

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



Desenhar em Museus

**Uma comparação entre os currículos português e internacional
de Cambridge no ensino secundário**

Inês Murteira Vilares

Dissertação

Mestrado em Educação Artística

Dissertação orientada pela Prof(a). Doutor(a) Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de Sousa

2024

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu Inês Murteira Vilares, declaro que a presente dissertação de mestrado, intitulada “Desenhar em museus: Uma comparação entre os currículos português e internacional de Cambridge no ensino secundário”, é resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas nas referências 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 (APA7).

A Candidata,

Lisboa, 30 de outubro 2024

RESUMO

Devido à sua experiência como aluna de Arte, tanto em Portugal como no Reino Unido, a autora questiona por que razão a prática de levar alunos a desenhar em museus é rara em Portugal. Primeiro, começa por comparar o currículo nacional da unidade curricular de Desenho A com o currículo internacional de Cambridge de Art & Design, concluindo que a resposta que procura não pode advir do campo curricular, uma vez que encontra bastantes semelhanças entre os dois programas. Por conseguinte, debruça-se sobre a história do ensino artístico em Portugal e no Reino Unido, procurando compreender se poderá residir aí a razão de diferentes práticas no que respeita ao desenho em museus, porém chega igualmente à conclusão de que se desenvolveram em paralelo. Investiga então o ensino em museus e a sua relação com as escolas, tentando discernir se prejuízos entre as duas instituições as impedem de colaborar, concluindo que, mesmo havendo obstáculos, a relação entre museu e escola é uma de grande colaboração. Ao investigar o método mimético, para justificar a atividade de desenhar em museus, também descobre que esta técnica, embora antiga, ainda tem o seu valor no ensino atual. Inquéritos foram enviados a escolas e a professores das duas unidades curriculares para melhor entender a razão por trás da escassez desta atividade, descobrindo que muito do que descobriu na sua pesquisa se confirma. Finalmente, a autora partilha uma ida ao museu com os seus alunos, tirando conclusões sobre a prática e oferecendo sugestões para o seu melhor aproveitamento.

Palavras-Chave:

Desenho; Museu; Escola; Educação Artística; Cópia

ABSTRACT

Due to her experience as an Art student in both Portugal and the United Kingdom, the author questions why the practice of taking students to draw in museums is rare in Portugal. She begins by comparing the national curriculum for the subject of Desenho A with the Cambridge international curriculum for Art & Design, concluding that the answer she seeks cannot stem from curriculum differences, as she finds considerable similarities between the two programs. Consequently, she turns to the history of art education in Portugal and the United Kingdom to explore whether the reason for differing practices regarding drawing in museums might lie there, but she also concludes that they developed in parallel. She then investigates museum education and its relationship with schools, attempting to determine whether biases between the two institutions prevent collaboration, concluding that, despite certain obstacles, the relationship between museums and schools is one of significant cooperation. In examining the mimetic method to justify the activity of drawing in museums, she also discovers that this technique, although old, still holds value in current teaching. Surveys were sent to schools and teachers of both subjects to better understand the reasons behind the scarcity of this activity, and much of what she found in her research was confirmed. Finally, the author shares an experience of taking her students to a museum, drawing conclusions about the practice and offering suggestions for its optimal utilization.

Keywords:

Drawing; Museum, School, Arts Education; Copy

Agradecimentos

A escrita desta dissertação e a conclusão deste mestrado não teria sido possível sem a ajuda de várias pessoas. Essas pessoas apoiaram-me, não só academicamente, mas também pessoalmente e monetariamente. Gostaria então de agradecer às seguintes pessoas:

- À minha avó paterna, Maria da Conceição Almeida, que sempre me apoiou em todas as minhas aventuras e sempre demonstrou um grande orgulho em tudo o que fiz. Sem ela não teria sido possível pagar este mestrado ou usufruído das experiências profissionais que tive.
- Aos meus pais que, tal como a minha avó, sempre me apoiaram, mesmo nos momentos difíceis. Sem eles não teria vivido a experiência de estudar no Reino Unido e, assim, escrever esta dissertação.
- À minha orientadora, Ana Tudela de Sousa, pelas suas aulas desafiadoras. Se não fosse o seu apoio entusiasta ao meu trabalho, nunca teria conseguido terminar esta dissertação a tempo ou comunicado no XI Congresso Internacional Matéria-Prima.
- A todos os professores do mestrado de Educação Artística, que me fizeram questionar tudo o que sabia sobre educação e me motivaram a desafiar a realidade do ensino.
- À Rita Gonçalves e ao Rafael Alfenim do MNAA, que estiveram sempre dispostos a responder aos meus emails e às minhas perguntas.
- Aos meus colegas de mestrado, principalmente ao Diogo Ferreira, que também sempre estiveram lá para me apoiar e mostrar que o que eu tenho a dizer tem valor.
- À minha Team Leader, Mónica Braga, que demonstrou um grande gosto pelo ensino artístico e, não só organizou comigo visitas de estudo, mas também me acompanhou a sessões dos Urban Sketchers, a sessões de desenho de modelo do Lisbon Drawing Club, a workshops da Fundação Calouste Gulbenkian e da Casa Nic e Inês, assim como a sessões de desenho em museus para procurar aumentar o interesse dos alunos pela nossa área. Também corrigiu o meu português de emigrante na escrita de partes desta dissertação.
- À minha diretora, Felipa Gomes da Costa, que confiou no departamento de Artes e nos deu o apoio necessário para concretizar uma variedade de projetos. Também me apoiou quando decidi começar este mestrado, demonstrando que eu sempre teria um lugar na sua escola.

A todos, mais uma vez, obrigada.

Índice

Agradecimentos.....	v
Introdução.....	1
1. Portugal e Reino Unido: Comparação entre os dois currículos	4
1.1. Contexto Histórico.....	5
1.2. Perfis do aluno.....	7
1.3. Diferenças entre Desenho A e Art & Design.....	15
1.4. IGCSE Art & Design e 10º ano de Desenho A.....	16
1.5. A Level e 11º e 12º anos de Desenho A.....	18
1.6. Abordagens pedagógicas e didáticas.....	18
1.7. Abordagens avaliativas.....	19
1.8. Reflexão.....	20
2. Museu e escola.....	24
2.1. O papel do museu.....	24
2.2. O museu e a educação.....	26
2.2.1. Educação formal, informal e não formal.....	27
2.2.2. O potencial pedagógico do museu.....	28
2.3. Relação museu-escola.....	32
2.4. Ensino de artes visuais através da cópia das obras dos grandes mestres.....	35
2.5. Reflexão.....	37
3. Um azimuth.....	39
3.1. Análise e interpretação de dados.....	39
3.1.1. Inquéritos a mediadores de museus.....	40
3.1.2. Inquéritos a professores.....	44
3.2. Ida ao museu.....	54
3.2.1. Caracterização das turmas.....	54
3.2.2. Plano de atividade.....	55
3.2.3. Reflexão sobre a atividade.....	57
3.3. Feedback dos alunos.....	60
3.4. Orientações para desenhar em museus.....	63
4. Conclusão.....	65
Referências.....	67

Introdução

Porque é que desenhar dentro de um museu parece ser tão intimidante para a maioria das pessoas? Porque é que geralmente as escolas ou universidades de arte não levam os alunos a desenhar em museus? Os museus são ambientes propícios a tal atividade, ou será que os consideramos mais como igrejas, um lugar de adoração aos velhos e novos mestres? Será permitido desenhar em museus no nosso país?

Estas são algumas das perguntas que me vieram à mente quando voltei a Portugal depois da minha licenciatura em Ilustração concluída no Reino Unido. No Reino Unido, desenhar em museus é uma prática tão comum que as próprias instituições oferecem assentos portáteis para o efeito. Os visitantes estão tão habituados a ver pessoas a desenhar dentro dos museus que ninguém fica a olhar com espanto, os seguranças ignoram-nos completamente, como se fosse algo óbvio, desenhar num museu.

No passado, como aluna de Artes no ensino secundário, em Portugal, não tinha beneficiado da mesma experiência. Eu nunca na vida tinha imaginado que podia sentar-me no chão ou num banco de um museu e passar lá umas horas a aprender com os mestres ou a desenhar o espaço da galeria em si. Museus eram lugares de silêncio, de observação, um dia de folga da escola e nada mais.

Além disso, o ato de ir desenhar a qualquer lado que fosse não era algo muito encorajado pela minha professora de Desenho A. Recordo-me que a única visita de estudo que fizemos com esse objetivo foi uma ao Jardim Zoológico de Lisboa.

Nunca me esquecerei dessa visita. A atividade tinha apenas uma regra: não é permitido desenhar animais deitados. Foi um exercício difícil, nenhum de nós produziu desenhos que considerássemos “bons”, mas a experiência foi algo que me marcou profundamente.

Agora, como professora de Artes do ensino secundário, essa questão teimou em voltar à minha cabeça: porque é que não é hábito levar-se os alunos a desenhar fora da escola? E, em particular, porque é que não os levamos a desenhar em museus?

Como investigadora, já mestranda de Educação Artística, ao aprofundar o meu conhecimento sobre as práticas de ensino artístico de outrora, confrontei-me com outra questão: porque é que a cópia perdeu a sua importância no ensino artístico, quando a mimese é uma das práticas mais antigas de aprendizagem?

Foi esta a razão que me levou a investigar sobre este tema, recorrendo à minha experiência, não só como aluna de Artes, tanto em Portugal (ensino secundário), como no Reino Unido (ensino superior), mas também como professora de Art & Design numa escola

internacional que segue o currículo de Cambridge. Para esse efeito, irei focar-me apenas no ciclo de ensino secundário, pois é este que ensino, e irei olhar para a unidade curricular pela qual sou responsável, Art & Design, assim como para Desenho A, o seu equivalente mais próximo no ensino português.

Comecei então por comparar os currículos de Desenho A do sistema português e de Art & Design do sistema internacional de Cambridge, para ser possível discernir as diferenças entre as duas e perceber se existe uma causa intrínseca ao currículo para a prática ou não de levar os alunos a desenhar em museus.

De seguida, investiguei o contexto histórico do ensino de desenho nos dois países, para compreender em que medida estiveram mais afastados e mais próximos, ao longo do tempo, focando em concreto no objeto desta dissertação: a prática de desenhar em museus. No segundo capítulo, debrucei-me sobre a relação entre escolas e museus para averiguar se pode ser esse o motivo da falta de hábito desta prática em Portugal. Também irei procurar compreender se cabe igualmente ao museu a responsabilidade de incentivar a prática de desenho nos seus espaços, disponibilizando-os ao público sem constrangimentos, relativos quer à ocupação, quer à utilização de materiais.

Para perceber se esta temática também é considerada por outros professores, foi enviado um formulário a todas as escolas do distrito de Lisboa (onde ensino), a mais de 30km da cidade (pois mais próximo o seu acesso a museus é fácil) para entender se a raiz do problema estaria na falta de vontade dos professores, ou eventualmente no seu desconhecimento sobre o que é possível ser realizado no interior de museus.

Esta investigação engloba tanto professores de artes como mediadores de museus, para compreender o lugar e a responsabilidade de ambas as partes no incentivo à prática de desenho em museus. Deste modo, procurou-se entender melhor a relação entre escola e museu, e também se a causa da falta de hábito de desenho em museus poderia ter origem em qualquer uma das instituições. Para tal, foram realizadas entrevistas com serviços educativos, assim como aplicado um formulário aos museus do distrito de Lisboa, já que a minha escola se encontra nesse distrito e são os museus a que normalmente tenho acesso. Por fim, irei estudar o caso atual dos professores de Desenho e de Art & Design, assim como as condições oferecidas pelos museus, olhando também para a minha experiência a levar os meus alunos a desenhar a museus, concluindo então com uma lista de orientações para benefício dos alunos quando participarem neste tipo de atividade, com o objetivo de encorajar esta prática e de abolir a ideia de que um museu é um espaço silencioso e sagrado,

olhando para ele como um espaço aberto à descoberta, à experimentação, à apropriação e à significação.

1. Portugal e Reino Unido: comparação entre os dois currículos

Para melhor entendermos se desenhar em museus é uma atividade com valor para o ensino artístico do secundário, tanto português como internacional de Cambridge, é preciso compreender, primeiro, o seu contexto histórico.

De seguida, analisaremos em que consistem os currículos e quais os seus objetivos didáticos. Para tal, iremos começar por comparar o currículo português de Desenho A, com o currículo britânico de Art & Design, segundo as orientações de Cambridge.

Move-nos a esperança de, ao olhar para os dois currículos, alcançarmos uma ideia mais esclarecida sobre a razão pela qual a atividade de desenhar em museus é tão popular no Reino Unido, enquanto que em Portugal não constitui um hábito. Será que se trata de uma questão curricular ou pedagógica, intrinsecamente relacionada com os contextos sociais e culturais subjacentes às práticas educativas em cada país?

O sistema de ensino britânico difere do português de maneira significativa no que toca à organização dos anos do ensino secundário. Em vez de se organizar, como nos cursos científico-humanísticos portugueses, num programa de três anos, o sistema britânico divide-se em dois diplomas de dois anos cada: o IGCSE (*International General Certificate of Secondary Education*), que equivale ao 9.º ano do ensino básico e ao 10.º ano do ensino secundário português; e o A Level, ou *Advanced Level*, que equivale ao 11.º e 12.º anos do ensino secundário português.

Como o nosso foco é descobrir se desenhar em museus é uma atividade que deva ser mais normalizada no ensino secundário em Portugal, não faz sentido incluir o estudo do currículo do 9.º ano de escolaridade, embora os IGCSEs incluam esse ano. Além disso, Art & Design no currículo britânico de Cambridge é opcional, o que não sucede com Educação Visual do 9º ano do ensino básico português.

Iremos então começar por olhar para o perfil do aluno de cada sistema educacional, analisando depois as diferenças mais significativas entre os dois planos curriculares. De seguida, iremos focar-nos nas Aprendizagens Essenciais (AE) de cada unidade, comparando separadamente o IGCSE com o 10.º ano, e o A Level com os 11.º e 12.º anos do ensino secundário português. Posteriormente serão observadas e interpretadas as diferenças entre as metodologias de aprendizagem e de avaliação de ambos os sistemas.

1.1 Contexto histórico

Este capítulo da dissertação visa apenas compreender se a falta de prática de desenho em museus em Portugal estará relacionada com o desenvolvimento da Educação Artística em Portugal, assim como compará-lo ao caso britânico. Para esses efeitos, não será uma escrita detalhada da história do ensino artístico em Portugal ou no Reino Unido, mas apenas uma curta avaliação do caminho que o ensino artístico tomou em ambos os países.

Mesmo tendo conhecimento de que havia já reformas anteriores relacionadas com o ensino artístico em Portugal, tais como as de Machado de Castro do século XVIII, fará sentido começar esta avaliação no século XIX, nomeadamente com a exposição internacional de Londres de 1851, pois foi esse evento que pôs em movimento a reforma britânica do ensino artístico, já que levou o Reino Unido a reconhecer “(...) a sua inferioridade em relação a outras nações (...)” (Betâmio, 1967, p. 22 e 23). Arthur Efland também apoia esta noção, dizendo que “esta queda [de qualidade em produtos britânicos] foi atribuída ao fato de que a Grã-Bretanha era o único país industrial que não havia estabelecido um sistema de escolas para preparar designers artesãos para os ofícios industriais” (Efland, 1990, p. 57, tradução pela autora).

Esta competição entre países para melhorar as suas indústrias levou a um grande desenvolvimento do ensino artístico, mesmo que este tenha sido mais ligado à geometria descritiva e ao design do que à expressão artística e apreciação estética.

Mesmo tendo John Ruskin falado da importância de permitir a criança de desenhar e pintar livremente no seu livro *The Elements of Drawing* (1857), as reformas do ensino artístico, tanto em Portugal como no Reino Unido, seguiram principalmente o método “preconizado por Pestalozzi” (Betâmio, 1967, p. 28), o chamado de “método geométrico” que mecanizava a aprendizagem de Desenho, tirando toda a liberdade de expressão do aluno e focando-se na cópia de estampas e formas geométricas, onde na “sua essência o Desenho mant[inha]-se um ramo da Matemática (...)” (Betâmio, 1967, p. 35).

Mesmo com a introdução da unidade curricular de Trabalhos Manuais Educativos em Portugal no início do século XX, o método de Pestalozzi e o método estigmográfico continuavam a ser a base para o programa curricular de Desenho, mesmo tendo já sido muito criticadas por psiquiatras. Só em 1926, com a reforma do Dr. Ricardo Jorge, se abandonam esses métodos e se volta a falar de desenho natural e decorativo (Betâmio, 1967, p. 46).

No Reino Unido passava-se o mesmo, com as escolas de arte (chamadas de escolas de design) a seguirem os mesmos métodos e com um ensino que se focava na produção

industrial. As escolas eram construídas perto de fábricas e, mesmo tendo este ensino sido criticado como “demasiado mecânico” (Souleles, 2013, p. 245, tradução pela autora), o Departamento de Arte acabou por ser absorvido para o Departamento de Ciência e Arte, onde o método de Pestalozzi volta a prevalecer.

Apenas no século XX se começou a dar importância ao desenho como “meio de autoexpressão e como uma habilidade inestimável para o estudo de outras disciplinas” (Souleles, 2013, p. 247, tradução pela autora). No entanto, é evidente que, como em Portugal e outros países, o sistema educacional público esteve sempre muito atrás dos pedagogos e grandes pensadores da altura.

Na reforma portuguesa de 1947-48, adota-se o método Cizek, onde o valor educativo do desenho foi reconhecido como “meio de desenvolver o poder criador” (Betâmio, 1967, p. 50). Também ganha importância o método inglês conhecido como *Art Appreciation*, mais tarde *Art in daily life*, que se focava na aprendizagem da apreciação da Arte. Portugal volta então a inspirar-se nos métodos de ensino ingleses.

Betâmio também menciona o inglês Ebenezer Cooke, que defendeu pela primeira vez “a imaginação como base do ensino do desenho” (Betâmio, 1967, p. 52). Aqui começamos a ver um abandono das metodologias da cópia de estampas e um foco no poder criativo dos alunos.

A grande reforma que esculpiu o ensino contemporâneo inglês foi com o *Coldstream Report* de 1960. Foi aqui que se introduziram aspetos que ainda vemos nos currículos de ensino artístico dos dois países: a “experimentação com materiais e processos, e o foco no talento criativo e potencial do aprendiz individual, em contraste com a ênfase anterior no desenvolvimento uniforme de habilidades artesanais” (Souleles, 2013, p. 248, tradução da autora).

Infelizmente, estas mudanças foram aplicadas maioritariamente no ensino superior, mas abriram as portas para o desenvolvimento dos currículos para os alunos mais novos. Com Herbert Read nos anos 40 a defender uma educação pela arte, que nos anos 60 já estava implementada em Portugal “nas atividades do Centro Pedagógico da Fundação Calouste Gulbenkian” (Pereira de Eça, 2023, p. 28), vemos uma mudança de caminho no sistema de educação.

Nos anos 80, Elisabete Oliveira em Portugal divulgou os conceitos do americano Elliot Eisner e do britânico Brian Allison onde a educação artística se divide em quatro “dimensões interdisciplinares (...): apreciação estética, história da arte, crítica de arte e

produção artística” (Pereira de Eça, 2023, p. 28) que foram apenas implementados no currículo nacional em 2001.

Nos anos 90, com os professores portugueses a serem educados no estrangeiro, aparecem tendências “como o multiculturalismo, a educação artística para a paz e a educação e a educação artística no contexto da compreensão e cultural visual” (Pereira de Eça, 2023, p. 29).

Segundo a autora, a Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (Apecv), assim como o envolvimento de Portugal com a Insea (International Society for Education Through Art) também tiveram um grande papel em modificar o ensino artístico no nosso país (2023, p. 28, 29).

Quanto aos tempos mais recentes, a autora refere o seguinte:

Assim, há neste momento duas grandes vertentes no ensino formal da educação artística visual: uma baseada na tradição modernista da educação artística e outra situada num contexto de ruptura, com incidência na educação artística como meio de transformação social. (Pereira de Eça, 2023, p. 31)

1.2 Perfis do aluno

O perfil do aluno é um guia para o desenvolvimento dos currículos escolares, tanto em Portugal como no Reino Unido. É este documento que define os objetivos de todas as unidades curriculares, que determina o que deve ser incluído no currículo e porquê, e como a matéria deve ser ensinada pelos professores. A DGE (Direção-Geral da Educação) refere o seguinte quanto a este tema:

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. (Martins et al., 2017, p. 2)

Este perfil, como referido, é um mapa comum a ser utilizado por todas as escolas de forma a tornar homogêneo o ensino e a avaliação de cada aluno. O mesmo existe no currículo de Cambridge. No seu documento *An international education from Cambridge: What lies at the heart of our approach* (Cambridge University Press & Assessment, 2023), o perfil do aluno, ou, como mencionado no documento, os *Cambridge Learner Attributes* representam o seguinte:

“Quais são as nossas aspirações para os estudantes quando eles saem da escola?

Esta pergunta foi o ponto de partida para o desenvolvimento dos atributos do aluno de Cambridge, introduzidos em 2011. O objetivo desses atributos é apoiar o desenvolvimento de cinco hábitos poderosos e altamente desejáveis que inspirarão os estudantes a adorar aprender. Isso, por sua vez, ajuda-o a alcançar sucesso na escola, na educação superior, no ambiente de trabalho e na vida em geral. (...) Os atributos do aluno de Cambridge também fornecem uma linguagem transversal e um conjunto de expectativas para todos os alunos e professores.” (p. 5-6, tradução pela autora)

Para melhor entendermos os objetivos das duas unidades curriculares, vamos olhar para os dois perfis e ver as semelhanças que estes possam ter e ver se a prática de desenhar em museus seria algo que os complementaria.

Olhemos então primeiro para o perfil do aluno de Cambridge, publicado em 2023, descrito na seguinte tabela:

Tabela 1

Perfil do aluno do currículo internacional de Cambridge

Confiantes	Confiante em trabalhar com informações e ideias – próprias e de outros. Os alunos de Cambridge são confiantes, seguros dos seus conhecimentos, não aceitam as coisas sem as questionar e estão prontos para assumir riscos intelectuais. Eles estão interessados em explorar e avaliar ideias e argumentos de maneira estruturada, crítica e analítica. São capazes de comunicar e defender pontos de vista e opiniões, bem como respeitar os dos outros.
------------	---

Responsáveis	Responsáveis por si mesmos, recetivos e respeitosos de outros. Os alunos de Cambridge assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem, estabelecem metas e insistem na integridade intelectual. Eles são colaborativos e solidários. Entendem que as suas ações têm impactos sobre os outros e sobre o meio ambiente. Apreciam a importância da cultura, do contexto e da comunidade.
Reflexivos	Reflexivos como alunos, desenvolvendo a sua capacidade de aprender. Os alunos de Cambridge consideram-se aprendizes. Eles preocupam-se tanto com os processos como com os resultados da sua aprendizagem e desenvolvem a conscientização e as estratégias para serem aprendizes ao longo da vida.
Inovadores	Inovadores e preparados para novos e futuros desafios. Os alunos de Cambridge acolhem novos desafios e enfrentam-nos de forma engenhosa, criativa e imaginativa. Eles são capazes de aplicar o seu conhecimento e compreensão para resolver problemas novos e desconhecidos. Eles podem adaptar-se de maneira flexível a novas situações que exigem novas formas de pensar.
Envolvidos	Os estudantes da Cambridge estão repletos de curiosidade, incorporam um espírito de investigação e querem explorar mais profundamente. Eles estão ansiosos para aprender novas habilidades e são recetivos a novas ideias. Eles trabalham bem de forma independente, mas também em equipa. Eles estão preparados para participar construtivamente na sociedade e na economia – localmente, nacionalmente e globalmente.

Nota: Esta informação foi traduzida pela autora e retirada de *An International Education from Cambridge* (Cambridge University Press & Assessment, 2023, p. 6).

Olhando para este perfil de aluno, é seguro concluir que a prática de desenhar em museus o complementaria. Na primeira característica, “Confiantes”, Cambridge deseja que os seus alunos tenham confiança nos seus conhecimentos, e que sejam críticos e analíticos na sua forma de pensar. Que maneira melhor de avaliar a técnica e sujeito de uma pintura do que a ver em pessoa? Que melhor maneira de avaliar o impacto de uma obra do que a ver no seu todo? Ao terem sido expostos a uma obra de arte, os alunos podem ser críticos de uma forma mais sincera e completa, o que iria aumentar a sua confiança no assunto.

Continuando a falar sobre confiança, desenhar à frente de outras pessoas, pessoas estas que quando veem alguém a desenhar na rua ou num museu a cercam e a ficam a observar, principalmente em Portugal, requer confiança em nós próprios como artistas, tanto como na nossa capacidade de transmitir os elementos visuais presentes nas obras, como no nosso domínio dos materiais a serem utilizados durante o exercício. Este tipo de atividade ajudaria os alunos a desenvolver essa confiança e a estarem confortáveis na sua pele de artista.

Os alunos de Cambridge também têm de ser responsáveis, tendo noção de que as suas ações afetam os outros e dando importância à “cultura, ao contexto e à comunidade” (Cambridge University Press & Assessment, 2023, p. 6). Ao desenharem num museu, os alunos têm de ter o cuidado de não interferir com a visita dos outros, ser respeitadores do espaço onde se encontram e ter o cuidado de não o sujar ou danificar com os seus materiais. Além disso, ao serem expostos a obras de arte no seu contexto e dentro da sua comunidade, os alunos terão a oportunidade de melhor entender o impacto que uma obra pode ter nas pessoas que as rodeiam e que fazem parte da sua cultura ou, como no caso de uma escola internacional, da cultura do país onde se encontram.

Ao visitarem instituições culturais, estão também a demonstrar o seu respeito e interesse na cultura e a vê-las num contexto específico. Ao desenhar as próprias salas dos museus, os alunos irão compreender melhor a importância do contexto em que a obra é exposta e o seu impacto no público. Poderão até escrever notas sobre a reação dos visitantes ao museu a certas obras para melhor entender como as suas próprias obras poderão afetar os visitantes.

Cambridge também deseja que os seus alunos sejam reflexivos quanto à sua aprendizagem. Ao desenhar uma obra, não estaremos também a ser reflexivos quanto aos métodos e técnicas utilizados pelo artista? E ao refletir sobre a prática do artista, isso resulta numa avaliação da nossa própria aprendizagem e os nossos próprios objetivos como artistas. Além disso, Cambridge também deseja que os seus alunos sejam inovadores. Investigar o trabalho de artistas em pessoa e aprofundar o nosso conhecimento ao desenhar detalhes que iríamos ignorar se olhássemos para as obras através de uma fotografia, poderá resultar em novas ideias e na descoberta de maneiras diversas de alcançar os nossos objetivos artísticos, levando a um resultado mais criativo e completo, pois irá ter base num conhecimento mais profundo do tópico.

Podemos concluir então que, para o perfil de aluno de Cambridge, ir desenhar a museus pode ser considerada uma atividade muito proveitosa e enriquecedora.

Olhemos então para o perfil de aluno do sistema português, publicado em 2017:

Tabela 2

Perfil do Aluno do currículo português.

Linguagens e textos	As competências na área de Linguagens e textos remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos.
Informação e Comunicação	As competências na área de Informação e comunicação dizem respeito à seleção, análise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos.
Raciocínio e resolução de problemas	As competências na área de Raciocínio dizem respeito aos processos lógicos que permitem aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento. As competências na área de Resolução de problemas dizem respeito aos processos de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões.
Pensamento crítico e pensamento criativo	As competências na área de Pensamento crítico requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis. Exigem o desenho de algoritmos e de cenários que considerem várias opções, assim como o estabelecimento de critérios de análise para tirar conclusões fundamentadas e proceder à avaliação de resultados. O processo de construção do pensamento ou da ação pode implicar a revisão do racional desenhado.
Relacionamento interpessoal	As competências na área de Relacionamento interpessoal dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais. Permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais.

Desenvolvimento pessoal e autonomia	As competências na área de Desenvolvimento pessoal e autonomia dizem respeito aos processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente.
Bem-estar, saúde e ambiente	As competências na área de Bem-estar, saúde e ambiente dizem respeito à promoção, criação e transformação da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade.
Sensibilidade estética e artística	As competências na área de Sensibilidade estética e artística dizem respeito a processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos. Compreendem o domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada.
Saber científico, técnico e tecnológico	As competências na área de Saber científico, técnico e tecnológico dizem respeito à mobilização da compreensão de fenómenos científicos e técnicos e da sua aplicação para dar resposta aos desejos e necessidades humanos, com consciência das consequências éticas, sociais, económicas e ecológicas.
Consciência e domínio do corpo	As competências na área de Consciência e domínio do corpo dizem respeito à capacidade de o aluno compreender o corpo como um sistema integrado e de o utilizar de forma ajustada aos diferentes contextos.

Nota: Informação retirada de *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017, p. 18-27).

Quanto a conhecimento na área de Linguagens e textos, para realmente apreciar arte, é necessário saber como a descrever e os elementos que compõem uma obra. Ao visitarmos

um museu, temos acesso a textos explicitamente escritos para a ocasião, expondo os alunos a vocabulário artístico e dando-lhes a chance de aprender como descrever uma obra.

No caso de uma visita ao museu cujo intuito é desenhar, ler as descrições das obras escolhidas pode ser uma etapa a acrescentar à atividade, dando assim aos alunos a linguagem necessária para depois descreverem o porquê de terem escolhido uma obra durante um momento de feedback no fim da visita.

O mesmo pode ser dito para a área de Informação e Comunicação, onde os alunos não só seriam expostos aos textos da exposição ou do museu (panfletos, posters, descrições no website da instituição), como teriam a oportunidade de se expressar, seja de forma oral ou escrita, dependendo de como a atividade é gerida, de falarem sobre arte e avaliarem tanto o seu trabalho como o trabalho dos outros.

Quanto à área de Raciocínio e resolução de problemas, assim como a área de Pensamento crítico e pensamento criativo, ao expor os alunos a obras de arte e a fazer com que realmente as observem e considerem, não só fisicamente mas também no que toca ao contexto histórico da obra, a utilização dos elementos visuais pelo artista, o sujeito da obra, em que contexto a obra está exposta e por quais obras está acompanhada, assim como a reação do público, eles poderão compreender raciocínios que poderiam não ser aparentes, dando-lhes as ferramentas para formarem as suas próprias opiniões.

Além disso, esta exposição à arte pode levar a que os alunos tenham novas ideias para os projetos em aula, assim como poderá aumentar a sua curiosidade para com o mundo que os rodeia. Poderá levar a uma introspeção sobre o tipo de mensagem que eles próprios querem comunicar através do seu trabalho artístico, o que pode ser também incluído na área de Desenvolvimento pessoal e autonomia. Despertar a curiosidade nos nossos alunos é algo de grande importância, principalmente se queremos fazer com que se tornem pessoas inquisitivas e motivadas a aprender, o que poderá levar à sua autonomia como estudantes e levantar tópicos novos para discutir em aula.

No caso da área de Relacionamento interpessoal, a atividade de desenhar em museus dá-lhes a possibilidade de interagirem de maneira diferente. Poderão discutir as suas opiniões com os seus colegas e professores, ensina-os a ser diplomáticos no que consta a dar feedback sobre o trabalho dos outros, assim como aprender a interagir com as pessoas que irão olhar para o seu trabalho durante a visita. Este tipo de atividade pode ser muito enriquecedor neste sentido.

Bem-estar, saúde e ambiente também é uma área muito interessante, e, neste caso, a sua conexão com a atividade pode ser mais indireta. No entanto, se pensarmos na utilização de

arte como método de ativismo, algo que está muito presente atualmente, podemos argumentar que expor os alunos à Arte e explicar esse seu contexto, dando-lhes a oportunidade a dar voz às suas crenças e de defenderem os seus direitos e dos outros através da arte, estaremos a contribuir para o seu bem-estar, assim como o dos outros. Quanto à área de Saber científico, técnico e tecnológico, o domínio de diferentes materiais e técnicas é a conexão óbvia. Além disso, estes saberes técnicos e até científicos são utilizados para satisfazer necessidades humanas, tais como a expressão de problemas tanto pessoais como sociais. Ao expor os alunos às obras num museu, os alunos irão obter uma melhor compreensão da mensagem que o artista quer comunicar e que problemas sociais eles abordam nas suas obras.

Finalmente, na área de Consciência e domínio do corpo, o ato de desenhar é por si só um ato gestual e corporal. Ao desenhar em museus, os alunos têm de estar cientes dos outros visitantes, o que pode restringir os seus movimentos, ensinando-os a controlar melhor os seus movimentos.

Os domínios incluídos no perfil do aluno do sistema português são mais numerosos e mais específicos do que os do sistema internacional de Cambridge. No entanto, a sua essência é a mesma. Ambos os sistemas desejam que os seus alunos sejam autónomos e responsáveis pela sua aprendizagem, confiantes nas suas capacidades e questionadores do mundo que os rodeia.

Os alunos de ambos os sistemas devem ser curiosos e devem analisar a informação que recebem de maneira crítica, sendo capazes de tirar conclusões informadas e de utilizar esse conhecimento na resolução de problemas de forma criativa e individual, tendo sempre em consideração as opiniões e sensibilidades dos outros.

Querem que eles sejam cidadãos que se integrem na sociedade e que se preocupem com o bem-estar de cada um e com o meio ambiente. Também dão importância a que os alunos tenham consciência do seu contexto social, económico e cultural, respeitando a diversidade e encorajando a empatia.

É interessante ver que, mesmo que ambos os sistemas mencionem o respeito à cultura, o sistema português vai mais longe e refere que os alunos de qualquer área, seja de Ciências ou de Letras, devem ter conhecimento dos processos envolvidos na criação artística, algo muito interessante e, na opinião da autora, surpreendente.

Concluimos então que ambos os sistemas têm muitas semelhanças e que a atividade de desenhar em museus inclui muitos dos requisitos do perfil do aluno britânico, assim como

do perfil do aluno português, já que trabalha diversos domínios que os alunos de ambos os sistemas de ensino devem possuir quando acabam a escolaridade obrigatória.

1.3 Diferenças entre Desenho A e Art & Design

A primeira e mais óbvia diferença entre estas duas unidades curriculares está nos seus nomes. Desenho A foca-se no ato de desenhar, quando Art & Design abrange muitas áreas diferentes das artes visuais e plásticas, não apenas o desenho, mesmo que este seja considerado de extrema importância pelos próprios avaliadores de Cambridge, que ainda têm uma preferência pelas técnicas consideradas clássicas, como a pintura, o desenho e a escultura.

Podemos argumentar que Art & Design tem no seu centro o processo criativo, já que é essa a área que possui mais valor no que toca à avaliação de cada aluno. Os alunos desta unidade curricular podem seguir qualquer uma das seguintes áreas sugeridas no currículo: Pintura e Suportes Relacionados, Comunicação Gráfica; Design Tridimensional, Têxteis e Moda e Fotografia (University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2020, p. 9-13, tradução da autora). Cada uma dessas áreas contém também uma lista das técnicas aceites pelo programa de Cambridge, como demonstrado pelas seguintes tabelas 3 e 4:

Tabela 3

Áreas de estudo para IGCSE Art & Design

Pintura e Suportes Relacionados	Pintura, desenho, colagem, gravura, técnica mista.
Comunicação Gráfica	Ilustração, gravura, design de embalagens, publicidade, tipografia.
Design Tridimensional	Escultura, cerâmica, design de produto, design de interiores, design de cenários, metalurgia, objetos em papel, carpintaria, design de joalharia e de acessórios de moda.
Têxteis e Moda	Design de moda, ilustração de moda, design de figurinos, serigrafia, Batik, design de padrões para superfícies.
Fotografia	Fotografia analógica, fotografia digital, fotografia sem câmara, animação, montagem de fotografia, colagem com fotografias.

Nota: Informação traduzida pela autora e retirada de *Syllabus Cambridge IGCSE™ Art & Design 0400* (University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2020, p. 9-13)

Tabela 4

Áreas de estudo para A Level Art & Design

Belas Artes	Pintura, desenho, escultura, fotografia, gravura, técnica mista, experimental – assemblage/construção.
Comunicação Gráfica	Ilustração, gravura, design de embalagens, branding, publicidade, sinalização, tipografia.
Design Tridimensional	Escultura, cerâmica, design de produto, arquitetura de interiores e exteriores, design de interiores, design ambiental, cenografia, design de joalharia e de acessórios de moda.
Têxteis e Moda	Design e/ou ilustração de moda, design de figurinos, tecidos construídos, serigrafia, Batik, tecidos impressos digitalmente, design de padrões para superfícies.

Nota: Informação traduzida pela autora e retirada de *Syllabus Cambridge International AS & A Level Art & Design 9479* (University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2019, p. 11-14)

Neste sentido, Art & Design é muito mais abrangente e, ao mesmo tempo, vaga. Como professora desta unidade curricular, não posso planear o meu ano de maneira muito específica e estudada, pois cada aluno é livre de escolher as técnicas que quer explorar. Por um lado, é bom, pois cada ano é diferente e isso abre oportunidades para aulas dinâmicas e de exploração. Por outro lado, significa que os alunos estão dependentes dos conhecimentos do seu professor, o que pode ser limitador.

Desenho A, mesmo também estando à mercê do professor que a ensina e dos seus conhecimentos, tem instruções muito mais claras e áreas de desenvolvimento mais específicas. Mas é nas Aprendizagens Essenciais (AE) que as duas se aproximam mais uma da outra.

1.4 IGCSE Art & Design e 10º ano de Desenho A

Olhando para as Aprendizagens Essenciais (AE) das duas unidades curriculares, descobrimos que há algo em comum, embora Desenho A seja muito mais focada no desenho. Ambas almejam desenvolver as capacidades de observação, análise e reflexão, a experimentação de temáticas com diferentes técnicas e a utilização de diferentes suportes e materiais. Ambas encorajam os três domínios do ensino português: Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação, e Experimentação e Criação.

Como mencionado anteriormente, o currículo de Art & Design está dividido por áreas de estudo (ver tabela 3) e cada área de estudo tem os seus próprios objetivos de aprendizagem. Para efeitos desta comparação, olhei para os objetivos que cada área da unidade curricular tem em comum, mais os objetivos específicos à área do currículo de Art & Design que mais tem em comum com Desenho A, a área de “Pintura e Métodos Relacionados”.

Alguns das AE de Desenho A correspondem a mais do que um objetivo de aprendizagem de Art & Design, e vice-versa, como podem ver no Anexo 1.

A maioria dos objetivos de aprendizagem são comuns entre as duas, com a exceção dos que são muito específicos a desenho. Existem ainda objetivos de aprendizagem de Art & Design para os quais não existe uma correspondência em Desenho A, já que o método de avaliação de Cambridge tem um maior foco no desenvolvimento de uma resposta individual e criativa a um tema.

Cambridge dá muita importância à perspetiva pessoal e independente de cada candidato, assim como dá muito ênfase ao processo criativo. Mesmo que ambas o mencionem na sua planificação, é mais imperativo no currículo britânico.

Os objetivos de aprendizagem de Art & Design que não foram incluídos na tabela por não terem uma correspondência clara nos de Desenho A são os seguintes:

- Os alunos devem desenvolver uma capacidade de identificar e resolver problemas de formas visuais e/ou outras formas.
- Os alunos devem desenvolver a sua criatividade, perceção visual, compreensão crítica e cultural.
- Os alunos devem desenvolver uma resposta imaginativa, criativa e pessoal.
- Os alunos devem desenvolver a sua confiança, entusiasmo e um senso de realização na prática de arte e design
- Os alunos devem desenvolver uma crescente independência no aprimoramento e desenvolvimento de ideias e resultados pessoais.
- Os alunos deverão demonstrar capacidade de responder a um tema ou ponto de partida dado.

(Informação traduzida pela autora e retirada de *Syllabus Cambridge IGCSE™ Art & Design 0400* (University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2020, p. 5-13).

Mesmo não tendo uma correspondência direta com as AE de Desenho A, muitos se enquadram nas Áreas de Competências comuns a todas as unidades curriculares do sistema português, explicadas na tabela 2.

Podemos concluir então que, mesmo Desenho A e Art & Design sendo muito diferentes uma da outra quanto aos seus currículos e modos de preparação, a sua essência e as habilidades que se pretendem transmitir aos alunos são muito similares, demonstrando que existe a possibilidade de que os seus princípios de ensino originam da mesma pedagogia.

1.5 A Level e 11º e 12º anos de Desenho A

No caso do currículo para o 11º e 12º anos de Desenho A e a sua equivalência no sistema de Cambridge, o caso é o mesmo. Outra vez, utilizei os objetivos de aprendizagem dos alunos que escolheriam a área de Pintura e Suportes Relacionados, pois pode ser considerada a mais aproximada a Desenho A.

Neste caso, como se pode ver no Anexo 2, houve apenas um dos objetivos de Cambridge para o qual não se encontrou uma correspondência, mas é um objetivo que obviamente também se inclui no programa português, pois é o seguinte: habilitar os alunos a desenvolver as habilidades necessárias para estudar arte e design no ensino superior (University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2019, p. 6).

Ao olhar para o Anexo 2, podemos concluir então que, na sua essência, as unidades curriculares seguem os mesmos princípios e têm muito em comum, tirando apenas a especificidade das técnicas e exercícios requeridos por Desenho A, sendo Art & Design muito dependente da área de escolha dos alunos.

1.6 Abordagens pedagógicas e didáticas

Olhando para o programa das Aprendizagens Essenciais apresentado em 2017 e as compararmos com a metodologia de Cambridge, continuamos a ver semelhanças que nos fazem ponderar se os dois tipos de ensino não terão sido desenvolvidos em conjunto. Iremos olhar para esse tema de forma mais detalhada no capítulo 1.2, onde iremos abordar o contexto histórico do desenvolvimento do ensino das Artes Visuais, tanto em Portugal como no Reino Unido.

No entanto, olhando para os tipos de modelos de ensino definidos por Arthur Efland (Efland, 1995, p. 25-40) podemos concluir que ambos têm aspetos do modelo formalista-construtivista, e que houve como base de inspiração o construtivismo de Piaget e, por sua vez, de Vygotsky.

Os próprios Piaget e Vygotsky são mencionados no documento sobre “aprendizagem ativa” oferecido por Cambridge, especialmente a teoria de Vygotsky da “Zona de Desenvolvimento Proximal” e o conceito de “Scaffolding”, onde o aluno é responsável

pela sua aprendizagem, tendo o professor como um guia que o auxilia a alcançar o conhecimento que está ligeiramente fora do seu alcance (University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2022, p. 1).

Na descrição do programa de Aprendizagens Essenciais do sistema português, são mencionados os sete pilares de Edgar Morin (Martins et al., 2017, p. 5) como guia para a realização do programa. Morin encoraja que se eduque o aluno de uma forma humana e holística, algo que ambos os currículos dizem ser necessário. Não só ensinar o académico, mas o humano, que vive numa sociedade e tem de a compreender para conseguir tomar as suas próprias decisões sobre a informação que se recebe de forma contínua.

Também encoraja a interdisciplinaridade, pois acredita que a separação das unidades curriculares torna “impossível aprender o que significa ser humano”(Morin et al., 2004, p. 15), mais uma coisa que o sistema de Cambridge também encoraja, como referem no documento onde especificam a sua metodologia de ensino: "Além de incentivar os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento de ordem superior dentro das disciplinas – resolução de problemas, pensamento crítico, pesquisa independente, colaboração, apresentação de argumentos – acreditamos que os alunos precisam trabalhar de forma eficaz entre disciplinas" (Cambridge University Press & Assessment, 2023, p. 2).

Concluimos então que tanto Desenho A como Art & Design são unidades curriculares onde a prática de ir desenhar em museus se encaixa confortavelmente, pois traz benefícios que auxiliam no objetivo dos nossos alunos terem sucesso na sua área, tanto como artistas como seres humanos que pertencem a uma sociedade e que se importam com o outro. Isso faz com que a pergunta do porquê este hábito não ser tão comum em Portugal algo ainda mais intrigante.

1.7 Abordagens avaliativas

Outra diferença que se deve mencionar é o método de avaliação das duas unidades curriculares. No caso de Desenho A, a avaliação é contínua, terminando com o exame de desenho no 12º ano que consiste de exercícios muito específicos, onde o vocabulário técnico e a utilização de certos materiais e técnicas é avaliado.

No caso de Art & Design, o método de avaliação é totalmente dependente da entrega de portfólios de trabalho, ou *Components*, que começam com um tema, escolhido pelo aluno ou oferecido por Cambridge. É claro que a utilização de técnicas diferentes e o seu domínio também fazem parte da avaliação, mas o mais importante para Cambridge é demonstrar o processo criativo do aluno, desde a escolha do tema até à realização de uma obra final.

Como professora de Art & Design e como ex-aluna de Desenho A, eu acredito que a unidade curricular de Cambridge é muito mais exigente dos alunos quanto à quantidade de trabalho que têm de produzir para passar o curso e à sua capacidade de serem autónomos no que vem à sua pesquisa e temas abordados. No entanto, os critérios de avaliação de Cambridge (ver Anexos 3 e 4) são algo vagos e abertos à interpretação de cada avaliador, chegando a confundir os professores dessa unidade curricular quanto ao feedback que dão aos seus alunos.

No entanto, Desenho A é muito mais exigente no que vem ao domínio das técnicas artísticas e à compreensão da linguagem visual necessária. Como no sistema de Cambridge os métodos e técnicas explorados são muito dependentes da curiosidade e gostos dos alunos, acabam por não desenvolver nenhuma técnica de maneira muito aprofundada. Porém, eu acredito que o exame final de Desenho A contém exercícios tão técnicos e específicos que não é propício à criatividade e expressão individual artística que os objetivos de aprendizagem encorajam. Nisso, a avaliação de Cambridge é muito mais acolhedora.

O que gostaria de destacar é que ambas encorajam a observação do mundo que nos rodeia, assim como o conhecimento de movimentos artísticos e o trabalho produzido por artistas, tanto clássicos como contemporâneos. Teoricamente, os seus requisitos contribuem para o desenvolvimento holístico do aluno, trabalhando a sua empatia e aumentando o seu desejo de contribuir para a sociedade.

1.8 Reflexões

Olhando para o percurso histórico da educação artística, tanto no Reino Unido como em Portugal, é evidente que ambos os países tiveram desenvolvimentos similares. A educação artística pública inicia-se com a necessidade de educar trabalhadores e desenvolver os produtos nacionais. O ensino é mecânico e demasiado focado no lado “matemático” da arte. Os métodos adotados focam-se em ideias limitadas do que é a arte e a criatividade e individualidade do aluno não é considerada, sendo mais importante a produção de artesãos e designers que aumentariam a qualidade do produto nacional.

É curioso ver que com o movimento Romântico no século XIX, onde a “originalidade tornou-se o valor principal na arte” e “os artistas passaram a ser vistos como pessoas cuja força imaginativa era uma faculdade de percepção imediata, superior à ciência (...)” (Efland, 1990, p. 51, tradução pela autora), não houve qualquer mudança significativa que refletisse

este tipo de pensamento. Só se começa a ver mudanças desse género nos currículos muito mais tarde, no século XXI.

No entanto, algo de muito interessante acontece no fim do século XIX. Ao começar a dar uma maior importância de complementar o ensino artístico com cultura artística, foram criados museus associados a escolas de arte. O exemplo mais significativo para esta dissertação, pois se localiza no Reino Unido, é a associação do South Kensington Museum of London, agora Victoria and Albert Museum, com a South Kensington Design School, agora o Royal College of Art (Efland, 1990, p. 56-59).

Em Portugal, o Museu de Pinturas e Estampas no Porto acabou por ser absorvido pela Academia Portuense de Belas-Artes, e a Galeria Nacional de Pintura para complementar o ensino da Academia de Belas-Artes de Lisboa sob supervisão de Sousa Holstein. Esta galeria levou à criação do Museu Nacional de Belas-Artes, agora o Museu Nacional de Arte Antiga (Martins, 2017, p. 20-65).

Para além da Galeria Nacional de Pintura foi também criado o Museu de Arte Ornamental. De acordo com João Martins, as intenções de Holstein para este museu eram as seguintes:

Seguindo a linha do South Kensington Museum de Londres, atual Victoria & Albert Museum, Holstein pretendia que o museu tivesse um papel pedagógico na formação das classes operárias, que aí poderiam colher proveitos para as suas profissões. (Martins, 2017, p. 43)

Ainda que o Museu de Arte Ornamental não tenha funcionado tanto como um museu, mas sobretudo como “uma ‘coleção visitável’, cujo acesso estava sujeito a fortes restrições por questões de segurança e pela ausência de pessoal na Academia” (Martins, 2017, p. 44), é de sublinhar uma vez mais a influência do Reino Unido nas práticas de ensino artístico portuguesas. Embora este fenómeno tenha ocorrido igualmente noutros países, como a Alemanha com a criação do Gewerbe Museum em associação com o Gewerbe Institut, em 1867, ou a Áustria, com o Museu Austríaco de Arte e Indústria, agora o Museu Austríaco de Artes Aplicadas, criado em associação com o Vienna Kunstgewerbeschule em 1864 (Efland, 1990, p. 56 e 57).

É curioso então observar que este tipo de utilização do museu como fonte de ensino para alunos de belas-artes não seja uma prática mais popular no nosso país, quando o é no Reino Unido.

É então só por volta do século XX que Portugal e o Reino Unido iniciam a mudar a sua definição de educação artística e a sua utilidade no desenvolvimento da criança. A educação

artística passa a ser vista não só como “o treino de futuros artistas” (Pereira de Eça, 2023, p. 29), mas também como uma ferramenta de autoexpressão e autoconhecimento, assim como meio de melhor entender o mundo natural.

No século XXI a definição de educação artística vai mais longe e a arte passa a ser vista como ferramenta social e cultural, assim como de análise dos estímulos constantes que recebemos. Como diz Hernandez: “Conhecer pode também ser o processo de examinar a realidade, questionando e construindo visões e versões não só perante a realidade, mas também perante outros problemas e realidades” (1997, como citado em Pereira de Eça, 2023, p. 33).

No entanto, é também óbvio que, por mais que a interpretação do que é educação artística mude, os currículos de ensino público irão sempre estar anos atrasados ou demonstrarão sempre uma relutância a fazer alterações consideráveis. Mesmo que estejamos mais sincronizados com outros países devido à internet, à globalização do conhecimento e ao darmos mais importância a esta área nos leve à sua análise mais detalhada e a mais descobertas a seu favor, existe uma aparente dificuldade em traduzir novas descobertas em mudanças significativas.

Isto não se deve apenas aos governos, mas também a professores que não desejam mudar ou adaptar os seus métodos de ensino quando existe uma necessidade de que isso aconteça para que os alunos possam usufruir desta unidade curricular mesmo quando não têm a intenção de seguir dentro desta área no futuro.

Enquanto lia o artigo de Souleles, reconheci algumas das técnicas descritas pela autora como antiquadas e refutadas nos anos 80, que foram utilizadas no meu curso universitário no Reino Unido entre os anos 2008 e 2012. Métodos antiquados como a abordagem medieval de mestre-aprendiz ainda continuam prevalentes no ensino superior inglês (Souleles, 2013, p. 250).

O artigo até criticava o *art crit*, o momento de feedback em grupo que tínhamos semanalmente, acusando-o de ser inibidor e desmotivante, pois os alunos não são ensinados a linguagem necessária para defenderem o seu trabalho (Souleles, 2013, p. 251). As críticas mencionadas pela autora fizeram-me refletir melhor sobre a utilização desta técnica, fazendo-me pensar sobre como poderia ser utilizada de melhor maneira, mas falarei disso mais tarde.

Vendo que os percursos da educação artística em Portugal e no Reino Unido não diferem muito, chega-se à conclusão de que esse não deve ser o motivo pelo qual a prática de

desenhar em museus seja tão rara no nosso país. Iremos então investigar no próximo capítulo se a razão se encontra nos próprios museus.

2. Museu e escola

Neste capítulo iremos investigar a definição de um museu e a sua função atualmente, já que sabemos que certos museus foram criados com o intuito de auxiliar o ensino de desenho tecnológico. Queremos perceber se continuam a seguir essa função, ou se esse propósito se perdeu ao longo dos anos.

Além disso, iremos olhar para a relação entre museu e escola, tentando perceber a sua natureza e se existe algum tipo de colaboração entre as duas instituições no que conta à criação de programas para alunos.

Iremos depois examinar o ensino de arte através da cópia e se essa metodologia ainda é relevante no ensino de artes visuais, conectando essas conclusões com a atividade de desenhar em museus.

2.1 O papel do museu

No seu livro *Museums and their Visitors* (2004), Eilean Hooper-Greenhill diz que foram propostas três funções para um museu:

"Preservação" inclui a coleta e o cuidado de artefactos e espécimes; "estudo" refere-se à pesquisa realizada sobre esses objetos, e "comunicação" abrange todas as atividades e práticas profissionais que permitem às pessoas ter acesso tanto aos objetos quanto aos resultados do seu estudo. (Hooper-Greenhill, 2004, p. 140)

No entanto, a autora também menciona no seu outro livro que o museu pós-moderno tem estado a reinventar-se e que uma grande importância está a ser posta no lado da comunicação, assim como na demonstração do lado social e cultural das peças do museu (Hooper-Greenhill, 2007, p. 1-2).

Olhando então para um museu não só como um centro de preservação e de estudo, mas também como uma ligação ao passado e ao presente de uma cultura, podemos abandonar a ideia antiquada de que um museu é um lugar sério e silencioso, e pensar nele como um lugar vivo que constantemente se renova e altera, e que se esforça por comunicar com o seu público. Isso faz com que o museu possa ser visto como um lugar entusiasmante, onde não se pode prever o que poderemos encontrar, e propício à aprendizagem e à exploração de temas variados.

Esse trabalho de mudança nos museus já se nota aqui em Portugal, principalmente quando olhamos para os novos espaços construídos, como o Museu dos Coches em Lisboa, assim

como no trabalho dos serviços educativos que organizam inúmeros eventos para famílias, escolas e o público adulto.

O museu então passa a ser um espaço interativo e convidativo. No entanto, nos olhos do público essa ideia ainda não é completamente aceite ainda, como refere Hooper-Greenhill:

Uma das principais razões pelas quais algumas pessoas nunca vão a museus é por causa da imagem do museu como um edifício grande, frio, semelhante a uma igreja, e pouco acolhedor. O fato de que muitos museus não são nem um pouco assim não altera a percepção que têm do museu como um lugar inóspito. (Hooper-Greenhill, 2004, p. 91, tradução pela autora)

No entanto, esta visão do museu como um espaço em constante mudança e para todos não deixa de ser utópica, já que para o museu ser interativo e favorável para a experimentação e descoberta de novos saberes, também tem de ele próprio ser um espaço sem fronteiras, algo que ainda não foi atingido.

Ao organizar artefactos em categorias e ao organizar exposições numa certa ordem, o museu começa logo por criar fronteiras que podem excluir grupos sociais e pode até ser considerado como um ato agressivo, como diz Alice Semedo:

Fronteiras atravessam o espaço do museu como pedagogias silenciosas e atos de poder e controle concebidos e instituídos para diferenciar, filtrar e controlar corpos. Cada fronteira é um ato não apenas de fechamento e exclusão, mas também de violência simbólica. (Semedo, 2020, p. 111, tradução pela autora)

Semedo continua por dizer que quebrar estas fronteiras é algo de grande importância para o museu pós-moderno e que para tal este deva tornar-se mais “performativo”, mencionando a repetição mimética de Braidotti (Semedo, 2020, p. 111).

Braidotti encoraja a prática do “como se” (“as if” no texto original) como uma prática que pode ser usada para refletir sobre estas fronteiras ou limites que encontramos não só em museus como na sociedade em geral. “Como se” é “uma técnica de realocação estratégica para resgatar o que precisamos do passado, a fim de traçar caminhos de transformação das nossas vidas no aqui e agora” (Braidotti, 1994, p. 6, tradução da autora).

O museu deve então ser um lugar onde podemos ter a liberdade de explorar a nossa história sem quaisquer limitações ou barreiras e ter a capacidade de chegar às nossas

próprias conclusões, podendo então utilizar esse conhecimento para modificar as nossas realidades.

No seu livro *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance* (2007), Eilean Hooper-Greenhill concorda com essa noção, dizendo que “(...) os museus são lugares onde autoconceitos podem ser alterados, onde a autoestima pode ser aumentada e onde, potencialmente, se pode cultivar um senso de identidade mais forte” (2007, p. 188, tradução pela autora).

Em contrapartida, a autora também refere que “(...) a experiência da maioria dos visitantes na maioria dos museus é limitada a uma abordagem de aprendizagem muito mais restrita, baseada em aprender olhando” (Hooper-Greenhill, 2007, p. 189, tradução pela autora).

Ainda há muito trabalho a ser feito pelos museus para melhorar a sua imagem e otimizar a sua utilização como espaços de mediação cultural e de educação artística. No entanto, a sua falta de pessoal especializado nos serviços educativos, assim como a falta de fundos, sejam eles da parte do governo português ou de ajudas internacionais, contribuem para a lentidão da sua evolução. Como diz Maria Pereira de Eça:

Mas há muito ainda a fazer nos museus. Por exemplo, reconhecer que uma exposição tem um carácter pedagógico e que se deve fazê-las de acordo com os públicos. Reconhecer a necessidade de mais recursos humanos especializados em educação artística nos museus. Reconhecer que é preciso “abrir” o museu à comunidade, torná-lo um local de visita agradável, um local onde “apeteça estar”.
(Pereira de Eça, 2023, p. 35)

2.2 O museu e a educação

Nesta parte da dissertação, iremos olhar para o papel dos museus quanto à educação do público. Quando os primeiros museus abriram, o seu maior objetivo era educar o povo através do olhar pois “(...) pensava-se que a aprendizagem ocorreria simplesmente ao colocar espécimes, artefactos ou pinturas nas posições 'corretas' em exibição” (Hooper-Greenhill, 2007, p. 191, tradução pela autora).

Felizmente, esta visão do que era educação pelos museus e o seu propósito já é considerada errada e arcaica, mesmo que ainda seja como a maioria dos visitantes aos museus ainda os experienciam (Hooper-Greenhill, 2007, p. 192). Nesta secção, iremos falar sobre educação em museus e o seu papel e potencial.

Primeiro, é necessário diferenciar entre educação formal, informal e não-formal para melhor entender o papel do museu na educação. Começaremos então olhando para esse assunto, baseando a nossa interpretação na dissertação escrita por Catarina Soares e Sá (2019) e o texto de Rodrigo Heringer Costa (2014).

Seguidamente, iremos discutir o potencial pedagógico do museu, assim como as suas realidades, analisando depois a sua relação com as escolas, já que esta dissertação é sobre uma atividade liderada por professores de arte em museus.

Finalmente, iremos considerar o método de ensino mimético, muito utilizado no ensino artístico e que se enquadra na atividade que esta dissertação está a investigar: desenhar em museus de arte.

2.2.1 Educação formal, informal e não formal

Não podemos ter uma discussão sobre o papel do museu na educação, sem falar sobre a diferenciação entre educação formal, informal e não formal. Para atingirmos o objetivo desta dissertação e melhor compreender as vantagens da atividade de desenhar em museus, temos de primeiro compreender o papel dessas instituições na educação dos seus públicos, assim como o das escolas.

Quando falamos de educação informal, queremos dizer toda a educação que ocorre no quotidiano. Todo o conhecimento que recebemos de vizinhos, familiares, dos média, dos nossos pares é considerado como educação informal, segundo Rodrigo H. Costa (2014, p. 437). Ele também explica que a educação informal tende a não ter uma estrutura, mas que é responsável pelo que construímos ao longo das nossas vidas (Costa, 2014, p. 438).

Quando falamos de educação formal, obviamente estamos a falar da educação entregue pelas escolas, “aquela que ocorre no conjunto de instituições que compõem o sistema educacional escolar, destinadas a todas as faixas etárias e nas suas diversas modalidades” (Soares e Sá, 2019, p. 11-12). É uma educação com uma estrutura muito definida, com sistemas de avaliação para certificar que as aprendizagens realmente ocorrem.

Por fim, a educação não-formal é um intermédio entre as outras duas modalidades, sendo definida como “quaisquer atividades educacionais organizadas e sistematizadas que ocorram fora do sistema formal estabelecido, ainda que operem em consonância ou de maneira complementar ao último” (Costa, 2014, p. 438). Naturalmente, os museus são incluídos nesta categoria.

Além disso, a educação que ocorre em museus não é obrigatória, como a escolaridade mínima, mas normalmente procurada pelo público, levando a uma aprendizagem

possivelmente mais profunda de temas variados. Soares e Sá refere que “aprender por prazer é uma motivação comum para a frequência de espaços e ações desta natureza, aos quais as pessoas aderem voluntariamente” (2019, p. 12).

2.2.2 O potencial pedagógico do museu

Ao não terem as mesmas restrições que as escolas, os museus são um lugar de grandes possibilidades do ponto de vista pedagógico. Utilizando as suas coleções e exposições, o museu pode abordar temas não apenas culturais, mas sociais, providenciando uma plataforma onde não existe a ansiedade de avaliações, sendo um espaço de aprendizagem livre e, como mencionado anteriormente, voluntária.

Hooper-Greenhill diz o seguinte sobre o potencial pedagógico de um museu:

A aprendizagem em museus é física, envolvente: o movimento é inevitável, e a natureza, o ritmo e o alcance desse movimento corporal influenciam o estilo de aprendizagem. Museus não possuem um currículo nacional – cada museu pode apresentar uma visão diferente de um determinado assunto; eles não têm sistemas formais de avaliação nem horários prescritos para a aprendizagem. A aprendizagem em museus é potencialmente mais aberta, mais direcionada ao individual, mais imprevisível e mais suscetível a múltiplas e diversas respostas do que nos locais de educação formal, onde o que é ensinado é direcionado por padrões estabelecidos externamente. (Hooper-Greenhill, 2007, p. 4-5)

Nota-se o entusiasmo da autora neste parágrafo. Para ela, o museu é um lugar excitante com possibilidades infinitas, mas a realidade é diferente em muitos casos. Existem museus em Portugal que oferecem programas educacionais de grande valor, como a Fundação Calouste Gulbenkian, a Fundação Oriente e a Casa da Cerca, entre outros. Mas em conversas informais com os serviços educativos de alguns museus e numa entrevista a Rita Gonçalves, mediadora cultural no Museu Nacional de Arte Antiga (MNAA), a maior parte aparenta não ter os recursos humanos necessários.

Olhando para o Diagnóstico aos Serviços Educativos e de Mediação Cultural dos Museus (Mourão & Santos, 2021) publicado pela Direção-Geral do Património Cultural, verificamos alguns fenómenos interessantes que ocorreram no ano de 2019:

- Das 2 676 pessoas ao serviço dos museus, 1 123 trabalhavam na área educativa e de mediação cultural.
- Dentro desses 1 123 funcionários, 46,7% não tinham vínculo com o museu para qual trabalhavam.
- A maioria dos museus possuía de 1 a 10 pessoas na área de educação e mediação cultural, com a maioria desses possuindo de 3 a 5 pessoas.
- Na área metropolitana de Lisboa, 59% das pessoas de educação e mediação cultural contratadas por museus não tinham vínculo com a instituição.
- Apenas 45,9% dos funcionários de educação e mediação cultural da área de artes tinham vínculo com o museu para qual trabalhavam.
- 93,1% das pessoas de educação e mediação cultural tinham escolaridade superior, sendo 58% da área de Artes e Humanidades.
- 83,9% das entidades que colaboraram na planificação de atividades em museus foram escolas.
- Dos profissionais que colaboraram na planificação de atividades, 83,5% eram artistas e 75,7% professores.
- Das atividades realizadas, 96,2% foram visitas orientadas e 79,5% visitas orientadas com oficina / atelier.
- De todos os visitantes, 36,2% pertenciam ao público escolar e 34,5% ao público geral.
- 45,4% de todas as atividades realizadas em museus foram na área metropolitana de Lisboa.
- 30,9% de todas as atividades realizadas em museus foram atividades relacionadas com a Arte.
- 97,4% das atividades realizadas em museus tinham como público-alvo as escolas.

Algumas coisas são curiosas de se notar sobre a área metropolitana de Lisboa, onde esta dissertação se foca. Primeiro, é curioso que para uma área onde se realizam a grande maioria das atividades educacionais em museus, a maioria das pessoas que as oferecem não têm vínculos com essas instituições. Segundo, que os grupos que mais procuram as atividades – as escolas – são as entidades que mais colaboraram na sua planificação, sendo que uma grande percentagem dos profissionais que participaram nessa mesma planificação eram professores.

Também é interessante observar que a maioria das atividades realizadas na área metropolitana de Lisboa tinham a ver com arte, mas que apenas 45,9% dos profissionais dessa área tinham vínculo com os museus onde ofereceram atividades.

Numa entrevista com Rita Gonçalves, muitas das informações partilhadas no relatório são confirmadas (ver Anexo 5). No MNAA existem apenas 3 funcionários na área de educação e mediação cultural, assim como o público principal do museu são as escolas. Além disso, Rita Gonçalves refere que existe uma boa comunicação entre o MNAA e as escolas que o visitam, mesmo que “os recursos humanos são muitas vezes limitados para conseguir dar resposta a todos os pedidos”.

Hooper-Greenhill também menciona que, relacionados com as escolas, os museus possuem certas mais-valias que levam a uma aprendizagem mais profunda e variada (2007, p. 170-188):

1. Atividades nos museus não envolvem só a mente, mas também o corpo, já que existe mais espaço para explorar.
2. Atividades nos museus podem encorajar uma resposta emocional e pessoal dos alunos.
3. Atividades nos museus relacionam novas experiências com a informação que os alunos já possuem.
4. Atividades nos museus podem utilizar estilos de aprendizagem diversos.

A autora ainda conclui o seu raciocínio com o seguinte:

Com base nas evidências, podemos descrever a aprendizagem em museus, no seu melhor, como imersiva, incorporada, holística e prazerosa, o que, em conjunto, leva os aprendizes a adotarem uma postura aberta e recetiva. Os museus podem induzir uma condição de "prontidão para aprender". (2007, p. 187, tradução pela autora)

Para continuarmos a nossa comparação entre Portugal e o Reino Unido, em 2020 foi publicado um Manifesto para Aprendizagem e Envolvimento em Museus, onde os seguintes oito princípios foram descritos:

Tabela 5

Princípios do Manifesto para Aprendizagem e Envolvimento em Museus.

Direitos Culturais e Democracia Cultural	O acesso e a participação na cultura são um direito humano básico. Todos têm o direito à representação e à agência nos museus, e as comunidades devem ter o poder de decidir como se envolvem.
Justiça Social	Os museus têm a responsabilidade de trabalhar com as suas comunidades para superar os desafios da pobreza e da exclusão e para alcançar a igualdade de resultados.
Ativismo	Os museus não são neutros. O ativismo nos museus deve ser baseado em escutar, agir e realizar em conjunto com as nossas comunidades.
Participação Comunitária	Os museus devem desenvolver modelos inovadores de envolvimento que representem o contexto cultural das suas comunidades e nações, sendo corajosos e desafiadores. Os grupos comunitários devem ser valorizados e plenamente envolvidos em todas as funções do museu.
Coleções	As coleções pertencem às comunidades e, sem as pessoas, os museus são apenas depósitos de armazenamento. As coleções são para uso público.
Pesquisa e Avaliação	Os museus devem apoiar pesquisas centradas nas pessoas, que respondam aos desafios da sociedade e promovam mudanças positivas.
Parcerias	As parcerias devem unir as comunidades e ser baseadas no princípio da equidade. Os museus devem trabalhar com uma variedade diversificada de parceiros e pensar além dos parceiros e públicos tradicionais.
Mão de Obra	Os museus precisam de uma força de trabalho que represente suas comunidades, que seja respeitada e recompensada de forma equitativa, e que realize e apoie as ambições deste manifesto.

Nota. Informação retirada do Manifesto para Aprendizagem e Envolvimento em Museus (Anderson, 2020, p. 3-4, tradução pela autora).

Estes princípios estão alinhados com o que Eilean Hooper-Greenhill descreve como áreas que devem ser desenvolvidas pelos museus, como a representação diversa de comunidades, referindo que um dos elementos básicos do museu pós-moderno “(...) é a promoção de uma sociedade mais igualitária e justa; e ligado a isso está a aceitação de que a cultura atua para representar, reproduzir e constituir identidades próprias, o que implica um senso de responsabilidade social e ética” (2007, p. 1, tradução pela autora).

Também menciona temas presentes no Diagnóstico aos Serviços Educativos e de Mediação Cultural dos Museus (Mourão & Santos, 2021), como a importância de parcerias entre museus e outras instituições, nomeadamente escolas no caso português, assim como a participação comunitária, onde 61% dos museus da Rede Portuguesa de Museus (RPM) contaram com participação das suas comunidades.

Tudo indica que os museus podem não só complementar o ensino escolar, como possibilitar experiências transformadoras para os alunos. Os museus são lugares onde alunos que não se integram no sistema escolar podem sobressair e onde podem aprender sobre as suas culturas e desenvolver as suas identidades. Mesmo este cenário sendo idílico, olhemos então para a realidade da relação entre museus e escolas.

2.3 Relação museu-escola

Na pesquisa sobre educação em museus, desenvolvida nas últimas décadas, é raro as escolas não serem mencionadas, não só como um dos maiores públicos que visitam museus, mas também como colaboradoras na organização das suas atividades (Mourão & Santos, 2021). Seria de se esperar que a relação entre estas duas comunidades, museológica e escolar, fosse de constante cooperação e comunicação ao longo dos tempos. Porém, nem sempre foi assim, sendo identificada a década de 60 do século XX como um marco para o reconhecimento generalizado dos museus como espaços educativos.

Segundo Maria Feio (2014), a partir da década de 1960 o museu começou a ser ambiente de contato direto com a obra museológica e de aprendizagem. A ideia tradicional de museu como local de preservação do património cultural e de memórias frequentado principalmente por especialistas cedeu espaço a um de lugar que acompanha mudanças da sociedade. (Hauck & Henklein, 2022, p. 44)

Tal fato é curioso, principalmente quando já vimos que alguns museus foram criados com o intuito de complementar a educação de institutos como a South Kensington Design School (Efland, 1990). Por outro lado, também já vimos que a crença de como um museu deveria

educar no século XIX era a de “aprender olhando” (Hooper-Greenhill, 2007, p. 189, tradução pela autora), onde a aprendizagem ocorreria apenas através do olhar, restringindo o público dos museus apenas para aqueles que eram considerados educados e intelectuais. Felizmente, essas ideias já foram abandonadas, como vimos na seção anterior.

Mas, na realidade, mesmo com todas as novas interpretações do que é educação em museus, e com a mudança de “educação em museus” para “aprendizagem em museus” (Hooper-Greenhill, 2007, p. 4, tradução pela autora), a relação entre museu e escola ainda deixa algo a desejar, tanto da parte dos museus como da parte das escolas.

No seu artigo, Marta Ornelas descreve como existe não só uma desigualdade entre as duas instituições, mas também um desencontro entre o que cada instituição pensa e espera uma da outra (2013).

Os museus, ao catalogarem os seus públicos e a organizarem os visitantes em categorias, desde logo assumem como esses públicos irão reagir a uma atividade e que tipo de conhecimentos já possuem, chegando a conclusões baseadas em especulação e usando isso como a base para a planificação de atividades (Ornelas, 2013).

Em contrapartida, as próprias escolas também criam as suas expectativas, nem sempre realistas sobre os museus. Quando esperam que uma atividade seja criada à volta do currículo escolar, podem-se esquecer que “(...) os museus também têm um programa e objetivos a cumprir, que não são os mesmos das escolas” (Ornelas, 2013).

Na entrevista feita a Rita Gonçalves do MNAA, ela própria refere que o maior obstáculo que encontra quando cria atividades para o público escolar é “conseguir que os professores percebam que uma atividade no museu não é o mesmo que dar uma aula” (Anexo 5). Isto coincide com o que Genoveva Oliveira refere no seu artigo:

(...) o professor que leva os alunos ao museu para uma visita orientada ou outro tipo de actividade, não a deve considerar como uma extensão da aula, mas sim uma actividade na qual se pretende uma forma diferente de “olhar” a arte, de estar e participar na sociedade. (Oliveira, 2010, p. 198)

Quanto à desigualdade entre museu e escola, Ornelas menciona que “em Portugal, o museu mostra a sua casa, mas não parece ter interesse em conhecer a casa de quem o visita, porque também a escola crê que nada terá para lhe ensinar” (2013, p. 183). O museu é posto num pedestal de superioridade intelectual, onde o que tem para oferecer é mais valioso do que o que os professores têm para partilhar. “O museu fala, a escola escuta” (2013, p. 183).

O conhecimento que os professores de arte possuem é ignorado, assim como o fato de que muitos podem eles próprios ser artistas. As interpretações dos alunos são desconsideradas, são forçados a ficarem calados e a ouvir o guia, que põem na categoria de alguém que sabe mais, não só por como as visitas estão estruturadas, mas pelos próprios professores.

Ainda se vê muito disto em visitas de estudo. Eu própria comporto-me desta maneira em muitas das visitas de estudo organizadas pela escola. No entanto, também acredito que esta situação esteja a mudar, principalmente quando olhamos para o fato de que 83,9% das entidades que colaboraram na planificação de atividades em museus foram escolas, e 75,7% dos profissionais que colaboraram nessa planificação eram professores (Mourão & Santos, 2021), como tínhamos visto anteriormente.

Outra contradição mencionada por Ornelas, é o fato de que mesmo antes de entrarmos num museu, já existem uma série de regras e restrições: “Ainda antes de iniciarmos a visita, o Museu é já um lugar onde “não se pode”, um lugar de proibições que espera de nós, visitantes, um comportamento-tipo, a representação do visitante ideal (Padró, 2011, como referido em Ornelas, 2013, p. 184)”.

É interessante ver que este ainda é o caso. No fim, o museu ainda é visto como um lugar limitativo, onde nem os alunos, nem os professores ou os mediadores podem relaxar ou baixar a guarda, já que um certo tipo de comportamento é esperado de cada um desses grupos. Assim, o museu, que devia idealmente ser um espaço cheio de possibilidades, onde podemos aprender de uma forma mais livre e inclusiva, torna-se um espaço similar ao da escola.

Podemos concluir que, quanto à relação museu-escola, mesmo que haja um desejo de aproximar estas duas instituições e que esta relação seja harmoniosa e cooperadora, ainda existe muito trabalho a ser feito. Os preconceitos de cada instituição sobre a outra terão de ser ultrapassados, e cada uma terá de aceitar as limitações da outra. No entanto, a sua colaboração é algo muito valioso e de extrema importância na educação da comunidade, principalmente no ensino artístico.

A própria Rita Gonçalves do MNAA refere que “a arte é essencial para a compreensão da sociedade e do mundo. Nada se faz sem conhecer e entender a herança do passado” (Anexo 5). Se queremos educar os nossos alunos de modo a tornarem-se pessoas curiosas pelo que os rodeia e capazes de pensamento crítico e de tirar as suas próprias conclusões, criar estes laços entre museus e escolas é algo essencial para a evolução do ensino artístico e da aprendizagem em museus.

2.4 Ensino de artes visuais através da cópia

Como esta dissertação se foca na atividade de ir desenhar ao museu, é importante ver de onde essa metodologia de ensino originou e se ainda é relevante para os dias de hoje.

Assim, poderemos chegar a uma conclusão mais informada sobre a validade desta atividade e se realmente vale a pena investir algum tempo a ela como professores de arte.

O ensino artístico através da cópia pode ser rastreado até ao tempo de Aristóteles e Platão, com a teoria mimética, onde a Arte deveria inspirar-se na natureza. Mas, a definição do método mimético não se limita apenas à cópia de um objeto, mas também a sua transformação. Como diz Christoph Wulf sobre o assunto, “imitar não significa fabricar uma cópia, mas elaborar uma imagem que tem, decerto, um modelo, mas não o copia” (2016, p. 559).

Num contexto de ensino, este método implica que o professor providencie exemplos para os alunos copiarem até alcançarem uma imitação próxima do original, podendo depois avançar para a próxima tarefa (A. D. Efland, 1979). Este tipo de ensino é familiar, já que alguns dos métodos que mencionámos no capítulo 1, como o método de Pestalozzi, se baseiam muito neste tipo de exercício. Além disso, muitos de nós ainda tivemos de aprender com métodos similares quando estávamos na escola, principalmente na aprendizagem de línguas.

Este método foi extremamente criticado, principalmente no século XIX com o surgimento do Romantismo, como mencionado anteriormente. Como diz Marcus Carvalho no seu artigo, “desde o romantismo, requer-se uma provisão de ‘novidade’ em relação à tradição (...)” (2019, p. 18). Com a originalidade a ganhar uma maior importância, é fácil entender o declínio do método mimético.

Este método pode aparentar ser demasiado antiquado para ser perpetuado. No entanto, existem outras interpretações deste método que se aplicam melhor aos tempos atuais e que apresentam bons argumentos para que não o abandonemos ainda.

Para Christoph Wulf, o ato de criação é algo que faz parte do método mimético:

Os processos miméticos não geram simplesmente métodos de cópia de mundos já simbolicamente interpretados. Poder-se-ia dizer que o ser humano recolhe as “marcas” desses mundos e as assimila. Pelo fato de transformarem o mundo dado originalmente, as relações miméticas comportam sempre um aspecto criador. Decorre daí uma dinâmica cultural entre as gerações e as culturas, que constantemente produz algo de novo. (2016, p. 557)

Marcus Carvalho também segue o mesmo tipo opinião que Wulf, referindo o seguinte sobre o processo mimético e as opiniões descritas por Petrarca e Sêneca:

(...) mesmo reconhecendo que, por vezes, é inevitável a imitação literal, importa, sobremaneira, como forma superior de imitação a reelaboração das ideias de outras obras e/ou de outros autores com palavras novas e com rearranjos próprios. (...) Desse modo, é possível vislumbrar que engenho, invenção e crítica fazem parte do processo mimético conforme concebido no medievo e no renascimento, dando a ver que uma dinâmica de formação e de criação não se circunscreveria somente àquilo que na modernidade fundiu-se às noções de progresso e de originalidade instruídas por concepções iluministas e românticas de subjetividade. (2019, p. 25)

Podemos então abandonar os preconceitos que existem sobre o método mimético e voltar à sua interpretação renascentista, ao mesmo tempo adaptando-a para os dias atuais e para as salas de aulas pós-modernas.

Mesmo o método mimético ter sido afastado das salas de aula, muitos alunos que têm uma predisposição para o desenho ou um aparente talento para a Arte adquiriram-no através da autoaprendizagem pela cópia do trabalho de outros artistas (Efland, 1979, p. 25).

Atualmente, isto é ainda mais certo quando se vê a quantidade de tutoriais, cursos, artigos e guias artísticos disponíveis na Internet, muitos oferecidos de maneira gratuita.

O próprio currículo de Cambridge exige isto dos alunos, esperando que eles façam as suas próprias pesquisas e as suas próprias experimentações, tudo informado pelo trabalho de artistas. É necessário incluir num portfólio final cópias de artistas, mostrando que, mesmo que talvez não intencionalmente, Cambridge inclui o método mimético na sua programação, possivelmente por causa da grande influência histórica que teve no ensino artístico.

Podemos ainda ver influências miméticas em o que se pode considerar de bíblias sobre o ensino do desenho, como no trabalho de Kimon Nicolaides e no de Betty Edwards. Afinal, o que é o desenho de observação se não uma interpretação da natureza?

Quanto ao desenho de observação a partir dos mestres, esta metodologia de ensino remonta ao tempo do renascimento, tendo sido implementada nas academias de Arte da altura, onde se faziam cópias de estampas e de moldes (Efland, 1990, p. 28-34), algo que ainda se vê em prática no ensino artístico atual.

Na sua dissertação, Carla Tavares (2011) reforça o potencial interpretativo e criativo da abordagem mimética, valorizando a prática de "copiar" as obras dos mestres:

A cópia contribui para que quem copia adquira uma maior capacidade crítica e criativa alargando ainda o léxico visual. A não ser que o objectivo da cópia seja a duplicação daquilo que se copia, existe sempre uma interpretação. Adicionalmente, esta prática proporciona também ao estudante uma gama de soluções gráficas e técnicas, munindo-o com uma espécie de arsenal visual, técnico e expressivo, dando-lhe uma maior capacidade de resolver as questões expressivas do desenho, que depois poderão aplicar posteriormente no seu trabalho. (2011, p. 11-12)

Tavares também menciona o método de ensino proposto por Robert Kaupelis no seu livro *Experimental Drawing* (1992), que é utilizado pelos professores de Art & Design do ensino internacional de Cambridge durante a criação das chamadas “páginas de artista”, onde o aluno escolhe uma obra do seu interesse e começa por fazer uma “cópia de artista”, onde procura investigar o processo criativo do artista, não uma cópia certa. De seguida, é pedido ao aluno que faça um desenho de autoria própria no estilo do artista escolhido, o que Kaupelis nomeia de “criação de originais à maneira de um mestre” (Tavares, 2011, p. 15), onde deve:

(...) apropriar-se e manipular os elementos técnicos e gráficos do desenho analisado e criar o seu próprio desenho, recorrendo aos mesmos procedimentos levados a cabo pelo mestre estudado, questionando e reflectindo sobre a maneira como foi estruturada a composição, como foram realizados os grafismos, como se procedeu à utilização dos materiais, instrumentos e técnicas. (Tavares, 2011, p. 16)

Compreendemos então que este exercício pode ser de reflexão e de autoaprendizagem, continuando a demonstrar o valor pedagógico de alguns métodos de ensino de natureza mimética.

2.5 Reflexões

Depois de termos investigado o ensino artístico em museus, assim como a relação entre museus e escolas e o método mimético, podemos concluir que a atividade de levar alunos de Arte a desenhar em museus continua a ser uma atividade válida e com valor pedagógico.

Neste caso, a relação museu-escola não necessita de ser forte, já que não existe necessidade de auxílio da parte do museu, apenas a autorização para desenhar dentro das salas de exposição e ter consciência das restrições quanto ao uso de materiais artísticos.

Sendo a atividade de desenhar em museus um exercício de desenho de observação, e, consequentemente, um exercício de natureza mimética, vimos que os preconceitos contra este método de ensino artístico têm base no pensamento romântico do século XIX, onde a originalidade era mais valiosa do que ser capaz de copiar o que se via. No entanto, essas noções também têm uma origem enganosa, pois o processo mimético não se limita a copiar, mas a assimilar conhecimentos e a criar algo melhor. Poder-se-ia até dizer, criar algo novo.

O propósito desta dissertação, além de ver se a atividade de levar alunos de Arte a desenhar em museus seria apropriada para incluir no ensino artístico, era também de tentar averiguar porque é que esta atividade é mais rara em Portugal do que no Reino Unido. No entanto, chegámos à conclusão que, tanto as metodologias de ensino como a criação de programas educacionais museológicos evoluíram lateralmente entre os dois países.

Isto significa que esta questão continua sem explicação. Será uma questão cultural portuguesa? Será que os museus portugueses são demasiado restritivos no que conta ao que se pode fazer dentro das salas de exposição? Será que os professores de arte não consideram a atividade algo que valha a pena fazer? Será que os professores não sabem que se pode levar alunos a desenhar em museus? Estas são todas perguntas que iremos tentar responder no próximo capítulo.

3. Um azimuth

O terceiro e último capítulo da dissertação, dissertação visa proporcionar um entendimento mais profundo sobre o problema investigado, a partir dos olhares dos professores, respetivamente, de Desenho A, das escolas públicas portuguesas, e de Art & Design, das escolas internacionais, sobre a prática de desenho em museus.

Para melhor entender a perspetiva desta atividade, também foram entregues inquéritos aos próprios museus com o objetivo de conferir se esta atividade seria bem-vinda por essas instituições e as condições a que as escolas/visitantes seriam subjugadas durante a atividade.

Esta dissertação integra intencionalmente instituições museológicas pertencentes ao Distrito de Lisboa, para melhor compreender o meio onde a autora ensina e os recursos a que os professores do seu distrito têm acesso. A partir de um entendimento mais completo e profundo da situação local será possível, eventualmente, contribuir para o desenvolvimento desta atividade de forma benéfica para todos.

No que respeita às escolas, entre as instituições de ensino secundário do distrito de Lisboa, foram selecionadas apenas aquelas que distam 30 ou mais quilómetros da capital, pois essas escolas teriam sempre de se deslocar em meios de transporte para ter acesso aos museus, que é o caso da escola onde a autora é professora.

Depois de averiguar se desenhar em museus é uma atividade considerada proveitosa do ponto de vista dos professores de Arte e se é permitida pelos museus da área, irei também olhar para as opiniões dos meus alunos quando fizemos essa atividade na Casa das Histórias em Cascais, para percebermos se os alunos consideraram a atividade útil para a sua aprendizagem e melhor perceber como poderíamos melhorar a atividade para eles.

Finalmente, irei oferecer uma lista de orientações, um azimuth, para que este tipo de atividade seja aproveitado ao máximo pelos alunos de acordo com os currículos de ensino de arte e as metodologias de ensino já mencionadas nos capítulos anteriores. Dessa forma, talvez possamos ajudar os alunos a desenvolver melhor as suas capacidades de observação, aumentar o seu interesse na cultura e a melhorar a sua interpretação dos elementos da Arte.

3.1 Análise e interpretação de dados

No âmbito desta dissertação, foram enviados inquéritos tanto a museus, como a escolas do distrito de Lisboa, como referido anteriormente. O objetivo destes formulários foi de melhor compreender se a razão de a atividade de desenhar em museus ser rara em Portugal se deve ao fato de os museus serem demasiados restritivos ou se os professores de Arte

não têm conhecimento de que tal atividade é possível. Para isso, decidimos utilizar perguntas quantitativas e qualitativas.

A pesquisa quantitativa “preocupa-se com a medição objetiva e quantificação dos resultados” (Godoy, 1995, p. 58). Foram então escritas perguntas desta natureza para obter resultados objetivos, tanto dos professores como dos museus, sobre as suas práticas. Além disso, a hipótese de obter um número maior de respostas e a possibilidade de reduzir o tempo que levaria a completar estes inquéritos também influenciaram esta escolha.

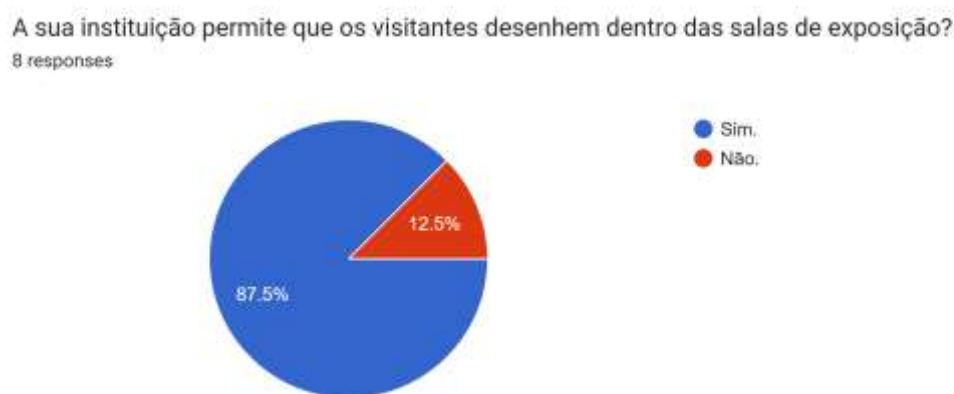
A pesquisa qualitativa "(...) implica uma ênfase nos processos e significados que não são examinados ou medidos em termos de quantidade, montante, intensidade ou frequência" (Garcia & Quek, 1997, p. 451, tradução pela autora). Foram formuladas perguntas qualitativas para obter mais informação sobre as atividades oferecidas pelos museus ou frequentadas pelos professores. Olhemos então para os resultados destes inquéritos, começando pelos representantes das instituições museológicas.

3.1.1 Inquéritos a museus

O inquérito a museus (Anexo 6) foi enviado a todos os museus que tinham como foco principal a Arte no distrito de Lisboa. Dos 22 museus aos quais o inquérito foi enviado, apenas 8 responderam: a Fundação D. Luís I, o Museu Nacional de Arte Antiga (MNAA), a Casa-Museu Anastácio Gonçalves, o Museu Arpad-Szenes – Vieira da Silva, o Museu Júlio Pomar, o Museu Bordalo Pinheiro, o Berardo – Museu Art Deco e o Museu João Mário.

Figura 1

Pergunta 1 do inquérito a museus.

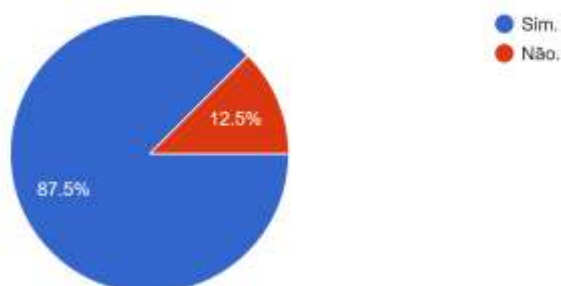


Nota. Fonte própria, ver Anexo 7.

Figura 2

Pergunta 2 do inquérito a museus.

A sua instituição permite que grupos escolares desenhem dentro das salas de exposição?
8 responses

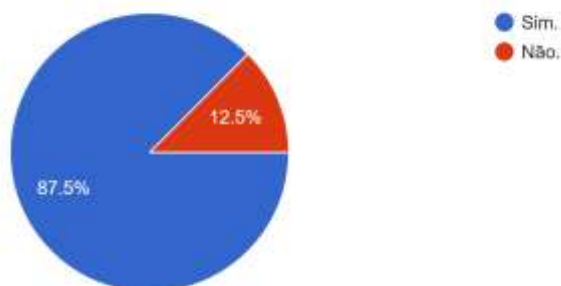


Nota. Fonte própria, ver Anexo 7.

Figura 3

Pergunta 8 do inquérito a museus.

A sua instituição permite que os visitantes desenhem sentados no chão?
8 responses



Nota. Fonte própria, ver Anexo 7.

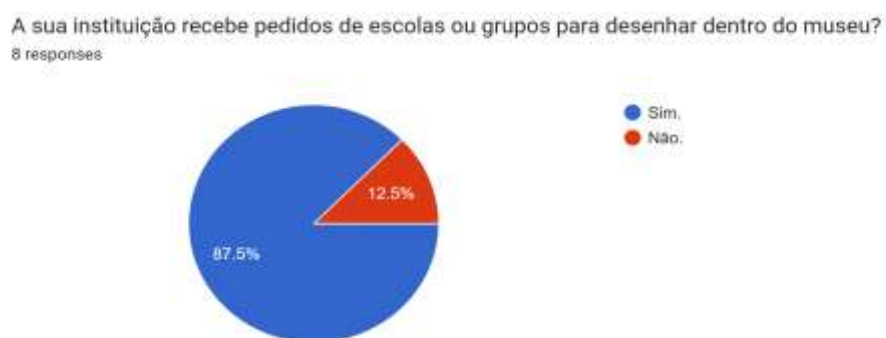
Desses 8, apenas um museu respondeu de maneira negativa às questões, o Berardo – Museu Art Deco (figura 1). Todos os outros demonstraram que as suas instituições admitem que o público em geral pode não só desenhando dentro das salas de exibição (figura 2), como se pode até sentar no chão a desenhando (figura 3), algo que, na verdade, não esperava.

Dos 7 museus que responderam de maneira positiva, todos oferecem atividades que envolvem desenhando no museu e que recebem pedidos de escolas para atividades e workshops desse tipo. O que me surpreendeu mais foi o fato de haver escolas que

contatam o museu para ir desenhar (figura 4). No entanto, não ficou claro nas respostas se esse contato se refere a pedidos de atividades desse género oferecidas pelos serviços educativos do museu ou se são professores que querem simplesmente levar os alunos a desenhar por si mesmos.

Figura 4

Pergunta 10 do inquérito a museus.

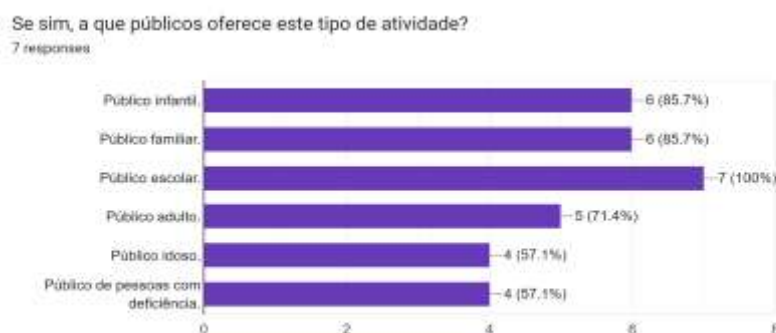


Nota. Fonte própria, ver Anexo 7.

Dos 7 museus que oferecem atividades ao público, a maioria dessas atividades eram para todos os públicos, e para todos os anos letivos (figuras 5 e 6). As exceções foram o MNAA e a Casa-Museu Anastásio Gonçalves: o primeiro faz este tipo de atividades para os grupos escolares, familiares e infantil; o segundo para um público mais maduro, apenas aceitando grupos escolares a partir do terceiro ciclo e só providenciando atividades para o público adulto e escolar.

Figura 5

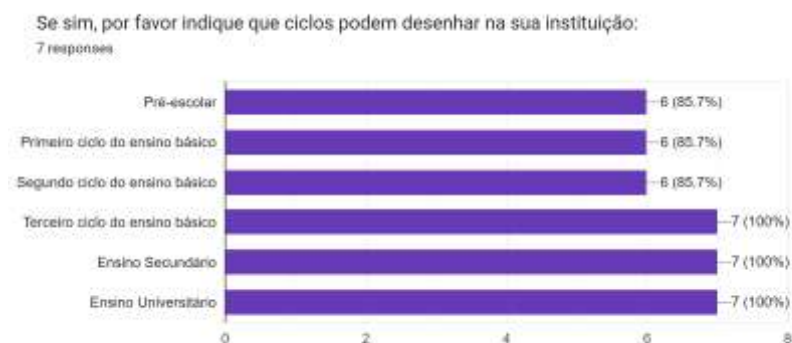
Pergunta 6 do inquérito a museus.



Nota. Fonte própria, ver Anexo 7.

Figura 6

Pergunta 4 do inquérito a museus.

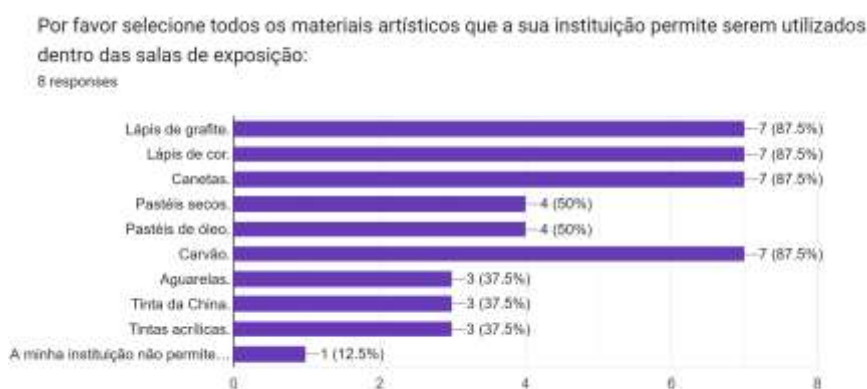


Nota. Fonte própria, ver Anexo 7.

Quanto aos materiais artísticos que são permitidos dentro das salas de exposição (figura 7), todos os 7 museus que responderam de maneira positiva permitem lápis de grafite, lápis de cor, canetas e carvão. Estes materiais contêm um risco menor de haver danos à sala do museu, mesmo que me surpreende o carvão ser permitido em todas, já que é um médio bastante sujo.

Figura 7

Pergunta 9 do inquérito a museus.



Nota. Fonte própria, ver Anexo 7.

Foi interessante saber que o Museu Bordalo Pinheiro e a Fundação D. Luís I são os únicos museus que permitem utilizar todos os materiais artísticos, incluindo a tinta-da-china, material que pode ser muito difícil de limpar.

Olhando então para estes resultados, podemos chegar à conclusão que os museus autorizam que se desenhe dentro das salas de exposição, mesmo que hajam algumas limitações quanto aos materiais. A maioria dos museus organiza atividades desse tipo para o público em geral e são atividades populares entre o grupo escolar em geral. Isto vem a ser confirmado na entrevista com Rita Gonçalves do MNAA, onde ela refere que os grupos escolares são o seu maior público, que o museu oferece atividades planeadas pelos serviços educativos onde se desenha dentro das salas de exposição e que é “usual” (Anexo 5) para as escolas participarem nelas.

3.1.2 Inquéritos a professores

Quanto aos professores, dois inquéritos foram enviados: um a professores de Desenho A do curso científico-humanístico de Artes Visuais (Anexo 8) e outro a professores de Art & Design de escolas internacionais (Anexo 10). Todas as escolas se encontram a pelo menos 30 quilómetros de distância do centro de Lisboa.

Das 30 escolas portuguesas, recebemos apenas 9 respostas. Foram elas a Escola Secundária Damião de Goes, a Escola Secundária da Azambuja, a Escola Secundária de S. João do Estoril, a Escola Secundária José Saramago, a Escola Secundária Madeira Torres e ainda três escolas que não se identificaram.

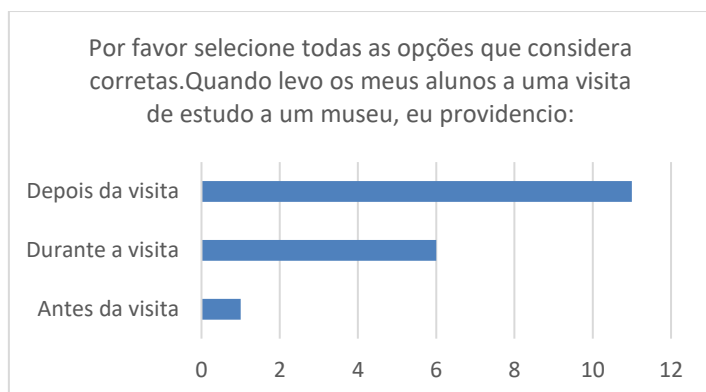
Das 11 escolas internacionais, apenas obtivemos 4 respostas, duas delas sendo da mesma escola, a Santo Antonio International School, e as outras duas de escolas que não se identificaram.

Os resultados serão abordados, num primeiro momento, sem diferenciar escolas portuguesas e de escolas internacionais, para se obter uma ideia da situação geral. Depois, serão comparados os dois sistemas.

Começou-se por inquirir as práticas dos professores quando levam alunos a museus em geral (figura 8). 11 professores responderam que oferecem uma atividade aos alunos depois da visita ao museu, enquanto apenas 6 professores oferecem atividades durante a visita. Isso é compreensível, já que muitos professores optam por escolher uma das atividades oferecidas pelos serviços educativos do próprio museu. Há certamente muitas razões para isso, mas em conversa individual com alguns professores da escola Santo António International School, muitos referem preferir as atividades oferecidas já que alguns vieram para Portugal há pouco tempo, enquanto outros não pretendem ensinar durante uma visita de estudo.

Figura 8

Pergunta 2 do inquérito a professores.

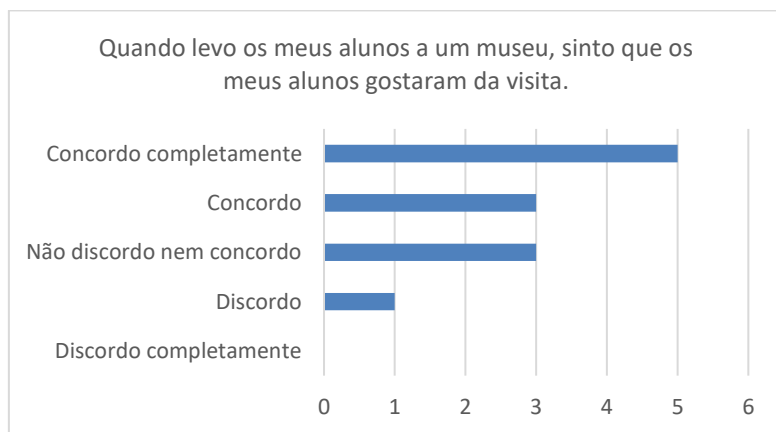


Nota. Fonte própria, ver Anexos 9 e 11.

Apenas um professor disse que oferece uma atividade para realizar antes da visita ao museu, algo que é compreensível, já que nem sempre os professores visitaram a instituição anteriormente e podem não estar familiarizados com a sua coleção. No entanto, os alunos beneficiariam deste tipo de atividade, especialmente os alunos de Arte, pois precisam de ter conhecimento do “jargão” artístico e desenvolver as habilidades necessárias para analisar obras de Arte de maneira mais profunda.

Figura 9

Pergunta 3 do inquérito a professores.



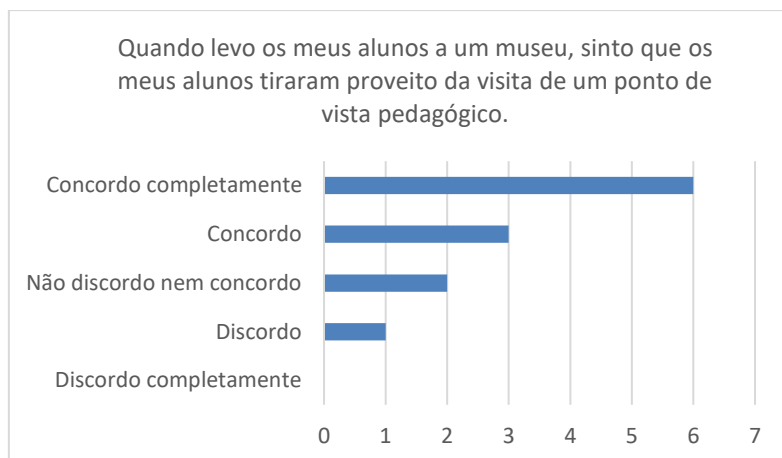
Nota. Fonte própria, ver Anexos 9 e 11.

É positivo ver que a maioria dos professores acreditam que os alunos gostam de uma visita a um museu, mas 33,33% não pensam o mesmo (figura 9). Teria sido interessante ter perguntado a razão pela opinião destes professores. No entanto, identifico-me com o seu sentimento. Por mais que a atividade seja interessante e que os professores se tenham

esforçado para organizar um dia educacional para os alunos, muitas vezes sentimos que os alunos não demonstraram qualquer interesse.

Figura 10

Pergunta 4 do inquérito a professores.



Nota. Fonte própria, 2024.

Os resultados aqui (figura 10) foram mais positivos, mesmo que ainda 25% dos professores não ter achado a visita ao museu benéfica para os seus alunos.

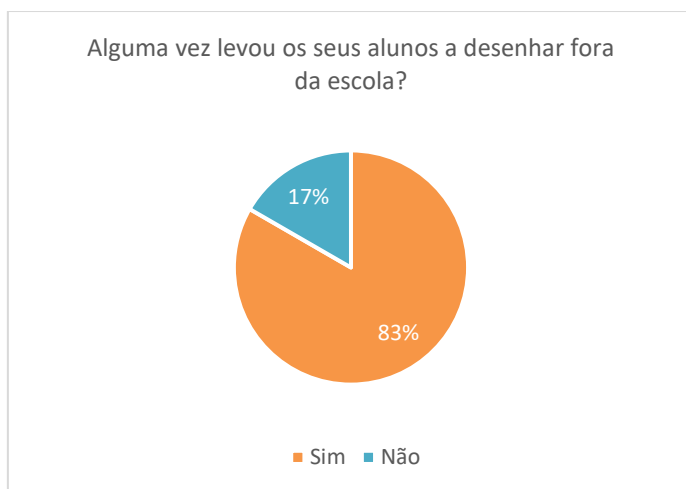
Eilean Hooper-Greenville chega a uma conclusão similar num estudo realizado no Reino Unido pelo RCMG (Research Centre for Museums and Galleries) em 2003 e 2005: “Os professores estão consistentemente menos confiantes em relação à aprendizagem dos seus alunos, e esta pesquisa mostra que, mesmo quando os professores não estão confiantes de que seus alunos aprenderam, esses alunos continuam confiantes” (2007, p. 186).

Isso confirma-se com os resultados recebidos no meu formulário de feedback depois de levar os alunos a desenhar ao museu, como veremos em breve, onde as respostas dos alunos quanto à visita foram muito mais positivas do que estava à espera.

Quanto a levar alunos a desenhar fora da escola (figura 11), também foi bom ver que esta prática existe entre os professores, e que é utilizada pela grande maioria. Numa pergunta de seguimento, revelaram que os locais onde levam alunos a desenhar incluem parques, praias, museus, centros urbanos, jardins, zonas verdes, zonas históricas e espaços rurais.

Figura 11

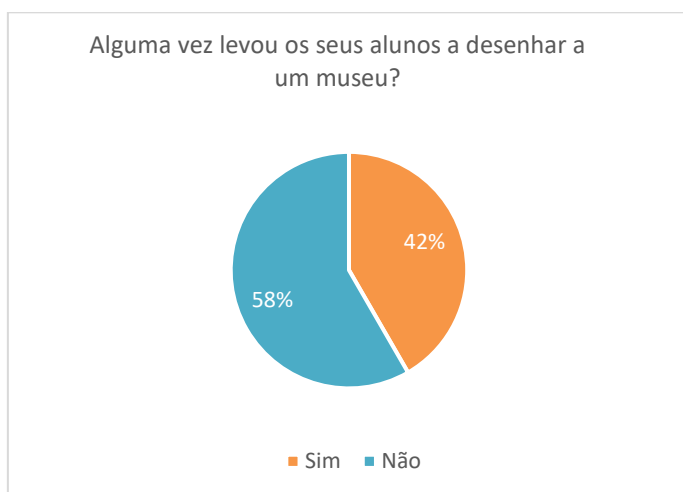
Pergunta 5 do inquérito a professores.



Nota. Fonte própria, ver Anexos 9 e 11.

Figura 12

Pergunta 7 do inquérito a professores.

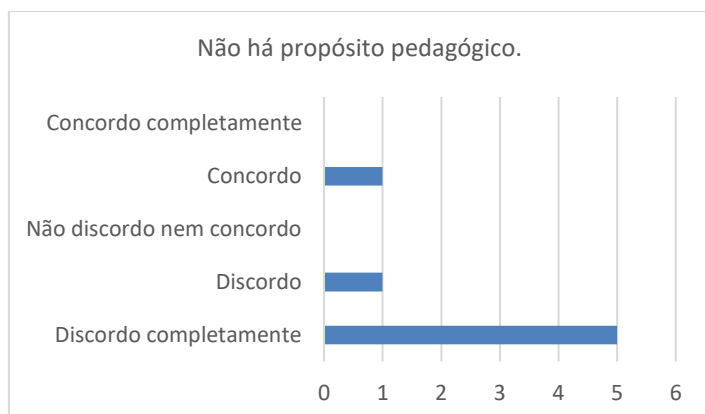


Nota. Fonte própria, ver Anexos 9 e 11.

No entanto, no que consta a levar alunos a desenhar ao museu (figura 12), apenas 42% respondeu que já o tinha feito. Mesmo sendo uma percentagem menor do que o ideal, na minha opinião, ainda é um valor mais alto do que esperava. Numa pergunta de seguimento revelaram que tinham levado os seus alunos a desenhar ao CCB, ao MAAT, ao Museu do Dinheiro, à Casa das Histórias Paula Rego, ao Museu Gulbenkian e ao MNAA. Olhemos então primeiro para os professores que nunca levaram alunos a desenhar ao museu, para melhor entender a razão por trás disto.

Figura 13

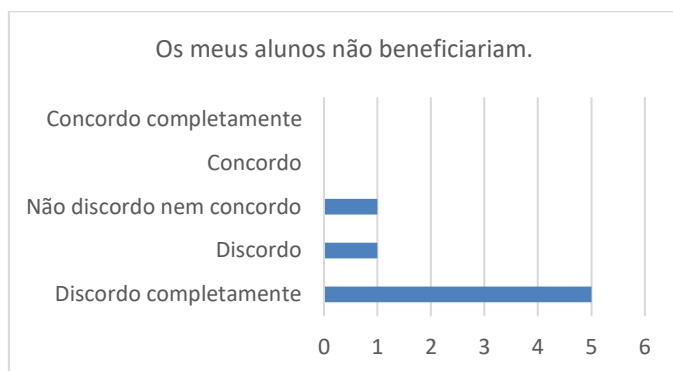
Pergunta 9 do inquérito a professores.



Nota. Fonte própria, ver Anexos 9 e 11.

Figura 14

Pergunta 10 do inquérito a professores.



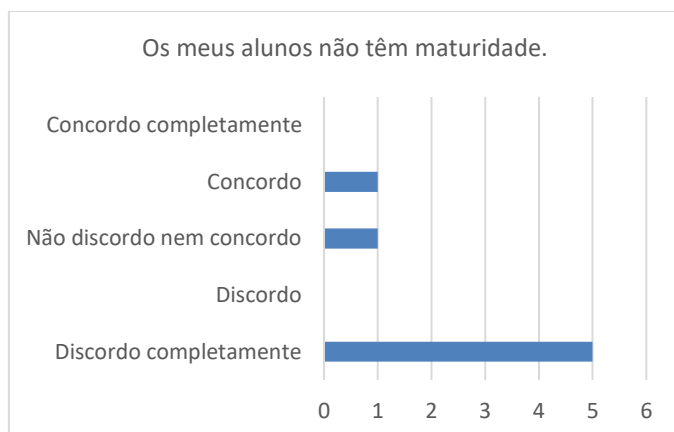
Nota. Fonte própria, ver Anexos 9 e 11.

Achei muito positivo ver que apenas um dos professores considera que esta atividade não tem um propósito pedagógico (figura 13). Já chegámos à conclusão nos capítulos 1 e 2 desta dissertação que a atividade realmente tem valor pedagógico, tanto para o currículo de Cambridge como o nacional. Além disso, também vimos que esta atividade segue uma metodologia mimética que, mesmo tendo origens antigas, ainda tem um grande valor educacional e é uma maneira natural de aprendizagem.

Na figura 14, podemos ver que as respostas continuam a ser positivas quanto à atividade, e é também interessante notar o olhar otimista dos professores quanto ao aproveitamento dos seus alunos durante uma atividade deste género. Vemos então que a razão destes professores não terem levado os seus alunos a desenhar em museus não foi devido a uma falta de consideração pela mesma.

Figura 15

Pergunta 11 do inquérito a professores.

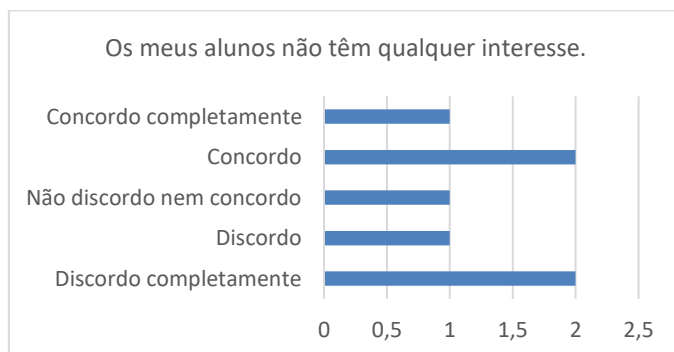


Nota. Fonte própria, ver Anexos 9 e 11.

Podia ser que por razões de comportamento problemático e potencialmente destrutivo, os professores evitassem este tipo de atividade, mas a figura 15 mostra que a razão do não terem levado os alunos a desenhar a museus não está relacionada com a maturidade dos alunos.

Figura 16

Pergunta 12 do inquérito a professores.



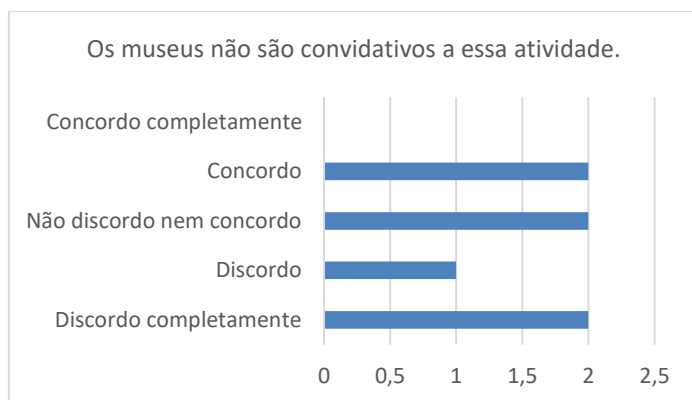
Nota. Fonte própria, ver Anexos 9 e 11.

Na figura 16 também demonstra que a falta de interesse e de motivação dos seus alunos é um fator que pode prevenir o planeamento de uma visita de estudo. No entanto, essa aparente falta de interesse pode ser enganosa, como vimos anteriormente com Hooper-Greenville ao falarmos sobre como os professores nem sempre têm noção do proveito que os alunos podem ter tirado de uma atividade (2007, p. 186). A sua aparente apatia não deve ser o motivo de cancelar ou evitar levá-los a estas experiências únicas.

A figura 17 demonstra que existe alguma reticência quanto aos museus por parte de alguns professores, mesmo que, por falta de uma pergunta qualitativa de seguimento, não é clara a razão. Pode tanto ser falta de espaço ou de cadeiras, como a postura do museu em si quanto a desenhar nas salas de exposição de maneira livre. Por outro lado, esta opinião de alguns professores pode ser reveladora de preconceito, pois já vimos anteriormente que apenas 1 museu não permitia esse tipo de atividade.

Figura 17

Pergunta 13 do inquérito a professores.

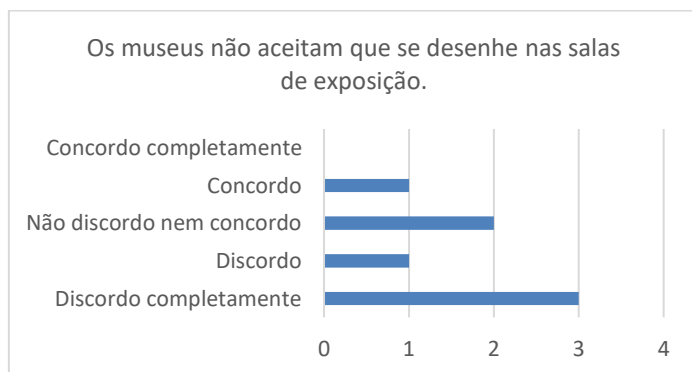


Nota. Fonte própria, ver Anexos 9 e 11.

A figura 18 mostra que a maioria dos professores tem noção de que se pode desenhar em museus, o que acentua a necessidade de compreender a razão pela qual alguns consideram que essas instituições não são convidativas à atividade de desenhar.

Figura 18

Pergunta 14 do inquérito a professores.

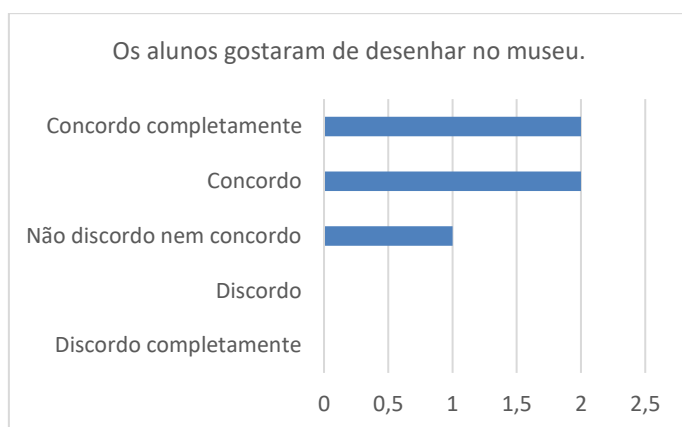


Nota. Fonte própria, ver Anexos 9 e 11.

Olhemos então para as respostas dos professores que já levaram os seus alunos a desenhar em museus. A figura 19 mostra que a maioria acha que os seus alunos gostaram da atividade, um ponto muito positivo. A figura 20 mostra que todos tiraram proveito, sugerindo que tanto os alunos como os professores puderam relaxar e aproveitar o seu tempo no museu.

Figura 19

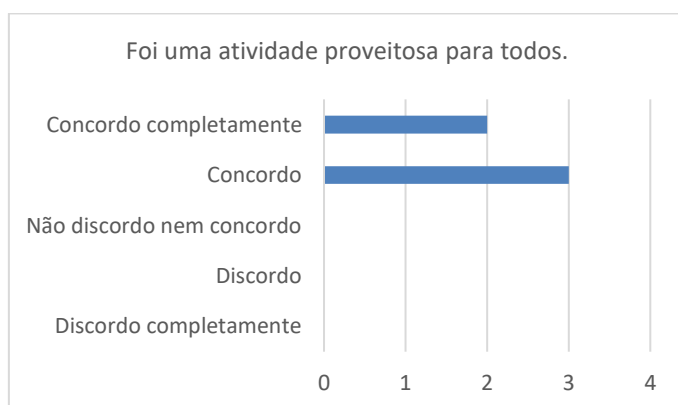
Pergunta 15 do inquérito a professores.



Nota. Fonte própria, ver Anexos 9 e 11.

Figura 20

Pergunta 16 do inquérito a professores.

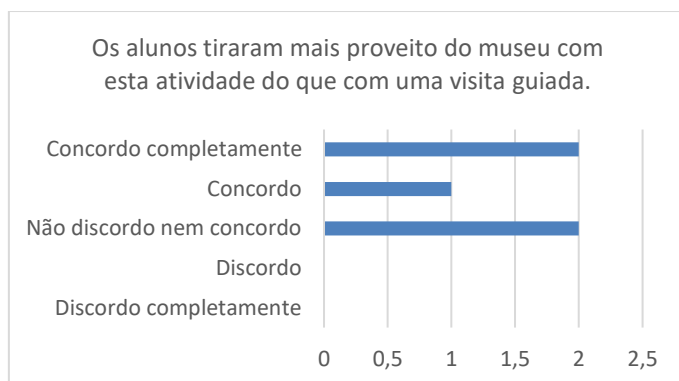


Nota. Fonte própria, ver Anexos 9 e 11.

A figura 21 também demonstra algo positivo, pois vemos que a maioria dos professores acredita que os alunos tiraram mais proveito do museu com esta atividade do que com a tradicional visita guiada.

Figura 21

Pergunta 17 do inquérito a professores.

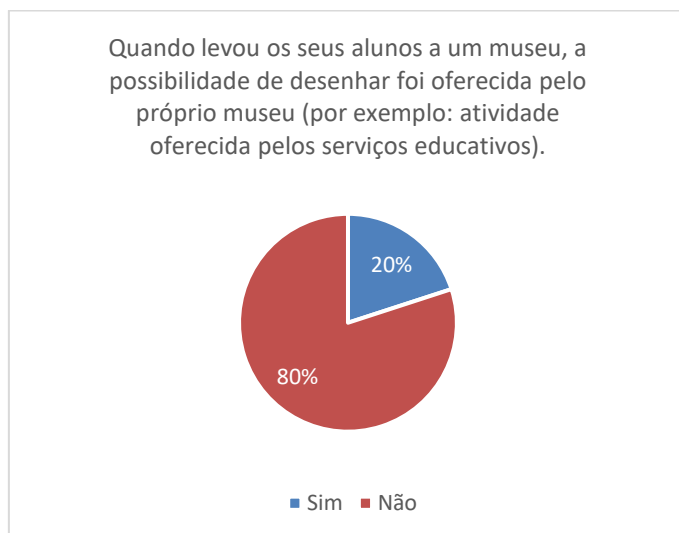


Nota. Fonte própria, ver Anexos 9 e 11.

No entanto, nem sempre temos a sorte de ter um guia que consegue capturar a atenção dos alunos ao mesmo tempo que os supervisiona. Muitas vezes o que acontece é os professores terem de fazer “crowd control”, mandando os alunos prestarem atenção, largarem os telemóveis, o que pode destruir qualquer tipo de aprendizagem que poderia acontecer. Na figura 22, vemos que em 80% dos casos a atividade não foi oferecida pelo museu. Isto é importante para validar os dados recolhidos, pois estamos na verdade a falar de uma atividade específica liderada pelos próprios professores. Existem muitos museus que realizam atividades que envolvem desenhar em museus, mas queria saber se os próprios professores a realizavam de livre vontade.

Figura 22

Pergunta 18 do inquérito a professores.



Nota. Fonte própria, ver Anexos 9 e 11.

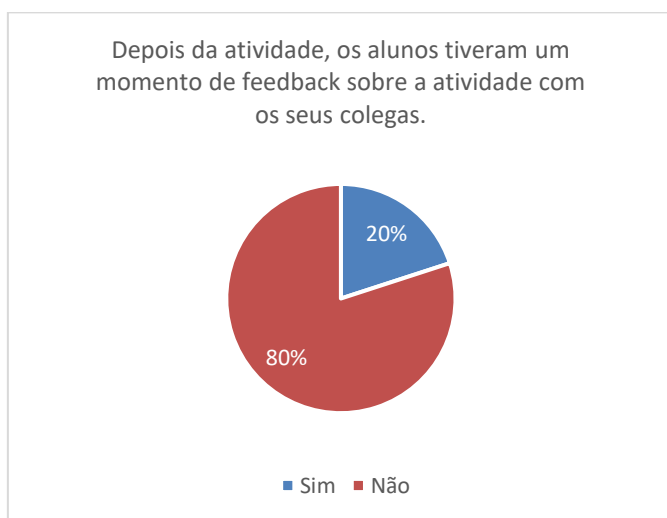
Finalmente, na figura 23, vemos que apenas 20% dos professores providenciaram um momento de feedback no fim da atividade, o que sugere que os alunos não tiveram um momento de reflexão, algo que eu considero importante, já que consolida tudo o que aprenderam e faz com que os alunos se apercebam que nem todos experienciamos a Arte da mesma maneira.

Quanto à diferença das respostas entre os professores do sistema português e os professores de escolas internacionais, é interessante ver que os dois professores que nunca levaram alunos a desenhar fora da escola são do sistema internacional, sugerindo que a prática é extremamente comum em Portugal.

É também importante referir que os resultados não são demonstrativos da situação real do distrito de Lisboa, já que as respostas recebidas foram muito poucas, principalmente quanto às escolas internacionais, onde dois dos professores que responderam pertenciam à escola onde eu trabalho.

Figura 23

Pergunta 19 do inquérito a professores.



Nota. Fonte própria, ver Anexos 9 e 11.

Podemos então concluir com estes inquéritos que a razão da prática de levar alunos a desenhar em museus não ser mais comum em Portugal não está relacionada com os museus serem demasiado restritivos ou não a permitirem. Por outro lado, alguns professores ainda consideram que esse não é o caso e este ainda pode ser um dos grandes obstáculos à atividade.

Foi bom conferir que a maioria dos professores levam os seus alunos a desenhar fora da sala de aula, mesmo que nem todos o façam em museus e é curioso notar que esta atividade é menos comum em escolas internacionais.

Assim, mesmo que os dados recolhidos sejam demasiado poucos para representar a situação local, podemos talvez concluir que esta atividade é menos comum em Portugal simplesmente por um motivo de preconceito que ainda existe contra os museus.

3.2 Ida ao museu

Como professora de Art & Design numa escola internacional, quis implementar esta prática de levar alunos a desenhar em museus, pois trabalha capacidades requeridas pelo currículo de Cambridge, como a prática de registar cada passo do processo criativo de uma forma visual, assim como criar o hábito de visitar museus e saber analisar as obras expostas, utilizando o que é aprendido durante a visita na criação de trabalhos finais.

Foi então organizada uma visita de estudo à Casa das Histórias Paula Rego em Cascais para todos os alunos do 9º ao 12º ano de escolaridade. Foi escolhido este museu por duas razões: primeiro pela sua proximidade à escola, havendo a possibilidade de caminhar até ao local em vez de contratar um autocarro; segundo por ser um museu relativamente pequeno, facilitando a supervisão dos alunos pelas duas professoras presentes ao mesmo tempo de providenciar mais espaço e liberdade aos alunos para trabalharem mais independentemente. Esta parte da dissertação foi apresentada no XI Congresso Internacional Matéria-Prima, no dia 26 de outubro de 2024, em Lisboa, de forma mais resumida, e esse artigo pode ser consultado no Apêndice 12.

3.2.1 Caracterização das turmas

O grupo levado ao museu para desenhar consistia de 22 alunos: 9 do 9º ano, 9 do 10º ano, 7 do 11º ano e 2 do 12º ano. Talvez seja relevante dizer que apenas 7 eram rapazes, com a grande maioria sendo raparigas. Todos estes alunos optaram por Art & Design, o que sugeriu que teriam interesse pela área, mesmo que mais tarde se tornou evidente que nem todos o possuíam.

Nenhum aluno tinha muita experiência em trabalhar em diários gráficos, o material de escolha para a atividade, e não estavam acostumados a desenhar fora da sala de aula, muito menos num museu.

Os alunos, como é costume numa escola internacional, eram de várias nacionalidades: sul africanos, russos, ucranianos, chineses, portugueses, alemães, romenos, indianos e angolanos. Todos pertencem à classe média alta ou alta, vindo de famílias bem abastecidas. Alguns dos alunos ucranianos chegaram a Portugal recentemente devido à guerra, mas integraram-se bem na comunidade e davam-se bem com os alunos russos, muitas vezes comunicando entre eles em russo.

3.2.2 Plano de atividade

Originalmente, esta atividade (tabela 6) era para ocorrer apenas durante a manhã e apenas a um único museu, mas a Team Leader do departamento de Art & Design quis incluir um segundo momento no Centro Cultural de Cascais (CCC) com a artista Sofia Salazar Leite, que tinha uma exposição presente nessa instituição, para os alunos aprenderem sobre o seu processo criativo e ouvir o pensamento por trás das suas obras. Por causa disso, algumas decisões foram feitas que no fim não funcionaram perfeitamente, mas irei falar disso mais à frente, durante a reflexão sobre a atividade.

Tabela 6

Planificação da atividade.

HORA	ATIVIDADE
09:15	Partida a pé da escola para a Casa das Histórias Paula Rego.
10:00	Instruções e visita livre ao museu.
12:00	Fim da visita e partida para o Parque Marechal Carmona.
12:15	Almoço
13:20	Partida para o Centro Cultural de Cascais.
13:30	Conversa com a artista Sofia Salazar Leite.
14:00	Visita ao Centro Cultural de Cascais.
15:00	Volta a pé para a escola.
15:40	Chegada à escola.

Nota. Fonte própria.

Foi decidido previamente que os alunos teriam a liberdade de ver as salas do museu independentemente para que escolhessem as obras que mais lhes interessassem. O cientista educacional Sugatra Mitra menciona uma frase que lhe foi dita pelo autor de ficção

científica Arthur C. Clarke na sua Tedtalk *The Child-driven Education*: “Se as crianças têm interesse, então a aprendizagem acontece” (Mitra, 2010).

Num artigo sobre desacelerar no museu, Rosenbloom diz o seguinte sobre descobertas que psicólogos fizeram sobre conectar com a Arte:

(...) se você optar por desacelerar — encontrar uma obra de arte que fale com você e observá-la por minutos em vez de segundos — é mais provável que você se conecte com a arte, com a pessoa que está com você na visita às galerias e, talvez, até consigo mesmo, disse ele. Quem sabe, você pode até sair a sentir-se revigorado e inspirado, em vez de exausto.” (2014, para. 6, tradução pela autora).

Com esse objetivo em mente, a atividade foi planeada com diferentes momentos: a visita livre ao museu, o momento de desenho e o momento de feedback do trabalho feito durante a atividade, onde os estudantes depositariam os seus diários gráficos à vista de todos e dariam a sua opinião diplomática sobre o trabalho dos seus colegas, acrescentando sugestões de como poderiam melhorar, muito como fazem os *Urban Sketchers* nos seus encontros.

Esse momento de feedback foi também inspirado pela minha experiência como estudante no Reino Unido onde, todas as semanas, havia o que era chamado de *art crit*. Durante um *art crit*, todos os alunos do curso depositavam os seus diários gráficos no chão e tanto os professores como os seus colegas criticavam de forma construtiva o que tinha sido produzido durante a semana. Era sempre um momento de nervosismo, mas também de grande aprendizagem.

Como mencionado anteriormente, este método do *art crit*, embora ainda utilizado, já foi muito criticado. Entre outros, o *art crit* pode prejudicar alunos mais tímidos que não se sentem confortáveis a defender o seu trabalho em frente de outras pessoas, assim como o fato de que muitos alunos podem não ter o vocabulário necessário para defender os seus projetos face a críticas dos seus professores. Além disso, o feedback vindo dos professores pode ser demasiado vago ou demasiado subjetivo (Souleles, 2013, p. 250-251).

Por isso, o propósito deste momento de feedback na atividade planeada não era o de os professores avaliarem o trabalho dos alunos, mas sim dos alunos partilharem as razões por trás das suas escolhas de obras e sobre o que sentiram durante a experiência.

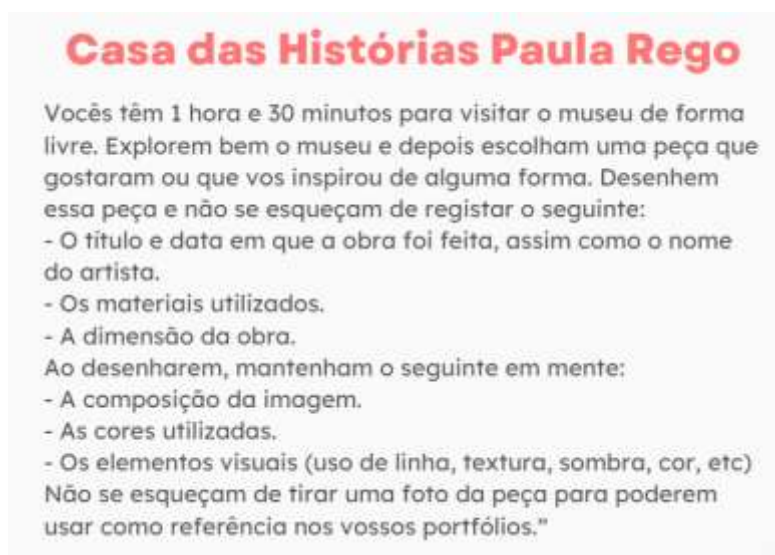
Antes da visita, confirmou-se com a Casa das Histórias Paula Rego que tipo de materiais de arte são autorizados dentro do museu – materiais secos, como lápis, canetas e grafite – e informámos os alunos do que deveriam levar para a visita: o seu diário gráfico e materiais.

3.2.3 Observações sobre a atividade

Houve vários momentos inesperados durante a visita. À chegada ao museu, foi dado um enunciado aos alunos, demonstrado na figura 24, contendo as instruções do que deveriam fazer durante a visita. A sua primeira reação foi a seguinte: “O quê? Temos de trabalhar?”. Isto apanhou-me completamente de surpresa. Primeiramente, porque eles tinham sido informados de que teriam de trabalhar durante a visita e até tinham trazido materiais para o efeito. Segundo, porque demonstrou a opinião que os alunos tinham sobre visitas de estudo: que eram um dia fora da escola, onde podiam relaxar e conviver uns com os outros, mas não como um momento de complemento à sua educação ou de trabalho. Depois de terem sido encaminhados ao interior do museu, foi-lhes dado algum tempo para terem a chance de verem todas as obras e escolherem a que mais lhes interessava. Quando entrei na primeira sala de exposições para ver o seu progresso, fui outra vez surpreendida. Um grupo de alunos tinha ocupado o único banco disponível na sala e estavam a olhar para os seus telemóveis. Habituada a isto, fui-lhes dizer para os desligarem. No entanto, eles não estavam nas redes sociais, mas a desenhar. Para se poderem sentar, tinham tirado uma fotografia da obra que tinham selecionado e estavam a desenhar a partir da fotografia. Os alunos obviamente não conseguiam ver a diferença entre desenhar a partir de uma imagem digital e desenhar através da observação em pessoa.

Figura 24

Instruções dadas aos alunos durante a atividade.



Nota. Fonte própria.

Outro fenómeno testemunhado foi que muitos alunos se limitaram a tirar fotos das obras sem sequer olharem para elas. Num artigo sobre os esforços do *Rijksmuseum* nos Países Baixos em melhorar a experiência dos seus visitantes, Maria Isabel Roque fala sobre esta época de comportamentos transitórios:

(...) a visão das coisas é um processo que se transfere para a câmara – conferindo um aspeto de permanência àquilo que não se vê agora, mas poderemos apreciar mais tarde; o conhecimento acerca do que se vê é um processo adiado através da apropriação de dados – constituindo acervos informativos, sob o pretexto de, posteriormente, vir a organizar e processar a informação. (Roque, 2016, para. 4).

Figura 25

Alunos a desenharem através dos telemóveis.



Nota. Fonte própria.

Este grupo de alunos, que se situa entre as designadas Geração X e Geração Alpha, não sabe o que é parar e realmente olhar, guardando o que vê para que seja apreciado mais tarde, mesmo que tal apreciação raramente venha a ocorrer. Contemplar uma obra durante um período mais longo, sem ter qualquer interação física com ela e sem receber qualquer reação positiva dos seus pares é, eventualmente, uma experiência incómoda e aborrecida para quem está acostumado a ter um feedback constante sobre todos os aspetos da sua vida.

James O. Pawelski, professor universitário americano, diz sobre a visita a um museu de arte: «Quando vais à biblioteca (...) não andas pelos corredores a olhar para as lombadas dos livros e, ao sair, tweetas para os teus amigos: 'Li 100 livros hoje!'. No entanto, é essencialmente assim que muitas pessoas vivenciam um museu.» (Rosenbloom, 2014, para. 5, tradução da autora). Este Este fenómeno foi, precisamente, nesta visita com os alunos. Depois do almoço, ainda foram ao Centro Cultural de Cascais para ouvirem a artista Sofia Salazar Leite falar sobre o seu processo artístico e desenharam algumas das suas obras. Não foi surpreendente, mas muitos dos alunos não prestaram atenção à apresentação. Talvez estivessem já fartos, ou simplesmente essa desatenção tenha resultado do desinteresse de alguns alunos pela área artística. Os que estavam a distraídos enquanto a artista falava foram aqueles que, mais tarde, reconheceram que apenas tinham escolhido Art & Design porque não queriam frequentar a unidade curricular alternativa.

Figura 26

Alunos ouvem a artista Sofia Salazar Leite no CCC.



Nota. Fonte própria.

Quando finalmente chegámos à hora da sessão de feedback, que tinha sido movida para o fim do dia já na escola, os alunos estavam tão fartos da experiência que nos foi difícil conseguir que dessem as suas opiniões ou mesmo que ainda tivessem interesse no que tinham produzido nesse dia.

Esta decisão de adiar o momento de feedback não foi a correta, mas infelizmente, demonstrou o que muitos professores sofrem quando a gerência da escola modifica as suas planificações.

Figura 27

Sessão de feedback.



Nota. Fonte própria.

3.3 Feedback dos alunos

No dia seguinte, foi pedido aos alunos que completassem um formulário de feedback (Anexo 13) sobre a visita e fui surpreendida outra vez. As respostas (Anexo 14) foram muito mais positivas do que tinha esperado, mesmo que só tenha obtido 18 respostas ao todo.

Figura 28

Questões 1 e 2 do formulário de feedback aos alunos.



Nota. Fonte própria, ver anexo 14.

Olhando para as primeiras duas perguntas (figura 28), podemos ver que a maioria das respostas foram positivas. Mesmo que o início da atividade tenha sido complicado, os alunos acabaram por gostar da visita e de desenhar no museu, mesmo que muitos demonstraram uma certa indiferença.

Figura 29

Questões 3 e 4 do formulário de feedback dos alunos.



Nota. Fonte própria, ver anexo 14.

Na minha opinião, mesmo tendo tantos alunos que se sentiram constrangidos como alunos que não se importaram de desenhar em público é uma resposta positiva (figura 29), pois a minha previsão tinha sido o oposto. Sabendo que nunca o tinham feito antes e como não tinham grande experiência a utilizar um diário gráfico, pensava que muitos não iriam estar confortáveis a fazê-lo. Talvez o facto de a atividade ter sido feita apenas com os seus colegas de Art & Design tenha ajudado, ou talvez o facto de que o museu não tinha demasiados visitantes durante a atividade.

A quarta pergunta, no entanto, demonstra uma área que, mesmo não sendo completamente negativa, deve ser melhorada. O currículo de Cambridge não menciona História da Arte como parte das suas áreas de estudo, mesmo que requer que os alunos demonstrem que têm conhecimento da área. Os próprios alunos são responsáveis por fazerem a sua própria pesquisa, focando-se apenas nos artistas e períodos históricos que lhes interessam, sendo responsabilidade do professor oferecer sugestões, mas não necessariamente qualquer instrução.

Levar os alunos a desenhar ao museu claramente mostrou que, mesmo que não faça necessariamente parte do currículo, há uma carência de ensinar aos alunos como avaliar uma obra e dar-lhes um contexto histórico e artístico das obras que irão ver. Isto poderia ter ocorrido na forma de uma aula de discussão sobre o trabalho da Paula Rego e dos seus

contemporâneos antes de ir ao museu. Talvez, ao fornecer esse conhecimento e linguagem artística, os alunos se sentiriam mais capazes de parar e olhar para as obras presentes e de ter uma interação mais profunda com o trabalho da artista durante a visita.

Figura 30

Questões 5 e 6 do formulário de feedback aos alunos.



Nota. Fonte própria, ver anexo 14.

Nestas últimas duas perguntas (figura 30), podemos outra vez confirmar que a experiência da maioria dos alunos foi positiva, tendo apenas dois alunos dito que nunca gostariam de voltar a repetir a atividade.

Em outras perguntas qualitativas (Anexo 14), no entanto, alguns alunos admitiram que, mesmo tendo gostado da atividade, que esta tinha sido demasiado longa e que tinha sido cansativa, outro fator a ser considerado na sua planificação. Talvez seja preferível passar uma manhã a desenhar, em vez de um dia inteiro.

Alguns alunos acharam a atividade interessante e produtiva, enquanto outros a acharam um bocado aborrecida. Uma aluna referiu que sentiu “(...) pressão para fazer com que o meu desenho fosse bom porque não queria desrespeitar a artista de alguma forma” (Anexo 14, tradução da autora). Outros também mencionaram a qualidade dos seus desenhos, pois acharam difícil produzir o que consideram um desenho de boa qualidade quando estavam a desenhar de pé ou no chão.

Talvez seja importante referir antes da atividade ser realizada que não é um exercício de desenho onde se está a avaliar a qualidade do seu trabalho ou a perícia da sua técnica, mas sim uma atividade pessoal e reflexiva de encontro com a Arte.

3.4 Orientações para desenhar em museus

Concluindo, para conseguir levar os nossos alunos a desenhar em museus, alguns passos são necessários para que a atividade seja mais benéfica para os alunos. É recomendado que exista um momento prévio à visita onde o contexto histórico das peças ou estilos artísticos presentes no museu é abordado, assim como a linguagem necessária para avaliar essas obras. Se o objetivo é que os alunos tenham uma experiência pessoal e analítica com a arte, é fundamental terem o conhecimento necessário para tal.

A visita livre é algo que considero ter funcionado muito bem, mesmo que é importante não esquecer de que estamos a lidar com adolescentes e que estes precisam de ser minimamente supervisionados, dando-lhes ao mesmo tempo a liberdade e o espaço para fazerem as suas descobertas de forma independente. Mas foi muito interessante ver que obras foram escolhidas pelos alunos e a razão por trás dessas escolhas. Por isso, acredito que este passo enriquece a atividade.

E finalmente, terminar com um momento de feedback imediatamente depois da atividade, pois as razões e opiniões dos alunos ainda estão “frescas” nas suas memórias. É muito importante esclarecer que não é um momento de comparação no que toca à técnica de cada um, mas sim ver que obras cada um escolheu e porquê, pois demonstra como cada um de nós experiencia arte de maneiras diferentes.

Fatores a considerar ao fazer este tipo de atividade incluem confirmar com o museu a visitar que tipo de materiais artísticos são autorizados no seu interior, se os alunos podem sentar-se no chão a desenhar ou se cadeiras são providenciadas e, é claro, o perfil dos alunos que vão participar na atividade e se necessitam de mais supervisão ou não.

Figura 31

Alunos a desenhar no chão no museu.



Nota. Fonte própria.

Não é recomendável que a duração da atividade ultrapasse as duas horas, já que muitos alunos começam a perder o interesse depois de 90 minutos a desenhar dentro do museu. Sugere-se que os próprios professores também desenhem no museu, para que os alunos tenham uma referência que lhes permita compreender a atividade e incentive. Muitos dos meus alunos apenas se sentaram no chão quando eu própria o fiz.

Figura 32

Desenho produzido pela autora durante a visita ao museu.



Nota. Fonte própria.

Por fim, o que é realmente essencial é que os alunos percebam que esta prática é possível e tem um grande valor pedagógico. Num tempo em que muitas vezes nos focamos em originalidade e em ser os nossos “verdadeiros eus”, podemos perder a noção de que tudo o que fazemos parte do que já foi feito. É preciso cultivar a curiosidade pelo que nos rodeia e a autonomia na construção do conhecimento, e ir ao museu e verdadeiramente olhar para uma obra, tentar perceber o pensamento por detrás dela e refletir sobre o que nos faz pensar ou sentir, esse é o verdadeiro objetivo desta atividade. Esta é a autonomia de aprendizagem e o pensamento crítico de que tanto Cambridge como o currículo nacional falam. E é por isso que, por mais que se queixem, irei continuar a levar os meus alunos a desenhar ao museu.

4. Conclusão

O objetivo desta dissertação era responder a algumas perguntas relacionadas com a atividade de desenhar em museus. Primeiramente, investigar a razão desta prática ser rara em Portugal quando é tão comum no Reino Unido. Para isso, comparei os currículos português e inglês para tentar perceber se a razão originaria em diferenças entre os dois. No entanto, concluiu-se que, mesmo havendo algumas diferenças entre Desenho A e Art & Design, as AE e os perfis de aluno de ambas são muito equivalentes. Objetivos comuns incluem encorajar alunos que se responsabilizam pela sua própria aprendizagem, trabalhando de forma curiosa e independente, onde eles aprendem a questionar o mundo que os rodeia e aprendem a ter empatia pelos outros, enquanto têm consciência dos problemas socioculturais que a sua comunidade enfrenta.

Concluiu-se também que a atividade de desenhar em museus se enquadra perfeitamente nos requisitos de ambas, mostrando que a razão desta atividade não se realizar mais em Portugal não se deve a diferenças curriculares ou de metodologias de ensino.

Investiguei então se razão estaria relacionada com o desenvolvimento do ensino artístico em ambos os países. Os dois países, incluindo outros países europeus, desenvolveram os seus sistemas de ensino de modo paralelo, mesmo que com algum atraso entre Portugal e o Reino Unido, o que significa que esta opção também foi abandonada.

De seguida, foquei-me nos museus, havendo a possibilidade de a razão estar relacionada com essas instituições, assim como a sua relação com as escolas. Descobri que a aprendizagem em museus é uma área que está a ser muito trabalhada, mas que apenas se desenvolveu mais recentemente, e que tem sido um caminho muito tumultuoso.

O museu é um espaço de educação não-formal onde a aprendizagem pode ocorrer de maneira mais livre e onde se pode atender a estilos diferentes. Onde os alunos que normalmente não se enquadram no ambiente formal da escola podem brilhar, onde existe uma interação holística com os artefactos, interação esta de natureza muito pessoal e enriquecedora. No entanto, este não é sempre o caso.

Quanto à relação entre museus e escolas, é óbvio que estas duas instituições deveriam sempre colaborar de forma aberta e que beneficie ambas as partes. Por outro lado, os preconceitos existentes entre as duas impedem que isto aconteça. Apenas ao aceitarem que as coisas mudaram e as suas respetivas limitações, poderá existir uma maior cooperação entre as duas. Contudo, como esta pesquisa não justificou a falta da prática desta atividade em Portugal, então questionários foram enviados, tanto a museus como a escolas, para melhor entender a situação.

Quando avaliadas as respostas ao questionário dos museus de Arte, apenas um respondeu que não autorizava este tipo de atividade. Todos os outros apenas apresentavam restrições de materiais, muitos deles apenas permitindo lápis de grafite, lápis de cor e carvão. Isso demonstra então, que os museus estão abertos à atividade e até a encorajam, muitos deles oferecendo a oportunidade através dos seus serviços educativos.

Olhando então para as respostas dos professores, notou-se que a grande maioria levava os alunos a desenhar fora da sala de aula, mas apenas alguns o faziam em museus. Desses que disseram tê-lo feito, 80% referiram que eles próprios é que tinham liderado a atividade.

Porém, notou-se que alguns referiram achar que os museus não eram recetivos à atividade, demonstrando que ainda existe algum preconceito da parte dos professores sobre os museus.

Ao levar os meus próprios alunos a desenhar à Casa das Histórias Paula Rego em Cascais, alguns acontecimentos surpreenderam-me. Nomeadamente, que os alunos não consideraram as visitas de estudo como uma extensão da sua aprendizagem e que eles não sabem a diferença entre desenhar a partir de uma imagem digital e a partir do objeto real. Esta geração de alunos, tão habituada a adiar olhar realmente para as coisas, não sabe parar e interagir com uma obra de arte.

Esta visita também ajudou na criação de recomendações para realizar este tipo de atividade, sugerindo que haja três momentos: um momento prévio onde o contexto histórico e artístico das obras presentes no museu é introduzido aos alunos, a visita livre e desenho no museu e um momento de feedback onde os alunos comparam as suas escolhas, não a sua técnica.

Vendo que tanto o ensino inglês como o português encorajam a autoaprendizagem e a reflexão pessoal, levar os alunos a desenhar em museus é uma atividade em que vale a pena investir. Infelizmente, é extremamente difícil medir os seus benefícios, já que a aprendizagem que pode acontecer é individual e pode até passar despercebida pelo próprio aluno. No entanto, ao dar espaço para a autoanálise e a chance para os nossos alunos chegarem às suas próprias conclusões, estamos a dar-lhes a oportunidade para se autoconhecerem.

Mesmo não tendo averiguado a razão exata para o fato de que esta atividade é muito menos popular em Portugal do que no Reino Unido, com certeza se confirmou o seu valor pedagógico, assim como o seu lugar no ensino artístico.

Referências

- Anderson, D. (2020). *A manifesto for museum learning and engagement*.
<https://media.museumsassociation.org/app/uploads/2020/12/11084406/learning-and-engagement-manifesto-english.pdf>
- Almeida, A. B. de (1967). *Ensaio para uma didática do desenho*. Livraria Escolar.
- Braidotti, R. (1994). *Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. Columbia University Press.
- Cambridge Assessment International Education (2023). *An international education from Cambridge*. Cambridge University Press & Assessment.
https://schoolsupporthub.cambridgeinternational.org/Assets/Images/International%20Education%20brochure%20v1.23%20with%20AMS%20code_tcm149-674103.pdf
- Carvalho, M. V. C. (2019). Mimese: sobre processos de conhecimento, representação artística e formação na história da educação. *Educar Em Revista*, 35(73), 15–31.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.62733>
- Costa, R. H. (2014). Notas sobre a educação formal, não-formal e informal. Em *Anais do III Simpom – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música* (p. 435–444).
<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/4578/4100>
- Efland, A. (1990). *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. Teachers College Press.
- Efland, A. D. (1979). Conceptions of teaching in art education. *Art Education*, 32(4), 21–26.
- Efland, A. D. (1995). Change in the conceptions of arts teaching. In R. W. Neperud *Context, content and community in Art Education: beyond post modernism*. Teachers College Press.

Garcia, L., & Quek, F. (1997). Qualitative research in information systems: time to be subjective?. Em *Information systems and qualitative research* (p. 444–465). Springer.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-35309-8_22

Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57–63.

Hauck, A., & Henklein, E. (2022). Escola e museu: uma relação possível. *Caderno Intersaberes*, 11(31), 42–49.

Hooper-Greenhill, E. (2004). *Museums and their visitors* (E-book). Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*. Routledge.

Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Alves da Encarnação, M. M. G., Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Martins, J. P. C. (2017). *Museu nacional de belas-artes (1884-1911): a “arqueologia” de um museu e a gestão de coleções*. [Dissertação de mestrado] Universidade de Coimbra.
<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/36964/1/MARTINS%20Jo%20c3%a3o%20-%20Museu%20Nacional%20de%20Belas-Artes%20%281884-1911%29.pdf>

Mitra, S. (2010). *The child-driven education* [Video]. TED: Ideas Worth Spreading.
https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education

Morin, Edgar., Silva, C. E. F. da, Sawaya, J., & Carvalho, E. de A. (2004). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez.

Mourão, T., & Santos, J. (2021). *Diagnóstico aos serviços educativos e de mediação cultural dos museus* [Relatório] <https://www.iber museos.org/wp-content/uploads/2021/11/relatoriosemc-rpm-compressed.pdf>

Oliveira, M. G. M. (2010). Educação nos museus de arte moderna e contemporânea portugueses: um lugar no feminino?. Em *Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola* (Vol. 2, pp. 193–206). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <http://www.letras.up.pt/dctp>

Ornelas, M. S. A. (2013). Da sala de aula para o museu: desigualdade e desencontro nas visitas escolares a museus de arte contemporânea. *Revista Matéria Prima*, 2, 179–188.

Pereira de Eça, M. T. T. (2023). Educação artística em Portugal: entre a tradição e a ruptura. *PÓS: Revista Do Programa De Pós-graduação Em Artes Da EBA/UFGM*, 26–36. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/48439>

Roque, M. I. (2016, junho 9). *Ver através das mãos que desenham*. A.MUSE.ARTE. <https://amusearte.hypotheses.org/1357>

Rosenbloom, S. (2014, outubro 9). *The art of slowing down at a museum*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2014/10/12/travel/the-art-of-slowing-down-in-a-museum.html>

Ruskin, J. (1857). *The elements of drawing* (eBook). <http://www.gutenberg.org/files/30325/30325-h.zip>

Semedo, A. (2020). Border pedagogy and empowerment education in museums. Em *Representing Identity and Diversity in a Changing World* (p. 107-142). De Gruyter.

Soares e Sá, C. (2019). *Pular a cerca: encontros entre a educação visual e o museu de arte*. [Dissertação de mestrado] Universidade de Lisboa.

Souleles, N. (2013). The evolution of art and design pedagogies in England: influences of the past, challenges for the future. *International Journal of Art and Design Education*, 32(2), 243–255. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2013.01753.x>

Tavares, C. F. P. (2011). *O desenho à maneira dos mestres como metalinguagem* [Dissertação de mestrado] Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5392>

University of Cambridge Local Examinations Syndicate (2019). *Syllabus Cambridge international AS & A Level Art & Design 9479* www.cambridgeinternational.org/ISO9001

University of Cambridge Local Examinations Syndicate (2020). *Syllabus Cambridge IGCSE Art & Design 0400*. www.cambridgeinternational.org/ISO9001

University of Cambridge Local Examinations Syndicate (2022). *Aprendizagem ativa*. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/582303-active-learning-factsheet-portuguese-.pdf>

Wulf, C. (2016). Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 553–568. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216629>