

Conheci Dean pouco depois de a minha mulher e eu nos termos separado. Eu acabara de recuperar de uma doença grave que não vou dar-me ao trabalho de falar a não ser para dizer que teve a ver com essa ruptura extremamente deprimente e a minha sensação de que tudo fracassara. Com a chegada de Dean Moriarty começou o período da minha existência a que se pode chamar a minha vida pela estrada fora (Kerouac, 1998, p. 7).

*Para Olga, Ricardo, André, Mário, Fernanda, Patrícia, Pedro, Sérgio,
Rui e Elsa.*

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, ECATI e Professora Doutora Constança Vasconcellos pela admissão neste curso de Mestrado.

Ao Professor Doutor José Bernardino Duarte, meu orientador, sinceros agradecimentos pela disponibilidade e colaboração neste estudo.

A todos os professores que se empenham de uma forma séria pela docência e pelos alunos.

A todos os que me cederam documentação e aos que disponibilizaram parte do seu tempo para a leitura deste estudo.

Ao Sérgio Coutinho, pela sua amizade e apoio incondicional.

Aos meus pais e família, pela paciência, encorajamento e apoio em momentos difíceis.

À Olga, pelo suporte, encorajamento e paciência durante todo o período do Mestrado.

RESUMO

Foi objetivo deste estudo investigar como os professores nas disciplinas artísticas promovem um ensino segundo as suas próprias concepções artísticas, sem terem em conta as especificidades e experiências de vida de cada educando. A problemática surge pela constatação e observação, que pode levantar algum obstáculo à partilha da experiência da artística e da docência das artes, de que todos os alunos têm uma experiência de vida e concepções visuais diferentes entre si, bem como os docentes. Urge consolidar no ensino uma praxis que promova o desenvolvimento pessoal e social de forma a que o aluno evolua dentro do seu meio segundo uma consciência maior sobre as suas especificidades, vontades e potencialidades. Recorre-se aos teóricos sobre o ensino, como Eisner, Arnheim, Dewey e Read como contribuição científica para o entendimento do aluno e da sua experiência artística e posterior implicações na sua evolução e também do papel do professor nas instituições de ensino em Portugal. Pretende-se ainda alertar para uma consciência sobre os aspetos da praxis que se prendem, não só com a evolução da criança, mas também sobre a prática docente e os seus condicionalismos atuais.

Palavras-chave: Conceção artística, praxis, experiência artística, ensino e desenvolvimento.

ABSTRACT

The main purpose of this study was to investigate how teachers in art disciplines promote an education according to their own artistic conceptions, without taking into account the specific characteristics and life experiences of each student. The problematic arises from the realization and observation - which can put some obstacles in sharing the experience of the art itself and the teaching of the arts - that among all students there are different experiences of life and visual conceptions, as well as among teachers. It becomes urgent to consolidate in teaching a praxis that promotes personal and social development in a way that the student evolves within his environment according to a better awareness of his specificities, desires and capabilities. We take recourse to the theorists of teaching, like Eisner, Arnheim, Dewey and Read as a scientific contribution to the understanding of the student and his artistic experience and subsequent implications for their evolution and also the role of the teacher in education institutions in Portugal. It is also intended to alert to a consciousness about the aspects of praxis which relate not only to the development of the child, but also to the teaching practice and their current constraints.

Keywords: Artistic conception, praxis, artistic experience, education and development.

ÍNDICE GERAL

PARTE I	9
CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	10
1.1. Introdução	10
1.2. Área de investigação	12
1.3. Objetivos e questões da investigação	13
1.4. Estrutura e organização do estudo	14
 PARTE II	 16
CAPÍTULO 1. REVISÃO DE LITERATURA	17
1.1. Ensino artístico em Portugal e a disciplina de Educação Visual	17
1.2. Ensino artístico	19
1.2.1. Ensino da arte	19
1.2.2. Teorias, democracia e Currículo	23
1.3. Experiência em artes	26
1.3.1. Expressão / Criatividade / Cognição	26
1.4. Percepção / Desenvolvimento	29
1.4.1. Percepção visual e a forma	29
1.4.2. Arte e a Forma	33
1.5. Professor / Aluno	34
1.5.1. Praxis	34
 PARTE III	 37
CAPÍTULO 1. METODOLOGIA	38
1.1. Introdução	38
1.2. Metodologia e apresentação de interlocutores	39
 CAPÍTULO 2. ENTREVISTAS	 43
2.1. Entrevistas e análise de dados	43
2.2 Reflexão global	60

CAPÍTULO 3. OBSERVAÇÃO DIRETA	62
3.1. Introdução	62
3.2. Escolas	62
3.3. Observação Direta	63
 CAPÍTULO 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	 67
 BIBLIOGRAFIA	 71
 APÊNDICES	 I
 APÊNDICE I	 II
Entrevista - Interlocutor 1	II
Entrevista - Interlocutor 2	XV VII
 APÊNDICE II	 XXII
1. Planificações	XXII
1.1. Plano de Aula - Escola 1 (Semelhante para a Escola 2)	XXII
1.2. Planificação de unidade - Escola 1 (Semelhante para a Escola 2)	XXIII
2. Trabalhos de Alunos	XXIV
2.1. Escola 1	XXIV
2.2. Escola 2	XXVI
 ÍNDICE DE QUADROS	
 Quadro 1 - Características do ensino em Portugal	 43
Quadro 2 - Ensino artístico	46
Quadro 3 - Currículo / Metas essenciais	49
Quadro 4 - Experiência em artes	52
Quadro 5 - Percepção / Desenvolvimento / Cognição	53
Quadro 6 - Praxis	57
Quadro 7 - Exercício de Ilustração Vetorial	64

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Manipulação de Imagem – Escola 1 - Aluna A	XXVI
Figura 2 - Manipulação de Imagem – Escola 1 - Aluno B	XXVI
Figura 3 - Ilustração Vetorial – Escola 1 - Aluna A	XXV
Figura 4 - Ilustração Vetorial – Escola 1 - Aluna B	XXV
Figura 5 - Ilustração Vetorial – Escola 2 - Aluna A	XXVI
Figura 6 - Ilustração Vetorial – Escola 2 - Aluna B	XXVI

PARTE I

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

“Hoje a abstração já não é a do mapa, do duplo, do espelho ou do conceito. A simulação já não é a simulação de um território, de um ser referencial, de uma substância. É a geração pelos modelos de um real sem origem nem realidade: hiper-real. O território já não precede o mapa, nem lhe sobrevive”
(Baudrillard, 1991, p. 8).

1.1. Introdução

Como professor há sete anos consecutivos para as disciplinas artísticas como Educação Visual e Educação Tecnológica do terceiro ciclo do ensino básico, Oficina Multimédia B no ensino secundário e também a disciplina de Design, Comunicação e Audiovisuais em turmas de Cursos Profissionais, 12º e 11º anos, venho refletindo sobre questões acerca do ensino-aprendizagem, bem como sobre a praxis dos meus colegas e de mim próprio em relação aos trabalhos elaborados em aula, no ensino das artes, pelos alunos. Neste meu ainda curto *curriculum* enquanto professor, já lecionei em escolas desde o Alto Alentejo até à Estremadura/Ribatejo e esta viagem desde o interior do país, entre escolas de Campo Maior e Gavião até escolas perto da capital de Portugal como em Vila Franca de Xira, Loures e Azambuja, tive a oportunidade de observar que os alunos têm concepções visuais diversas, o que lhes permite desenvolver e abordar de maneira igualmente diversa os trabalhos nas disciplinas artísticas em relação a questões estéticas, formais e cromáticas, principalmente no desenho.

Pode estar claro que todos os alunos têm concepções visuais do mundo diversas entre si, mas o que mais me intrigou é a sua acentuação entre alunos do interior do país e do litoral ou ainda entre alunos de contextos sociais diferentes. Não obstante estas diferenças, segundo a minha observação no ensino, foi-me possível detectar que os professores nas disciplinas artísticas estão sensíveis de maneiras diferentes a esta diversidade e que tendem a avaliar/ensinar os alunos por uma norma, modelo ou concepções visuais próprias, visando o cumprimento dos programas elaborados pelo Ministério da Educação. É centrando-me nestas inquietudes que vou realizar o meu estudo.

Os alunos do meio rural tendem a ter uma visão muito própria do mundo que as rodeia, mais fechada ao mundo em geral mas mais expansiva sobre o seu próprio mundo, enquanto que os alunos do meio urbano conseguem ter uma visão mais abrangente, mais universal e uma cultura visual mais desenvolvida que os primeiros. As diferenças acentuam-

se ainda mais, objetivando o meu estudo em relação ao desenvolvimento de trabalhos nas disciplinas artísticas, quando se observa que os alunos do meio rural têm uma motricidade fina menos desenvolvida mas utilizam as cores no desenho de uma maneira mais ordenada e mais seletiva e têm ainda na sua generalidade um desempenho menos conseguido que os alunos do meio urbano ao nível conceptual. Eisner (2005) afirma que os resultados dos alunos nas disciplinas artísticas são diversos por uma multiplicidade de questões que esta investigação pretende retratar, como a experiência visual e a percepção do mundo em seu redor e também pelo domínio e qualidade do material e que todas juntas afetam com substância o resultado final.

É neste contexto que o meu estudo surge na necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a prática letiva enquadrado nas disciplinas artísticas e tem como objetivo geral melhorar e alertar para uma consciência maior acerca da praxis nas escolas de hoje, constituindo-se assim um desafio pela maior competência na docência e propiciar uma aprendizagem mais duradoura e memorável como nos ensina Jerome Bruner, (citado por Moreira, 1999). Um ensino que permita aos alunos atingir competências necessárias ao sucesso escolar e pessoal, para desenvolver uma autoconsciência e mobilizar o saber de forma consciente e sólida, bem como, dotar os docentes de uma maior consciência acerca das diversas realidades dos alunos.

Segundo Bruner, "o ambiente ou conteúdos de ensino têm que ser percebidos pelo aprendiz em termos de problemas, relações e lacunas que ele deve preencher, a fim de que a aprendizagem seja considerada significativa e relevante. Portanto, o ambiente para aprendizagem por descoberta deve proporcionar alternativas - resultando no aparecimento e percepção, pelo aprendiz, de relações e similaridades, entre as Ideias apresentadas, que não foram previamente reconhecidas... a descoberta de um princípio ou de uma relação, por uma criança, é essencialmente Idêntica - enquanto processo - à descoberta que um cientista faz em seu laboratório" (Moreira, 1999, p. 82).

Este estudo tem a ambição de ser mais um contributo para as disciplinas artísticas, um conhecimento mais aprofundado da praxis e estimular um pensamento geracional de forma a melhorar os métodos de ensino e ainda como pode o professor aproveitar as diversas

experiências de vida dos alunos para desenvolver em cada um as estruturas de referência como refere Eisner (2005) acerca do ensino artístico.

Compreendendo o que está implícito no processo da criação artística, esta investigação, principalmente através dos teóricos como Eisner, Arnheim, Dewey e Read, pretende contribuir de uma forma científica para um melhoramento do ensino das artes e consequente melhoramento do currículo das disciplinas artística. É enorme o interesse do domínio do ensino/aprendizagem estudado anteriormente associado ao presente, para que se entenda o futuro das gerações vindouras que se querem mais conscientes e dotadas de mais conhecimento/competências desenvolvidas na escola, como urge o papel do professor de hoje fazer.

Piaget (1975) afirma que o desenvolvimento da criança está estabelecido em várias etapas, Alschuler e Hattwick (1969), Lowenfeld (1977), Gaitskell, Hurwitz and Day (1982) e Gândara (1998) concordam e acrescentam ainda que as crianças evoluem emocionalmente em paralelo com o seu desenvolvimento gráfico. Por outro lado, Eisner (2005) afirma que a aprendizagem artística concorre para o desenvolvimento das capacidades necessárias à criação e produção de formas artísticas, à percepção e estética e à compreensão da arte enquanto dimensão cultural, portanto para este estudo surge a pergunta de partida:

Como pode um professor aproveitar as diferentes experiências visuais e culturais dos seus alunos para desenvolver a aprendizagem e a identidade de cada um?

Dentro deste paradigma, Eisner (2004) afirma que não é apenas a maturação que permite à criança consciencializar-se em relação à produção artística, mas sim um conjunto de competências, conhecimentos e desenvolvimento visual e pessoal que vai definir a sua relação com a arte e concepção própria do mundo em seu redor. A importância das artes no ensino implica nesta investigação o objetivo de entender todas estas questões relacionadas com o desenvolvimento artístico da criança e perceber o papel do professor nas escolas com diversos contextos sociais e na sua relação com as diferentes experiências de vida dos alunos e a sua própria.

Por último, é de referir que este estudo está elaborado segundo o novo acordo ortográfico e respeita as normas APA.

1.2. Área de investigação

A área de investigação centrou-se no estudo do desenvolvimento artístico da criança e tem na sua origem a observação da atuação dos mesmos nas disciplinas artísticas, dentro do

meu percurso enquanto professor até hoje, ou seja, do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário.

Pretendeu-se com esta dissertação propiciar uma maior consciência sobre aspetos da docência que se prendem não só na evolução da criança, no modo estereotipado como os professores avaliam os trabalhos nas disciplinas artísticas segundo concepções visuais e estéticas próprias ou ainda determinadas pelo Ministério da Educação, em detrimento de uma avaliação consciente sobre a diversidade de alunos dentro do seu meio e ambientes socioeconómicos e sociais. Há um procurar de respostas e de contributos inerentes que procuram o desenvolvimento principalmente das disciplinas artísticas no âmbito da avaliação e autoconsciência de um ensino que se pretende democrático e que promova a experiência de vida e identidade de cada aluno.

Dentro do objetivo de melhorar e contribuir para a melhoria do currículo das disciplinas artísticas esta investigação vai concentrar-se principalmente nos contributos teóricos desenvolvidos nesta área do ensino artístico de Eisner, Arnheim, Dewey e Read.

Eisner (2004) é um teórico sobre o ensino artístico que desenvolve a sua teoria sobre o ensino dentro de uma participação totalmente suportada pela didática. Essencialmente descreve e tenta examinar o contributo das artes no desenvolvimento da mente dentro das instituições de ensino e tenta assim promover uma visão diferente para as disciplinas artísticas. Arnheim (2005) tem um contributo essencialmente ligado à percepção das artes e o seu desenvolvimento no aluno. É a favor do desenvolvimento visual porque este é concorrente num benefício claro para os nossos educandos a “alfabetização visual”. Este autor analisa como podemos perceber a arte nas suas várias dimensões recorrendo às várias teorias da psicologia. O contributo de Dewey estende-se pela compreensão da educação em artes como um processo democrático e social. (Eisner 2005) Por último, Read (1958) é outro dos autores mais citados e consultados neste estudo. A sua postura nas artes e na educação é essencialmente retirada pela observação das mesmas. Assume que as suas teorias não advêm da sua componente prática no ensino, mas sim da sua interpretação, observação e confrontação na função da arte na educação.

1.3. Objetivos e questões da investigação

Apresentei principalmente como suporte teórico desta investigação as teorias de Eisner, Arnheim, Dewey e Read para as questões acerca do desenvolvimento gráfico da

criança aliado à sua cultura visual e experiência de vida, bem como a sua individualidade, para que no final da investigação se consiga perceber o paradigma da avaliação/praxis nas disciplinas artística por parte dos docentes.

Pretende-se deste modo responder à questão de partida formulada anteriormente (p.12): *Como podem os professores aproveitar as diferentes experiências visuais dos alunos para desenvolver a aprendizagem e a identidade de cada aluno?* Pretende-se ainda perceber a influência cultural e social nas escolhas estéticas e formais dos alunos nas disciplinas artísticas em paralelo com a, ou falta de, preparação e consciência que cada docente tem em perceber a individualidade de cada aluno fazendo assim uma avaliação não totalmente correta e não promovendo a aprendizagem de cada aluno tendo em conta as suas especificidades e experiências de vida.

Para fazer esta investigação pensou-se numa ordem sucessiva de operações de modo a permitir respostas às questões sobre as quais se centra este estudo, sem que no entanto no decorrer do mesmo pudessem surgir outras de relevo e que, por sua vez, carecessem de respostas.

1.4. Estrutura e organização do estudo

Este estudo está organizado em 3 partes dentro de uma estrutura teórica e prática adequada à eficácia pretendida às questões.

Na primeira parte são descritos e identificadas as questões orientadoras deste estudo tendo em conta alguns problemas relacionados com a prática letiva no ensino artístico que eu mesmo venho a observar e que se relacionam com os estudos dos teóricos nesta área.

A segunda parte é a revisão de literatura que apresenta uma contextualização do ensino artístico e da disciplina de Educação Visual. Em seguida, apresentam-se os fundamentos da aprendizagem e do aprender, bem como, os fenómenos que influenciam a produção artística de cada um, neste caso da criança/aluno. Esta segunda parte aborda ainda o ensino artístico num olhar abrangente sobre alguns teóricos mais importantes na área e um olhar mais ligado à psicologia numa análise à forma e percepção visual enquanto fenómeno físico inerente ao Ser Humano. Para finalizar são abordadas questões sobre o desenvolvimento social e cultural associados ao ensino artístico e influências no crescimento dos alunos e na atuação do professor enquanto educador.

A terceira parte é dividida em 4 capítulos. No primeiro descreve-se a metodologia utilizada nesta investigação e explicam-se as escolhas no que respeita à recolha de dados de

modo a permitir a resposta às questões que este estudo apresenta. O segundo capítulo interpreta os dados obtidos desta investigação pelo método de entrevista, de uma forma crítica acerca da relação entre o suporte teórico apresentado neste estudo e as concepções dos interlocutores, ficando a observação direta para o terceiro capítulo com a mesma finalidade do segundo, tentando responder às questões de partida e a implicação que este estudo pode ter em relação ao futuro, no que respeita ao ensino das artes e seu currículo. O último e quarto capítulo fica reservado às considerações finais.

PARTE II

CAPÍTULO 1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1. Ensino em artístico em Portugal e a disciplina de Educação Visual

No nosso sistema curricular as artes visuais desempenham um papel fulcral e essencial na Lei de Bases do sistema educativo português. Permitem ao aluno desenvolver competências essenciais ao seu percurso enquanto pessoa individual e num mundo global de diferenças acentuadas em vários aspetos. No sistema educativo português as disciplinas de Educação visual no 3º ciclo de escolaridade e Educação Visual e Tecnológica no 2º ciclo de escolaridade, hoje separadas em duas disciplinas complementares no 2º ciclo, têm como objetivo e função principal desenvolver nos alunos “a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos” (Ministério da Educação, [Min-Edu], 2013).

Segundo o documento do Ministério de Educação sobre as competências essenciais da educação artística a Arte permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e construir-se como expressão de cada cultura. No entanto, há relativamente pouco tempo, estas competências essenciais foram substituídas por metas essenciais. Estas metas constituem-se como um referencial para os professores de acordo com a aprendizagem de cada programa, ano de escolaridade e sociedade atual e segundo o Ministério de Educação as metas curriculares são o conjunto de aprendizagens essenciais ao desenvolvimento do aluno nos vários anos de escolaridade. Desde a revogação do “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais” que se articularam os programas atuais de cada disciplina com as metas essenciais, de forma a clarificar o que para o aluno é *essencial* no seu desenvolvimento. A concepção das metas fundamentam-se em estudos científicos de forma a sustentar um ensino *maior* e diferenciador. Entretanto pode observar-se no documento do Ministério de Educação sobre as metas curriculares que, claramente, estas últimas foram elaboradas tendo em conta os vários universos visuais de cada educando por intermédio de quatro domínios em conjunto (Técnica, Representação, Discurso e Projeto) numa estrutura com três eixos de progressão: horizontal, vertical e domínio. O eixo horizontal faz a articulação entre os objetivos gerais desde o 5º ao 9º ano, enquanto que o eixo vertical está relacionado com um ano de escolaridade específico e articulado entre domínios. Por último temos o eixo do domínio que por sua vez se articula verticalmente ao longo dos objetivos gerais. A disciplina

de Educação Visual tem como metas definidas os conteúdos da representação geométrica, desenho expressivo, sólidos e poliedros, design, luz-cor, expressão e decomposição da forma, comunicação visual, arquitetura, perspetiva, percepção visual e construção da imagem, arte e património e Engenharia. Estes objetivos são assinalados pelo Ministério da Educação como obrigatórios (Cruz Rodrigues, A., Cunha, F., Felix, V., 2012).

O Ministério da Educação, como referido anteriormente, definiu estas metas curriculares segundos estudos científicos ou como podemos ler citado do seu sítio na internet “A elaboração das metas fundamentou-se em bases e estudos científicos e teve em conta as que têm sido estabelecidas em países com bons níveis de desempenho.” (Min-Edu, 2013), no entanto, não se pode deixar de considerar que são objetivos generosos e ambiciosos numa época de convulsão social refletida nas escolas demasiado pungente e acentuada.

Eisner (2005) escreve que a educação artística deve ir mais longe do que apenas desenvolver no aluno a capacidade de produzir e transmitir a arte por observação do mundo em seu redor de acordo com o seu nível etário e deve também preocupar-se em entender o aluno e desenvolver o que o autor chama de “conceito visual”. Este conceito compreende várias competências e domínios que devem estar conscientes no professor mais do que nos alunos de modo a que os primeiros tenham como ponto de partida para o ensino as estruturas de referência de que fala Eisner. Mas em Portugal durante muito tempo as artes foram desprezadas e houve muito pouco interesse em desenvolver as disciplinas artísticas no currículo nacional. Só em meados do século XIX é que foi sugerido a música através do canto coral para o currículo escolar mantendo-se assim até aos anos 70. Almeida Garrett foi um dos primeiros em Portugal a defender o papel das artes no currículo nacional, defendendo que a educação devia ser mais abrangente de forma a desenvolver todas as várias áreas artísticas (Sousa, 2003). Desta maneira o aluno poderia desenvolver mais aptidões e conhecimento.

O livro de Herbert Read “A educação pela Arte” (1958), que é amplamente citado neste estudo, foi o impulsionador em Portugal nos anos 60 do século XX das primeiras ideias sustentadas sobre a importância da arte na educação e da sua implementação no ensino português, no entanto já Almeida Garrett em meados do século XIX tinha defendido o papel das artes na educação. Atendendo-se aos estudos dessa altura por vários autores não há sociedade democrática que possa viver progredindo sem que haja o culto da arte, criou-se

uma área de estudos interdisciplinar chamada de psicopedagogia da expressão artística (Sousa, 2003).

Mas só no período pós 25 de abril é que efetivamente as artes tomaram o seu lugar no nosso sistema de ensino. No entanto, ainda era um período conturbado na aceitação das artes como área do saber essencial ao percurso do aluno. A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), veio então oficializar o ensino das artes nos currículos nacionais concentrando-se na formação integral do aluno nas várias áreas do saber, integrando a educação artística no desenvolvimento dos alunos em Portugal.

Demorou-se mais de um século a entender-se as ideias de Almeida Garrett quando no diploma do Decreto-Lei nº334/90 de 2 de Novembro de 1990 se pode ler: “uma educação artística e estética global, decorrente de uma educação pela arte e um Ensino Artístico específico naturalmente evoluído destas bases.”

A ideia transmitida pelo Ministério da Educação de Portugal na definição das metas curriculares é refletida nas ideias de grandes teóricos da educação, Eisner, Read e Dewey. No entanto há uma variante essencial, que é a charneira sobre o sucesso da prática educativa, a sociedade. É deixada ao professor a árdua tarefa de dominar o momento na ação educativa e esse momento é uma variável demasiado instável nesta altura de crise social, sabendo que esta se reflete de forma convulsiva nas relações entre pares na escola e claramente entre professores e alunos. Numa sociedade em crise está claro que o dispensável é o que não é essencial à vida. Despreza-se aquilo que não tem força direta na luta diária pela sobrevivência de muitos tal como está patente nas ideias de Eisner (2004) ao dizer que as artes nas escolas ainda são vistas como agradáveis e não como essenciais e que uma experiência em artes desenvolve o pensamento crítico. Conceito bastante discutido nas escolas portuguesas sobre a postura dos alunos face ao seu desenvolvimento e meio envolvente.

1.2. Ensino artístico

1.2.1 Ensino da arte

Já na filosofia a função da Arte era um tema discutido e objecto de reflexão por parte de Platão, no entanto, nunca foi um tema explorado pelos seus seguidores até chegarmos ao século XVIII, por intermédio de Schiller. Na tese de Platão considera-se que a Arte é a base da educação e olhando para a distância desta teoria até hoje, facilmente poderemos pensar

que, no fundo, a nossa civilização suporta com alguma “vergonha” o adjetivo de “perdida” em relação ao que poderia ter sido e hoje se apresenta. Por outro lado também se pode considerar, como afirma Read, que a nossa civilização nunca percebeu o conceito de arte e educação que era entendido pelo filósofo grego (Read, 1958).

Este não entendimento pode ter que ver com a aceitação do que eram os génios na Antiga Grécia e com o que despertou a ideia democrática teorizada por Platão. O sentimento plural da liberdade e democracia era constituinte, por razões sociológicas e de desnivelamento social, da tirania e aristocracia comercial de forma a nunca se entender claramente o que Platão falava sobre a arte, liberdade, democracia e educação na evolução de uma sociedade (Hauser, 1973). Este autor permite-nos a confirmação da confusão entre conceitos de génio antigo e génio atual e das suas teorias quando afirma que *“O moderno conceito de génio coloca a pessoa acima da obra do artista; a personalidade nunca é absorvida pela criação. Daí o carácter trágico, do qual a Antiguidade Clássica não suspeitava”* (Hauser, 1973, p. 137).

Mas o que pode ter sido distorcido na Antiguidade, é hoje entendido com alguma clareza. Sobre as teorias de Platão, Hauser (1973), escreve que o filósofo tinha no conceito de arte não só a base de toda a nossa educação, no sentido pedagógico, mas também a base de toda a nossa existência.

Salazar (2003) afirma que a Arte não tem como finalidade a conceptualização em relação a todas as formas possíveis de expressão em busca de um Ideal, mas sim a realização das mesmas no sentido de o atingir.

O que é arte?

E o que ela representou e representa em nós e mais propriamente no seu ensino?

Read (1958), afirma que ele próprio consegue definir o conceito de Arte, mas para definir a educação sugere que pode haver dois tipos de entendimentos. O primeiro prende-se com o facto de a educação permitir ao Homem ser aquilo que ele é, o segundo é permitir ao Homem ser aquilo que ele *não* é. Claramente temos uma invocação aos vários factores que estão sujeitos à condição humana, ser individual e social, no que respeita à educação pela arte.

Um desses factores é a carga genética que cada um de nós possui e que por intermédio de Thorndike e Pavlov se desenvolveram estudos acerca da aprendizagem do Homem que será desenvolvida em pontos seguintes (Gleitman, Fridlung e Reisberg, 2009).

Individualmente possuímos determinadas potencialidades que são fulcrais e decisivas para o desenvolvimento de um indivíduo. Esta investigação prende-se exatamente neste

conceito de tentar perceber quais são as diferenças entre o meio em que se desenvolve cada aluno e como este desenvolvimento vai ser determinante nas suas vidas e nomeadamente sobre a forma de representação na criação artística nas aulas de Educação Visual e ainda como pode o professor aproveitar essa experiência de vida na sua missão de educador.

Se para Dewey a educação é o *“processo de reconstrução, de reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”* (Dewey, 1959, p. 8), e que por sua vez a experiência é a reação de qualquer corpo ao receber uma ação, entende-se que a missão do educador pode ser o mediador e potenciador das experiências nas constantes inter-relações estabelecidas com os alunos. No entanto a educação em artes pressupõe outros fundamentos que se suportam em Dewey sobre o conceito de educação.

Ao compreender o que está presente no processo do ensino artístico, Eisner (2004) propõe que se retirem conclusões com o objetivo de melhorar o ensino das artes bem como do seu currículo. Eisner tem a opinião de que só uma aprendizagem em artes promove o desenvolvimento das capacidades necessárias à produção artística.

Para iniciar o estudo do ensino em artes, Eisner (2004) invoca-nos o aspeto biológico do ser humano e necessário a sua compreensão para observarmos a arte e a transformação que esta provoca no nosso contato com o mundo em redor. O estudo da arte já há algum tempo que se entende como modificador dos padrões mentais ao longo dos tempos. A arte sempre se aliou à sociedade em que se insere e vice-versa num diálogo permanente. Atente-se à ideia vivida no final do século XIX onde a arte se assumiu como reflexo das mudanças sociais e mentais para aquilo que hoje chamamos de modernismo.

Atendendo ao anteriormente escrito podemos ter como suporte a teoria de Popper (1996) acerca do “Mundo 3”, onde ele afirma que este é o resultado da interação entre do “Mundo 2” com o “Mundo 1”. Ou seja, de uma interação entre o estado físico, puro e bruto (Mundo 1) e o estado psicológico de relação exterior ao mundo 1 (Mundo 2), resulta um outro Mundo 3, que o autor chama de *“mundo dos produtos da mente humana”*. (Popper, 1996: p. 18) Prosseguindo dentro desta ideia, deparamo-nos com uma teoria que pode representar o ensino, neste caso o ensino das artes. Representa as interações que o professor tem com um aluno numa relação entre *corpo-mente* ou *mente-corpo* de onde resulta o produto, ou seja, o mundo do espírito humano. A pertinência desta teoria de Karl Popper relacionando-a com o ensino tem por base a eficácia deste estudo. Insta saber e procurar descrever o resultado para

os mundos 3 dos alunos, ter em conta a sua experiência de vida, mundo 1, relacionada com a sua experiência escolar, mundo 2 (Popper, 1996).

“O conhecimento objetivo pertence ao mundo 3. Constitui a parte biológica mais importante do mundo 3 e é a que tem repercussões mais significativas sobre o mundo 1” (Popper, 1996, p. 22).

Por sua vez, Hauser com esta ideia: *“A arte reflete fielmente a realidade, da maneira mais perfeita, viva e penetrante, porque não se afasta dos seus traços, as suas representações perdem também a sua força evocatória e ação influente. A arte adquire também a sua totalidade microcós mica, de criação da existência, através da espontaneidade convincente e não através da abundância dos seus traços.”* (1984, p.8), demonstra que o ensino na área artística pressupõe mais do que o desenvolvimento de capacidades técnicas inerentes a cada um de nós. Reforça ainda esta ideia quando afirma que a nossa realidade se baseia muito mais na nossa experiência do que nas nossas aptidões naturais. A esta realidade que me refiro é o produto da nossa vivência e experiência a todos os níveis.

“La mente humana es una especie de invención cultural. Es indudable que los niños ya vienen al mundo bien ‘cableados’, pero su desarrollo concreto, las aptitudes que se van a cultivar y atrofiar, y los modos de pensamiento que llegarán a dominar, dependerán de la cultura en la que vivan. Las fuerzas que actúan en esa cultura se operacionalizan mediante la formación de propósitos.” (Eisner, 2004, p. 22).

Read (1958) afirma que o objetivo da educação e da educação em artes concorrem para o desenvolvimento pleno do Ser Humano. Um desenvolvimento que preserve a totalidade das capacidades de cada um para que de uma forma sustentada alcance a vida adulta em unidade e consciente de si mesmo no mundo em seu redor. Esta ideia acaba por ter sustentabilidade nas teorias de Platão, como Read em “Educação pela Arte” (1958) diz: *“O objetivo da Educação imaginativa foi apropriadamente descrito por Platão: é dar ao indivíduo um conhecimento sensível concreto da harmonia e do ritmo que entram na constituição de todos os corpos vivos e plantas, conhecimento que é a base formal de todas as obras de arte, com a finalidade de que a criança, na sua vida e atividades, partilhe da mesma graça orgânica e da mesma beleza. Por meio desta educação damos a conhecer à criança aquele instinto de relação que, mesmo antes do aparecimento da razão, lhe possibilitará*

distinguir o maravilhoso do feio, o bom do mau, o modelo certo de comportamento do modelo errado, a pessoa nobre da ignóbil” (Read, 1958, p. 91).

Eisner (2005) diz que a arte e a experiência artística são compostas por interações humanas com o mundo em redor e que desta função a Arte surge na experiência estética, mas no entanto realça a sua ambiguidade. Concretiza referindo que a mente Humana é algo que é criado por nós mesmos. É algo que suporta o seu desenvolvimento numa questão de dependência sobre o mundo criado em redor, a sua cultura. Deste modo concorre-se na educação artística para um fomentar da compreensão da cultura visual englobada no desenvolvimento do aluno na descodificação de valores e ideias, originais ou à sua volta.

1.2.2 Teorias, democracia e currículo

Sobre as teorias de ensino já foi referido que Platão tinha a tese de que a Arte era a base de toda a educação sempre com o conceito liberdade associado como princípio orientador. Este caminho, no que respeita ao que se pode chamar de o estabelecer da liberdade na educação, tem a sua génese na “República” de Platão e o seu continuador nos tempos modernos, John Dewey, viria a ser o grande teórico do ensino democrático (Read 1958).

Pode parecer-nos óbvio que o conceito de ensino democrático é o desenvolvimento individual de cada um, mas se repararmos que o nosso desenvolvimento se estabelece dentro de parâmetros sociais próprios e com dinâmicas específicas, o ensino é muito mais do que uma teoria, ou várias teorias de desenvolvimento pessoal. Dado que o desenvolvimento pessoal e individual é parte integrante de cada um no seu meio.

Salazar (2003) refere que o indivíduo e a coletividade são dois conceitos polares, ou seja, o indivíduo em oposição à sociedade. Em relação à Arte o autor mantém a mesma ideia, sugerindo que se torna ainda mais feroz este conflito afirmando que a Arte não é somente individual nem somente coletiva, mas sim individual *e* coletiva. Entre conceitos entende-se que cada um depende do seu grupo e que este é seguramente dependente de cada um dos seus integrantes.

Dentro desta ideia, John Dewey afirma que a educação é um processo social, é desenvolvimento e que a escola deve ser encarada não como uma distinção do que é a vida ela própria. Distingue assim que a vida, o desenvolvimento e a educação de um aluno tem na escola uma etapa de continuidade e que se assume como a vida de cada aluno nela mesmo. Este autor, na sua obra “*Democracia e Educação*” (1959), enfatiza de forma cabal a ideia de que desde a pré-história o conhecimento é transmitido pelos mais velhos para os mais novos e

que este é um processo de crescimento individual natural com o propósito de reforço da coletividade, ou seja, da sociedade envolvida. A experiência de cada um é o que sustem as sociedades e desse modo a educação faz parte de um processo de conservação e inovação da sociedade (Dewey, 1959).

Na capacidade pragmática de Dewey pode entender-se que a educação é um processo considerado independente e regulado pelas especificidades de cada sociedade. Cada meio é distinto e a educação e formação do indivíduo são sempre consideradas processos humanos, ou seja, do professor para o aluno de forma a conservar, e só assim é possível diz Dewey, *“a própria perpetuação da sociedade”* (Dewey, 1959, p. 354).

Como teórico da educação, Dewey propõe, dentro do que se organiza como espírito democrático ou sociedade democrática, uma educação que permita o indivíduo ser educado e ter um desenvolvimento que lhe permita continuar estas últimas com base numa experiência de vida associada ao pensamento livre. Sobre o ensino e a sociedade democrática, continua esclarecendo que o fundamento da educação numa sociedade democrática é habilitar o desenvolvimento do indivíduo pela aprendizagem. A sociedade democrática, que na sua génese tem a igualdade de oportunidades de uma forma livre sem objectivos que não sejam os de ampliar o conhecimento e capacidade do indivíduo na sociedade, perpetuando esta última de forma sustentada acrescentando-lhe valor (Dewey, 1959).

“esta ideia só pode se aplicar a todos os membros de uma sociedade quando há mútua cooperação entre os homens e existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios. E isto significa sociedade democrática.” (Dewey, 1959, p. 108).

No entanto há um alerta para os perigos das sociedades não democráticas ou com défice democrático que não promovem o desenvolvimento do indivíduo, subjugando-o ao empobrecimento da sua inteligência e promovendo o trabalho mecânico. Desta forma, estará posta em causa a própria sociedade se não for considerada esta ordem social que por certo afetará a educação (Dewey, 1959).

“Será antes perda que proveito chegarmos a considerar a inteligência um meio de dominar a natureza por intermédio da ação, se nós permitirmos que perdure um estado ininteligente e de escravidão para

aqueles que diretamente extraem utilidades da natureza, deixando a inteligência que os dirige ser privilégio exclusivo dos distantes cientistas e capitães da indústria.” (Dewey, 1959, p. 281).

Esta ordem social tem muito que ver com a luta de classes e com a desigualdade das sociedades que não são verdadeiramente democráticas e que desta forma estará comprometida a função a verdadeira função da educação.

A luta moral que os dogmas cristãos travaram levaram-nos a uma educação baseada na escolha entre o bem e o mal que Read (1958) considera ter sido uma época que contribuiu para o desenvolvimento do conceito oposto à liberdade na educação, a neutralidade natural. Este conceito concorre por um ideal de extermínio da excentricidade e centraliza o aluno numa educação baseada em conceitos equilibrados. A educação baseada na escolha entre o Bem e Mal pressupõe mais do que apenas uma escolha. É uma escolha entre conceitos que podem não ser opostos, dado que a não escolha do Mal não é necessariamente a escolha do Bem. E este conceito e escolha entre morais são exatamente aqueles que se tentam considerar nefastos à experiência total ou maior em artes e por conseguinte ao desenvolvimento pleno. A vulgarização surge pela concentração e orientação concentrada no que se conhece não permitindo assim a aventura da descoberta. Esta ideia provocará sem dúvidas a criação do Homem como um Ser vulgar (Read, 1958).

O resultado icónico destas ideias de Dewey e Read sobre a educação e democracia, tem na Bauhaus grande expressão na sua história e conflitos entre mestres e políticas. A Escola de Artes *Bauhaus* nasce na Alemanha no pós Primeira Grande Guerra e pertencia ao que se pode chamar de Modernismo. Itten considerava que a escola alemã se deveria dedicar à obra individual, ou seja ao desenvolvimento do aluno e do produto em oposição ao mundo comercial e industrial. Gropius por seu lado entendia que a associação comercial para a produção dos seus produtos era um objetivo fulcral. Este conflito entre Itten e Gropius revelou-se importante na definição de novos objetivos por parte da Bauhaus, no entanto esta última sempre esteve dependente de orientações políticas. Estas orientações políticas acompanharam a escola alemã de tal modo, que dentro do espectro político germânico, da esquerda à direita, o interesse em dominar esta instituição com grande poder intelectual e que tinha na sua génese o intuito de combater, através do racionalismo e desenvolvimento harmonioso entre mestre e aluno de produtos apelativos, as classes políticas alemãs. Gropius, ao fundar esta escola, defendia a criação livre e democrática mas nunca deixou de estar

dependente de apoios estatais que se revelaram fatais quando o nazismo decidiu fechar a escola e todas as instituições que não tivessem uma orientação de direita. A Bauhaus tinha no seu currículo um grande o desenvolvimento dos seus estudantes para a resolução de problemas criativos. Tinha o desenvolvimento não só da criação artística, mas sim, uma experiência artística de vários níveis. Só assim se acreditava no desenvolvimento da criatividade e na capacidade de resolver problemas (Droste, 2006).

A liberdade da criação e do ensino estão acopladas ao conceito de união e igualdade, no entanto sem que esta liberdade seja sinónimo de rebelião. O que os nazis não entendiam é que a luta pela liberdade é uma luta pelo direito à experiência que tem o fim em si mesmo. Por forma a contribuir para uma melhoria do currículo para a educação artística urge que se analise a forma e os processos compreendidos na aprendizagem em arte (Read, 1958).

Atualmente nas escolas as artes representam uma mancha horária considerável, no entanto é desejável que esta esteja assente numa outra forma de estar. Não é só pelo currículo que os alunos conseguem melhores desempenhos, nem pelo desempenho do professor, que também tem a sua responsabilidade, no percurso escolar. Mas como foi considerado anteriormente, no ponto 1.1 do capítulo 1 da segunda parte deste estudo, Portugal carece de uma estrutura que tenha uma visão para educação tendo em vista a formação integral do aluno, adequada às instabilidades sociais de qualquer altura.

1.3. Experiência em artes

1.3.1 Expressão / Criatividade / Cognição

A criatividade é um conceito que observando a história da educação, se pode chamar de recente. Recente pelo que esta ação estaria reservada à esfera artística. Buber (Read, 1958), consegue diferenciar o que é a criatividade do instinto de forma a que esteja esclarecido que a potencialidade do que se pode chamar de criatividade muito tem que ver com um processo educativo. Remete-nos ainda ao esclarecimento de que a criatividade levar-nos-ia ao isolamento. Um ser isolado só assim atingiria a criatividade plena pelo instinto criador que possuímos. Desta maneira consegue-se observar que um sistema de ensino artístico que promovesse a criatividade pura iria promover o isolamento da criança. Buber avança sobre esta ideia acrescentando que a própria subjetividade da ação criativa se pode perder na objetividade do mundo.

Esta ideia remete-nos ao discurso sobre o conceito de ensino democrático de Dewey (1959) de que a força de uma sociedade está no indivíduo que a compõe e na força das ideias

de Popper (1996) , sobre as teorias dos mundos, na relação que se faz entre o produto entre o indivíduo e a sociedade. No entanto a criatividade pressupõe a abstração, a subjetividade e também a liberdade.

A liberdade da criação como assume Read (1958), faz do professor um elemento no ensino menos valoroso, no que respeita à sua missão de transmissão de conhecimento. O educador transforma-se assim num selecionador e num dos vários elementos que devem estar presentes na educação de uma criança. Elementos que se compõem como a natureza necessária à criação, o Mundo, e o professor deve ser apenas um deles.

De uma forma mais assertiva, Eisner (2004) diz que existimos e desenvolvemos dentro da nossa experiência, sob as nossas sensações influenciadas pela cultura, linguagem, crenças, valores e pela nossa própria individualidade, os elementos do Mundo de Read (1958).

Sobre a experiência em artes, considera-se que a educação nesta área é um processo de aprendermos a inventar-nos e que esta evolução e desenvolvimento pessoal muito se deve à nossa vivência artística no nosso contato com o mundo (Eisner, 2004).

Antes, é necessário compreender de que modo esta experiência artística nos provocará esta transformação invisível com claros resultados futuros.

Eisner (2004) entende que compreender a biologia humana é o primeiro passo para a percepção que o valor das artes tem no nosso crescimento enquanto pessoas no sentido individual e na relação que estabelecemos com o mundo ao nosso redor.

Read (1958) em relação à expressão pessoal afirma que o ensino em artes não se pode reduzir ao desenvolvimento de uma *expressão pessoal*, mas sim, e quando orientada, esta expressão pode-se observar em três dimensões, a comunicação do pensamento, a observação e a crítica que o autor descreve como inseridas no ensino artístico e que não podem ser ensinadas, mas sim potenciadas. Desta forma, compreende-se que a biologia humana é determinante no nosso percurso pessoal assumindo que a arte é a base da educação.

Mas em alerta para as considerações que os docentes fazem nas escolas de hoje, ao considerar os desenhos livres como algo horrível, deve-se ter a consciência de que é o olhar do aluno que não está educado, bem como a sua motricidade fina e ainda a sua sensibilidade não foi explorada. Portanto assume-se que a técnica é outra das condicionantes à liberdade criativa da criança (Read, 1958).

O valor do professor é muito mais que transmitir conhecimento. Tem de estar atento às transformações constantes nos seus educandos, que apesar de Piaget (1975) as

parametrizar, os desvios e inconsistências são frequentes. Read (1958) continua sobre esta ideia, de que o valor estético dos desenhos dos alunos não deve ser parametrizado sobre a cultura visual do professor, mas sim ter em conta todos os aspetos inerentes à individualidade dos seus educandos. Sobre esta envolvência que o professor deve praticar nas suas funções, aborda-se em pontos seguintes deste estudo, 1.5.1 Praxis.

Eisner (2005) diz sobre o ensino artístico que um dos seus grandes enfoques é o seu efeito no desenvolvimento cognitivo do aluno. O trabalho artístico contribui para o desenvolvimento do pensamento.

Arnheim é um dos grande defensores do carácter cognitivo da atividade artística. Este autor considera que em todas as operações mentais intervêm a percepção, a memória, o pensamento e a aprendizagem. Desta maneira refuta a ideia veiculada por alguns psicólogos de que a atividade artística está arredada do desenvolvimento cognitivo. (Eisner, 2005)

Se assumirmos que um dos grandes propósitos da educação é promover o crescimento dos nossos jovens dentro da sua sociedade e que o desenvolvimento cognitivo é uma das premissas essenciais, facilmente podemos defender que, ao considerar as artes dentro do desenvolvimento cognitivo, o currículo mais próximo desta ideia é de facto juntar as artes às demais disciplinas que concorrem para este desenvolvimento da cognição. Este era o conceito da escola Bauhaus, formar os jovens de acordo com o seu contexto social.

O grande teórico sobre o desenvolvimento cognitivo foi Piaget. Ele foi o primeiro a estudar a maneira como as crianças aprendiam e compreendiam o seu meio e a destacar essa aprendizagem em etapas diferentes das adultas (Gleitman & Fridlung & Reisberg, 2009).

Voltando à perspectiva do efeito das artes na cognição, em 2004 a *Dana Arts and Cognition Consortium* reuniu vários neurocientistas para refletir sobre o porquê da educação pela arte estar ligado a um desempenho melhor nas escolas Americanas. Desse encontro resultaram algumas conclusões e entre as quais está que o interesse em realizar algo nas artes induz o aluno, neste caso, uma motivação extra e desenvolve a sua atenção. Outra das conclusões apresentadas era a relação com a experiência em música e a manipulação de informação. Segundo a Dana Arts and Cognition Consortium o alto treino em música desenvolve a longo prazo capacidades cerebrais que permitem a pessoa manipular grandes quantidades de informação não conetadas à área musical (<http://www.dana.org/news/publications/detail.aspx?id=10768>).

Desta forma considera-se que uma educação baseada na arte desenvolveria nos alunos as capacidades que ele já possui, elevando-as para um desempenho maior e desta forma acrescentar valor individual ao seu meio.

1.4. Percepção / Desenvolvimento

1.4.1 Percepção visual e a forma

Podemos abordar a questão perceptiva desta investigação dentro de duas perspectivas, ambas de grande interesse, mas distintas entre si. Uma está mais relacionada com a questão biológica de cada um, a outra mais centrada nas questões perceptivas da observação da arte por cada um no universo do ensino.

O nosso olho é mais do que uma mera máquina fotográfica que capta imagens. Estamos ligados a sistemas sensoriais que nos permitem distinguir e entender o que vemos através de estímulos recebidos através da retina. No entanto Eisner (2004) e Arnheim (2005) consideram que a percepção é um processo cognitivo.

Na percepção podemos observar que o problema fundamental consiste em saber como conseguimos apreender tudo o que nos rodeia. Dentro da percepção visual temos 3 questões principais que dizem respeito ao nosso modo de ver: a profundidade, o movimento e a forma. Sem querer entrar na exploração deste conceito pela análise exaustiva ligada à psicologia, considera-se a forma como elemento dominante neste estudo (Gleitman & Fridlung & Reisberg, 2009).

A fórmula apresentada pelo pintor lituano Ben Shahn (Gleitman & Fridlung & Reisberg, 2009) de que a forma é a configuração visível do conteúdo é uma fórmula que pode permitir a distinção entre “Shape”, que engloba conceitos como: configuração, figura, aspecto e forma e “Form” que se apresenta como conceito estrutural, a Forma (Arnheim, 2005).

Mas para entendermos o que é a Forma, temos de tentar perceber os conceitos que lhe são intrínsecos. A Forma por si só, é demasiado complexa, pelo qual não pode ser explicada de uma maneira redutora nem reducionista no que concerne à sua complexidade.

A configuração de algo prende-se com o material visual que os olhos recebem, e se organizam para que a mente humana os possa captar. Estruturalmente, a configuração informa-nos sobre a aparência das coisas sem fatores intrínsecos a uma análise de fundo, nem à dissuasão de algo mais, que apenas a sua aparência externa. A forma concebe uma configuração e não o contrário, portanto a classificação que a configuração faz, é a de

englobar tudo num outro certo tipo família configurativa. Em termos conceituais, a configuração aplica-se de dois modos diferentes: quanto ao tipo de configuração e quanto ao tipo de espécies e famílias inteiras configurativas. Tal como referi, a forma engloba um certo tipo de configuração. Nas suas qualidades visuais, a configuração de um objeto centra-se na sua rotundidade-agudeza, força-fragilidade e na sua harmonia-discordância. Segundo Arnheim, nem todas as configurações de uma mesma família são idênticas (Arnheim, 2005).

A configuração pretende-nos inserir num contexto “configurativo” de um determinado objeto ou figura, restringindo-nos mental e visualmente a determinadas colocações de reconhecimento. No entanto, uma das condições visuais para que algo seja reconhecido é também a sua orientação espacial, que detém uma importância mais focalizada na identidade visual que primariamente a configuração permite. Para definirmos a orientação no espaço de um objeto centramo-nos no conceito estrutural da sua forma, como o seu esqueleto formal e estruturante (Arnheim, 2005).

A observação de várias projeções coloca-nos frente aos fenómenos como a constância da forma e qual o melhor aspecto de um determinado objeto. Há um paradigma na observação, que se prende com a expressão: *qual é na verdade o aspecto real e universal de algo quando transposto para a sua representação?* Em relação à representação numa perspectiva correta, faz com que o objeto tenha uma aparência real, mas para que tal aconteça, esse registo não pode ser fiel à realidade. Na verdade tem de haver um processo de semelhança. Picasso afirma segundo esta ideia, que o objetivo na sua pintura é a semelhança (Gleitman & Fridlung & Reisberg, 2009).

A forma visual é tudo o que se vê não apenas o que é na realidade. A forma, quando da sua identificação, evoca esta regra da percepção evoluída que se chama de *Forma como invenção* (Gleitman & Fridlung & Reisberg, 2009).

Muitos de nós, com certeza, na transposição da observação para o registo que incite um detalhe mais minucioso e que requeira muita atenção e observação, já entendeu e está consciente de que essa passagem é um processo de semelhança. Entende-se que se tem de desenhar para fazer parecer o que se vê na realidade e não o que verdadeiramente é. O mesmo se passa em relação com o meio específico sobre o qual nós apresentamos o nosso registo no processo da definição da forma no sentido visual para o registo delimitador conhecido como contorno e tal não existe na realidade, não existe na natureza (Arnheim, 2005).

Pode afirmar-se que a Forma é assim determinada sobre dois parâmetros ou condicionantes: as propriedades do objeto e o estilo de representação. *“É necessário um grau elevado de deformação intelectual para que cheguemos a pensar que a representação não seja apenas uma imitação do objecto mas também de seu meio, de modo que esperamos que uma pintura não se pareça com uma pintura mas com o espaço físico, e uma estátua não se pareça um pedaço de pedra, mas um corpo vivo de carne e osso”* (Arnheim, 2005, p. 146).

O problema fundamental da percepção visual consiste em entender como conseguimos ver, observar e apreender tudo o que nos rodeia. A avaliação do modo como analisamos se alguma coisa está perto ou longe de nós, é mais complexa do que parece, faz parte inclusive do nosso processo evolutivo como seres humanos. A fim de analisarmos o que vemos, necessitamos de responder a questões centrais tais como: Onde está aquilo? (profundidade); Para onde vai aquilo? (movimento); O que é aquilo? (Forma) (Gleitman & Fridlung & Reisberg 2009).

Em relação à percepção de profundidade, a questão que vem intrigando vários investigadores, é: como é que o mundo, que tem uma realidade em três dimensões, se forma na retina, que apenas tem duas? Pelo facto de termos dois olhos, portanto somos criaturas binoculares, conseguimos ver algo à nossa frente, de duas posições algo diferentes. Conseguimos assim ter informações e relações importantes sobre a colocação do que queremos ver e observar. No entanto, pessoas cegas conseguem ter este tipo de informação acerca da profundidade, o que faz com que a monoculariedade e a binoculariedade sejam aspectos de relativa importância na noção de profundidade (Gleitman & Fridlung & Reisberg, 2009).

Este tipo de percepção também se pode evidenciar através do movimento por um processo chamado de paralaxe do movimento. Este processo está relacionado com o movimento da cabeça e do corpo em relação ao que vemos. A paralaxe do movimento e outros padrões de fluxos ópticos fornecem-nos informação bastante útil acerca das distâncias entre os objetos e da distância a que estes se encontram de nós. Existem células específicas que nos indicam a direção e o movimento de uma imagem na nossa retina. São células específicas que atuam em nós e que funcionam como detetores do movimento e direção (Gleitman & Fridlung & Reisberg, 2009).

Este movimento na retina não nos dá a informação suficiente sobre a percepção do movimento comprovada pela teoria do movimento aparente desenvolvida na Física, como se pode ver na imagem seguinte, pelo facto do sistema nervoso conseguir de alguma maneira fazer a compensação das deslocações que um olho consegue captar. Mas considera-se que o processo fundamental para que algo possa ser reconhecido, passa basicamente, pela sua forma ou pela sua percepção. A percepção da Forma passa por duas etapas onde a informação é processada sobre o que se vê e possa transformar-se em informação cognitiva e ainda também pela sua aparência primária e básica, chamadas de conjunções ilusórias (Gleitman & Fridlung & Reisberg, 2009).

Um dos conceitos mais importantes para reconhecer visualmente um objecto passa inevitavelmente pelo reconhecimento da forma, apesar de nós, quer ao nível visual, quer ao nível cognitivo nos apoiarmos em vários aspectos do objecto em causa, mais imediatas, como a cor ou o tamanho, mas é com a forma que principalmente distinguimos o que vemos. A psicologia de *Gestalt* é uma corrente da psicologia que defende que a *organização* cognitivamente é fulcral na atividade do reconhecimento e percepção de uma forma (Gleitman & Fridlung & Reisberg, 2009).

“Os psicólogos da Gestalt ganharam um ponto importante. Poucos duvidam de que uma forma não é apenas a soma das suas partes: três ângulos isolados não formam um triângulo, tal como uma boca, um nariz e dois olhos não são suficientes para fazer um rosto. Estas formas são, em vez disso, definidas pelas relações entre os seus elementos, logo, para especificar a natureza destas formas, necessitamos de especificar como é que voltaremos a abordar mais à frente neste capítulo. Mas primeiro, porém, é preciso ter em conta aquilo que já se sabe acerca do tema mais vasto da percepção da forma” (Gleitman & Fridlung & Reisberg, 2009, p. 301)

É impossível falar da forma sem abordarmos a teoria da *Gestalt*, é como falarmos do rosto sem falarmos dos seus constituintes, como os olhos, o nariz ou a boca. A teoria da *Gestalt* é uma teoria da psicologia que foi iniciada no final do séc. XIX na Áustria e na Alemanha e que estudou e investigou a percepção visual. Na *Gestalt*, a organização perceptiva, é algo que acontece no cérebro segundo princípios operacionais próprios, que de forma inata se agrupam e organizam pelos estímulos recebidos por nós. Em relação à percepção da forma, a *Gestalt* apresenta-nos quatro princípios organizadores; Primeiro, temos

a tendência à estruturação que confirma a capacidade inata que o Ser Humano tem em visualizar diferentes elementos. De seguida temos a segregação Figura-Fundo, que nos mostra como percebemos figuras independentes do seu contexto visual. Um dos princípios organizadores é também a pregnância da forma que tem como base explicar as capacidades físicas e biológicas que temos para perceber os objetos à nossa volta com facilidade. Por último, a constância perceptiva que é explicada pelo conjunto de regras definidas que temos de adquirir para dar sentido físico ao nosso mundo e que acaba por ser a característica que é diferenciadora entre as crianças e alguém mais evoluído ao nível visual e das percepções (Gleitman & Fridlung & Reisberg, 2009).

Esta psicologia assenta num processo central que é a segregação visual. Se entendermos que o reconhecimento da forma começa com a detecção de traços primitivos, a segregação visual pretende avaliar quais desses traços estão presentes nesse reconhecimento e de que maneira interagem entre eles num processo que “organiza” o todo. Nessa “organização” temos que separar o todo do seu fundo e fazer uma descontextualização formal do objeto para nos permitir avaliar o objeto na sua forma total e coerente, mas a abordagem à figura-fundo não é de todo o propósito deste trabalho. Muitos estudos foram desenvolvidos até hoje sobre a percepção visual e tudo o que lhe é inerente, mas no entanto, quando a lógica e o empirismo falham perguntamo-nos como é possível que devido ao nosso sistema físico e cognitivo complexo, perceber imagens chamadas de figuras impossíveis. Sabemos assim que há uma lógica ou ilógica que não conseguimos resolver dentro dos parâmetros racionais, por ser fisicamente impossível (Gleitman & Fridlung & Reisberg, 2009).

Por último, temos a constância perceptiva relativamente à percepção da forma, que é a função que nos ajuda a ver o mundo tal como ele se apresenta na sua forma real, em tudo semelhante à constância da forma. Permite-nos através da constância do tamanho real de algo que observemos, mesmo estando colocado bastante longe de nós e movendo-se, percebermos sempre qual é a sua forma original (Gleitman & Fridlung & Reisberg, 2009).

1.4.2 Arte e a Forma

Podíamos abordar este tema de variadas maneiras, no entanto, a minha análise vai iniciar-se pela Arte Egípcia, passando pela Arte Renascentista, Arte Impressionista até à Arte Moderna.

Na arte do Antigo Egito, podemos observar que os corpos são desenhados por secções, onde o tronco está representado de frente e que por exemplo o rosto está de perfil.

Acredita-se que os artistas egípcios registavam da maneira mais favorável, cada parte do corpo como processo de reconhecimento mais fácil para o observador. Mais tarde, durante o período Renascentista, os artistas ao contrário dos egípcios, queriam nas suas pinturas que os quadros mostrassem o que se vê na realidade. A famosa técnica de um quadro parecer que é visto através de uma janela orientadora do olhar numa direção específica. Para os renascentistas a importância das leis geométricas e da perspectiva foi o agente principal e potenciador da sua arte. Já noutra época, para os Impressionistas não interessava retratar o mundo tal como ele era na realidade, mas sim a emoção provocada no observador pela sua arte. Conseguimos perceber que o objetivo da arte Impressionista, é provocar sensações no observador, mantendo-o ativo e participante. Na arte moderna, parece haver um regresso à origem da percepção visual do Antigo Egito. Métodos como o de Picasso, faz-nos entender que em vários quadros dele, talvez por uma evolução visual e perceptiva excelente e bastante evoluída, as figuras por ele retratadas são apresentadas também pelos seus melhores ângulos ou talvez a melhor aparência de um todo. No entanto, na era moderna, a oposição à realidade e às percepções visuais é algo com que muitos artistas se debatem nas suas representações, como podemos reconhecer à arte de De Chirico ou em Dali (Gleitman & Fridlung & Reisberg, 2009).

Pode-se concluir, através de uma frase de Hochberg que na arte: *“A percepção visual conduz-nos a uma experiência estética sempre entre a realidade e a aparência, a percepção e a concepção e também entre o ver e o conhecer”* (Gleitman & Fridlung & Reisberg, 2009, p. 339).

1.5. Professor / Aluno

1.5.1 Praxis

Na relação da praxis no ensino artístico entre aluno e professor pode estar o conceito de criatividade com a função de *“desenvolver os poderes criativos na criança”* (Read, 1958, p. 343). Read (1958) explica o conceito de criatividade de Martin Buber onde este refere que todos nós temos a tendência de criação, manifestada com grande fulgor nos Homens de grande génio e um impulso constante em todos os outros, um instinto.

É sobre este instinto de criação que nos devemos debruçar. Buber contudo explica que tal instinto de criação é algo que se tem de levar em conta no processo de educação dado que, sobre o poder místico da criação, o homem que cria é um homem solitário. Posto isto,

Read (1958), desloca o seu discurso no sentido da pedagogia afirmando que a criança aprende muito mais pelo processo de criação do que sob um outro processo educacional.

“Uma criança aprende muito mais do que não pode aprender de qualquer outro modo pelo processo de criar coisas, e isso é o essencial da vida. Ela pode alcançar um sentido objectivos do mundo através da sua própria actividade criativa, mas o que não pode adquirir por esse caminho é um sentido subjectivo do mesmo. Isso apenas pode advir dum relacionamento mútuo estabelecido pelo que Buber denomina por instinto de comunhão (Verbundenheit) - um instinto que também não deve nada à libido ou à vontade de poder, que não é um desejo de desfrutar ou de dominar outra pessoa, mas que é, ao mesmo tempo, um dar e um receber”
(Read, 1958, p. 344).

O papel do professor em aproveitar o “todo” do aluno é inferido pela necessidade de não reprimir a espontaneidade deste último. Há nesta ideia de considerar o professor mais como orientador na sua missão do que “apenas” o transmissor do conhecimento.

Mas esta ideia sobre o ensino e o papel do professor nem sempre foi a que hoje vemos estabelecida. Antigamente o mestre e o aprendiz viviam em harmonia e constante contato. Trabalhavam juntos e o aprendiz aprendia pela observação e quase sem se aperceberem. No entanto a ideia de mestre foi transposta para o protótipo de professor e educador que deve compreender que tudo o que rodeia o aluno é fator de desenvolvimento do mesmo, compreendendo-se a ideia de que o próprio educador é um dos factores (Read, 1958).

O ensinar é um trato que o professor faz com o aluno e em que se deve ter em conta as especificidades de cada elemento presente. Todo o universo representado no ato de ensinar tem características próprias de uma realidade única. No entanto refere que a esfera pessoal do aluno não deve ser penetrada. Deste modo podemos observar que é importante o tratamento impessoal entre professor e aluno, no entanto, *como pode o professor potenciar e ensinar o aluno se não tiver em conta o seu passado resultante no seu presente?* As esferas pessoais não devem ser penetradas, podendo daí resultar uma desintegração pessoal na praxis, mas contudo Buber considera nesta realidade ascética entre professor e aluno a não necessidade de excluir a comunhão emotiva que este autor identifica como *Umfasstung* (envolvimento) diferente de *Einfühlung* (empatia) (Read, 1958).

Estes autores defendem que o professor deve participar de uma experiência em que os envolvidos partilhem e se envolvam ao nível da confiança onde o professor deve manter a condição de reciprocidade (Read, 1958).

Este envolvimento que o ato de ensinar instala no aluno e no professor, de grande identificação e relação próxima, deve ser por este último, olhado de uma forma unilateral. O professor consegue distinguir a sua própria visão e a do aluno, no entanto, o aluno só consegue ver a dele própria e é aqui que a missão do educador deve permanecer. Distingue-se esta relação entre professor como necessariamente unilateral e que quando o aluno partilha e entende também a visão do professor tornar-se-á amizade, abortando as características necessárias para o ensino. É sobre este ponto de vista que o professor tem de aprender a antecipar as necessidades do aluno. Aprende a dosear o conhecimento ao seu educando e a perceber o que é demasiado para ele e assim aprende a sua responsabilidade no ato de ensinar (Read, 1958).

A atmosfera de ensino portanto é da responsabilidade do professor. É ele que dentro desta responsabilidade trabalha para criar uma atmosfera propícia e favorável para o aluno obter melhores resultados. O sucesso escolar pode nada depender do dinheiro aplicado nem às condições físicas nas salas. Read (1958) para escrever o livro “A educação pela arte” (1958) visitou inúmeras escolas e observou que os melhores resultados não estão relacionados com o sistema de ensino, escolas públicas ou privadas, mas sim da atmosfera que está implementada em cada sala de aula. A atmosfera é criação do professor. É pela observação, experiência, conhecimento e sensibilidade em entender as turmas como grupo e individualmente os alunos que lhe pertencem, que o professor na sua responsabilidade educacional cria a atmosfera favorável ao ensino. Não nos devemos esquecer que um dos princípios do ensino é ensinar. E que para isso aconteça, o aluno também tem de querer aprender (Read, 1958).

PARTE III

CAPÍTULO 1. METODOLOGIA

1.1 Introdução

Este estudo inicia-se pela minha observação como docente ao longo dos anos em que fui lecionando em diversas escolas de Portugal, onde fui reparando que os alunos têm concepções visuais diversas, bem como os meus colegas das áreas artísticas.

Estas concepções diversas dos alunos acentuam-se muito pela sua localização geográfica, mas no decorrer desta investigação consegue-se entender que a causa destas diferenças se prendem pelos seus contextos socioeconómicos e pela experiência artística de cada um no seu meio e não pela sua localização geográfica em Portugal. Estas diferenças na observação eram entendidas como um *problema* geográfico dado que os alunos que não estão próximos dos meios urbanos mais desenvolvidos em Portugal, normalmente têm contextos sociais menos desenvolvidos e têm ainda um menor acesso à Arte. Quando Eisner (2005) diz que a aprendizagem artística concorre para o desenvolvimento das capacidades necessárias à criação e produção de formas artísticas, à percepção e estética e à compreensão da arte enquanto dimensão cultural, pode entender-se que os alunos possam ser todos iguais no que que respeita à sua experiência de vida e em relação às artes, o que não se verifica. Deste modo o professor na sua praxis tem um papel fulcral em perceber qual o aluno que tem à sua frente de forma a propiciar-lhe um ensino que o desenvolva nesta área de acordo com a sua individualidade. É essencial a atuação do professor desta forma, no sentido de aproveitar a identidade de cada um e desenvolver uma aprendizagem plena em artes.

Eisner (2005) enfatiza esta ideia ao considerar que a educação em artes deve desenvolver no aluno, não só a capacidade de produzir arte, mas também a sua capacidade de observar o mundo em seu redor e construir desta forma o que este autor entende como conceito visual.

Read (1958) afirma que a educação deve permitir ao aluno ser aquilo que é e aquilo que ele não é. Esta invocação à condição humana de um aluno como um ser que é determinado por toda a sua carga genética e por toda a sua experiência de vida na construção da sua personalidade e desenvolvimento individual constitui-se como o desafio educacional que este estudo pretende abordar. Sob a minha tradução livre do espanhol: *“A mente humana que é uma espécie de invenção cultural. Sem dúvida que as crianças já vêm bem ‘apetrechados’, mas o seu desenvolvimento concreto, as suas aptidões que se vão desenvolver ou atrofiar, e os modos de pensamento que irão dominar, dependerão da cultura em que*

vivam. As forças que atuam nessa cultura operacionalizam-se mediante a formação de propósitos” (Eisner, 2004, p.22), demonstrando claramente que há demasiados fatores no desenvolvimento do aluno.

O ensinar é um trato que o professor faz com o aluno e em que se deve ter em conta as especificidades de cada elemento presente. Todo o universo representado no ato de ensinar tem características próprias de uma realidade única (Read, 1958).

Desta forma, este estudo tenta responder à pergunta de partida indicada no início deste estudo:

Como pode um professor aproveitar as diferentes experiências visuais e culturais dos seus alunos para desenvolver a aprendizagem e a identidade de cada um?

O objetivo geral desta investigação consiste em alertar os professores na sua praxis para que tenham em atenção as especificidades dos alunos de forma a poderem propiciar a estes um ensino que lhes permita um desenvolvimento de acordo com cada individualidade. Desta forma os objetivos específicos de resposta a estas questões são: procurar e encontrar na observação da prática pedagógica modos de como se podem aproveitar as experiências visuais dos alunos para desenvolvimento da sua aprendizagem e da sua identidade e ainda entrevistar professores prestigiados pela comunidade docente que possam ser entrevistados de modo a apresentarem as suas propostas didáticas ou demonstrarem as dificuldades principais tendo em conta a problemática deste estudo.

1.2 Metodologia e apresentação de interlocutores

A parte empírica da minha investigação tem como suporte a minha frequência no Mestrado em Ensino das Artes Visuais, a minha experiência de sete anos consecutivos a lecionar em escolas desde o Alentejo até à Estremadura e por último a análise de duas entrevistas realizadas a dois professores.

A minha experiência no ensino bem como no estágio integrado no Mestrado constituíram a base de toda a minha observação direta sobre o ensino das artes e sobre os trabalhos dos alunos. Esta observação é realizada, como referida na introdução da primeira parte desta investigação, sobre os trabalhos dos alunos de contextos sociais diferentes como às diferenças acentuadas entre esses contextos.

Utilizei este método da entrevista de forma a conseguir cruzar informação de dois professores bem como a observação direta da minha experiência como docente desde o meio rural até ao meio urbano.

Deste modo selecionei para entrevistar dois professores distintos que por terem percursos diferentes e terem lecionado em escolas diversas considero serem dois contributos importantes para conclusão da minha investigação. O 1º interlocutor além de me orientar como pessoa e na minha formação, foi um professor que teve um percurso geográfico interessante e pertinente para as questões abordadas por mim nesta dissertação. Antes de mais, a importância deste professor também se prende com a minha experiência no ensino e como pai. A relação que se tem com os filhos e alunos ao mesmo tempo na sua formação e na educação e como se ultrapassa este conflito entre pai/professor nas análises que se fazem a ambos e como isso se reflete na prática pedagógica ao longo dos anos. A capacidade ordenada e metodológica de ensinar a todos os alunos no seu percurso e a versatilidade e sensibilidade para com os mais diversos alunos, é uma das razões que me levaram a escolher este professor para entrevistar. Professor dinâmico e com excelente reputação junto dos alunos, é escolhido como o professor modelo pelo que representou no ensino no seu percurso. Não foi professor no ensino artístico mas sim de História. No entanto a razão pela qual foi selecionado para entrevista prende-se com a experiência total no ensino. Foi professor em várias regiões de Portugal e desempenhou várias funções dentro das escolas por onde passou como coordenador de grupo, de departamento, presidente do conselho pedagógico e ainda presidente do antigo Conselho Diretivo. Esteve ainda presente como orador em diversas conferências e encontros de professores sendo autor de vários artigos publicados sobre a educação em Portugal. Caraterizado pela forma metodológica e racional como lecionava, torna-se assim alguém que achei importante para a entrevista na minha investigação.

A segunda pessoa escolhida para entrevistar é uma professora do centro urbano, uma colega de escola no passado e que pelo seu percurso dentro das escolas por onde passou é alguém dinâmico e com boa aceitação pelos alunos. Interessa-se pelo aluno. Não só pela relação da docência mas também pela parte afetiva. É uma pessoa que se mantém atualizada, informada e próxima dos alunos. No entanto, tem uma imagem pouco mainstream o que lhe permite considerar o ensino e as relações pessoais como vitais e naturais ao desenvolvimento

do professor junto do aluno e do aluno na escola. É uma professora que mantém como força principal do seu ensino o conhecimento aprofundado das artes e caracteriza-se por alguém flexível às várias temáticas e problemáticas do ensino das artes. É defensora do desenho e do método como ferramenta essencial ao desenvolvimento mental e relação entre mente/corpo. Tem como formação académica Design e hoje é professora para o grupo 600 numa escola da periferia de Lisboa e é também mestranda do mesmo curso que eu frequento.

Defensora do ensino artístico mais prático e metodológico em detrimento do ensino demasiado conceptual, foi uma colega com quem aprendi bastante e que por estas razões decidi entrevistar.

Marquei as entrevistas por telefone onde perguntei pelas suas disponibilidades e posteriormente enviei um mail sobre o conteúdo de forma a se poderem integrar na temática em causa. As entrevistas realizaram-se na mesma semana em que foi feito o contato telefónico. As entrevistas decorreram em suas casas e decorreram sob um ambiente calmo, o discurso foi bastante entusiasta e cordial e registadas através de computador e posteriormente transcritas (ver Apêndice I).

As entrevistas e a suas análises decorreram segundo as orientações de Raymond Quivy e Luc Van Champenhoutd “Manual de Investigação em Ciências Sociais”, (1995).

Uma dessas orientações era a seleção dos interlocutores e Quivy e Champenhoutd “Há três categorias e pessoas que podem ser interlocutores válidos. Primeiro, docentes, investigadores especializados e peritos no domínio da investigação implicado pela pergunta de partida” (Quivy e Champenhoutd, 1995, p.71). Segundo esta citação fiz a seleção do 2º interlocutor, docente na área e investigador na área das artes. O primeiro interlocutor prendeu-se com seu percurso completo na docência e insere-se na primeira e segunda categoria que Quivy e Champenhoutd descrevem, “*interlocutores recomendados para entrevistas exploratórias é a das testemunhas privilegiadas*” (Quivy e Champenhoutd, 1995, p.72).

A minha postura foi de alguém interessado no percurso e metodologias dos professores em causa. Os temas abordados referem-se aos indicados no Capítulo 1 da Parte II desta dissertação, mas com naturalidade os interlocutores desviavam-se do tema. Portanto das cinco questões orientadoras, tendo em conta os pontos abordados na revisão de literatura, para o interlocutor 2, realizaram-se um total de 10 e para o interlocutor 1, das mesmas cinco questões orientadoras, realizaram-se 26.

Quivy e Champenhoutd (1995) exploram o método de Carl Rodgers para a realização de entrevistas e eu tentei seguir essas orientações. As questões orientadoras estavam presentes com um guião para conferir algum dinamismo à entrevista.

No primeiro interlocutor procurava-se perceber a dinâmica escolar pelo país com mais incidência no meio rural, bem como o sistema de ensino pós 25 de Abril de 1974 até aos dias de hoje. Como professor de História estaria também sensibilizado e preparado para a área artística, dado que essa disciplina anda em paralelo com a história das artes socorrendo-se desta última para a compreensão da História da Humanidade enquanto disciplina. Pretendeu-se ainda perceber e identificar o tipo de aluno do meio rural ou de contextos sociais mais baixos e como o professor supera muitas vezes a história de vida destes alunos e os consegue fazer aprender de acordo com a sua experiência.

A segunda entrevista tinha como base a docência mais no centro urbano e as experiências artísticas de cada aluno. O perfil do aluno do centro urbano ou de contextos sociais mais altos e as manifestações nas disciplinas artísticas em relação ao seu desempenho era também algo a ser indicado.

Nas entrevistas foquei-me em determinadas categorias chave. Para os dois interlocutores apresentei 9 categorias : percurso do docente, aprendizagem diferenciada, adaptação do docente a vários ambientes, diferenças entre ensino democrático e tradicional, currículo, metas essenciais, conteúdo/competências, arte em relação aos resultados escolares e a disciplina artística na escola. A análise destas temáticas será estruturada segundo a metodologia de Laurence Bardin apresentada em “Análise de Conteúdo”, (2013). Ao ler as entrevistas considereei os pontos chave em relação à parte II desta investigação que posteriormente serão agrupadas e relacionadas com a minha observação direta. Esta observação direta surge pela minha experiência no ensino de 7 anos a lecionar mais de uma dezena de disciplinas para os grupos 240, 530 e 600 e também com recurso a trabalhos de alunos (Apêndice II) e registo diários dessa experiência e ainda pelo relatório da prática pedagógica entre no último ano deste mestrado.

CAPÍTULO 2. ENTREVISTAS

2.1 Entrevistas e análise de dados

Ao escolher dois interlocutores que se complementavam entre si, um pela experiência total no ensino outro pela consideração artística que considero com muito valor, considerei que eram os meus professores modelo. Das suas entrevistas analisei as 6 categorias gerais da minha investigação. As entrevistas não se situam somente na área artística, até porque a minha questão de partida, apesar de considerar o professor e o aluno nas artes, implica a missão do educador.

Quadro 1 - Características do ensino em Portugal

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
Características do ensino em Portugal	“(…) O ensino que nós fazemos é definido pelo governo central e quando ensino é definido pelo governo central os programas são os mesmos e as escolas têm pouca autonomia a não ser no papel.(…)”	E1R2
	“(…) O que acontecia muitas vezes, era que os próprios professores não conheciam bem os alunos. (…)”	E1R4
	“(…) Eu também sou de meio que é urbano e rural simultaneamente. Portanto tinha uma adaptabilidade rápida. (…)”	E1R5
	“(…) Pois, mas os programas têm que ser dados, têm que se respeitar. Há algumas disciplinas onde há alguma liberdade para ter alguma criatividade mas na maioria dos programas não é assim. (…)”	E1R9

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
	“(…) Mas a partir de certa altura, agora nos últimos anos, o ministério vai ver quem cumpre e quem não cumpre. (…)”	E1R14
	“(…) Agora é mais teórico e o professor tem um problema, que é: preocupa-se com ele porque a sua avaliação depende do cumprimento dos programas por exemplo... (…)”	E1R15
	“(…) Ele passa sem saber os conteúdos porque os vai buscar a outro lado, mas passa com mais competências. (…)”	E1R16
	“(…) O saber existe e o aluno consegue ir procura-lo. (…)”	E1R18.2
	“(…) O que é que lhes interessa saber as contas e a tabuada se têm uma máquina de calcular? (…)”	E1R18.2
	“(…) é raro o aluno que sabe ver as horas nos relógios analógicos. Porquê? Porque não é ensinado! Em casos extremos o próprio professor também não sabe! (…)”	E1R25.4
	“(…) As diferenças não se notam entre alunos de dentro ou fora de Lisboa, mas sim, sobre as suas classes sociais. (…)”	E2R2

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
	“(…) O aluno que está inserido num contexto social mais favorável consegue estar dotado de uma maior sensibilidade para as artes que os alunos de contextos sociais menos bom. (…)”	E2R2
	“(…) lecionei a disciplina de Desenho numa turma do 12º ano, onde já notei mais responsabilidade por parte dos alunos. (…)”	E2R1
	“(…) Eu acho que devia existir nas escolas uma espécie de atelier que promovesse o desenvolvimento artístico não só na pintura ou desenho mas também a música, teatro, etc. (…)”	E2R5
	“(…) Mas em Portugal, o ensino das artes até tem uma mancha horária com algum relevo, no entanto é demasiado específico e devia ser mais abrangente. (…)”	E2R5
	“(…) No entanto também considero que devia ser lecionado de uma maneira mais séria...há alguns colegas que não têm o empenho devido...e é verdade. (…)”	E2R5
	“(…) o nosso governo também não leva a sério as nossas disciplinas o que é grave (…)”	E2R5

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
	“(…) até os pais deles não se importam se eles têm ou não bons resultados nas artes (…)”	E2R5

Síntese:

O governo central é o gerador das diretrizes principais para as escolas que por sua vez têm pouca autonomia. Os professores não conseguem conhecer os alunos porque não têm condições para o fazerem o que resulta num ensino de transmissão de conhecimento por vezes cego para se cumprirem as metas determinadas. O aluno neste momento tem mais competências mas sabe menos, porque a evolução da sociedade assim o determinou. As diferenças entre classes são determinantes na evolução dos alunos.

Quadro 2 - Ensino artístico

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
Ensino Artístico	“(…) Eram sempre os melhores alunos. E os melhores alunos nas outras disciplinas também. Devido à abstração que tinham de fazer e pela capacidade de perceber o que não era nada concreto. (…)”	E1R23
	“(…) Normalmente os melhores alunos têm um contexto socioeconómico melhor e também já tinham tido contacto com a arte. (…)”	E1R23.2

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
	“(…) O aluno que está inserido num contexto social mais favorável consegue estar dotado de uma maior sensibilidade para as artes que os alunos de contextos sociais menos bom. (…)	E2R2
	“(…) As diferenças não se notam entre alunos de dentro ou fora de Lisboa, mas sim, sobre as suas classes sociais. (…)	E2R2
	“(…) Os alunos que têm uma maior cultura geral são geralmente os alunos de um contexto social melhor e normalmente conseguem ter um desempenho melhor nas artes. No entanto considero que nada disto influencia nas suas competências.(…)”	E2R2
	“(…) utilizar a arte para a educação como ferramenta educacional é sempre uma mais valia... (…)	E2R5
	“(…) Há países que levam estas disciplinas artísticas mais a sério que o nosso. (…)	E2R5
	“(…) Na arte é fundamental, conhecer, aprender e evoluir e as artes são fundamentais ao desenvolvimento do aluno e da criança. (…)	E2R5

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
	“(…) Permite saber onde é que nós estamos inseridos e conhecer aquilo que somos e por outra visão aquilo que poderemos vir a ser. É preciso conhecer-nos para podermos ter a liberdade para evoluir. (...)”	E2R6
	“(…) Eu acho que a análise e a síntese daquilo que se vê é muito importante para que haja um desenvolvimento por parte do aluno, não só ao nível das competências, motricidade fina mas também cognitivas. (...)”	E2R10
	“(…) Tenho a ideia que é aí que o aluno ganha aquilo que é chamado de criatividade. No entanto também considero que a criatividade vem do trabalho. (...)”	E2R10

Síntese:

Os melhores alunos na escola são normalmente aqueles que também têm os melhores resultados nas disciplinas artísticas e ainda que têm um contexto social mais favorável, no entanto, acerca do desenvolvimento de competências os entrevistados referem que nada destas condicionantes tem influência. O contato com a arte significa na maior parte das vezes uma clarividência maior sobre o modo de pensar e de estar por parte do aluno. A arte é uma mais valia como ferramenta educacional e é fundamental no desenvolvimento pleno do aluno. A arte permite a exploração pessoal e assim favorecer a evolução.

Quadro 3 - Currículo / Metas essenciais

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
Currículo / Metas essenciais	“(…) o professor que vinha de uma cidade como Lisboa e ia para Estremoz dar aulas ou Castelo de Vide, tinha mais dificuldades em adaptar um currículo esses alunos que um professor dessas zonas. (...) “	E1R4
	“(…) Porque para adaptar currículos a certos alunos é preciso conhecê-los bem. (...) “	E1R4
	“(…) Pois, mas os programas têm que ser dados, têm que se respeitar. Há algumas disciplinas onde há alguma liberdade para ter alguma criatividade mas na maioria dos programas não é assim. (...) “	E1R9
	“(…) estava logo subjacente a todo o currículo que é formado. (...) “	E1R12
	“(…) Depois passou a ser a adaptação dos currículos nacionais à realidade local pelos professores. (...) “	E1R12.2
	“(…) o professor adaptava os conteúdos face aos alunos que tínhamos pela frente e isso é que era a adaptabilidade do currículo nacional ao local. (...) “	E1R13.2

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
	“(…) Mas a partir de certa altura, agora nos últimos anos, o ministério vai ver quem cumpre e quem não cumpre. (…)	E1R14
	“(…) professor tem um problema, que é: preocupa-se com ele porque a sua avaliação depende do cumprimento dos programas por exemplo... (…)	E1R15
	“(…) era uma teoria de Natércio Afonso, com aquela maneira com os pontos essenciais cumpria-se sempre os programas. (…)	E1R15.2
	“(…) há um desfasamento entre a escola instituição e a escola da vida. (…)	E1R19.2
	“(…) Esses programas são feitos por essas pessoas e depois são dados por outros. (…)	E1R19.2
	“(…) como a escola está massificada, tem alunos muito bons e muito maus e o programa é feito para alunos que já sabem certas coisas. (…)	E1R20
	“(…) neste momento é raro o aluno que ainda não sabe ler e o programa está preparado para ele aprender a ler. Ou seja, está completamente desfasado da realidade (…)	E120.2

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
	“(…) os currículos são feitos pelos governos e estes se sucedem uns aos outros. Normalmente os Ministérios da Educação põem no lixo tudo o que foi feito para trás. Não há uma política de continuidade. (...) “	E1R25
	“(…) Na minha opinião essas metas têm que ser gerais e não obrigatórias. (...) “	E2R4
	“(…) Devia dar-se o poder às escolas na gestão destas metas. (...) “	E2R4
	“(…) Devia haver um trabalho ao nível de escola para que essas metas fossem adequadas a cada contexto e ainda não menos importante, dar ao professor mais estabilidade para que esse trabalho fosse bem feito. (...)”	E2R4

Síntese:

Para se adaptar os currículos nacionais é necessário conhecer bem os alunos que temos pela frente, mas no entanto os programas têm que ser cumpridos e muitas das vezes não há condições para que tal aconteça. O Ministério da Educação concentra-se em ver quem cumpre os programas em detrimento daquilo que os alunos sabem de facto e o professor dada esta situação preocupa-se com ele, porque a sua avaliação depende do cumprimento das metas e do programa. Há poderes instituídos nos currículos nacionais, é uma ideia que está subjacente desde a sua formação. Sobre o currículo há um desfasamento entre a instituição e vida, ou seja, está desfasado da realidade. Há grande confusão em Portugal sobre os programas e a sua elaboração porque não há uma política de continuidade. Também se devia dar às escolas mais poder na sua gestão para que os programas fossem adequados a cada contexto específico.

Quadro 4 - Experiência em artes

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
Experiência artística	“(…) O aluno que está inserido num contexto social mais favorável consegue estar dotado de uma maior sensibilidade para as artes (…) “	E2R2
	“(…) Os alunos que têm uma maior cultura geral são geralmente os alunos de um contexto social melhor e normalmente conseguem ter um desempenho melhor nas artes. (…) “	E2R2
	“(…) O que eu acho é que esses alunos tiveram uma possibilidade de ver e viver mais coisas são mais conceptuais na relação com a utilização das cores e na sua expressão porque há coisas que já não novidade. (…) “	E2R3
	“(…) utilizar a arte para a educação como ferramenta educacional é sempre uma mais valia que devia existir nas escolas. (…) “	E2R5
	“(…) devia existir nas escolas uma espécie de atelier que promovesse o desenvolvimento artístico (…) “	E2R5
	“(…) promove-se um crescimento pelas artes que depois é transversal a tudo na vida dele e também nas outras disciplinas (…) “	E2R5

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
	“(…) Na arte é fundamental, conhecer, aprender e evoluir e as artes são fundamentais ao desenvolvimento do aluno e da criança. (…)”	E2R5
	“(…) É preciso conhecer-nos para podermos ter a liberdade para evoluir. (…)”	E2R5
	“(…) eu acho que a análise e a síntese daquilo que se vê é muito importante (…)”	E2R10
	“(…) o aluno ganha aquilo que é chamado de criatividade. No entanto também considero que a criatividade vem do trabalho. (…)”	E2R10

Síntese:

O contexto social mais favorável é determinante numa experiência artística mais concreta e está intimamente ligado a um desempenho melhor no percurso escolar. A arte é uma ferramenta educacional que não está devidamente explorada nem potenciada porque há um desconhecimento generalizado sobre a sua função no desenvolvimento do aluno por parte da comunidade escolar.

Quadro 5 - Percepção / Desenvolvimento / Cognição

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
Percepção Desenvolvimento Cognição	“(…) O aluno que está inserido num contexto social mais favorável consegue estar dotado de uma maior sensibilidade para as artes (…)”	E1R2

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
	“(…) Os alunos que têm uma maior cultura geral são geralmente os alunos de um contexto social melhor e normalmente conseguem ter um desempenho melhor nas artes. (…)	E1R2
	“(…) O que eu acho é que esses alunos tiveram uma possibilidade de ver e viver mais coisas são mais conceptuais na relação com a utilização das cores e na sua expressão porque há coisas que já não novidade. (…)	E1R3
	“(…) Um teatro sobre 25 de Abril para alunos até aos 12 anos dá, porque eles gostam da representação. Gostam de ver aquilo, tirar conclusões e os mais velhos já não. (…)	E1R8.2
	“(…) O aluno agora fica com uma competência que é quer saber história. Vai à internet...vai aqui vai ali e tem a competência do saber fazer. (…)	E1R17
	“(…) o aluno agora já descobriu que não é preciso decorar o nome dos 34 Reis, porque ele vai encontra-los num ficheiro qualquer. (…)	E1R17

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
	“(…) O saber existe e o aluno consegue ir procura-lo. Os alunos sabem menos, sabiam fazer contas e agora não sabem...têm uma máquina de calcular! (...) “	E1R18.2
	“(…) Eu tive alunos cegos dentro das turmas e eles faziam a mesma coisa que os outros, só que tinham que ter mais apoio. (...) “	E1R22.2
	“(…) O pior melhora sempre, o melhor é que por vezes tem alguns problemas na sua evolução, porque não pode avançar. (...) “	E1R22.3
	“(…) Normalmente os melhores alunos têm um contexto socioeconómico melhor e também já tinham tido contato com a arte. (...)”	E1R23.2
	“(…) Porque nesses países a disciplina artística não engloba apenas o desenho, mas sim como eu falava antes, toda uma panóplia de áreas. Assim o aluno tem um desenvolvimento bem mais completo (...) “	E2R5
	“(…) promove-se um crescimento pelas artes que depois é transversal a tudo na vida dele (...) “	E2R5

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
	“(…) Permite saber onde é que nós estamos inseridos e conhecer aquilo que somos e por outra visão aquilo que poderemos vir a ser. (...) “	E2R5
	“(…) É preciso conhecer-nos para podermos ter a liberdade para evoluir. (...)”	E2R5
	“(…) Sempre com a atenção de não condicionar o seu percurso. (...)”	E2R8
	“(…) Eu acho que a análise e a síntese daquilo que se vê é muito importante para que haja um desenvolvimento por parte do aluno, não só ao nível das competências, motricidade fina mas também cognitivas. (...) “	E2R10
	“(…) É claro que isto tem a ver com a idade e o momento no desenvolvimento com que eu estou a lidar. (...) “	E2R10
	“(…) de forma a progredir no seu desenvolvimento ao nível da percepção e da representação daquilo que o aluno vê. (...) “	E2R10

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
	“(…) Tenho a ideia que é aí que o aluno ganha aquilo que é chamado de criatividade. No entanto também considero que a criatividade vem do trabalho. (...)”	E2R10

Síntese:

O desenvolvimento do aluno faz-se em várias etapas e a arte deve acompanhá-las. O aluno agora tem mais competências e sabe menos. O professor hoje já não pode ser apenas o transmissor do conhecimento porque o aluno sabe onde ele se encontra. No seu desenvolvimento o professor deve comportar-se mais como um orientador de conhecimentos. Deve-se promover um crescimento pela arte porque é transversal no seu desenvolvimento e nos confere a liberdade para sermos aquilo que pretendemos ser e evoluir. Aprender a “ver” e trabalhar a síntese e análise é essencial ao nível cognitivo.

Quadro 6 - Praxis

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
Praxis	“(…) Aquilo que os professores deviam fazer e alguns faziam era adaptar os currículos aos alunos que tinham pela frente. (...)”	E1R3
	“(…) os próprios professores não conheciam bem os alunos. (...)”	E1R4
	“(…) faziam as grandes opções em termos do que se ensinava e se queria ensinar. (...)”	E1R4

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
	“(…) A história representativa é muito importante. O aluno palpava as coisas, era visível para ele. (…)”	E1R8.2
	“(…) havia duas tendências no ensino que eram ou a anglo-saxónica ou francesa. (…)”	E1R10
	“(…) liberdades que os professores tinham e outras vezes que as utilizavam sem ter ordem para isso. (…)”	E1R13.2
	“(…) Mas a partir de certa altura, agora nos últimos anos, o ministério vai ver quem cumpre e quem não cumpre. (…)”	E1R14
	“(…) o professor tem um problema, que é: preocupa-se com ele porque a sua avaliação depende do cumprimento dos programas por exemplo... (…)”	E1R15
	“(…) O saber existe e o aluno consegue ir procura-lo. (…)”	E1R18.2
	“(…) O que é que lhes interessa saber as contas e a tabuada se têm uma máquina de calcular? (…)”	E1R18.2
	“(…) É o aluno que é suposto saber determinados conteúdos, determinadas coisas. É o aluno médio...digamos assim. (…)”	E1R20
	“(…) durante um mês uns ficam a fazer uns trabalhos e os outros ficam a ouvir a matéria (…)”	E1R21

Categoria	Indicadores	Unidades de Contexto
	“(…) um aluno estraga uma turma toda, os outros são a favor da escola inclusiva em que lá devem estar os alunos todos. (…)	E1R22
	“(…) é raro o aluno que sabe ver as horas nos relógios analógicos. Porquê? Porque não é ensinado! Em casos extremos o próprio professor também não sabe! (…)”	E1R25.4
	“(…) No entanto também considero que devia ser lecionado de uma maneira mais séria...há alguns colegas que não têm o empenho devido...e é verdade. (…)	E2R5
	“(…) Devia ser um compromisso mais sério, mas também muitas vezes não há condições para esse compromisso. (…)”	E2R8
	“(…) interessa-me bastante a história do aluno (…)	E2R8
	“(…) não porque quero fazer juízos de valor acerca deles e dos seus trabalhos, mas sim para ajudar a perceber o seu percurso, de onde vêm e para onde podem ir. (…)	E2R8
	“(…) não condicionar o seu percurso. (…)”	E2R8

Síntese:

A criação de um ambiente favorável para o ensino devia depender apenas do professor. No entanto os condicionalismos do Ministério da Educação na prática educativa, compromete essa mesma prática.

Dentro da sala de aula é cada vez mais difícil gerir uma turma dado que os alunos já perceberam que não precisam da escola e que não precisam de aprender nada. Têm tudo disponível na internet.

Há no entanto a ideia que alguns professores não lecionam as artes de uma forma séria e que não têm o empenho devido. Devia ser um compromisso mais sério, mas também se refere que por vezes não há condições para que tal aconteça. Um professor que se interessa pela história de vida do aluno é um professor com uma atitude séria em relação aos alunos. Assim entende de onde vem o aluno e para onde pode caminhar sem que o condicione no seu desenvolvimento.

2.2. Reflexão global

Das ideias principais resultantes das entrevistas e das respetivas sínteses podemos observar que claramente as artes são determinantes no desenvolvimento do aluno. No entanto há demasiados fatores que se devem ter em conta nesse mesmo desenvolvimento. A estratificação social que em Portugal se verifica cada vez mais, afasta as artes e o contato com as artes dos alunos mais carenciados. Os entrevistados são unânimes em considerar estas anteriores ideias como verdadeiras, no entanto consideram também que, mesmo com estas convulsões sociais, o professor tem as ferramentas adequadas para fazer face a esta desigualdade. Não obstante à ideia de um professor seriamente comprometido com a sua função, há a ideia de que as regras do Ministério da Educação sobre as metas curriculares a atingir por parte dos docentes são prejudiciais à prática docente, não tendo senão o aluno como o maior prejudicado.

Mas parece haver demasiado ruído nas escolas e ainda um desfasamento acentuado sobre os *constituintes* de uma escola. O aluno hoje sabe menos mas tem mais competências, o professor hoje tem uma formação desfasada da realidade do aluno e a própria escola não tem meios para poder fazer face às convulsões sociais que nela se manifestam de uma forma real. Por outro lado, há um Ministério da Educação que é firme mas que parece não entender a escola. Há uma busca por objetivos e anula consecutivamente as necessidades dos alunos, professores e escolas.

Há também a ideia forte de que o contexto social mais favorável é uma mais valia para o aluno. Desta forma a criança que tem contato com as artes desde a sua infância, torna-se mais confiante sobre o desconhecido e desenvolve um pensamento mais completo porque tem uma maior experiência de vida.

CAPÍTULO 3. OBSERVAÇÃO DIRETA

3.1 Introdução

Um autor ligado também à corrente da prática reflexiva, Zeichner (2001, p.276, citado por Duarte, 2008), menciona vários movimentos envolvendo professores do ensino elementar e secundário no estudo da sua prática e também uma crescente tradição de “*estudo pessoal*” (*self-study*) em instituições de ensino superior. Estes estudos focam assim o “domínio imediato da aula” e incluem, entre outras, as seguintes perguntas: “*Como posso eu promover melhores discussões na sala de aula e ter um ensino mais centrado no aluno? (...) Oriento as minhas aulas de modo a que os estudantes se sintam livres para exprimir opiniões diferentes e mesmo discordar de mim?*” (Zeichner, 2001, p.277). Sublinhe-se que esses estudos representam nos termos de Zeichner (2001, p.275) “a rejeição de um modo de desenvolvimento curricular baseado em normas ou objectivos” em favor de “uma mudança curricular como um processo dependente das capacidades de reflexão dos professores”, ou seja não uma mera “*aplicação da teoria*”, mas “*uma geração de teoria com base nas tentativas para mudar a prática curricular nas escolas*”. O autor indica como motivação geral destes estudos: “*entender melhor e melhorar o ensino de cada um e os contextos em que o ensino é enquadrado*” mas uma outra motivação é a de “*produzir conhecimento que será útil a outros*”.

3.2 Escolas

Desde que entrei na escola (Escola1) onde fiz a minha prática pedagógica assistida que o meu grupo disciplinar teve um comportamento exemplar comigo no sentido da integração e da contextualização a todo um ambiente escolar e à turma do 12º ano. A boa integração que me proporcionaram, foi a mesma que eu apliquei a todos os colegas. Tentei sempre participar nas atividades que permitiram o aproximar dos docentes como dos alunos, em particular com as atividades do Plano Anual de Atividades (PAA) desenvolvidas e compreendidas no tempo em que eu lecionei na escola, como a Maratona de Leitura e fui ainda convidado a participar como orador numa palestra sobre a tecnologia 3D inserida num projeto escolar (Comenius). Estavam criadas as condições para que eu pudesse desenvolver a minha atividade sem problemas e nas melhores condições. Em relação a todas as minhas exigências logísticas, a escola sempre teve uma postura muito positiva na gentil cedência a todos os meus pedidos para o melhor funcionamento das aulas.

Na escola 2 obtive um tratamento igual. Todo o meu grupo disciplinar foi excepcional comigo em termos de integração. A integração nesta escola foi um pouco mais difícil dado que as características da escola assim o impõem. Enquanto que na Escola 1 o ambiente escolar era mais leve, na escola 2 o ambiente era mais difícil. A escola 2 pertence a um concelho mais pobre e na sua maioria os alunos vêm de contextos sócio económicos mais baixos.

Desde que fui colocado na Escola 1 que senti uma enorme responsabilidade por lecionar pela primeira vez uma turma de 12º ano. A essa responsabilidade, acrescia a vontade enorme em aprender por parte dos alunos, que até à minha colocação não tinham ainda desenvolvido quase nada em relação ao programa e às competências essenciais da disciplina de Oficina de multimédia B. O professor titular da disciplina acabou por ser substituído por problemas disciplinares internos. Os alunos mostraram a sua indignação sobre a atuação do professor titular que não era adequada a um 12º ano e que estavam com vontade de aprender/saber mais, o que não se estava a verificar. Posta a situação, o meu sentido de responsabilidade perante esta turma era elevadíssimo.

Quando fui colocado na Escola 2 para lecionar o Design a uma turma de 12º ano não senti muita motivação por parte dos alunos da turma. Utilizei estratégias de motivação e recorri a um ensino mais individualizado para superar e sentir por parte dos alunos a vontade de aprender. A situação não era fácil mas encarei a experiência com o máximo de profissionalismo, de forma a conferir a estes alunos o mesmo ensino que pratiquei aos da Escola 1.

3.3 Observação Direta

Um dos objetivos que propus como docente das duas disciplinas, Oficina Multimédia B na Escola 1 e Design na Escola 2, foi garantir a interdisciplinaridade e conjugar o saber das várias áreas de estudo de forma a que os alunos realizassem projetos com carácter bastante aproximado do real. É intenção também que a objetividade dos projetos que foram planificados e desenvolvidos, permitissem aos os alunos que sentissem a exigência do ambiente de faculdade e do mundo real de trabalho.

Portanto a minha planificação baseou-se nos conceitos gerais e específicos da disciplina, segundo a minha filosofia de ensino acreditando que um aluno competente é capaz

de mobilizar saberes e consegue desenvolver projetos multimédia dentro de linguagens de comunicação diversas entre as demais áreas do seu currículo atual e futuro.

Esta observação foi feita ao longo de toda a minha experiência enquanto docente desde o ano letivo de 2004/05. No entanto vou objetivar para este estudo os anos letivos de 2010/11, ano em fiz a prática pedagógica neste Mestrado, e o ano letivo 2012/13.

O exercício em que faço a comparação de observação direta são relativos a trabalhos dos alunos de duas escolas, Escola 1 no ano letivo de 2011/12 e Escola 2 no ano letivo de 2012/13. Conseguem-se observar e comprovar algumas das observações das entrevistas anteriores e de todo o meu estudo, nos resultados obtidos pelos alunos (ver Anexo) destas duas escola distintas:

Quadro 7 - Exercício de Ilustração Vetorial

12º ano - Escola 1 - 2010/11 - Escola 2 - 2012/13

12º ano - Oficina Multimédia B - 2010/11 12º ano - Design - 2012/13				
Conceptualização	Competências	Procedimentos	Materiais	Aulas
Ilustração Digital Auto retrato Execução de uma ilustração vetorial segundo técnicas de Rotoscopia - Scanner Darkly	- Domínio de software específico - Interiorizar técnicas de ilustração vetorial - Perceber e entender os vários tipos de imagens relativos à sua apresentação em suporte virtual, bem como a sua relação intra-software.	- Cada aluno deve realizar uma ilustração sobre uma fotografia sua. - Tratamento em Photoshop da imagem e posterior vectorização em Illustrator.	- Máquina fotográfica - Um computador - Uma mesa digitalizadora	5 aulas de 90 minutos

A tabela anterior representa um exercício com uma forte componente prática e teórica. Os alunos trabalharam sobre técnicas realizadas profissionalmente em relação à vectorização digital. (Planificação em Anexo)

Como objetivos gerais, pretendi que os aluno adquirissem as competências essenciais ao domínio da ilustração vetorial. Para tal foi necessário que os alunos dominassem conceitos

de base nucleares à concepção deste tipo de arte, de modo a garantirem uma autonomia no que respeita ao desenvolvimento e exploração em ambiente multimédia dos seus projetos. Para este desenvolvimento é necessário que os alunos dominassem ferramentas de trabalho específicas em relação ao tema da Imagem digital.

Um domínio de base teórica sobre a imagem é estritamente essencial e o domínio de software como o *Photoshop* e *Illustrator*, que são programas que propus que os alunos apreendessem, teve como objetivo desenvolver competências técnicas específicas nos alunos. O domínio da técnica por si só não é sinónimo de um bom desenvolvimento num projeto multimédia, é necessário também que os alunos adquiram capacidades de organização, crítica e teórica. Os alunos precisarão de entender perfeitamente este tema, da imagem digital, como algo sistematizado na sua didática.

Este trabalho Ilustração Vetorial funcionou muito bem nas duas escolas. Na Escola 1 os alunos tinham na sua generalidade grandes competências ao nível teórico sobre Arte. Tinham nas disciplinas História de Arte e Desenho um dos seu melhores desempenhos. Estes alunos eram provenientes de contextos sócio económicos bastante favoráveis e todas estas condicionantes resultaram num ambiente dentro da sala de aula formidável e uma capacidade excepcional de trabalho. Os trabalhos destes alunos são de bom nível como se pode observar em anexo. Todos eles conseguiram aprender dois novos softwares e integrá-los de modo a realizar este trabalho.

Na Escola 2 os alunos eram completamente diferentes dos anteriormente descritos. Não tinham no seu currículo a disciplina de História de Arte e notaram-se bastante lacunas em relação à composição, percepção e tradução da sua imagem fotográfica para vetorial. Os contextos socioeconómicos da sua generalidade eram bastante baixos. A relação em sala de aula era mais dura, mas igualmente baseada no respeito. Os resultados foram obviamente mais baixos. Aprenderam bastante bem os dois softwares no entanto na parte prática sentiram bastantes mais dificuldades, não por que não conseguissem dominar os softwares, mas sim porque as competências diretamente ligadas a um exercício destes, não estavam presentes.

Em anexo estão presentes alguns trabalhos com a respectiva identificação sobre as escolas (Escola 1, Escola 2) e alunos (Escola 1 - Aluno A, Escola 1 - Aluno B...). Para maior objetividade sobre os trabalhos elaborados, bem como os enunciados e planificações, pode

consultar-se de uma forma mais aprofundada toda esta informação no meu relatório da prática pedagógica deste mesmo mestrado.

CAPÍTULO 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta de partida:

Como pode um professor aproveitar as diferentes experiências visuais e culturais dos seus alunos para desenvolver a aprendizagem e a identidade de cada um?

Este estudo revela que um professor que tenha um compromisso sério com a educação, não pode deixar de na sua prática não querer perceber quem é o aluno à sua frente. No entanto cada vez mais, isso é um fator secundário. Este estudo apresenta a importância das artes no desenvolvimento do aluno e refere que normalmente os melhores alunos em artes também o são noutras disciplinas. Ao considerar-se esta relação um fator aleatório, pode entender-se que o ensino em artes pode não ser decisivo no desenvolvimento do aluno, mas sim uma quantidade de variáveis que podem potenciar o melhor desenvolvimento da criança.

De forma a responder à pergunta de partida desta investigação foram realizadas duas entrevistas e ainda a análise a um exercício aplicado por mim em duas escolas distintas. As entrevistas decorreram num ambiente propício para que estas fossem realizadas da melhor maneira possível. O primeiro interlocutor tem um percurso invejável como professor, no entanto já se encontra reformado. Portanto pode retirar-se a ideia que muitas das suas respostas se encontram remetidas para uma experiência e não sobre uma experiência efetiva no ensino no presente. É de realçar que mesmo assim a sua experiência foi um enorme contributo essencialmente sobre o currículo e a prática educativa. Notou-se também um pensamento menos flexível. O segundo interlocutor teve um discurso por sua vez mais romântico e mais próximo da área das artes. Professor em exercício no presente é alguém que tem presente a função da arte na educação. É também um professor que tem em atenção o desenvolvimento do aluno e a sua história de vida. A sua entrevista contribuiu e centrou-se mais na área artística e é concentrada num pensamento bastante conciso sobre a arte na escola.

Há várias ideias que são nucleares nas duas entrevistas. Uma delas é o facto de que é determinante para o percurso de um aluno ser proveniente de um contexto social mais favorável. Não quer dizer com esta ideia que um aluno proveniente de uma contexto social menos favorável esteja condenado ao insucesso, mas claramente não fica com as mesmas

condições para o sucesso escolar e pessoal. Os entrevistados partilham desta ideia mas não manifestaram grandes soluções. É um fato concreto. A sociedade reflete-se de uma maneira bruta nas escolas e é também verdade que a nossa sociedade não é homogénea. Podemos ter na mesma escola variadíssimas turmas com complexidades tão dispares que o professor pouco pode fazer acerca das diferenças entre classes, a não ser, considerar o aluno, seja ele qual for, um elemento na praxis que deve ter acesso por igual ao conhecimento e a um desenvolvimento igual.

Há uma ideia-chave de que o entendimento e a experiência em artes valoriza não só o aluno mas também promove a *substância* nas escolas. Por substância entende-se o desenvolvimento pleno do aluno em relação a todas as disciplinas transversalmente implicando uma melhoria no seu futuro enquanto pessoa.

Qualquer um dos entrevistados criticam duramente a busca cega por resultados que o Ministério da Educação pretende. Defendem um ensino democratizante e individualizado baseado na interdisciplinaridade com a valorização do ensino artístico.

O segundo interlocutor sugere a implementação de ateliers de artes como houve no passado, em detrimento das várias disciplinas artísticas presentes nas manchas horárias dos vários anos de escolaridade do 2º e 3º ciclos. A ideia que um desenvolvimento através das várias artes em conjunto iria promover o desenvolvimento do aluno e claro da sua experiência em artes.

As entrevistas foram bastante esclarecedoras em relação à confirmação da importância das artes, do professor e do meio no desenvolvimento de um aluno. Se por um lado confirmaram que a *latitude* não é sinónimo de menos conhecimento em arte nem de menos experiência artística, por outro percebe-se que é o contexto socioeconómico do aluno o fator decisivo na sua maior ou menor experiência de vida. Este entendimento sobre o aluno deveria ser um aspeto principal na prática docente, no entanto depreende-se das palavras dos dois entrevistados que ser professor nos dias de hoje é olhar apenas pelos seus objetivos porque as metas curriculares do Ministério da Educação assim o exigem. Desta forma percebe-se que com facilidade a profissão de docente vai aos poucos deixando de ser humana. O interlocutor 2 por estar mais ligado às artes entende que o professor mesmo assim deve ter um compromisso sério de forma a formar bases sólidas e de crescimento sustentável para um novo olhar sobre as artes e as disciplinas artísticas.

Dos exercícios representados e comparados anteriormente conseguimos entender exatamente o que foi escrito atrás. Os alunos que apresentaram melhores resultados são aqueles que são provenientes de ambientes socioeconómicos mais favoráveis e que têm uma experiência em artes mais rica. Esta experiência pode ser considerada como algo teórico e pouco experienciado. O que se entende por experiência artística pressupõe mais do que a prática e a integração de algumas competências.

No início do estudo foram levantadas algumas questões sobre como a influência do meio, do contexto social e da atuação do professor sobre os alunos, condicionam os seus resultados escolares e o seu desenvolvimento pessoal e social. Os dados obtidos mostram que o nosso sistema de ensino teve grandes problemas de implementação e que as constantes mudanças de diretrizes são prejudiciais ao desenvolvimento dos alunos. Ainda hoje as artes são vistas como disciplinas menores nas escolas e a responsabilidade cabe muitas das vezes também à atuação dos professores no exercício das suas funções. Não obstante, a inconstância de um currículo concreto sobre a função das artes e a falta de condições de trabalho são aspetos a ter muito em conta para esta má prática. Sobre todas as teorias apresentadas, a ideia geral é de que há um claro benefício na experiência artística nas escolas tendo em vista o desenvolvimento pleno do aluno. A sua grande *pecha* é demonstrada pela confusão sobre conceitos como democracia, ensino e arte, sobre os quais a dispersão e ambiguidade realiza más interpretações, seja ao nível teórico, institucional ou local. Estas ideias estão suportadas na importância da biologia e psicologia sobre o nosso desenvolvimento. O seu conhecimento é indispensável a um docente que esteja comprometido com ensino.

Na relação deste estudo com as entrevistas e a observação direta entende-se que as diferenças dos alunos são um fator demasiado importante para que os professores não as tenham em conta na sua prática letiva. Um professor que não tenha um compromisso sério com o ensino é também um professor que não consegue atingir as metas curriculares da sua disciplina nem tão pouco atingi-las sob uma praxis que apresente um interesse particular no aluno à sua frente.

Como objetivo geral deste trabalho e atendendo à sua pertinência no sentido de poder alertar os professores para a importância do discente, enquanto ser individual, que se encontra à sua frente entende-se que a sua contribuição é um importante alerta não só para os professores mas também para os *legisladores* do ensino em Portugal. É importante dar aos

docentes as condições necessárias para que o ensino seja de facto um estrutura de evolução social e não, como se vem verificando, de manutenção e controlo das várias convulsões sociais que se manifestam nas nossas escolas.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, L., (1988) *Teorias da Inteligência*, Porto: Jornal de Sociologia

Alschuler, R., Hattwick, L.B., (1969) *Painting and Personality – A study of young children*, Chicago: The University of Chicago Press.

Arnheim, R. (1997) *Para uma psicologia da arte & Arte e entropia*, Almada: Dinalivro

Arnheim, R. (2005) *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*, São Paulo: Pioneira ThomsonLearning

Avanzini, G., (1978) *A pedagogia no século XX - 1º Volume - História contemporânea das ciências humanas*, Lisboa: Moraes Editores

Bardin, L., (2013) *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70

Baudrillard, J. (1991) *Simulacros e Simulação*, Lisboa: Relógio D'Água Editores

Cruz Rodrigues, A., Cunha, F., Felix, V. (2012) *Metas Curriculares / Ensino Básico / Educação Visual / 2º e 3º Ciclo (Versão eletrónica)*. Consultado a 13 de Abril de 2013
- SOUSA, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1.º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.

Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Regime Jurídico dos Instrumentos de Gestão territorial (RJIT)

Decreto-Lei nº334/90 de 2 de Novembro de 1990 Regime Jurídico dos Instrumentos de Gestão territorial (RJIT)

Dewey, J. (1959) *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3ª ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional

Duarte, J.B.(2008). *Investigação participativa, um género menor?Entrelugares. Revista de Sociopoética e Abordagens Afins (on-line)*. Vol.1 Nº 1, Setembro 2008 – Fevereiro 2009

Droste, M. (2006) *Bauhaus-Archiv*, Colónia: Taschen

Eco, U., (1997) *Como se faz uma tese*, Lisboa: Editorial Presença

Eisner, E. (2004) *El Arte y la Creación de la Mente*, Barcelona: Paidós

Eisner, E. (2005) *Educar la Visión Artística*, Barcelona: Paidós

Freinet, C., (1967) *Pedagogia do bom senso*, Lisboa: Moraes Editores

Gaitskell, C., Hurwitz, A., and Day, M. (1982) *Children and Their Art*, New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Gândara, M.I. (1998) *Desenho Infantil – Um Estudo sobre Níveis do Símbolo*, Lisboa: Texto Editora.

Gazzaniga, M., Essay: *Arts and Cognition: Findings Hint at Relationships The 2008 Progress Report on Brain Research*. <http://www.dana.org/news/publications/detail.aspx?id=10768>.
Acedido a 15 de Abril, de 2013

Gleitman, H., Fridlund, A. J., & Reisberg, D. (2009). *Psicologia* (8ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grácio, R. (1981) *Educação e Processo Democrático em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte

Hauser, A. (1973) *A arte e a sociedade*, Lisboa: Editorial Presença

Kerouac, J. (1998) *Pela estrada Fora*, Lisboa: Relógio D'Água Editores

Laeng, M. (1978) *Dicionário de Pedagogia*, Lisboa: Publicações D. Quixote

Lowenfeld, V. (1977) *A criança e sua arte*, São Paulo: Editora Mestre Jou

Moreira, M. A. (1999) *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária

Ministério da Educação, [Min-Edu], 2013. <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>. Acedido a 22 de Março de 2013

Piaget, J. (1975) *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar

Piaget, J., e Chomsky, N., (1987) *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem*, Lisboa: Edições 70

Popper, K. (1996) *O conhecimento e o problema corpo-mente*, Lisboa: Edições 70

Quivy, R., Champenhoutd, L. V. (1995) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa; Gradiva

Read, H. (1958) *Educação pela Arte*, Lisboa: Edições 70

Salazar, A. (2005) *Que é Arte - Obras Completas de Abel Salazar / Volume - V*, Porto: Campo das Letras

Vygotsky, L., (2007) *Pensamento e Linguagem*, Lisboa: Relógio D'água