuir um novo enfoque ao papel do visitante no museu, mais do que propriamente à anterior visão prioritária dada ao conteúdo das coleções. É precisamente neste contexto que o trabalho desenvolvido pelos setores de Educação e Serviços Educativos dos museus potencia em toda a sua plenitude a participação ativa do visitante, não só através do tipo de visitas proporcionadas, mas também através de muitas outras ofertas formativas. O Serviço educativo enquanto mediador, personifica também a forma de o museu se fazer ouvir, pois uma intervenção pedagógica adequada é importante na medida em que ajuda a estreitar laços e a aprofundar a experiência pessoal do visitante quando observa uma obra (Eisner, 2008).

No decorrer deste estudo, o olhar da observadora participante permitiu contactar de perto com um público específico, um grupo de alunos e professores de uma escola e observar

a forma como reagiram e interagiram no decorrer da visita guiada, bem como as suas motivações, interesses e limitações.

A relação que estabelecemos com o museu de arte quando percorremos as salas de exposição também resulta do modo como este nos é dado a ver. Essa relação, encontra-se ligada de forma intrínseca ao conjunto de práticas educativas, que bem-sucedidas, tornam esta experiência gratificante e significativa, abrindo o caminho para a interpretação das obras de arte.

O papel mediador do Serviço Educativo do MNAA, neste caso mais concretamente pela educadora (monitora) que realizou a visita orientada foi, efetivamente, considerado do ponto de vista dos intervenientes deste estudo, um importante contributo no desenrolar da mesma. A forma agradável como o grupo foi recebido no museu, a empatia estabelecida e a impressão gerada através do primeiro contacto determinou o desenrolar dos acontecimentos que se seguiram. Ao complementar estes aspetos com o estar à vontade no espaço físico do museu, proporcionaram-se as condições necessárias para que os alunos interagissem de forma positiva, colocando questões e manifestando interesse pelas obras de arte observadas.

Indo ao encontro de uma das questões de partida deste estudo, relativamente ao papel mediador das visitas orientadas e contributo para aprendizagem no contexto museal, foi possível concluir que a visita orientada se constituiu um fator facilitador da aprendizagem que na maioria das situações foi capaz de veicular conhecimento e contribuir de forma efetiva para uma melhor compreensão daquilo que foi dado a observar. Também em relação à aprendizagem adquirida no museu pelos alunos e a forma como esta acontece, é possível estabelecer concordância relativamente à satisfação demonstrada pelos alunos de um modo geral, e à importância atribuída à presença da monitora. Torna-se importante destacar o facto de que a apresentação, explicação e contextualização das obras de arte, nomeadamente quando associadas ao colocar de questões de carácter mais lúdico, contribuíram para uma melhor compreensão e consequentemente para uma aprendizagem mais efetiva de conhecimento.

É importante compreender que por si só, a obra de arte nem sempre é capaz de falar por si mesma, ou, pelo menos, de falar a todos do mesmo modo. É neste sentido e na medida em que uma das principais funções da educação nos museus é contribuir para a criação de conhecimento, que o papel do educador é auxiliar na leitura e interpretação das obras de arte, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento de uma *cultura visual* que permita o decifrar das suas próprias mensagens (Eisner, 2008). Desta forma, o formular de significados no visitante⁴ redefiniu a aprendizagem no contexto museal, onde um novo ênfase é colocado

⁴ Expressão adaptada do inglês “*meaning maker*”.

no observador e na relevância da sua experiência, sendo esta a chave para a sua própria interpretação.

Retrocedendo a mais uma das questões de partida deste estudo, que respeita às opiniões manifestadas pelos professores acompanhantes acerca das atividades desenvolvidas nestes espaços de aprendizagem, torna-se relevante referir que a opinião geral é bastante positiva sendo que foi referido por um dos professores o papel ativo do aluno na sua própria aprendizagem, pois ele torna-se um aluno “*criador*” e gerador de significados. É o reconhecimento por parte do professor de que a aprendizagem é única e pessoal no indivíduo, estabelecendo simultaneamente uma ligação com o conhecimento prévio que este detém e que adquiriu de acordo com o seu próprio contexto social e cultural (Falk & Dierking, 2000).

De forma global os professores consideraram que a importância da aprendizagem presencial e o contacto direto com a obra de arte, assim como a criação de estratégias lúdico-pedagógicas adequadas na abordagem aos conteúdos, se constituem uma mais-valia no desenvolvimento de aprendizagens enriquecedoras para os alunos no espaço do MNAA. As vantagens encontradas na realização deste tipo de atividades encontram-se também diretamente relacionadas com os aspetos atrás referidos. O tipo de aprendizagem que ocorre, neste caso, fora do contexto da aprendizagem formal da sala de aula, permite também estabelecer elos de ligação com os conteúdos específicos lecionados no âmbito das suas disciplinas, consolidar conhecimentos e estabelecer ao mesmo tempo ligações de importância com as obras de arte observadas e experienciadas presencialmente.

É possível também concluir que os alunos consideraram vantajosa a realização da visita orientada ao MNAA, na medida em que valorizaram sobretudo o importante contributo para o enriquecimento dos seus conhecimentos e para uma melhor compreensão dos objetos artísticos observados. A grande maioria dos alunos já havia efetuado visitas a museus anteriormente e demonstraram satisfação e vontade de realizar outras visitas de estudo a museus de arte no futuro.

Do conjunto de questões levantadas no início deste estudo, uma delas estava diretamente relacionada com a capacidade de os alunos demonstrarem um ponto de vista crítico em relação à visita realizada. Na medida em que para além de na sua maioria terem demonstrado satisfação, salientando o seu interesse do ponto de vista educativo e considerando igualmente importante a presença da educadora (monitora) enquanto meio facilitador de aprendizagem, os alunos foram capazes de demonstrar capacidade crítica em relação à visita.

Comparando o conjunto de aspetos de que mais gostaram e o conjunto daqueles que poderiam ser alvo de melhoria na visita orientada, os primeiros destacam-se de forma positiva em relação aos segundos. Dos aspetos positivos referidos pelos alunos, alguns

encontram-se diretamente relacionados com a dinamização feita pela educadora (monitora), como a interação, acompanhamento e explicação da monitora aos alunos, o jogo realizado para descobrir o objeto mais adequado à capela e o facto de que a sua própria presença se constituiu um fator importante para a observação dos objetos artísticos. Outros aspetos como a boa organização e acessibilidade dos espaços expositivos, assim como a agradabilidade do espaço foram referenciados de forma crítica pelos alunos.

Também através da consciencialização dos próprios comportamentos manifestados durante a visita, foi possível aferir um ponto de vista crítico da parte dos alunos. De um modo geral, as suas próprias perceções dos acontecimentos não se mostraram muito diferentes daquelas manifestadas pelos professores face aos mesmos comportamentos demonstrados. Os alunos estiveram atentos à visita, circulando com o grupo, sendo capazes de aplicar conhecimentos adquiridos, questionar e colocar questões pertinentes, valorizando sempre de um modo geral a presença da educadora.

A forma como a própria visita foi orientada e dinamizada criou as condições necessárias para incentivar os alunos a tomar no decorrer do seu percurso, um ponto de vista crítico em relação aos acontecimentos que se seguiram. O aluno não foi considerado como alguém passivo, mas sim alguém que já trazia uma bagagem consigo e a quem foi permitido refletir, interpretar e atribuir significados que se tornassem relevantes para si. De acordo com Silva (2006) é precisamente o facto de as visitas serem concebidas em torno de questões abertas, que muitas vezes transcendem o conhecimento próprio da história da arte, colocando desafios que promovem uma troca real de ideias e de interação entre os visitantes, que proporciona o cruzamento de conhecimentos apreendidos com a própria bagagem pessoal dos alunos, criando o equilíbrio necessário para gerar e alargar novos conhecimentos.

Um último ponto de abordagem encontrava-se relacionado com os fatores da visita que melhor contribuíram para corresponder às expectativas de professores e alunos. Foi possível constatar ao longo deste estudo que professores e alunos consideraram gratificante a realização da atividade, quer pela satisfação demonstrada, quer pela importância atribuída à presença e estratégias utilizadas pela educadora (monitora), que foram alvo de referência de alunos e professores em muitos dos aspetos. As opiniões manifestadas tanto por alunos como por professores revelaram na sua forma global uma perspetiva notoriamente positiva em relação aos vários aspetos e fatores intervenientes na visita.

A aprendizagem presencial e o contato *in loco* com a obra de arte permitiram o desenvolvimento de competências estéticas e de aprendizagem cultural e foram fatores referidos do ponto de vista do professor. O contato direto com a obra de arte constitui-se um fator de grande importância na medida em que possibilitou igualmente “*compreender a história, a sociedade e a ciência*”.

Apesar de a visita orientada partir de uma orientação temática previamente definida entre professores e o MNAA, o facto de ter conseguido manter um carácter suficientemente aberto e flexível, promovendo momentos de abertura à discussão e troca de ideias, o colocar de questões – jogos em alguns momentos chave, foram fatores decisivos que também contribuíram para o sucesso da mesma. Neste sentido, foi possível simultaneamente ir ao encontro de objetivos pré-definidos pelos professores, que encontravam sentido nos conteúdos lecionados no contexto de sala de aula e proporcionar estratégias diversificadas que despertassem interesse e entusiasmo no grupo de jovens.

As estratégias utilizadas constituíram-se assim outro fator de importância no corresponder de expectativas, pois é precisamente da implementação de estratégias adequadas a cada grupo de visitantes e às suas características que pode estar dependente o sucesso da visita. A possibilidade de exploração prática e ativa, que simultaneamente se transforma num tipo de aprendizagem que é comum ao grupo e pessoal em cada um ao mesmo tempo, constitui-se também como um fator a destacar.

Concluindo esta reflexão, de um modo genérico, os alunos tendem a demonstrar uma maior abertura à utilização de um tipo de metodologias mais participativas e interativas que de certa forma se afastam do modelo de carácter transmissivo da educação formal. É importante destacar que o objetivo da educação não formal proporcionada pelos SE's dos museus não pretende substituir-se à educação ministrada na sala de aula, mas sim agir de forma a complementá-la. Ambas as práticas têm como principal objetivo a transmissão de conhecimento e, como tal, a sua complementaridade e o trabalho desenvolvido de forma conjunta entre as instituições escola e museu pode tornar-se uma experiência bastante enriquecedora para o aluno, através de uma relação equilibrada e construtiva e interativa.

LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Na sequência do trabalho de investigação que aqui foi apresentado poder-se-á referir que seria interessante o desenvolvimento de outros estudos posteriores no domínio da articulação entre a escola e a educação museal.

Apesar da realização da presente investigação se ter constituído bastante enriquecedora, o facto de ter incidido sobre um caso específico constitui-se como uma limitação, na medida em que não se torna possível uma generalização das conclusões estabelecidas. Seria interessante a realização de trabalhos de investigação que dessem continuidade à análise da realização de visitas orientadas em outros contextos de diferentes instituições museais de arte.

Outras das limitações verificadas nesta investigação prende-se com o facto de não ter sido realizada uma abordagem a partir do ponto de vista da educadora do museu que dinamizou a visita orientada ou de outros responsáveis pelo SE do MNAA. As perspetivas destes intervenientes acerca da realização destas atividades, o modo como são desenvolvidas, o ponto de vista a partir do relacionamento com escolas, alunos e existência ou não de um feedback pós – visita tornar-se-iam um contributo valioso a ser objeto de posterior análise.

Na medida em que este estudo incidiu especificamente sobre um grupo de alunos pertencentes ao ensino secundário, seria pertinente alargar o estudo a outras faixas etárias de forma a analisar resultados de outros níveis de ensino.

Sugere-se também a realização de estudos que pudessem abranger a ocorrência de outras experiências educativas entre a escola e o museu em relação a outro tipo de atividades educacionais desenvolvidas pelos SE's dos museus de arte, que não estão restritas apenas à realização de visitas orientadas, mas também abrangem um conjunto de oficinas práticas de carácter pedagógico, entre outras.

Por último, constituir-se-ia vantajoso um estudo em que fosse possível analisar os acontecimentos a partir de um ponto de vista pré e pós-visita orientada, onde neste contexto fosse possível a compreensão e análise do trabalho prévio desenvolvido pelo professor com a turma e posteriormente compreender o contributo e o feedback da mesma em contexto da sala de aula.

Referências Bibliográficas

- Acaso, M. L. (2005). *Didáctica de la sospecha. Qué considero interesante investigar en el campo de la educación artística a principios del siglo XXI*. In Marín, R. V. (ed.), *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Addison, N. & Burgess, L. (2007). *Learning to Teach Art and Design in the Secondary School* (2 nd ed.). Oxon: Routledge.
- Agra, M. J. P. (2003). La formación artística y sus lugares. *Educación Artística, Revista de investigación*, N.º 1, pp. 67-81.
- Arnheim, R. (1999). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós Estética.
- Arriaga, A. A. (2008) *La interpretación de las obras de arte en las actividades educativas de los museos*. Comunicação apresentada no I Congreso Internacional Los Museos en la Educación, Madrid.
- Ballart, J. H (2007). *Manual de museos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bagarrán, J. M. R. (2005). *Educación Artística, Perspectivas Críticas y Práctica Educativa*. In Marín, R. V. (ed.), *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Béltran, L. M. (2005). *Educación Artística y Formación Estética en Museos, Centros de Arte y Patrimonio*. In Marín, R. V. (ed.), *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Beltrán, L. M., Rodrigo, J. M., & López, Z. M. (2003). Departamentos didácticos de centros de arte: educación artística en ámbitos alternativos. *Educación Artística, Revista de investigación*, N.º 1, pp. 165-176.
- Berger, J. (2005). *Modos de ver*. Barcelona: Ediciones Gustavo Gili.
- Black, G. (2005). *The Engaging Museum*. Oxon: Routledge.
- Blanco, N. G. (2000). *Notas sobre la entrevista*. Documento de trabajo del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- Bourdieu, P. & Darbel, A. (2003). *El amor al Arte: los museos y su publico*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Dennison, B. & Kirk, R. (1990) *Do, Review, Learn, Apply: A Simple Guide to Experiencial Learning*. Oxford: Blackwell.
- Downing, D. & Watson, R. (2004). *School art: what's in it?* Berkshire: National Foundation for Educational Research.

- Duarte Jr., F. (2001). *Por Que Arte-Educação?* Campinas-SP: Papirus.
- Duncun, P. (2009). Visual Culture in Art Education, *Circa. Visual Arts Research*. N.º 1, vol. 35, pp. 64-75.
- Educación y Acción Cultural MUSAC. (2010). *Experiencias de aprendizaje com el arte actual*. Castilla y León: Autor.
- Efland, A. (1990). *A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Eisner, E. (2008) *El museo como lugar para la educación*. Comunicação apresentada no I Congreso Internacional Los Museos en la Educación, Madrid.
- Faria, M. (2000). *Projecto: Museus e Educação*. Instituto de Inovação Educacional.
- Ferraz, M. & Fusari, M. (1999). *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the U.S.: teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, vol. 41, pp. 314-329.
- Fróis, J. (coord.), Housen, A., Bjarne, F., Martindale, C., Leontiev, D., Marques, E., et. Al., (2000). *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- García-Sipido, A. (2005). *La Investigación Plástica y Visual como Método Paradigmático de Conocimiento*. In Marín, R. V. (ed.), *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Gutierrez, R. P. (2005). *Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística*. In Marín, R. V. (ed.), *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge.
- Hernandez, M. B. (2005). *Fundamentos y perspectivas actuales de la investigación en educación artística*. In Marín. R. V. (ed.), *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

- Hernández, F. H. (2010). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hernández, F. H. (2007). *Espigadoras de la Cultura Visual. Outra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. H. (2005). *La investigación sobre la cultura visual: una propuesta para repensar la educación de las artes visuales*. In Marín, R. V. (ed.), *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Hickman, R. (2005). *Why we make art and why it is taught*. Bristol: Intellect Books.
- Hooper-Greenhill E. (1998). *Los Museos y sus Visitantes*. Madrid: Ediciones Trea.
- Hooper-Greenhill E. (2007). *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*. New York: Routledge.
- Iavelberg, R. (2003). *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Jové, G. M. et. al. (2008). *Experiencia de arte y educación. La escuela va al centro de arte y el centro de arte va a la escuela*. Comunicação apresentada no I Congreso Internacional Los Museos en la Educación, Madrid.
- Juanola, R. T. (2008). *Importancia de los museos en la educación artística. Diálogos de interpretación y transformación*. Comunicação apresentada no I Congreso Internacional Los Museos en la Educación, Madrid.
- Jurgens, S. (2010). Entrevista a Susana Gomes da Silva. ArteCapital. Retirado em 5 de Maio, 2011, em <http://artecapital.net/entrevistas.php?entrevista=118>.
- Kolb, A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River NJ: Prentice Hall.
- Krensky, B. & Steffen, S. (2008, July). Arts-Based Service-Learning: A State of the Field. *Art Education*, pp.13-17.
- Leontiev, D. A. (2000), *Funções da Arte e Educação Estética*. In Fróis, (coord.) *Educação Estética. Abordagens Transdisciplinares* (pp.127-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Marín, R. V. (coord.), Alvarez-Rodríguez, D., Escaño, C. G., Maeso, F. R., Roldán, J. R. (2008). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Marín, R. V. ed., (2005). *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Martinho, T. (2007). *Apresentar a Arte. Estudo sobre monitores de visitas a exposições*. Lisboa: Observatório das Atividades Culturais.

- Ortega-Rodas, A. (2005). *El estudio de caso: implicaciones epistemológicas de un método de investigación aplicado a la educación artística*. In Marín, R. V. (ed.), *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Padró, C. P. (2005). *Museos y Educación Artística: redes de paso, encrucijadas difusas, zonas de virage*. In Marín, R. V. (ed.), *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Parsons, M. (2002). *Como entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Pastor, M. H. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel Patrimonio.
- Quivy, R & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raposo, M. (2004). *A construção da pessoa: Educação Artística e Competências Transversais*. Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências da Educação/ Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, para obtenção do grau de doutor, orientada por Joaquim Coelho Rosa.
- Romero, J. R. (2008). *El futuro de la Educación Artística: un cambio teórico*. Comunicação apresentada no congresso: Los valores del arte en la enseñanza, Valência.
- Ruiz, M. G. L. (2001). *La educación en el museo*. Comunicação apresentada no congresso: Los valores del arte en la enseñanza, Valência.
- Savater, F. (2006). *O valor de Educar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Shaffer, S. (2011, November). Opening the Doors: Engaging Young Children in the Art Museum. *Art Education*, pp. 41-46.
- Silva, A. (2008). *De qué hablamos en el diálogo com el arte?*. Comunicação apresentada no I Congreso Internacional Los Museos en la Educación, Madrid.
- Silva, S. (2007). *Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus*. In Barriga, S. & Silva, S. (Coord.). *Serviços Educativos na Cultura* (1ª ed., pp. 57-67). Porto: Setepés.
- Vallence, E. (2007). *Questions asked in Art-Museum Education Research*. In L., Bresler, *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer.

Sítios da Internet consultados:

<http://www.artandeducation.net/> Acedido em 24 de setembro, 2010.

<http://www.arteducators.org/> Acedido em 12 de setembro, 2010.

www.cam.gulbenkian.pt/ Acedido em 5 de julho, 2010.

www.mnarteantiga-ipmuseus.pt/ Acedido em 18 de março, 2010.

<http://www.serralves.pt/gca/?id=105> Acedido em 3 de junho, 2010.

<http://www.culturgest.pt/actual/seredu.html> Acedido em 16 de setembro, 2011.

<http://www.educa2.madrid.org/educamadrid/> Acedido em 2 de outubro, 2011.

http://www.ipmuseus.pt/pt-PT/iniciativas/actividades_edu/HighlightList.aspx Acedido em 6 de novembro, 2011.

<http://www.museodelprado.es/actividades/> Acedido em 22 de abril, 2011.

<http://www.tate.org.uk/learn/teachers/school-visits-tate-modern> Acedido em 21 de junho, 2011.

<http://www.moma.org/learn/teachers/index> Acedido em 30 de junho, 2011.

ANEXOS

ANEXO 1

Guião - Entrevista

Susana Gomes da Silva, Coordenadora do Serviço Educativo do CAM, Fundação Calouste Gulbenkian

Tópicos	Objectivos	Questões
Apresentação	- Apresentação de dados pessoais, profissionais e percurso académico; - Permissão para gravar a entrevista; - Apresentação da natureza do estudo que se pretende realizar.	
Percorso Profissional	- Identificar experiência e situação profissional; - Caracterização das funções exercidas; - Pensar a experiência e as vivências enquanto coordenadora do Serviço Educativo do Centro de Arte Moderna.	Quando começou a exercer funções enquanto coordenadora do SE? De que forma poderá caracterizar as funções que exerce, quais os sucessos e dificuldades encontradas ao longo deste percurso?
Caracterização do Centro de Arte Moderna (CAM)	- Procurar caracterizar o CAM quanto: • ao espaço; • ao público a que se destina; • áreas temáticas; • carácter das exposições temporárias/	Em que ano foi criado o Centro de Arte Moderna e com que objectivos? A que público se destina? Quando foi criado o respectivo SE e de que forma se tem vindo a desenvolver?

	colecção permanente.	
Serviço Educativo do Centro de Arte Moderna	- Procurar conhecer quais as funções do SE; - Caracterização do espaço onde são realizadas as actividades; - Identificar quais as estratégias de dinamização desenvolvidas e por quem (monitores, professores...); - Conhecer a natureza das actividades desenvolvidas: faixa etária, planificação, concepção, adequação ao tipo de participantes.	Qual a finalidade da existência de um serviço educativo? Que actividades didáticas se realizam no CAM? Como estão organizadas? Por idades, temáticas, ciclos de estudo? Existe um espaço específico destinado à realização das mesmas? Que metodologias/estratégias são seguidas para a concepção das actividades? Por quem são estas dirigidas ou postas em prática?
Relação Escola/Centro de Arte Moderna/Serviço Educativo	- Que relação escola /CAM/ SE? - Conhecer a capacidade de resposta das actividades realizadas em relação às necessidades da escola; -Entender que tipo de envolvimento existe por parte da escola/professores na preparação das visitas; -Perceber se os conteúdos programáticos são pensados em articulação com as actividades realizadas - Perceber ou não a existência de feedback por parte das escolas.	Que relação mantém o SE com as escolas? O SE conhece os programas escolares/ conteúdos programáticos das disciplinas artísticas? Os mesmos são tidos em consideração na concepção das actividades? Existe uma preocupação para que as actividades sejam significativas para os alunos no sentido da sua aprendizagem formal? São organizadas algum tipo de reuniões prévias com os professores interessados na realização das actividades que o CAM proporciona?

	.	Conhecem ou têm algum tipo de feedback dos professores acerca das atividades realizadas pós- visita dentro da sala de aula? Gostaria de referir algum tipo de experiência /situação relacionada com as actividades realizadas que a tivesse marcado de alguma forma?
--	---	--

ANEXO 2

Guião - Entrevista

Visita de estudo ao Museu Nacional de Arte Antiga – Professores acompanhantes

Tópicos	Subtópicos	Questões
Percurso profissional	- Formação académica - Experiência e situação profissional	• Qual a sua formação académica? • Há quanto tempo desempenha a profissão docente nesta escola? • Qual a sua experiência profissional no âmbito da profissão docente: em que níveis de ensino já leccionou e que disciplinas? • Continua a frequentar algum tipo de formação contínua na respectiva área de formação? Se sim, explicita que tipo de curso/formação e quais os temas abordados.
Planificação de atividades	- Visitas de estudo - Finalidades e objetivos	• Costuma levar os seus alunos a visitar museus de arte? Se respondeu afirmativamente com que frequência costuma realizar essas visitas? • Explicita, de acordo com a resposta dada quais as razões que o levam ou não a efectuar essas visitas. • Como é seleccionado o museu de arte a visitar?

		• Que objetivos procurou alcançar com a visita realizada ao Museu Nacional de Arte Antiga (MNAA)?
Relação Escola/Museu Museu/Escola	- Importância da visita orientada; -Estratégias/atividades desenvolvidas;	• Efectuou algum tipo de preparação prévia da visita: visita ao local, contacto com o serviço educativo do museu, sensibilização prévia dos alunos? • No final da visita costuma realizar algum tipo de actividades na aula que dêem continuidade ou estabeleçam algum tipo de relação com a visita realizada ou com as temáticas nela abordadas? • Considera importante o papel do Serviço Educativo do MNAA na dinamização das visitas orientadas ao museu? • Já visitou outros museus de arte com os alunos, recorrendo igualmente às atividades desenvolvidas pelos Serviços Educativos? Se respondeu afirmativamente indique quais.
Serviço Educativo do Museu Nacional de Arte Antiga	- Visita orientada - Estratégias de dinamização - Papel da monitora - Pontos fortes e sugestões de melhoria	• Qual a sua opinião acerca das estratégias utilizadas pela monitora durante a visita orientada ao MNAA em relação à organização dos alunos, transmissão de conhecimentos,

		organização da visita/temática abordada? • A visita correspondeu às suas expectativas? Explícite porquê. • Que aspectos pretende destacar em relação ao desempenho da monitora durante a visita? • Acha importante a intervenção dos professores durante a visita, apesar da orientação da monitora? • Considerou a visita orientada produtiva para os alunos em relação à temática abordada? Se possível indique aspectos positivos e aspectos que poderiam ser alvo de melhoria. • Na sua opinião considera que as atividades desenvolvidas pelos serviços educativos dos museus de arte poderão de alguma forma tornar-se potenciais “concorrentes” da escola?
--	--	--

ANEXO 3

Caro aluno, no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais que me encontro a realizar agradeço a colaboração no preenchimento deste inquérito. O inquérito é anónimo e as informações nele contidas apenas servirão para estudo no âmbito referido. Agradeço desde já a colaboração.

QUESTIONÁRIO

Externato de Penafirme

Visita de Estudo ao Museu de Arte Antiga – 11º Ano /Artes Visuais

Opinião dos alunos

Parte I – Dados pessoais

1. Dados pessoais:

1.1 – Sexo: Feminino ____ Masculino ____

1.2 – Idade: ____ (anos)

1.3 – Já ficaste retido algum ano?

Sim ____ Não ____

Se respondeste sim, em que ano(s)? _____

Parte II

1. Foi a primeira vez que visitaste algum Museu de Arte? Sim ____ Não ____

1.1 - Se a resposta foi **não**, indica outro(s) museus de arte que já tenhas visitado.

Qual foi o que te agradou mais?

1.2 - Se respondeste à questão anterior indica com quem costumavas visitá-los:

Com os professores ____

Com a família ____

Com os amigos ____

2. Gostaste da visita que realizaste ao **Museu de Arte Antiga**?

Sim ____ Não ____

Justifica a tua resposta:

3. Achaste importante a presença do monitor durante a visita?

Sim ____ Não ____

Justifica a tua resposta:

4. Explicita ***três aspetos que mais gostaste*** na visita que realizaste ao **Museu de Arte Antiga**.

- _____
- _____
- _____

Explicita ***três aspetos que poderiam ser alvo de melhoria***.

- _____
- _____
- _____

5. Assinala de acordo com o tipo de comportamento que tiveste durante a visita ao Museu de Arte Antiga:

Comportamentos	Quase sempre	Às vezes	Quase nunca
- Observaste tudo com atenção.			
- Circulaste livremente, distanciando-te do teu grupo.			
- Ouviste com atenção a monitora.			

- Questionaste a monitora sempre que surgiu uma dúvida.			
- Leste com atenção a ficha técnica das obras de arte.			
- Foste capaz de aplicar conhecimentos adquiridos nas aulas durante a visita.			
- Partilhaste ideias e opiniões com os colegas.			
- Colocaste questões pertinentes aos professores acompanhantes.			

6. Gostarias de participar em outras visitas a Museus de Arte?

Sim ____ Não ____

Indica quais e por que motivo:

7. Que importância tem a visita a Museus de Arte para o enriquecimento do teu conhecimento em artes visuais?

Nenhuma importância ____

Alguma importância ____

Muita importância ____

Justifica a tua resposta:

8. Os teus professores costumam fazer algum tipo avaliação / reflexão sobre o que viste ou experimentaste no final de uma visita?

Sim ____

Não ____

Às vezes ____

9. Se respondeste **sim** ou **às vezes** explicita de que forma é feita essa avaliação/reflexão: _____

10.

11. Conheces pessoalmente alguns artistas visuais (pintores, escultores, designers, ilustradores, fotógrafos, etc...)?

Sim ____ Não ____

Se a resposta foi sim, refere um pouco do que conheces acerca do seu trabalho:

Obrigado pela tua colaboração

