

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA UMA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NÃO TÓXICA

Marta Ornelas

CIEBA, Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes
da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa

Resumo

O sistema educativo atual apresenta uma forte necessidade de adequação de estratégias de ensino, por forma a que as futuras gerações sejam capazes de dar resposta e de sobreviver com consciência, dignidade e sentido crítico à imprevisibilidade resultante da velocidade vertiginosa a que o mundo se transforma. Apresentam-se algumas propostas que podem servir de base para reflexão sobre: 1) se a educação formal e não formal responde ou não a este propósito; 2) como fazer face às tradições escolares modernistas que estão instaladas e que obstruem os autênticos desejos e motivações de ensinar das docentes e das educadoras de museu.

Palabras clave

Estratégias de ensino. Aprendizagem. Museus de arte. Educação artística.

Abstract

The current educational system has a strong need for adequacy of teaching strategies, so that future generations respond and survive with awareness, dignity and a critical perspective towards the unpredictability resulting from the dizzying speed of the world transformation. Here are presented some proposals that may serve as a basis for reflection on: 1) if formal and non-formal education responds to this purpose; 2) how to deal with the modernist school traditions that are installed and that obstruct the authentic teaching desires and motivations of teachers and museum educators.

Keywords

Teaching. strategies. Learning. Art museums. Art education.

O tempo, fator essencial na aprendizagem

Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser constituem os “quatro tipos fundamentais de aprendizagem” que a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI redigiu para a UNESCO, embora a educação formal tenha optado por privilegiar os dois primeiros, deixando os dois últimos “à sua sorte” (Stoll, Fink & Earl, 2004, pp. 33-34). Aprender a conhecer e aprender a fazer formam parte da herança dos sistemas escolares modernistas, nos quais as docentes¹ têm lutado permanentemente para que as estruturas burocráticas instaladas nas escolas não obstruam os seus autênticos desejos e motivações para ensinar (Hargreaves, 1998).

Stoll, Fink e Earl (2004) estabelecem que a aprendizagem está envolta em múltiplos fatores, tais como o estabelecimento de conexões, a compreensão, a motivação, a emoção, a socialização, o contexto, o esforço, a atenção e o tempo como recurso valioso. Defendem ainda que aprender é algo distinto para cada pessoa e depende das suas experiências, referências, perspetivas, interesses, capacidades e estados emocionais, pelo que devem ser proporcionadas as condições necessárias, em equidade, para que cada uma possa aprender.

É relevante o elenco de estratégias com vista à melhoria da motivação dos estudantes apresentado pelos autores: usar a aprendizagem cooperativa em lugar da aprendizagem competitiva; estimular o conflito cognitivo; incentivar a que se corram riscos moderados; louvar o trabalho bem feito; fazer com que as tarefas académicas sejam interessantes; proporcionar um *feedback* relacionado com a aprendizagem e o esforço; identificar muitas inteligências e mostrar que não são fixas, mas que podem incrementar-se; promover a imagem de cada um como aprendiz; aumentar a eficácia própria dos estudantes; incentivar a vontade própria. Para todas as estratégias e considerações tecidas em torno da aprendizagem – dos alunos e das docentes, devendo também estas últimas manter uma atitude disponível para a aprendizagem em benefício da melhoria das suas práticas –, Stoll, Fink e Earl (2004) referem o tempo como

característica fundamental para alcançar aqueles objetivos, sobretudo porque não há mudança sem reflexão e não há reflexão sem tempo. Tempo para reunir-se e falar, tempo para planear, tempo para criar, tempo para praticar, tempo para aprender com profundidade.



Figura 1. Atividade de grupo em aula de educação visual.
Fonte: própria.

Especificamente para a educação artística, o tempo não é amplamente disponível na matriz curricular do sistema de ensino português respeitante ao 1.º, 2.º e 3.º ciclos (Decreto-Lei n.º 139/2012 e Decreto-Lei n.º 176/2014), segundo a qual os alunos (dos 6 aos 14 anos) têm entre 22,5 e 27 horas semanais de aulas, sem contar com os intervalos ou com a hora de almoço, divididas por diversas disciplinas que muito raramente funcionam em conjunto. Cada disciplina tem um programa extenso e há uma exigência permanente para que as docentes o cumpram com rigor. A educação artística ocupa entre 1,5 e 3 horas semanais, pelo que, entendendo o currículo como um conjunto de disciplinas separadas, será difícil ir ao encontro das propostas que valorizam o tempo como característica fundamental para aprendizagens significativas. Tal não significa necessariamente que deveriam ser atribuídas mais horas à educação artística, mas, por exemplo, que a mesma pudesse funcionar como elemento fulcral na aprendizagem por projetos, uma vez que se trata de uma área transversal (sendo que as outras áreas, como o português ou a matemática, também poderiam ser encaradas como transversais). Certamente que o fator tempo tem também influência na opção das docentes de realizar ou não visitas de estudo a museus. Se a educação artística for sempre considerada uma área curricular isolada, o tempo semanal que lhe é atribuído na matriz curricular pode inviabilizar a deslocação a museus e, conseqüentemente, o contacto direto das crianças e jovens com obras de arte.

1 - A utilização do género feminino é intencional e prende-se com questões de visibilidade, contrariando o uso do masculino genérico na Língua Portuguesa, que invisibilizaria o género dominante (em número) no caso das profissões ligadas à área educativa.

Alternativas à pedagogia tóxica

Numa outra perspetiva, María Acaso (2009) apresenta um método de trabalho para o ensino das representações visuais, a que denominou “currículum-placenta.” Acaso baseia-se sobretudo no trabalho de Elisabeth Ellsworth, mas também nas ideias defendidas por Kerry Freedman, Henry Giroux e Lee Emery para sustentar o seu conceito de “currículum-placenta”, uma metáfora do currículo como um saco onde se colocam todos os ingredientes do processo de ensino-aprendizagem, mas que, no fim, o estudante, pelas suas subjetividades, é que é o verdadeiro construtor do currículo. Neste sentido, os elementos-base da “pedagogia placentária”, descritos na tabela seguinte (Tabela 1), são opostos ao que chamou de “pedagogia tóxica”, esta última de carácter reducionista, transmissivo, instrumentalista e findo (Acaso, 2009).

PEDAGOGIA TÓXICA	PEDAGOGIA PLACENTÁRIA
Pretende a impossibilidade do desenvolvimento de conhecimento próprio	Pretende o desenvolvimento de conhecimento próprio e emancipado
O que se valoriza é a nota final	O que se valoriza é a aprendizagem
Fomenta o aborrecimento	Fomenta a paixão
O conteúdo baseia-se em macronarrativas	O conteúdo baseia-se em micronarrativas, assim como na desconstrução de macronarrativas
Procura-se a verdade	Não se procura a verdade, já que o contexto desvirtua o conceito de verdade
Apoia a ciência como processo absoluto	Deslegitima a ciência como processo absoluto e incorpora outros métodos de aquisição de significado
Oculto o carácter político do ato educativo	Defende o carácter político do ato educativo
Entende o currículo como a realidade em si mesma	Entende o currículo como um sistema de representação

Apenas contempla a capacidade da professora como técnica	Reposiciona a docente como a profissional central do acto educativo. Contempla a capacidade da professora como intelectual transformativa (Giroux, 1990)
A educação serve para solucionar problemas	A educação serve para gerar problemas
Fomenta a acumulação de poder por parte da docente	Fomenta a distribuição de poder na aula, partilhando poder com o estudante
Não se adapta ao contexto	Adapta-se ao contexto
Os conteúdos são selecionados pela Lei, pelo inspetor e pela docente	Os conteúdos são selecionados pelo estudante ou pela professora, pensando no estudante
Fomenta a ocultação, o currículo oculto ou, directamente, o currículo nulo	Fomenta converter em explícito aquilo que permanece oculto no ato educativo
Considera a tecnologia como uma ferramenta complementar	Considera a tecnologia como uma ferramenta central
Apenas se procura o conhecimento	Também se procura a ignorância ativa
Aceita que ensinar é possível	Aceita que ensinar é impossível
Centra-se no presente (que se oculta)	Centra-se no ausente
Fomenta a ação apressada	Fomenta a reflexão paulatina
Fomenta o acabado	Fomenta o inacabado
Fomenta o medo	Fomenta a segurança

Tabela 1 - Elementos-base da pedagogia placentária vs. elementos-base da pedagogia tóxica (Acaso, 2009, p. 190). Tradução da autora do presente artigo.

As estratégias que Acaso apresenta para clarificar e colocar em prática o “currículum-placenta” baseiam-se em seis passos: (1) Criar um manifesto onde cada docente se posiciona como docente, uma atividade reflexiva para repensar o que estamos a fazer e com que finalidades; (2) Analisar as características da ação educativa, refletir sobre os contextos onde vamos trabalhar, que são contextos alheios – temporal, espacial e humano; (3) Fixar metas que devem ser gerais, para serem abertas e inacabadas – pensar, redigir e ordenar objetivos, sempre tendo em conta as realidades dos estudantes; (4) Conteúdos – pesquisar, selecionar, elaborar e organizar a informação a utilizar na ação educativa, considerando sempre

o conhecimento como uma estrutura dinâmica e tendo em conta o conceito de cultura visual e de micronarrativa; (5) Processos – procurar e decidir como transmitir a informação. Os processos devem ser dinâmicos e não sistemas fechados, baseados em cinco critérios – partilhar o poder, fomentar a tranquilidade, utilizar linguagem familiar, fazer uso das tecnologias e fomentar o trabalho de grupo; (6) Boomerang – comprovar onde chegámos, através de uma avaliação de retorno. A avaliação deveria ocorrer em muitas direções, incluindo um retorno à docente, para que seja avaliada, não para prestar contas às chefias, mas para comprovar que tudo funcionou como desejámos na ação educativa, incluindo a atividade docente. O objetivo da avaliação deveria ser o da comprovação de resultados e não, como a conhecemos hoje, um sistema de repressão, de castigo, de controlo (Acaso, 2009).



Figura 2. Atividade individual em aula de educação visual. Fonte: própria.

Uma das estratégias que poderia alterar significativamente o sistema educativo seria o reconhecimento da importância do processo sobre o resultado. Na componente da educação artística, Dyshte, Bernhardt e Esbjørn (2013) partilham desta premissa e apresentam a convicção de que a aprendizagem acontece quando a curiosidade e a criatividade dos estudantes estão ligadas através da conversação e da atividade estético-prática. Nestas últimas são incluídas atividades diversas, como jogos criativos linguísticos, exercícios de desenho, dramatizações de uma obra de arte... A aprendizagem será tanto mais significativa quanto mais os focos se situem na utilização de estratégias artísticas coletivas e mais nos processos coletivos do que na expressão individual e nos resultados (Dyshte, Bernhardt & Esbjørn, 2013). Jakeline Duarte (2003), que também se debruçou sobre estratégias de ensino-aprendizagem, apresenta o conceito de “escola permeável”, num ambiente educativo como cenário onde existam e se desenvolvam condições favoráveis à aprendizagem, nomeadamente uma organização espacial ativa da sala de aula, a que chamou

“bidirecional”, contrariamente à organização espacial tradicional “unidirecional”, de docente para aluno. Indo além da bidirecionalidade que Duarte sugere, também pode ser promovida a interação entre alunos, e não apenas entre docente e aluno, ou seja, a organização ativa da sala de aula pode ser pluridirecional.

Duarte (2003) considera o espaço, o tempo e o movimento como os lugares onde os participantes desenvolvem capacidades, competências, habilidades e valores. Concebe ainda os desafios como reptos e as identidades como possibilidades de criação de relações e interação social, estratégias sem as quais as aprendizagens não acontecem, defendendo uma escola aberta e permeável que funcione por meio de relações cruzadas e participativas, num intercâmbio permanente com o seu contexto. A autora valoriza a relação da escola com o exterior, podendo desse “exterior” fazer parte integrante o museu, quer se situe ou não geograficamente perto da escola.

O valor dos conteúdos

A ligação entre as visitas a museus e os currículos escolares é uma preocupação muito presente por parte das docentes. Ainda que seja uma preocupação legítima, por ser causada por pressões da estrutura hierárquica, questionemos os conteúdos desses mesmos currículos. Os conteúdos educativos são impostos pelas estruturas institucionais, embora à partida se possa pensar que as estratégias de ensino que as docentes encontram para implementar os conteúdos possa ser variada e não imposta. No entanto, as docentes não podem ir contra os currículos, que afinal até podem ter um peso determinante na forma como se ensina (Sacristán, 2015). Quando se opta por uma política educativa a partir da informação dada pelos relatórios tipo PISA², ou o *ranking* das escolas, opta-se por um sentido do conteúdo, reforça-se um modelo de aprendizagem e afasta-se do debate o que é verdadeiramente importante (Sacristán, 2015).

La magia de los números ayudará a creer que es posible evaluar el aprendizaje de los contenidos con estos procedimientos.

Los sectores conservadores tienen un plan, les queda muy claro lo que quieren o persiguen decididamente; lo exigen a quienes trabajan para ellos. Van por delante con sus consignas de libertad, eficiencia, control, exigencia, esfuerzo... que, aunque han demostrado reiteradamente su ineficacia para mejorar el sistema, siguen reforzando una ideología que se agota en la mirada hacia atrás, en la vuelta a lo básico. (Sacristán, 2015, p. 12)

Este regresso reducionista ao básico comporta a ideia de que a falta de bons resultados académicos resulta da falta de “bases”. Então, como remédio contra os maus resultados académicos introduzem-se mais conteúdos “básicos”, os mesmos conteúdos nos quais se concentram os maus resultados, sem que se pergunte porquê, para quê, o quê e como se selecionam os conteúdos do currículo (Sacristán, 2015). Entre os conteúdos considerados “básicos” está o português e a matemática, que no fundo, não é por serem assim tão “básicos”, mas sim porque se associam a saberes

que podem ser avaliados com precisão, reduzindo-se, desta forma, os conteúdos que se podem observar e medir (Sacristán, 2015). Na mesma linha de pensamento, o ministro da educação espanhol, em junho de 2012, apresentou uma reforma curricular (conhecida por LOMCE, Lei Orgânica da Melhoria da Qualidade Educativa), fazendo a destriça entre dois grupos de disciplinas: as instrumentais – referindo-se ao inglês, à matemática, às ciências e às línguas – e as que distraem – referindo-se às artes e às humanidades (Hernández, 2015). Se não pretendemos responder aos repto económicos e economicistas que guiam os interesses de quem toma decisões sobre os conteúdos do currículo, então como avaliar o valor de um conteúdo? O valor de um conteúdo está na sua capacidade de provocar no sujeito uma ligação com outras experiências, de proporcionar informação nova e na possibilidade de desencadear aprendizagens transferíveis a situações diversas e com alguma gratificação, ou seja, um conteúdo tem valor se for motivante (Sacristán, 2015). Urge então encontrar novos conteúdos – ou novas relações e significados nos conteúdos existentes – e novas estratégias de ensino para a escola contemporânea. Ángel Pérez (2015) sintetiza algumas formas de ajudar os alunos a construírem-se de maneira singular e criativa: (1) *Circunscrever o currículo*. Menos extensão e maior profundidade, concentrando o foco de trabalho numa procura pela relevância e pela qualidade; (2) *Submergir os alunos na corrente das vivências*. Primeiro captar a atenção plena e só depois a formalização do currículo, para que os alunos possam primeiro explorar o que são, o que não são e o que desejam ser, dando mais importância às vivências do que à transmissão linear dos conteúdos; (3) *Aprender fazendo*. Criar situações de aprendizagem baseadas em problemas, situações, casos e projetos, indo mais além dos meros intercâmbios verbais e teóricos; (4) *Primar pela cooperação*. Dinamizar a aprendizagem cooperativa como forma de aproveitar os talentos e as perspetivas diferentes de cada indivíduo; (5) *Promover a inversão didática*. Utilizar a estratégia de aula invertida, onde as atividades de documentação e informação se realizam online e aproveitar o tempo presencial para aprofundar, esclarecer dúvidas e fomentar o debate; (6) *Mais avaliação educativa*. Mais ajuda, mais orientação, mais apoio e tutoria próxima, e menos qualificação fria, externa, distante e seletiva; (7) *Potenciar a função tutorial das docentes*. As docentes não são necessárias para transmitir, mas sim para ajudar

2 - PISA – Programme for International Student Assessment – é um programa coordenado pela OCDE para avaliar as competências dos alunos de 15 anos em Matemática, Ciências e Leitura (IAVE, 2015), matérias que certamente contribuem e respondem às expectativas economicistas que impulsionam e favorecem aquela organização internacional (Hernández, 2015).

a aprender, a construir o próprio conhecimento, a autorregular a própria aprendizagem, uma ajuda para que o aluno construa de forma disciplinada, crítica e criativa o seu próprio projeto pessoal (Pérez, 2015).

A implicação de estudantes e docentes nas propostas dos museus

O processo de aprendizagem tem sempre um carácter de média ou longa duração, que exige dar espaço à tentativa e erro, à repetição e à indeterminação, com efeitos dificilmente calibráveis que sempre vêm distorcidos por outros processos ou por uma multiplicidade de fatores, que constituem as condições reais da aprendizagem (Carrillo, 2012). Muito raramente os museus são capazes de adequar as suas propostas a estas condições,³ mas mesmo assim, se os museus querem realmente conhecer as necessidades das escolas, vão ter que assumir que necessitam da opinião das docentes, com vista à criação de políticas museísticas e pedagógicas realmente adequadas à realidade atual das escolas (Huerta, 2010).

Os jovens não devem ser considerados pelos museus como futuros visitantes em adultos, mas sim como visitantes do presente, membros da comunidade, com as características inerentes à sua condição de jovens abertos à aprendizagem (Fróis, 2008). A estes jovens, como aos outros visitantes, devem ser dadas condições de conforto físico e intelectual, algo que, em termos históricos, poucos foram os museus preocupados em oferecer (Hein, 1991). Cada visitante, jovem ou adulto, possui diferentes estilos de aprendizagem, facto que deve ser tido em conta como condições específicas pelas educadoras museais. Não só se aprende ou não

aprende, mas também se aprende mais ou menos, mais e menos satisfatoriamente, adotando os conteúdos que se assimilam na escolaridade, como na vida, de aspetos afetivos muito diversos (Sacristán, 2015, p. 23).



Figura 3. Atividade de debate e reflexão num museu de arte.
Fonte: própria.

Seria importante, por exemplo, dar a conhecer aos visitantes dos museus o processo de criação de uma exposição, uma vez que se trata de um processo feito por pessoas e que implica escolhas e decisões pessoais, e envolver os visitantes nesse processo (Fróis, 2008).

Ricard Huerta (2010), apoiado em estudos de María de Jesús Agra e de Viv Golding, apresenta algumas estratégias que podem melhorar a relação entre escolas e museus e, consequentemente, as aprendizagens do alunado, a saber: fomentar as visitas em pequenos grupos que interajam com as educadoras de sala; implicar previamente o professorado em seminários de participação, reuniões, para as quais se podem também convidar outros investigadores e estudantes; adotar o diário gráfico, entendido como um sistema ativo; adotar a construção concreta de ambientes com capacidade de promover experiências significativas e com grande poder transformador. Tal resultaria numa aproximação aos interesses de cada sujeito ou coletivo implicado, bem como daria resposta a diversos temas que vão surgindo, flexibilizando o espaço escolar (Huerta, 2010). Neste mesmo texto, Huerta dá a conhecer um conjunto variado de experiências e atividades educativas que diferentes museus programam e levam a cabo, embora com uma característica comum que critica: a falta de implicação das docentes na programação dessas mesmas atividades. Defende ainda que arriscar numa maior solicitação das subjetividades das docentes, por parte dos museus, resultaria em projetos artísticos muito mais gratificantes que podiam espelhar-se numa maior aproximação

3 - Salientam-se projetos de longa duração que promovem uma relação continuada entre escolas e museus, como por exemplo os “Projetos com Escolas” de Serralves, o “Projeto Anual de Escolas” da Casa das Histórias Paula Rego e os “Projetos Continuados” do Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado, primando este último por um carácter pioneiro em Portugal.

do alunado à oferta dos museus. Jesús Carrillo (2012) apoia esta premissa, defendendo que o museu como catalizador de um território comum “solo puede llevarse a cabo concibiéndose a sí mismo como un espacio de educación, a sabiendas de que él no enseña sino que en él se puede aprender.” (Carrillo, 2012, p. 200). Olaia Fontal (2011) propõe sete possibilidades para planejar estratégias didáticas a terem lugar nas salas dos museus de arte, chamando-lhes “chaves” e determina que, mais do que conhecer estratégias, é necessário haver critério ao planejar as atividades. Estas chaves servem, então, segundo Fontal, para permitir às educadoras museais estabelecer um critério para articular a tomada de decisões nas salas dos museus de arte, critério esse que, por sua vez, deve ter em conta os fins, claramente definidos, a que se destina.

A primeira chave é guiar todo o processo educativo através de perguntas em vez de respostas, no sentido de questionar para quê e para quem educa o museu, sendo que a estratégia a adotar será diferente se o museu pretende ampliar a cultura dos cidadãos ou se pretende formar consciências críticas. Isto supõe entender que os públicos são proprietários simbólicos das coleções e que hão de apropriar-se delas: “cuando un museo *patrimonializa* es capaz de convertir aquello que contiene (...) en elementos patrimoniales. (...) Cuando ese museo haya patrimonializado sus bienes, realmente habrá conseguido que haya propietarios simbólicos y legatarios reales del mismo.” (Fontal, 2011, p. 60).

A segunda chave é optar por um projeto didático modular, em vez de linear, atribuindo importância significativa aos interrogantes “para quê”, “o quê”, “como”, “onde”, “quem” e “a quem” como uma complexidade de agentes que conferem um sistema integrado. Cada decisão tomada requer ter em conta todos estes interrogantes ao mesmo tempo, o que não se compagina com visões simplistas e lineares do projeto didático.

A terceira chave é ter presente que nos museus se pode ensinar muito mais do que obras de arte e mais do que os seus conceitos. Para além do que se pode ensinar em termos de conteúdos tangíveis, é necessário ter amplitude para compreender que uma exposição foi concebida segundo critérios de alguém que efetuou escolhas, ou seja, entramos no terreno do intangível. Este conteúdo também faz parte do ensino/aprendizagem e humaniza o processo: “son personas quienes crean, quienes seleccionan, quienes exponen, quienes perciben y quienes median. Por tanto, los museos contienen personas y, con ellas, experiencia, sentimientos, pensamientos, respuestas y propuestas.” (Fontal, 2011, p. 61).

A quarta chave é não haver limites nos formatos e ir mais além dos mais tradicionalmente vinculados à didática. Podem ser criados materiais diversos para ajudar a compreender uma exposição, mas todos os formatos são possíveis. Para além dos mais comuns – ilustrações, mapas conceituais, linhas cronológicas... – pode ainda pensar-se em metáforas, relatos, teatralizações, experiências grupais, performances, diálogos, debates, micronarrativas, portefólios... Importante é adequar os formatos aos objetivos.

A quinta chave é ser consciente de que cada sala é única, específica e especial. Cada sala pertence a um determinado museu, localizado numa cidade e país concretos, com um determinado acervo, um projeto museológico e um público específicos num momento histórico concreto. Necessário é contextualizar cada sala, ter projetos de partida, linhas de atuação. Cada educadora tem de “ser capaz de reestruturar, reorganizar, redefinir e, incluso, replantearse por completo desde los propios objetivos hasta los resultados de aprendizaje. Ha de estar preparado, en definitiva, para (...) una eterna construcción.” (Fontal, 2011, p. 62).

A sexta chave é a educadora museal, como o fator que mais condiciona todo o processo de projeto. Cada educadora é única e não deve ser considerada uma executante, mas um sujeito com competências identitárias próprias, quer formativas, quer emocionais, que utilizará as suas capacidades investigativas, sociais e comunicacionais.

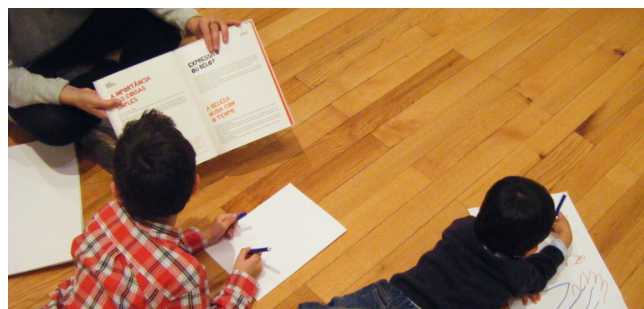


Figura 4. Atividade técnico-expressiva num museu de arte.
Fonte: própria.

Por último, a sétima chave que Fontal nos fornece é a de que o projeto, para além de ser efetivo pode ser criativo, o que contrapõe a *didática de autor* à didática seriada. “Didáctica de autor es un concepto propio que comenzamos a emplear para situar la figura del coordinador de los servicios educativos de un museo (...) como determinante en la deriva de su orientación educativa” (Fontal, 2011, p. 62). Significa que Fontal compreende o conceito de *didática de autor* como algo personalizado, humanizado e emocional, em oposição à didática mecânica, de transmissão de conheci-

mentos. Esta noção é, obviamente, indissociável da primeira chave, o critério a que respeita a ação educativa que o museu pretende desenvolver.

Olaia Fontal (2011) fala das educadoras transmitindo a ideia de que o trabalho que estas desenvolvem nos museus é pautado por uma independência e poder de decisão consideráveis. No entanto, é necessário ter em conta que, por vezes, o trabalho das educadoras é comprometido pela cadeia de estrutura orgânico-funcional – coordenação, curadoria, direção – que não lhes permite ser autónomas ao ponto de poderem decidir sobre o projeto da visita, ou sobre os formatos a utilizar, ou até sobre a própria forma de encarar o conceito de educação. Pablo Martínez (2011) sustenta que nos museus estão presentes práticas de trabalho direcionadas para a legitimação dos discursos curatoriais e que a educação precisa de ser pensada de acordo com novos paradigmas, já que os museus estão repletos de imagens capazes de gerar experiências transformadoras. No entanto, segundo o autor, o trabalho que tradicionalmente se encomenda às educadoras é instrumental e, por isso, resulta numa pedagogia artificial e protetora. Martínez defende que as educadoras devem criar uma deriva destes posicionamentos e optar por uma educação que entenda a pedagogia como um ato estético, mais do que ensinar a “história das formas”, gerando novas formas de subjetividade política e de agenciamento, entendendo cada indivíduo como um agente capaz de construir sentido (Martínez, 2011).

Apropriação dos museus por parte das escolas

Fróis (2008) refere a importância da manutenção da continuidade na relação entre uma escola e um museu como estratégia impulsionadora da oportunidade de os alunos estabelecerem relações entre a experiência no museu e a experiência na sala de aula e admite também que o potencial das visitas isoladas das escolas aos museus é baixo, caso não integrem um projeto mais vasto e de objetivos operacionais concretos. No caso dos projetos continuados, em que há uma visita escolar ao museu (antecedida de uma preparação) e um trabalho de seguimento na sala de aula, consegue-se retirar da experiência um maior proveito. Embora Fróis refira a exigência de um trabalho articulado entre o museu e a escola e insista numa negociação de processos de construção de conhecimento, não explica se a colaboração de que fala implica que o museu se desloque à escola. O museu é, assim, referido como o lugar que proporciona oportunidades de aprendizagem, enquanto à escola resta realizar o trabalho subsequente dentro da sala de aula.

Noutro tipo de registo, no que concerne à forma como as escolas se apropriam dos museus, Fernando Hernández (2012) sintetiza quatro modos de relação que tiveram lugar em escolas, no âmbito de disciplinas artísticas, pressupondo uma relação com a arte contemporânea, assumindo que se trata de uma síntese subjetiva pois haverá muitos outros modos: Um primeiro modo, no qual os alunos realizam um trabalho à maneira do artista, como um modelo a seguir para provocar uma experiência estética: “se supone que al hacer las cosas a la manera del artista se aprende” (Hernández, 2012, p. 120), estabelecendo um vínculo direto à forma de fazer do artista; Um segundo modo, no qual a obra ou a biografia do artista se converte num meio de indagação, uma forma de que os alunos possam conhecer-se a si próprios e representar-se: “No se trata de tomar al artista como modelo a imitar, sino que su obra es posibilitadora de experiencias para ser apropiadas y transformadas ‘con la mediación del educador’ para generar otros modos de narrar y representar(se).” (Hernández, 2012, p. 121); Um terceiro modo, no qual uma artista convida a es-

cola a participar numa obra que quer construir, sendo que a escola também toma a obra como espaço de exploração, como expansão do significado inicialmente proposto: “[a escola] entra a formar parte de una trama de relaciones que le va a permitir representar un tejido de aprendizajes que convierten el aula en un proyecto de indagación.” (Hernández, 2012, p. 122); Por último, um quarto modo, com o exemplo de um projeto de intercâmbio entre escolas de vários países europeus que utiliza a arte contemporânea para questionar e mediar o entendimento e percepção dos jovens sobre a sua condição de cidadãos europeus, com objetivos como o de produzir obras artísticas que reflitam os debates levados a cabo entre os jovens de diferentes países, partindo de uma abordagem de investigação-ação: “el desafío es que los jóvenes vayan más allá de la descripción de lo que ven o les sugiere la imagen y se introduzcan en tramas de relaciones.” (Hernández, 2012, p. 123).

Conclusão

Considerando a educação artística como um terreno de ação cívica, e tendo em conta os desafios que se apresentam à escola contemporânea, este texto pretendeu apresentar uma síntese de algumas importantes práticas da educação formal e não formal, levadas a cabo em diferentes países, incluindo Portugal, e consideradas como relevantes estratégias de ensino. Estas formas de operacionalizar atividades educativas, quer nas escolas, quer nos museus, quer na relação entre estas duas instituições, apresentam-se aqui como estratégias válidas, tendo como fim mais ambicioso conferir aos estudantes um sentido de autoria. Importa que, nas experiências de colaboração entre escolas e museus, os sujeitos possam ser não apenas recetores de cultura, mas agentes de construção de conhecimento: “la cuestión sería ‘qué podemos hacer juntos’, en lugar de ‘qué vamos a hacer por ti’.” (Hernández, 2011, p. 280), ampliando, desta forma, as possibilidades de promoção de uma educação artística não tóxica, ou seja, de carácter aberto, crítico, participativo e autoral.

Bibliografía

- Acaso, M. (2009). *La Educación Artística no son Manualidades*. Madrid: Catarata.
- Carrillo, J. (2012). Museo y Educación: figuras de transición. In Á. Mestres (Dir.), *Música para Camaleones*. Barcelona: Trànsit Projectes.
- Duarte, J. B. (2003). Análise de Situações Educativas e Produção de Conhecimentos. In *Revista Lusófona de Educação*, 1, 87-99. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/302>
- Dyshte, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2013). *Dialogue-Based Teaching: The art museum as a learning space*. Copenhagen: Skoletjenesten.
- Fontal, O. (2011). Siete claves para plantear, con criterio, el diseño de estrategias didácticas en las salas de los museos de arte. In M. Acaso (Coord.), *Perspectivas: Situación Actual de la Educación en los Museos de Artes Visuales* (pp. 58-63). Madrid/Barcelona: Editorial Ariel.
- Fróis, J. (2008). Os Museus de Arte e a Educação Discursos e Práticas Contemporâneas. In *Museologia*. pt 2, 62-75.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hein, G. (1991). Constructivist Learning Theory. In *The Museum and the Needs of People*. CECA (International Committee of Museum Educators) Conference. Jerusalem Israel, 15-22 October (paper).
- Hernández, F. (2015). Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil. In J. G. Sacristán (Comp.), *Los Contenidos: Una reflexión necesaria* (pp. 125-135). Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2012). Experiències de Relació dels Infants i els Joves amb l'art Contemporani a l'escola i al Museu. In *Arts, Educació i Interdisciplinarietat: els Projectes, Punt de Trobada entre Museus i Escola* (pp. 21-33). Tarragona: Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona.
- Hernández, F. (2011). El Giro Educativo en el Estado Español: mesa redonda moderada por Carles Guerra con la participación de Imanol Aguirre, Fernando Hernández, Carla Padró, Claudio Zulián y Sitesize (Elvira Pujol y Joan Vila-Puig)". In *Desacuerdos 6*. Barcelona: BNV Producciones/MACBA
- Huerta, R. (2010). *Maestros y Museos: Educar desde la Invisibilidad*. València: Universitat de València.
- Martínez, P. (2011). La educación como práctica estética... y algunas notas sobre el trabajo en el CA2M. In M. Acaso (Coord.). *Perspectivas: Situación Actual de la Educación en los Museos de Artes Visuales* (pp.69-72). Madrid/Barcelona: Editorial Ariel.
- Pérez, A. (2015). Aprender a pensar para poder elegir. La urgencia de una nueva pedagogía. In J. G. Sacristán (Comp.), *Los Contenidos: Una reflexión necesaria* (pp. 67-75). Madrid: Morata.
- Sacristán, J. G. (2015). La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parecer, no lo son. In J. G. Sacristán (Comp.), *Los Contenidos: Una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.
- Stoll, L., Fink, D. & Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.