

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



PLANEAR UM PROJETO EDUCATIVO

Da Pesquisa à Memória da Experiência

Mónica de Araújo Marques

Trabalho de Projeto

Mestrado em Museologia e Museografia

Trabalho de Projeto orientado pelo Prof. Doutor Jorge dos Reis

2021

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu Mónica de Araújo Marques, declaro que o presente trabalho de projeto de mestrado intitulada “Planear um Projeto Educativo – Da Pesquisa à Memória da Experiência”, é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas na bibliografia ou outras listagens de fontes documentais, tal como todas as citações diretas ou indiretas têm devida indicação ao longo do trabalho segundo as normas académicas.

O Candidato

Lisboa, 29 de Julho de 2021

RESUMO

Baseado na pesquisa sobre o desenvolvimento da educação em museus e a importância das artes no desenvolvimento infantil e juvenil, o trabalho final do mestrado *Planear um Projeto Educativo – da Pesquisa à Memória da Experiência*, além de se focar na importância dos serviços educativos nos museus, é constituído pela planificação e estruturação do projeto educativo *As Cidades de Vieira da Silva*, exemplo para um potencial envolvimento e colaboração entre escolas do segundo e terceiro ciclo do ensino básico e o Museu Arpad Szenes – Vieira da Silva, em Lisboa.

O projeto, que é constituído por quatro atividades desenvolvidas a partir de obras específicas da artista Vieira da Silva, tem como objetivos promover o trabalho da pintora e o museu em questão, encorajar relações de maior proximidade entre as comunidades escolares e os museus, e desenvolver competências de criatividade e cultura visual nos alunos.

Todas as atividades baseiam-se nos conceitos de espaço (urbano), de tempo, memória e identidade pessoal com recurso ao abstracionismo e à geometrização. Cada atividade possui tipologias diferentes, com recurso à utilização de várias técnicas e materiais, e a aplicação de diferentes subtemas e métodos, com atividades individuais e coletivas realizadas em espaços distintos, com metade das atividades a decorrer nas escolas e a outra metade no Museu Arpad Szenes – Vieira da Silva.

Dividido em duas partes, o trabalho de projeto inclui ainda a teoria resultante da pesquisa sobre a evolução dos museus como locais de aprendizagem, o desenvolvimento dos serviços educativos e o estudo sobre as parcerias entre os museus e as escolas, bem como os resultados positivos a retirar das mesmas. Tópicos essenciais para consolidar o planeamento e a estrutura do projeto educativo.

Palavras-Chave:

Educação; Serviços Educativos; Projeto Educativo; Educação Artística; Parcerias Institucionais.

ABSTRACT

Based on research on the development of education in museums and the importance of the arts in child's development, the Master's final work *Planear um Projeto Educativo – da Pesquisa à Memória da Experiência*, in addition to focusing on the importance of educational services in museums, it consists of the planning and structuring of the educational project *As Cidades de Vieira da Silva*, an example for a potential involvement and collaboration between middle schools and the Museu Arpad Szenes – Vieira da Silva, in Lisbon.

The project, which consists of four activities developed from specific works by the artist Vieira da Silva, aims to promote the work of the painter and the museum in question, encourage closer relations between school communities and museums, and develop skills of creativity and visual culture in students.

All activities are based on the concepts of (urban) space, time, memory and personal identity using abstractionism and geometrization. Each activity has different typologies, using different techniques and materials, and the application of different subthemes and methods, with individual and collective activities carried out in different spaces, with half of the activities taking place in schools and the other half at the Museu Arpad Szenes – Vieira da Silva.

Divided into two parts, the work also includes the theory resulting from research on the evolution of museums as places of learning, the development of educational services and the study of partnerships between museums and schools, as well as the positive results to be withdrawn from them. Essential topics to consolidate the planning and structure of the educational project.

Keywords:

Education; Educational Services; Educational Project; Art Education; Institutional Partnerships.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, o Prof. Dr. Jorge dos Reis, pelo tempo e aconselhamento que dedicou a este trabalho permitindo a concretização do mesmo.

Ao Museo Universidad de Navarra, em específico a Nieves Acedo e Fernando Echarri por me terem acolhido como colaboradora estagiária. Um sentido obrigado também à restante equipa dos serviços educativos, Teresa Barrio, Teresa Torres, Eduardo Galindo, Philippine Lestienne e María Olloquiegui, e aos restantes membros do museu pela forma como me receberam e pelos momentos de aprendizagem que me proporcionaram.

Agradecer também à Professora Doutora Concepción Naval pelas referências e conhecimentos transmitidos.

Aos meus pais pelo apoio incondicional e ajuda constante nos momentos mais complicados. E a todos que me acompanharam ao longo do mestrado, desde família a amigos, pelos momentos de descontração e de apoio. Em especial, à família Gómez por me terem 'adotado' e recebido em Pamplona, tornando a experiência de estágio numa experiência de vida ainda mais completa e gratificante.

Por fim, agradecer também à minha madrinha, Maria João Rodrigues de Araújo, pela ajuda incondicional e por ter sido, ainda que inconscientemente e através do seu exemplo e trabalho, responsável pela forma apaixonada de sentir e viver esta área.

ÍNDICE

Índice de Figuras	9
Índice de Tabelas	10
Introdução	11
 PARTE 1 – O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO MUSEU	
1. Definição de Museu	18
1.1. O Museu e a comunidade	19
1.2. Museu, um local de aprendizagem	21
1.3. A profissionalização	23
1.4. Teorias educativas que influenciaram os museus	25
1.4.1. <i>Educação Formal vs. Educação Informal</i>	25
1.4.2. <i>Modelo de Teorias Educativas de Hein</i>	26
1.4.2.1. <i>O Construtivismo e o Museu Construtivista</i>	28
1.4.3. <i>Modelo Contextual de Aprendizagem</i>	29
1.4.4. <i>Teoria da Motivação Intrínseca e do Fluxo (1995)</i>	32
1.4.5. <i>Teoria das Inteligências Múltiplas</i>	35
 2. Educação nos Museus de Arte e a Tipologia de Atividades	37
2.1. Observação das obras e o programa Visual Thinking Strategies	38
2.2. Métodos e Exemplos de Estratégias Discursivas e Não Discursivas	41
 3. Arte no Currículo Escolar	
3.1. Educação Artística	43
3.2. O papel da arte no currículo escolar	45
 4. A Parceria entre os Museus e as Escolas	
4.1. Museu e Escola, diferenças e semelhanças	46
4.2. Benefícios e razões para a criação de parcerias entre o Museu e a Escola	48
4.2.1. <i>Benefícios e razões para os museus</i>	48
4.2.2. <i>Benefícios e razões para os profissionais de ambas as instituições</i>	49
4.2.3. <i>Benefícios e razões para os alunos</i>	51

4.3. O Museu (não é) uma mera extensão da Escola	52
4.4. Impedimentos	53
4.5. Futuro da parceria – a influência da Internet	54
5. Projeto Rothko.50 – Exemplo Prático Testemunhado em Primeira Mão	56
5.1. Estrutura do projeto	59
5.1.1. <i>Contemplação da obra</i>	59
5.1.2. <i>Atividades</i>	61
5.1.2.1. <i>Murais</i>	61
5.1.2.2. <i>Colagens</i>	67
5.1.2.3. <i>Mini-Rothkos</i>	69
5.1.3. <i>Pós-visita e Dia de Encerramento</i>	76
5.2. Recursos (humanos e materiais) e financiamento	77
5.3. Avaliação do projeto e feedback dos professores e dos alunos	78
 PARTE 2 – ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO	
‘AS CIDADES DE VIEIRA DA SILVA’	
1. Introdução e Objetivos do Projeto	80
2. Vieira da Silva	82
3. Estrutura do Projeto	
3.1. Pré e Pós Visita	84
3.2. Construção e tipologia das atividades	85
3.2.1. <i>Atividade A: Veneza geometrizada</i>	87
3.2.2. <i>Atividade B: A minha Lisboa</i>	90
3.2.3. <i>Atividade C: Escultura</i>	93
3.2.4. <i>Atividade D: Cidade em expansão</i>	96
3.2.5. <i>Aprendizagens Essenciais do 2o e 3o Ciclo e a relação com as atividades</i>	98
3.3. Avaliação	98
4. Calendário e Comunicação do Projeto	100
5. Recursos Humanos e Materiais	101
 Conclusão	 102
 Referências	 105

Anexos	125
Anexo 1 – Estrutura Projeto <i>Rothko.50</i>	126
Anexo 2 – Programas Escolares. Encuesta de Satisfacción	128
Anexo 3 – Encuesta: Escala Rothko.50 Experience	129
Apêndices	133
Apêndice A – Modelo de Teorias Educativas de George Hein: A abordagem didática e expositiva, o Comportamentalismo e a Aprendizagem por Descoberta. E a aplicação destas abordagens em museus	134
Apêndice B – Construtivismo Psicológico: Teorias de Piaget e Dewey	138
Apêndice C – Teoria Sociocultural do Desenvolvimento Cognitivo de Vygotsky	141
Apêndice D – Exemplos de Respostas dos Alunos ao Projeto Rothko.50	142
Apêndice E – Esquema	146
Apêndice F – Folhas para a Atividade A: Veneza Geometrizada	147
Apêndice G – Opções de Imagens para a Atividade B: A minha Lisboa	149
Apêndice H – Imagens Auxiliares para a Atividade B: A minha Lisboa	152
Apêndice I – Aprendizagens Essenciais da Disciplina de Educação Visual que se relacionam com o Projeto <i>As cidades de Vieira da Silva</i>	158
Apêndice J – Rascunho do Questionário do Professor	162
Apêndice K – Rascunho do Questionário do Aluno	164
Apêndice L – Lista de Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclo na Área Metropolitana de Lisboa	168
Apêndice M – Lista de Materiais e Proposta de Orçamento para as Atividades	171

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo de Teorias Educativas de Hein	27
Figura 2 – Modelo Contextual de Aprendizagem	30
Figura 3 – O Desenvolvimento da Aprendizagem por meio da Motivação Intrínseca em Ambientes Museológicos	33
Figura 4 – Fotografia do Museo Universidad de Navarra	57
Figura 5 – Mark Rothko, <i>Untitled</i> (1969)	58
Figura 6 – Fotografia do atelier dos serviços educativos do Museo Universidad de Navarra	60
Figura 7 – Fotografia do momento em que os alunos se preparam para contemplar o quadro	60
Figura 8 – Fotografia tirada durante a análise do quadro	61
Figura 9 – Fotografia da pintura de vários murais em estados diferentes de finalização	62
Figura 10 – Composição com duas fotografias da pintura e do resultado final do mural que replica o quadro exposto no museu	63
Figura 11 – Fotografia da pintura de um dos murais	64
Figura 12 – Fotografia da pintura de vários murais por parte do mesmo grupo escolar	65
Figura 13 – Apresentação, no auditório do museu, no dia 19 de dezembro de 2019, dos murais finalizados	66
Figura 14 – Fotografia dos materiais utilizados nesta atividade	67
Figura 15 – Composição de fotografias com alunos a realizarem a atividade	68
Figura 16 – Composição de fotografias dos alunos a realizarem a atividade	70
Figura 17 – Fotografia do exemplo 1	71
Figura 18 – Fotografia do exemplo 2	72
Figura 19 – Fotografia do exemplo 3	73
Figura 20 – Fotografia do exemplo 4	74
Figura 21 – Composição de fotografias dos Mini-Rothkos expostos no dia 19 de dezembro	75
Figura 22 – Apresentação dos murais no auditório do museu a um grupo escolar	76
Figura 23 – Vieira da Silva, <i>La basilique</i> (1964 – 1967)	90
Figura 24 – Vieira da Silva, <i>Au fur et à mesure</i> (1965)	93
Figura 25 – Esboço da estrutura metálica	95
Figura 26 – Fotografia do quadro de Vieira da Silva, <i>Ville en Expansion</i> (1970), exposto no Museu Arpad Szenes – Vieira da Silva	96

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Orçamento solicitado à Fundación Caja Navarra	78
Tabela 2 – Estrutura do projeto	85
Tabela 3 – Atividades	86
Tabela 4 – Síntese e lista de materiais da Atividade A: Veneza Geometrizada	88
Tabela 5 – Síntese e lista de materiais da Atividade B: A minha Lisboa	92
Tabela 6 – Síntese e lista de materiais da Atividade C: Escultura	95
Tabela 7 – Síntese e lista de materiais da Atividade D: Cidade em expansão	97

INTRODUÇÃO

Motivação

Este trabalho de projeto abordará o crescimento e a importância da educação no museu, e o desenvolvimento e construção de parcerias entre esta instituição e a escola. O trabalho aprofundará, assim, temas como os serviços educativos, a educação artística e, inerentemente, o papel dos museus nas comunidades. Temáticas que desenvolvem a minha relação pessoal com a educação, as artes e a cultura, e que procuram responder às dúvidas que foram surgindo acerca do papel da arte na sociedade, mais concretamente no desenvolvimento infantil, e os objetivos e funções da educação, seja ela formal ou informal.

Questões e preocupações manifestadas ao longo do meu percurso escolar e académico na área artística, que colidiu recorrentemente com uma visão preconceituosa e ainda muito presente das artes sobre, por exemplo, a mitificação do talento e da criatividade – que somente algumas pessoas possuem, renegando o crescimento destas capacidades em todos os indivíduos. E ainda, a falta de sensibilidade geral para o fator emocional e afetivo das artes, que as desvalorizam do papel que têm no desenvolvimento e crescimento de um cidadão e, conseqüentemente, nos seus processos de aprendizagem.

Este trabalho é também baseado nas questões que surgem devido ao ambiente familiar em que me insiro, que desde cedo expôs-me ao mundo da educação e à complexidade desta área, que é tecida por inúmeras teorias e estudos, que interligados com os fatores sociais, como as comunidades em que as várias instituições educativas se inserem, *joga* com um conjunto enorme não só de oportunidades, mas também de dificuldades. Daí a criação do projeto educativo, *As cidades de Vieira da Silva*, com o objetivo de criar um vínculo entre os museus e as escolas – duas instituições com métodos de aprendizagem diferentes – de forma a garantir uma melhor compreensão e a criação de laços afetivos entre ambas as instituições para que, em colaboração, consigam transmitir uma educação mais extensa e completa aos seus visitantes, neste caso a alunos do segundo e terceiro ciclo do ensino básico.

Objeto de Estudo

O trabalho estará dividido em duas partes, sendo que a última consistirá no planeamento de um projeto educativo sobre arte, para alunos do segundo e terceiro ciclo do ensino básico, que permita colocar em prática o conjunto de observações e

informações retiradas ao longo do estudo sobre o papel dos serviços educativos e a parceria museu – escola.

Em contrapartida, a primeira parte será focada na teoria que antecede e baseia o projeto em questão, com o capítulo inicial a abordar os desenvolvimentos e mudanças na gestão dos museus como consequência da crescente importância da educação nestas instituições, o papel e a profissionalização do educador, e a apresentação de teorias de aprendizagem que influenciaram esta área.

De seguida, o segundo capítulo, focar-se-á nos museus de arte e exemplificará várias estratégias discursivas e não discursivas de atividades. E referirá a importância da observação, do pensamento crítico e do diálogo para melhorar a compreensão das obras de arte, com a introdução ao programa Visual Thinking Strategies (Visual Thinking Strategies, 2016).

O terceiro capítulo aprofundará a importância das Artes e da educação artística no desenvolvimento das crianças e a presença destas no currículo escolar demonstrando a necessidade de se ampliar a oferta artística no contexto das comunidades educativas.

O quarto e penúltimo capítulo, centrar-se-á nas diferenças e semelhanças entre museus e escolas, e nas dificuldades, problemas e benefícios da criação de parcerias entre as duas instituições.

Por fim, a primeira parte terminará com a descrição da minha experiência de estágio nos serviços educativos do Museo Universidad de Navarra (Pamplona, Espanha), onde colaborei na monitorização de um projeto educativo titulado de *Rothko.50*. Este capítulo irá servir, portanto, de introdução ao projeto, com a explicação das atividades e informações sobre a avaliação e feedback que recebeu – tópicos que serão exemplos e inspiração para a segunda parte do trabalho, que por sua vez será composta por cinco capítulos para introduzir e expor os objetivos do projeto educativo a implementar, *As cidades de Vieira da Silva*, aprofundar e explicar a estrutura e as várias atividades deste, e expor pontos e estratégias de avaliação, comunicação e de recursos humanos e materiais.

Pergunta(s) de Partida

O ponto de partida do trabalho será a criação de um projeto educativo sobre arte que coloque em prática a parceria entre museus e escolas, e fomente a cultura artística dos participantes. Assim, o trabalho incidirá, primordialmente, sobre a importância da educação no museu, a importância das artes no crescimento de uma criança e a relação

dos museus com as comunidades escolares. No fundo, o trabalho procurará entender e aprofundar,

- Que métodos pudemos aplicar nos museus para dinamizá-los de maneira a mostrar que estes são espaços de aprendizagem instintiva e espontânea. E quebrar, então, o estigma dos museus como instituições pouco dinâmicas e indiferentes às necessidades dos visitantes;
- Como incentivar e ajudar a modificar a forma e o modo como a sociedade portuguesa, em geral, ainda percebe as artes e, principalmente, como desassociar e desmitificar as artes para os alunos, de modo que estes participem sem preconceitos nas atividades propostas;
- De que modo é que participantes mais novos e projetos educativos ao longo do percurso escolar oferecidos pelo museu possibilitam, no futuro, visitantes mais assíduos e presentes;
- O que é que o museu, do ponto de vista educativo, pode aprender ou oferecer à escola e vice-versa;
- E estudar a importância e consequências da presença das escolas no museu e dos museus na escola, do ponto de vista administrativo e de gestão, e nos educadores, professores, alunos e restante comunidade educativa.

Metodologia

A segunda parte do trabalho, como já foi referido, apresentará o projeto educativo que é constituído por atividades planeadas e desenvolvidas a partir da investigação e reflexão sobre as temáticas anteriormente referidas e sobre as várias pesquisas feitas sobre a artista e as obras em questão, inclusive visitas ao Museu Arpad Szenes – Vieira da Silva.

Este projeto é fruto ainda, de todas as informações e conclusões que compõem a primeira parte do trabalho, inclusive feedbacks de outros projetos educativos e o estágio realizado na Universidad de Navarra, em Pamplona, Espanha. Este estágio foi extremamente importante para a construção deste trabalho pois nesses quatro meses pude fazer visitas guiadas a alunos do secundário, atividades com vários grupos, desde crianças de 3 anos a pessoas idosas, e participar no projeto educativo *Rothko.50*, para alunos do 1º ao 12º ano de escolaridade. Este último, serviu como observação de trabalho de campo e caso de estudo para a base do projeto *As Cidades de Vieira da Silva*, pois a partir do anterior pude ganhar experiência e consciência do que significa trabalhar com crianças

de várias idades, entender como se desenrola o contato com os professores, organizar um atelier, entrevistar o responsável pelos serviços educativos do museu, Fernando Echarri, e recolher e analisar informações, como as avaliações e feedbacks do projeto, que permitiram retirar conclusões importantes para construir um programa pela sua raiz.

Como o projeto *As Cidades de Vieira da Silva* procura demonstrar as mais valias da parceria entre museus e escolas, sublinhar a importância dos serviços educativos em museus de arte e colocar em prática essas conclusões retiradas destes temas desenvolvidos na primeira parte do trabalho, este possui um caráter intervencionista e participativo.

A finalização do projeto requer, além da colocação em prática deste, uma avaliação da sua estrutura baseada em exemplos já implementados e no feedback dos professores e dos alunos do segundo e terceiro ciclo (público-alvo deste projeto), apoiados em observações realizadas no momento das atividades e em questionários escritos, para poder avaliar, analisar e melhorar o projeto.

Estrutura

O projeto será apresentado em duas partes porque a criação deste necessita de um apoio teórico e prático, em que todos os conceitos e conclusões retirados na investigação / pesquisa têm importância na delimitação do projeto em causa. Por exemplo, as explicações, que constarão na primeira metade do trabalho, sobre a importância da educação artística no desenvolvimento das crianças e jovens, e o modo como esta é trabalhada no currículo escolar, farão correlação com a necessidade dos museus criarem atividades artísticas para alunos, que inspira a estruturação do projeto educativo *As cidades de Vieira da Silva* em quatro atividades, cada uma delas relacionadas com obras da artista em questão e o currículo e aprendizagens essenciais das disciplinas de Educação Visual do segundo e terceiro ciclo.

Também as semelhanças e diferenças entre os museus e as escolas, o demonstrar das mais valias das parcerias, sem descartar as consequências negativas que podem advir destas (apresentadas na primeira parte) contribuirão para os objetivos e pormenores do projeto *As Cidades de Vieira da Silva*, ao tentar que este crie uma simbiose entre ambas as instituições.

Estado de Arte

A história dos serviços educativos nos museus e o desenvolvimento de atividades educativas para grupos escolares são temas trabalhados recorrentemente e já com uma

vasta quantidade de material teórico e prático. No entanto, a meu ver, sendo a área da educação nos museus fundamental, os recursos, os materiais e as ideias devem estar em contínuo desenvolvimento.

O que procuro fazer neste trabalho é, em primeiro lugar, contribuir para esta área ao criar um projeto educativo, com atividades e intervenções que possibilitem um maior envolvimento do museu na vida dos visitantes.

Em segundo lugar, demonstrar, como consequência, que instituições educativas com métodos e objetivos diferentes podem promover, em conjunto, atividades e formatos de ensino diversificados que promovam programas mais completos com variadas formas de pensar e de envolver os alunos.

Nesta área destaco a revista científica *Journal of Museum Education*, onde são explorados tópicos sobre teorias de aprendizagem, avaliação de visitantes, estratégias de ensino para museus de arte, ciência e história e as responsabilidades dos museus como instituições públicas. Com artigos sobre novas pesquisas, estudos de caso, perspectivas e análises de livros, exposições e programas (Museum Education Roundtable, 2018)

Artigos como o *Measuring the impact of museum-school programs: Findings and implications for practice* redigido por Stephanie Downey, Jackie Delamatre e Johanna Jones (2007), que analisa e estuda a estrutura e o impacto do programa *LTA (Learning Through Art)* do Museu Guggenheim, que consiste em residências em que um artista visita uma escola várias vezes ao longo do ano letivo, trabalhando com três turmas durante noventa minutos em cada visita. O objetivo do programa consiste em colocar os artistas e professores a trabalharem, em conjunto, para desenvolverem e implementarem projetos de arte, considerando os interesses, necessidades e habilidades dos alunos, e tendo em conta que cada turma tem a possibilidade de visitar o Museu Guggenheim três vezes durante esse ano letivo (Downey et al., 2007).

Outro exemplo, é o programa *My primary school is at the museum* (que vai ser citado no trabalho) conduzido pelo King's College London entre janeiro e junho de 2016, com o objetivo de criar uma relação simbiótica entre escolas primárias e museus, ao levarem turmas para os espaços museológicos para terem aulas dadas pelos educadores e a partir das suas coleções (King's College London, 2019). No final, os resultados foram bastante positivos não só pela perspectiva dos professores e alunos, mas do ponto de vista da restante comunidade educativa, pois os pais dos alunos que participaram no programa, após a sua conclusão, mostraram também interesse em conhecer e visitar mais vezes os museus que estiveram envolvidos na experiência.

Modelo Teórico

No trabalho de projeto serão referenciados vários livros e artigos científicos, que têm como objetivo documentar e sustentar a parte teórica e prática do trabalho. Duas das principais referências são os livros *The Educational Role of the Museum* (1994) e o *Learning in the museum* (1998).

A primeira obra, editada por Eilean Hooper-Greenhill, expõe o desenvolvimento da comunicação no museu, teorias de aprendizagem e a prática educativa nestas instituições, inclusive a relação entre a teoria construtivista e públicos específicos com diferentes necessidades de aprendizagem.

O segundo livro, escrito por uma das figuras mais importante da educação em museus, George Hein, apresenta uma estrutura fundamental para a compreensão de teorias educativas adaptadas ao contexto museológico, designada por Modelo de Teorias (de George Hein). O seu livro relata, ainda, uma breve história da educação em museus públicos e desenvolve como é que os museus podem-se adaptar para criar ambientes que maximizem a experiência educativa de cada visitante.

Outras duas referências, *Education through art* (1943) e *Creative and mental growth* (1947), são obras sobre a arte e o desenvolvimento infantil. A primeira é da autoria de Herbert Read e desenvolve a atividade artística infantil e a importância de não se reprimir as habilidades criativas demonstradas pelas crianças, remetendo para a importância da educação artística no ensino escolar. O segundo livro é de Viktor Lowenfeld, uma das obras mais influente da educação artística sobre o desenvolvimento criativo da criança, que descreve as características da arte infantil em cada estágio de desenvolvimento e os instrumentos de trabalho e atividades de arte apropriados para cada idade.

Quadro Conceptual

O trabalho final do mestrado *Planear um Projeto Educativo – da Pesquisa à Memória da Experiência* focar-se-á, portanto, no papel dos serviços educativos, na importância que estes têm para a projeção e valorização dos museus, e nos benefícios das colaborações e parcerias entre estas instituições e as escolas.

A primeira parte introduzirá os conceitos de educação formal e informal, de pré e pós-visita, de programa educativo, de educação artística e de pensamento crítico, e referenciará teorias sobre educação em museus que introduzirão os conceitos de estruturas mentais e estágios de desenvolvimento, como o Modelo de Teorias de George

Hein, que apresentará, também, a definição de museu construtivista e referirá outras teorias educativas e de aprendizagem que influenciaram a educação, seja ela na escola ou no museu, como as teorias construtivistas da Aprendizagem Experiencial de John Dewey, do Desenvolvimento de Piaget e a Teoria Sociocultural do Desenvolvimento Cognitivo de Vygotsky.

Ainda na primeira parte será apresentado o Modelo Contextual de Aprendizagem de John Falk e Lynn Dierking, que desenvolverá os contextos físico, sociocultural, pessoal e o fator tempo, a Teoria de Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e a Teoria da Motivação Intrínseca e do Fluxo de Mihaly Csikszentmihalyi e Kim Hermanson que introduzirá temas como a motivação dos visitantes (extrínseca e intrínseca), recompensas (internas ou externas) e criação de interesse.

Todos estes conceitos estarão presentes no momento da construção do projeto educativo *As Cidades de Vieira da Silva*.

PARTE 1 – O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO MUSEU

1. Definição de Museu

O museu é uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o património material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite. (International Council of Museums Portugal, 2015)

Atualmente, consideramos os museus como *pontes* entre as sociedades e as culturas, com as funções de promover a educação e a participação social (Arbués & Naval, 2014) ao “facultar acesso regular ao público e fomentar a democratização da cultura, a promoção da pessoa e o desenvolvimento da sociedade” (Lei-Quadro n.º 47/2004, de 19 de agosto, artigo 3º do Capítulo I), tanto no campo da educação formal quanto da informal (Arbués & Naval, 2014).

Os museus devem ser, ainda, locais de reflexão, contemplação, exploração e descoberta (American Associations of Museums, 1992), e espaços apropriados tanto para confirmar e validar ideias, como para apresentar e testar visões alternativas ou abordar controvérsias (Vega, 2018).

Como é referido no artigo 42.º da secção VIII do capítulo II da Lei-Quadro n.º 47/2004, de 19 de agosto, o museu deve desenvolver atividades educativas e programas culturais de forma sistemática e com uma equipa de trabalho profissionalizada (Caston, 1987). No caso do público escolar, dentro e fora das *paredes* do museu, devem-se estabelecer “formas regulares de colaboração e de articulação institucional com o sistema de ensino” (n.º 1 do artigo 43.º da secção VIII do capítulo II da Lei-Quadro n.º 47/2004, de 19 de agosto).

A definição de museu apresentada pelo ICOM é uma atualização fruto da evolução que esta instituição sofreu desde os seus primórdios até aos dias de hoje. Atualmente, está bem definida a função educativa que esta instituição deve possuir e a consciência que uma das responsabilidades dos museus é oferecer um encontro único com objetos e ideias, para pessoas de várias idades e com interesses e origens diferentes (International Council of Museums Portugal, 2004; Nichols, 1992).

Também o crescimento dos serviços educativos está intrinsecamente ligado com essas transformações ocorridas nos museus e com as várias teorias educativas desenvolvidas ao longo das últimas décadas.

Na nossa opinião, há dois momentos fundamentais na evolução do museu, que marcam o desenvolvimento da atividade educativa nesta instituição:

- O reconhecimento da importância que a coleção tem para a sociedade (Arbués & Naval, 2014). Esta mudança de mentalidade, em que o museu tem de *servir* o público, transforma-o numa instituição viva, que cria a partir das suas coleções, matérias de aprendizagem e exige uma participação direta por parte dos visitantes (Muñoz, 2011);
- E a luta por um museu acessível para todos, “o objetivo é enriquecer a vida das pessoas em geral, em vez de servir um grupo limitado”¹ (Rea, 1932: 16).

O que apresento neste capítulo não é uma linha temporal da história da museologia e museografia, mas sim os marcos e fatores importantes para o desenvolvimento da educação no Museu, divididos em 4 subcapítulos: O Museu e a comunidade; Museu, um local de aprendizagem; A profissionalização e, por último, as Teorias educativas que influenciaram o Museu.

1.1. O Museu e a comunidade.

A instituição revolucionou-se em 1793 com o Museu do Louvre a tornar-se no primeiro museu público gratuito (Hudson, 1987) e a destacar-se como um elemento essencial nos esforços governamentais para educar o povo francês (Hooper-Greenhill, 1994).

Com o Museu do Louvre destaca-se ainda a relação entre a instituição, o património e a nação, e identifica-se o papel das administrações públicas na construção e funcionamento do museu (Alonso, 1993).

Estas relações e modificações influenciaram os museus em geral, com muitos deles a surgirem e a serem criados como museus públicos, inclusive a partir de coleções provenientes de legados privados (Hernández, 1994). Influenciou também as políticas relacionadas com estas instituições, com o reconhecimento por parte dos governos da importância dos museus para o estudo e desenvolvimento das sociedades, aplicando leis e a utilização de dinheiros públicos nestas instituições (Charman, 2005).

O museu redireciona-se assim, como um meio de transmissão e de conhecimento de cultura e numa instituição ao serviço da comunidade, aberta ao público (Arbués & Naval, 2014).

¹ “the purpose is to enrich the life of the people generally rather than to serve a limited group” (tradução livre)

Este valor e responsabilidade social que os museus ganham, despoleta o desenvolvimento dos serviços educativos (Arbués & Naval, 2014; Caston, 1987), pois o dever de alcançar uma maior inclusão nos seus públicos (American Associations of Museums, 1992) e, conseqüentemente, a vontade em modificar a relação passiva e inadequada que anteriormente tinham com a comunidade (Anderson, 1994), resultou no desenvolvimento de uma área de trabalho relacionada com a interpretação de temas e coleções, aliada à capacidade de se criar interesse, interatividade, dinamismo e conhecimento (Arbués & Naval, 2014).

Podemos, portanto, concluir que os museus tornaram-se instituições educativas devido ao *novo* grande público não ser tão conhecedor como o público *exclusivo* e elitista a que os museus estavam habituados (Caston, 1987; Rea, 1932).

No entanto, só a partir da segunda metade do século XX, e após um período em que os museus, ao cargo de uma elite académica, focaram-se mais na pesquisa, investigação e crescimento das coleções (Skramstad, 1999; Talboys, 2000; Weil, 2002) e não tanto na interação entre os objetos museológicos e os visitantes (Cameron, 2012), é que a educação pública começa a ter prioridade sobre a conservação e preservação das coleções. Com esta mudança, pouco a pouco, a educação pública torna-se na principal missão bem como o maior desafio para os museus (Anderson, 2004; Weil, 2002).

No último quarto do mesmo século, que é quando se dá o grande desenvolvimento dos serviços educativos (Arbués & Naval, 2014), o número de atividades aumenta com métodos cada vez mais diversificados para conseguir captar e transmitir conhecimento a visitantes de vários estatutos sociais. Também surgem parcerias com outras instituições educativas, como escolas e universidades, e com organizações públicas, como bibliotecas, grupos cívicos e serviços sociais, de modo a consolidar o papel educativo e comunitário dos museus (Al-Radaideh, 2012; American Association of Museums, 1992).

Em 1992, o relatório da American Association of Museums, *Excellence and Equity: Education and the Public Dimension of Museums*², afirmava ser necessário garantir que o compromisso em servir o público estava claramente declarado na missão de todos os museus (American Associations of Museums, 1992).

O relatório afirmava ser igualmente importante o museu refletir a diversidade da sociedade, estabelecendo e mantendo a dimensão pública mais ampla possível e garantir

² O primeiro grande relatório da American Association of Museums a focar-se no papel educativo dos museus (American Associations of Museums, 1992; Smith, 2006).

que o processo interpretativo manifestasse uma variedade de perspectivas culturais e intelectuais, e refletisse uma apreciação pela diversidade do público dos museus. Na altura, pesquisas e até mesmo observações ocasionais dos visitantes revelavam a falta de heterogeneidade racial, étnica ou económica, neste caso da sociedade americana, inclusive até nas comunidades dos próprios museus (American Associations of Museums, 1992). Seguindo a mesma linha de pensamento, também na União Europeia ao longo do final do século XX, procurou-se transformar os museus em organizações culturais mais inclusivas (Magnier, 2015).

Na realidade, a dificuldade em conseguir interagir e relacionar-se com a comunidade será sempre uma luta constante e transversal dos museus, pois a teoria que as pessoas são atraídas para estas instituições por uma necessidade natural ou pela fome por conhecimento é mais uma metáfora utópica do que a realidade (Kindler & Darras, 1997). “Consequentemente, é essencial que os museus e outras instituições culturais procurem ativamente formas de atrair novos públicos e se apresentem como a escolha preferida, entre locais de aprendizagem e opções de lazer, para os seus visitantes”³ (Kindler & Darras, 1997: 125).

1.2. Museu, um local de aprendizagem.

Embora não seja uma escola, um museu abrange atividades deliberadamente educativas. Pode-se dizer que o museu tem um currículo no sentido mais amplo da palavra - currículo como um meio pelo qual o educador tenta representar o que acontece ou o que deveria acontecer na prática educacional e como isso deve ser alcançado.⁴ (Castle, 2006: 123)

O papel educativo dos museus está presente na formulação de políticas institucionais e de planos de educação (Nichols, 1992), na realização e planeamento de exposições, de programas públicos e escolares, na prestação de serviços, incluindo treino e orientação para professores, e na criação de kits e pacotes de ensino baseados em exposições e nas coleções. Devido a este papel multifacetado, educar não é só uma competência dos

³ “Consequently, it is essential for museums and other cultural institutions to actively seek ways to attract new audiences and offer themselves as a preferred choice among learning sites and leisure options for their clientele” (tradução livre)

⁴ “While not a school, a museum does encompass deliberately educational activities. A museum can be said to have a curriculum in the broadest sense of the word – curriculum as a medium by which educator attempt to represent what happens or what ought to happen in educational practice and how it is to be achieved” (tradução livre)

educadores, mas sim uma tarefa fundamental que inclui os esforços e a atenção de todos os funcionários e voluntários que trabalham na instituição (American Associations of Museums, 1992; Hooper-Greenhill, 1994).

Como já foi referido anteriormente, o papel educativo do museu desenvolve-se ao mesmo tempo que se muda a visão da dimensão social que a instituição tem, que é igualmente influenciada pelas mudanças sociais da época causadas pela industrialização, o aumento das populações nas cidades, os avanços científicos (Hein, 1998) e ainda o desenvolvimento e disseminação do pensamento sobre o poder e a importância da educação para o melhoramento da sociedade. Neste contexto, os museus foram considerados “como um tipo de instituição, entre outras várias, que poderiam fornecer educação para as massas”⁵ (Hein, 1998: 4) que resultou na criação de vários museus com fins explicitamente educativos (Hooper-Greenhill, 1994).

Ainda assim, a definição do museu como uma instituição, primordialmente, de cultura e apenas secundariamente de aprendizagem, por parte de alguns diretores e curadores, rotularam os serviços educativos de *primos de segundo grau* do planeamento de exposições e do trabalho curatorial (Charman, 2005), e uma subespecialização separada das outras funções da instituição, com diferentes categorias de funcionários, objetivos e valores, que desencadeou num crescimento errático das atividades educativas (Hooper-Greenhill, 1994).

Porém, o século XX trouxe três mudanças que ajudaram a reverter esta situação, uma delas foi a introdução de atividades centradas nos objetos museológicos (Erdman, 2016; González, 2015), atividades que permitem criar experiências sensoriais que estimulam a curiosidade, a motivação e o interesse dos visitantes (Falk & Dierking, 1997; Xanthoudaki, 1998).

A segunda, foi a passagem de exposições centradas nos objetos museológicos (que tornava a aprendizagem passiva e destruturada) (Bhatia, 2009), para exposições centradas nos visitantes. Uma mudança de filosofia para reconhecer e englobar a experiência destes no museu (Charman, 2005) e que significou o planeamento de exposições e atividades baseados nos objetivos, nas razões, nos gostos e nas atrações que levam os visitantes à instituição. Deste modo, modificou-se a imagem dos museus, que em vez de ser sobre

⁵ “In the latter half of the nineteenth century, as industrialization progresses, populations moved to the cities, and science and industry reshaped life, governments also increasingly took responsibility for social services and education. Museums were viewed as one type of institution among several that could provide education for the masses” (tradução livre)

algo passam a ser para *alguém* (Weil, 2002) e procurou-se terminar com a falta de diálogo entre os objetos e os visitantes como é referido na seguinte citação:

Do final do século XIX até meados do século XX, os museus partilhavam as suas coleções provenientes de todo o mundo para mostrar aos seus visitantes como as pessoas viviam nesses locais, na esperança de que isso resultasse em inspiração. Era da responsabilidade exclusiva dos visitantes mostrar interesse e obter conhecimento através de visualizações passivas dos objetos. Os museus, durante muito tempo, não faziam nenhuma tentativa para gerar diálogo com os seus visitantes [...].⁶ (Bhatia, 2009: 16)

Por fim, também a mudança e a vontade em não querer exibir verdades incontestáveis, mas sim, fornecer um ambiente em que as ideias podem ser testadas, desafiadas e cocriadas (Vega, 2018), permitiu romper com a imagem dos museus como *templos* onde somente são guardados / acumulados objetos de importância histórica (Bhatia, 2009), para serem um espaço onde os visitantes podem explorar, estudar, contemplar, dialogar e desenvolver o pensamento crítico (Smith, 2006). Um espaço que estimula os interesses dos visitantes e atrai audiências variadas (Nichols, 1992).

1.3. A profissionalização.

Com o desenvolvimento dos serviços educativos e a aceitação da (crescente) responsabilidade educativa que os museus possuem, desenvolveu-se inerentemente o papel do educador, a procura pela definição e especificação dos objetivos do trabalho que este desenvolve, as funções que possui dentro da instituição e a especialização e profissionalização, para garantir um nível de seriedade e de qualidade nos museus (Alexander, 1983).

A criação de programas educativos e programas de treino para educadores, a criação de redes e associações profissionais (Tran & King, 2007) mais a criação de cursos de graduação e pós-graduação em educação em museus (Talboys, 2000), foram o resultado da profissionalização e os passos necessários para garantir um grupo de trabalho qualificado (International Council of Museums Portugal, 2004) não só em museologia, mas também em teorias e práticas educativas (Talboys, 2000).

⁶ “In the late 19th through the mid 20th centuries, museums shared their exquisite collections from places around the world with their visitors to show how people lived in other places hoping this would result in inspiration. It was solely the viewers’ responsibility to show interest and gain knowledge from passive viewings of the objects. Museums made no attempt to generate dialogue with their visitors for the longest time [...]” (tradução livre)

Ainda assim, este processo de profissionalização foi turbulento (Tran & King, 2007), não só por, originalmente, a tarefa de educar o público ser relegada aos curadores (Charman, 2005; Orosz, 1990), que a tornaram numa responsabilidade secundária depois da de cuidar das coleções dos museus (Orosz, 1990). Como também pelo facto dos primeiros educadores serem membros recrutados do ensino escolar (Tran & King, 2007), criando o sentimento do educador como um *estranho*, um *intruso* (Talboys, 2000) e conotando-o como não sendo um verdadeiro profissional do museu (Bhatia, 2009). Além deste ter em falta conhecimentos sobre o funcionamento desta instituição, o que levou a diversas discussões sobre quais seriam os requisitos para se poder educar nos museus:

No início do século XX, houve um debate considerável sobre quem estava qualificado para lecionar em museus. Os professores (da escola) achavam que os curadores, que conheciam os objetos, deveriam ensinar. Enquanto que os curadores consideravam não ter formação para tal, além de possuírem outras funções que lhes deixavam pouco tempo (para se dedicarem à educação).⁷ (Hooper-Greenhill, 1994: 259)

Presentemente, o papel do educador é composto por uma ampla gama de tarefas e responsabilidades (Tran & King, 2007), as principais são a organização e prestação de serviços educativos, como o desenvolvimento e implementação de programas para grupos escolares, famílias, professores e o público em geral (Bailey, 2006), mas as suas funções passam também por ajudar os museus a tornarem-se acessíveis, relevantes e inclusivos para as pessoas que servem (Henry, 2006), e de garantir que a educação está sempre presente na discussão e nos planos do museu (Talboys, 2000). Por isso mesmo, grande parte do trabalho, como a montagem de exposições e a produção de materiais escritos, desde artigos à redação de textos de parede, tabelas e guias, acaba por precisar da contribuição destes profissionais (Nichols, 1992; Talboys, 2000; Tran & King, 2007), como é referido na seguinte citação,

O processo de apresentação e interpretação das coleções do museu é enriquecido pela colaboração entre profissionais com múltiplas habilidades e talentos. A equipa do museu que conhece o público e tem experiência na teoria e prática educativa deve participar ativamente na formação de todas as políticas e práticas

⁷ “In the early 1900s there was considerable debate as to who was suitable qualified to teach in museums. School teachers felt that curators who knew about the objects should teach, while curators felt that they were not trained as teachers and had other duties that left them little time” (tradução livre)

que afetam as experiências dos visitantes.⁸ (Nichols, 1992: 64)

O trabalho do educador também envolve praticar as suas funções fora do museu, visto que o ensino nesta instituição pode implicar parcerias e atividades em escolas, faculdades e outras instituições educativas (Talboys, 2000). E por isso mesmo, é essencial que o educador tenha uma boa compreensão sobre quais as matérias ensinadas nas escolas e saber como é que o sistema de ensino é estruturado, financiado e administrado (Talboys, 2000), como será desenvolvido mais à frente, no capítulo 4.

1.4. Teorias educativas que influenciaram os museus.

Dois abordagens teóricas que descrevem a aprendizagem em museus, adotando teorias já existentes, como o Construtivismo e Aprendizagem por Descoberta, mas aplicando-as aos ambientes museológicos (Wojton, 2009) são o Modelo de Teorias Educativas (1998) de George Hein e o Modelo de Aprendizagem Contextual (2000), de John Falk e Lynn Dierking.

Para lá destes dois modelos, neste capítulo são apresentadas outras duas teorias que consideramos influências igualmente importantes no desenvolvimento das atividades dos serviços educativos, as teorias da Motivação Intrínseca (1999) de Mihaly Csikszentmihalyi e Kim Hermanson e a das Inteligências Múltiplas (1983) de Howard Gardner.

1.4.1. Educação Formal vs. Educação Informal.

Antes de abordar as teorias já referidas, creio existir a necessidade de fazer a separação entre os termos educação formal e educação informal, visto que são designações que aparecem recorrentemente ao longo deste trabalho.

As diferenças entre as duas definições estão relacionadas com a descrição e configuração dos ambientes em que a aprendizagem é realizada e pela presença ou ausência de um currículo (Hein, 1998).

A educação formal corresponde ao sistema de ensino das instituições escolares públicas ou privadas que são reconhecidas pelas autoridades educacionais nacionais (Bhatia, 2009; Tikkanen et al., 2017), e por uma aprendizagem modelada por um currículo

⁸ “The process of presenting and interpreting museum collections is enriched by collaboration among professionals with a variety of skills and talents. Museum staff with knowledge of audiences and expertise in education theory and practice should actively participate in the formation of all policies and practices that affect visitors’ experiences” (tradução livre)

específico, hierárquico e estruturado por conteúdos programáticos, que são sequenciados e agrupados em diferentes disciplinas (Chagas, 1993; Griffin, 2004; Hein, 1998; Kisiel, 2003), por estágios temporizados bem definidos (Tikkanen et al., 2017) que possuem um conjunto de requisitos para concluí-los (Hein, 1998) e da entrega de uma certificação formal e/ou nível formal de qualificação (Tikkanen et al., 2017).

Por outro lado, a educação informal é normalmente atribuída aos museus e a outras instituições culturais, devido ao método como a aprendizagem é organizada, normalmente de acordo com os diferentes públicos e, no caso dos museus, a partir dos objetos museológicos e das exposições. A educação informal é ainda definida como uma aprendizagem autodirigida, de livre escolha e voluntária (Bhatia, 2009; Chagas, 1993; Hein, 1998).

1.4.2. Modelo de Teorias Educativas de Hein.

O modelo de George Hein (1932-) apresenta o cruzamento de dois contínuos independentes, referentes às teorias do conhecimento e da aprendizagem (Feio, 2014), que justapostos um sobre o outro, ortogonalmente (figura 1), criam quatro domínios, cada um dos quais representando uma abordagem educativa diferente (Hein, 1995, 1998). Assim, segundo Hein, cada teoria educativa surge de uma abordagem à teoria do conhecimento e da aprendizagem, sendo que os contínuos destas teorias são compostos por duas posições contrastantes em cada extremo (Hein, 1998).

No contínuo da teoria do conhecimento, um extremo acredita que este existe de forma independente e fora do aluno, enquanto o outro extremo defende que o conhecimento consiste em esquemas e ideias construídas, pessoalmente ou socialmente, pelo aluno na sua mente (Hein, 1995, 1998).

No contínuo da teoria da aprendizagem, que abrange a visão sobre o modo como as pessoas aprendem, numa das extremidades defende-se a aprendizagem baseada na transmissão-absorção, ou seja, as pessoas aprendem através da assimilação de informações, fatos e experiências, e pela adição de associações simples (respostas a estímulos) (Hein, 1995, 1998). Enquanto o outro extremo é composto pelas teorias que enfatizam a participação ativa da mente na aprendizagem, o que significa que esta não é uma simples adição de itens, mas a construção e transformação de esquemas mentais que vão-se modificando de modo a adaptar-se à apresentação de novos fenómenos ou informações (Hein, 1995, 1998).

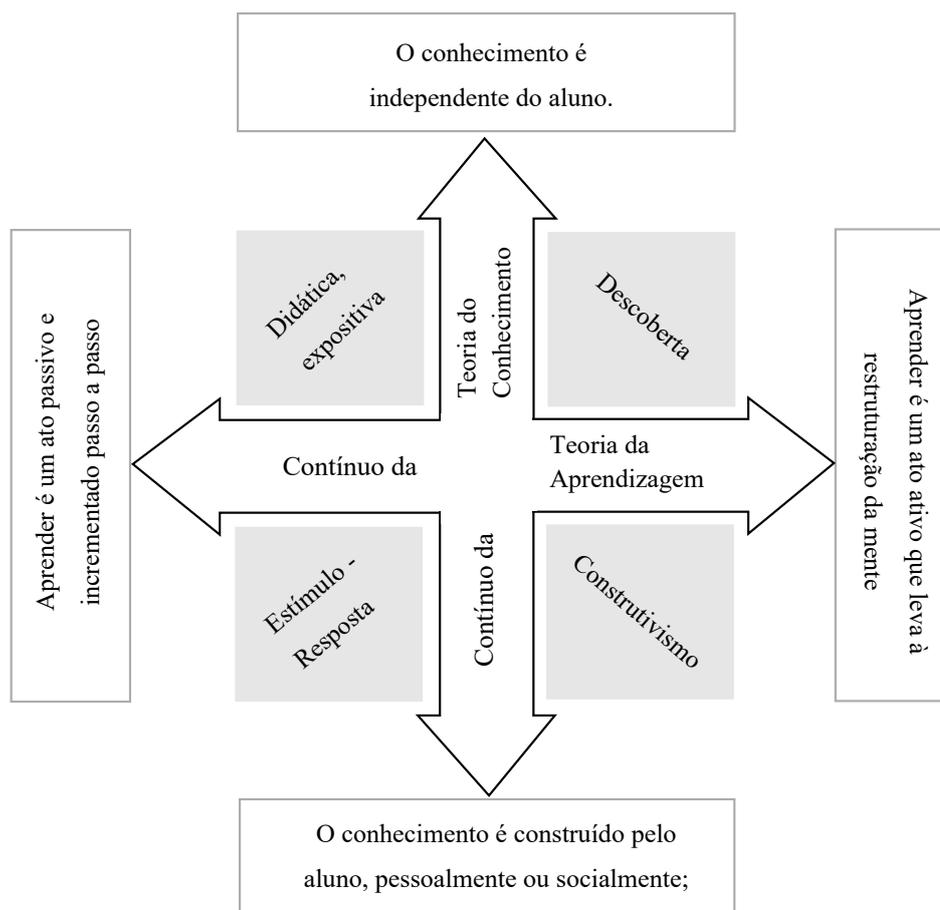


Figura 1. *Modelo de Teorias Educativas de Hein.* Fonte: Hein, 1995, 1998; Wojton, 2009.

Como foi referido anteriormente, o modelo (figura 1) cruza os dois contínuos e cria quatro abordagens educativas diferentes: a educação didática e expositiva, que corresponde à aprendizagem tradicional; a aprendizagem por descoberta; a abordagem construtivista e a abordagem baseada no estímulo-resposta como a teoria comportamentalista. O modelo é depois adaptado com intuito de demonstrar de que forma essas teorias e abordagens influenciam ou são aplicadas nos museus e nas exposições, resultando no *systematic museum*, *discovery museum*, no museu construtivista e no *orderly museum*⁹, respetivamente (Bhatia, 2009; Hein, 1995; Wojton, 2009).

⁹ As definições *systematic museum*, *discovery museum* e *orderly museum*, são as definições originais utilizadas por George Hein, no entanto por não haver clareza na sua tradução para português, ao contrário do museu construtivista (*constructivist museum*), foram mantidas as definições na língua original.

1.4.2.1. O Construtivismo e o Museu Construtivista

De todas as abordagens educativas, o Construtivismo foi a teoria que George Hein considerou que se aplicaria melhor ao ambiente museológico. Esta teoria demarca-se das restantes porque em vez de abordar como o conhecimento é adquirido (Lowenfeld, 1947), qual o conteúdo a ser aprendido e os comportamentos praticados (Smith, 2006), aprofunda a forma como o conhecimento é construído (Lowenfeld, 1947) (conferir Apêndice A – Modelo de Teorias Educativas de George Hein: A abordagem didática e expositiva, o Comportamentalismo e a Aprendizagem por Descoberta. E a aplicação destas abordagens em museus).

A teoria defende que a partir da reflexão das nossas experiências, cada um de nós constrói a própria compreensão do mundo em que vive; que cada um de nós gera os seus próprios modelos mentais, os quais utilizamos para compreendermos essas experiências vividas (Hein, 1995; Learning Theories, 2014; Smith, 2006), e que aprender é o processo de ajustamento dessas estruturas para acomodar novas vivências (Hein, 1995).

Os objetivos da educação construtivista são promover aptidões sociais e comunicativas para criar ambientes educativos que enfatizem a colaboração e a troca de ideias. E aprender a pensar, compreender e investigar (WNET Education Concept to Classroom, 2015a, 2015c).

Na aprendizagem construtivista os três requerimentos essenciais são envolver o aluno no processo de aprendizagem, iniciá-la com questões em torno das quais os estudantes estão ativamente a tentar construir significado (Learning Theories, 2014) e, por fim, excluir conclusões ou resultados de aprendizagem impostos externamente (Pau, 2020a; Learning Theories, 2014).

O Construtivismo é, ainda, dividido em duas ramificações, uma delas corresponde ao Construtivismo Psicológico, que é baseado na Teoria do Desenvolvimento de Piaget (1972) e na Teoria de Aprendizagem Experiencial de John Dewey (1938), ramo que segundo George Hein, enfatiza a necessidade dos novos conceitos competirem com as estruturas mentais já existentes na mente, para ocorrer uma aprendizagem significativa (Smith, 2006) (ver Apêndice B). O segundo ramo é designado por Sociostrutivismo, que abrange a teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Vygotsky, que sublinha a importância das interações sociais na aquisição de habilidades e conhecimentos, ou seja, a aprendizagem é influenciada pelo meio social dos alunos e o contato com outras pessoas (Lowenfeld, 1947; Smith, 2006; WNET Education Concept to Classroom, 2015a) (conferir Apêndice C – Teoria Sociocultural do Desenvolvimento Cognitivo de Vygotsky).

Nos museus construtivistas, as exposições são projetadas com vários pontos de entrada e caminhos possíveis (Hein, 1995, 1998; Wojton, 2009), e os objetos museológicos estão expostos sobre vários pontos de vista, de modo a validar diferentes interpretações destes (Hein, 1998; Wojton, 2009), o que não acontece nos museus *systematic* e *orderly* (desenvolvidos no Apêndice A) que procuram criar uma ordenação sequencial e passiva dos seus conteúdos (Hein, 1995, 1998).

Na realização destas exposições é extremamente importante ter em conta a experiência do visitante (Hein, 1995), o que leva, a partir de técnicas de aprendizagem ativa, à criação de estratégias e à construção de atividades (Hein, 1995, 1998; Wojton, 2009) que permitam aos visitantes conectarem-se com os objetos e ideias apresentadas nas exposições (Hein, 1998) e que, conseqüentemente, encorajam os visitantes a refletir (Wojton, 2009) e evocar as suas próprias experiências e vidas (Hein, 1998).

Os programas escolares, em vez de se focarem na *única* solução correta, como o caso dos museus *systematic* e *discovery* (Hein, 1995, 1998; Melo, 2009), focam-se no processo de aprendizagem e na sua evolução (Wojton, 2009). Além disso, é costume os museus fornecerem experiências e materiais que permitam aos alunos experimentar, conjecturar e tirar as suas próprias conclusões (Hein, 1998), normalmente aplicando a teoria sociocultural do Desenvolvimento Cognitivo de Vygotsky, ao fornecer às crianças mediações históricas, culturais e sociais sobre os objetos museológicos (Bhatia, 2009).

Os programas para adultos podem oferecer depoimentos de especialistas sobre e para a contemplação de objetos, permitindo aos visitantes considerarem várias respostas / várias visões (Wojton, 2009).

Das quatro abordagens, como foi sublinhado no início deste subcapítulo, o museu construtivista é o que Hein considera como o mais completo, visto que o principal foco na realização das exposições são os visitantes e as suas interações com os objetos expostos (Hein & Alexander, 1998).

1.4.3. Modelo Contextual de Aprendizagem.

John Falk e Lynn Dierking são os autores de um modelo de aprendizagem que engloba e sintetiza várias teorias educativas, focando-se principalmente nas teorias construtivistas e socioculturais. Inicialmente, criado em 1992, este era designado por Modelo de Experiência Interativa e continha três contextos sobrepostos: o pessoal, o sociocultural e o físico. Em 2000, renomearam-no para Modelo Contextual de Aprendizagem (figura 2) (Smith, 2006; Wojton, 2009), após incluírem um quarto contexto, o tempo.

Transformando-o num dos modelos mais aceites para a aprendizagem em museus (Wojton, 2009).

Os dois autores definem a aprendizagem como o processo e o produto das interações entre os quatro contextos, interações guiadas pelas necessidades e interesses de uma pessoa (Falk & Dierking, 2000).

O modelo assume, ainda, que os estudantes têm um papel ativo na aprendizagem e que são responsáveis por adquirir os seus próprios conhecimentos (Wojton, 2009). Nesta linha de pensamento, Falk e Dierking sugerem que a aprendizagem em ambientes informais é mais ampla do que a aprendizagem que ocorre em ambientes formais (Bhatia, 2009).

O contexto pessoal sugere que a aprendizagem começa com o indivíduo e os três fatores que a influenciam são as motivações e expetativas individuais, a escolha e controlo que os alunos têm sobre a aprendizagem (Falk & Dierking, 2000) e as crenças, interesses, experiências e conhecimentos pré-existentes, isto porque, a aprendizagem é sempre uma transformação contínua das estruturas mentais com base no conhecimento e compreensão anteriores (Falk & Dierking, 2000; Smith, 2006).

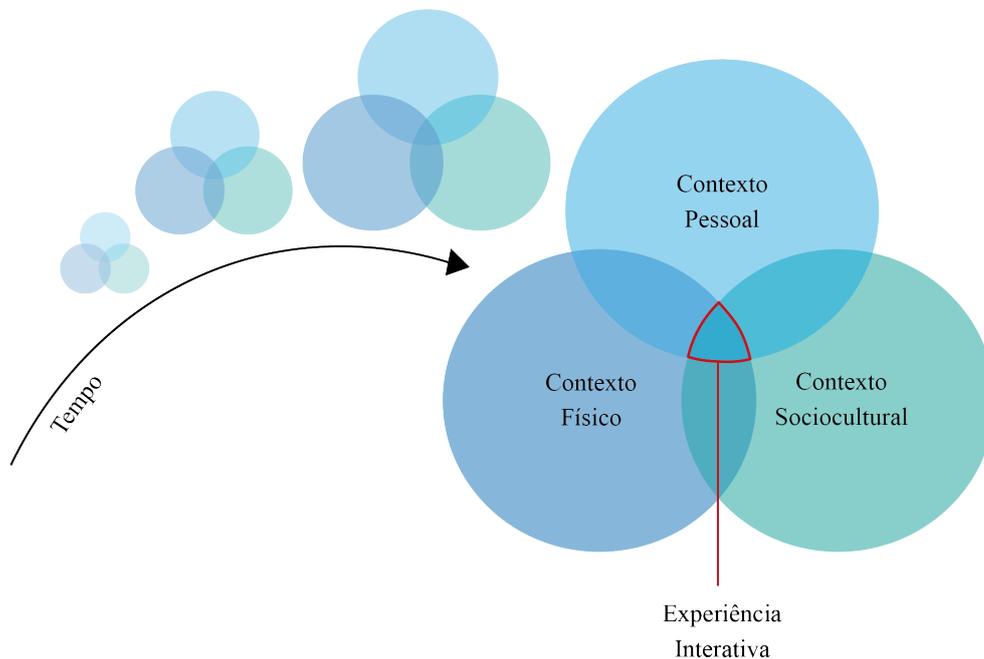


Figura 2. *Modelo Contextual de Aprendizagem.* Fonte: Bhatia, 2009.

No caso dos museus, os dois autores descrevem que as agendas dos visitantes, formadas a partir da combinação destas motivações, interesses e experiências, impactam e estabelecem as expectativas destes para a visita e aprendizagem nos museus (Wojton, 2009).

O contexto sociocultural é composto pelas interações e mediações que ocorrem num grupo, levando em consideração os antecedentes socioculturais dos vários elementos e das diferenças, por exemplo, entre um grupo de adultos e de crianças em visitas guiadas (Falk & Dierking, 1992, 2000; Kisiel, 2003b). Este contexto sugere que uma boa parte da nossa aprendizagem é feita através de conversas, narrativas e significados compartilhados, por meio da interação social com os outros e por meio da criação conjunta de significado (Falk & Dierking, 2000), “sem pistas do mundo exterior, os indivíduos não teriam os meios para conectar informações aparentemente díspares nas suas cabeças. Na ausência do contexto, muitos pedaços de informação parecem não fazer sentido”¹⁰ (Falk & Dierking, 2000: 32).

O contexto sociocultural também envolve o uso de mediadores para facilitar a aprendizagem, como o caso dos professores na escola ou dos educadores nos museus (Kisiel, 2003b).

O contexto físico baseia-se na forma como o comportamento de uma pessoa depende dos diferentes ambientes nos quais ela se encontra, pois a cada espaço está associado um conjunto de experiências anteriores, que criam guias mentais de como agir, referindo, igualmente, que é assim que se aprende o comportamento *apropriado* a ter no local (Falk & Dierking, 2000). E o modo como a *arquitetura*, a organização do espaço e a disposição dos objetos museológicos influenciam o visitante no seu modo de atuar e no modo como se recordam posteriormente da experiência (Falk & Dierking, 1992).

Por fim, o quarto contexto lida com as mudanças que surgem à medida que o tempo progride, visto que os contextos mudam e as experiências são construídas camada por camada adicionando-se à aprendizagem anterior (Falk & Dierking, 2000), “reconhecendo que a aprendizagem nunca é estática e que toda a aprendizagem está em constante

¹⁰ “Without cues from the outside world, individuals would not have the means of connecting seemingly disparate information in their heads. In the absence of context many bits of information seem meaningless” (tradução livre)

evolução e mudança ao longo do tempo, os contextos apresentados não podem ser vistos como completamente separados”¹¹ (Smith, 2006: 23).

Os quatro contextos demonstram que “todos os indivíduos chegam ao museu com uma série de interesses e motivações prévias, baseadas na sua experiência de vida, na sua idade, nos seus conhecimentos, na sua posição social, económica e cultural” (Silva, 2006: 163) que, no seu conjunto, irão estruturar e enquadrar as novas experiências e aprendizagens dentro do museu de acordo com as estruturas mentais já existentes (Silva, 2006).

Para Falk e Dierking é neste espaço de intersecção entre os quatro contextos que se constrói a experiência em museus que perdurará na memória dos indivíduos, potenciando a construção de aprendizagens duradouras, significativas e efetivas (Falk & Dierking, 1992).

1.4.4. Teoria da Motivação Intrínseca e do Fluxo (1995).

Mihaly Csikszentmihalyi e Kim Hermanson sugeriram uma visão mais alargada da construção do conhecimento em museus (Bhatia, 2009), questionando e procurando responder como é que estes podem prender a atenção e motivarem os visitantes a usufruir e a utilizar o museu como uma instituição educativa (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995).

Em primeiro lugar, os dois autores definem que a ação humana é motivada pela combinação de dois tipos de recompensas: extrínsecas e intrínsecas. Quando a ação é extrinsecamente motivada, as recompensas dessa mesma ação, por exemplo ser elogiado, ter boas notas, evitar punições, etc., vêm de fora da atividade, que é o que acontece em geral com a educação formal (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995).

Pelo contrário, se uma pessoa age de acordo com as recompensas intrínsecas, significa que vale a pena realizar a performance da ação, só pela experiência em si, mesmo quando não existem recompensas externas (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995). Uma aprendizagem é motivada intrinsecamente quando é espontânea, um exemplo claro são as brincadeiras das crianças (Deci & Ryan, 1985; DeCharms 1968).

As experiências surgidas de ações intrinsecamente motivadas são caracterizadas pela imersão total do *performer*, visto que existe uma sintonização completa da mente com a

¹¹ “recognizing that learning is never static and that all learning is constantly evolving and changing through the course of time, the contexts presented cannot be viewed as completely separate” (tradução livre)

tarefa (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995) é, por isso mesmo, que na educação os alunos que estão intrinsecamente motivados tendem a ter um melhor desempenho e resultados, e um desenvolvimento das suas aptidões mais duradouro (Csikszentmihalyi et al., 1993; Gottfried, 1985; Lepper & Cordova 1992).

A este processo espontâneo, que envolve a capacidade total da pessoa, foi designado por Csikszentmihalyi como Fluxo – estado mental de operação que surge quando estamos envolvidos numa atividade de que gostamos e que fornece uma sensação de descoberta, tanto pelo seu nível de dificuldade e habilidade quer pelo recurso a outros estímulos intrínsecos (Bhatia, 2009; Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995).

Com este ponto de partida, os autores criaram um modelo (figura 3) que demonstra o processo da aprendizagem motivada intrinsecamente adaptada ao contexto museológico. “Se uma exposição do museu induzir o estado de fluxo, a experiência será intrinsecamente gratificante”¹² (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995: 74).

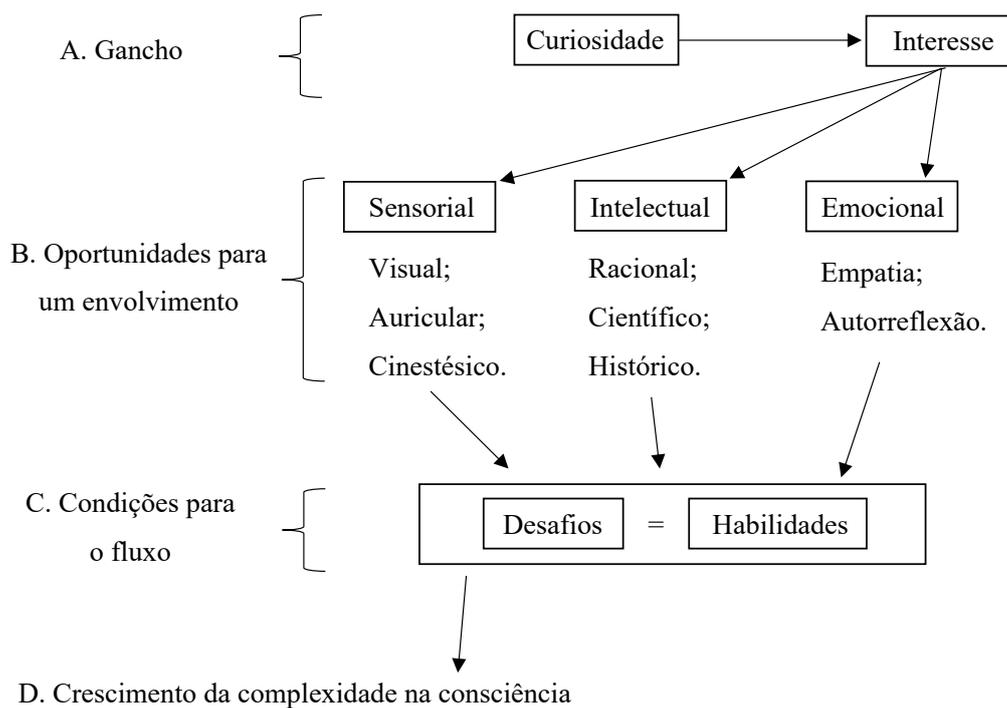


Figura 3. O desenvolvimento da aprendizagem por meio da motivação intrínseca em ambientes museológicos. Fonte: Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995.

¹² “If a museum exhibit induces the flow state, the experience will be intrinsically rewarding” (tradução livre)

A primeira etapa, como é apresentada no modelo (figura 3), e a que os autores chamam de Gancho, sugere que a exposição deve capturar a curiosidade dos visitantes através de estímulos contextuais, como sons, cores e monitores cinéticos (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995). No entanto, os autores também referem que despertar a curiosidade do indivíduo não é equivalente a apelar ao interesse pessoal dos visitantes, porque para isso, é preciso que os objetos apresentados e as experiências, para além de inspirarem sentimentos de descoberta e surpresa, consigam através de faculdades sensoriais, intelectuais e emocionais envolver e entreter o visitante, para assim criar motivações intrínsecas (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995). “Por exemplo, o nosso desejo de saber mais sobre pessoas que vivem em lugares distantes inclui não apenas um desejo de compreensão intelectual, mas também o desejo de nos sentirmos emocionalmente conectados com eles”¹³ (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995: 73).

Contudo, para que, no seu todo, ocorra de facto uma experiência intrinsecamente gratificante, há uma série de outras condições que devem estar presentes. Primeiro, o fluxo nunca é alcançado se a sua ação ou experiência está associada a estados mentais negativos, como preocupação, autoconsciência, depressão, ansiedade, solidão ou raiva (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995).

Segundo, é preciso criar experiências que tenham um aumento gradual dos níveis de dificuldade e que possibilitem aos visitantes o desenvolvimento de habilidades em níveis gradualmente crescentes de competência (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995), ou seja, os museus para manter os visitantes envolvidos, devem criar atividades / experiências práticas que requeiram um aumento de desafios, para evitar aborrecimento, e um aumento de habilidades para evitar frustrações e assim atingir o fluxo (Csikszentmihalyi, 1996; Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995; Packer, 2006). Este envolvimento dinâmico aumenta a complexidade sensorial, intelectual e emocional do visitante, que ficará motivado para explorar ainda mais (corresponde à fase D: Crescimento da complexidade na consciência, da figura 3) (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995).

Em suma, a teoria defende que a aprendizagem motivada intrinsecamente é um processo aberto que envolve incertezas e a descoberta de novas possibilidades (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995). E que, para se criar fluxo, primeiro deve-se permitir aos alunos / visitantes algum poder de escolha, segundo é preciso que as

¹³ “For example, our wish to know about peoples in faraway places includes not only the desire for intellectual understanding but the desire to feel emotionally connected to them as well” (tradução livre)

exposições sejam construídas sobre os pontos fortes e interesses destes, e por fim, deve existir a combinação e personalização do nível de desafio da aprendizagem com as habilidades do aluno / visitante, ou seja, não o tratar como passivo (McDonald & West, 2020).

1.4.5. Teoria das Inteligências Múltiplas.

A Teoria das Inteligências Múltiplas (1983) de Howard Gardner (1943-) foca-se nas diferentes aptidões de aprendizagem que possuímos, as quais Gardner designa de *inteligências* (Gardner, 1993; Smith, 2006) e no modo como estas influenciam a maneira de aprender de cada indivíduo (Smith, 2006).

As *inteligências*, que são o conjunto de habilidades mentais e de talentos que permitem aos indivíduos resolver os problemas que encontram (On Purpose Associates, 2011c), são consideradas autónomas das outras capacidades humanas e têm um conjunto básico de operações de processamento de informações que mudam de pessoa para pessoa e de acordo com os estágios de desenvolvimento (On Purpose Associates, 2011c), o que faz com que as pessoas sejam *inteligentes* de maneiras diferentes (Baldenhofer, 2020a).

A teoria identifica, inicialmente, pelo menos sete inteligências com que as pessoas podem perceber e compreender o mundo (On Purpose Associates, 2011c): a *inteligência* lógico-matemática; a linguística; a espacial; a físico-cinestésica; a interpessoal; a intrapessoal; e por fim, a *inteligência* musical (LIV, 2018; On Purpose Associates, 2011c; Smith, 2006).

Gardner refere que a aprendizagem é um produto das diferentes *inteligências* a trabalharem em conjunto, concluindo que todos temos as *inteligências* todas, mas algumas delas, dependendo do indivíduo, são mais dominantes do que outras (Smith, 2006).

O trabalho trouxe reflexão sobre as metodologias de ensino, visto que a escola tradicional (ainda) favorece fortemente as *inteligências* verbal-linguística e lógico-matemática (On Purpose Associates, 2011c). E sobre a importância das instituições educativas aplicarem procedimentos pedagógicos que estimulem todas as áreas potenciais dos seus alunos, visando desenvolver não só aspetos cognitivos mas também, socioemocionais (LIV, 2018), visto que a utilização e desenvolvimento das diferentes *inteligências* está relacionada com uma melhor vida social e emocional de cada aluno consigo mesmo (LIV, 2018).

No caso dos museus, o papel dos serviços educativos consiste no desenvolvimento e criação de vários pontos de acesso e compreensão para os alunos explorarem as obras de arte. Diferentes tipologias de atividades, métodos e tipos de envolvimento que criem mais oportunidades para que todos os alunos participem, tenham possibilidade de escolha e trabalhem de uma maneira que seja confortável para cada um deles (Baldenhofer, 2020a), como será aprofundado, de seguida, no 2º capítulo.

2. Educação nos Museus de Arte e a tipologia de atividades

Um dos grandes objetivos das atividades realizadas nos museus de arte é encorajar os visitantes a interagir com as obras de uma forma significativa, aproveitando-se da vantagem de ter na sua posse os objetos reais para observação e análise (Al-Radaideh, 2012).

Em geral, as atividades não são construídas só com o intuito de ensinar e dar a conhecer a coleção do museu, mas neste contexto, aprender também significa desenvolver tanto aptidões conceptuais como aptidões sociais nos visitantes, como a criatividade, a observação, o pensamento crítico, a capacidade de diálogo em grupo (Hubard, 2006; Pau, 2020a; Silva, 2006), o desenvolvimento de motivação e interesse, a formação e aperfeiçoamento de padrões críticos, o crescimento da identidade pessoal (Schauble et al., 1996) e a promoção da investigação e da curiosidade (Bhatia, 2009).

Os museus, como Bitgood et al. referem no artigo *The impact of informal education on visitors to museums* (1994), “são ambientes informais de aprendizagem onde conexões e experiências duradouras são feitas por meio de atividades centradas nos objetos. Essas atividades não avaliativas podem incluir aspetos de investigação, descoberta, imaginação, dramatização e demonstrações que parecem influenciar afetivamente os visitantes”¹⁴ (Bhatia, 2009: 20).

Para o público escolar, as atividades educativas que pretendem ter bons resultados, necessitam, no mínimo, de ter em consideração três pontos importantes. O primeiro, a definição, a priori, dos objetivos que se pretende que os alunos alcancem ao realizarem a atividade. O segundo, a delimitação dos requisitos necessários para trabalhar de uma forma mais efetiva com os alunos, como garantir que as instruções e as expectativas são transmitidas de forma clara (Pau, 2020a), que se adaptam bem às suas idades (Al-Radaideh, 2012) e que estes possuem tempo para pensar, observar atentamente a obra (Mazzola, 2020b) e examinar várias perspectivas desta (Pau, 2020a). E por último ponto, a avaliação da atividade para perceber o impacto que esta tem nos alunos e o que funcionou ou precisa de ser melhorado (Mazzola, 2020b).

Uma boa atividade deve, ainda, ter uma estrutura flexível o suficiente para suportar diferentes modos de pensar, diferentes modos de expressão para lá do discurso oral ou

¹⁴ “Museums are informal learning environments where long-lasting connections and experiences are made through object-centered activities. These non-evaluative activities may include aspects of inquiry, discovery, imagination, role playing, and demonstrations which seem to influence visitors affectively” (tradução livre)

escrito, vários estilos de aprendizagem e conseguir suportar múltiplas respostas. Ou seja, construir uma atividade *aberta* o suficiente para permitir resultados divergentes e não apenas os esperados (Baldenhofer, 2020a). A este propósito citemos Lowenfeld:

Desenhar, pintar ou construir é um processo complexo, no qual a criança reúne diversos elementos de seu ambiente para formar todo um novo significativo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança dá-nos mais do que um quadro ou uma escultura, dá-nos uma parte de si mesmo: como ela pensa, como ela sente e como ela vê. Para a criança, esta é uma atividade dinâmica e unificadora.¹⁵ (Lowenfeld, 1947: 1)

As atividades podem, não só inspirar a criação artística, como podem, ainda, relacionar a obra de arte com outras áreas de aprendizagem (Hubard, 2006).

As atividades mais recorrentes nos museus, principalmente pelos grupos escolares, são as visitas guiadas (Arbués & Naval, 2014; Silva, 2006), que podem servir para relacionar a coleção do museu com o currículo e conteúdo escolar (Bhatia, 2009; Falk & Dierking, 1997), para além de estimularem a capacidade de observação e a curiosidade (Bellamy et al., 2009), sem nunca esquecer que “a experiência do museu deve expressar à criança que o mundo é um lugar carregado de coisas curiosas que vale a pena ser explorado apenas pelo puro prazer que isso dá”¹⁶ (Spock, 2006: 178).

2.1. Observação das obras e o programa Visual Thinking Strategies.

A base de todas as atividades no museu é a observação, uma das fases mais importantes para uma compreensão e análise mais completa do objeto museológico.

Durante esta etapa, o educador não só deve fornecer informações que aprofundem a compreensão do aluno sobre o objeto (processo, materiais utilizados e a intenção do artista) (Mazzola, 2020b), mas deve também criar espaço e métodos para permitir que os alunos consigam relacionar as obras de arte com as suas vidas e experiências (Baldenhofer, 2020a). Particularmente, quando se lida com obras de arte contemporânea, que propõem uma relação mais complexa entre a forma, o conteúdo e o significado de uma obra, que nem sempre é facilmente acessível apenas pela visualização (Sitzia, 2018).

¹⁵ “The process of drawing, painting, or constructing is a complex one in which the child brings together diverse elements of his environment to make a new meaningful whole. In the process of selecting, interpreting, and reforming these elements, he has given us more than a picture or a sculpture, he has given us a part of himself: how he thinks, how he feels, and how he sees. For the child this is a dynamic and unifying activity” (tradução livre)

¹⁶ “the museum experience should express to the child that the world is a place laden with curious things well worth exploring just for the sheer pleasure of it” (tradução livre)

“O ensino e a aprendizagem em relação a estas obras são, portanto, caracterizados pela criticidade e autoconsciência”¹⁷ (Pringle, 2018: 4).

Na observação da obra é normal o monitor dialogar ou em muitos casos questionar os alunos sobre o que vêem ou sentem, com o intuito, como é referido por Burnham e Kai-kee, em *Teaching in the art museum* (2011), “[...] de estabelecer um diálogo genuíno entre os alunos e os objetos com os quais os educadores estão a ensinar”¹⁸ (Yuan et al., 2015: 32). Desta forma, incentiva-se a exploração da obra, a transmissão de conhecimento e a possibilidade dos alunos aprenderem, não só individualmente, mas também através dos métodos, opiniões e estratégias dos colegas (Jensen, 2010).

As perguntas divergentes ou perguntas com respostas abertas são essenciais para que esta situação ocorra, pois permitem mais do que uma resposta certa e a criação de um ambiente em que os participantes se sentem seguros para dar as suas opiniões (Baldenhofer, 2020b; Grinder & McCoy, 1985). Ao contrário do que acontece com as perguntas convergentes, que procuram a resposta mais adequada ou a mais correta (Grinder & McCoy, 1985; Lowenfeld, 1947).

As seguintes questões exemplificam o tipo de perguntas que possibilitam um variado número de respostas e uma fluidez na conversa, pois permitem que as conclusões já retiradas possam ser revistas à medida que a exploração e o diálogo prosseguem (Jensen, 2010),

- Porque é que achas que o artista escolheu pintar desta maneira?
- Descreve o objeto.
- Consegues descobrir do que é feito e como foi feito?
- O que é familiar? O que não é familiar?
- O que é que te lembra?
- Lista palavras ou ideias que vêm à cabeça quando olhas para o objeto. Porque é que o objeto fez-te pensar nessas palavras (Baldenhofer, 2020b)?
- Gostas / Não Gostas? Porquê?
- O que sentes ao ver esta imagem ou objeto (Lowenfeld, 1947)?
- O que está a acontecer aqui?
- O que faz dizeres isso?

¹⁷ “Teaching and learning in relation to these works is thus characterized by criticality and self-consciousness” (tradução livre)

¹⁸ “[...] desire to establish a genuine dialogue between the learners and the objects with which the educators are teaching” (tradução livre)

- O que mais podes encontrar (Housen, 2002)?

Estas últimas três perguntas são as questões-base do programa de visualização de arte Visual Thinking Strategies (VTS), modelo adotado pela maioria dos museus norte-americanos e alguns professores de arte para as suas aulas. O programa foi criado por Philip Yenawine (1942-) e Abigail Housen (1945 - 2020) com os objetivos de desenvolver a compreensão estética (Housen, 2002) e a alfabetização visual dos visitantes dos museus (Visual Thinking Strategies, 2016).

O seu currículo foca-se na tipologia das questões (Yenawine, 1999) e inclui métodos de discussão sobre arte para os professores monitorizarem nas escolas, o treino de docentes e visitas anuais a museus de arte (Housen, 2002).

As perguntas para o programa são escolhidas porque permitem a participação do grupo, exigem que os alunos sejam ativos e possibilitam um variado número de respostas que fornecem conteúdo para desenvolver a discussão (Housen, 2002). “Direcionadas para imagens de arte cuidadosamente escolhidas, as perguntas criam uma espécie de *estúdio de pensamento crítico* em que os alunos observam cuidadosamente, avaliam, sintetizam, justificam e especulam - hábitos mentais que têm uma longa história na educação”¹⁹ (Housen, 2002: 101).

Este currículo foi desenvolvido a partir da Teoria do Desenvolvimento Estético e Abordagem de Pesquisa de Abigail Housen (Housen, 2002; Liu, 1999), constituído por um modelo que descreve a evolução do pensamento humano sobre as obras de arte (Liu, 1999).

A teoria emerge do estudo de mais de 4.000 entrevistas (Liu, 1999; Visual Thinking Strategies, 2016), onde o entrevistado é convidado a falar sobre uma imagem que recebe, sem que o entrevistador faça alguma pergunta, garantindo que não influencia a análise da imagem (Visual Thinking Strategies, 2016).

A pesquisa demonstrou que os espectadores entendem as obras de arte em cinco estágios de desenvolvimento - Estágio Responsivo; Estágio Construtivo; Estágio de Classificação; Etapa Interpretativa e Estágio Recreativo. Cada um é caracterizado por um padrão distinto de pensamento, que apenas ocorre do resultado da interação com a arte ao longo do tempo, e por um conjunto reconhecível de atributos inter-relacionados (Liu, 1999; Visual Thinking Strategies, 2016).

¹⁹ “Directed towards carefully chosen art images, the questions create a kind of ‘critical thinking studio’ in which learners observe carefully, evaluate, synthesize, justify and speculate – habits of mind which have a long history in education” (tradução livre)

Os primeiros estágios são compostos por observações concretas, associações pessoais e uma avaliação da obra influenciada pelos gostos e conhecimentos do entrevistado. No entanto, ao longo dos estágios, este começa a analisar as técnicas e materiais da obra e a procurar compreender as intenções do artista. Nos últimos dois estágios, a pessoa consegue criar uma ligação emocional e fazer uma interpretação pessoal da obra (Housen, 2002).

2.2. Métodos e Exemplos de Estratégias Discursivas e Não Discursivas.

As estratégias discursivas consistem no uso da escrita e do discurso oral, normalmente como ferramentas para encorajar os alunos a construírem um olhar de análise mais profundo sobre as obras de arte (Baldenhofer, 2020b; Pau, 2020a).

No entanto, o uso constante da mediação de experiências visuais através da linguagem discursiva, não significa que esta seja mais neutra que o som ou o movimento, nem que se adapte melhor à expressão visual (Hubard, 2007).

As estratégias não discursivas são alternativas viáveis porque permitem criar respostas físicas e emotivas (Pau, 2020a) como também envolver nas atividades os alunos que normalmente têm dificuldades com o uso da linguagem oral ou escrita, ou que não se sentem à vontade para falar em grupo (Mazzola, 2020a).

Um exemplo de uma estratégia não discursiva é o desenho. Atividade que obriga as mãos, os olhos e o cérebro a trabalharem juntos para colecionar o máximo de dados visuais possíveis e a ganhar noção de que essa perceção não é equivalente à realidade (Mazzola, 2020a). Deste modo, as atividades que envolvem esta estratégia não se concentram na realização de um desenho perfeito, mas pelo contrário, no processo de desenho como uma ferramenta de exploração da obra e de inspiração artística (Hubard, 2006; Mazzola, 2020a).

A utilização do corpo é mais uma estratégia que tanto pode permitir a demonstração aos alunos da importância do movimento e do gesto do artista (Mazzola, 2020a), como permitir que estes ganhem uma noção mais pormenorizada da composição da obra e no caso de atividades com esculturas, da relação alcance e equilíbrio nestas (Hubard, 2007).

O som é outro método para envolver os sentidos dos alunos, para além da visão. As atividades podem consistir, por exemplo, na criação de uma banda sonora para a obra, ao atribuir sons aos elementos visuais que nela vêm, ajudando a consolidar matérias como a relação entre forma, cor e padrão (Mazzola, 2020a). Também podem ser realizadas

atividades nas quais o som ajude a destacar os sentimentos do aluno em relação à obra (Hubard, 2006).

Os jogos são outro formato utilizado pelos museus, normalmente para explorar a coleção e a instituição (Higgins, 2011), ao mesmo tempo que fornecem entradas divertidas e estruturadas para observar, interpretar e responder à arte (Pau, 2020b).

Como foi referido ao longo deste capítulo, experiências bem-sucedidas encorajam múltiplas interpretações de obras de arte e jogos bem projetados permitem múltiplas estratégias e maneiras de jogar (Pau, 2012),

Sem dúvida, museus e jogos compartilham afinidades naturais: os museus são ambientes de aprendizagem de livre escolha que procuram envolver pessoas com ideias complexas e objetos desafiadores, de maneiras agradáveis e significativas. Os jogos são veículos divertidos para desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico.²⁰ (Pau, 2012: para. 3)

²⁰ “Without a doubt, museums and games share natural affinities: museums are free-choice learning environments that seek to engage people with complex ideas and challenging objects, in ways that are enjoyable and meaningful. Games are fun vehicles for building problem-solving skills and critical thinking” (tradução livre)

3. Arte no currículo escolar

3.1. Educação Artística.

Durante os últimos vinte anos do século XIX, o desenvolvimento nos estudos da educação artística definiu a arte como um meio para compreender melhor o desenvolvimento das crianças e aumentar a consciência destas sobre os princípios da beleza. Entretanto, no século XX, surge a defesa do desenvolvimento da imaginação infantil e a visão da arte como uma ferramenta de desenvolvimento criativo (Hastie, 1965).

Durante este período, as teorias progressistas influenciaram este campo de ensino, ao afirmarem que as crianças deveriam ser livres para se desenvolverem naturalmente. Assim, o professor não deveria ensinar arte, mas sim guiar e ajudar a libertar a criatividade da criança, proporcionando um ambiente estimulante e os materiais necessários (Eisner, 1972).

Os campos da psicologia e da antropologia passam também a ser valorizados, depois de terem sido considerados alheios aos problemas da educação artística. É reconhecido que os dados fornecidos por estes campos de estudo não são apenas úteis, mas necessários para que a natureza da criatividade na arte seja entendida sob a luz científica (Hastie, 1965).

Duas figuras importantes nesta área que é importante sublinhar são Viktor Lowenfeld (1903-1960) e Herbert Read (1893-1968).

O primeiro, teve um papel importante no trabalho sobre o desenvolvimento criativo da criança (Hastie, 1965) Refugiado judeu-alemão, fixou-se nos Estados Unidos (Hastie, 1965), onde conheceu Victor D'Amico²¹ que o introduziu nos círculos da educação artística norte-americana (Leshnoff, 2013).

O seu livro mais conhecido, *Creative and Mental Growth* (1947), tornou-se na obra mais influente da educação artística durante a segunda metade do século XX. O seu trabalho descreve as características da arte infantil em cada estágio de desenvolvimento e prescreve os tipos apropriados de instrumentos de trabalho e atividades de arte para cada

²¹ Victor D'Amico (1904 – 1987), considerado um pioneiro da educação artística, defendeu que a criatividade, independentemente do talento, é intrínseca a cada indivíduo e deve ser, portanto, promovida através da educação artística. Defende também que é através do processo e da experiência da interação com a arte que novas ideias surgem, por isso mesmo D'Amico, enquanto dirigiu o Projeto Educacional do Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MoMA), entre 1937 e 1969, criou programas como o “The Children’s Art Carnival” e o espaço “Young People’s Gallery”, para que os diferentes públicos pudessem explorar os processos de arte por meio de uma experiência criativa pessoal e aumentar o seu potencial criativo (Vega, 2018).

idade. A forte orientação psicológica fornece ainda, uma base científica para a expressão criativa e as práticas que a cultivam. (Hastie, 1965; Leshnoff, 2013).

A segunda figura, Herbert Read escreveu *Education through Art*, livro publicado pela primeira vez em Inglaterra em 1943. A obra forneceu um novo modelo para o movimento internacional da educação pela arte, após a Segunda Guerra Mundial, e acrescentou uma nova dimensão à filosofia americana.

Read que definiu a arte como o conjunto da expressão artística e estética, argumentou que esta devia-se tornar a base da educação e possuir um papel de destaque no currículo escolar. Ele escreve (1943) “O objetivo da educação é ... a criação de artistas - de pessoas eficientes nos vários modos de expressão”²² (p.1).

Estas conclusões retiradas durante o início da segunda metade do século XX são consideradas os objetivos com que ainda hoje a Educação Artística se deve guiar, sendo o principal, o desenvolvimento e a promoção da criatividade.

Se a educação artística for introduzida nos primeiros anos de infância e se a criatividade for nutrida e encorajada está-se a educar um ser humano criativo (Hastie, 1965; Lowenfeld, 1947). Mas se, pelo contrário, esta não for desenvolvida ao longo do crescimento de um aluno, vamos ter como resultado, indivíduos que quando chegam à idade adulta tem a sua capacidade criativa bastante limitada, não devido à falta de talento (Hastie, 1965), mas devido à falta de recursos internos (Lowenfeld, 1947).

O programa artístico deve assim, além de fornecer vários temas, opções e instrumentos de trabalho, ser flexível o suficiente para permitir a exploração e a experimentação de ideias (Hastie, 1965).

A educação artística deve sempre estimular e desenvolver a criação e a perceção de qualidades visuais, e expandir a maneira como os alunos vêem, experimentam o mundo (Sendón, 2008) e expressam-se (Fischer, 1959). Como é referido na seguinte citação:

[...] a arte jamais é uma mera descrição clínica do real. A sua função concerne sempre ao homem *total*, capacita o “Eu” a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser. (Fischer, 1959: 19)

²² “The aim of education is ... the creation of artists – of people efficient in the various modes of expression” (tradução livre)

3.2. O papel da arte no currículo escolar.

A conceção mitificada da arte e do artista, que se identifica com um mundo excecional, distante do quotidiano dos outros seres humanos (Aguirre, 2000; Hernández, 2003), e a visão das artes como emoções que podem proporcionar satisfação, mas não compreensão (Eisner, 1985) são preconceitos desastrosos que resultaram na disseminação da ideia de que a educação artística tem pouca importância na vida das pessoas, visto ser pouco útil para enfrentar os desafios da sociedade (Aguirre, 2000; Azcárate, 2008; Hastie, 1965 Hernández, 2003).

Este pensamento, conseqüentemente, acaba por se refletir na fraca presença da educação artística na escola (Azcárate, 2008), principalmente quando esta coloca a ênfase na aprendizagem de informações factuais e na aprovação ou reprovação de um exame ou de um curso através do domínio ou memorização de um conjunto determinado de informações (Lowenfeld, 1947).

Na escola existe, portanto, uma hierarquia entre as várias disciplinas ensinadas. As disciplinas que valorizam o pensamento racional (Eisner, 1985), as que são consideradas produtos do pensamento (Hastie, 1965) como a matemática e as ciências têm um papel de destaque no currículo, enquanto as outras disciplinas, especialmente as artes visuais, que são disciplinas que trabalham manualmente o lado emocional dos alunos e enfatizam o mimético e o expressivo recebem um status intelectual inferior (Eisner, 1985).

Também a dificuldade em avaliar o talento e o desempenho de uma atividade são questões que desvalorizam esta disciplina, principalmente entre os alunos. Apesar das diferenças entre as aptidões individuais também existirem em outras áreas do ensino e na realidade, muitas vezes a falta de talento ser usado como uma desculpa para a falta de empenho investido na educação artística (Eisner, 1985). Quando as artes cultivam a percepção sensível, estimulam a imaginação (Eisner, 1985) e acima de tudo, podem servir de balança entre o intelectual das crianças e as suas emoções (Lowenfeld, 1947). O que significa que a escola deve proporcionar o desenvolvimento criativo e artístico de todas as crianças, independentemente das suas habilidades (Hastie, 1965).

Conseqüentemente, e não só, porque as artes têm tão pouco peso no currículo escolar, deve ser dada a possibilidade de se recorrer a outras instituições, como os museus, para permitir que os alunos possam ter um contacto mais diversificado e profundo com esta área e que as instituições juntas aumentem o desenvolvimento artístico dos alunos, como será aprofundado no próximo capítulo.

4. A Parceria entre os Museus e as Escolas

4.1. Museu e Escola, diferenças e semelhanças.

Uma parceria sinérgica bem construída entre o museu e a escola, implica primordialmente reconhecer as diferenças, os benefícios, os valores e os problemas de cada uma das instituições para trabalhar com os seus potenciais máximos e, conseqüentemente, criar colaborações com resultados positivos e duradouros.

Neste sentido, há quatro pontos essenciais que diferenciam o museu da escola, os métodos de aprendizagem utilizados, as tipologias de atividades, o espaço físico em que são realizadas e a liberdade de temas trabalhados.

No museu, a aprendizagem ocorre através do diálogo com os objetos museológicos (Dierking, 2002) e distingue-se pela realização de experiências de curta duração e pela transmissão de conhecimentos cognitivos e afetivos imensuráveis, tornando impossível a classificação quantitativa dos resultados obtidos pelos alunos (Dierking, 2002).

A aprendizagem é maioritariamente autodirigida, de livre escolha, cooperativa, não linear, não estruturada e não sequencial, voluntária, exploratória, social e compelida pela motivação intrínseca dos visitantes (Dierking, 2002; Falk & Dierking, 1995; Griffin & Symington, 1997; Sheridan, 2005). Características que tornam a aprendizagem nos museus um êxito, pois cria-se assim um ambiente que facilita a interação social e a aprendizagem colaborativa, como Dierking, Luke e Büchner (2003) referem “a possibilidade de aprender juntos é um dos motivos que tem contribuído para tornar os museus recursos válidos para a aprendizagem não formal”²³ (Arbués & Naval, 2014: 140).

A fonte de matéria e o conteúdo de aprendizagem são as coleções e os objetos museológicos expostos, que possibilita, ao contrário do ensino escolar, ter a matéria presente e visível para os alunos (Hidalgo, 2012; Marcus et al., 2012).

Recorremos a Hooper-Greenhill quando a este propósito cita no seu livro *Museum and gallery education* (1991) que os objetos “podem atuar como catalisadores no próprio processo de aprendizagem: o aspecto material, a ‘realidade’ dos objetos, permite a possibilidade de um despertar de interesse ou um foco de atenção”²⁴ (Yuan et al., 2015: 36). Esta capacidade também possibilita dar resposta às necessidades das gerações mais

²³ “La posibilidad de aprender juntos es uno de los motivos que ha contribuido a que los museos sean recursos válidos de aprendizaje no formal” (tradução livre)

²⁴ “can act as catalysts in the learning process itself: the material aspect, the ‘realness’ of objects, enables the possibility of an arousal of interest or a focus of attention” (tradução livre)

novas que lidam melhor com metáforas visuais (Griffin, 2004), como é referido na seguinte citação:

Os museus podem oferecer aos professores e alunos recursos que complementam o currículo escolar [...] Os museus envolvem os alunos com o contexto por meio dos artefactos que expõem, narrativas que contam e recriações que exibem, de uma forma que está indisponível na sala de aula.²⁵ (Marcus, 2008: 58)

Pelo contrário, em ambientes escolares, as crianças aprendem através da instrução verbal, e de uma aprendizagem sequencial e avaliativa (Griffin & Symington, 1997; Kisiel, 2003a; Sheppard, 2000; Tran, 2004).

A transmissão é estruturada, linear, extrínseca e os comportamentos e resultados esperados são recompensados através de classificações positivas (Bem-Haim, 2006; Hein, 1998).

Na escola, o ensino tem obrigatoriamente que cumprir o currículo escolar (Griffin, 2004), ao contrário dos museus que podem construir os seus programas de ensino em práticas interativas e exploratórias sobre as suas coleções (Bhatia, 2009).

Em suma, aprender na sala de aula muitas vezes é equivalente a uma sobrecarga no aluno com factos e matérias devido à realização de exames e metas curriculares especificadas pelo governo. O museu, pelo contrário, tem uma maior liberdade que permite desenvolver e ensinar os alunos a observar, questionar e falar sobre arte (Al-Radaideh, 2012).

No entanto, apesar das diferenças todas que separam o museu da escola e vice-versa, há uma característica comum que une as duas instituições – a transmissão de conhecimento – que as transforma igualmente em duas das instituições de ensino mais importantes da sociedade (Arbués & Naval, 2014).

Ambas possuem um papel importante na construção de relações culturais, sociais e políticas (González, 2015) e têm o poder de contribuir e colaborar no processo de aprendizagem ao longo da vida dos cidadãos de todas as idades (Arbués & Naval, 2014), “museus e escolas devem-se comprometer com a educação, esta é para a vida, para a vida quotidiana, para o dia-a-dia e para a vida em sociedade”²⁶ (González, 2015: 48).

²⁵ “Museums can provide teachers and their students with resources that complement the school curriculum [...] They engage students with context in a way unavailable in the classroom through the artifacts they display, narratives they tell, and recreations of the past they exhibit.” (tradução livre)

²⁶ “museos y escuelas deben comprometerse con la educación, la educación es para la vida, para la vida cotidiana, la del día a día y para la vida en sociedad [...]” (tradução livre)

4.2. Benefícios e razões para a criação de parcerias entre o Museu e a Escola.

Uma boa parceria cria experiências educativas duradouras e recursos que valorizam o museu e a escola como protagonistas ativos e essenciais para a construção de conhecimento e do desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos (Sheppard, 2000).

Também os intervenientes que constroem e realizam as atividades podem retirar da parceria conclusões que permitirão um melhor desempenho no futuro, o aumento da confiança na utilização de outros métodos de trabalho e o conhecimento dos objetivos e expectativas que influenciam ou condicionam ambas as instituições (González, 2015).

4.2.1. Benefícios e razões para os museus.

Uma das principais razões pelas quais os museus constroem parcerias com as escolas é para dar a conhecer as suas coleções (Bhatia, 2009).

No entanto, trabalhar recorrentemente com os alunos também permite aos museus desenvolverem uma melhor compreensão do público escolar e, conseqüentemente, assegurar no futuro a personalização e a criação de estratégias de comunicação e programas mais relevantes, atrativos, diversificados, transversais e mais apropriados às várias faixas etárias (Bhatia, 2009; Hurwitz & Day, 2007; Kindler & Darras, 1997).

O contacto com os alunos e os professores permite também combater algum desconhecimento que ainda pode recair sobre o currículo escolar (Eisner et al., 1986) – quando o museu está familiarizado com as necessidades e expectativas das escolas (Al-Radaideh, 2012; González, 2015), está apto para compreender e atender não só aos seus problemas, mas conseqüentemente desenvolver programas e atividades específicas que têm em conta a realidade vivida nessas instituições (Mora, 2014), podendo servir para cobrir algumas das lacunas que a educação na escola possui (González, 2015; Marcus, 2008).

Uma noção mais correta da realidade significa, além de melhores atividades, a promoção de experiências educativas que proporcionam a formação e fidelização de audiências de museu ativas, participativas e críticas (Silva, 2006). Quando, desde cedo, as crianças são expostas a obras de arte, as probabilidades de em adulto procurarem e terem uma participação posterior no museu, aumentam (Gray, 1998).

Como vários autores referem, inclusive Falk & Dierking (2000), Hein (1998), Bhatia (2009) e Kisiel (2003a), apesar dos anos que passamos em ambientes escolares formais serem poucos em relação ao total dos anos que vivemos, os seres humanos estão em contínua aprendizagem fora destes ambientes e o museu tem de se pronunciar como um

espaço atrativo onde existe essa continuidade. “Os museus têm a capacidade de contribuir para a aprendizagem formal e informal durante todas as fases da vida, desde a educação de crianças no pré-escolar, passando pelo ensino secundário, até a educação contínua em adultos”²⁷ (American Associations of Museums, 1992: 10).

Ao mesmo tempo que se desenvolvem os laços afetivos com os alunos, de igual modo está-se a anular o espaço que separa o museu das comunidades em que está inserido, pois o feedback dos alunos pode-se traduzir numa maior consciencialização nas famílias e comunidades do valor dos museus visitados (DeWitt & King, 2016). Como é exemplificado no programa educativo *My Primary School at the Museum*²⁸, realizado no Reino Unido, onde se concluiu que a perceção dos pais sobre os museus mudou ao verem os filhos desfrutarem das visitas:

Alguns pais nunca tinham visitado o museu, não sabiam o que havia neste e pensavam que não era indicado para eles. Após a residência, eles demonstraram uma atitude mais positiva, vendo o museu como ‘para nós’ e reconhecendo que a instituição poderia tornar-se numa parte regular da sua vida familiar.²⁹ (DeWitt & King, 2016: 19)

4.2.2. Benefícios e razões para os profissionais de ambas as instituições.

Ao mesmo tempo que a parceria beneficia o museu ao melhorar a compreensão e a relação com os alunos, esta contribui igualmente para um melhor desempenho da equipa de trabalho. Por exemplo, na observação das interações alunos-professores durante as colaborações, os funcionários e educadores aprendem técnicas eficazes de gestão de grupo (DeWitt & King, 2016), como ganham também uma melhor compreensão de como

²⁷ “Museums have the capacity to contribute to formal and informal learning at every stage of life, from the education of children in preschool through secondary school to the continuing education of adults” (tradução livre)

²⁸ *My Primary School at the Museum* foi um programa conduzido pelo King’s College London entre janeiro e junho de 2016, com o objetivo de criar uma relação simbiótica entre escolas primárias e museus. As coleções foram usadas para fornecer contexto para as várias disciplinas escolares, que decorriam com a mesma duração e organização estipuladas no horário escolar.

As parcerias foram feitas entre o infantário Life Bank Nursery, com alunos de 3 e 4 anos, que foram recebidos na Tate Liverpool, de 29 de fevereiro a 11 de março de 2016.

A Hadrian Primary School, com alunos dos 9 aos 10 anos, que foram acolhidos pelo Arbeia Roman Fort & Museum, entre janeiro e março de 2016.

E por fim, os 4 e 5 anos do St Thomas Community Primary School que estiveram durante 2 semanas no National Waterfront Museum (King’s College London, 2019).

²⁹ “Some had never visited, didn’t know what was in the museum and thought it was not for them. Following the residency, they demonstrated a more positive attitude, seeing the museum as ‘for us’ and recognising that it could become part of their regular family life” (tradução livre)

a alfabetização e a numeracia são ensinadas nas escolas (DeWitt & King, 2016). No fundo, como Caston (1987) refere na seguinte citação:

O ensino em ambiente museológico requer conhecimentos da área museológica, bem como conhecimentos sobre a área da educação. Um educador de museu não treinado em metodologia educacional frequentemente vê o aluno como um *recipiente* vazio à espera de ser preenchido com factos e números. Isso não é o suficiente. Estratégias de instrução apropriadas para alunos de diferentes idades e origens devem ser incorporadas no programa educativo do museu. Essa mistura de "museus" e "educação" no campo da "educação em museus" exige um planeamento cuidadoso para garantir que a identidade e a integridade de cada uma sejam mantidas no processo de fusão.³⁰ (p. 2)

Numa colaboração entre as duas instituições é também necessário que haja um feedback positivo das escolas e dos professores, para que a colaboração tenha um futuro mais duradouro. Para isso, é preciso arranjar respostas aos problemas e às dúvidas que os docentes encontram ou possuem quando pensam numa colaboração entre as duas instituições (Henry, 1995-96), ou seja, quando o museu pretende criar mais atividades que envolvam as escolas, devem perceber as razões que levam os professores a escolher e a participar nelas, e o que pretendem e consideram importante. Muitos gostariam, por exemplo, que os museus oferecessem atividades com ligações com o currículo disciplinar (McGregor et al., 2016) e opções educativas para serem produzidas nas aulas (Henry, 1995-96).

Conclui-se que o trabalho em sala de aula, a visita, mais as atividades que ocorrem no museu devem ter uma relação de continuidade e não de trabalhos separados (González, 2015). Que na prática traduz-se, normalmente, em programas criados a pensar nos padrões académicos nacionais e nos currículos escolares, com a inclusão de atividades pré e pós-visita, visitas da equipa do museu às escolas e programas de desenvolvimento profissional para professores (Institute of Museum and Library Services, 2002).

Para os docentes, uma boa colaboração consegue responder a uma boa parte das dúvidas e exigências anteriormente referidas, com o acréscimo da aprendizagem no

³⁰ "Teaching in a museum setting requires knowledge of the museum field, as well as knowledge about the field of education. A museum educator untrained in educational methodology often views the museum learner as an empty vessel waiting to be filled with facts and figures. This is not enough. Appropriate instructional strategies for learners of different ages and backgrounds must be incorporated into the museum education program. This blending of "museums" and "education" into the field of "museum education" takes careful planning to assure that each one's identity and integrity is maintained in the blending process." (tradução livre)

museu ser mais experiencial e interativa (McGregor et al., 2016), que possibilita aos professores darem às suas turmas experiências diferentes das que podem dar nas salas de aula. “Eles (museus) adicionam uma dimensão tangível à aprendizagem que ocorre em ambientes formais”³¹ (American Association of Museums, 1992: 10).

Os museus podem, ainda, fornecer aos professores recursos educativos, formações (Al-Radaideh, 2012), reflexões sobre temas da atualidade (Silva, 2006) (Bhatia, 2009), materiais e até programas de estágios que permitem aos docentes ganhar experiência em e através de visitas guiadas e projetos educativos (VanHook, 1996).

A base da parceria entre museus e escolas, em termos profissionais, está na comunicação aberta entre os educadores responsáveis pela implementação do programa, os criadores deste e os docentes das escolas, sendo que a criação de ambientes mais atrativos para a realização e o cumprimento das metas dos programas, depende do suporte e bem-estar de ambas as partes (Downey et al., 2007). A (constante) utilização do museu e a colaboração entre os vários profissionais permite um aumento da confiança por parte das escolas e dos professores no uso dos recursos e de espaços para o ensino fora das salas de aula (DeWitt & King, 2016).

4.2.3. Benefícios e razões para os alunos.

Para os alunos, ir ao encontro dos objetos reais pode ser estimulante, motivador e uma oportunidade para pôr em prática os conhecimentos adquiridos na escola (Hooper-Greenhill, 1991, as cite in Yuan et al., 2015).

O museu permite, ainda, a experimentação e a demonstração de habilidades e aptidões que não são trabalhadas (com a mesma intensidade) em ambientes de educação formal (Griffin, 2004; McGregor et al., 2006).

No caso dos museus de arte, estes permitem a familiarização e o desenvolvimento da crítica e apreciação artística. E o desenvolvimento da capacidade de comunicação de sentimentos através e sobre a arte (Griffin, 2004).

Outros benefícios destas instituições é que possibilitam aos alunos o encontro com a escala e com a visão direta da marca do artista, e estar na presença de cores e texturas autênticas (Janes, 2004). Para lá destas razões, é considerado fundamental para a inspiração artística ver arte e os seus originais, o que torna estes museus especialmente importantes para a educação artística, pois nada substitui a exibição das próprias obras

³¹ “They add a tangible dimension to learning that occurs in formal settings” (tradução livre)

(Goodman, 1985). Sem esquecer que, para a maioria das crianças, estas instituições são o único local de interação e contato com as artes (Yenawine, 1999).

4.3. O Museu (não é) uma mera extensão da Escola.

Muitas vezes sobre a parceria entre as duas instituições fala-se de uma *extensão*, com o intuito de mostrar que o museu tem a capacidade de preencher as lacunas do ensino formal nas escolas (González, 2015). No entanto, ao mesmo tempo, temos que nos questionar qual é o limite, quando é que o museu ao tornar-se numa extensão da escola traz mais impacto negativo à instituição, do que positivo (Al-Radaideh, 2012; American Association of Museums, 1984; González, 2015; Mora, 2014).

Porque, apesar dos pontos a favor que o museu ganha com a colaboração, como tornar-se num espaço para a continuação do conhecimento após escola (Marcus, 2008), as parcerias entre as duas instituições necessitam de encontrar um equilíbrio e funcionar dentro dos seus limites (Downey et al., 2007; Mora, 2014).

Tanto pelas dificuldades de relacionamento, que podem resultar numa instituição a sobrepor-se à outra (Mora, 2014), quer pelo perigo que surge, como é sublinhado no relatório da American Association of Museums (1992), dos museus começarem a construir programas educativos somente interessados em enriquecer e preencher as lacunas do currículo escolar e somente moldados pelas necessidades das escolas, quando esta instituição, só por si, tem um valor educativo presente, coerente e fixo, quando “os museus de arte são um sistema educacional paralelo às escolas, que [...] têm sua própria força e potencialidades para oferecer programas de qualidade que às vezes vão além do currículo escolar”³² (Al-Radaideh, 2012: 510).

Segundo González (2015), os museus não devem abrir a mão da sua programação cultural só porque estão a tentar preencher lacunas que mais nenhuma instituição preenche. Assim como, a programação educativa deve refletir e estimular a multiplicidade de propostas e de abordagens, sem deixar de consolidar e enriquecer o espaço que lhes é próprio – o da educação não formal (Silva, 2006).

Todos estes problemas colidem na possível perda da identidade (educativa) do museu (Caston, 1987) e na relegação para um papel auxiliar (Al-Radaideh, 2012; Caston, 1987) especialmente na *necessidade de saber* (Kindler & Darras, 1997).

³² “Instead, art museums are a parallel educational system to schools, which [...] have their own strength and potentialities for providing quality programs that sometimes go beyond school curricula” (tradução livre)

O museu é uma ferramenta para a educação de um cidadão (Magnier, 2015) e não um simples instrumento para outros sistemas educativos manipularem e moldarem de acordo com as suas necessidades (Caston, 1987).

4.4. Impedimentos.

Os maiores obstáculos para as colaborações entre os museus e as escolas são as experiências negativas, quer dos professores como dos alunos. Problemas e momentos desagradáveis entre funcionários dos museus (guardas, educadores, rececionistas, etc.) e alunos ou professores resulta muitas vezes em encontros hostis e no desencorajamento da exploração do museu. Neste sentido, González (2015) cita,

O público escolar necessita de um corpo de trabalho formado e especializado em crianças e jovens, disposto a suportar o ruído que causam, a sua eventual desmotivação e, por vezes, isto produz um desentendimento entre as duas instituições. A equipa do museu deve estar preparada para diversos tipos de públicos, não apenas o ideal.³³ (p. 83)

Outra dificuldade que existe é cativar o público escolar e reverter as atitudes das crianças / adolescentes em relação aos museus (Eggemeyer, 2006). Principalmente, quando estas são fruto de experiências ocorridas durante a infância como é apresentado no artigo *Teenager's attitudes about museums* (1979) de Andrews e Asia, “pesquisas relacionadas com as atitudes dos adolescentes face aos museus, entretanto, lançaram luz sobre a natureza das experiências da infância em museus. Muitos entrevistados neste estudo relataram experiências negativas na infância com museus”³⁴ (Kindler & Darras, 1997: 125).

O museu para uma grande percentagem de alunos transmite tédio (Eggemeyer, 2006), muitas vezes por culpa da própria instituição, ou porque não dá, por exemplo, oportunidades aos alunos para explorarem ou compreenderem de forma significativa as obras, ou como é citado em Andrews e Asia (1979) pelas “atitudes paternalistas da equipa do museu”³⁵ (Kindler & Darras, 1997: 125), ou ainda, pela sensação de desconforto que

³³ “El público escolar necesita de un personal capacitado y especializado en niños y jóvenes, dispuesto a soportar su ruido, su eventual falta de motivación y, a veces, esto produce el desencuentro entre ambas instituciones. El personal debe estar preparado para diversos tipos de públicos, no sólo para un tipo ideal” (tradução livre)

³⁴ “research concerned with teenager's attitudes about museums has, however, shed light on the nature of museum childhood experiences. Many respondents in this study reported negative early childhood experiences with museums” (tradução livre)

³⁵ “[...] patronizing attitudes of museum staff” (tradução livre)

muitos visitantes sentem nestas instituições (American Associations of Museums, 1992).

De igual modo, a relação entre professores e os funcionários dos museus deve ser a melhor possível, para a facilitação da troca de informação, atualização e formação de conteúdos. E porque os professores são, no fundo, os potenciais *clientes* dos museus que contribuem com o público escolar (González, 2015).

A falta de recursos no museu e na escola também afetam a colaboração mútua. Não só porque esta evidencia as dificuldades financeiras dos museus, visto que as ofertas e ajudas nos programas educativos (para cobrir os gastos de transporte e as visitas ao museu) dependem diretamente do orçamento (anual) deste (Downey et al., 2007; González, 2015; Henry, 1995-96; Institute of Museum and Library Services, 2002), “Os museus nos Estados Unidos gastam mais de 2 bilhões de dólares americanos em atividades educativas e mais de três quartos do orçamento do museu são dedicados ao orçamento da educação para os alunos do ensino escolar (idades dos 5 aos 18 anos)”³⁶ (Vadkerty, 2015: 39). Mas reflete também os problemas dentro da comunidade escolar como a falta de suporte administrativo e dificuldades de gestão – como ter mais professores para acompanhar os alunos, o surgimento de obstáculos devido às pressões curriculares e a falta de tempo, principalmente quando falamos de disciplinas com exames (Eggemeyer, 2006). Aliada aos receios dos docentes quanto aos comportamentos dos alunos no exterior da escola, que os fazem recear participar nas visitas de estudo, colocando um entrave ao desenvolvimento das colaborações entre estas instituições (Henry, 1995-96).

4.5. Futuro da parceria – a influência da Internet.

Um das mudanças mais marcantes que os museus vivem neste momento é o uso das novas tecnologias nas exposições e na comunicação. Um museu tem que estar presente nas redes sociais e, hoje em dia, não ter pelo menos um website próprio é uma falha na adaptação ao presente e à sociedade em que vivemos.

Consequentemente, estas mudanças devem também ser sentidas nos serviços educativos e na relação escola-museu, tanto através da incorporação das novas tecnologias como da criação de um relacionamento mais direto e aproximado entre as obras expostas (ou que fazem parte do acervo do museu) e os potenciais usufruidores das

³⁶ “Museums in the United States spend more than 2 billion US dollars on educational activities and more than three quarters of the museum budget is dedicated to the education budget for K-12 (ages 5–18)” (tradução livre)

mesmas. A internet como poderosa ferramenta de consulta e observação, como veículo de transmissão de informação e conhecimento rápido sem barreiras físicas ou geográficas, afigura-se como potencialmente útil no estabelecimento de uma relação de *proximidade* entre a instituição museológica e o seu visitante, seja ele real ou virtual (Erdman, 2016; Mora, 2014).

A digitalização das coleções, a construção de visitas virtuais, a utilização de ferramentas e aplicações de simulação do espaço tridimensional, a partilha de estudos e trabalhos académicos sobre as obras expostas, a disponibilização de recursos educativos (planificações de aulas relacionadas com as obras do museu) favorecem um ambiente colaborativo, entre o museu e a instituição escolar, que ultrapassa constrangimentos de ordem financeira e logística criando um efeito positivo e duradouro na ligação dos alunos/crianças/jovens com a ideia e o conceito do museu (Erdman, 2016).

Toda a produção e evidência científica referida nas linhas anteriores tem possibilitado a definição e construção de projetos educativos em espaços museológicos, criando uma sustentação teórica que permite a existência de referenciais e linhas de orientação para os educadores. Entre muitas experiências passíveis de abordagem, o Projeto *Rothko.50*, realizado no Museu da Universidade de Navarra (Pamplona, Espanha), concretiza este conceito de ambiente colaborativo e serviu de aprendizagem para a conceção do projeto, apresentado na segunda parte deste trabalho, intitulado *As Cidades de Vieira da Silva*.

5. Projeto Rothko.50 – Exemplo Prático Testemunhado em Primeira Mão

No ano letivo 2019/2020, segundo ano do Mestrado de Museologia e Museografia, tive a oportunidade, durante quatro meses, de participar através da modalidade Erasmus + Estágios, nos serviços educativos do Museo Universidad de Navarra³⁷ sediado em Pamplona, Espanha (figura 4). A instituição possui uma vasta programação educativa com os objetivos, através da arte contemporânea, de promover a educação integral das pessoas, educar em todas as áreas de conhecimento procurando uma visão interdisciplinar, e trabalhar o desenvolvimento das emoções e a criatividade das crianças (Galindo, ca. 2019).

Os programas escolares têm uma representação significativa nos serviços educativos e utilizam a arte como uma ferramenta didática para completar e / ou apoiar a formação educativa escolar, com atividades distintas (Galindo, ca. 2019) e com base nas exposições permanentes ou temporárias do museu (Echarri, ca. 2020).

Durante o estágio, de 01 de outubro a 31 de janeiro, pude participar como monitora em algumas dessas atividades, realizar visitas guiadas e ainda auxiliar na monitorização de um projeto educativo que se realizou entre setembro e dezembro de 2019.

O projeto em questão foi inspirado em duas experiências conduzidas nos anos 2017 e 2018, em conjunto com centros escolares, o Projeto Colaborativo *Guernika* e o *Kandinsky en la Plaza del Castillo*, respetivamente (Echarri, ca. 2020). Nestes dois projetos, o feedback recebido tanto pelos alunos como pelos professores foi bastante positivo, o que suscitou a criação de outro projeto educativo (onde participei), titulado de *Rothko.50* (Echarri, ca. 2020; Galindo, ca. 2019).

A obra base escolhida para ser trabalhada neste, e que em 2019 comemorava o seu quinquagésimo aniversário (Galindo, ca. 2019), foi o quadro *Untitled* (1969), do expressionista abstrato Mark Rothko³⁸ (1903 – 1970), representado na figura 5. Esta obra

³⁷ O museu, que pertence à Universidad de Navarra, abriu as portas em Janeiro de 2015 com um edifício da autoria do arquiteto espanhol Rafael Moneo (Galindo, ca. 2019).

As suas coleções são constituídas pelo legado de José Ortiz-Echagüe, um dos principais fotógrafos espanhóis do século XX, e pelo legado de María Josefa Huarte que é composto por obras de artistas espanhóis e internacionais, como Pablo Picasso, Vasili Kandinsky, Mark Rothko, Eduardo Chillida, Pablo Palazuelo, Jorge Oteiza e Antoni Tàpies (Museo Universidad de Navarra, 2014).

³⁸ Mark Rothko (1903-1970), que nasceu na atual Letónia, emigrou em 1913 para os Estados Unidos. O contacto em Nova Iorque com outros artistas, principalmente Arshile Gorky, abriu as portas do expressionismo abstrato a Rothko e influenciou o pensamento e as obras do artista (Kedmey, 2017). O pintor é conhecido pelas suas obras de grandes dimensões (Vegas, 2010), pela pintura de várias camadas de retângulos, de vários tamanhos e cores (Kedmey, 2017) e pela ausência do figurativo (Echarri & Varela, 2018).

é a única do artista na coleção do museu e foi uma das últimas que o pintor fez, antes do seu suicídio, um ano mais tarde.

O projeto foi composto por várias fases. Para além da criação e do desenvolvimento das visitas e atividades, teve uma fase de campanha de comunicação, entre maio e setembro de 2019, para introduzir e apresentar o projeto às escolas e aos professores.

Esta campanha foi produzida em vários formatos – através do site (na secção de atividades); através das redes sociais do museu (facebook, instagram e twitter); através da newsletter deste; pela jornada dos professores realizada em setembro na instituição; e pela difusão de 2400 folhetos informativos a 350 centros educativos da Comunidade Foral de Navarra, em junho e em setembro (Galindo, ca. 2019).

Entre 16 de setembro e 19 de dezembro de 2019, de terça a sexta-feira, entre as 10 horas e as 14 horas, 42 centros escolares, com crianças do 1º ciclo ao secundário, visitaram o museu e realizaram o projeto *Rothko.50* (Museo Universidad de Navarra, 2020).

A data de encerramento e finalização foi no dia 19 de dezembro, com uma apresentação dos resultados finais das atividades do programa nas instalações do museu (Museo Universidad de Navarra, 2020).



Figura 4. *Fotografia do Museo Universidad de Navarra. Fonte própria.*

Os quadros de Rothko, segundo o artista, são experiências conseguidas quando o visitante se permite a si mesmo deixar-se envolver pelas suas obras (Vegas, 2010), abrir a sua mente e dar tempo para contemplá-las (Echarri & Varela, 2018).



Figura 5. Mark Rothko, *Untitled* (1969). Fonte: <https://www.unav.edu/web/catedra-patrimonio/actividades/ciclos-y-conferencias/2015/el-patrimonio-desde-un-museo-universitario> [accedido a 05 de Outubro, 2020]

5.1. Estrutura do projeto.

O projeto consistia na oferta de uma pré e pós-visita do monitor à escola e, entre esses dois momentos, numa visita de 2 horas por parte do grupo escolar ao museu com a opção desta ser oferecida em quatro línguas: castelhano, basco, inglês e francês (Galindo, ca. 2019; Museo Universidad de Navarra, 2020).

No museu ocorria a contemplação da obra e, de seguida, a realização de três atividades construídas com os objetivos de consolidar a análise do quadro e despertar a criatividade (Echarri, ca. 2020).

5.1.1. Contemplação da obra.

O início da visita ao museu decorria sempre no atelier dos serviços educativos (figura 6) com uma apresentação do projeto, dos monitores, do artista e da obra (apresentados no Anexo 1).

Nessa introdução, era essencial e obrigatório explicar algumas bases do abstracionismo, um resumo da vida pessoal e académica do artista, como também as suas influências e a evolução das suas pinturas.

Igualmente importante era a explicação, adaptada à faixa etária dos alunos, da técnica como Rothko pintava os seus quadros, que consistia na sobreposição de várias camadas de tinta ou a que chamávamos em espanhol de *veladuras*. Esta palavra remete para os véus de noiva, visto que cada camada de cor que Rothko pintava permitia ao mesmo tempo ver-se as camadas pintadas anteriormente (como um véu permite perceber o rosto da noiva, apesar de estar a tapá-lo), criando uma sensação de profundidade no momento da contemplação das suas obras.

Após a introdução, os alunos desciam à sala de exposição para contemplar o quadro, em silêncio, durante 5 minutos (tempo flexível de acordo com a idade e o comportamento dos grupos) (figura 7). Após a contemplação faziam-se as três seguintes questões aos alunos:

- **Que cores distinguem no quadro?**
- **Que figuras geométricas conseguem observar?**
- **Que sentimentos / sensações o quadro lhes transmitia, e o que lhes recordava.**

Estas perguntas tinham o intuito de mostrar como um quadro supostamente tão simples quanto à composição e aparentemente desinteressante pela ausência de figuras podia, ao mesmo tempo, produzir reações e respostas tão imaginativas, diferentes e pessoais.

A discussão (figura 8) era mediada pelos monitores de forma a controlar e a organizar os alunos possibilitando que todos aqueles que o desejassem, pudessem partilhar as suas opiniões. Em geral, como pode ser conferido no Apêndice D, a maioria dos alunos respondeu positivamente a esta tarefa.



Figura 6. *Fotografia do atelier dos serviços educativos do Museo Universidad de Navarra. Fonte própria.*



Figura 7. *Fotografia do momento em que os alunos se preparam para contemplar o quadro. Fonte própria.*



Figura 8. Fotografia tirada durante a análise do quadro. Fonte própria.

5.1.2. Atividades.

De volta ao atelier, os alunos eram divididos em três grupos. Cada um deles ficava em cada uma das três atividades planejadas, rodando de vinte em vinte minutos, de modo que todos os grupos realizassem todas as atividades. Em cada uma destas, normalmente estava, pelo menos, um monitor responsável.

5.1.2.1. Murais. A primeira atividade, a mais complicada de gerir para os monitores, no entanto a mais bem recebida pelos alunos, consistia no planeamento e na pintura de seis murais.

Desde a primeira pincelada até à última de cada um deles, passaram-se várias semanas e vários grupos escolares. No total, desde a realização e finalização do primeiro até ao último dos seis murais, a atividade preencheu os 4 meses do projeto (figura 9).

Do conjunto, somente um dos murais (figura 10) já tinha, de antemão, instruções específicas sobre como ser pintado. O resultado do mural em questão deveria ser a *repintura* do quadro *Untitled*, mas com dimensões maiores, visto que, devido aos problemas de coluna que o pintor sofria no final da sua vida, o quadro que o museu possui é de um tamanho inferior ($121 \times 101\text{cm}$) à maioria das obras do artista.

O ponto de partida dos outros murais iniciava-se através de um diálogo com o grupo, para estabelecer a quantidade de retângulos que iriam ser desenhados (2 ou 3), que posição iriam ter no espaço e as cores que seriam escolhidas.

Ao longo do processo da pintura dos murais (figuras 11 e 12), por vezes, era necessário fazer algumas alterações nas cores e nas posições dos retângulos. No entanto, estas modificações não eram um obstáculo ao objetivo da atividade, visto que o propósito era realizar trabalhos que tivessem várias camadas (*veladuras*) – técnica característica das obras do artista.

Por esse mesmo motivo, os monitores incentivavam os alunos a fazerem pinceladas compridas, verticalmente ou horizontalmente, e a utilizarem pouca tinta (acrílica) nos rolos de pintura, para a camada não ser totalmente opaca.

Nesta atividade colaborativa, todos os alunos que passaram pelo Projeto *Rothko.50* tiveram 20 minutos a pintar e a deixar a sua marca nos murais, que no dia 19 de dezembro foram expostos no auditório do museu (figura 13).



Figura 9. Fotografia da pintura de vários murais em estados diferentes de finalização.
Fonte própria.



Figura 10. *Composição com duas fotografias da pintura e do resultado final do mural que replica o quadro exposto no museu. Fonte própria.*



Figura 11. *Fotografia da pintura de um dos murais. Fonte própria.*



Figura 12. *Fotografia da pintura de vários murais por parte do mesmo grupo escolar.*
Fonte própria.



Figura 13. *Apresentação, no auditório do museu, no dia 19 de dezembro de 2019, dos murais finalizados. Fonte própria.*

5.1.2.2. Colagens. Na segunda atividade, cada aluno teve que realizar numa folha de formato A3, uma colagem de acordo com o abstracionismo geométrico e a interpretação criativa das obras de Mark Rothko (Museo Universidad de Navarra, 2020).

Na folha, através do uso de retângulos, os alunos deveriam reproduzir os sentimentos ocorridos durante a contemplação da obra do artista. Claro que, para a maioria dos alunos, esta tarefa mostrou-se ser de maior complexidade devido aos poucos recursos visuais com que podiam trabalhar. Normalmente, era alargada a possibilidade da utilização de retângulos para a de outras figuras geométricas, tendo em conta as dificuldades de alguns alunos na realização da proposta.

Os materiais que tinham à sua disposição consistiam em folhas de papel coloridas, papel celofane e crepe também de várias cores e materiais impressos reciclados (figuras 14 e 15). Muitos alunos utilizaram a variedade de materiais para colar papéis uns em cima dos outros, criando igualmente várias camadas e a sensação de *veladuras*.

No final, quando ainda havia tempo, os monitores pegavam nalguns trabalhos e permitiam que os alunos explicassem o que tinham feito e o porquê das suas escolhas.

Todos as colagens eram levadas no final da visita para as escolas dos alunos.



Figura 14. Fotografia dos materiais utilizados nesta atividade. Fonte própria.



Figura 15. *Composição de fotografias com alunos a realizarem a atividade. Fonte própria.*

5.1.2.3. Mini-Rothkos. A última atividade (figura 16), consistia na pintura de uma cartolina com o formato A5, com o recurso a marcadores de feltro. O objetivo era o mesmo da atividade anterior – a reprodução de sentimentos através do uso de retângulos (Museo Universidad de Navarra, 2020).

Quatro exemplos que considero que cobrem a amostra de resultados desta atividade são os mini-Rothkos reproduzidos nas figuras 17 a 20. No primeiro exemplo (figura 17), temos uma interpretação do quadro *Untitled*, com a pintura de um único retângulo mais alaranjado na parte inferior da cartolina. No entanto, pela pintura do aluno conseguimos, mesmo assim, distinguir as várias camadas criadas pelas pressões nos marcadores e a sobreposição de cores diferentes. O exemplo da figura 18, pelo contrário, tem os retângulos bem delineados assemelhando-se mais às pinturas dos murais da primeira atividade. O mesmo acontece na figura 19, com a diferença de, neste caso, o rebordo estar pintado de preto o que remete para a experiência da contemplação do quadro, onde muitos alunos visualizaram cores mais escuras nas margens da pintura (referido no Apêndice D). Por fim, outro mini-Rothko que considero bastante interessante é o da figura 20, onde podemos ver como o aluno utilizou os marcadores para criar o triângulo no quadrado de cima, apesar da utilização da mesma cor. Uma amostra de como a técnica *influência* o resultado final.

Os postais ficaram no museu até ao dia de encerramento do projeto, a 19 de dezembro, para fazerem parte de um mural composto pelos mesmos (figura 21).



Figura 16. *Composição de fotografias dos alunos a realizarem a atividade. Fonte própria.*



Figura 17. *Fotografia do exemplo 1. Fonte própria.*

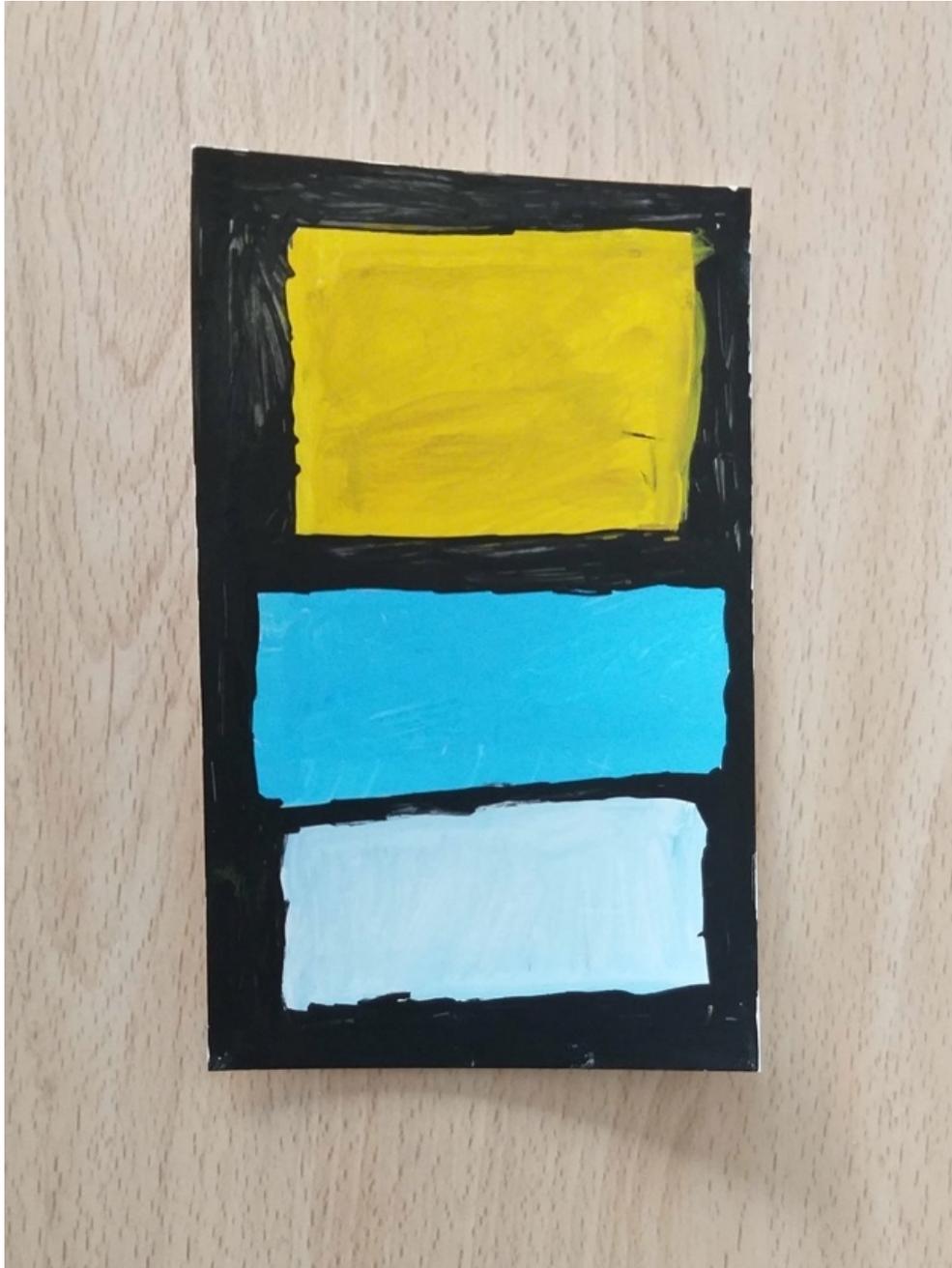


Figura 18. *Fotografia do exemplo 2. Fonte própria.*



Figura 19. *Fotografia do exemplo 3. Fonte própria.*



Figura 20. *Fotografia do exemplo 4. Fonte própria.*

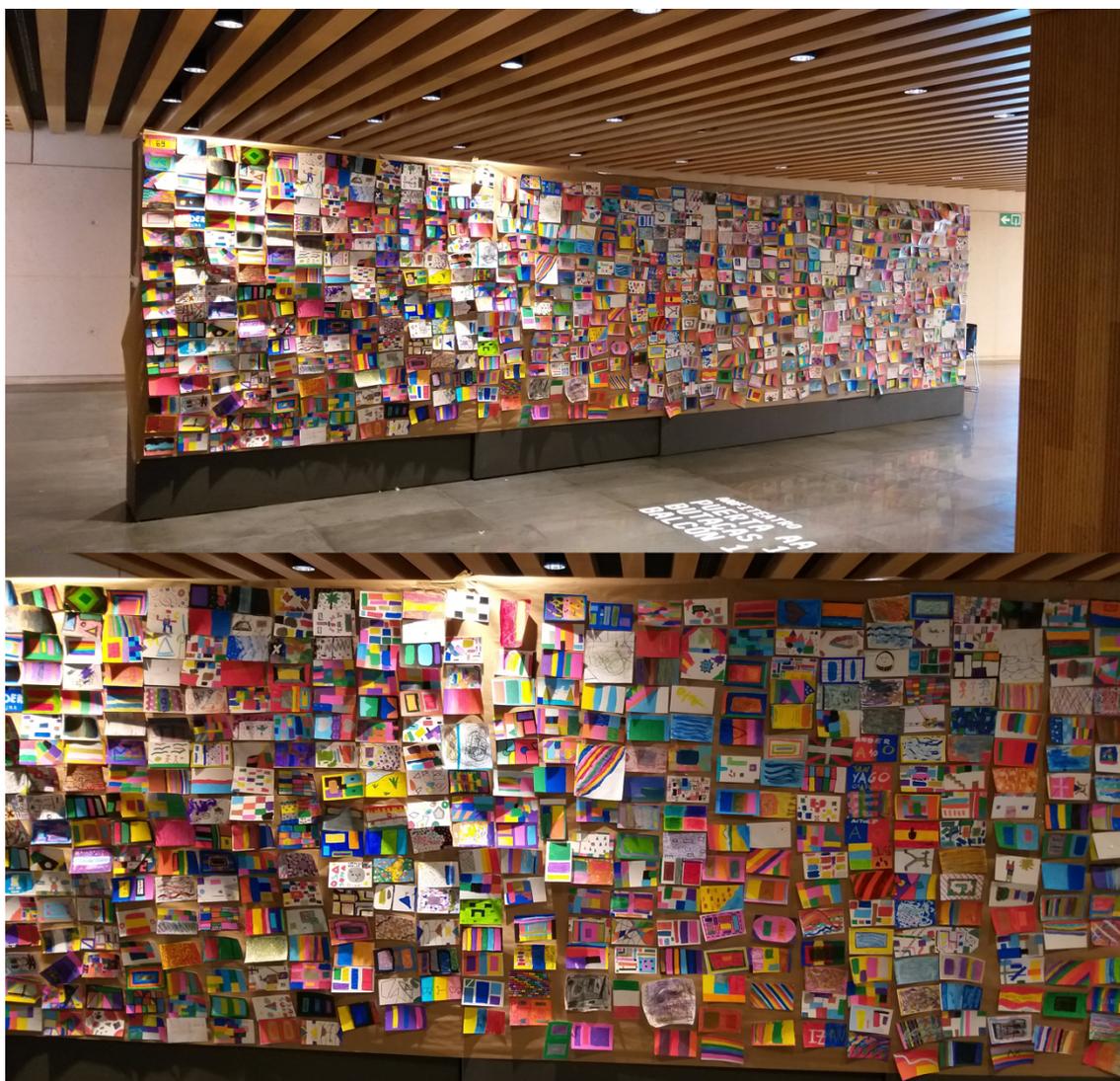


Figura 21. *Composição de fotografias dos Mini-Rothkos expostos no dia 19 de dezembro. Fonte própria.*

5.1.3. Pós-visita e Dia de Encerramento.

No final das atividades entregava-se um questionário aos professores, para ser respondido no momento. Numa escala de 1 a 10 podiam avaliar o projeto, o trabalho dos monitores, as condições materiais e o espaço, com a possibilidade de apontarem observações (Anexo 2).

Nos dias seguintes, ocorria uma pós-visita às escolas, onde os alunos analisavam e respondiam a um questionário sobre a experiência vivida durante as atividades e sobre arte contemporânea (Anexo 3).

No dia 19 de dezembro, finalizou-se o projeto com a celebração e a possibilidade de todos os participantes puderem regressar ao museu e contemplarem os trabalhos concluídos, que no caso dos murais estavam expostos no auditório do museu (ver figura 22) e os mini-Rothkos afixados no primeiro piso, junto ao atelier (figura 21) (Museo Universidad de Navarra, 2020).



Figura 22. *Apresentação dos murais no auditório do museu a um grupo escolar. Fonte própria.*

5.2. Recursos (humanos e materiais) e financiamento.

Para as várias atividades, além dos estagiários e funcionários dos serviços educativos do museu, em colaboração com a Área Educativa, eram convidados estudantes dos cursos de educação, pedagogia e curadoria da Universidad de Navarra para ajudar no projeto (Echarri, ca. 2018; Echarri, ca. 2020; Museo Universidad de Navarra, 2014).

Com esta colaboração, os alunos tinham a possibilidade de monitorizar as atividades sempre sob a tutela de um profissional, e de conhecer, desde o início, como um novo programa educativo é gerado, colocando em prática os conhecimentos que estariam a adquirir no curso universitário (Echarri, ca. 2020).

Quanto aos materiais, todos foram fornecidos pela loja pamplonesa KIDE, com o total gasto de 5,730 euros, 95,5 euros por cada um dos 42 grupos (Echarri, ca. 2020).

A lista de materiais contém rolos de pintura, tintas acrílicas, folhas A3, postais A5, lápis e canetas, marcadores de feltro da marca POSCA, tesouras e colas, e folhas de papel celofane e crepe coloridos, folhas de papel também de várias cores e material reciclado.

A ajuda da Fundación Caja Navarra foi essencial para garantir que o projeto fosse gratuito e assim acessível a todos os centros escolares, sem restrições ou diferenciações devido a questões económicas, algo que não aconteceu com os projetos educativos anteriores (Echarri, ca. 2020; F. Echarri, personal communication, Janeiro 15, 2020).

O total do orçamento solicitado, como está apresentado na tabela 1, foi de 19.620,00 € e o museu foi premiado pela Fundación com 13.500€ para o total das 42 oficinas (Echarri, ca. 2020).

Tabela 1*Orçamento solicitado à Fundación Caja Navarra*

1. Despesas do Projeto:	(€)
(Direto) Pessoal afetado pela atividade	7,796.6 €
(Direto) Atividades do projeto	3,508.6 €
Outros	0
2. Despesas de Gestão (máx. 10%)	(€)
(Indireto) Suprimentos, consumíveis e deslocamentos	1,190.00 €
(Indireto) Despesas com pessoal administrativo	0
(Indireto) Alugueres	0
(Indireto) Despesas de comunicação e divulgação	1,004.8 €
TOTAL do orçamento solicitado à Fundación Caja Navarra (€)	19,620.00 €

5.3. Avaliação do projeto e feedback dos professores e dos alunos.

Para a avaliação do projeto foram utilizados os seguintes sete indicadores,

- Número de visitantes dos centros educativos;
- Número de grupos assistentes;
- Número de centros educativos;
- Satisfação geral com o programa (de 1 a 10);
- Satisfação com o pessoal (de 1 a 10);
- Satisfação com o material (de 1 a 10);
- Satisfação com as instalações (de 1 a 10) (Echarri, ca. 2020).

A partir dos resultados obtidos fez-se a satisfação média de cada indicador, e uma média para a satisfação geral (Galindo, ca. 2019; Museo Universidad de Navarra, 2020).

Dos 42 grupos escolares, com o total de 1.512 alunos, o museu recebeu as seguintes avaliações:

- Satisfação geral com o programa – 9.40;
- Satisfação com os monitores – 9.60;

- Satisfação com as instalações – 9.60;
- Satisfação com os materiais – 9.80 (Museo Universidad de Navarra, 2020).

A par desta avaliação quantitativa realizou-se uma qualitativa com base na narrativa dos comentários tanto dos alunos como dos professores (Galindo, ca. 2019).

No caso dos últimos, a maioria dos comentários foi positivo e de apreço pelo projeto. No entanto, houve algumas chamadas de atenção, que os professores consideraram que o museu deveria ter em conta em futuros projetos, como por exemplo o uso de batas – os professores não sabiam que os alunos iriam pintar com tinta e, portanto, não foram preparados com o material adequado para proteger a roupa ou os uniformes dos alunos.

Quanto aos estudantes, como já foi referido anteriormente, na pós-visita tinham que completar um questionário (Anexo 3) que, de modo geral, mostrou um feedback positivo.

A última questão, que pedia para os alunos descreverem como tinha sido a experiência, pelas variadas formas como foi respondida, sublinhou a importância de se continuarem a realizar estes projetos no museu e permitir, assim, que haja mais encontros com a arte contemporânea (Museo Universidad de Navarra, 2020) (conferir Apêndice D para exemplos de respostas).

PARTE 2 – ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO 'AS CIDADES DE VIEIRA DA SILVA'

1. Introdução e Objetivos do Projeto.

O Projeto *As cidades de Vieira da Silva* é um programa escolar pensado para estimular a criatividade e apoiar a formação educativa, cultural e pessoal dos alunos do segundo e terceiro ciclo de ensino, e o desenvolvimento de relações institucionais entre museus e escolas através da construção de propostas articuladas de ação educativa.

O projeto é constituído por quatro atividades inspiradas pelas obras de Vieira da Silva que procuram trabalhar a expressão visual dos alunos, o desenvolvimento de metodologias de trabalho, a utilização de diferentes técnicas, desde pintura a colagens, até à elaboração de objetos tridimensionais, e ainda a criatividade dos alunos. Destas atividades, metade deve ser conduzida em ambientes escolares e a outra metade no atelier do Museu Arpad Szenes – Vieira da Silva. Esta estrutura e a tipologia das atividades que serão apresentadas foram ainda planeadas com a possibilidade de virem a ser adaptadas para outros projetos educativos, que tenham também como objetivos, trabalhar a criatividade e a descoberta pessoal dos estudantes.

O público-alvo do programa são os alunos entre o quinto e o nono ano de escolaridade, idades onde consideramos fundamental fortalecer a formação cultural e artística, tanto para os estudantes que seguirão Artes Visuais no ensino secundário, universidade e cursos profissionais, como para aqueles que farão outras escolhas, isto porque, o único contacto que uma boa parte dos alunos, em Portugal, tem com as Artes é através das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica e de Educação Visual, respetivamente no segundo e terceiro ciclo, e que normalmente são representadas nos horários escolares pelo mínimo obrigatório dos 90 minutos³⁹ (Decreto-Lei n.º 129/2012, de 5 de Julho), o que resulta, na nossa opinião, numa carga horária insuficiente para a quantidade de conteúdos e para a

³⁹ No quinto e sexto ano, do total dos 1.350 minutos de aulas, 270 minutos são para a área de Educação Artística e Tecnológica, onde estão inseridas as disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica (estas duas, normalmente, são oferecidas em conjunto, daí referir-me à disciplina de Educação Visual e Tecnológica) e Educação Musical, sendo que 90 minutos, no mínimo, têm que ser obrigatoriamente para a disciplina de Educação Visual (Decreto-Lei n.º 129/2012, de 5 de Julho).

No terceiro ciclo, 300 dos 1.530 minutos totais no sétimo e oitavo ano e 250 minutos no nono ano são disponibilizados para a área de Expressões e Tecnologias, na qual estão inseridas as disciplinas de Educação Visual, TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e Educação Física. Acrescentando, mais uma vez, o mínimo obrigatório de 90 minutos, por semana, para Educação Visual (Decreto-Lei n.º 129/2012, de 5 de Julho).

importância que estas disciplinas têm no desenvolvimento e futuro de todos os alunos, como é também referido ao longo do presente trabalho.

O Projeto pretende, assim, a partir das obras desta artista portuguesa, desenvolver a cultura artística dos alunos, desenvolver um conjunto de atividades que tenham uma relação clara com o currículo das duas disciplinas, mobilizar os professores e criar mecanismos de relacionamentos dos museus com as comunidades escolares (professores, alunos e familiares destes) por forma a incentivar e mobilizar o usufruto dos seus espaços e acervos.

2. Vieira da Silva.

Maria Helena Vieira da Silva nasceu em Lisboa a 13 de junho de 1908 (Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva, 2010a). A sua infância foi marcada pelas influências culturais deixadas pelo pai, o embaixador Marcos Vieira da Silva, que morreu quando a artista tinha dois anos, e as de seu avô, José Joaquim da Silva Graça, jornalista e diretor do Jornal *O Século*, com quem ela e a mãe, Maria do Céu Silva Graça, viveram após a morte do pai (Barranha, 2010).

O papel da leitura, proveniente das bibliotecas do pai e do avô, e a experiência e o início dos estudos em música influenciaram artisticamente a formação de Vieira da Silva, e tornaram-se extremamente importantes para o desenvolvimento e despertar da pintora para as artes. Consequentemente, a artista começa a estudar desenho, modelagem e pintura, e mais tarde frequenta o curso de anatomia na Escola de Belas Artes de Lisboa (Barranha, 2010; Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva, 2010a).

Em 1928, mãe e filha mudam-se para Paris, onde a artista ingressa na Academia La Grande Chaumière para frequentar o curso de escultura de Bourdelle (Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva, 2010a) e de seguida as Académies Moderne e Scandinave (Barranha, 2010). Estes anos marcaram-na tanto a nível profissional como pessoal, pois é neste período que Vieira da Silva escolhe ocupar cada vez mais o seu tempo e dedicação à pintura e conhece, na Academia La Grande Chaumièr, o pintor húngaro Arpad Szenes com quem viria a casar em 1930 (Barranha, 2010).

Dois anos mais tarde, conhece a galerista Jeanne Bucher, que promove as primeiras exposições de Vieira da Silva e edita o primeiro livro ilustrado por esta, *Kô e Kô, os dois esquimós*, escrito por Pierre Guéguen. A primeira exposição da artista em Portugal decorre em 1935 na galeria UP de António Pedro e Tom (Thomaz de Mello) (Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva, 2010a; Barranha, 2010).

Durante a Segunda Guerra Mundial com o avanço das tropas alemãs e temendo por Arpad Szenes, que tinha origens judias, o casal muda-se primeiro de Paris para Lisboa, e mais tarde para o Rio de Janeiro (1940), após a tentativa falhada de conseguir a nacionalidade portuguesa para o casal, mesmo depois de Arpad ter-se convertido ao catolicismo e o par ter contraído o casamento religioso. Durante este período, as inquietações e reflexões sobre a dor e o drama da guerra, o absurdo da condição humana, o desenraizamento e as saudades são refletidos nas obras da artista pela pintura de retratos, representações intimistas, paisagens e naturezas mortas (Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva, 2010a; Ribeiro, 2000).

Em 1947, o casal regressa a Paris e a artista vive um período criativamente fértil e de maior estabilidade que se reflete na intensa produção de obras, nas constantes solicitações destas e nas sucessivas exposições. Este período que é apenas sobressaltado pela morte da mãe em 1964, termina em 1976, quando Arpad Szenes é diagnosticado com Parkinson, o que obriga a um recolhimento maior por parte do casal (Barranha, 2010; Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva, 2010a).

Depois da morte do pintor húngaro, a 16 de janeiro de 1985 (Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva, 2010a), Vieira da Silva expressa a vontade de criar um centro de estudos e investigação dedicado à análise das obras do marido, em conjunto com as suas, com a finalidade de expô-las ao público (Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva, 2010b).

Em 1990, é criada a Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva, com os objetivos de empreender o estudo e difundir o conhecimento sobre a obra de Vieira da Silva (Ruivo, 2010), e com a obrigação de criar um museu sobre as obras do casal (Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva, 2010b) com exposições temporárias regulares de outros artistas, nacionais e internacionais, que conviveram ou partilharam afinidades artísticas com o par (Ruivo, 2010). Ao mesmo tempo, foi também decidido criar nesse espaço um centro de documentação e investigação, tal como Vieira da Silva tinha imaginado (Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva, 2010b).

A primeira localização para o museu, proposta pela pintora, situa-se na atual casa atelier, o nº3 do Alto de São Francisco, local onde o casal habitava quando permanecia em Portugal. No entanto, devido às pequenas dimensões do espaço, foi impossível concretizar-se a criação do centro de estudos e de exposições naquele sítio. As instalações para o Museu e Fundação acabaram por sediar-se a minutos da casa atelier, na Antiga Fábrica de Tecidos de Seda localizada no Jardim das Amoreiras (Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva, 2010b).

O Museu Arpad Szenes – Vieira da Silva foi inaugurado a 3 de novembro de 1994, já sem a presença da artista que morreu em Paris, a 6 de Março de 1992 (Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva, 2010; Barranha, 2010).

3. Estrutura do Projeto.

3.1. Pré e Pós-visita.

A educação museológica desenvolve-se em três momentos específicos de aprendizagem que são “o antes”, “o durante” e “o depois” da visita ao museu, e em dois espaços distintos: escola e museu. (Campos, 2004: 14)

Com o intuito de criar uma experiência mais completa e mais duradoura, o projeto além de ser dividido por atividades conduzidas em ambas as instituições, é constituído também por duas visitas por parte do educador à escola para introduzir e concluir o projeto, como está sintetizado na tabela 2.

A pré-visita, que ocorre antes da ida ao museu, é criada para introduzir o projeto, explicar quem foi Vieira da Silva e quais são as técnicas, métodos e tipologias das suas criações, explicitar os objetivos da visita, de modo a preparar os alunos para as atividades que irão realizar, e transmitir os conhecimentos necessários para estes aproveitarem e maximizarem o seu envolvimento no projeto.

Na pós-visita, a deslocação à escola ocorre com os objetivos de finalizar e consolidar os conceitos e conclusões retiradas ao longo do projeto e para receber o feedback dos professores e alunos, através da criação de um espaço para debater e ouvir as experiências destes e pela realização de dois questionários, um dirigido aos estudantes e outro aos professores, como será explicado no subcapítulo 3.3.

Tabela 2*Estrutura do projeto*

Pré-visita à sala de aula	Introdução ao museu e às obras de Vieira da Silva.	20 minutos	
Atividade A (realizada na sala de aula e conduzida pelo professor)		35 minutos	
Visita ao Museu		90 minutos	
1ª Parte	Contemplação das obras	Observação e diálogo sobre as obras <i>La Basilique e Au fur et à mesure</i>	20 minutos
2ª Parte	Atividades (B e C)	Realização de duas atividades relacionadas com as obras referidas em cima	70 minutos (35 minutos para cada atividade)
Atividade D (realizada na sala de aula e conduzida pelo professor)		35 minutos	
Pós-visita à escola	Questionário	20 minutos	

3.2. Construção e tipologia das atividades.

Após o estudo da vida e das obras de Vieira da Silva e várias visitas ao museu, foi possível reunir um conjunto de temas e conceitos (apresentados no esquema do apêndice E) que considerei importantes para a explicação das obras da artista e potencialmente interessantes para serem trabalhados nas atividades, tanto do ponto de vista dos alunos como dos professores. Os conceitos chaves que utilizo como base para o projeto são o conceito de espaço físico e afetivo, memória, ilusão e a relação espaço – tempo.

Destes temas, surgiram 4 atividades, cada uma com ligação a uma obra de Vieira da Silva e que têm presente a ideia de espaço urbano e o contraponto Realidade vs. Imaginação.

Também, desde muito cedo, ficou definido que as atividades centrar-se-iam e trabalhariam a capacidade de abstração e o uso da geometrização por parte dos alunos. Bem como obrigariam o uso de materiais e / ou técnicas diferentes.

Outro ponto igualmente importante foi o planeamento de atividades que não fossem só realizadas no museu e, pelo contrário, pudessem ser realizadas no contexto de sala de aula, tanto como introdução ou conclusão do projeto, como de consolidação da parceria museu e escola. Por isso mesmo, as primeiras e últimas atividades do projeto foram elaboradas para serem realizadas nas escolas e as outras duas no espaço do museu (conferir tabela 3).

Tabela 3

Atividades

Atividade A	individual	realizada antes da visita ao museu	Na escola	Acompanhada pelo professor	Cada uma tem a duração de 35 min.
Atividade B		realizada durante a visita	No atelier do museu	Acompanhada pelos monitores	
Atividade C	colaborativa	realizada após a visita ao museu	Na escola	Acompanhada pelo professor	
Atividade D					

As quatro atividades foram ainda divididas de acordo com o método de trabalho pretendido, individuais e colaborativas. As atividades A e B estão construídas para trabalhar a expressão individual dos alunos e as C e D, concentram-se no trabalho, atitude, discussão e partilha de ideias em grupo.

Todas as atividades têm instruções e objetivos claros, e têm uma base real e concreta em que os alunos se podem inspirar – obras de Vieira da Silva. Assim, permite-se aos estudantes entenderem o que é pretendido, terem uma fonte de investigação e de

inspiração, mas sem que isso condicione o surgimento de novas ideias e a expressividade dos alunos.

No fundo, é pretendido que as atividades criem um espaço, apesar das orientações, que permitam aos alunos criar e experimentar ao máximo aquilo que lhes é dado, principalmente porque a cultura visual é um elemento essencial para a fomentação da criatividade de qualquer pessoa.

3.2.1. Atividade A: *Veneza geometrizada.*

Esta atividade pretende servir de ponte entre o museu e a escola, de modo a possibilitar o transporte de resultados, experiências e conhecimentos adquiridos de uma instituição para a outra, ao mesmo tempo que permite aos alunos num ambiente familiar, como a sala de aula, a possibilidade de explorarem novos temas, e pesquisarem, criarem e ganharem uma certa familiaridade com o artista, obra e museu, ainda antes da visita e sempre com o acompanhamento do docente.

Este exercício é utilizado, portanto, como introdução às temáticas das paisagens urbanas nas obras de Vieira da Silva e à utilização da dualidade imaginação *versus* realidade.

A atividade consiste na realização de uma ilustração a partir de um excerto de um dos livros de Sophia de Mello Breyner Andresen (1919 – 2004), autora escolhida por ter produzido várias obras de poesia e referências literárias juvenis – *O Cavaleiro da Dinamarca* (1964), *A Fada Oriana* (1958), *A Menina do Mar* (1958), *O Rapaz de Bronze* (1966), etc. Estudadas desde o segundo ciclo ao ensino secundário pelos alunos portugueses. E, também, pela referência nas suas obras a Vieira da Silva com pelo menos três poemas, *Maria Helena Vieira da Silva ou o itinerário inelutável* (1971), *Tríptico ou Maria Helena, Arpad e a pintura* (1989) e *Landgrave ou Maria Helena Vieira da Silva* (1989), a abordarem os aspetos, dimensões e elementos diversos da obra da pintora em questão (Boechat, 2008).

O livro escolhido para esta atividade, que é considerado pela Direção-Geral de Educação apropriado para as idades dos alunos e que pertence inclusive à Lista de Obras e Textos para Educação Literária do 7º ano da DGE (Direção-Geral de Educação), foi *O Cavaleiro da Dinamarca*.

Esta atividade consistirá também numa introdução ao uso da geometrização abstrata, com os alunos a terem que recorrer nas suas ilustrações apenas ao uso de triângulos,

retângulos, quadrados e ao uso da cor para criar as estruturas e a dimensionalidade que são descritas no seguinte excerto retirado do livro anteriormente referido,

Veneza, construída à beira do mar Adriático sobre pequenas ilhas e sobre estacas, era nesse tempo uma das cidades mais poderosas do mundo. Ali tudo foi espanto para o dinamarquês. As ruas eram canais onde deslizavam estreitos barcos finos e escuros. Os palácios cresciam das águas que refletiam os mármore, as pinturas, as colunas. [...]

Nunca o Cavaleiro tinha imaginado que pudesse existir no mundo tanta riqueza e tanta beleza. Não se cansava de olhar os degraus de mármore, os mosaicos de ouro, as solenes estátuas de bronze, as águas trémulas dos canais onde se refletiam as leves colunas dos palácios cor-de-rosa, as pontes, os muros cobertos de sumptuosas pinturas, as igrejas e as torres. A cidade parecia-lhe fantástica, irreal, nascida do mar, feita de miragens e reflexos. Era igual às cidades encantadas que as fadas fazem aparecer no fundo dos lagos e dos espelhos.

O Mercador alojou o Cavaleiro no seu palácio e em sua honra multiplicou as festas e os divertimentos. Durante o dia percorriam de gôndola a cidade. Penetravam nas igrejas cobertas de mosaicos e pinturas e paravam nos mercados onde se vendiam aves raras, rendas, tecidos do Oriente, colares de pérolas, anéis de safiras, esporas de ouro e prata, esmaltes e cofres, espadas e punhais com o cabo incrustado de turquesas e marfim, taças e frascos feitos dum vidro finíssimo, multicolor como as águas e leve como espuma. (Andresen, 1964: 14 – 15)

Esta amostra de texto foi escolhida por ser descritiva o suficiente para servir de base aos alunos, tanto a nível de cores, texturas, como de arquitetura, mas por permitir, ao mesmo tempo, uma amplitude e escolhas e soluções para poderem utilizar a sua imaginação e criatividade na elaboração da ilustração geometrizada da cidade de Veneza.

A atividade é para ser realizada em folhas próprias que servirão de estrutura base para a ilustração e que os alunos terão que associar às suas composições. Numa delas (versão A) está impressa a imagem de um quadro inacabado da artista, que faz parte da coleção do Museu Arpad Szenes-Vieira da Silva, e na outra folha (versão B) estão impressas somente as linhas mais importantes (a rede) a preto e branco desse mesmo quadro inacabado (conferir apêndice F). O resto dos materiais utilizados nesta atividade e apresentados na tabela 4 devem estar a cargo da escola.

Do ponto de vista do museu, a atividade (e a pré-visita) permitirá que os alunos cheguem à instituição com uma noção mais completa e profunda das obras de Vieira da Silva, dos objetivos das restantes atividades do projeto e a possibilidade em se criar um ritmo maior de trabalho quando estiverem no museu a realizar os restantes exercícios.

Por fim, a atividade deverá ser realizada entre a pré-visita do educador à escola e a ida da turma ao museu.

Tabela 4

Síntese e lista de materiais da Atividade A: Veneza Geometrizada

Duração: 35 min.

Atividade individual

Fases da atividade:

1º – Leitura do excerto do livro *O Cavaleiro da Dinamarca*;

2º – Distribuição das folhas de trabalho fornecidas pelo museu (apêndice F) - a escolha de quem fica com cada versão fica a cargo do professor;

3º – Ilustração do excerto do texto lido, com o uso de figuras geométricas.

Temas:

Espaço urbano; Utilização da cor para construir formas e perspectiva; Geometrização abstrata; Ilustração.

Materiais para a atividade:

Versão A – folha A4 impressa a cores (apêndice F, figura F1);

Versão B – folha A4 impressa a preto-e-branco (apêndice F, figura F2);

Pinturas (tintas, marcadores de feltro e lápis).

Materiais que o museu oferece:

Folha para o professor com as instruções da atividade e com o excerto do texto;

Folha para os alunos com o excerto do texto;

Versão A – folha A4 impressa a cores (apêndice F, figura F1);

Versão B – folha A4 impressa a preto-e-branco (apêndice F, figura F2);

Cada anexo é impresso em número correspondente à quantidade de alunos da turma em questão.

3.2.2. Atividade B: A minha Lisboa.

Esta atividade é para ser desenvolvida individualmente no museu, após observação e interpretação de uma obra do artista escolhido. Com o objetivo dos alunos utilizarem e explorarem as técnicas com que o artista cria o quadro e a partir delas explorarem, individualmente, a sua criatividade, identidade e experiências pessoais.

No projeto *As cidades de Vieira da Silva*, esta atividade consiste na criação de uma composição geométrica com o uso da técnica de colagens e inspirada no quadro *La basilique* (figura 23) de Vieira da Silva (1964-1967) que será observado e discutido previamente com os monitores.

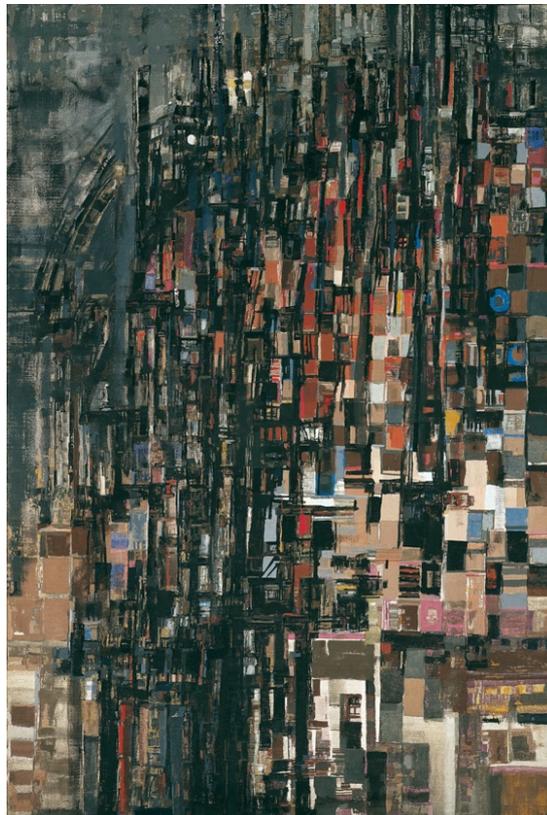


Figura 23. *Vieira da Silva, La basilique (1964 – 1967).* Fonte: <https://jeannebucherjaeger.com/wp-content/uploads/2015/09/Maria-Elena-Vieira-da-Silva-La-Basilique-1964-1967.jpg> [acedido a 16 de Junho, 2020]

A atividade e a escolha dos materiais (descritos na tabela 5) pretendem fazer um contraponto com a própria visão que a artista tem de Lisboa, visto que a capital é frequentemente “lugar de origem de todas as cidades” (Vasconcelos, 2015: 142) pintadas por Vieira da Silva, inspirando-se nas ruas labirínticas, na claridade e nos azulejos da cidade para as suas criações (Vasconcelos, 2015).

Por isso mesmo, o objetivo da atividade é que os alunos, através da sua composição, apresentem e transmitam a visão pessoal que têm da cidade de Lisboa (exemplos: luminosa, velha, moderna, caótica, etc.).

Nesta atividade, os monitores são fundamentais para ajudarem os alunos a explorarem artisticamente os materiais disponíveis e demonstrar como as cores, a imagem e a composição podem refletir essa tal visão. Inerentemente, na realização da composição, surgem as questões da posição e do peso das formas, a ligação dos sentimentos com as cores, e a diferença entre espaços vazios ou cheios, equilibrados ou desequilibrados.

O processo consiste, em primeiro lugar, que cada aluno escolha uma imagem entre três possíveis (conferir Apêndice G), onde estão retratadas separadamente pormenores do Mosteiro dos Jerónimos, do Panteão Nacional e da Estação do Oriente. Obras escolhidas por pertencerem a épocas e estilos diferentes – o Mosteiro dos Jerónimos começa a ser construído no início do século XVI (1501/1502) (Direção-Geral do Património Cultural, 2017), o Panteão Nacional em 1682 (Direção-Geral do Património Cultural – DGPC / Panteão Nacional, 2017) e a Estação do Oriente foi concluída em 1998 (Infraestruturas de Portugal, 2018); por se localizarem em distintos espaços da cidade de Lisboa – Belém, Campo de Santa Clara e Parque das Nações, respetivamente. E por serem locais de identificação da capital.

A imagem que escolherem terá que ser cortada, primeiro longitudinalmente pela margem esquerda, e o resto em partes mais pequenas e com formas geométricas.

Numa folha A3, vão colar não só esses cortes da imagem que escolheram, mas terão também outros materiais à disposição para colar e cortar geometricamente, como papéis de cor adesivo, de crepe e celofane, mais um conjunto de imagens auxiliares impressas em formato A5, que são apresentadas no Apêndice H.

Todos os recortes terão de ser colados de modo que a composição transmita essa visão pessoal do aluno sobre a cidade de Lisboa, mas sem que a colagem se fixe na construção de uma imagem realista.

No final da visita, se ainda houver tempo, deverá ser dada a possibilidade aos alunos (se assim o entenderem) explicarem os seus trabalhos.

Tabela 5

Síntese e lista de materiais da Atividade B: A minha Lisboa

Duração: 35 min.

Atividade individual

Fases da atividade:

1º - Cada aluno tem que escolher a imagem base que irá utilizar para a composição (Apêndice G);

2º - Cortar a margem esquerda da imagem e colá-la numa folha A3;

3º - Cortar o resto da imagem em formas geométricas;

4º - Utilizar o restante material para construir a composição: papel adesivo, crepe, celofane, materiais reciclados e o conjunto de imagens auxiliares (Apêndice H);

5º - Criar a composição e colá-la na folha A3;

Estes últimos três passos não precisam de decorrer nesta ordem, pelo contrário, será natural que acabem por acontecer ao mesmo tempo.

Temas:

Elementos: ponto, linha, forma, plano, textura, cor e espaço; Composição abstrata;

Espaço urbano; Geometrização; Memória e Identidade.

Materiais para a atividade / Materiais que o museu oferece:

Folha A3 para cada aluno;

3 Folhas A3 impressas a cores, com um pormenor do Mosteiro dos Jerónimos (Apêndice G, figura G1); com um pormenor do Panteão Nacional (Apêndice G, figura G2); com um pormenor do Estação do Oriente (Apêndice G, figura G3);

Rolos de película adesiva de várias cores;

Conjuntos de papel crepe de várias cores;

Rolos de papel celofane de várias cores;

Revistas e jornais antigos;

1 Folha A5 impressa a cores, com imagem do rio Tejo (Apêndice H, figura H1);

3 Folhas A5 impressa a cores, com imagens de azulejos (Apêndice H, figuras H2, H3 e H4);

2 Folhas A5 impressas a cores, com imagens da calçada portuguesa (Apêndice H, figuras H5 e H6);

Tesouras + Colas de tubo;

Lápis + Borracha + Afia-lápis.

3.2.3. Atividade C: Escultura.

Os objetivos da atividade C, além de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a contemplação e interpretação do quadro do artista, são trabalhar o diálogo, a troca de ideias para chegar a uma *solução* artística, o respeito pelos colegas e a prática de uma metodologia de trabalho (e de processo).

A atividade é também colaborativa, o que significa que cada grupo escolar que participa no projeto é incluído no resultado final do mesmo. No fim, ter-se-á uma *peça* construída pelos alunos e que será o registo das suas passagens pelo museu.

No projeto *As cidades de Vieira da Silva*, essa peça consiste na (re)criação do quadro *Au fur et à mesure* de Vieira da Silva (1965) (Figura 24) na tridimensionalidade, através do uso de fios e tecidos, colocados em duas estruturas metálicas semelhantes.



Figura 24. *Vieira da Silva, Au fur et à mesure (1965).*

Fonte: <http://fasvs.pt/upload/loja/217.jpeg> [acedido a 27 de Junho, 2020]

Para a atividade, os alunos terão à disposição, tecidos e fitas de várias cores, materiais cortantes, agrafadores e colas para criar os planos e as linhas representadas que caracterizam o quadro, como é referido na seguinte citação,

Remetendo para o seu gosto por trechos de arquiteturas urbanas, esta pintura congrega vários elementos que caracterizam o léxico pictórico de Vieira da Silva: as grelhas, as quadriculas, os jogos de perspectivas, as relações multidimensionais entre planos e entre o fundo e as formas, as variações lumínicas, as repetições. ([Tabela informativa sobre a pintura *Au fur et à mesure*], n.d.: para. 1)

Durante o processo, os alunos discutirão quais as cores dos tecidos que se aproximam mais com as da obra, em que formatos vão cortá-los e em que posições os colocarão de modo a criar as várias perspectivas e planos retratados (conferir tabela 6), sem esquecer que na pintura existe um elevado grau de abstração, e por isso mesmo, as posições podem variar de acordo com o que cada aluno vê e percebe na obra.

Esta atividade necessita de uma supervisão vasta e atenta por parte dos monitores, mas também alguma organização por parte dos alunos. Para facilitar e permitir uma melhor colaboração entre os estudantes e um melhor desempenho destes, individualmente e coletivamente, em vez de trabalharem todos em conjunto numa estrutura, o grupo será dividido em dois, com cada metade a trabalhar, em simultâneo, numa das duas estruturas metálicas (Figura 25). As duas estruturas serão ainda, no final de cada visita dos diferentes grupos escolares, o resultado visual de duas dinâmicas distintas criadas durante a atividade.

Estas estruturas estarão em construção desde o início do projeto até à data final deste, com os vários grupos escolares a darem o seu contributo sobre a visão da pintura de Vieira da Silva, num processo que será fotografado, e que pretende, após a conclusão, deixar duas peças / objetos tridimensionais no museu, construídos a partir da colaboração de todos os alunos que passaram pelo projeto e pela instituição. No final, o objetivo é convidar as turmas a visitarem os trabalhos finais expostos no museu.

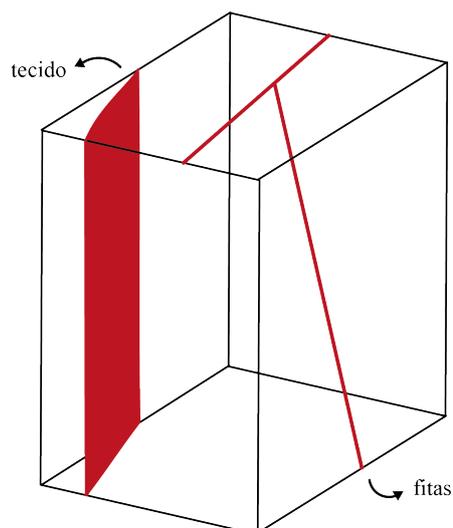


Figura 25. Esboço da estrutura metálica. Fonte própria.

Tabela 6

Síntese e lista de materiais da Atividade C: Escultura

Duração: 35 min.

Atividade colaborativa

Fases da atividade:

1º - Divisão do grupo escolar em duas metades, cada uma fica encarregue de uma estrutura;

2º - Diálogo com os alunos sobre como começar a atividade (se forem os primeiros alunos do projeto) ou continuar e modificar a composição já iniciada pelos colegas;

3º - Utilizar os materiais disponíveis para construir a peça.

Temas:

Elementos: linha, forma, plano, textura, cor e espaço; Composição abstrata; Perspetiva.

Materiais para a atividade / Materiais que o museu oferece:

Duas estruturas metálicas (100cm x 70cm x 70cm);

Rolos de tecidos de vários materiais e cores;

Fitas e fios de tecidos de vários materiais e cores;

Tesouras + Agrafadores + Colas de tecido;

Réguas + Fitas métricas.

3.2.4. Atividade D: Cidade em expansão.

Após a visita ao museu, esta atividade surge com os objetivos de consolidar todo o conhecimento adquirido ao longo do projeto pelos alunos, como finalizar ainda a parceria entre as duas instituições.

A atividade é também colaborativa e tem o propósito não só de continuar, num ambiente formal, a dinâmica que surgiu no espaço físico do museu, mas também trabalhar e relacionar a arte com as reflexões ambientais e preocupações ecológicas presentes no discurso e prática dos dias de hoje.

Neste projeto, a atividade D consiste na criação de uma *escultura* tridimensional do quadro (figura 26) exposto no museu, *Ville en Expansion* de Vieira da Silva (1970), através de caixas e outros materiais reciclados.



Figura 26. Fotografia do quadro de Vieira da Silva, *Ville en Expansion* (1970), exposto no Museu Arpad Szenes – Vieira da Silva. Fonte própria.

Nesta atividade, é pretendido reforçar a importância de respeitar os outros, trabalhar o planeamento e exploração de materiais, trabalhar a escala, mas também debater e apontar as diferenças e maneiras como cada um observa e interpreta o quadro, sendo que todas essas interpretações são legítimas.

A atividade não tem uma data de realização específica, apenas a de decorrer após a visita ao museu, sendo que é nessa altura que as instruções são dadas aos professores.

Como é referido de seguida, na tabela 7, o museu oferece uma base para o suporte da escultura, que pode ser depois adaptada para o tamanho que os docentes escolherem, decisão tomada de acordo com a quantidade de materiais que têm à sua disposição.

Os professores podem ainda decidir se querem reproduzir o quadro todo ou só parte dele, como também fica ao seu critério se os alunos trabalham todos juntos, como um só grupo, ou se divide a turma em grupos mais pequenos.

No final, o objetivo é fotografar o resultado da atividade, coletar as fotos de todas as turmas que aderiram e expô-las no museu, deixando em aberto a hipótese das próprias esculturas virem a estar no museu ou no atelier.

Tabela 7

Síntese e lista de materiais da Atividade D: Cidade em expansão

Duração: 35 min.

Atividade colaborativa

Fases da atividade:

- 1º - Junção de materiais reciclados, como caixas, papéis, cartões, garrafas;
- 2º - Separação e planeamento da escultura de acordo com os materiais;
- 3º - Construção da escultura (instruções mais específicas estão ao cargo do professor);
- 4º - Foto do resultado final.

Temas:

Composição; Experimentação de diferentes materiais; Tridimensionalidade; Escala; Perspetiva; Espaço; Criatividade.

Materiais para a atividade:

Materiais reciclados;
Colas;
Tesouras.

Materiais que o museu oferece:

Para o professor, folha com as instruções da atividade e com a imagem do quadro;
Para os alunos, folha com a imagem do quadro;
Base da escultura, em K-line, com as dimensões 70x100cm.

3.2.5. Aprendizagens Essenciais do 2º e 3º Ciclo e a relação com as atividades.

As Aprendizagens Essenciais são documentos de orientação curricular, que visam “promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Direção-Geral da Educação, 2018: para. 1). Nestes documentos estão referidos os vários conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem adquirir nas várias disciplinas ao longo da progressão curricular (Direção-Geral da Educação, 2018).

No apêndice I, estão representadas duas tabelas, cada uma sobre as aprendizagens essenciais de Educação Visual do segundo e terceiro ciclo, respetivamente, que estão inerentes nas várias atividades do projeto.

As tabelas do apêndice estão ambas divididas por três domínios diferentes, como aparece nos documentos oficiais da Direção-Geral da Educação:

- Apropriação e reflexão;
- Interpretação e comunicação;
- Experimentação e criação.

E ainda, por uma quarta divisão correspondente à coluna de ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos alunos (Direção-Geral da Educação, 2018a, 2018b).

3.3. Avaliação.

A avaliação é essencial para garantir o melhoramento não só do projeto, mas também de futuras colaborações. E determinar a qualidade da experiência educativa fornecida aos alunos.

A avaliação, segundo vários autores, como Campos (2004), Caston (1987), Duque (2018), Hein (1998), Hooper-Greenhill (1994) e Talboys (2000), não deve ser conduzida somente após a conclusão do programa visto que, assim, limita-se drasticamente a utilidade de todo o processo, mas deve ser realizada ao longo do projeto, permitindo a modificação e correção contínua de componentes que não estão a funcionar bem ou permitir alterações em fases posteriores com base nas experiências anteriores.

Uma parte fundamental da avaliação será sempre a observação por parte dos monitores de como os alunos e professores respondem às atividades – se estão motivados, interessados, nervosos ou frustrados (Talboys, 2000), se as suas reações são as esperadas, ou se estão a reagir pior ou melhor, e se estão a alcançar os objetivos e metas propostas ao longo do projeto (Duque, 2018).

O segundo método de avaliação do projeto seriam dois questionários, um para os alunos e outro para os professores, realizados durante os vinte minutos das pós-visitas. Este formato permite uma uniformização da avaliação, visto que as perguntas são as mesmas para todos os alunos e professores, independentemente da data em que respondem e das pessoas que apresentam o questionário (Hein, 1998).

O esboço do questionário dos professores é dividido em duas partes, a primeira incide-se sobre o projeto e a satisfação com o mesmo, e a segunda sobre a utilização dos museus por parte das escolas e as opiniões dos professores acerca deste tema (ver Apêndice J).

O questionário dos alunos está dividido em três, a primeira parte é, em específico, sobre o projeto, a segunda sobre a importância das artes para os alunos e a última parte sobre as suas experiências nos museus (ver Apêndice K).

Algumas das perguntas colocadas nos questionários são inspiradas nos trabalhos dos autores Caston (1987), Duque (2018) e Talboys (2000), e ainda no projeto *Rothko.50* (anexo 3).

Por fim, para os questionários depois puderem ser postos em prática, necessitam de uma fase de testagem, de uma revisão para adaptar a linguagem às idades dos alunos e a coordenação de uma equipa que leia os resultados, “em suma, todos os questionários devem ser testados no ambiente em que serão usados e com as pessoas que deverão respondê-los”⁴⁰ (Hein, 1998: 116).

⁴⁰ “In short, all questionnaires have to be field tested in the setting in which they will be used and with the people who will be expected to respond to them” (tradução livre)

4. Calendário e Comunicação do Projeto.

O projeto realizar-se-ia de janeiro a junho, de acordo com o calendário do segundo e terceiro período do ano letivo, com as visitas ao museu e à escola a decorrerem dentro do horário escolar e de forma a encaixarem-se de acordo com a disponibilidade das várias turmas. A pré-visita e a pós-visita deveriam ser realizadas, respetivamente, no máximo duas semanas antes e depois da visita ao museu.

Quanto à comunicação do projeto, esta deveria ser feita em duas fases. A primeira, decorreria durante o primeiro período (setembro a dezembro), e consistiria na informação do projeto e da estrutura deste, divulgada nas redes sociais do museu, mas também por via eletrónica e por entrega de brochuras informativas às escolas. A segunda fase, de janeiro a março, consistiria no reenvio do e-mail e da brochura em PDF para as escolas que não tenham respondido.

Após a manifestação de interesse por parte dos professores, passar-se-ia para uma segunda fase de informação com o início de um contacto mais próximo com os docentes e a explicação com mais detalhes, das várias fases e instruções do projeto, como também a marcação de datas.

A comunicação seria feita para as escolas da área metropolitana de Lisboa (lista de escolas no Apêndice L). No entanto, por considerarmos injusto que alunos de outras zonas do país não tenham a possibilidade de desfrutar do projeto e do museu, seria desejável que fosse desenvolvida uma estratégia para que todas as escolas de Portugal Continental pudessem participar nele (quanto às regiões autónomas, a participação torna-se ainda mais complicada por causa das deslocações por via aérea), embora fosse necessário para isso arranjar alternativas às pré e pós-visitas, como a criação de vídeos (para fazer a explicação e apresentação ou conclusão do projeto) ou de videoconferências, de forma a dispensar a presença física do educador, mesmo que esta opção não tenha o mesmo impacto.

5. Recursos humanos e materiais.

Para garantir que as atividades funcionam e se desenrolam da melhor maneira, principalmente a atividade C, por causa da quantidade de materiais que envolve e da complexidade que se pode gerar quando os alunos trabalham em grupo, deve haver, no mínimo, três monitores a supervisionar os estudantes.

O papel de todos estes que participarem não incorpora só o acompanhamento e ajuda aos alunos nas atividades, mas poderá incluir as explicações destas e, ainda, a apresentação e orientação da contemplação e análise dos quadros. Quanto às pré e pós-visitais, basta haver um educador encarregue de cada uma delas, acompanhado dos materiais de comunicação necessários para apresentar o projeto, os enunciados das atividades A e D, e os questionários, dependendo da fase a realizar-se.

Importante referir também, como foi apresentado no subcapítulo da avaliação do projeto, que a construção dos questionários e análise destes têm uma estrutura e instruções próprias que obrigam a algum trabalho exterior ao departamento educativo do museu. Assim como acontece com a comunicação do projeto que, se possível, deve ser realizada em conjunto com o departamento em questão. Infelizmente, apesar de ter contactado o Museu Arpad Szenes – Vieira da Silva, não foi possível após esse primeiro contacto desenvolver ou explicar o que estava a construir e puder, ao menos, ser esclarecida nalguns pontos mais práticos diretamente relacionados com a gestão do projeto e relevantes para pormenorizar a sua organização.

Quanto aos recursos materiais, no apêndice M, é apresentada a lista completa dos materiais necessários para todas as atividades, divididos em quatro tabelas, onde estão enumerados os que são para imprimir, os que serão necessários repor ao longo do projeto e os materiais secundários como lápis, borrachas e folhas brancas, com a quantidade mínima necessária e uma proposta de orçamento.

Para o planeamento do projeto *As cidades de Vieira da Silva* há vários pontos, objetivos e condições que surgem, acima de tudo, a partir das pesquisas feitas e lidas, tanto para a parte teórica como parte prática do trabalho e, claro, a experiência com o projeto *Rothko.50* na Universidade de Navarra.

CONCLUSÃO

No trabalho final de mestrado, o planeamento do projeto *As Cidades de Vieira da Silva* e o estudo que realizei sobre os serviços educativos demonstram que os museus, por serem instituições que comportam uma forte vertente educativa e social, além do dever de continuamente procurarem atrair e compreender os seus visitantes, devem ter como objetivos da sua atividade, a construção de métodos e instrumentos para uma presença constante na vida e no quotidiano das comunidades em que se inserem, mesmo que isso signifique sair do seu *espaço físico* e trabalhar em conjunto com outras instituições ou organizações.

Um exemplo destas colaborações são as parcerias entre os museus e as escolas, construídas com programas educativos que não só valorizem, explorem e exponham as coleções dos museus, mas que consigam também responder às necessidades dos alunos e dos professores, de modo a criar experiências mais completas, mais duradouras e com uma maior carga afetiva.

Por isso mesmo, no projeto *As Cidades de Vieira da Silva*, além de terem sido planeadas pré e pós-visitas dos museus às escolas, foram criadas atividades para serem realizadas nas salas de aula, dando continuidade à experiência vivida no museu e alargando a presença desta instituição na vida e no percurso escolar dos estudantes. Assim, o museu pode-se transformar, para estes alunos, num espaço relevante, interessante e dinâmico, repleto de memórias e experiências positivas que poderão modificar o comportamento e futuro interesse destes em relação aos espaços museológicos.

Esta parceria pode, ainda, beneficiar positivamente a educação dos alunos ao permitir que estes, ao longo do seu percurso escolar, possam contactar com diferentes métodos e espaços de aprendizagem, e ter acesso a uma educação mais extensa e completa. Nesta linha de pensamento, o que procurei fazer, no presente trabalho de projeto, foi demonstrar que é possível construir processos de comunicação entre estas duas instituições, através de práticas de partilha e colaboração, que construam formas e modos de funcionamento em rede.

O projeto procura, também, demonstrar a necessidade de articular as atividades que promove, dirigidas a um público escolar, com a produção científica existente nas áreas do desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças e dos jovens, bem como do processo de aprendizagem dos mesmos. Não poderia estar ausente, portanto, a relação das

atividades do projeto com os programas curriculares do ensino básico ao nível da educação artística.

As Cidades de Vieira da Silva, foi um projeto construído e desenvolvido na procura de potenciar todas as vertentes associadas, desde as atividades, às suas fundamentações e objetivos, até às várias fases que compõem o produto final, com o principal intuito de colocá-lo em prática num futuro próximo, sabendo que essa fase necessitará igualmente de uma outra análise, a da experimentação, para concluir o projeto.

Outro aspeto que procurei, através da componente prática deste projeto, foi criar uma *estrutura* com possibilidades de aplicação futura e de adaptação a outras situações e outros locais. Ou seja, um exemplo demonstrativo para a criação de um programa educativo constituído por vários cenários com uma base comum e um modo de operacionalização idêntico (pré e pós-visita, quatro atividades divididas pelo museu e salas de aula, com análises específicas de obras expostas) mas adaptados a outros artistas portugueses e realizados em diferentes museus. Sempre com os objetivos de fomentar a criatividade, a descoberta pessoal dos estudantes e a construção do conhecimento sobre a História e a Cultura Portuguesa. Como ainda, dar continuidade à criação de atividades artísticas, visto que, de acordo com várias pesquisas e estudos, apresentados ao longo do trabalho, existe hoje a certeza que a nossa compreensão e capacidade de diálogo com as obras de arte são fruto da nossa experiência com as mesmas, o que significa que quanto maior for a confrontação dos alunos com os objetos e espaços museológicos, mais aptos e confortáveis eles estarão para desenvolver diferentes / outros modos de expressão, desenvolver o pensamento crítico, a criatividade e a identidade pessoal e, conseqüentemente, mais recetivos estarão para compreender e analisar novas obras de arte expostas em museus, bem como visitar as antigas à procura de recriarem ou vivenciarem novas experiências.

É possível inferir que a conclusão aqui apresentada permite apontar a direção para a possibilidade de continuar o estudo e o desenvolvimento de parcerias educativas envolvendo, não apenas o Museu Arpad Szenes – Vieira da Silva, mas outro e qualquer museu, de maior ou menor dimensão, para aprofundar o tema das relações entre os museus e as escolas e para refletir sobre métodos e estratégias que deverão ser colocadas em prática por educadores, professores, alunos e restante comunidade escolar. Como, a título de exemplo, a criação de oficinas de formação para professores baseadas nos acervos e colecções dos museus.

O que se pretendeu alcançar, com este trabalho de projeto, foi sublinhar a importância da existência de serviços educativos estruturados, de um projeto sustentado em atividades pensadas e desenhadas para públicos concretos e devidamente identificados e, por fim, refletir sobre a função educativa do museu. As razões e implicações deste ser considerado um local de aprendizagem, de crescimento e de desenvolvimento intelectual, e de que modo trabalhar com instituições escolares, para compreender as suas comunidades e criar momentos para memória futura nos alunos, que queremos que sejam visitantes recorrentes e participantes ativos, pode ajudar o museu a crescer e a evoluir ainda mais como uma instituição educativa inclusiva.

REFERÊNCIAS

- Aguirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Universidad Pública de Navarra.
- Alexander, E. P. (1983). *Museum masters: Their museums and their Influences*. The American Association for State and Local History.
- Al-Radaideh, B.N. (2007). Conceptualizing approaches to teaching college printmaking utilizing perspectives on learning from k–12 art education. *Visual Art Research*, 33(1), 92–99. <https://www.jstor.org/stable/20715437>
- Al-Radaideh, B. N. (2012). The contribution of art museums to art education. *Journal of Social Sciences*, 8(4), 505–511. <https://doi.org/10.3844/jssp.2012.505.511>
- American Associations of Museums. (1992). *Excellence and equity. Education and the public dimension of museums*.
<http://ww2.aam-us.org/docs/default-source/resource-library/excellence-and-equity.pdf>
- Anderson, D. (1994). Museum education in Europe. Societies in transition. *Journal of Museum Education*, 19 (1), 3–6.
<https://doi.org/10.1080/10598650.1994.11510253>
- Anderson, G. (2004). The role of public service: The evolution of exhibitions and programs. In G. Anderson (Ed.), *Reinventing the museums: Historical and contemporary perspectives on the paradigm shift* (pp. 189–191). AltaMira Press.
- Andresen, S. M. B. (1964). *O cavaleiro da Dinamarca*. Livraria Figueirinhas.
- Arbués, E., & Naval, C. (2014). Los museos como espacios sociales de educación. *Estudios sobre Educación*, 27, 133–151. <https://doi.org/10.15581/004.27.133-151>

- Azcárate, A. A. (2008). Modelos de educación estética y autoridad interpretativa en centros de arte contemporáneo. *Estudios sobre Educación*, 14, 129–139.
<https://dadun.unav.edu/handle/10171/9113>
- Bailey, E. B. (2006). Researching museum educators' perceptions of their roles, identity, and practice. *Journal of Museum Education*, 31(3), 175–197.
<https://doi.org/10.1080/10598650.2006.11510545>
- Baldenhofer, J. (2020a). Episode 1: Introduction to Art and Activity [MOOC lecture]. In L. Raphael, F. Estrada, & L. Mazzola, *Art and activity: Interactive strategies for teaching with Art*. Coursera.
<https://www.coursera.org/learn/art-activity#instructors> [Acedido a 14 de maio de 2020]
- Baldenhofer, J. (2020b). Episode 2: Activities for Analyzing and Reflecting [MOOC lecture]. In L. Raphael, F. Estrada, & L. Mazzola, *Art and activity: Interactive strategies for teaching with Art*. Coursera. <https://www.coursera.org/learn/art-activity#instructors> [Acedido a 14 de maio de 2020]
- Barranha, H. S. (2010). *Património e biografia: Vieira da Silva e os Jardins das Amoreiras*. Fundação Apad Szenes – Vieira da Silva.
- Bellamy, K., Burghes, L., & Oppenheim, C. (2009). Learning to Live: Museums, young people and education. In K. Bellamy, & C. Oppenheim (Eds.), *Learning to Live Museums, young people and education* (pp. 9–21). Institute for Public Policy Research.
https://www.nationalmuseums.org.uk/media/documents/publications/learning_to_live.pdf

- Ben-Haim, S. B. (2006). *Hands-on, mindful, and heartfelt learning: A model of the art museum*. [Doctoral dissertation, Minnesota State University Moorhead].
Museum-Ed.
<http://www.museum-ed.org/hands-on-mindful-and-heartfelt-learning-a-model-for-the-art-museum/>
- Bhatia, A. (2009). *Museum and school partnership for learning on field trips*. [Doctoral dissertation, Colorado State University]. Mountain Scholar.
<http://hdl.handle.net/10217/21298>
- Boechat, V. B. (2008, July 13–17). *Tessituras, Interações, Convergências* [Conference presentation]. XI Congresso Internacional da ABRALIC, São Paulo, Brasil.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21–32.
- Cameron, D. (2012). The museum, a temple or the forum? In G. Anderson (Ed.), *Reinventing the museums: The evolving conversation on the paradigm shift* (2nd ed., pp. 48–61). AltaMira Press.
- Campos, J. A. F. (2004). *Escolas e museus “parceiros na educação”* [Master’s thesis, Universidade Católica Portuguesa]. Biblioteca de Arte Gulbenkian.
- Castle, M. C. (2006). Blending pedagogy and content: A new curriculum for museum teachers. *The Journal of Museum Education*, 31(2), 123–132.
<https://doi.org/10.1080/10598650.2006.11510539>
- Caston, E. B. (1987). *A model for teaching in a museum setting using art education and art appreciation as the education and subject area components* [Doctoral dissertation, Texas Tech University]. Texas Tech University Libraries.
<https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/8731>
- Chagas, I. (1993). Aprendizagem não formal/formal das ciências. Relações entre museus de ciência e escolas. *Revista de Educação*, 3 (1), 51–59.

- Charman, H. (2005). Uncovering Professionalism in the Art Museum: An Exploration of Key Characteristics of the Working Lives of Education Curators at Tate Modern. *Tate Papers*, 3.
- <https://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/03/uncovering-professionalism-in-the-art-museum-exploration-of-key-characteristics-of-the-working-lives-of-education-curators-at-tate-modern>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M., & Hermanson, K. (1995). Intrinsic Motivation in Museums: Why Does one Want to Learn? In J. H. Falk, L. D. Dierking, & American Association of Museums (Eds.), *Public institutions for personal learning: establishing a research agenda* (pp. 67–78). American Association of Museums.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. R., Whalen, S., & Wong, M. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge University Press.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation; the internal affective determinants of behavior*. Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1990). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Decreto-Lei n.º 129/2012 de 5 de Julho. *Diário da República*, 1ª série – N.º 129.
- https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/178548/details/normal?_search_WAR_drefrontofficeportlet_dreId=133753
- DeWitt, J., & King, H. (2016). *My primary school is at the museum*. King's College London. <https://www.kcl.ac.uk/cultural/resources/reports/161107-primary-at>

- museum-report-stage-7-visual-
interactive.pdf?utm_medium=&utm_source=hootsuite&utm_campaign=
- Dierking, L. D. (2002). The role of context in children's learning from objects and experiences. In S. G. Paris (Ed.), *Perspectives on object-centered learning in museums* (pp. 3–18). Lawrence Erlbaum Associates.
<https://doi.org/10.4324/9781410604132>
- Direção-Geral da Educação. (2018, julho 22). *Aprendizagens essenciais*. Ministério da Educação, República Portuguesa. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0> [Acedido a 01 de novembro de 2020]
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais – Articulação com o perfil dos alunos. 2º Ciclo do Ensino Básico – Educação Visual*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/educacao_visual_2c_ff.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais – Articulação com o perfil dos alunos. 3º Ciclo do Ensino Básico – Educação Visual*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_visual_3c_ff.pdf
- Direção-Geral do Património Cultural. (2017). *Mosteiro dos Jerónimos*. Direção-Geral do Património Cultural, República Portuguesa.
<http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/dgpc/m/mosteiro-dos-jeronimos/> [Acedido a 01 de julho de 2021]
- Direção-Geral do Património Cultural – DGPC / Panteão Nacional. (2017). *A História*. Direção-Geral do Património Cultural – DGPC / Panteão Nacional, República Portuguesa. <http://www.panteaonacional.gov.pt/171-2/historia-2/> [Acedido a 01 de julho de 2021]

- Dobson, F., Messenger, J., Mitchell, A., & Norman, K. (2020, January 9). *Facilitating learning in practice*. OER Commons. Retrieved June 29, 2020, from <https://www.open.edu/openlearn/health-sports-psychology/facilitating-learning-practice/content-section-overview?active-tab=description-tab>
- Downey, S., Delamatre, J., & Jones, J. (2007). Measuring the impact of museum-school programs: Findings and implications for practice. *The Journal of Museum Education*, 32(2), 175–187. <https://doi.org/10.1080/10598650.2007.11510567>
- Duque, P. Z. (2018). *Estimulación temprana a través del arte. Aplicación didáctica em el Museo Universidad de Navarra* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad de Navarra.
- Echarri, F. (presumed). (ca. 2018). *Plano Estratégico (Setembro 2018 - Junho 2022). Área Educativa* [Unpublished manuscript]. Museo Universidad de Navarra, Pamplona, Navarra, Espanha.
- Echarri, F. (presumed). (ca. 2020). *Memória Fundación CajaNavarra: Curso 2019–2020* [Unpublished manuscript]. Museo Universidad de Navarra, Pamplona, Navarra, Espanha.
- Echarri, F. (presumed). (ca. 2020). *Si yo fuera Rothko - Creatividad colaborativa Rothko.50* [Unpublished manuscript]. Museo Universidad de Navarra, Pamplona, Navarra, Espanha.
- Echarri, F., & Varela, E. (2018). A guide and two untimed chronicles to contemplate Rothko's work. *International Journal of Literature and Arts*, 6(4), 68–76. <https://doi.org/10.11648/j.ijla.20180604.12>
- Eggemeyer, V. (2006). *Art museum resources and teacher use*. [Doctoral dissertation, University of North Texas]. UNT Digital Library. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5285/m1/1/>

- Eisner, E. W. (1972). *Educating artistic vision*. Collier-Macmillan.
- Eisner, E. W. (1985). *The art of educational evaluation. A personal view*. The Falmer Press.
- Eisner, E. W., Dobbs, S. M., & Getty Center for Education in the Arts. (1986). *The uncertain profession: Observations on the state of museum education in twenty American museums*. Getty Center for Education in the Arts.
- Erdman, S. (2016). Creating meaningful partnerships with museums. *Young Children*, 71(1). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2016/creating-meaningful-partnerships-museums>
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1992). *The museum experience*. Whalesback Books.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1997). School field trips. *Curator*, 40, 211–218. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1997.tb01304.x>
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museum: Visitor experiences and the making of meaning*. AltaMira Press.
- Falk, J. H., Dierking, L. D., & American Association Museum. (1995). Public institutions for personal learning: establishing a research agenda. In Csikszentmihalyi, M., & Hermanson, K. (Eds.), *Intrinsic motivation in museums. Why does one want to learn?* (pp. 67–78). American Association of Museums.
- Feio, M. H. (2014). *Relação entre escola e museus: olhar crítico sobre o concurso - A minha escola adota um museu...* [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/15730>
- Fernández, L. A. (1993). *Museología: Introducción a la teoría y práctica del museo*. Istmo.
- Fischer, E. (1959). *A necessidade da Arte*. Zahar Editores S.A.
- Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva. (2010a). *Vieira da Silva*. <http://fasvs.pt/coleccao/vieira> [Acedido a 12 de outubro de 2020]

- Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva. (2010b). *História*.
<http://fasvs.pt/museu/historia> [Acedido a 12 de outubro de 2020]
- Funderstanding. (2011, May 11). *Lev Vygotsky and social cognition*. Funderstanding.
<https://www.funderstanding.com/educators/lev-vygotsky-and-social-cognition/>
[Acedido a 18 de maio de 2020]
- Galindo, E. (presumed). (ca. 2019). *Descripción del Proyecto* [Unpublished manuscript].
Museo Universidad de Navarra, Pamplona, Navarra, Espanha.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- George, A. S. (1984). The Growth of a Program: From Childhood through Adolescence.
Roundtable Reports, 9(2/3), 19–22.
- González, M. D. S. (2015). *Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Análisis desde la investigación-acción*. [Doctoral dissertation, Universitat de València]. RODERIC Repositori de Contingut Lliure.
<http://hdl.handle.net/10550/49929>
- Goodman, N. (1985). The end of the museum? *The Journal of Aesthetic Education*, 19(2),
53–62. <https://www.jstor.org/stable/3332464?origin=crossref&seq=1>
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631–645.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631>
- Gray, C. (1998). Hope for the future? Early exposure to the arts and adult visits to art museums. *Journal of Cultural Economics*, 22(2/3), 87–98.
<https://doi.org/10.1023/A:1007597717190>
- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups [Supplemental material]. *Science Education*, 88(S1), 59-70. <https://doi.org/10.1002/sce.20018>

- Griffin, J., & Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education*, 81(6), 763–779. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199711\)81:6<763::AID-SCE11>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199711)81:6<763::AID-SCE11>3.0.CO;2-O)
- Grinder, A. L., & McCoy, E. S. (1985). *The good guide: A sourcebook for interpreters, docents, and tour guides*. Ironwood Press.
- Hastie, R. (Ed.). (1965). *The sixty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Art education*. The University of Chicago Press.
- Hein, G. H. (1995). The Constructivist Museum. *Journal of Education in Museums*, 16, 15–17.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. Routledge.
- Hein, G. E. (2006). John Dewey's wholly original philosophy and its significance for museums. *Curator*, 49(2), 181–203.
- Hein, G. E., & Alexander, M. (1998). *Museums: Places of learning*. American Association of Museums.
- Henry, B. (2006). The educator at the crossroads of institutional change. *Journal of Museum Education*, 31(3), 223–232. <https://doi.org/10.1080/10598650.2006.11510549>
- Henry, E. J. (1995–96). Art Teachers in Museums. *The Docent Educator*, 5(2), 5–7. <http://www.museum-ed.org/art-teachers-in-museums/>
- Hernández, F. (1994). *Manual de museología*. Síntesis.
- Hernández, F. (2003). *Cultura visual y educación*. Octaedro.
- Hidalgo, J. G. (2012). La adaptación al cambio de los departamentos de educación y acción cultural en la evolución de los museos: del simple watching al learn by doing. *Educación y futuro*, 27, 67–79.

- Higgins, M. W. (2011, Agosto 14). Stay curious! Museums and learning games. *Distinct Studios*. <http://blog.distinctstudios.com/?p=1404> [Acedido a 25 de maio de 2020]
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *The Educational Role of the Museum*. Routledge
- Housen, A. C. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research Journal*, 18(1), 99–131.
- Hubard, O. (2006). Activities in the art museum. *Art Education Journal*.
https://www.moma.org/momaorg/shared/pdfs/docs/learn/courses/Hubard_Activities_in_the_Art_Museum.pdf
- Hubard, O. (2007). Complete engagement: Embodied response in art museum education. *Art Education*, 60(6), 46-56.
<https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651133>
- Hudson, K. (1987). *Museums of influence*. Cambridge University Press.
- Hurwitz, A., & Day, M. (2007). *Children and their Art: Methods for the Elementary School*. Harcourt, Brace & World, Inc.
- Infraestruturas de Portugal. (2018, Maio 18). *Parabéns Estação do Oriente pelos 20 anos de vida*. Infraestruturas de Portugal, República Portuguesa.
<https://www.infraestruturasdeportugal.pt/pt-pt/centro-de-imprensa/parabens-estacao-do-orientepelos-20-anos-de-vida> [Acedido a 01 de julho de 2021]
- Institute of Museum and Library Services. (2002). *True partners, true needs*. US Department of Education. <https://www.imls.gov/publications/true-needs-true-partners-2002>
- International Council of Museums Portugal. (2004). *Código deontológico do ICOM para museus*. <https://icom-portugal.org/2015/03/19/codigo-deontologico/> [Acedido a 20 de julho de 2020]

- International Council of Museums Portugal. (2015, March 2019). *Definição: Museu*. <https://icom-portugal.org/2015/03/19/definicao-museu/> [Acedido a 20 de julho de 2020]
- Janes, K. H. (2014). *Using the visual arts for cross-curricular teaching and learning: Imaginative ideas for the primary school*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203125731>
- Jensen, V. (2010). Museum education and professional development partnerships: How the educational programs of museums enhance career goals and professional development skills in adults [Master dissertation, Seton Hall University]. Seton Hall University e- Repository. <https://scholarship.shu.edu/theses/246/>
- Kedmey, K. (2017). *Mark Rothko*. MoMa. <https://www.moma.org/artists/5047> [Acedido a 18 de novembro de 2020]
- Kindler, A. M., & Darras, B. (1997). Young children and museums: The role of cultural context in early development of attitudes, beliefs, and behaviors. *Visual Art Research*, 23(1), 125–141.
- King's College London. (2019, Janeiro 17). *My Primary School is at the Museum*. <https://www.kcl.ac.uk/cultural/-/projects/my-primary-school-is-at-the-museum> [Acedido a 29 de julho de 2020]
- Kisiel, J. F. (2003a). *Revealing teacher agendas: An examination of teacher motivations and strategies for conducting museum fieldtrips*. [Doctoral dissertation, University of Southern California]. USC Digital Library. <http://digitallibrary.usc.edu/cdm/compoundobject/collection/p15799coll16/id/486786/rec/1/>
- Kisiel, J. F. (2003b). Teachers, museums and worksheets: A closer look at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1), 3–21.

- Learning Theories. (2014, July 22). *Stage theory of cognitive development (Piaget)*. Learning Theories. <https://www.learning-theories.com/piagets-stage-theory-of-cognitive-development.html> [Acedido a 30 de julho de 2020]
- Learning Theories. (2017, February 02). *Discovery Learning (Bruner)*. Learning Theories. <https://www.learning-theories.com/discovery-learning-bruner.html> [Acedido a 30 de julho de 2020]
- Lei-Quadro n.º 47/2004 de 19 de Agosto. *Diário da República*, 1ª série – N.º 195. <https://dre.pt/home/-/dre/480516/details/maximized>
- Lepper, M. R., & Cordova, D. I. (1992). A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 16(3), 187–208. <https://doi.org/10.1007/BF00991651>
- Leshnoff, S. K. (2013). Viktor Lowenfeld: Portrait of a young art teacher in vienna in the 1930s. *Studies in Art Education*, 54(2), 158–170. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518890>
- Liu, W. (1999). *An exploratory, descriptive study of art museum educators' attitudes in regard to art museum-elementary school collaboration* [Doctoral dissertation, University of British Columbia]. The University of British Columbia Library. <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0054893>
- LIV (Laboratório Inteligência de Vida). (2018, August 08). Quem é Howard Gardner e o que é Teoria das Inteligências Múltiplas. *Laboratório Inteligência de Vida*. <https://blog.inteligenciadevida.com.br/2018/08/08/quem-e-howard-gardner-especialistas-em-educacao/> [Acedido a 30 de julho de 2020]
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. The Macmillan Company.
- Magnier, M. (2015). The Potential of and opportunities for museums in the education sector: The position of the EU. In J. Pagel, M. Maaß, & G. Kendall (Eds.),

- Revisiting the educational value of museums. Connecting to audiences* (pp. 32–35). NEMO. https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO_documents/NEMO_AC2015_EduVal_documentation.pdf
- Marcus, A. S. (2008). Rethinking museum’s adult education for K-12 teachers. *The Journal of Museum*, 33(1), 55–78.
<https://doi.org/10.1080/10598650.2008.11510587>
- Marcus A. S., Levine, T. H., & Grenier, R. S. (2012) How secondary history teachers use and think about museums: current practices and untapped promise for promoting historical understanding. *Theory & Research in Social Education*, 40(1), 66–97.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2012.649466>
- Mazzola, L. (2020a). Episode 2: Activities for Analyzing and Reflecting [MOOC lecture]. In L. Raphael, F. Estrada, & L. Mazzola, *Art and activity: Interactive strategies for teaching with Art*. Coursera. <https://www.coursera.org/learn/art-activity#instructors> [Acedido a 14 de maio de 2020]
- Mazzola, L. (2020b). Episode 4: Assessment Strategies [MOOC lecture]. In L. Raphael, F. Estrada, & L. Mazzola, *Art and activity: Interactive strategies for teaching with Art*. Coursera. <https://www.coursera.org/learn/art-activity#instructors> [Acedido a 14 de maio de 2020]
- McDonald, J. K., & West, R. E. (2020). *Design for learning: Principles, processes, and praxis*. EdTech Books.
- McGregor, S., Cochrane, P., Williams, J., Fidler, Y., & Munford, S. (2016). *Now and the future. A review of formal learning in museums*. Arts Council England.
https://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/Now_and_the_future_formal_learning_in_museums_NOV2016.pdf

- McLendon, K. (2011, April 14). *Skinner's radical behaviorism*. Funderstanding.
<https://www.funderstanding.com/educators/skinners-radical-behaviorism/>
[Acedido a 5 de setembro de 2020]
- Melo, I. M. (2009). Museu inspirador: exercício de aplicação da ferramenta de auto-avaliação - Inspiring learning for all em quatro serviços educativos de museus portugueses. *Cadernos de Sociomuseologia*, 32, 9–279.
<http://hdl.handle.net/10437/4482>
- Mooney, C. G. (2000). *Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, & Vygotsky*. Redleaf Press.
- Mora, C. S. (2014). ¿Museos del futuro? comunicación, educación e interactividad. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 1(2), 129–140.
- Muñoz, M. P. M. (2011). *Historia y desarrollo de la Museística*. Auñamendi Eusko Entziklopedia – Bernardo Estornés Lasa Funtza. <http://aunamendi.euskotikaskuntza.eus/artikuluak/artikulua.php?id=eu&ar=153961> [Acedido a 20 de julho de 2020]
- Museo Universidad de Navarra. (2014, November 26). *La colección del Museo Universidad de Navarra* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?list=UUHGATGuyrp9bgCO9fikf65Q&v=3RIvC4-CBeI>
- Museum Education Roundtable. (2018). *Journal of Museum Education*.
<http://www.museumedu.org/journal/jme-online/> [Acedido a 15 de Fevereiro de 2021]
- Nichols, S. K. (Ed.). (1992). *Patterns in Practice: Selections from the Journal of Museum Education*. Routledge.

- On Purpose Associates. (2011a, April 14). *Behaviorism*. Funderstanding. <https://www.funderstanding.com/theory/behaviorism/> [Acedido a 30 de julho de 2020]
- On Purpose Associates. (2011b, April 14). *Piaget*. Funderstanding. <https://www.funderstanding.com/educators/piaget/> [Acedido a 30 de julho de 2020]
- On Purpose Associates. (2011c, April 14). *Multiple Intelligences*. Funderstanding. <https://www.funderstanding.com/theory/multiple-intelligences/> [Acedido a 30 de julho de 2020]
- Orosz, J. J. (1990). *Curators and culture: The museum movement of America, 1740-1870*. Tuscaloosa. University of Alabama Press.
- Packer, J. (2006). Learning for fun: The unique contribution of educational leisure experiences. *Curator*, 49(3), 329–344. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2006.tb00227.x>
- Pau, S. (2012, Abril 11). *Come out and play: Material bingo and games for learning*. MoMA. https://www.moma.org/explore/inside_out/2012/04/11/come-out-and-play-material-bingo-and-games-for-learning/ [Acedido a 25 de maio de 2020]
- Pau, S. (2020a). Episode 1: Introduction to Art and Activity [MOOC lecture]. In L. Raphael, F. Estrada, & L. Mazzola, *Art and activity: Interactive strategies for teaching with Art*. Coursera. <https://www.coursera.org/learn/art-activity#instructors> [Acedido a 14 de maio de 2020]
- Pau, S. (2020b). Episode 2: Activities for Analyzing and Reflecting [MOOC lecture]. In L. Raphael, F. Estrada, & L. Mazzola, *Art and activity: Interactive strategies for teaching with Art*. Coursera. <https://www.coursera.org/learn/art-activity#instructors> [Acedido a 14 de maio de 2020]

- Phillips, W. (1993). Institution-wide change in museums. *Journal of Museum Education*, 18(3), 18–21. <https://doi.org/10.1080/10598650.1993.11510249>
- Pringle, E. (2018, November 20). *Teaching and Learning in the Art Museum*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-399> [Acedido a 25 de maio de 2020]
- Rea, P. M. (1932). *The museum and the community*. The Science Press.
- Read, H. (1943). *Education through art*. Pantheon.
- Ribeiro, J. S. (2000). *Arpad Szenes – Vieira da Silva: Período Brasileiro*. Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva.
- Rothko, M. (1969). *Untitled* [Painting]. Museo Universidad de Navarra, Pamplona, Navarra, Espanha. <https://www.unav.edu/web/catedra-patrimonio/actividades/ciclos-y-conferencias/2015/el-patrimonio-desde-un-museo-universitario>
- Ruivo, M. B. (2010). *Projeto Museológico*. Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva. <http://fasvs.pt/museu/projecto> [Acedido a 12 de outubro de 2020]
- Salkind, N. (2004). *An introduction to theories of human development*. Sage Publications.
- Schauble, L., Beane, D. B., Coates, G. D., Martin, L. M. & Sterling, P. V. (1996) Outside the classroom walls: learning in informal environments. In L. Schauble & R. glaser (Eds.), *Innovations in learning. New environments for educations* (pp. 5–24). Lawrence Erlbaum.
- Seifert, K., & Sutton, R. (2017, September 21). *Educational Psychology*. OER Commons. Retrieved June 14, 2020, from <https://courses.lumenlearning.com/educationalpsychology/>

- Sendón, S. F. (2008). Didarco'Al: un proyecto de didáctica del arte contemporáneo. *Estudios sobre Educación, 14*, 141–16.
- <https://dadun.unav.edu/handle/10171/9116>
- Sheppard, B. (Ed.). (2000). *Building museum & school partnerships*. American Association of Museums.
- Sheridan, D. (2005). *Show me how you learn: Evidence of children's learning through repeat visits to a children's museum* [Doctoral Dissertation, University of Virginia]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Silva, S. G. (2006). Museus e públicos: Estabelecer relações, construir saberes. *Revista Turismo & Desenvolvimento, 5*, 161–167.
- Singer, D. G., & Revenson, T. A. (1996). *A Piaget primer: how a child thinks*. Plume.
- Sitzia, E. (2018). The ignorant art museum: beyond meaning-making. *International Journal of Lifelong Education, 37*(1), 73–87.
- <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1373710>
- Skramstad, H. (1999). An agenda for American museums in the twenty-first century. *Daedalus, 128*(3), 109–128.
- Smith, N. D. (2006). *No one flunks museum: An overview of learning theory and its implementation in formal and informal history education* [Master's thesis, Seton Hall University]. eRepository. <https://scholarship.shu.edu/dissertations/2449/>
- Spock, D. (2006). The puzzle of museum educational practice: A comment on Rounds and Falk. *Curator, 49*(2), 167–180.
- Talboys, G. K. (2000). *Museum educator's handbook*. Gower Publishing Ltd.
- Tikkanen, J., Palumbo, M., & Boillet, D. (2017, June 16). Education (formal, non-formal, informal). http://www.young-adullt.eu/glossary/detail.php?we_objectID=193 [Acedido a 19 de outubro de 2020]

- Tran, L. U. (2004). Teaching science in museums. The Pedagogy and Goals of Museum Educators. *Science Education*, 91(2), 278-207. <https://doi.org/10.1002/sce.20193>
- Tran, L. U., & King, H. (2007). The Professionalization of Museum Educators: The Case in Science Museums. *Museum Management and Curatorship*, 22(2), 131–149. <https://doi.org/10.1080/09647770701470328>
- Vadkerty, M. (2015). The Role of Education in US Museums. In J. Pagel, M. Maaß, & G. Kendall (Eds.), *Revisiting the educational value of museums. Connecting to audiences* (pp. 32–35). NEMO. https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO_documents/NEMO_AC2015_EduVal_documentation.pdf
- VanHook, T. C. (1996). The museum as an additional site for providing preservice teachers with classroom experiences [Doctoral Dissertation, The University of Arizona]. The University of Arizona. <https://repository.arizona.edu/handle/10150/292000>
- Vasconcelos, V. S. (2015). *Mãos que tecem o tempo e o espaço: Agustina Bessa-Luís e Vieira da Silva* [Doctoral dissertation, Universidade Federal Fluminense]. RIUFF – Repositório Institucional da Universidade Federal Fluminense. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3569>
- Vega, A. (2010), *Sacrificio y creación em la pintura de Rothko. La vía estética de la emoción religiosa*. Ediciones Siruela.
- Vega, S. T. (2018, September 14). The 21st century museum as a lab: Lessons learned from MoMA’s educational history (1937–1969). In Y. S. S. Chung, A. Leshchenko, & B. B. Soares (Eds.), *Defining the Museum of the 21st Century: Evolving Multiculturalism in Museums in the United States* (pp. 119–126). ICOFOM.

- http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/icoform/images/Defining_the_Museum_of_the_Twenty-First_Century_-_Evolving_Multiculturalism_in_Museums_in_the_United_States.pdf
- Vieira da Silva, M. (1964–1967). *La basilique* [Óleo sobre tela]. Museu Arpad Szenes – Vieira da Silva, Lisboa, Portugal.
- Vieira da Silva, M. (1965). *Au fur et à mesure* [Óleo sobre tela]. Museu Arpad Szenes – Vieira da Silva, Lisboa, Portugal. <http://fasvs.pt/upload/loja/217.jpeg>
- Vieira da Silva, M. (1970). *Ville en Expansion* [Óleo sobre tela]. Museu Arpad Szenes – Vieira da Silva, Lisboa, Portugal.
- Visual Thinking Strategies (2016, Agosto 09). *Overview of aesthetic development*. <https://vtshome.org/aesthetic-development/>
- Weil, S. E. (2002). *Making museums matter*. Smithsonian Institution Press.
- WNET Education Concept to Classroom. (2015a). *What is the history of constructivism, and how has it changed over time?* https://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/index_sub4.html
- WNET Education Concept to Classroom. (2015b). *What does constructivism have to do with my classroom?* https://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/index_sub2.html
- WNET Education Concept to Classroom. (2015c). *What are the benefits of constructivism?* https://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/index_sub6.html
- Wojton, M. (2009). *A study of a museum-school partnership* [Doctoral dissertation, Ohio State University]. OhioLink. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_olink/r/1501/10?p10_etd_subid=68747&clear=10

- Xanthoudaki, M. (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. <https://doi.org/10.1080/0305764980280204>
- Yenawine, P. (1999, September 27–29). *Theory into practice: The visual thinking strategies* [Conference presentation abstract]. Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach Conference, Lisboa, Portugal.
<https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/9Theory-into-Practice.pdf>
- Yuan, Y., Stephenson, P., & Hickman, R. (2015). Museums as alternative settings for initial teacher education: Implications of and beyond the "Take One Picture" program for primary art education. *Visual Arts Research*, 41(1), 27–42. <https://doi.org/10.5406/visuartsrese.41.1.0027>
- [Tabela informativa sobre a pintura *Au fur et à mesure*]. (n.d.). Museu de Arpad Szenes – Vieira da Silva, Lisboa, Portugal.

ANEXOS

Anexo 1

Estructura Proyecto *Rothko.50*

1. Antes de que vengan los participantes, explicamos claramente a los monitores (que nos vienen ayudar) en qué va a consistir el taller. En cada actividad, ponemos un encargado (Nosotros vamos controlando). Ponemos los burros abajo, Preparamos la encuesta etc.

2. Dos personas reciben a los participantes, los monitores esperan arriba, en talleres. Ponemos abrigo en burros. Si hay mochilas, en el guardarropa. Subimos a talleres con los participantes. Nos sentamos.

3. EXPLICACIÓN TALLER

Buenas tardes, mi nombre es 'x', (se van presentando los monitores).

¿Para vosotros, qué es un museo?

Respuestas...

¿Sabéis por qué estáis aquí? Estáis aquí porque vais a realizar el Proyecto Rothko. El Proyecto Rothko consiste en un programa educativo colaborativo. Nos centramos en un artista contemporáneo de bastante renombre internacional, llamado Mark Rothko. Mark Rothko nació en Rusia, pero emigró a Estados Unidos.

Realiza un tipo de pintura muy característica, centrándose en la técnica de las veladuras. Son infinitas capas de pinturas (ejemplo novia).

El suprime todo elemento figurativo de la obra, dándole importancia únicamente al color.

Las obras de arte contemporáneo están incompletas. ¿En que sentido? En el sentido de que vosotros las completáis al verlas.

Explicamos taller brevemente (actividades) y contemplación.

4. Bajamos a salas.

Vamos a contemplar el Rothko. Recalcamos veladuras. Si queremos Explicamos su vida, suicidio etc. Brevemente. 5 minutos de contemplación. recalcar la importancia de estar en silencio, pero de forma educada y amable.

Contemplamos, y ponemos en común. Cosas que poner en común:

- qué colores hemos visto

- que figuras vemos
- que hemos interpretado

es muy importante que en esta parte escuchemos, relacionemos lo que dicen con otras cosas. ninguna respuesta es absurda o tonta, todas son válidas. Recalcar comunicación obra visitante.

5. subimos a talleres. A las 12:55 tenemos que estar sí

Cada monitor tiene una actividad. la explican ellos.

- Pintura, encargados estar atentos de que salga bien y no se estropee.
- Collage, técnica. Rectángulos. Pensar antes de crear.
- Mini Rothkos. Cuidado con los rotuladores, no apretar. Lo mismo, buscar

rectángulos tipo Rothko, pensar antes de crear.

En esta parte es muy importante cubrir con los tiempos.

15-20 minutos por actividad, que cuadre todo por favor. Cambio en el sentido de las agujas del Reloj. Preparar las bolsas para que se lo lleven. Darles la encuesta, si puntúan mal, siempre sacar una sonrisa y que no se note nuestro asombro.

Ofrecer a los profes que vayan a tomar un café libremente.

6. Nos despedimos

Nos despedimos, explicamos que se van a llevar los collages pero que el mini no. Explicamos que en Diciembre, jornadas puertas abiertas para que vengan ver como han ido pintándose los cuadros. Mural gigante con mini Rothkos. Aplauso y despedida. Bajamos a los burros, mochilas etc.

Anexo 2



PROGRAMAS ESCOLARES. ENCUESTA DE SATISFACCIÓN

FECHA:

COLEGIO:

NIVEL EDUCATIVO:

PROGRAMA REALIZADO:

Número de alumnos que han realizado el programa:

- provenientes de Navarra:
- provenientes de España:
- Europeos:
- Resto:

CONCEPTO	GRADO DE SATISFACCIÓN (1-10)
SATISFACCIÓN GENERAL CON EL PROGRAMA	
SATISFACCIÓN CON LOS MONITORES	
SATISFACCIÓN CON EL MATERIAL	
SATISFACCIÓN CON LAS INSTALACIONES	

OBSERVACIONES Y ASPECTOS DE MEJORA

Anexo 3

Escala ROTHKO.50 Experience

C. Urpi; Ch. Reparaz; F. Echarri

Curso:

Sexo:

INSTRUCCIONES

Por favor, responde a las siguientes preguntas marcando la casilla elegida con una cruz en cada una de ellas.

Es muy importante que respondas a todas las cuestiones.

Muchas Gracias.

1.	Dentro del cuadro, mientras lo miro:	Nada 1	Casi nada 2	Poco 3	Bastante 4	Mucho 5
d1	Las formas se mueven o desplazan					
d2	Las formas cambian de tamaño					
d3	Aparecen cambios de color					
d4	Aparece el color azul					
d5	Aparece el color verde					
d6	Aparece el color amarillo					
d7	Aparecen otros colores					
Si has visto otros colores, di cuales:						
d8	Veo un espacio profundo					
d9	El cuadro me envuelve y parece que estoy dentro					
d10	El color del cuadro crea luz					
d11	Suena voces o ruidos					
d12	Se oye música o sonidos musicales					
d13	Siento olores					
d14	Noto sabores					
d15	Veo materiales diferentes					
d16	No me doy cuenta del paso del tiempo					
d17	Olvido donde estoy					

2.	El cuadro me hace sentir:	Nada 1	Casi nada 2	Poco 3	Bastante 4	Mucho 5
e1	Sorpresa					
e2	Miedo					
e3	Alegría					
e4	Tristeza					
e5	Enfado					
e6	Asco/Rechazo					
e7	Atracción					
e8	Indiferencia					
e9	Tranquilidad					
e10	Inquietud					
e11	Angustia					
e12	Bienestar					

3.	Mientras miro el cuadro:	Nada 1	Casi nada 2	Poco 3	Bastante 4	Mucho 5
m1	Descubro algo espiritual					
m2	Conecto con mi espiritualidad					
m3	Pienso en el más allá de la muerte					
m4	Pienso en el sentido de la vida					
m5	Pienso en Dios					
m6	Siento la presencia de Dios					

4.	El cuadro me hace pensar en:	Nada 1	Casi nada 2	Poco 3	Bastante 4	Mucho 5
e11	Objetos					
e12	Lugares conocidos					
e13	Lugares nuevos					
e14	Personas conocidas					
e15	Personas nuevas					
e16	Ideas conocidas					
e17	Ideas nuevas					

5.	Creo que mirar este cuadro	Nada 1	Casi nada 2	Poco 3	Bastante 4	Mucho 5
c1	Es una experiencia intensa					
c2	Será un recuerdo que durará					

6.	¿Haces alguna de las siguientes actividades con tu familia o amigos los fines de semana o en vacaciones o tiempo libre en general?	Nada 1	Casi nada 2	Poco 3	Bastante 4	Mucho 5
h1	Visitar lugares nuevos: ciudades, naturaleza.					
h2	Visitar museos, exposiciones.					
h3	Ir a teatros, conciertos, festivales de música.					
h4	Actividades espirituales o religiosas, meditación, mindfulness					

7.	¿Tienes alguna de las siguientes aficiones fuera de la escuela?	Nada 1	Casi nada 2	Poco 3	Bastante 4	Mucho 5
t1	Tocar un instrumento musical, componer, o cantar en coro o como solista					
t2	Bailar o actuar en teatro					
t3	Dibujar, pintar, fotografiar, grabar videos.					
t4	Hacer manualidades o maquetas.					
t5	Leer o escribir historias, poemas, canciones.					

8.	Creo que después de esta experiencia con la obra de Rothko	Nada 1	Casi nada 2	Poco 3	Bastante 4	Mucho 5
co1	Comprendo mejor el arte contemporáneo.					

9. ¿Podrías describir con tus palabras cómo ha sido tu experiencia de contemplación de la obra? Tienes todo el espacio que necesites para escribir.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

APÉNDICES

Apêndice A

Modelo de Teorias Educativas de George Hein: A abordagem didática e expositiva, o Comportamentalismo e a Aprendizagem por Descoberta. E a aplicação destas abordagens em museus

Educação didática, tradicional e expositiva. E o Systematic Museum

Esta abordagem educativa defende que o conhecimento é independente do sujeito e que é o resultado do acumular progressivo de informações (Melo, 2009).

A aprendizagem é definida pela especificação e delimitação das matérias e dos objetivos a serem alcançados, e pela organização destes numa sequência dividida em unidades pequenas e ordenadas – das mais simples às mais complexas, para facilitar a aprendizagem do aluno (Hein, 1995, 1998).

A educação didática e expositiva é ainda fortemente marcada pela presença do professor, figura que compreende e domina a matéria e possui a tarefa de apresentá-la aos alunos (Hein, 1995; Melo, 2009). “Claro, que o professor não precisa ser um ser humano - um texto, um enunciado, um vídeo, uma exposição de museu ou qualquer material deliberadamente construído para fornecer uma lição, pode ensinar”⁴¹ (Hein, 1998: 26).

O museu, designado por Hein como *systematic museum*, é caracterizado pela construção de exposições sequenciais, com inícios e fins claros, pelo arranjo hierárquico de assuntos do simples ao mais complexo (Hein, 1998) e a apresentação do conteúdo e material de forma ordenada (Hein, 1995), incluindo uma única interpretação – a que consideram como a *verdadeira* (Hein, 1995, 1998) – “não é provável que eles refiram ao visitante uma explicação alternativa ou indiquem explicitamente ou implicitamente que esse arranjo é arbitrário”⁴² (Hein, 1998: 29), sendo igualmente pouco provável as exposições estimularem o sentido crítico dos visitantes (Melo, 2009).

Esta abordagem didática nos museus é também o legado do sistema de ensino formal, que é fortemente marcado pelo modelo de transmissão / absorção e que de certo modo restringe todos aqueles que trabalham na construção das exposições (Melo, 2009).

Exemplos de atividades educativas deste tipo de museus são as visitas-guiadas e as conferências (Wojton, 2009).

⁴¹ “Of course, the teacher need not be a human being – text, programmed instruction, a tape, a museum exhibition, or any material deliberately constructed to provide a lesson can teach” (tradução livre)

⁴² “they are not likely to refer the visitor to an alternative explanation, or indicate explicitly or implicitly that this arrangement is arbitrary” (tradução livre)

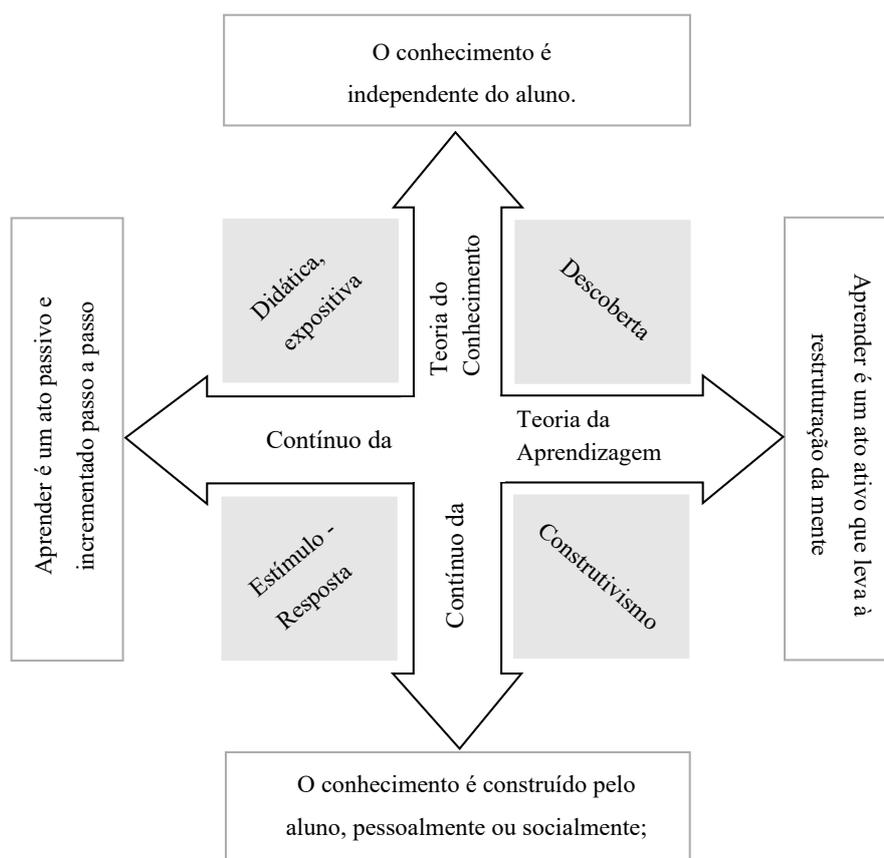


Figura A1. *Modelo de Teorias Educativas de Hein.* Fonte: Hein, 1995, 1998; Wojton, 2009.

O Comportamentalismo e o Orderly Museum

A abordagem educativa baseada na aprendizagem por estímulo-resposta partilha a mesma visão que a educação didática e expositiva tem sobre a teoria da aprendizagem (aprende-se através da assimilação e adição de associações), mas ao contrário da última, esta abordagem não reivindica a verdade objetiva do que está a ser aprendido. Pelo contrário, neste quadrante (figura A1), o foco não está no conteúdo que se ensina, mas sim nos métodos de aprendizagem (Hein, 1998), como acontece com a teoria desenvolvida durante o século XX, do Comportamentalismo (McDonald & West, 2020), que define a aprendizagem como uma mudança do comportamento do aluno em resposta a estímulos (que podem ser objetos ou eventos) circundantes (McDonald & West, 2020; McLendon, 2011; On Purpose Associates, 2011a; Seifert & Sutton, 2017; Smith, 2006).

Esta teoria é dividida por dois princípios, o condicionamento clássico e o condicionamento operante (Dobson et al., 2020; McDonald & West, 2020; On Purpose Associates, 2011a).

O primeiro condicionamento surge a partir do trabalho de Ivan Pavlov (1849-1936) (McDonald & West, 2020) e afirma que estamos biologicamente programados para que um determinado estímulo produza uma resposta inata (Dobson et al., 2020) e específica (On Purpose Associates, 2011a).

O condicionamento operante, construído maioritariamente por B.F. Skinner (1904-1990), corresponde ao processo que ocorre quando uma resposta a um estímulo é reforçada (On Purpose Associates, 2011a), ou seja, o comportamento do aluno / da criança é moldado por meio da ocorrência de reforços positivos (recompensas) ou negativos (punições) (McDonald & West, 2020; McLendon, 2011). O primeiro reforço indica a aplicação de um estímulo, o negativo ou a punição indica a retenção deste (McLendon, 2011) e a diminuição da probabilidade de um comportamento se repetir, sendo esta a base de como os comportamentalistas condicionam externamente os alunos para obter os resultados desejados (McDonald & West, 2020).

O Comportamentalismo não se foca, portanto, no pensamento (Seifert & Sutton, 2017), mas sim na aprendizagem como uma mudança de atitude, e defende que o conhecimento é imposto extrinsecamente, relegando ao aluno um papel essencialmente passivo (McLendon, 2011).

Os museus que se fundamentam no estímulo-resposta (*orderly museums*) são caracterizados assim como os *systematic museum*, por possuírem exposições sequenciais, com inícios e fins claros, e uma ordenação criada para fins pedagógicos, visto que se a intenção da exposição é navegar o visitante para conclusões específicas, a colocação de componentes expositivos em sítios chaves pode fornecer essa orientação (Hein, 1998). Contudo, “no Museu Comportamentalista, esta abordagem orientada para a lição não será capaz de legitimamente fazer uma reivindicação formal que está a apresentar a *verdade*”⁴³ (Hein, 1998: 30).

Aprendizagem por descoberta e o Discovery Museum

A teoria da aprendizagem por descoberta afirma que aprender é um processo ativo (WNET Education Concept to Classroom, 2015a) e que em situações de resolução de

⁴³ “in the Behaviorist Museum this lesson-oriented approach will not be able to legitimately make a formal claim to presenting *truth*” (tradução livre)

problemas, o aluno baseia-se na sua própria experiência (vivida) (Bruner, 1961) e no seu conhecimento até ao momento (WNET Education Concept to Classroom, 2015a) para descobrir e aprender novos factos (Bruner, 1961; Learning Theories, 2017).

A teoria sugere, ainda, que o ensino deve-se concentrar na resolução de problemas para estimular a curiosidade do aluno (Dobson et al., 2020; Hein, 1995), tendo em conta que estes estão mais propensos a lembrarem-se de conceitos e conhecimentos descobertos por conta própria, o oposto do que acontece quando o conhecimento é imposto extrinsecamente (Bruner, 1961).

Os museus organizados de acordo com a aprendizagem por descoberta (*Discovery Museum*) constroem exposições que promovem, não só a exploração (Wojton, 2009), mas também uma disposição expositiva sem uma sequência linear do início até ao fim – “se as descobertas em cada estação fossem mais ou menos independentes, então não haveria razão para haver um caminho específico pela exposição”⁴⁴ (Hein, 1998: 33).

Esta abordagem utiliza também métodos de comunicação didática, como etiquetas e painéis com perguntas, que pretendem levar os visitantes a descobrir por si próprios (Hein, 1998) a interpretação ou a resposta que é considerada a *correta* e aceitável (Hein, 1998; Wojton, 2009), visto que esta abordagem educativa crê na existência de uma verdade a descobrir e que o conhecimento, apesar de ativamente articulado pelo indivíduo, é preexistente e extrínseco em relação a este (Melo, 2009).

Os programas educativos podem oferecer testemunhos de especialistas e outros formatos de contemplação e consideração para que os participantes possam entender o verdadeiro significado do(s) objeto(s) observado(s) (Hein, 1998; Wojton, 2009).

⁴⁴ “If the discoveries at each station were more or less independent, then there would be no reason to have a specific path through the exhibition” (tradução livre)

Apêndice B

Construtivismo Psicológico: Teorias de Piaget e Dewey

A Teoria do Desenvolvimento de Jean Piaget

A Teoria do Desenvolvimento cognitivo infantil de Jean Piaget (1896-1980) defende que a aprendizagem é feita através da construção de uma estrutura lógica atrás da outra, formadas a partir de experiências pessoais (Bhatia, 2009; Smith, 2006; WNET Education Concept to Classroom, 2015a), e que aprender resulta da interação entre duas atividades mentais a que ele chamou de assimilação e acomodação (Seifert & Sutton, 2017), dois processos que aumentam a capacidade de aprendizagem (Smith, 2006) e que criam o que Piaget chamou de equilíbrio cognitivo – o equilíbrio entre a confiança do aluno nas informações anteriores e a abertura para novas informações (Seifert & Sutton, 2017).

A assimilação consiste na interpretação de novas informações de acordo com conceitos ou ideias pré-existentes (Seifert & Sutton, 2017), no fundo, a capacidade de aplicar conceitos aprendidos a outras situações semelhantes (On Purpose Associates, 2011b). A acomodação, que opera em conjunto com a assimilação, ocorre quando novas informações obrigam à revisão, modificação (Seifert & Sutton, 2017) e reorganização dos conceitos pré-existentes ou do conteúdo já aprendido (Singer & Revenson, 1996; Smith, 2006).

Piaget delineou ainda um modelo de desenvolvimento cognitivo infantil e de comportamentos associados, referente às idades entre os dois anos até a adolescência (Yenawine, 1999), constituído por quatro estágios, o estágio sensório-motor, pré-operacional, de operações concretas e o de operações formais.

Cada estágio é dominado por um padrão de pensamentos e operações e é determinado por níveis de processos intelectuais e mentais que uma criança pode lidar numa determinada idade (Bhatia, 2009; On Purpose Associates, 2011b; Yenawine, 1999).

Apesar de Piaget reconhecer a importância das outras pessoas no desenvolvimento infantil, nas quais chamou processo de suporte ou assistência de transmissão social, ele nunca enfatizou este aspeto do construtivismo e o modelo construído não aprofunda como as pessoas envolvidas com a criança podem auxiliar em cada um dos estágios e na assimilação ou acomodação de novas informações. Mais importante para Piaget era perceber o que as crianças e jovens poderiam descobrir por conta própria e não como os professores ou pais poderiam ajudá-los a construir novos conhecimentos (Salkind, 2004).

Esta é uma das razões pela qual a sua teoria é frequentemente considerada mais sobre desenvolvimento e menos sobre aprendizagem (Seifert & Sutton, 2017).

A Teoria da Aprendizagem Experiencial de John Dewey

A Teoria da Aprendizagem Experiencial de John Dewey (1859 – 1925), apresentada no início do século XX (Learning Theories, 2014) defende que a aprendizagem é um processo fisicamente e mentalmente ativo (Wojton, 2009), e que a educação deve ser interativa (Mooney, 2000) – “todos os princípios em si são abstratos. Eles tornam-se concretos apenas nas consequências que resultam de sua aplicação”⁴⁵ (Hein & Alexander, 1998: 29).

Também defende que o conteúdo a aprender deve ser apresentado de maneira que o aluno possa relacionar a informação nova com experiências anteriormente vividas, pois assim, o aluno cria uma conexão maior com a nova matéria (Baldenhofer, 2020a; Learning Theories, 2014). Defende que educar não significa transmitir conhecimentos, mas sim, estimular a criança para que esta desenvolva as suas tendências naturais. E que a educação não deveria ser um processo de preparação para uma vida futura, mas sim endereçar o que as pessoas precisam de saber no momento (Mooney, 2000; WNET Education Concept to Classroom, 2015a).

A teoria foca-se bastante no papel do professor, e no seu livro *Experience and Education*, publicado em 1938, Dewey sublinha a importância dos docentes conhecerem bem as capacidades e fraquezas das crianças (Bhatia, 2009; Mooney, 2000), de ajustarem o currículo ao conhecimento prévio e aos interesses delas (Learning Theories, 2014) e guiar os alunos para a descoberta de informação e significado de forma independente (Baldenhofer, 2020a).

Dewey insistiu que a educação e a experiência estão relacionadas, mas que não são iguais, e que algumas experiências não são educacionais de forma alguma. Ele chamou essas experiências de *educação intermediária*. Dewey acreditava que uma atividade não é uma atividade de aprendizagem se carece de propósito e organização.⁴⁶ (Mooney, 2000: 14)

⁴⁵ “all principles by themselves are abstract. They become concrete only in the consequences which result from their application” (tradução livre)

⁴⁶ “Dewey insisted that education and experience are related but not equal, and that some experiences are not educational at all. He called these mid-educative experiences. Dewey believed that an activity is not a learning activity if it lacks purpose and organization” (tradução livre)

Apesar de Dewey ser um defensor da aprendizagem ativa, ele continua a considerar o professor como um elemento extremamente importante para ajudar as crianças a fazerem sentido do seu mundo, por isso mesmo, critica os professores que montam atividades que não oferecem nem orientações nem sugestões e que deixam as crianças totalmente livres para explorar (Mooney, 2000). Quando na realidade para uma atividade ser educativamente produtiva, esta tem que responder às seguintes perguntas:

- Como é que a atividade expande o conhecimento que as crianças já possuem;
- Como é que a atividade ajudará a criança crescer;
- Que capacidades estão a ser desenvolvidas;
- Como é que a atividade vai ajudar as crianças a compreender e conhecer melhor o seu mundo (Mooney, 2000).

A visão de Dewey começou a ser implementada em meados do século XX, em escolas e museus, numa altura em que as atividades passaram a ser centradas nos objetos e os ambientes museológicos cada vez mais orientados para os visitantes (Hein, 2006; Learning Theories, 2014).

Apêndice C

Teoria Sociocultural do Desenvolvimento Cognitivo de Vygotsky

A Teoria de Vygotsky (1978) sublinha a importância da interação social no desenvolvimento das crianças (McDonald & West, 2020) e defende que estas têm um melhor desempenho na aprendizagem de uma nova habilidade ou a resolver um novo problema quando estão acompanhadas e são ajudadas por um especialista (Seifert & Sutton, 2017).

O autor chamou à diferença entre a performance a solo (o que uma criança consegue fazer sozinha) e a performance assistida (o que a criança pode fazer com ajuda) de Zona de Desenvolvimento Proximal (Funderstanding, 2011; Seifert & Sutton, 2017). Esta é definida como uma área de mudança imediata (Seifert & Sutton, 2017), onde os alunos resolvem problemas além do seu atual nível de desenvolvimento (mas dentro do seu nível de desenvolvimento potencial), mas debaixo da orientação adulta ou em colaboração com colegas mais avançados (WNET Education Concept to Classroom, 2015a), visto que, se a criança tivesse que aprender sozinha, provavelmente não o conseguiria (Smith, 2006).

O modelo de aprendizagem de cognição social afirma, ainda, que a cultura é o principal determinante do desenvolvimento individual (Funderstanding, 2011) e que a primeira escola da criança é a família. E é através das interações (e experiências partilhadas) com os pais, irmãos e outros adultos que a criança ganha conhecimento mundano (Bhatia, 2009). “O princípio subjacente da abordagem de Vygotsky para a aprendizagem é a ideia de que o pensamento humano deve ser compreendido nas suas circunstâncias sociais e históricas concretas”⁴⁷ (Smith, 2006: 13).

⁴⁷ “The underlying principle of Vygotsky’s approach to learning is the idea that human thinking must be understood in its concrete social and historical circumstances” (tradução livre)

Apêndice D

Exemplos de Respostas dos Alunos ao Projeto *Rothko.50*

Tabela D1

Exemplos de Respostas às três Questões colocadas após a Contemplação da Obra

Que cores distinguem no quadro?	A maioria dos alunos conseguia distinguir a cor amarela, laranja, várias tonalidades de vermelho e nalguns casos a cor branca; nos rebordos habitualmente viam castanho, azul, preto, verde, cinzento e roxo.
Que figuras geométricas conseguem observar?	De um modo geral, no fim da contemplação conseguiam distinguir pelo menos um retângulo na metade inferior do quadro, linhas verticais, um triângulo, e mais raramente círculos (pelo menos um ao meio e outro no topo direito).
Que sentimentos / sensações o quadro vos transmite, e o que vos recorda.	Nas respostas havia sempre alunos divididos entre sentimentos positivos e negativos. Alguns alunos associavam o vermelho à negatividade, como sangue, dor e à morte de um ente querido. Por outro lado, os tons avermelhados tinham a capacidade de transmitir tranquilidade a alguns alunos, lembrando-lhes o pôr de sol, um dia de outono ou um bosque.

Tabela D2

Exemplos de Respostas dos Alunos à 9ª Questão do Questionário

Alumno	Valoración
78	<p>Al principio, y gracias a las explicaciones, solo apreciaba la complejidad de la técnica, pero no veía mucho más significado que en la pintura de las paredes más allá del tiempo y esfuerzo empleados.</p> <p>Después de observarlo con detenimiento y escuchar a las ideas de mis compañeros, me recordaba a la sensación de tratar de recordar un sueño al recién despertar. Ese momento en el que se cree recordar algún detalle, pero todos se esfuman y acabas mirando las luces de la ventana. Me transmitía una nostalgia de lo desconocido.</p>
79	<p>Ha sido muy bonito porque me hizo pensar en muchas cosas y sentir cosas distintas. Vi bastantes historias. La verdad es que el arte para mi es música, cuentos, historias, información, belleza y bailes porque te hacen sentir cosas maravillosas y los cuadros como el de Rothko (que es maravilloso) me parece que son como una persona que no ves y te puede escuchar y tu puedes desahogarte. Muchas gracias por darme esta oportunidad.</p>
166	<p>Cuando fui a ver el cuadro pensé pues vaya creía que iba a ser más explosivo, pero luego al llevar un rato observándolo me di cuenta de que me tranquilizaba olvidaba todo dónde estaba, qué hacía, con quién estaba, lo olvidaba todo y me provocaba bastante tranquilidad. Pude relajarme y verme por dentro como era pude conectar conmigo misma. Fue como estar en una nube en un sueño era super guay y al final me fui super relajada de esta excursión me lo pase pipa y la verdad es que pienso que esa era la actividad.</p>
181	<p>Me ha gustado mucho además me encanta pintar, la fotografía, las manualidades, las maquetas, etc. Me ha encantado conocer a un pintor nuevo que pinta con formas. Además, al pintar en el mural me sentí una artista como Mark Rothko. A partir de ese día he querido intentar hacer</p>

cosas como él. Se me han ocurrido muchas ideas nuevas. Y ahora he decidido que voy a hacer algún cuadro como Mark Rothko. Además, los profesores y las profesoras son muy majas. Me ha encantado y volveré otro día encantada a conocer a otro artista. Es una excursión que podría repetir más de cincuenta y cinco veces. Espero poder volver con el colegio otra vez.

246 Ha sido una experiencia inolvidable porque en un simple cuadro de 3 colores se pueden ver figuras infinitas. Después de haber visto el cuadro creo que siempre tendré la misma pregunta ¿Descubriremos todo lo que esconde el planeta? Creo que todo el mundo necesita ver ese cuadro porque hace que quieras saber el sentido de la vida porque así creo que la vida es más completa.

382 Ha sido buena, porque nunca me había quedado a contemplar un cuadro y he sentido cosas que pensaba que eran imposibles.

498 Ha sido una experiencia que no olvidaré porque casi nunca he ido a un museo con mi familia y me siento muy raro, pero espero que se vuelva a repetir.

774 Ha sido una experiencia muy bonita y muy guay que nunca voy a dejar de recordar y a lo mejor mi afición va a ser o pintar o ser profesor del Museo de Navarra.

824 Me ha parecido interesante, el cuadro, la historia de Rothko etc.
Fue muy chulo poder ver el cuadro original y ver cómo cambiaba delante de mis ojos.
Además me gustaron las actividades que hicimos después, sobretodo el planteamiento de realizar un cuadro entre tantas personas.

858 Sentí una muerte de un familiar lejano.
También sentí un recuerdo de unos familiares muy queridos.

865 Es una obra que te dice que el arte contemporáneo cuando más lo mires mejor lo entenderás.

959 Un poco profunda y espiritual, la obra es muy bonita y expresa alegría, tristeza, enfado y muy poco rechazo. Rothko me parece un artista muy sabio y hace un tipo de arte muy simple pero complicado a la vez.

1001 En general ha sido genial, he ido sintiendo cómo me absorbía, cómo me iba dando cuenta poco a poco de los colores, de las pinceladas y su forma. Previendo figuras y formas nuevas. Viendo y notando matices nuevos con el tiempo que estando inmersa en el cuadro, se escapa de entre nosotros a una velocidad de la que no fui consciente. Sin embargo, también me hizo darme cuenta del silencio y la concentración que era necesaria para darse cuenta de todas esas cosas. Ver este cuadro ha sido una oportunidad para desconectar del mundo y pararnos a pensar en nuestras emociones, al ver esos colores, la elección y la paleta, fue simplemente genial. Son colores que hacen despertar ciertas emociones como podrían ser en este caso el nerviosismo, al verlo, sentí cómo mi corazón se aceleraba y mis músculos se tensaban. Hasta que sentí un calor por parte del pintor. Esta obra de Rothko, me ha hecho “viajar” a lo más profundo de mi mente, a cada emoción, a cada sensación. Sin duda una obra llena de emoción llena de color, y por consecuencia, todo lo que conlleva, la sensación del calor me relajó, es curiosa la forma en la que el color puede hacer que me pusiera tan nerviosa y a la vez, me relajase tanto.

Por tanto, no tengo más que decir que gracias por invitarnos a ver esta increíble obra.

Ha sido una increíble experiencia que nos habéis brindado. Por eso mismo, muchas gracias.

1003 Al principio no veía nada, pero al cabo de un minuto y (...) que nos había dado la chica: ese cuadro lo hizo en sus últimos años, empecé a ver un círculo e imaginar que era un mar con rocas. Pensé en que quería asimilar el atardecer como el final de su vida y sus últimos años – Vi muchísimas colores y formas diferentes.

Apêndice E

Esquema

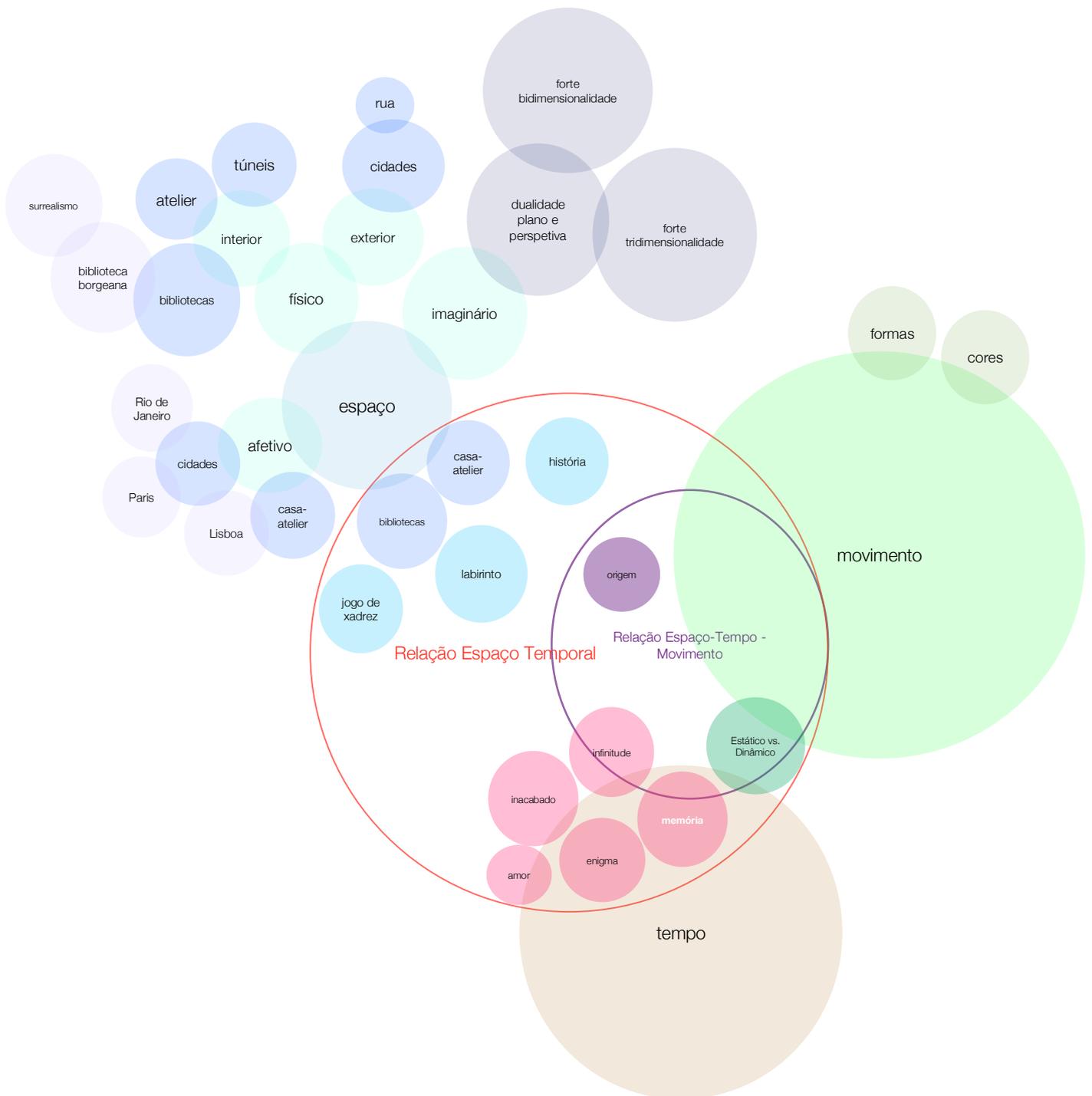
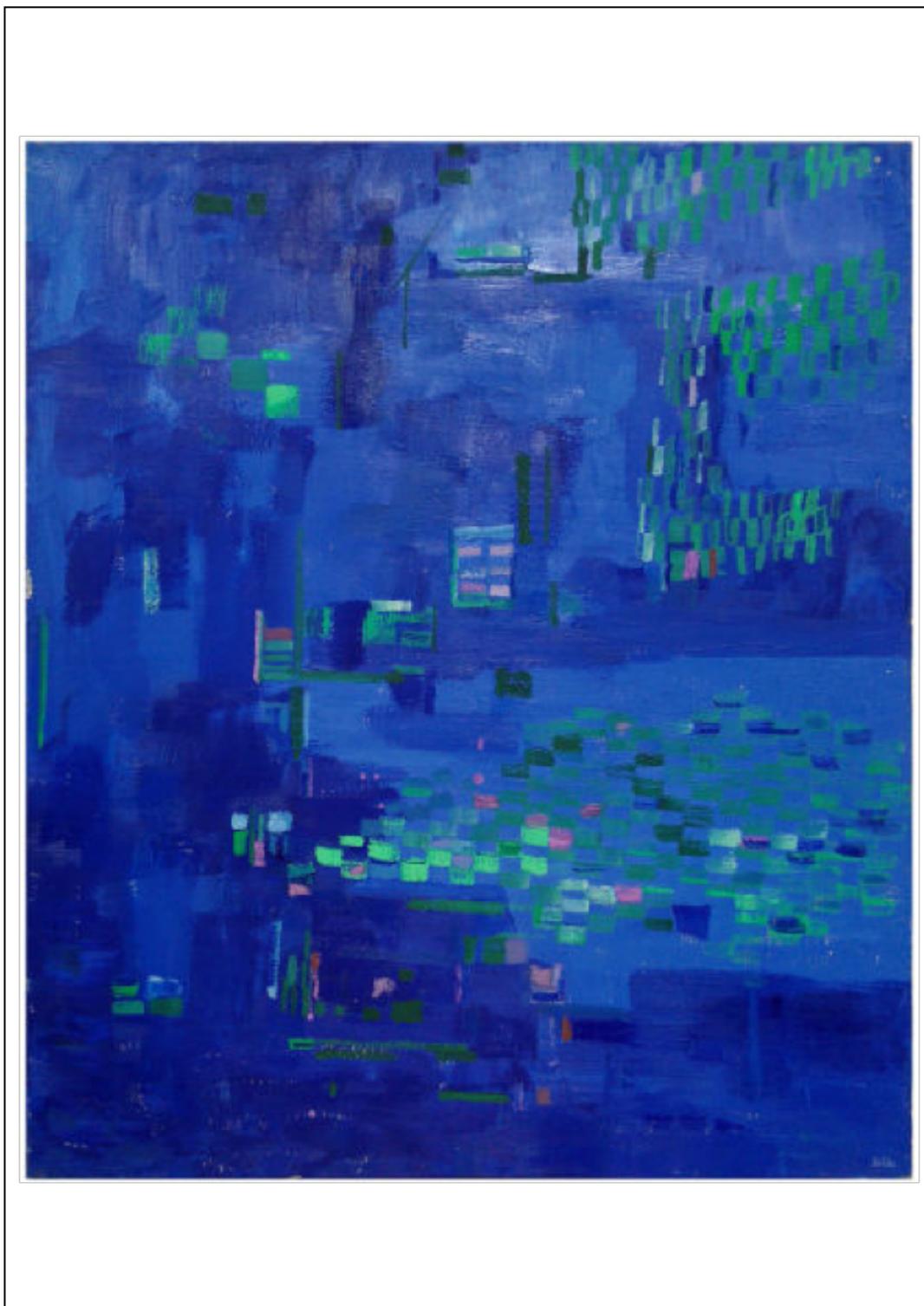


Figura E1. Esquema de Conceitos e Temas sobre Vieira da Silva para o Projeto Educativo. Fonte própria.

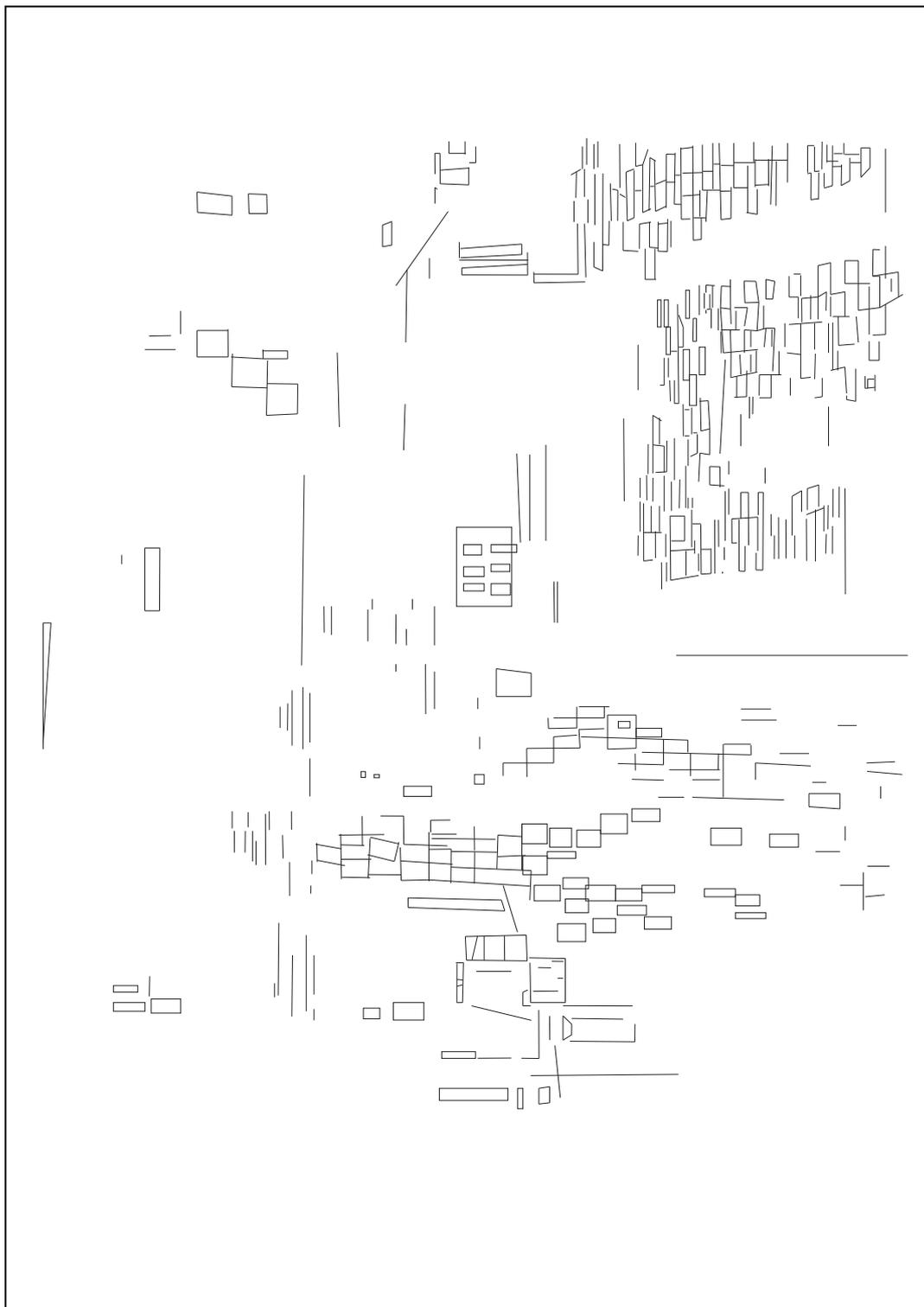
Apêndice F

Folhas para a Atividade A: Veneza Geometrizada



Folha A4

Figura F1. *Esquema da folha com a versão A. Fonte própria.*

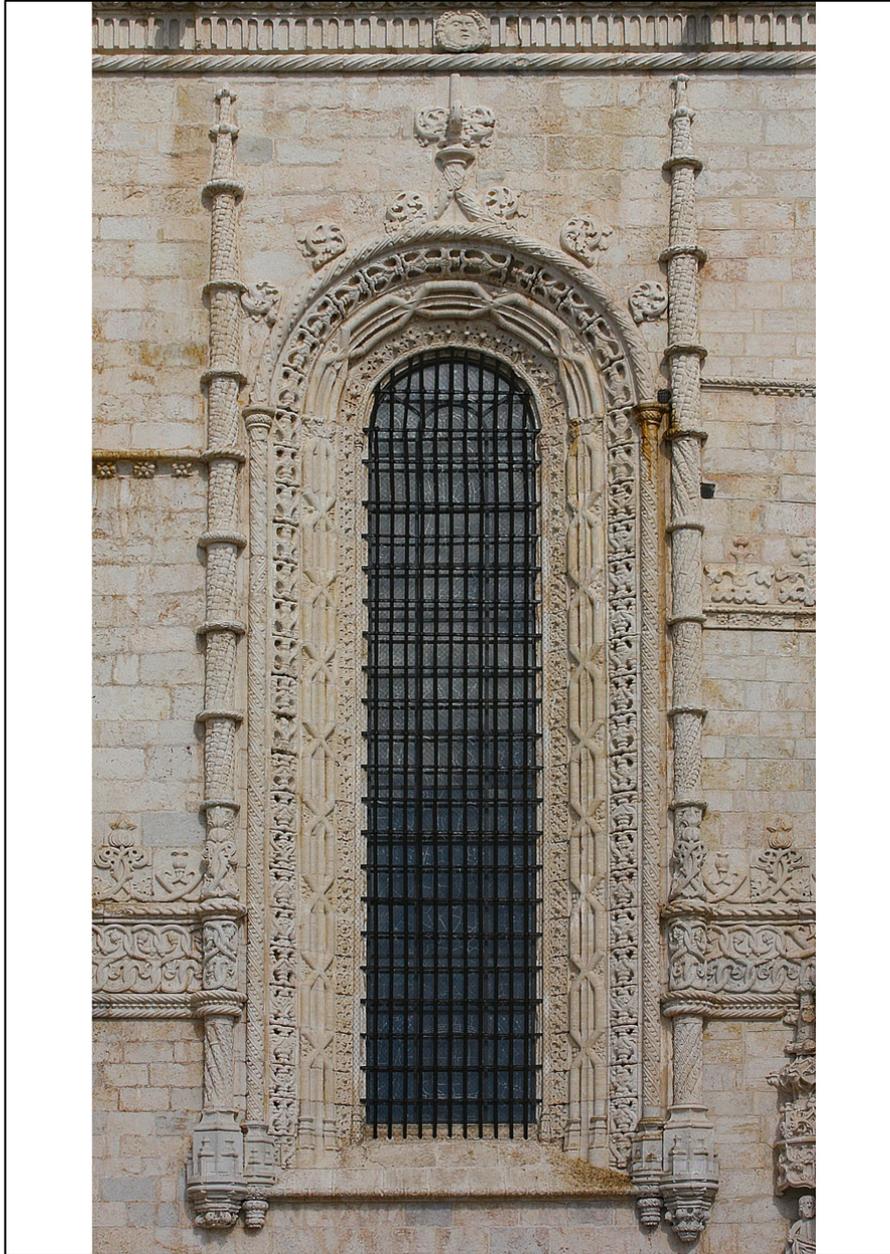


Folha A4

Figura F2. *Esquema da folha com a versão B. Fonte própria.*

Apêndice G

Opções de Imagens para a Atividade B: A minha Lisboa



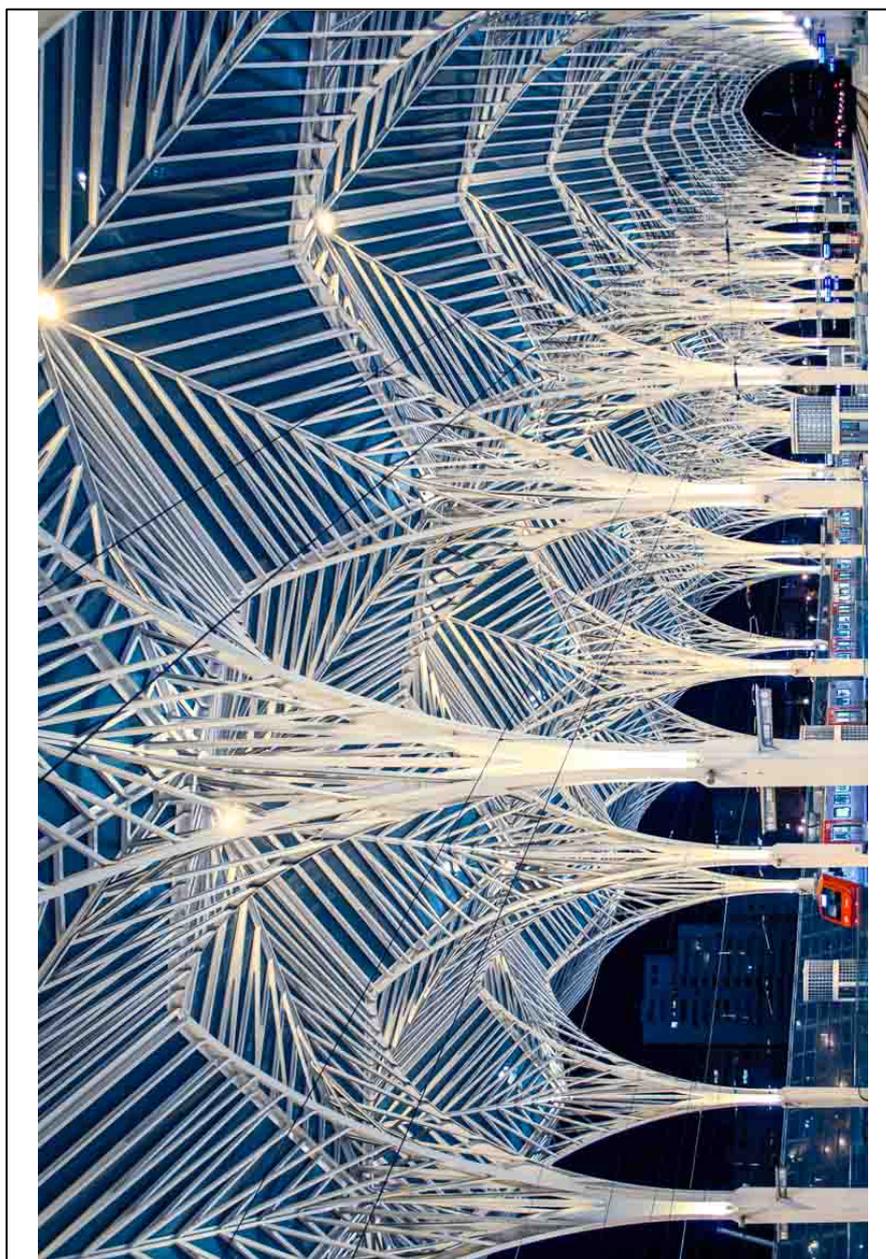
Folha A3

Figura G1. *Esquema da folha com a opção I (pormenor do Mosteiro dos Jerónimos).*
Fonte própria.



Folha A3

Figura G2. *Esquema da folha com a opção II (pormenor do Panteão Nacional). Fonte própria.*



Folha A3

Figura G3. *Esquema da folha com a opção III (pormenor da Estação do Oriente).*
Fonte própria.

Apêndice H

Imagens Auxiliares para a Atividade B: A minha Lisboa



Folha A5

Figura H1. *Esquema da folha com a opção I (Tema: Rio Tejo). Fonte própria.*



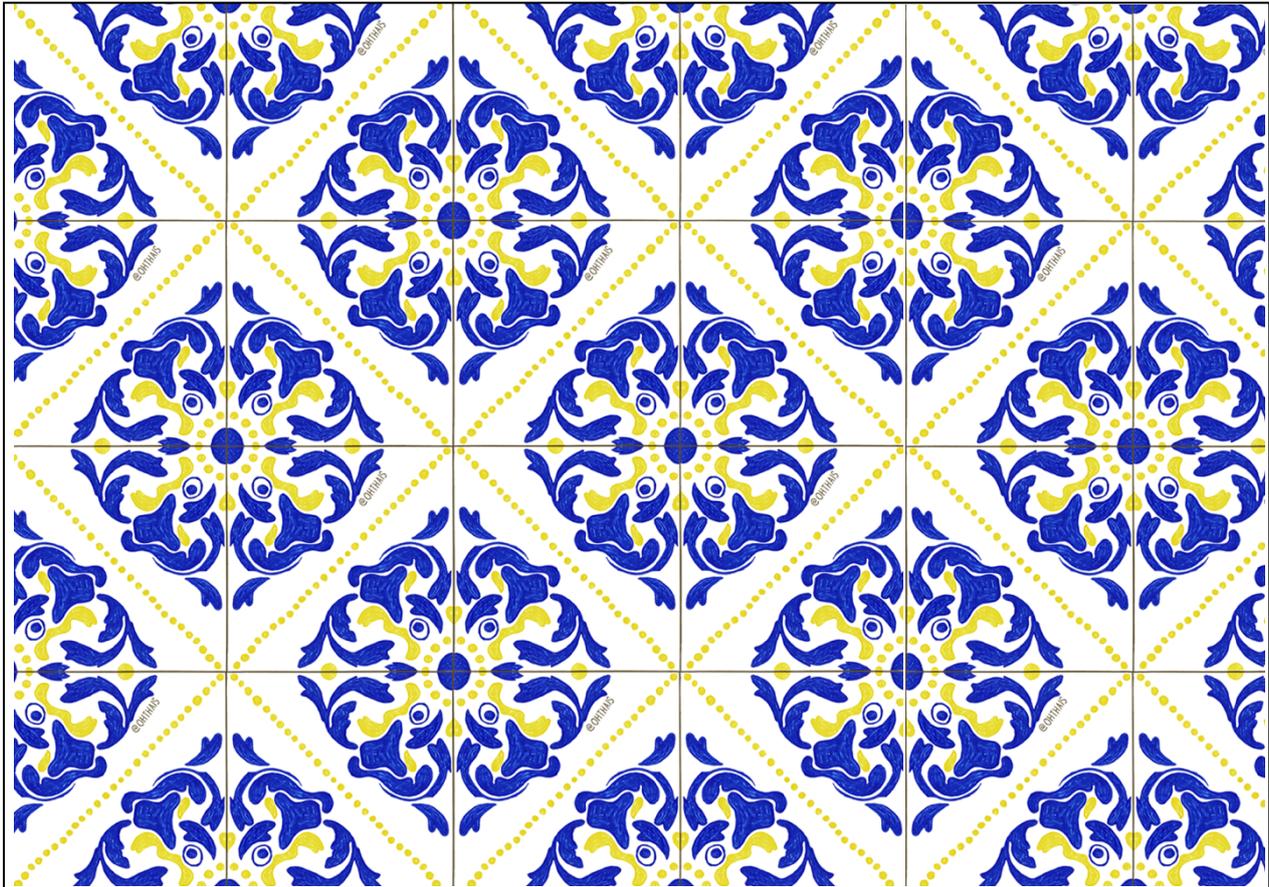
Folha A5

Figura H2. *Esquema da folha com a opção II (Tema: Azulejo 1). Fonte própria.*



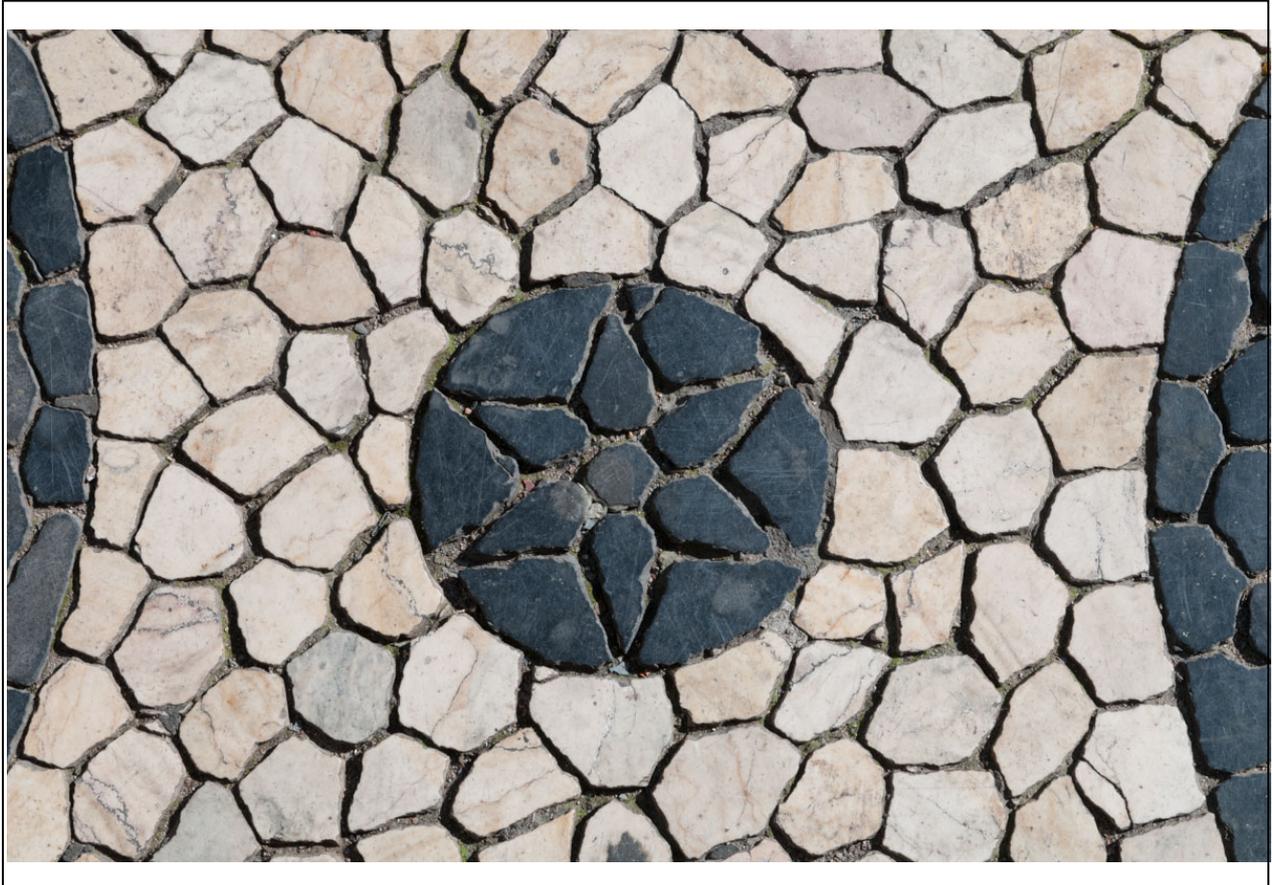
Folha A5

Figura H3. *Esquema da folha com a opção III (Tema: Azulejo 2). Fonte própria.*



Folha A5

Figura H4. Esquema da folha com a opção IV (Tema: Azulejo 3). Fonte própria.



Folha A5

Figura H5. *Esquema da folha com a opção V (Tema: Calçada Portuguesa 1). Fonte própria.*



Folha A5

Figura H6. *Esquema da folha com a opção VI (Tema: Calçada Portuguesa 2). Fonte própria.*

Apêndice I

Aprendizagens Essenciais da disciplina de Educação Visual que se relacionam com o Projeto *As cidades de Vieira da Silva*

Tabela I1

Aprendizagens Essenciais de Educação Visual do 2º ciclo relacionadas com o Projeto

2º Ciclo – Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Atividades
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Apropriação e Reflexão</p> <p>“Identificar diferentes manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia; instalação, land’art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas), utilizando um vocabulário específico e adequado;</p> <p>Compreender os princípios da linguagem das artes visuais integrada em diferentes contextos culturais (estilos e movimentos artísticos, épocas e geografias);</p> <p>[...] Descrever com vocabulário adequado (qualidades formais, físicas e expressivas) os objetos artísticos;</p> <p>Analisar criticamente narrativas visuais, tendo em conta as técnicas e tecnologias artísticas (pintura, desenho, escultura, fotografia, banda desenhada, artesanato, multimédia, entre outros).” (Direção Geral da Educação, 2018a, p.6)</p>	<p>Todas as atividades do projeto</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Interpretação e Comunicação</p> <p>“Utilizar os conceitos específicos da comunicação visual (luz, cor, espaço, forma, movimento, ritmo; proporção, desproporção, entre outros), com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos individuais e de grupo;</p> <p>[...] Compreender os significados, processos e intencionalidades dos objetos artísticos;</p> <p>[...] Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos (pintura, escultura, desenho, fotografia, multimédia, entre outros);</p>	

	Transformar narrativas visuais, criando novos modos de interpretação.” (Direção Geral da Educação, 2018a, p.7)	B; C; D.
Experimentação e Criação	“Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos” (Direção Geral da Educação, 2018a, p.8);	Todas as atividades
	“Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos” (Direção Geral da Educação, 2018a, p.8);	
	“Reconhecer o quotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão);	B.
	Inventar soluções para a resolução de problemas no processo de produção artística;	B; C; D.
	[...] Desenvolver individualmente e em grupo projetos de trabalho, recorrendo a cruzamentos disciplinares (artes performativas, multimédia, instalações, happening, entre outros).” (Direção Geral da Educação, 2018a, pp.8 – 9)	C; D.
2º Ciclo - Ações Estratégicas De Ensino Orientadas Para O Perfil Dos Alunos		Atividades
	“Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico, incidindo em debates sobre obras de arte, entre outras narrativas visuais, criando circunstâncias para a discussão e argumentação, utilizando saberes específicos das artes visuais, tendo em conta os seus pontos de vista e os dos outros;” (Direção Geral da Educação, 2018a, p.7)	Todas as atividades do projeto.
	“Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico, incidindo em apreciações fundamentadas relativamente aos seus trabalhos e aos dos seus pares, utilizando uma linguagem adequada.” (Direção Geral da Educação, 2018a, p.7)	
	“Promover estratégias que envolvam por parte do aluno, a experimentação de técnicas e materiais, ajustando-os à intenção expressiva das suas representações.” (Direção Geral da Educação, 2018a, p.8)	

Tabela I2*Aprendizagens Essenciais de Educação Visual do 3º ciclo relacionadas com o Projeto*

3º Ciclo - Conhecimentos, Capacidades E Atitudes		Atividades
Apropriação e Reflexão	<p>“Dominar os conceitos de plano, ritmo, espaço, estrutura, luz-cor, enquadramento, entre outros - em diferentes contextos e modalidades expressivas: pintura, escultura, desenho, design, fotografia, cinema, vídeo, banda desenhada.</p> <p>[...] Enquadrar os objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da História da Arte (estilos, movimentos, intencionalidades e ruturas).” (Direção Geral da Educação, 2018b, p.6)</p>	Todas as atividades do projeto.
Interpretação e Comunicação	<p>“Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos.</p> <p>[...] Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea.” (Direção Geral da Educação, 2018b, p.7)</p>	
Experimentação e Criação	<p>“Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas.</p> <p>Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas.” (Direção Geral da Educação, 2018b, p.7)</p>	
3º Ciclo - Ações Estratégicas De Ensino Orientadas Para O Perfil Dos Alunos		Atividades
<p>“Promover estratégias que envolvam por parte do aluno:</p> <p>- reinventar soluções para a criação de novas imagens relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas;” (Direção Geral da Educação, 2018b, p.7)</p>		B; C; D.
<p>“Promover estratégias que requeiram/ por parte do aluno:</p> <p>- o reconhecimento da importância do património cultural e artístico nacional e de outras culturas, como valores indispensáveis para uma maior capacidade de participação e intervenção nas dinâmicas sociais e culturais.” (Direção Geral da Educação, 2018b, p.7)</p>		Todas as atividades

<p>“Promover estratégias envolvendo tarefas em que, com base em critérios, se oriente o aluno para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a identificação das suas capacidades e fragilidades e dos materiais que melhor domina para expressar as suas ideias.” (Direção Geral da Educação, 2018b, p.8) 	<p>B; C; D.</p>
<p>“Promover estratégias que criem oportunidades para o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cooperar com os seus pares na partilha de saberes para a superação conjunta de dificuldades nas diversas atividades, nos contextos de sala de aula ou de situações não formais (museus, atividades de ar livre, espetáculos, entre outras);” (Direção Geral da Educação, 2018b, p.8) 	
<p>“Promover estratégias que induzam: - a partilha de ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros;” (Direção Geral da Educação, 2018b, p.9)</p>	<p>C; D.</p>
<p>“Promover estratégias que induzam: - a valorização dos saberes do outro, compreendendo as suas intenções e ajudando-o a expressar as suas ideias.” (Direção Geral da Educação, 2018b, p.9)</p>	

Apêndice J

Rascunho do Questionário do Professor

Escola:

Ano de Escolaridade:

Número de Alunos:

Parte I – Projeto *As cidades de Vieira da Silva*

		nada	pouco	razoável	muito	bastante
1	Crê que as atividades estão bem-adaptadas às idades dos alunos?					
2	Crê que as atividades relacionam-se com os programas curriculares e aprendizagens essenciais?					
3	Considera que a pré-visita foi importante para o desenrolar do projeto?					
4	O projeto correspondeu às expetativas iniciais?					
5	Os assuntos foram apresentados com clareza?					
6	A duração das atividades foi ajustada?					

7. Classifique de 1 a 5:

7.1. A satisfação geral com os monitores: _____

7.2. A satisfação geral com o material: _____

7.3. A satisfação geral com as instalações: _____

7.4. A Satisfação geral com o programa: _____

8. Observações, comentários e aspetos a melhorar no Projeto.

Parte II – Parceira Museu e Escola

		nada	pouco	razoável	muito	bastante
9	Com que regularidade visitam museus com as turmas.					
10	É costume realizarem atividades educativas em museus (para além de visitas guiadas)?					
11	Considera importante haver atividades que se realizam no contexto de sala de aula, antes e após a visita aos museus?					
12	Os museus deveriam planear mais atividades que possam ser aplicadas na sala de aula?					
13	Os museus deveriam oferecer mais programas educativos?					
14	Considera que os museus têm um papel importante na aprendizagem dos alunos?					
15	Se houvesse possibilidade, utilizaria mais vezes os museus e os seus recursos educativos?					

16. De 1 a 5 (do menor ao mais relevante, respetivamente) indique o peso que os seguintes fatores têm na decisão de utilizar e visitar os museus.

		1	2	3	4	5
16.1	O comportamento dos alunos					
16.2	Fatores económicos					
16.3	Problemas de logística e de gestão					
16.4	Falta de tempo					
16.5	A falta de oferta de atividades relacionadas com a matéria dada na escola					
16.6	Desconhecimento da existência de atividades educativas					
16.7	Falta de comunicação entre o museu e os professores					

Apêndice K

Rascunho do Questionário do Aluno

Idade:

Sexo:

Ano de Escolaridade:

Escola:

Parte I – Projeto *As cidades de Vieira da Silva*

		nada	pouco	razoável	muito	bastante
1	Ao longo do projeto aprendeste algo de novo?					
2	Tiveste dificuldades em entender o que tinhas que fazer em cada uma das atividades?					
3	Achaste as atividades e os temas interessantes?					
6	Achaste difícil nas atividades ter que utilizar só figuras geométricas?					
7	Achas que nas atividades conseguiste responder ao que te era pedido?					
8	Sentiste dificuldades em imaginar o quadro em 3D?					
9	Gostaste de trabalhar em conjunto com os teus colegas para criar a escultura?					
10	Gostavas de ter tido mais tempo para realizar as atividades?					
11	Achaste as atividades difíceis?					
12	Sentiste que o tempo passou a correr, enquanto realizavas as atividades?					
13	Gostaste de utilizar diferentes tipos de materiais?					
14	Antes do projeto, já conhecias a pintora Vieira da Silva?					

15	Os quadros que viste no museu surpreenderam-te?					
16	Acreditas que depois desta experiência consegues compreender melhor as obras de Vieira da Silva?					
17	Gostarias de participar mais vezes em projetos / atividades parecidas com esta?					
		nada	pouco	razoável	muito	bastante

18. Podes descrever como foi a tua experiência no museu?

Parte II - Artes

19. Que atividades costumam praticar fora da escola?

		nunca	pouco	frequente	muito	bastante
19.1	Tocar um instrumento musical, compor ou cantar					
19.2	Dançar ou atuar					
19.3	Desenhar ou pintar					
19.4	Fotografar ou gravar vídeos					
19.5	Fazer manualidades					
19.6	Ler ou escrever histórias, poemas ou canções					

20. Responde às seguintes perguntas assinalando: sim / não / às vezes

		sim	às vezes	não
20.1	Achas que tens talento para as artes?			
20.2	Gostas de desenhar, pintar?			
20.3	As respostas às perguntas anteriores influenciam a maneira como te comportas na disciplina de Educação Visual?			
20.4	Gostavas que a disciplina de Educação Visual tivesse mais minutos de aulas?			

Parte III - Experiência nos Museus

		nunca	1 vez	Várias vezes
21	Quantas vezes durante o ano costumam visitar museus?			
22	Já tinhas visitado o Museu Arpad Szenes - Vieira da Silva?			

23. Fazes alguma das seguintes atividades com a tua família ou amigos?

		nunca	pouco	frequente	muito	bastante
23.1	Visitar lugares novos, como cidades ou passear pela natureza?					
23.2	Visitar museus e / ou exposições?					
23.3	Ir a teatros, concertos, festivais de música?					
23.4	No futuro, visitarias de novo com a tua família ou amigos, o Museu Arpad Szenes – Vieira da Silva?					

24. Para terminar, achas os museus...

		nada	pouco	talvez	muito	bastante
24.1	Aborrecidos					
24.2	Desconfortáveis					
24.3	Tristes					
24.4	Divertidos					
24.5	Interessantes					
24.6	Enriquecedores					
24.7	Entusiasmantes					
24.8	Tranquilos					
24.9	Indiferentes					

Apêndice L

Lista de Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclo na Área Metropolitana de Lisboa

Lista de Escolas Públicas com 2º e 3º Ciclo:

- Escola Básica São Vicente/Telheiras
- Escola Básica Professor Lindley Cintra
- Escola Básica e Secundária Passos Manuel
- Escola Básica Nuno Gonçalves
- Escola Básica Damião de Góis
- Escola Básica Francisco de Arruda
- Escola Básica Fernando Pessoa
- Escola Básica Alto do Lumiar
- Escola Básica Telheiras
- Escola Básica Pintor Almada Negreiros
- Escola Básica Eugénio dos Santos
- Escola Básica Almirante Gago Coutinho
- Escola Básica Marquesa de Alorna
- Escola Básica Paula Vicente
- Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos
- Escola Básica Luís de Camões
- Escola Básica Olivais
- Escola Básica Professor Delfim Santos
- Escola Básica Bairro do Padre Cruz
- Escola Básica Vasco da Gama
- Escola Básica Manuel da Maia
- Escola Básica Patrício Prazeres
- Escola Básica Piscinas
- Escola Básica Olaias
- Escola Básica e Secundária Luís António Verney
- Escola Básica Marvila
- Escola Básica e Secundária D. Filipa de Lencastre
- Escola Básica e Secundária Gil Vicente

- Escola Básica Quinta de Marrocos
- Escola Básica Pedro de Santarém

Lista de Escolas Públicas só com 3º Ciclo:

- Escola Básica Pedro de Santarém
- Escola Secundária D. Pedro V
- Escola Secundária António Damásio
- Escola Secundária Fonseca Benevides
- Escola Secundária D. Dinis – Lisboa
- Escola Secundária Rainha D. Amélia
- Escola Secundária Pedro Nunes
- Escola Secundária Marquês de Pombal
- Escola Secundária Restelo
- Escola Secundária Rainha D. Leonor
- Escola Secundária D. Luísa de Gusmão
- Escola Secundária Vergílio Ferreira
- Escola Secundária José Gomes Ferreira
- Escola Secundária Eça de Queirós
- Escola Secundária Lumiar
- Escola Secundária Padre António Vieira

Lista de Escolas Privadas com o 2º e 3º Ciclo

- Colégio do Sagrado Coração de Maria
- Colégio Moderno
- Colégio de Santa Doroteia
- Externato "Novo Crisfal"
- Escola Alemã de Lisboa
- Externato da Luz
- Colégio Académico
- Colégio Valsassina
- Externato de São José
- Escola Alemã de Lisboa

- Centro Helen Keller
- Escola "Pedro Nunes"
- Colégio de São Tomás
- Externato Marista de Lisboa
- Academia de Música de Santa Cecília
- Centro de Pedagogia Terapêutica "Bola de Neve"
- Centro Multicultural de Formação
- Escola do Grémio de Instrução Liberal de Campo de Ourique
- Colégio Pedro Arrupe
- Colégio São Tomás
- Colégio Amadeu Andrés
- Externato "Marcelino Champagnat"
- Lycée Français Charles Lepierre
- Colégio Cesário Verde
- Colégio Manuel Bernardes
- Colégio de Santa Maria
- Colégio São João de Brito
- Externato Educação Popular
- Externato Nossa Senhora da Penha de França
- Externato "Mira-Rio"
- Colégio Salesiano Oficinas de São José
- Escola "São Francisco Xavier"
- Colégio São João de Brito
- Sociedade de Instrução e Beneficência "A Voz do Operário"
- Externato "As Descobertas"
- Externato "Alfredo Binet"

Apêndice M

Lista de Materiais e Proposta de Orçamento para as Atividades

Tabela M1

Lista de Materiais a Imprimir

Material	Quantidade	Custo
Atividade A: Folha A4, impressa a preto-e-branco, com as instruções da atividade e com o excerto do texto do livro <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> (para o professor);	1 folha por professor	1 unidade + 30 unidades* = 2.76 € (Staples)
Atividade A: Folha A4, impressa a preto-e-branco, com o excerto do texto do livro <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> (para os alunos);	1 folha para cada aluno da turma	30 unidades* = 30 € (Let's copy)
Atividade A: Versão A – folha A4 (mínimo 120g) impressa a cores (ver apêndice F, figura F1);		30 unidades* = 16.47 € (Staples)
Atividade A: Versão B – folha A4 (mínimo 120g) impressa a preto-e-branco (ver apêndice F, figura F2);		90 unidades** = 125.91 € (Staples)
Atividade B: Folha A3 (mínimo 90g) impressa a cores, com um pormenor do Mosteiro dos Jerónimos (ver Apêndice G, figura G1);		
Atividade B: Folha A3 (mínimo 90g) impressa a cores, com um pormenor do Panteão Nacional (ver Apêndice G, figura G2);		
Atividade B: Folha A3 (mínimo 90g) impressa a cores, com um pormenor do Estação do Oriente (ver Apêndice G, figura G3);		

Atividade B: Folha A5 (mínimo 100g) impressa a cores. Tema: Rio Tejo (Apêndice H, figura H1);	1 folha para cada aluno da turma	180 unidades** = 66.06 € (Staples)
Atividade B: Folha A5 (mínimo 100g) impressa a cores. Tema: Azulejo 1 (Apêndice H, figura H2);		
Atividade B: Folha A5 (mínimo 100g) impressa a cores. Tema: Azulejo 2 (Apêndice H, figura H3);		
Atividade B: Folha A5 (mínimo 100g) impressa a cores. Tema: Azulejo 3 (Apêndice H, figura H4);		
Atividade B: Folha A5 (mínimo 100g) impressa a cores. Tema: Calçada Portuguesa 1 (Apêndice H, figura H5);		
Atividade B: Folha A5 (mínimo 100g) impressa a cores. Tema: Calçada Portuguesa 2 (Apêndice H, figura H6);		
Atividade D: Folha A4, impressa a cores, com as instruções da atividade e com o quadro <i>Ville en Expansion</i> (para o professor);	1 / professor	1 unidade + 30 unidades* = 24.8 €
Atividade D: Folha A4 impressa a cores com o quadro <i>Ville en Expansion</i> (para os alunos);	1 / cada aluno da turma	(Staples)
Total correspondente a 1 turma (30 alunos) ***		266 €

* A estimativa de alunos por turma;

** Na atividade B, durante 1 visita, os alunos não esgotarão todos os recursos, logo, de grupo escolar para grupo escolar não será necessário estar sempre a imprimir todas as folhas, basta garantir que existem as necessárias;

*** Quanto mais alunos houver, mais os preços das fotocópias podem baixar.

Este total também não tem em conta promoções.

Tabela M2

Lista de Materiais diretamente utilizados pelos alunos no projeto

Material + Exemplos Específicos	Quantidade	Custo
Atividade B: Uhu Cola Stick Renature, 21g Colas de tubo; (Staples, ref: WW-342399);	1 para cada aluno e professores	1 unidade = 2.55 € 1 + 30 unidades* = 79.05 €
Atividade C: Gütermann, 30g Colas de tecido; (Tecidos, ref. 25_613606);	4 colas para cada turma	1 unidade = 5.49 € 4 unidades = 21.96 €
Atividade B: Revistas ou jornais antigos;	Os que houver	
Atividade B: Rolos de papel colorido Rolos de película adesiva (tamanho 0,50x3m) nas cores: Amarelo (ref. 159453015); Azul (ref. 159453003); Branco (ref. 159453005); Castanho (ref. 159453017); Lilás (ref. 159453016); Ouro (ref. 159453006); Prata (ref. 159453007); Preto (ref. 159453002); Verde (ref. 159453001); Vermelho (ref. 159453004) (Ponto das Artes).	1 rolo / cor	1 rolo (1 cor) = 4.70 € 10 rolos (10 cores) = 47 €

Atividade B: Rolos de papel colorido	<p>Rolos de papel celofane (tamanho 0,5x16,25m) nas cores: Amarelo (ref. 1550268326); Azul (ref. 1550268341); Laranja (ref. 1550268360); Rosa (ref. 1550268361); Verde (ref. 1550268342); Vermelho (ref. 1550268340) (Ponto das Artes).</p>	1 rolo / cor	<p>1 rolo (1 cor) = 8.78 €</p> <p>6 rolos (6 cores) = 52.68 €</p>
	<p>Conjuntos de papel crepe (tamanho 0,5x2,5m) nas cores: Amarelo Sol (ref.1550170085); Azul Água (ref.1550170057); Azul Celeste (ref.1550170098); Branco (ref.1550170023); Castanho (ref.1550170056); Cor de rosa (ref.1550170060); Manga (ref.1550170087); Verde Claro (ref.1550170040); Verde Médio (ref.1550170089); Vermelho Tulipa (ref.1550170086) (Ponto das Artes).</p>		<p>1 rolo (1 cor) = 0.95 €</p> <p>10 rolos (10 cores) = 9.5 €</p>
Atividade C: Tecidos	<p>Tecido Cambraia lisa (composição: 65% poliéster 35% algodão); largura: 150cm; cor: <u>Preto</u>; (Feira dos tecidos, ref. 104001001).</p>	3 metros	<p>1 metro = 4.95 € 3 metros = 14.85 €</p>
	<p>Tecido Cambraia lisa (composição: 65% poliéster 35% algodão); largura: 150cm; cor: <u>Cinza Claro</u>; (Feira dos tecidos, ref. 104001009).</p>		<p>1 metro = 4.95 € 3 metros = 14.85 €</p>
	<p>Tecido Cambraia lisa (composição: 65% poliéster 35% algodão); largura: 150cm; cor: <u>Castanho</u>; (Feira dos tecidos, ref. 04001007).</p>		<p>1 metro = 4.95 € 3 metros = 14.85 €</p>

Tecido Cambraia lisa (composição: 65% poliéster 35% algodão); largura: 150cm; cor: <u>Cinza Escuro</u> ; (Feira dos tecidos, ref. 04001008).	3 metros	1 metro = 4.95 € 3 metros = 14.85 €
Tecido Cambraia lisa (composição: 65% poliéster 35% algodão); largura: 150cm; cor: <u>Bege</u> ; (Feira dos tecidos, ref. 04001005).		1 metro = 4.95 € 3 metros = 14.85 €s
Tecido Cambraia lisa (composição: 65% poliéster 35% algodão); largura: 150cm; cor: <u>Azul Bebê</u> ; (Feira dos tecidos, ref. 0400118).		1 metro = 4.95 € 3 metros = 14.85 €
Tecido Forro Acetato (composição: 100% acetato); largura: 140cm; cor: <u>Castanho</u> ; (Feira dos tecidos, ref. 308001007).		1 metro = 2.65 € 3 metros = 7.95 €
Tecido Forro Acetato (composição: 100% acetato); largura: 140cm; cor: <u>Laranja</u> ; (Feira dos tecidos, ref. 308001066).		1 metro = 2.65 € 3 metros = 7.95 €
Tecido de algodão Popelina Uni (composição: 100% algodão); largura: 150cm; cor: <u>Azul Real</u> ; (Tecidos, ref. 63_06006_015).		1 metro = 6.95 € 3 metros = 20.85 €
Tecido de algodão Popelina Uni (composição: 100% algodão); largura: 150cm; cor: <u>Cinzeno Claro</u> ; (Tecidos, ref. 63_06006_029).		1 metro = 6.95 € 3 metros = 20.85 €
Tecido de algodão Popelina Uni (composição: 100% algodão); largura: 150cm; cor: <u>Branco Sujo</u> ; (Tecidos, ref. 63_06006_005).		1 metro = 6.95 € 3 metros = 20.85 €
Tecido Minimate (composição: 100% poliéster); largura: 150cm; cor: <u>Azulão</u> ; (Feira dos tecidos, ref. 006001016).		1 metro = 2.85 € 3 metros = 8.55 €

Atividade C: Tecidos	Tecido Cetim com stretch (composição: 97% Poliéster, 3% Elastano); largura: 140cm; cor: <u>Naval</u> ; (Tecidos, ref. 81_4241_007).		1 metro = 6.95 € 3 metros = 20.85 €
	Tecido Cetim com stretch (composição: 97% Poliéster, 3% Elastano); largura: 140cm; cor: <u>Dourado</u> ; (Tecidos, ref. 81_4241_053).		1 metro = 6.95 € 3 metros = 20.85 €
	Tecido Cetim duchess (composição: 100% Poliéster); largura: 148cm; cor: <u>Dourado</u> ; (Tecidos, ref. 81_1675_080).		1 metro = 7.95 € 3 metros = 23.85 €
	Tecido Malha crepe (composição: 100% algodão); largura: 150cm; cor: <u>Bordeaux</u> ; (Feira dos Tecidos, ref. 002074038).		1 metro = 9.95 € 3 metros = 29.85 €
	Tecido Tule (composição: 100% nylon); largura: 150cm; cor: <u>Cinzento Claro</u> ; (Tecidos, ref. 01_5433_20).	3 metros	1 metro = 1.65 € 3 metros = 4.95 €
	Fita de Cetim (composição: 100% Poliéster); largura: 25mm; cor: <u>Preto</u> ; (Tecidos, ref. 24_1000_80).		1 metro = 0.95 € 3 metros = 2.85 €
	Fita de Cetim (composição: 100% Poliéster); largura: 25mm; cor: <u>Cinza Ardósia</u> ; (Tecidos, ref. 24_1000_76).		1 metro = 0.69 € 3 metros = 2.07 €
	Fita de Cetim (composição: 100% Poliéster); largura: 25mm; cor: <u>Branco</u> ; (Tecidos, ref. 24_1000_12).		1 metro = 0.69 € 3 metros = 2.07 €
	Marca Prym, Linha de coser <u>transparente</u> , 200m, nº70 (Tecidos, ref. 131_977_620).	1 unidade	3.49 €
	Total **		497.12 €

* A estimativa de alunos por turma.

** Alguns destes materiais muito provavelmente terão que ser repostos ao longo do projeto, sendo este custo um orçamento inicial. Este total também não tem em conta promoções.

Tabela M3

Lista de materiais auxiliares utilizados pelos alunos

Materiais		Quantidade	Custo
Atividade C: Estrutura metálica (100cm x 70cm x 70cm);		2 estruturas	1 estrutura* = 100€ 2 estruturas = 200€
Atividade B: Afia-lápis	Staples, Pack de 2 afias (Staples, ref. WW-518778);	4 por cada grupo de 15 alunos	1 Pack (2 afias) = 2.64 € 8 afias = 10.56 €
Atividade B: Lápis (para a identificação do aluno na folha);	BIC, Grafite Ecolutions e Evolution, minas HB (Staples, ref. WW-490818)	1 para cada aluno e professores	1 pack (4 lápis) = 1.99 € 1 + 30 unidades** = 15.92 €
Atividade B: Borrachas;	Staples, Borracha Retangular Vinil (Staples, ref. WW-129615)		1 unidade = 0.39 € 1 + 30 unidades** = 12.09 €
Atividade B: Tesouras;	Westcott Tesoura Escolar, 13 cm (Staples, ref. WW-438054);		1 unidade = 2.09 € 1 + 30 unidades** = 64.79 €
Atividade C: Tesouras para cortar tecido;	Pro Titanium Line, Tesoura de corte, (20,5cm) (Tecidos, ref. 55_921_40);	5 por grupo	1 unidade = 8.95 € 10 unidades pelos 2 grupos = 89.5 €
	KLEIBER, Tesoura para canhotos (140 mm) (Tecidos, ref. 55_921_56);	3 no total	1 unidade = 5.95 € 3 unidades = 17.85 €

Atividade C: Agrafadores;	Colorarte, agrafador Mini, 500 agrafos Incluídos (Staples, ref. WW-545760);	6 por grupo	1 unidade = 2.29 € 12 unidades por 2 grupos = 27.48 €
Atividade C: Fitas métricas;	Prima 150m (Continente)	4 por grupo	1 unidade = 3 € 8 unidades por 2 grupos = 24 €
Atividade C: Réguas;	Staples Régua de 50 cm em plástico transparente, ref. WW-144918	4 por grupo	1 unidade = 1.89 € 4 unidades = 7.56 €
Atividade C: Molas;	Conjunto 36 Molas de Madeira Kasa, Continente	1 embalagem	1 embalagem (36 um) = 2.00 €
Atividade D: Base de cartão para o suporte da escultura com as dimensões de 25 x 95 centímetros	Espuma K-line Branco; Tamanho: 70x100cm - 5mm (Ponto das artes, ref. 120010573);	1 / turma	1 unidade = 3.05 € (permite 2 bases por cada maquete)
Atividade B: Folha branca A3 (mínimo 100g) (para os alunos)	Ex.: Navigator Papel Multiusos, A3, 120 g/m ² , Branco (Staples, Produto: WW-541710);	1 / cada aluno da turma	1 Resma*** = 13.19 €
Total ****			487.99 €

* Estimativa do preço da construção da estrutura.

** A estimativa de alunos por turma.

*** Se cada turma tiver 30 alunos, a resma serve para 16 turmas.

**** O custo total deve manter-se o mesmo desde o início ao fim do projeto, com a exceção do penúltimo item, que depende da quantidade de turmas que participarem no projeto. Se participarem, por exemplo, 16 turmas então o aumento no orçamento é de 21.35 €.

Este total também não tem em conta promoções.

Tabela M4

Orçamento dos Recursos Materiais de acordo com os dados apresentados nas Tabelas

M1, M2 e M3

Custo total apresentado na Tabela M1, relativo à lista de materiais a serem impressos ao longo do Projeto – dependentes do número de alunos e turmas que participarem neste.	266 €
Custo total apresentado na Tabela M2	497.12 €
Custo total apresentado na Tabela M3	487.99 €
Orçamento total dos recursos materiais	1,251.11 €