



Fig. 1 Thomas Struth, Museo del Prado 6
Madrid, 2005
C-print, 172,6 x 211,8 cm
© Thomas Struth 2008

João Pedro Fróis

Os Museus de Arte e a Educação Discursos e Práticas Contemporâneas

Neste artigo procura-se situar conceptualmente a problemática da educação nos museus de arte. Procedeu-se ao mapeamento de autores e teorias que representam o pensamento contemporâneo das teorias do ensino e aprendizagem em contexto de museu. Propõe-se o estabelecimento de várias distinções conceptuais e enunciam-se algumas das práticas mais evocadas na bibliografia da problemática em análise. No encerramento sugerem-se algumas áreas de interesse para investigação.

This article focuses on the subject of education in art museums. We have identified contemporary authors and their theories on the best practices of education and learning within a museum. The establishment of some conceptual distinctions is discussed as some of the evoked practices on the bibliography. Areas for further study are also identified.

PALAVRAS-CHAVE: *Serviços educativos, história da educação em museus de arte, aprendizagem, desenvolvimento estético e artístico, programas de educação artística.*

João Pedro Fróis – Investigador do Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens, Universidade Nova de Lisboa | simurg@mail.telepac.pt

*C'est parce que quelque chose des objets extérieurs pénètre en nous
que nous voyons les formes et que nous pensons.*
Épícure, *Lettre à Hérodote*

As primeiras alusões à missão pedagógica das colecções de arte foram evocadas por Francis Bacon (1561-1626) em *A Nova Atlântida* (1627). O filósofo inglês fez aí referência à Casa de Salomão, “local onde as maravilhas da ciência e retratos dos grandes inventores se expunham para o bem de todos os cidadãos”. Esta sensibilidade pedagógica acompanhou a criação do primeiro museu de Belas-Artes em França, e, ao longo do século XX, foi lentamente metamorfoseada a partir de contributos disciplinares diversos. O serviço educativo foi, pela primeira vez, teorizado no final do século XIX, na Alemanha, por Alfred Lichtwark (1852-1914), director do “Museu de Arte de Hamburgo”, entre 1886 e 1914. Lichtwark foi protagonista do movimento de educação estética na Europa, entendeu o museu como um território para a educação cultural e artística dos indivíduos. A percepção analítica das obras de arte foi para este director a estratégia mais adequada ao desenvolvimento da educação artística. Para a concretizar recorreu à indagação socrática para que o sujeito centrasse a sua atenção nos detalhes visuais das obras no espaço do museu. As ideias fundamentais, sobre o modo como devia ser a educação em museu de arte, foram elaboradas em dois textos – “Die Kunst in der Schule” e “Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken” – escritos em 1897¹. George Kerschensteiner (1854-1932), impulsor da “escola activa”, colaborou com Alfred Lichtwark. A ideia da abertura às artes a públicos mais jovens está intrinsecamente relacionada com a “construção moderna” sobre a infância e a criança, vista como um ser social com integridade psicológica própria, com características específicas reconhecidas quanto ao modo como ela capta e se integra na realidade.

Tal como Lichtwark, nos Estados Unidos da América, Albert Barnes (1872-1951) e Thomas Munro (1901-1973), importante teorizador da psicologia da educação artística e fundador do *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, contribuíram para a afirmação do serviço educativo e acreditaram que as artes tinham o “poder” de civilizar e humanizar através da convocação das capacidades intelectuais, morais e estéticas dos cidadãos. Ao abrirem as portas dos seus museus ao público, estes directores compreenderam que deveriam assumir outras responsabilidades, além das relativas à recolha e à conservação das obras, procurando os melhores recursos para a facilitação do acesso dos públicos jovem e adulto às colecções; por isso, organizaram conferências, visitas, ateliês, promoveram exposições de “arte infantil”, desenharam programas para o envolvimento das famílias, tal como, ocorre, hoje, nalguns dos museus contemporâneos.

Outra personalidade importante desta história foi Albert Barnes, médico, “capitão da indústria” americana, coleccionador de arte que dialogou com John Dewey (1859-1952). A empresa por si fundada – “A. C. Barnes Company” (1908) – possibilitou-lhe tornar-se num dos coleccionadores de arte mais importantes do século XX. Em 1922, organizou uma fundação com o seu nome, aplicando parte da sua fortuna na organização de uma colecção de arte, cuja finalidade era a “promoção do progresso da educação e da apreciação das belas-artes”, uma instituição com um forte pendor educacional. Este mentor desejou sinceramente aplicar um método “científico” de apreciação e avaliação das obras de arte, o que ostenta num artigo publicado, em 1915, sob o título “How to Judge a Painting”.

A colaboração de John Dewey, aparentemente circunscrita ao espaço e ao tempo em que ocorreu, foi determinante para o modo como a educação artística nos museus foi estruturada nos Estados Unidos da América. A filosofia educativa e estética elaborada por Dewey influenciou, de modo determinante, o pensamento e as acções que ocorreram e persistem ao longo do século XX na educação nos museus de arte. Na essência, Barnes considerou a apreciação artística, não apenas como uma questão de emoção, mas como fusão entre emoção e inteligência em conjunto. As duas são necessárias para a sua compreensão, tal como para a criação das obras de arte; a sua organização surge assim como uma “fortaleza inexpugnável”, batendo-se, durante toda a sua vida, para que a considerassem como uma instituição educativa e não como uma galeria pública. Como salienta Dominique Chateau (2003), no sistema de Barnes a história da arte é “proscrita” em proveito directo das obras. A missão dos vários programas foi o de preparar os visitantes através de um método de percepção estética que lhes permitisse partilhar o *insight* resultante do encontro com a arte. A insistência na percepção das obras de arte, que visava o “enriquecimento cultural” dos indivíduos, estava em sintonia com a teoria do pragmatismo educacional e da experiência estética de John Dewey, tal como ela se apresenta em *Democracy and Education* (1916) e *Art as Experience* (1934).

Estes exemplos ilustram, de modo claro, a ideia de que na primeira metade do século XX, para estes directores, fazia sentido proporcionar acções que, ao justificar a existência destas entidades, iam ao encontro das necessidades dos públicos. Em qualquer área do conhecimento, a biografia das “personalidades carismáticas” é geralmente a primeira a ser escrita, um género que Karen Hamblen (1985, 1989) intitulou “Person A biographies”. Os percursos de vida destes directores-pedagogos, designação apropriada a A. Lichtwark, A. Barnes, T. Munro e, de igual modo, a João Couto (1892-1968), constituem uma área de fundamental importância para uma melhor compreensão do estado actual da educação nos museus de arte contemporâneos². Estes directores entenderam na sua plenitude o papel que os museus deviam desempenhar na educação cultural e artística dos indivíduos.

A dimensão pedagógica da arte foi convocada recentemente por Umberto Eco em *El Museo en el tercer milenio* (2005). No texto proferido numa conferência no Museo Guggenheim Bilbao, propõe-se a organização de um “museu novo”. A realização da utopia exige a adopção de várias medidas que visam proporcionar a obtenção de uma experiência cognitiva e emocional suficientemente satisfatória. Se, por exemplo, *A Primavera* de Sandro Botticelli fosse dada a ver a partir da ambiência da Florença vivida pelo artista, da

cultura do seu tempo, da mística da Roma de Ghirlandaio e de Perugino, integrada numa sequência expositiva com as obras de artistas contemporâneos de Botticelli, os que o antecederam e os que se seguiram, de Lippi a Verrocchio e as próprias obras do pintor, o visitante, através da exposição, certamente, criaria para si imagens únicas. O recurso a outros meios, como a fotografia, o som, etc., transmite uma ideia sobre a complexidade temporal e espacial em que o pintor concebeu aquela pintura. Esta visão deveria ser assente numa economia de meios, porque o excesso de estímulos não favorece a fruição equilibrada.

Neste sentido, a organização de uma exposição, como a que Umberto Eco propõe no seu texto, ou de uma colecção de arte, é, por si só, um acto pedagógico que deve estar disponível a todos os grupos, quer dizer, é uma acção cultural que apela a uma harmonia tácita entre a promessa de benefícios a partir da exposição e as expectativas dos visitantes. O “museu utópico” de Eco centra-se na compreensão, não apenas da própria “obra-prima” inserida nos contextos narrativos em que se insere, mas na proposta de um olhar integrador da obra de arte que o visitante, através do seu exercício, pode captar. O que mais importa nesta experiência é que o itinerário conduza os visitantes a uma “verdade” ou “verdades” que, aparentemente, reside ou residem na obra e se impregnam no indivíduo, através das mediações disponíveis. Afinal, uma experiência esperada como memorável e que o visitante aguarda obter. Esta é a utopia que alguns museus de arte almejam: o desenvolvimento de uma pedagogia adequada ao conteúdo das exposições que envolva os visitantes.

Interessa agora olhar alguns dos aspectos conformadores da existência dos museus de arte esclarecedores do tópico deste texto. Com Gaea Leinhardt (2002) consideramos que os museus são, em primeira instância, entidades sociais e culturais complexas. São entidades culturais porque se organizam como espaços de sentido, onde se reúnem e preservam os exemplos das realizações artísticas, científicas e sociais da humanidade, e entidades sociais porque o colecionador, o conservador, o educador e o *designer* empreendem diálogos, ora tácitos, ora explícitos, com os visitantes. Na realidade, ao mesmo tempo que o museu apresenta os “objectos” (as obras), representa também os princípios culturais, sociais e estéticos de uma determinada sociedade e oferece aos indivíduos oportunidades e reptos que outros tipos de entidades não oferecem. Tornar a arte pública e movê-la, com o aparato de interpretação que a sustém e alimenta, de uma esfera relativamente privada do ateliê do artista e da academia para o domínio público, é um dos modos como as artes podem circular e conviver como parte de um sistema cultural mais alargado, presumindo-se que a pedagogia subjacente à exposição é transparente para os visitantes.

O museu de arte tornou-se no século XX numa entidade socialmente visível. Esta visibilidade corporizou-se nos projectos arquitectónicos monumentais, acompanhada pela organização de exposições mediáticas, divulgadas através de uma publicidade “agressiva” e polémicas de vários tipos. No último quartel do século passado o declínio de muitas economias ocidentais levou, através do sector terciário, à diversificação da arquitectura e das infra-estruturas das cidades. Uma das características deste processo contribuiu, de modo muito positivo, em vários lugares, para a regeneração cultural urbana. Os vários “supermuseus” e centros de arte contemporânea são uma fonte importante para a captação de recursos materiais, que se enquadram neste registo; alguns deles foram seguidos como modelo em vários países – o Centre Georges Pompidou, Massachusetts Museum of Contemporary Art, Guggenheim Bilbao, a Tate Modern, o Musée d’Art Contemporain de Montreal, o Arken Museum of Modern Art de Copenhaga, ou o Museu de Arte Contemporânea de Serralves. Pela sua exuberância arquitectónica, estes museus são eles próprios o conteúdo e a forma da colecção.

Estes espaços foram transformados em lugares de atracção peregrina típicos, despertando na mente dos públicos uma curiosidade crescente, convocando hoje a participação de um conjunto alargado de protagonistas, recursos materiais e tecnologia de informação com objectivos semelhantes. Jean Baudrillard (1978) lembra que o fascínio pelo espectacular é evidente. Esta necessidade parece ser um dos reflexos da condição pós-moderna, porque a única coisa que dá sentido às massas é o espectáculo, daí ser necessário produzir os consumidores e a demanda, no âmbito da fruição das artes. A constatação deste fascínio pelo espectacular e pelos fenómenos multitudinários motiva um debate pertinente sobre este assunto. Que “serviço educativo” os museus de arte devem oferecer neste contexto aos diversos públicos?

Num ambiente de vivência da pós-modernidade, a possibilidade de as obras de arte existirem como tal reside no facto de serem dadas a ver e apresentadas para a interpretação, de existirem na sua própria finalidade como objectos para a inteligibilidade. Aqui junta-se-lhe uma dificuldade: a de apetrechar o objecto artístico com um conjunto de repertórios de interpretação, possibilitando a abertura a um público mais vasto, a criação e o aprofundamento da sua dimensão pedagógica. Isto é concretizado quando o museu cria para os visitantes espaços e tempos particulares para a interpretação, mas, na realidade, há uma relutância em relação à criação de lugares de crítica ao seu próprio discurso expositivo. Estes espaços de interpretação apenas emergem quando o museu enceta a crítica dos seus próprios discursos interpretativos, isto é, quando modifica o modo como eles são apresentados, diluindo as suas concepções

de autoridade interpretativa e provocando a autonomia entre os seus desígnios e as suas acções com os visitantes.

O êxito do museu de arte depende da qualidade das experiências que proporciona aos seus visitantes, isto é, do modo como lida com o seu próprio currículo, no sentido etimológico do conceito. Estas experiências dependem de factores extrínsecos e intrínsecos. A qualidade física, as condições expositivas do trabalho de curadoria relacionam-se com o primeiro factor e as características socio-psicológicas, culturais e educacionais dos visitantes das exposições, com o segundo. As obras de arte exigem uma explicitação, realidade que se torna numa dificuldade acrescida, porque ao responder ao seu objectivo de despertar o interesse das pessoas para a explanação, por vezes longa e fatigante, exigem do mediador o domínio de saberes transversais. Hoje, assistimos ao surgimento de uma panóplia de serviços supletivos para os vários tipos de público, que incluem visitas guiadas (de vários tipos), actividades *hands-on*, palestras, programas para as escolas, publicações específicas. Além das visitas guiadas, incluem-se aqui os programas informais de aprendizagem, programas para as famílias, ateliês, cursos de formação, partenariado com outras organizações, programas escolares e programas educacionais *online*, que visam o êxito e justificam a existência do museu. Por vezes, estas acções ultrapassam a mera acção lúdica, recreativa ou informativa em direcção a “novos modos de agir”, numa procura de novas aproximações com os visitantes. Formas de interacção de novo tipo, como as que ocorrem, para apenas citar alguns exemplos, no Wexner Center for the Arts em Columbus, no Museum of Contemporary Art – Kiasma de Helsínquia, no Museum of Modern Art de Esbjerg, ou no Centre Pompidou em Paris.

A dimensão educativa, utilizada na sua multiplicidade de formas e de modelos, é um meio para o desenvolvimento da experiência estética e artística dos visitantes. Para Nelson Goodman (1984), esta dimensão deveria ser assumida como uma acção preventiva e curativa de um certo tipo de “cegueira” e, a partir desse momento, “fazer trabalhar as obras”. Como salientou este filósofo, os museus deparam-se com a resolução de problemas distintos das bibliotecas. Enquanto a maioria dos leitores dominam o acto de ler literalmente, muitos dos frequentadores de museus, no seu contacto com as artes, sentem reais dificuldades, além de, quase sempre, se encontrarem num ambiente em que as obras são observadas sob vigilância, por vezes, em restrição absurda. Se o museu não consegue auxiliar o visitante a ultrapassar as dificuldades mencionadas, todas as outras missões do museu, a organização da colecção e a conservação, se transformam em funções insignificantes. Por ora, importa salientar que a educação nos museus, desde o seu início, foi imaginada como um auxílio humanizado

à pedagogia da exposição. Isto deve-se em parte ao facto de ter sido configurada no contexto de uma ideologia da falta que, no dizer de Jacques Derrida (1967), apela à lógica do suplemento. Esta ideologia da falta provocou, em muitas situações, como recurso estável, o surgimento da escolarização das práticas dos museus e o domínio da palavra. De facto, essa falta nunca foi preenchida e “resolvida” satisfatoriamente, como escreveu recentemente Cheryl Meszaros (2004), foi sublimada nos discursos e narrativas de autoridade. O discurso educacional, tal como hoje se apresenta, segue a tradição dominante: privilegia o verbal como forma purificada da comunicação do significado. A palavra é o símbolo da experiência mental e do pensamento, por isso, a sua importância é enorme.

O mandato educativo do museu de arte, tornou-se, em parte, na sua estrutura operativa, extensão do discurso da educação escolar e, juntos, colonizaram em vários lugares o espaço da interpretação, por vezes infantilizaram os públicos, e, por vezes, “secaram” as artes do seu inerente poder interpretativo na esfera pública. Esta constatação aponta desafios novos para o serviço educativo dos museus que importa pensar e que devem emergir a partir de dentro da entidade museu.

Já nos anos trinta, Arthur Melton (1906-1978), autor de *Problems of Installation in Museums of Art* (1935), considerou os museus como instituições educativas. Nesse sentido, desenhou e promoveu uma série de estudos, cujo objecto foi o de averiguar a “eficácia educacional” das práticas museológicas. Para Melton, era necessário organizar uma ciência da educação para os museus, fundada no conhecimento do comportamento dos visitantes, relacionado com o modo como as exposições eram organizadas. Para que isso fosse exequível, interessava utilizar métodos de observação rigorosos, como propunha o seu mentor Edward Robinson (1893-1937). Melton trabalhou com Robinson na Universidade de Yale, o autor dos primeiros estudos empíricos nesta área, iniciados em 1928. Esta linha de pesquisa teve como objectivo principal o abandono das generalizações *a priori* sobre o comportamento dos visitantes de museu, substituindo-o pelo rigor científico.

Apesar de Robinson e Melton terem desenvolvido estudos específicos sobre as condições de acesso às colecções de arte e estudado as consequências das mesmas para a função pedagógica dos museus, a investigação nesta área, a partir dos anos setenta, assumiu um lugar de relevância no panorama da museologia contemporânea produzindo estudos de rigor científico disponíveis em artigos e monografias. Por outro lado, esse interesse tem sido coadjuvado pelo desenvolvimento da formação dos protagonistas desta área, em departamentos específicos e em várias universidades. Não é suficiente saber que tipo de públicos visitam os museus. Torna-se necessário saber como é que eles integram

os saberes resultantes dos contactos que estabelecem com as colecções. Importa também saber como é que os actores envolvidos podem potenciar essas possibilidades do museu contemporâneo.

Em consequência de estudos semelhantes aos que Robinson e Melton desenvolveram, hoje, sabe-se mais sobre as pessoas que frequentam museus e o que elas fazem, na realidade, quando os visitam, considera Holger Höge (2000). Há outras perguntas de interesse, por exemplo, o que se pode dizer sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem nos museus. Existe alguma diferença entre o que os visitantes deviam aprender e o que de facto aprendem? Por outro lado, ainda não se sabe muito sobre a experiência estética e artística no contexto de um museu, e pouco ou nada se sabe sobre as “novas percepções ou um novo tipo de sensibilidade pelas artes que possam ser transmitidos através de visitas a museus, para não falar das consequências que uma visita dessas pode ter para o futuro desenvolvimento destas pessoas, ou mesmo da sociedade em geral” (Höge, 2000: 59).

A partir de uma perspectiva sociológica, foi dado a conhecer quem eram os públicos dos museus por Pierre Bourdieu e Alain Darbel em *L'amour de l'art* (1969). Aí, apresentaram um discurso sociológico sobre uma realidade cultural específica: a origem dos públicos dos museus de arte. Yvonne Bernard em *Psycho-Sociologie du goût en matière de peinture* (1973) conclui, a partir do cruzamento de variáveis sociais e psicológicas, que a familiaridade com as obras de arte é resultado da educação que recebemos no período da infância e da adolescência, enquanto que as atitudes estéticas, na sua natureza, profundas, são também adquiridas naqueles períodos; se a acção escolar e educacional é importante, a acção familiar é ainda mais importante. Nesta linha de investigação está o estudo sobre os jovens e a arte contemporânea, numa abordagem cruzada sociológica e psicológica, que Hana Gottesdiener e Jean-Christophe Vilatte (2006) realizaram para o Ministério da Cultura de França.

Os estudos sobre a problemática da educação nos museus de arte podem ser encontrados actualmente nos seguintes periódicos: *Publics et Musées*, *Journal of Aesthetic Education*, *Art Education*, *Journal of Art and Design Education*, *Journal of Museum Education*. Entre 2003 e 2006, foram editadas quatro importantes colectâneas sobre a problemática da investigação educacional nos museus de arte. A primeira, *L'Education muséale* (2006) organizada por Anne-Marie Émond, agrega textos de investigadores canadianos, europeus e americanos em seis âmbitos: história da educação em museus e centros de arte, psicossociologia dos visitantes, objectos e museografia e educação em museu, o museu como contexto de aprendizagem, outros contextos museológicos.

Na segunda, editada por Liora Bresler, *International Handbook of Research in Arts Education* (2006) encontra-se uma secção da responsabilidade de Elizabeth Vallance com o título “Museus e Centros Culturais”. Por último, Maria Xanthoudaki e Veronika Sekules editaram a colectânea *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries* (2003), com catorze capítulos de vários autores internacionais, organizados em quatro secções: “Os museus e a aprendizagem ao longo da vida”, “Os museus e a educação formal”, “Os museus e a descoberta pessoal” e “Perspectivas futuras para a área da educação em museus de arte”. Damos igualmente, como exemplo, os livros, entre outros autores, editados por Barbara Newsom e Adele Silver, *The Art Museum as Educator* (1978), por Nancy Berry, Susan Meyer, *Museum Education: History, theory, and practice* (1989), de John Falk e Lynn Dierking, *The Museum Experience* (1992), e de Lisa Roberts *From Knowledge to Narrative. Educators and the Changing Museum* (1997).

A expressão “pedagogia em museus de arte” utiliza-se aqui com o mesmo sentido semântico da expressão “educação em museus”. A segunda está mais próxima da expressão, utilizada na literatura específica na língua inglesa, “museum education”, que não é “traduzível” para português. A pedagogia de museu, “museum pedagogy”, foi usada durante a década de 30 do século XX na Alemanha e, como bem notou Boris Stoliarov (1999), foi cunhada em 1934, por Karl Hermann Jacob-Friesen (1886-1960), director do “Museu de Hanôver”. A educação em museu tem como objectivo primordial abrir o museu a diversos públicos, por exemplo, aos mais jovens, na crença de que este tipo de educação deve começar cedo, levá-los a descobrir diferentes universos de modo activo. Pretende formar a sensibilidade estética e artística da criança, as atitudes afectivas, o sentimento positivo em relação aos objectos, favorecer o desenvolvimento de um pensamento crítico em relação ao passado e ao presente, ser activo na procura de *inputs* sensoriais e informativos e respeitar a condição dos objectos em fruição. À partida, pode ser entendida como uma área multidisciplinar, que inclui as tradições da educação estética e artística e se inscreve num registo de educação não formal.

O museu de arte pode ser um lugar privilegiado para a experiência estética. Para Nelson Goodman (1984), este deveria ser um dos seus objectivos primordiais. Para facilitar a compreensão desta ideia, Mihaly Csikszentmihalyi (1989, 1990) sublinhou a urgência da elaboração de uma abordagem teórica específica e considerou quatro dimensões da experiência estética. A primeira dimensão desta estrutura diz respeito ao conhecimento, experiência relacionada com os saberes do visitante; a segunda dimensão respeita à experiência emocional, a curiosidade, a fantasia, e a satisfação; a terceira, ao impacto perceptivo

que a “beleza” dos objectos, as suas formas e refinamento exercem no observador, as comparações estilísticas e técnicas, que originam no visitante um foco de atenção, e, por último, a dimensão comunicativa, que respeita ao modo como a relação com a arte contribui para a compreensão do próprio sujeito fruidor, à introspecção, à relação, através da arte, com as culturas de vários tempos e lugares. A experiência estética é a fusão equilibrada das quatro dimensões evocadas. Todas elas exigem um envolvimento psicológico e físico complexo com as obras.

As inibições que impedem o desenvolvimento “equilibrado” e o diálogo com as artes estão relacionadas prioritariamente, como refere Csikszentmihalyi, com o tratamento pedagógico dos conteúdos da colecção. Essa falta diz respeito à insuficiente informação sobre as biografias dos artistas, ou a iconografia específica de uma determinada obra, com a informação sobre as narrativas da história da arte que se apresentam e do contexto cultural e as técnicas em que são inseridas, sobre a própria organização das exposições e os materiais de informação manipuláveis, e, por último, por alguns deles serem espaços pouco acolhedores. Esta listagem poderia ser maior, mas o que aqui se pretende evidenciar é que o visitante deverá ter para si uma série de objectivos concretos e condições claras sobre o que de si é esperado, para que o seu envolvimento resulte de um modo positivo. Nem sempre a falta de informação se constitui como o obstáculo principal à boa participação do visitante na exposição. Um entendimento mais profundo sobre o que torna uma experiência em contexto de museu significativa para os visitantes é fundamental para o aprofundamento da dimensão pedagógica dos museus.

No dizer de Eileen Hooper-Greenhill (2000), as obras de arte, independentemente da sua grandeza ou glória artística, são entidades que, isoladamente, não têm sentido, a não ser que encontrem um olhar atento, uma mente que pensa e um “coração” que sente. A experiência do observador e a sua imaginação torna-se artisticamente significativa quando consegue tratar a obra de arte de um modo relevante em relação às suas características artísticas mais significativas. Elas vivem quando são capazes de suscitar a “formatação” da experiência humana.

Os grupos escolares são, entre as audiências dos museus, aqueles que têm maior presença nos museus. Estes grupos são uma prioridade dos serviços educativos. Em geral, as crianças e os jovens gostam de visitar os museus em que é possível uma maior interacção com os objectos e o diálogo com os seus pares. Este gosto radica na obtenção de uma satisfação e do reforço positivo do próprio meio em que se encontram. Em primeiro lugar, o museu pode ser um espaço para o exercício da autonomia, por exemplo, quando as visitas se realizam em família e, em segundo lugar, estes



Fig. 2 Thomas Struth, Louvre 2
Paris, 1989
C-print, 221,5 x 181,0 cm
© Thomas Struth 2008

momentos são uma ocasião única para o desenvolvimento de comportamentos intrinsecamente motivados, a partir do jogo e das interações sociais positivas. Por estas razões, os grupos de crianças e jovens não devem ser apenas vistos como futuros visitantes dos museus. Na realidade, eles já são membros da comunidade, com características importantes, como é a natural abertura à aprendizagem.

De um modo geral, os programas educativos dos museus de arte têm como objectivo desenvolver as capacidades de proficiência visual dos seus visitantes, sensibilizar, despertar e “formar o gosto” através dos artefactos. Podemos salientar algumas características importantes desse tipo de actividade educativa. Em primeiro lugar trata-se de proporcionar o desenvolvimento das capacidades de observação dos visitantes e possibilitar a exploração e a experimentação de novas situações; em segundo lugar é importante que desenvolvam competências e encontrem uma variedade de significados, possível apenas através do contacto directo com as obras; por último, devem permitir aos observadores a abertura ao que é, na realidade, estranho, à diferença, ao que não é familiar: as obras da arte contemporânea que, por vezes, se confundem com o quotidiano.

No entanto, a abertura à educação tem assumido, na lógica do preenchimento da falta, o suplemento que preenche, mas não resolve. Se os museus de arte desejam ser mediadores das experiências estéticas da comunidade, devem propor modos de interacção que articulem o que as obras propõem e as capacidades que os visitantes trazem para o museu. Três aspectos da relação entre educação e aprendizagem em museus de arte dizem respeito à definição dos modelos e do conceito de aprendizagem, os projectos educacionais e a sua avaliação.

Os modelos pedagógicos dos museus têm vindo a ser questionados por autores como Eileen Hooper-Greenhill (2000), John Falk (1999), George Hein (1995), Cheryl Meszaros (2004, 2006), Philip Yenawine (1999, 2003), Daniele Rice (2003), Palmire Pierroux (2003). Os modelos adoptados pela educação em museu repetiram os esquemas que a escola tradicional utilizou. Duas teorias da aprendizagem relativas à educação têm vindo a ser teorizadas nos museus de arte em contraponto ao modelo “behaviorista”: o construtivismo e o modelo hermenêutico (ou da compreensibilidade). Autores e educadores articulam diferentes descrições e diferentes abordagens do construtivismo, um género de “guarda-chuva teórico”, estas geralmente associadas a Lev Vygotsky e a Jean Piaget e na educação artística a Maxine Greene. A tese central é que cabe ao sujeito elaborar o seu próprio conhecimento: o conhecimento não pode apenas ser transmitido de uma pessoa a outra; ele é construído por cada sujeito. Todo o conhecimento assenta na sua natureza social.

O autor que mais enfatiza esta abordagem para a área da educação nos museus é George Hein (1998), para quem os museus devem alterar as suas práticas numa série de modos para promoverem a emergência do “museu construtivista”. Os museus podem activamente apoiar os visitantes. Para isso é necessário provocar a conectividade entre o seu conhecimento anterior e a informação que as exposições disponibilizam. Neste sentido George Hein (1995, 1998) sublinha a necessidade de serem facultadas aos visitantes condições de conforto físico e intelectual; historicamente, poucos museus tiveram em atenção estas ideias. Os diversos estilos de aprendizagem dos públicos devem ser tidos em atenção pelos educadores de museu. É essencial saber como é que o meio social e cultural dos indivíduos influencia as suas experiências como visitantes. Interessa também dar a conhecer aos visitantes o processo de pensamento subjacente à exposição e envolvê-los neste processo de vários modos.

Antes de avançarmos para uma clarificação dos contextos em que ocorre aprendizagem, importa ensaiar uma definição operacional do que entendemos por aprendizagem em contexto de museu. A aprendizagem é uma actividade crítica para a nossa sobrevivência. Tradicionalmente, os modelos teóricos da aprendizagem dividem a aprendizagem em três grandes domínios: cognitivo, afectivo e psicomotor, mas a ênfase tem sido posta no primeiro. Como é visível os organizadores de exposições dão grande importância ao primeiro dos domínios; por exemplo, os visitantes aprenderão três características de um determinado estilo artístico, numa exposição temática sobre este estilo artístico. Os visitantes, ao deixarem a exposição, ficarão com o interesse pelo tópico e desejam aprender mais. Este é um resultado que advém do domínio afectivo. O domínio psicomotor levará os visitantes a serem capazes de produzir uma composição do estilo apreendido com vários materiais plásticos.

As metodologias procuram então evidências relacionadas com os aspectos citados. No entanto, a investigação mostra que a aprendizagem não pode ser dividida de modo tão simples em três grandes domínios, porque é, na realidade, um complexo diverso de efeitos interconectados. As metodologias de investigação, mesmo nesta área de estudo, procuram dimensões de aprendizagem mais sensíveis do que as que acabámos de aludir.

Uma distinção necessária a fazer diz respeito ao conceito de aprendizagem formal e não formal. Donald Norman (1993) considera que a aprendizagem não formal não é estruturada; os objectivos desta aprendizagem são claros para os próprios indivíduos com elevado nível de motivação, a actividade de aprendizagem é cativante e “divertida”; há aqui, com frequência, experiências de *fluir*, as actividades são autodeterminadas, o próprio sujeito escolhe um tema, o tempo e espaço para a sua consecução, além de as

actividades poderem ser realizadas ao longo da vida em vários ambientes. Por seu turno, a aprendizagem formal é estruturada, é uma actividade individual; os objectivos, a partir da perspectiva do “aluno”, não estão bem motivados, o divertimento não é relevante, há interrupções, raramente experiências de fluir têm lugar. Aqui, as actividades são prefixadas de modo determinado e os tópicos estão predeterminados, tal como o tempo e o espaço, e, por último, as actividades são desenvolvidas num período entre os seis e os vinte anos de idade.

As aprendizagens formais e não formais podem facilitar-se mutuamente. O visitante, com saber na área da história da arte, visita com mais facilidade uma exposição de arte porque conhece as particularidades dessa linguagem. Compara-os com a acuidade necessária para tirar partido da exposição. O conhecimento que os alunos obtêm a partir do *curriculum* escolar, por exemplo, na área da zoologia, facilita certamente o entendimento do sujeito de uma exposição temática num museu de ciência natural. Mas a educação formal e não formal também se inibem porque, por vezes, os conteúdos transmitidos podem ser contraditórios num e noutra espaço de aprendizagem sobre o mesmo assunto. Os programas informais e formais devem ter em atenção que a nossa concepção de aprendizagem é um processo complexo, não se pode esgotar apenas num dos seus aspectos, por mais importante que ele seja. O programa todo deve ser planificado tendo em conta a inclusão dos aspectos implicados, tanto a partir das reflexões de outros autores, como na prática da própria experiência.

Para a clarificação enunciada no parágrafo anterior, evocamos a crítica que Jean-Christophe Vilatte (2001, 2005) desenvolveu sobre algumas das propostas educativas de museus de arte em França. A análise dessas propostas educacionais permitiu-lhe concluir que raramente estas acções resultam da vontade e das necessidades das próprias crianças, das suas exigências, representações e sobre os modos de aprender em relação às artes e aos museus. Uma das razões deste desajustamento, e não é menor na sua importância, resulta da ausência de um conhecimento aprofundado geral sobre a relação das crianças com as artes em contexto de museu. Por outro lado, constata-se que programas de aprendizagem informal são, frequentemente, formatados pela “mentalidade” de aprendizagem formal.

Muitas vezes faz-se recurso ao jogo com grupos de crianças. No museu este jogo é um jogo dirigido, com um controlo exercido sobre o material e sobre o tempo, organizado em várias dimensões da descoberta: descoberta de um objecto, de um detalhe particular de um objecto ou de uma imagem, procurar as diferenças entre os objectos, descobrir as singularidades dos diversos objectos, comparar objectos e

situações, recolher indícios, sinais diferenciadores, procurar semelhanças e diferenças entre os objectos e as imagens. Os objectivos principais inerentes a estas actividades são, na sua essência, o desenvolvimento da atenção, da percepção, da memória visual e da comunicação socioverbal. As actividades propostas com um registo de jogo são marcadas também por um programa museológico que, quase sempre, impossibilita o desenvolvimento de experiências lúdicas dentro do próprio espaço do museu.

Os estudos realizados por Maria Xanthoudaki (1998, 2003), por John Falk e Lynn Dierking (2000) e Susan Witmer (2000), sobre aprendizagem em contexto de museu de arte, concluíram que foi dado um passo não apenas no conteúdo dos programas para as escolas, visitas guiadas, aos objectivos e à metodologia da aprendizagem através dos objectos. As visitas são entendidas como um recurso para a aprendizagem escolar decisiva para a sustentação do ensino, constituindo-se também como um modo de relacionamento durável entre a escola e os territórios circunvizinhos. É importante manter a continuidade de relação entre um determinado museu e uma instituição escolar. A iniciativa parte, quase sempre, do professor que deseja integrar este tipo de acção no currículo da “disciplina” de que é responsável. As investigações referidas confirmam que o “potencial educativo” dos museus aumenta quando se apresentam aos alunos oportunidades para estabelecerem um encadeamento entre a experiência no museu com a experiência na sala de aula. Este potencial é baixo no caso das visitas ao museu que não integram um programa mais vasto e concreto nos seus objectos operacionais. As situações de visita ou de participação não focalizada nas actividades e nos ateliês, nos melhores exemplos, têm dado lugar ao trabalho de colaboração entre as escolas e os museus, e dos projectos que ultrapassam as fronteiras do trabalho na escola, objectos de estudo mais vastos, e reconhecem uma ampla variedade de resultados esperados e surpreendentes, nomeadamente nos museus de ciência e nos museus de arte.

Outro aspecto importante para o serviço educativo dos museus é o trabalho a partir dos projectos educacionais, que é muito importante, mas é pouco frequente. Quando acontece, é tripartido: envolve o trabalho preparatório, visita, trabalho de *follow-up* em sala de aula. O trabalho preliminar destina-se a rentabilizar a própria visita, dela retirar o máximo de proveito. A visita ao museu actua como catalisador da motivação, estimula e proporciona uma experiência física e consolida-a. É essencial que as experiências que ocorreram no espaço do museu sejam trazidas novamente à memória, discutidas, avaliadas na “sala de aula”. Caso contrário, o valor intrínseco da visita será perdido. O aspecto de colaboração do trabalho de projecto enfatiza o valor da criação de um clima de compreensão e respeito dos vários papéis de cada um dos participantes envolvidos na aprendizagem e no ensino.

As relações às quais aqui fazemos referência exigem o desenvolvimento do trabalho articulado entre o museu e a escola, a situação de negociação na qual as duas instituições comparam a suas respectivas culturas, sistemas de conhecimento e processos de elaboração de conhecimento, envolvem-se em termos do seu próprio trabalho e recursos, e identificam as metodologias de aprendizagem, estratégias e ferramentas para a aprendizagem.

Uma das particularidades da aprendizagem, inerente ao projecto educativo, é a de que ela implica dimensões relacionadas com a produção de sentido dos alunos, tal como o já adquirido conhecimento, a experiência pessoal, interesses, motivações, a interacção social com outros membros do grupo. Estes dois aspectos relacionam-se com o trabalho do professor que organiza o projecto na base do trabalho desenvolvido na escola e as necessidades dos seus alunos. Falamos assim de um processo construído na base da relação entre a visita ao museu e o trabalho dentro da “sala de aula”, antes e depois da visita, uma interacção que permite explorar um potencial único de objectos e do uso do museu, como um recurso de ensino e de aprendizagem, com características específicas a que aludimos anteriormente neste texto. Por último, as estimulações não formais favorecem as aprendizagens escolares; a escola inibe as aprendizagens não formais porque a visita permite ultrapassar o esquema escolar; ao propor actividades interactivas de carácter lúdico, o museu dá a oportunidade de interessar mais o indivíduo sobre o que, até aqui, em meio escolar, surgiu como pouco aliciante. O museu ou a exposição pode ser o meio a partir do qual o indivíduo acede a mais informação, suprimindo as suas necessidades cognitivas; a visita escolar ao museu pode suscitar no indivíduo um papel inverso ao esperado pelos serviços educativos dos museus: o de contribuir para a formação de visitantes adultos autónomos. Sabemos que a introdução “compulsiva” da leitura dos clássicos no sistema educativo pode levar à repulsa desses mesmos “clássicos” e ao não acesso da sua leitura livre. Interessa assim saber quais são as formas possíveis de articular as políticas educativas dos museus e os interesses dos seus visitantes.

Sobre a avaliação das actividades pedagógicas podemos, com Elizabeth Vallence (1996), assinalar quatro desafios. Em primeiro lugar, é necessário definir quais as medidas de sucesso mais apropriadas para a consecução dessa avaliação, em segundo lugar, é indispensável ter em atenção a natureza fluida dos públicos, em terceiro lugar, deve ser tida em conta a variedade do *art-background* dos visitantes de museu e, por último, há que atender às dificuldades inerentes à avaliação dos efeitos a longo prazo, das memórias visuais e da partilha do prazer. Um dos critérios de sucesso está relacionado com o número de visitantes, ou de pessoas envolvidas nas actividades; quando o número de visitantes diminui, as

direcções dos museus ficam preocupadas. Uma das medidas elementares é a “contagem de cabeças”, mas nenhum destes números nos dá qualquer sinal sobre a qualidade das acções desenvolvidas. As medidas de sucesso aplicadas a programas educativos efémeros centram-se nos números, o *feedback* do público, as visitas de novo ao museu e, às vezes, a renovação da geração de visitantes. Os números, as estatísticas apenas revelam o apelo e a atractividade dos programas educacionais. Mas os números por si só não nos podem informar o modo como uma determinada acção causou alterações cognitivas, emocionais, ou outras, ao nível do próprio sujeito, exigências que devem ser questionadas no trabalho dos museus de arte.

De facto, as medidas de avaliação educacionais utilizadas nos museus são, de um modo geral, pontuais. As avaliações centradas nas aprendizagens nos indivíduos, como, por exemplo, a proposta por John Falk (1998, 2007), o “Personal Meaning Map” (PMM), são utilizadas na investigação com a intenção de avaliar as aprendizagens em contextos informais, fundamentado num paradigma “relativista-construtivista”, que reconhece aos indivíduos que visitam e/ou participam em programas em ambientes informais, de livre-escolha, serem portadores para a experiência de *backgrounds* de conhecimento variados. Este conhecimento diversificado, tal como o contexto social e físico da experiência, dá corpo ao modo como a pessoa percebe e interioriza a própria experiência. O procedimento requer apenas que tempo e meios sejam providenciados ao sujeito para escrever as suas ideias, *top-of-mind*, sobre um conceito ou imagem, seguido de uma entrevista aprofundada conduzida pelos investigadores. As palavras do próprio sujeito são usadas na entrevista de *follow-up*. A natureza dos mapas de significação, entretanto criados, “reflectem” a realidade cognitiva do sujeito e não a do investigador.

Como exemplificação de alguns dos modelos de educação artística em museus, centramos agora a atenção na diversidade dos dispositivos de mediação educativa que encontramos hoje nos museus de arte, que traduzem o desejo de o museu contemporâneo se adaptar à heterogeneidade dos públicos que o visitam, e revelam, frequentemente, a vontade e o desejo de os educadores dos museus se distanciarem das aprendizagens escolares. Há entendimentos diversos sobre a filosofia de educação dos museus de arte. Para Ralph Smith (1986, 1989) ou Harry Broudy (1987), são centros para a “fruição esclarecida”, cujas audiências estão socialmente e economicamente motivadas de modo muito diverso. Os grupos que visitam os museus são heterogéneos quanto à idade, ao nível de escolaridade, necessidades, aos seus interesses e à experiência individual³.

Terry Zeller (1989), ao analisar as práticas dos museus nos Estados Unidos da América no século XX, propôs quatro racionalidades, orientações que devem ser entendidas

como tendências gerais de actuação e não como áreas puras de actividade deste ou daquele museu. Na realidade, nenhum museu, na sua pureza ideológica, utiliza uma ou outra tendência, porque toda a pedagogia de museu está intrinsecamente interligada com as particularidades da colecção, com o tempo e com os protagonistas no tempo em que actuam os programas com os públicos. As quatro racionalidades não se definem apenas através dos métodos e das suas teorias, mas a partir dos valores intrínsecos e conteúdos das colecções. A primeira racionalidade enfatiza a apreciação estética, a segunda, a narrativa da história da arte (na iconografia, cronologia, estilos artísticos e biografias dos artistas), a terceira assenta sobretudo na interdisciplinaridade e a quarta é centrada na “educação social” dos visitantes.

Na primeira metade do século XX dominou o primeiro modelo. O método proposto por Albert Barnes enquadra-se nesta racionalidade, mas vai mais longe. A apreciação das obras de arte deveria ter em conta as obras que nos revelam as qualidades dos objectos e os momentos significativos, que têm o poder de nos mover esteticamente. Esta ideia ressoava à proposta teórica de Clive Bell (1913) sobre a “forma significante” e influenciou o modo como Barnes colecionou as obras e artistas para a sua colecção. Como referiu Harold Mcwhinnie (1994), o Dr. Barnes comprou obras de Cézanne, Renoir e Matisse, quando podia também adquirir obras de Gauguin e Van Gogh ou Seurat. As qualidades analíticas das obras de Cézanne eram mais objectivas na própria técnica pictural. Cézanne dava uma continuidade a Poussin e Lorraine e, no entendimento de Barnes, prestavam-se ao melhor entendimento da obra de Giotto.

Na abordagem da história da arte é enfatizada a análise iconográfica, a informação biográfica dos artistas e as narrativas sobre a história da arte. Esta abordagem funde-se, com frequência, com a abordagem interdisciplinar, onde se promovem as relações entre as várias modalidades artísticas. Apenas podemos compreender uma obra de arte se cruzarmos os saberes de igual natureza, as artes visuais com a música ou a literatura. Terry Zeller (1989) referiu que, mesmo nos museus em que o foco é apreciação estética, as considerações de ordem interdisciplinar e histórica desempenham um papel importante para as acções de educação. Por seu turno, na abordagem da educação social, baseada na crença sobre a humanização da arte, o objectivo prioritário consiste em potenciar a compreensão dos indivíduos das problemáticas sociais importantes, o desenvolvimento da própria identidade, aspectos salientados na abordagem de Alfred Lichtwark. Neste sentido, as artes e a apreciação artística devem providenciar meios a todas as pessoas, independentemente da sua origem, alcançando, através do contacto com a arte, uma melhor adaptação social. Detectam-se aqui as ideias principais sobre uma educação popular, dirigida a todos os que se encontram

culturalmente em desvantagem relativamente ao acesso aos bens culturais, a abertura democrática como ela é evidenciada nos programas propostos, por exemplo, pela Dulwich Picture Gallery em Londres.

Os modelos baseados na fruição estética e artística, de facto, fundamentaram-se nas narrativas propostas pelos próprios museus e alicerçam-se no discurso, quer do colecionador, do curador ou dos próprios artistas. A programação pedagógica, quase sempre, é organizada a partir dos pressupostos discursivos que entram como critérios selectivos dessa programação. Além disso, quase sempre, pressupõem que os visitantes têm o mesmo tipo de *background* educacional e cultural e as mesmas expectativas em relação às aprendizagens. Os protagonistas destes modelos esperam que o visitante assuma um papel passivo, aberto em relação à narrativa proposta, quase sempre linear e cronológica, do simples para o complexo, profusa em relação a pormenores informativos, proposta pelo guia ou a etiqueta e que, deste modo, reconheça a autoridade e o prestígio do discurso proposto pelo museu. Neste sentido, faz-se aqui uma distinção clara entre os públicos: o especialista e o não especialista. Toda a transmissão de elementos informativos disciplinares deverão, pois, promover a estimulação da actividade de apreciação artística, criando “esquemas de percepção” que podem, espera-se, ser transferidos pelo próprio sujeito para outras experiências com a arte.

Como finalização deste texto introdutório à problemática do serviço educativo nos museus de arte, importa salientar três aspectos resultantes da apresentação da temática tratada. Em primeiro lugar, salienta-se que, ao longo do século XX, a educação nos museus de arte esteve intrinsecamente relacionada com a estratificação dos públicos e generalizada a partir do acesso à educação e à cultura (artes). Em segundo lugar, é reconhecido que, apesar de a intenção educacional estar presente em muitas entidades, apenas nos finais dos anos setenta a investigação entrou na agenda de alguns museus, concretizada, em parte, devido à pertinência de os museus “gerirem” de modo equilibrado a demanda dos públicos, como demonstrou o estudo realizado por Stephen Dobbs e Elliot Eisner (1987). Hoje, há uma comunidade de investigadores, publicações e áreas específicas de formação universitária, que visam a preparação de mediadores de educação dos museus. Por último, em terceiro lugar, sublinha-se que a área de saber da educação em museu é uma área com vocação multidisciplinar e interdisciplinar, que ao convocar várias áreas do conhecimento, como, por exemplo, a estética, a sociologia da arte, psicologia das artes visuais, história da arte, museologia, apela à necessidade da articulação, não apenas de saberes, mas de acções dentro e fora do contexto do museu. A abertura à investigação e à inovação nesta área coloca-se hoje com toda a pertinência também em Portugal.

Notas

¹ “A arte na escola” e “Exercícios na observação de obras de arte”.

² Sterling Fishman (1966), Jean Ervasti (2001) e Bjarne Funch (1993) escreveram sobre Alfred Lichtwark.

³ “Enlightened experience” ou “enlightened cherishing” – para Harry Broudy (1972, 1987) trata-se da fruição com conhecimento de causa, esclarecida e justificada; o “amor” por objectos e acções, que certos princípios e padrões consideram dignos do nosso gosto e atenção.

Referências bibliográficas

BANIOTOPOULOU, Evdoxia, 2001, “Art for the whose sake? Modern Art Museums and their role in transforming societies: The case of the Guggenheim Bilbao”, *Journal of Conservation and Museum Studies*, 4, 1-15.

BAUDRILLARD, Jean, 1978, *A L' ombre des majorites silencieuses ou la fin du social*, Vale de Marne: Utopie, Imprimerie Quotidienne.

BERRY, Nancy, MAYER, Susan (Eds.), 1989, *Museum Education: History, Theory, and Practice*, Reston, NAEA.

BOURDIEU, Pierre, DARBEL, Alain, 1969, *L'amour de l'art*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BROUDY, Harry, 1987, *The role of imagery in learning*, Los Angeles, The Getty Center for Education in Arts.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, 1989, “Notes on art museum experiences” (texto policopiado, 13 pp.)

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, ROBINSON, Rick, 1990, *The art of seeing. An interpretation of aesthetic encounter*, California, J. Paul Getty Museum and the Getty Center for Education in the Arts.

DERRIDA, Jacques, 1967, *De la Grammatologie*, Paris, Les Éditions de Minuit.

DOBBS, Stephen, EISNER, Elliot, 1987, “The Uncertain Profession: Educators in American Art Museums”, *Journal of Aesthetic Education*, 21 (4), 77-86.

ECO, Humberto, 2005, “El museo en el tercer milenio”, *Revista de Occidente*, 290-291, 33-53.

ÉMOND, Anne-Marie (Ed.), 2004, *L'éducation muséale vue du Canada, des Etats-Unis et d'Europe: Recherche sur les programmes et des expositions*, Québec, Editions Multimondes.

ERVASTI, Jean, 2001, *Alfred Lichtwark: Educating the ability to contemplate Works of art*, Teachers College, Columbia University (tese de doutoramento).

FALK, John, 1999, Museums as Institutions for Personal Learning, *Daedalus*, 128 (3), 259-275.

FALK, John, DIERKING, Lynn, (1992), *The Museum Experience*, Washington DC: Whalesback Books.

FALK, John, (1998), 2007, “Personal Meaning Mapping PMM”, Institute for Learning Innovation, Annapolis, Maryland.

FALK, John, DIERKING, Lynn, 2000, *Learning from museums: visitor experiences and the making of meaning*, Walnut Creek, CA, AltaMira Books.

FISHMAN, Sterling, 1966, “Alfred Lichtwark and the Founding of the German Art Education Movement”, *History of Education Quarterly*, 6 (3), 3-17.

FUNCH, Bjarne Sode, 1993, “Educating the eye, strategies for museum education”, *Journal of Aesthetic Education*, 27 (1), 83-98.

GOODMAN, Nelson, 1984, *Of Mind and Other Matters*, Cambridge, Harvard University Press.

GOTTESDIENER, Hana, VILATTE, Jean-Christophe, 2001, “Impact of a Game Booklet on Family to an Art Exhibition”, *Empirical Studies of the Arts*, 19 (2), 167-176.

GOTTESDIENER, Hana, VILATTE, Jean-Christophe, 2006, "L'accès des jeunes adultes à l'Art contemporain, approches sociologique et psychologique du goût des étudiants pour l'art et leur fréquentation des musées", Paris, Ministère de la Culture et de la Communication.

HEIN, George, 1995, "The Constructivist Museum", *Journal of Education in Museums*, 16, 21-23.

HEIN, George, 1998, *Learning in the Museum*, London, Routledge.

HÖGE, Holger, 2000, "Estética Experimental: Origens, Experiências e Aplicações", in João Pedro Fróis (Coord.), *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

HOOPER-GREENHILL, Eileen, 2000, *Learning in Art Museums: Strategies of Interpretation*, in *Testing the Water*, Liverpool, Liverpool University Press, 136-145.

LEINHARDT, Gaea, TITTLE, C., & KNUTSON, Karen, 2002, "Talking to oneself: Diaries of museum visits", in G. Leinhardt, K. Crowley, & K. Knutson (Eds.), *Learning conversations in museums*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 103-134.

LICHTWARK, Alfred, 1897, *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken*, Hamburg, Luetcke & Wulff.

MCWHINNIE, Harold, 1994, "Some Reflections on the Barnes Collection", *Art Education*, November, 22-34.

MESZAROS, Cheryl, 2004, *Between Authority and Autonomy: Critically Engaged Interpretation in the Art Museum*, The University of British Columbia (tese de doutoramento).

MESZAROS, Cheryl, 2006, "Now that is Evidence: Tracking Down the Evil 'Whatever' Interpretation", *Visitor Studies Today*, 9 (3), 10-15.

NORMAN, Donald, 1993, *Things that make us smart: Defending Human Attributes in the Age of the Machine*, Cambridge, Perseus Books.

PIERROUX, Palmire, (2003), "Communicating Art in Museums: Language Concepts in Art Education", *Journal of Museum Education*, 28 (1), 3-8.

RICE, Danielle, 2003, "Balancing Act: Education and the Competing Impulses of Museum Work", *Museum Studies*, 29 (1), 6-19.

ROBERTS, Lisa, 1997, *From Knowledge to Narrative: Educators and the Changing Museums*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.

SMITH, Ralph, 1986, *Excellence in art education I: Ideas and initiatives*, Reston, Virginia, National Art Education Association.

SMITH, Ralph, 1989, "The Changing Image of Art Education: Theoretical Antecedents of Discipline-based Art Education", in *Discipline-Based Art Education, Origins, Meaning, and Development*, Urbana, University of Chicago, 3-34.

STOLIAROV, Boris, 1999, *Pedagogika Khudojestvennogo Museia: ot istokov do sovremennosti* [A pedagogia de museu: dos primórdios até à actualidade], Sankt-Peterburg, Spetsialnaia Literatura.

VILATTE, Jean-Christophe, 2005, "L'Enfant et les apprentissages dans les musées d'Art" (texto não publicado), 6 pp.

WITMER, Susan, LUKE, Jessica, ADAMS, Marianna, 2000, "Exploring the Potencial of Museum", *Art Education*, September, 47-52.

XANTHOUDAKI, Maria, 1998, "Is it Always Worth the Trip? The Contribution of Museum and Gallery Educational Programmes to Classroom Art Education", *Cambridge Journal of Education*, 28 (2), 181-195.

XANTHOUDAKI, Maria, TICKLE, Les, SEKULES, Veronica, 2003, *Researching visual arts education in museums and galleries: an international reader*, Dordrecht, Boston, Kluwer Academic Publishers.

YENAWINE, Phillip, 1999, "Theory into practice: The visual thinking Strategies", in João Pedro Fróis (Coord.), *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

YENAWINE, Philip, 2003, "Jump starting visual literacy: thoughts on image selection", *Art Education*, 6-12.

ZELLER, Terry, 1989, "The Historical and Philosophical Foundations of Art Museum Education in America", in Nancy Berry & Susan Meyer (Eds.), *Museum Education: History, Theory, and Practice*, Reston, NAEA.