

RITA PARAÍSO LÉRIAS

**IMPLICAÇÕES DO CONTEXTO SOCIOECONÓMICO
DOS JOVENS NAS SUAS PERCEPÇÕES ESTÉTICAS**

Orientador: Professor Doutor Óscar C. de Sousa

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO, ARQUITETURA, ARTES E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO**

Lisboa

2019

RITA PARAÍSO LÉRIAS

**IMPLICAÇÕES DO CONTEXTO SOCIOECONÓMICO
DOS JOVENS NAS SUAS PERCEPÇÕES ESTÉTICAS**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do grau de Mestre no curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais do 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 30 de Abril de 2019, com o Despacho de Nomeação de júri n.º: 94/2019, do dia 29 de Março de 2019, com a seguinte composição do júri:

Presidente: Professora Doutora M^ª Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos;

Arguente: Professor Doutor José Gregório Viegas Brás;

Orientador: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa.

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO, ARQUITETURA, ARTES E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO**

Lisboa

2019

“ ... quem acreditar que há coisas belas, mas não acreditar que existe a beleza em si nem for capaz de seguir alguém que o conduzisse no caminho do seu conhecimento, vive em sonho.”
“Aquele que, ao contrário deste, entende que existe o belo em si e é capaz de o contemplar, na sua essência e nas coisas em que tem participação, e sabe que as coisas não se identificam com ele, nem ele com as coisas. Vive na realidade.” (Platão, 2001, p.257.)

Aos meus filhos,

... a Lúcia, que me acompanhou desde o primeiro dia de aulas do mestrado e ao Zé Maria, a quem fico em dívida pelo tempo despendido na realização deste trabalho.

Agradecimentos

Aos meus filhos, que a cada desânimo e através de um abraço ou beijo me recarregavam as energias, a minha motivação!

Ao meu esposo Rui, pelo companheirismo, partilha, colaboração e apoio sempre presente ao longo deste percurso.

Aos meus pais e irmã, pelo apoio aos meus filhos nas minhas ausências.

Ao meu orientador Professor Doutor Óscar C. de Sousa pela sua dedicação, orientação científica e palavras de incentivo.

À Cooperativa Horizonte e Salesianos que possibilitaram este estudo, por duas vezes barrado noutras instituições.

Aos alunos que participaram neste estudo e aos seus pais por o permitirem.

A todos aqueles que me incentivaram e cooperaram directa ou indirectamente para a concretização deste trabalho.

Resumo

Num mundo cada vez mais globalizado, as escolas apresentam uma variedade de condições sociais, culturais e religiosas que numa sala de aula podem dificultar o trabalho do professor de artes visuais.

Tendo em conta esta realidade, a linha de investigação que irá ser adoptada tem como finalidade perceber até que ponto factores socioeconómicos podem intervir no pensamento estético-visual.

Este estudo foi realizado com recurso à aplicação da entrevista e observação directa como instrumentos de pesquisa sociológica, tendo como sujeitos dois grupos. O primeiro, crianças a frequentar a Cooperativa Horizonte em regime de ATL. Foram seleccionados, pela Horizonte, mediante os objectivos do estudo, um grupo multicultural de seis crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos, de origens socioeconómicas variadas.

E numa fase posterior, um segundo grupo, alunos do 2º e 3º ciclos que frequentam os Salesianos, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos.

Através dos instrumentos de investigação utilizados, foi possível recolher dados relativos ao núcleo familiar e suas preferências, face a um conjunto de actividades.

Conclui-se então, ser necessário desenvolver um trabalho sistemático e mais consistente, para que o aluno/jovem possa, pelo menos em âmbito escolar, privar com a arte e espaços por ela utilizados a fim de obter uma melhor interiorização e familiaridade com a arte, na sua verdadeira amplitude, possibilitando constituir em si uma consciência visual.

Sendo a percepção estética uma capacidade intrínseca, não existe impedimento algum para que qualquer criança esteja capacitada para a apreciação estética de qualquer manifestação de arte.

Apenas o parco contacto com a arte tem o papel castrador do interesse.

Não se pode despertar a sensibilidade para a arte sem o contacto com a mesma.

A realidade é que a maior parte das famílias não está desperta para a importância da arte na formação das crianças e muitos dos que o estão não têm acesso financeiro facilitado para a arte.

Palavras-Chave: Criança; Jovem; percepção visual; Cultura; Contexto socioeconómico.

Abstract

In an increasingly globalized world, schools are facing a variety of social practices, cultures and religions that in a classroom can complicate the work of the visual arts teacher.

Facing this reality, the adopted research line has as purpose understand how can socioeconomic factors be intervening in the aesthetic-visual thought. This study was performed using the interview and direct observation as instruments of sociological research having as sample two groups.

The first group, children attending Cooperativa Horizonte under the ATL regime.

This group has been selected by Cooperativa Horizonte, attending to study objectives, a multicultural group of six children between the ages of 6 and 11, of different socioeconomic backgrounds.

And at a later stage, a second group, of students of the 2nd and 3rd series with ages between 12 and 15 that attend the Salesians school.

From the research used instruments, it was possible to collect information related to the family nucleus, preferences, towards a set of activities.

It is therefore necessary to develop systematic and more consistent work, so that the student can at least in the school, dealing with the art and spaces used by it in order to obtain a better interiorization, and familiarity with art, in its true amplitude, in order to constitute in itself a visual consciousness.

Since aesthetic perception is an intrinsic capacity, there is no impediment whatsoever for any child to be qualified for the aesthetic appreciation of any manifestation of art.

Only restrictive contact with art has the interest castrating role.

It is not possible to arouse sensitivity to art without the contact with art.

The reality is that most families are not aware of the importance of art in the training of children and many of those who do have no easy financial access to art.

Keywords: Child, juvenile, visual perception, culture, socio-economic context.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	4
Abstract.....	5
Índice.....	6

INTRODUÇÃO.....	8
------------------------	----------

CAPITULO I – Enquadramento Teórico

1. Multiculturalismo.....	10
1.1 Multiculturalismo na Escola.....	11
1.2 Educação e Escola Multicultural.....	12
2. Desigualdade Social.....	15
2.1 A Estratificação por Rendimentos.....	16
2.2 A Escola e Desigualdades Sociais.....	17
2.3 A Desigualdades Sociais, Consumo e Lazer.....	18
3. Influências Familiares e Culturais.....	18
4. Percepção Estética.....	20
4.1 Experiência Estética.....	21

CAPITULO II – Parte Empírica

5. Problemática.....	25
5.1 Questão da Pesquisa.....	26
5.2 Objectivo Geral.....	26
5.3 Objectivo Especifico.....	26
6. Metodologia.....	26
6.1 Sujeitos.....	26
6.2 Instrumentos.....	27
6.3 Preparação da Entrevista.....	29
6.4 Procedimentos durante a Entrevista.....	31

CAPITULO III – Apresentação, Análise e Discussão de Resultados

7. Descrição Global das Amostras A e B.....	34
7.1 As amostras segundo idade.....	34
7.2 Amostras segundo escolaridade do agregado familiar.....	36

7.3 Amostras segundo profissão do agregado familiar.....	36
7.4 Amostras segundo a composição do agregado familiar	36
7.5 Amostras segundo a habitação do agregado familiar.....	38
7.6 Amostras segundo a relação com a comunidade.....	38
7.7 Amostras segundo hobbies.....	40
7.8 Amostras segundo lazer e cultura – viagens.....	40
7.9 Amostras segundo lazer e cultura – concertos, museus, exposições....	40
7.10 Amostras segundo lazer e cultura – passeios de verão.....	41
7.11 Amostras segundo lazer e cultura – passeios de inverno.....	41
7.12 Condição económica por índice de bens acumulados.....	41
8. Observação da Amostra - Apresentação Virtual do Museu Thyssen.....	41
9. Resultados.....	47
CONCLUSÃO.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
APÊNDICES.....	59
ANEXOS.....	67

INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito da obtenção do mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, promovido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no ano lectivo de 2018/2019, e tendo como orientador o professor Óscar de Sousa.

O propósito desta dissertação consistiu em desenvolver uma investigação científica assente no tema “Implicações do contexto socioeconómico dos jovens, nas suas percepções estéticas”.

O trabalho desenvolvido nesta dissertação foi motivado pela necessidade de aprofundar os conhecimentos relativos à temática escolhida. Perceber a capacidade humana relativamente à percepção estética, cognitiva de “olhar” arte; compreender quando, por quem e como é feito o primeiro contacto com a arte; como acontece o processo de ensino aprendizagem da arte na escola e principalmente estudar quais os factores sociais catalisadores do desinteresse pela arte.

Este é um tema de grande pertinência na actualidade uma vez que, apesar da existência de estudos⁽¹⁾ que demonstram que o contacto com artes melhora o desempenho dos alunos em várias disciplinas, se assiste, em crescente numero, ao abandono dos estudos na área e conseqüente falta de interesse em manifestações artísticas pelo público em geral. Desinteresse este intensificado pela actual política de educação, que insiste em ditar a sentença de morte à arte na escola e principalmente às condições sociais cada vez mais agravadas pela situação económica mundial.

O meio, o quotidiano, as situações de vida desfavorável modificam a forma como tudo o que nos rodeia é visto. Quando tudo nos parece escuridão, a luz pode passar despercebida!

Perante uma obra de arte, a maneira de ver e ler essa mesma arte pode diferir por inúmeras razões. Mas será a condição social um dos factores que também influencia a forma de perceber arte?

Assim sendo, o ensino - aprendizagem da arte, a percepção e contacto com a arte, e factores sociais, serão temas estudados neste relatório.

Foi dentro deste contexto que se procurou realizar um estudo diferente e inovador que procurasse verificar até que ponto o contexto socioeconómico pode interferir nas percepções visuais e gosto pela arte.

Como tal, este estudo teve inicio na procura efectiva de bibliografia que fomente a importância da arte na formação das personalidades, sobre a forma como é apresentada a arte aos jovens, qual o papel dos professores, escola e família.

(1) (relatório de avaliação do Instituto Arte na Escola, da Fundação Lochpe)

Foi possível encontrar informação que permitisse focar tema a tema, de forma a tentar responder às seguintes questões:

A percepção visual é uma capacidade humana, física e inata? Ou tem de ser ensinada/aprendida? Se tem de ser ensinada, por quem? Qual o papel da família? Qual o papel da escola?

Olhar e ver a arte. Qual a diferença?

Cultura, preconceitos e classes sociais, elites ou carências económicas ditam a sensibilidade e disponibilidade para olhar a arte?

Do 1º ciclo ao 2º ciclo. Qual a presença da arte no quotidiano dos jovens e como é vista?

Chegar ao 2º ciclo, e aprender a “olhar” arte. É tarde demais?

Qual o papel dos professores no despertar do prazer de “olhar”?

Esta dissertação foi encarada como um desafio que procura perceber as reais barreiras sociais à percepção estética.

Assim a ideia será fomentar nos professores a importância de ampliar os horizontes dos jovens e da ideia de que se está sempre a tempo de despertar os alunos para a arte, apesar dos condicionalismos familiares, culturais ou sociais.

Com vista a alcançar os objectivos propostos procedeu-se à fundamentação teórica, necessária para realizar um estudo sobre as influências e condicionalismos sociais, a educação artística e o papel do professor de artes.

Finalizada a fundamentação teórica, foi feito um estudo sobre a temática em questão, e analisados os dados obtidos. Deste modo, a presente dissertação divide-se em três partes: fundamentação teórica, em que foi feito um estudo sobre influências e condicionalismos sociais, a educação artística e o papel do professor de artes; a segunda diz respeito à investigação que incide no tema “Implicações do contexto socioeconómico dos jovens, nas suas percepções estéticas”, justamente porque se tem verificado um crescente desinteresse pela arte nas suas inúmeras manifestações. Pretende-se analisar comportamentos, interesses e sensibilidades face à arte, contrapondo com a realidade cultural e social de jovens em idade escolar, a fim de tentar perceber se existe realmente um factor causa/ efeito. Na fundamentação desta investigação foram consideradas teorias e conceitos abordados por alguns autores, designadamente: Gillo Dorfles, Gardner, Arnheim, Goodman, Beardsley, Roger Girod, Giddens, Bourdieu, Trusty, Watts, Erdman, Palmer e Cochran, entre outros.

A terceira parte corresponde à análise e reflexão sobre os resultados da investigação, assim como uma apreciação global e crítica de todo o trabalho desenvolvido neste projecto.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Multiculturalismo

“Eu somos tristes. Não me engano, digo bem. Ou talvez: nós sou triste? Porque dentro de mim não sou sozinho. Sou muitos. E esses todos disputam minha única vida. Vamos tendo nossas mortes. Mas parto foi só um. Aí, o problema. Por isso quando conto a minha história me misturo, mulato não de raças, mas de existências”.

Assim escreve Mia Couto, assim somos todos nós, fruto do nosso caminho do ser e das vivências adquiridas. Todos somos mulatos “não de raças, mas de existências”. Vivemos num mundo de sentimentos contraditórios entre a familiaridade e a estranheza. Ao mesmo tempo que as distâncias se anulam pelos diversos meios de comunicação e conhecimento, tornando gentes de longe, vizinhos de perto nesta “aldeia”, por outro, diluem-se também as nossas referências directrizes. A mesma “aldeia” que facilita o conhecimento e a multiplicação de caminhos, potencia igualmente a globalização que homogeneíza impedindo a percepção da singularidade inalienável do outro. Devido ao aumento da emigração e do crescimento do número de refugiados, a existência de sociedades multiculturais é hoje, um facto indesmentível e evidente. As repercussões políticas e sociais desta situação fazem-se sentir cada vez mais, em alguns países de forma muito intensa. Na Europa verificam-se espectros multiculturais distintos, tendo em conta a realidade francesa decorrente de uma situação pós-colonial e de fortes movimentos migratórios nomeadamente após a segunda guerra mundial, ou se for levada em conta a realidade espanhola que a par da especificidade própria de algumas das suas regiões que continuam a afirmar a sua autonomia, como a Catalunha, a Galiza ou o País Basco, conta também com uma história enraizada de presença árabe, que se intensifica com os recentes movimentos migratórios.

Em Portugal para além da forte presença das comunidades ciganas verificam-se; em resultado dos movimentos migratórios provenientes dos países africanos de expressão portuguesa e da Antiga União Soviética, assim como da migração brasileira, com a União Europeia, e a conseqüente circulação livre de pessoas e bens, a globalização económica com efeitos evidentes na habitação, vestuário, alimentação; a uma intensificação do cruzamento de culturas.

Em Portugal essas manifestações não atingem a intensidade e brutalidade de outros países. Todavia a existência destas diferentes culturas, nomeadamente na escola, colocam problemas específicos, de diversa natureza, que se devem procurar solucionar.

1.1 Multiculturalismo na escola

Portugal é inevitável e assumidamente um país multicultural. A diversidade não deverá ser apenas constatada, mas igualmente valorizada e incluída no currículo e práticas pedagógicas. É factor primordial para o professor, compreender e transformar, para que seja possível a inclusão e sucesso dos alunos, qualquer que seja a sua proveniência étnica, religiosa ou social. Essa inclusão para Vieira (1999) “implica as noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas (...) entre os indivíduos portadores de diferentes culturas.” (p. 20)

Lages (2006), afirma que uma das grandes riquezas da humanidade é a sua heterogeneidade, sendo que a compreensão recíproca entre povos deve ser uma constante.

Ramos (2004) considera, o processo migratório complicado, uma vez que vai

“Envolvendo ruturas espaciais e temporais, transformações diversas, nomeadamente mudanças psicológicas, físicas, biológicas, sociais, culturais, familiares, políticas, implicando a adaptação psicológica e social dos indivíduos e das famílias e diferentes modalidades de aculturação, constitui um processo complexo, com consequências ao nível de saúde física e psíquica e do stress psicológico e social.”
(p. 239)

Sendo o multiculturalismo ainda visto, por alguns, como um risco para a identidade nacional, Peres (2000) adverte que:

Fala-se da educação para os valores, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, tolerância e convivência, para a paz, educação inter/multicultural, educação ambiental, educação anti-racista... Porém, o nosso dia-a-dia está confrontado com manifestações de intolerância, marginalização, estereótipos, preconceitos, racismo, xenofobia na escola e na sociedade. (p. 28).

Tema ambíguo quando é possível constatar que pelo mundo ocorrem diariamente confrontos entre grupos e nações, distintos na forma de pensar, agir, sentir, que não se apercebem que são confrontados com problemas idênticos e cuja solução passa pela cooperação.

Também Silva (2007) considera que:

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. (p. 85)

Segundo Silva (2007), alguma dessa ambiguidade existente no multiculturalismo é fruto da segregação de microculturas pela cultura dominante onde estão inseridas. Este processo provoca o afastamento das pessoas face às suas culturas, tornando-as influenciáveis e mais fáceis de explorar pela sociedade de consumo em que se integram. Uma vez que misturadas com a nova cultura, vão perdendo as suas raízes. Perante uma sociedade multicultural, Vieira (1995) afirma que se deve respeitar as tradições das microculturas, ajudando a que seja possível manter a sua identidade cultural, uma vez que é no conjunto de conhecimentos, modos de agir e pensar que nos enriquecemos como seres humanos:

Há que procurar políticas e tipos de comunicação interculturais, não apenas multiculturais, pois caso contrário, reproduzem-se as diferenças fechadas em ghettos, reconhecendo-se-lhes as suas particularidades e identidades próprias sem, todavia, ou pelo menos necessariamente as pôr em pé de igualdade ao acesso à cidadania europeia, mundial, transnacional, transcultural, etc., sem perder a identidade local. (pp. 133 –134)

Quando o ensino e a aprendizagem são feitos numa língua que não a materna começa a desvantagem para muitos dos alunos, arrastando-os para dificuldades linguísticas que os poderão levar ao fracasso escolar. A própria escola assume um papel assimilador quando tem por objectivo assegurar a adaptação do aluno às normas sociais da cultura de acolhimento, negando as especificidades das minorias, procurando adaptá-las à cultura maioritária, ao invés de se preocupar com a adaptação e integração do aluno ao meio onde vive e interage com diversos grupos sociais e culturais. Para Pereira (2004) “a escola e o currículo continuam centrados nos padrões culturais dominantes e as culturas maternas dos grupos minoritários continuam a ser ignoradas.” (p.21)

Para Ramos (2004), os próprios programas escolares deveriam ser adaptados:

Se a existência de quadros legais que promovam a integração dos imigrantes em Portugal é fundamental, é igualmente necessário implantar uma educação intercultural susceptível de desenvolver nos portugueses a capacidade de aceitarem e valorizarem as diferenças e contribuir para criar uma sociedade onde todos participem e dialoguem e uma concepção cosmopolita da nação. (p.263)

1.2. Educação e Escola Multicultural

A escola deverá ser o lugar onde se desenvolve de maneira prática, a educação para os cidadãos. As orientações curriculares, inclusas as diversas áreas de conteúdo pela qual se rege o ensino, devem abranger e integrar todos os elementos no processo educativo a este nível. Na Lei 5/97- Quadro da educação pré - escolar (1997) pode ler-se que:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p. 15)

Ao afirmar que uma escola é para todos, é ter em atenção a diversidade cultural existente na mesma, assim como ter em conta as diferenças Linguísticas, religiosas, de costumes, entre outras.

Para Sá (2001):

À escola competirá a organização de um ambiente cultural que permita a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspetos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus atos e a capacidade de tomar decisões perante si próprios, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção do bem comum.(p.13)

Segundo este autor (2001), a escola e a sociedade, devem ser desafiadas a repensar estratégias para acolher todos os alunos, principalmente, os que apenas dominam a língua do seu país de origem, tendo como objetivo a integração destes alunos na comunidade escolar, com vista à aquisição de aptidões necessárias para se realizarem na sociedade que os acolhe, sem nunca os deixarem perder as suas origens. É portanto necessária a criação de uma escola, que efectivamente pense a inclusão educativa e social dos alunos cujas particularidades e aprendizagens difiram das do modelo padrão esperado pela escola, que reformule os seus objetivos e supere a distância de linguagem das teorias pedagógicas inovadoras e revolucionárias e as práticas escolares conservadoras no sentido de acompanhar os tempos. Para Leite (2002), é possível observar a mudança nos “discursos de legitimação da escola de um modelo cultural único, que deveria ser transmitido numa intencionalidade assimilacionista e homogeneizadora.” (p.126). A escola deverá responder à realidade pluricultural constituída pela população escolar ao contrário do que assegura Martins (1998) “parece que a escola como todas as instituições sociais, não se encontra preparada para enfrentar-se à diversidade, à desigualdade e à exclusão social (as minorias, a cultura da marginalidade, a inadaptação social, a xenofobia, etc.).” (p.175) Ainda há muito a fazer para a criação de uma escola promotora de práticas positivas de educação, e criação de um espaço favorável à expressão de cada um, nas suas diferenças, desenvolvendo estratégias para a anulação da discriminação. Desta opinião é Bernestein (1996) quando refere que “para que a criança possa assimilar a cultura da escola, é necessário que a escola consiga assimilar a cultura da criança.” (p. 2).

O que fazer para ter uma escola multicultural? Segundo Alain Touraine (1999), a escola:

Não é somente uma função de instrução; tem também uma função de educação, que consiste em, ao mesmo tempo, encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades através das quais se forma e se afirma a sua personalidade. (p. 326)

Para Touraine, a escola tem um papel fundamental na promoção da autoestima e confiança, nas relações sem preconceitos e discriminações, devendo ainda criar oportunidades para que as crianças das minorias consigam conhecimentos suficientes, atitudes e as competências necessárias à aquisição de iguais circunstâncias das crianças pertencentes à cultura dominante. “Toda a criança seja de que raça for, seja negra, branca, vermelha, amarela. Seja rapariga ou rapaz. Fale que língua falar, acredite no que acreditar, pense o que pensar, tenha nascido seja onde for, ela tem direito.”(p.1) Neste poema de Matilde Rosa Araújo (1997) enfatiza-se isso mesmo, todo o ser humano tem os mesmos direitos.

Para Leite (2002):

Se a educação escolar não se transformar, quebrando o tradicionalismo que a caracteriza e englobando na sua cultura, subculturas de populações ou grupos que até há pouco tempo ignorava, ou que lhe eram estranhas, bem como questões das realidades locais e mundiais, está sujeita, pelo menos a duas situações:

(1) perder uma das razões da sua existência e que é a de contribuir para uma educação para todos; (2) ser um veículo de marginalização de certos grupos sociais e obrigá-los a um processo de assimilação, sujeitando-os a uma perda das suas identidades culturais. (p. 97)

Também para Santomé (2006):

A educação serve para fazer compreender às pessoas que um outro mundo é possível; contribui para torná-las conscientes da necessidade de fazer tudo quanto necessário for para construir sociedades mais justas, democráticas e solidárias. São as cidadãs e os cidadãos instruídos os que contribuirão de forma mais decisiva para a promulgação de leis que tornam os direitos humanos e a democracia numa realidade. Podemos dizer que os sistemas educativos são um dos pilares fundamentais para proceder à contínua construção de um mundo mais justo; constituem um dos recursos primordiais por meio dos quais todas e cada uma das pessoas levam adiante a conquista dos seus direitos, assim como os das comunidades e povos no seio dos quais vivem e trabalham. (p. 99)

O projeto educativo deve ser o colmatar da auscultação de todos os intervenientes no processo educativo. Para Stainback (1999) é na valorização da escola como mecanismo de integração, de iniciativa, de objectivos claros regulamentados, com a intervenção da comunidade educativa, que se obterá uma escola multicultural de qualidade e sucesso:

Sem dúvida, a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceites e respeitadas. Devido ao fato de as nossas sociedades estarem em uma fase crítica de evolução, do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional, é importante evitarmos os erros do passado. Precisamos de Escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação. (pp. 26 – 27)

Para Leite (2002):

Não é possível pensar a educação sem, simultaneamente pensar a cultura e as relações existentes entre ambas. A educação enquanto processo dialógico, formativo e transmissivo, supõe necessariamente um contacto, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos e um desenvolvimento de competências, hábitos e valores que constituem aquilo a que se designa por conteúdo da educação. (p.126) Leite (2002) supõe não apenas “uma reprodução do saber e da(s) culturas mas também uma produção.” (p.126)

Para afirmar uma escola multicultural assumida, deve reunir-se um conjunto de estratégias com base em programas curriculares que cultivem a diversidade de culturas e estilos de vida que promovam a compreensão e tolerância entre a diversidade étnica e cultural proporcionando em última análise, uma aprendizagem intercultural. Para Fernand Ouellet (1991).

Toda a formação sistemática que tem como objetivos desenvolver, quer nos grupos majoritários quer nos grupos minoritários: uma melhor compreensão das [diversas] culturas nas sociedades modernas; uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes; uma atitude mais adaptada ao contexto da diversidade cultural de uma dada sociedade, resultante da melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sociopolíticos capazes de produzir o racismo; e uma melhor capacidade de participar na interação social, criadora de identidades, e de reconhecimento da pertença comum à humanidade. (p.29)

2. Desigualdade Social

As desigualdades sociais ocupam uma larga amplitude da estrutura das sociedades: pode falar-se de desigualdade relacionada com sexo, idade, categoria socioprofissional ou etnia.

Uma desigualdade não é uma simples «diferença» individual.

Algumas das diferenças que se podem encontrar entre indivíduos são sociologicamente irrelevantes: como estatura, cor dos olhos, gostos artísticos, etc e em nada poderão, em princípio, influenciar as oportunidades de vida concretas ou nos dizer nada sobre as posições sociais de cada um.

Uma desigualdade social deverá resultar de um grau desigual de acesso a bens, serviços ou oportunidades.

Segundo Roger Girod, uma desigualdade social «consiste na repartição não uniforme, na população de um país ou de uma região, de todos os tipos de vantagens e desvantagens sobre os quais a sociedade exerce uma qualquer influência» (Girod, 1984: 3). Já Anthony Giddens define as desigualdades sociais – ou sistema de estratificação social - como um conjunto de «(...) desigualdades estruturadas entre diferentes grupos de indivíduos» (Giddens, 1993, p.212), estando os mecanismos de estruturação baseados na sociedade.

Em síntese pode definir-se uma desigualdade social como uma diferença socialmente condicionada no acesso a recursos. Ou seja, o facto de se deter maior ou menor volume de riqueza; prestígio ou valorização social; diferentes possibilidades de escolarização e sucesso escola, estará subordinado a mecanismos de tipo social que condicionam os destinos individuais.

Existem vários tipos de desigualdade. Anthony Giddens considera que existiram historicamente «quatro sistemas básicos de estratificação»: escravatura (define-se por alguns indivíduos serem propriedade de outros), castas (consiste numa forte segregação entre grupos, baseada em características culturais, étnicas ou raciais), ordens (estratos populacionais separados rigorosamente uns dos outros, como clero vs povo) e por último as classes (consiste num sistema de estratificação típico das sociedades industriais contemporâneas, apresentando quatro diferenças em relação aos outros: as classes não são estabelecidas por regulamentações legais ou religiosas; incluem uma importante componente de situação social adquirida; dependem de diferenças económicas entre indivíduos).

A síntese teórica de Max Weber quanto aos tipos de desigualdades esteve na base da argumentação de Giddens. Weber é mais restrito na classificação, segundo o autor existem três tipos de desigualdade: Classes (definidas a partir de relações económicas); grupos de status (definidos pelos “estilos de vida”); e partidos (definidos pela posse de poder e autoridade).

2.1 A estratificação por rendimentos

A avaliação de rendimentos constitui uma das formas mais usadas de análise estratificacionista. Apresenta vantagens: como se trata de um indicador quantitativo permite um fácil escalonamento e hierarquização da população; é um indicador que sintetiza outras informações, o rendimento apresenta uma forte correlação com a profissão e grau de instrução; revela o "nível de vida" e o “poder de compra” do indivíduo.

A estratificação é feita a partir de variáveis indirectas (ex.: profissão), uma vez que ter acesso aos rendimentos através de inquérito não é fácil, e a sua ordenação responde

a uma escala muito simples (classe alta; classe média alta; classe média; classe média baixa e classe baixa).

Para cada classe de consumidores, avaliam-se uma série de variáveis: atributos de caracterização (residência, sexo, idade, ocupação, composição familiar); preferências e hábitos de consumo; e audiência de diversos meios de comunicação.

2.2 A escola e desigualdades sociais

A escola tem sido objecto de aprofundada investigação sociológica.

As principais conclusões extraídas de diversos estudos convergem de alguma forma.

A escola, longe de constituir um local de completa igualdade de oportunidades, possui um conjunto de mecanismos que procedem a uma selecção rigorosa dos estudantes consoante a sua origem social. Estes mecanismos consistem em diferentes hábitos culturais de origem que incluem capacidades linguísticas; conhecimentos e aprendizagem prévios; adequação dos modelos culturais de origem à cultura e hábitos da escola; capacidades económicas dos estudantes; relacionamentos sociais e redes informais de contactos. Estes factores criam oportunidades objectivas de sucesso e insucesso escolares, que irão influir sobre os destinos dos estudantes e incorporados pelos indivíduos, reforçando os mecanismos de partida. Assim se um estudante fracassar nos seus estudos tenderá a ser interpretado como falta de capacidade individual, o que levará à sua desistência precoce, quando muitas vezes poderá ser apenas o resultado de uma origem social menos favorecida.

O fracasso escolar é explicado por Pierre Bourdieu, que apresenta o capital cultural como principal factor de diferenciação dos estudantes.

Bourdieu aborda o conceito de *habitus*, «(...) o *habitus* é um capital, que, sendo incorporado, apresenta-se com as aparências de algo inato.» (BOURDIEU, 1983, p. 104-105). Assim o *habitus* também depende do meio em que se insere o indivíduo.

O *habitus* e o capital cultural estão intrinsecamente ligados, pois segundo o autor o capital cultural é transmitido pela família. Ao entrar na escola estes dois factores explicam os possíveis diferentes desempenhos dos estudantes.

A origem social, o capital cultural e o *habitus*, para Bourdieu, são factores de afunilamento dos sectores educacionais. Exemplificando, ao entrar numa instituição escolar qualquer criança que possua o capital cultural elevado, verá a escola como uma continuação do seu *habitus*. Pelo contrário, qualquer criança cujo capital cultural seja baixo ou mesmo inexistente, sentir-se-ia desenquadrada, num novo mundo, com novas regras que precisariam ser interiorizadas.

Vários estudos empíricos têm revelado evidências que estão na base destas teorias sobre o percurso escolar no 1º ciclo. Os estudos afirmam, que o insucesso escolar é

muito maior entre as classes mais baixas da sociedade. As vias de “ensino” são percorridas maioritariamente pelas classes médias e altas, enquanto as vias “profissionalizantes”, são frequentadas pelas classes baixas.

2.3 Desigualdades Sociais, consumo e lazer

O estudo dos hábitos de consumo ou lazer adquire uma importância crescente para as teorias das desigualdades.

Os elementos subjectivos e culturais de identidade da população, concretizados nas formas de consumo e lazer, são decisivos para marcar as diferentes posições sociais.

Os tipos de consumo de bens materiais ou serviços e as práticas de lazer tornam-se centrais para caracterizar as “classe sociais” contemporâneas, ou avaliar trajectórias de mobilidade social. Marcas de vestuário, local de férias, prática de um desporto específico (ex.: golfe) ou a frequência de determinados espaços públicos tornam-se importantes para analisar desigualdades sociais. Determinados tipos de consumo ou lazer são determinantes para a construção de identidades de classes.

Thorstein Veblen, autor de "A teoria da classe ociosa", divulgou o conceito pela primeira vez. Os membros de um grupo aderem às suas práticas para serem aceites e para obter prestígio ao controlar aqueles que são incapazes de se comportar da mesma maneira.

3. Influências Familiares e culturais.

Assim que nascemos somos, de alguma forma, ou de todas as formas, alvo de influências.

Essas influências surgem de variadíssimas direcções, mas aquela que mais prevalece será a familiar aglutinada à cultural.

Para ajudar a compreender este tema, foram usadas como referências, a teoria da reprodução cultural de Pierre Bourdieu e os estudos contemporâneos sobre as relações entre família e escola.

Como já foi abordado mais atrás nesta dissertação (A escola e desigualdades sociais), Bourdieu (1998) sustenta que os recursos culturais familiares têm preponderância sobre os económicos na definição do desempenho e dos percursos escolares. Para fazer referência a esses recursos, o autor desenvolve o conceito de capital cultural, utilizado para designar o “poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes” (Nogueira e Nogueira, 2004, p. 40). Assim, estão incluídos, nesse conceito, desde bens culturais objetivados, até

conhecimentos, valores e disposições com relação à cultura, além das credenciais escolares dos membros da família.

A maior parte dos estudos realizados é unânime em reconhecer a influência da família no processo de configuração dos projectos vocacionais, na escolha de uma formação e de uma profissão (Whiston & Keller, 2004).

O projecto é simultaneamente aquilo para onde o homem tende e aquilo que constitui o seu ser mais autêntico. Remete-nos para uma antecipação intencional do futuro para dar sentido ao presente.

Na concretização desse projecto deverá estar presente a vocação, que poderá ou não sofrer influências por parte dos pais e familiares. Essa influência tomará a forma de apoio ou falta dele na caminhada até à concretização do projecto.

Trusty, Watts e Erdman (1997), partindo do pressuposto que o envolvimento dos pais tinha um impacto importante no desenvolvimento vocacional, identificaram que o factor preditivo do contexto familiar que mais influenciava este desenvolvimento era o estatuto socioeconómico da família. Constatam que as famílias de nível socioeconómico mais baixo passam muito menos tempo do que as famílias de classe média no apoio aos seus filhos.

Segundo Palmer e Cochran (1988), em núcleos familiares onde existiam elevados níveis de comunicação, os pais percepcionavam-se como fonte de apoio emocional e conselho nas várias problemáticas do seu desenvolvimento, incluindo na vocacional, permanecendo como figuras de confiança e admiráveis, aderindo às suas opiniões com maior impacto, em detrimento às veiculadas pelos amigos e professores.

Em oposição, os ambientes familiares, cujo clima psicossocial se caracterizava por níveis de comunicação reduzidos, ausência de expressão de sentimentos e experiências, onde existiam frequentes situações de violência física, psicológica, verbal, ou até mesmo abuso sexual, eram limitadores do desenvolvimento vocacional.

Da qualidade das relações com as figuras significativas dependerá a magnitude das expectativas do adolescente face ao seu projecto vocacional, ou seja a consolidação de uma identidade vocacional.

Várias investigações foram realizadas, a partir dos anos 80, sobre o impacto dos pais na construção de aspirações e expectativas profissionais.

Wall, Covell e MacIntyre (1999) constataram que o suporte emocional, acompanhado pelos meios instrumentais para o efectivarem, garantido pelos pais em actividades de formação e de exploração vocacional, tinha uma influência positiva, na construção de expectativas e aspirações profissionais elevadas.

Os resultados de um estudo realizado com uma amostra de adolescentes portugueses (Gonçalves, 1997) revelam um impacto diferenciado na construção de expectativas

profissionais e de formação em função do nível socioeconómico e cultural da família de origem.

Os adolescentes provenientes de contextos familiares de nível socioeconómico e cultural médio manifestam expectativas mais elevadas e sentem-se mais apoiados pelos pais do que os níveis mais baixos e elevados. Nos níveis elevado e baixo, por razões de natureza diversa, predomina a convencionalidade e conformidade ligada à reprodução do estilo de vida dominante ou à escassez de oportunidades para contrariar a origem socioeconómica. Quanto ao nível socioeconómico alto tende a ser mais acomodado onde em muitos casos os apoios instrumentais se sobrepõem aos emocionais. Estas famílias tendem a ser favoráveis ao cumprimento do projecto vocacional da família.

4. Percepção Estética

Da percepção estética pode dizer-se que, etimologicamente, o termo remete para a palavra grega *aisthesis*, que significa “sensação”, “sentimento”, significações que se encontram reunidas no termo “sensibilidade”.

Desde a antiguidade clássica (Platão, Aristóteles) que se reflecte sobre a arte. Contudo, a Estética como disciplina filosófica surge só em 1750, na obra de Alexander Baumgarten. Ao desenvolver o conceito de «Estética», este autor preocupa-se fundamentalmente com os seguintes aspectos: a presença de certos objectos melhor organizados nas suas formas, capazes de se dirigirem simultaneamente aos sentidos e ao espírito (objectos belos); a experiência portadora de uma fruição desinteressada (o prazer estético); a existência de uma actividade humana que tinha como finalidade a produção destes objectos belos (a arte).

A Estética era então a disciplina filosófica que se debruçava sobre o belo, os fenómenos artísticos e o juízo de gosto.

No século XIX, a partir de Hegel e por ele influenciados, vários autores insistem mais na denominação, filosofia da arte. A Filosofia da Arte considera primordialmente a obra artística e a relação desta com o criador que a produziu. Levanta também as seguintes questões específicas da Filosofia da Arte: O que é a arte?; O que é a criação artística?; O que é a expressão artística?; Como acontece a recepção da obra de arte?; Em que se distinguem a arte da não-arte?

Considerando agora uma outra definição de Estética:

“A Estética investiga os problemas que se levantam na contemplação dos objectos estéticos. Objectos estéticos são todos os objectos – naturais e artefactos (obras de

arte) – que se convertem em moventes da experiência estética e em redor dos quais se emitem juízos de gosto ou juízos estéticos.”

Nesta definição são referidas (e articuladas) três noções fundamentais: objecto estético; experiência estética e juízo estético.

Convém não confundir “objecto estético” com “obra de arte”.

«Há entre eles uma pequena diferença: a obra de arte, na medida em que é uma coisa, pode ser apreendida por uma percepção que abstrai da sua qualidade estética, como acontece quando estou desatento num espectáculo ou quando se procura compreendê-la e justificá-la em vez de a experimentar (fruir), como pode acontecer com um crítico de arte. O objecto estético é, pelo contrário, o objecto esteticamente apreendido, isto é, apreendido enquanto estético. É nisto que consiste a diferença: o objecto estético é a obra de arte apreendida como obra de arte, a obra de arte que obtém a percepção que por si mesma solicita e a que tem direito, atingindo a sua plenitude na consciência do fruidor; em resumo, é a obra de arte enquanto apreendida.» (Mikel Dufrenne Cf., *Idem*, p.57-58)

4.1 Experiência estética.

Perante uma pintura, ou qualquer outra forma de arte, acontece-nos, por vezes, alhearmo-nos de tudo o resto. Estas experiências arrebatam-nos e acrescentam algo ao nosso sentir e à nossa compreensão da realidade; no dizer de alguns autores, estas experiências estéticas produzem em nós uma iluminação interior.

A experiência estética desdobra-se em três dimensões distintas: Experiência Estética da Natureza (quando o ser humano, ao contemplar/admirar a natureza, tem determinados sentimentos ou vivências, tais como o prazer, o deleite, o espanto); Experiência Estética da Criação Artística (é a experiência do artista na fase da criação, marcada pela reflexão, pelo silêncio, pelo isolamento, pela angústia); Experiência Estética em face da Obra de Arte (é a experiência do espectador na contemplação da obra de arte, também designada “experiência estética da recepção”).

Aprofundando um pouco a noção de “experiência estética”, é conveniente salientar os pontos essenciais das seguintes teorias: teorias subjectivistas; teorias objectivistas; teorias da experiência estética.

Os defensores das primeiras julgaram que a especificidade dos fenómenos estéticos se deveria procurar numa “pré-disposição” (ou atitude) do sujeito. A experiência estética seria, assim, a experiência resultante da assunção de uma atitude estética, um fenómeno puramente subjectivo, uma “vivência”.

As teorias objectivistas centram a sua análise no objecto da experiência estética, prescindem do aspecto “vivencial” dessa experiência. A experiência estética pode ser considerada como essencialmente cognitiva, resulta da apreensão da qualidade estética do objecto enquanto “forma sensível”, organização de uma “matéria” sensível

(cromática, sonora ou outra). O objecto estético, nomeadamente a obra de arte, torna-se, deste modo, o centro da investigação.

Uma análise objectiva procurará mostrar como é que um determinado efeito estético é obtido a partir de uma determinada organização de elementos sensoriais que se encontram presentes em qualquer acto de percepção: cores, formas, timbres, etc.

Se a análise objectiva pode permitir compreender como é produzido um efeito estético, é discutível que ela seja suficiente para apreender esse efeito e que dispense uma forma específica de sensibilidade, como pretendem as teorias objectivistas mais radicais.

A análise descritiva dos elementos empiricamente verificáveis da percepção do objecto não permite, só por si, evidenciar as suas qualidades estéticas: a “violência” de uma pintura, a “tristeza” de uma peça musical, a “solenidade” de um edifício, etc. Estas qualidades não são elementos isoláveis da percepção, como o são as cores e as formas, nem podem ser reduzidas a estes elementos ou inferidas a partir deles.

Pode admitir-se que os elementos contidos na percepção de uma pintura por um apreciador de arte e por um funcionário de limpeza do museu são idênticos, na medida em que as cores e outros aspectos empiricamente observáveis são “públicos”, acessíveis a todos, mas não que a percepção global da pintura seja idêntica em ambos os casos. A apreciação estética, apesar de se basear em elementos “objectivos”, é distinta da percepção vulgar, apreendendo qualidades que, para esta última, permanecem inadvertidas.

Efectivamente, as qualidades estéticas “emergem” a partir de elementos contidos em qualquer acto de percepção (as qualidades sensíveis), na qual se encontram virtual ou potencialmente presentes, mas não são redutíveis a esses elementos, podendo não ser apreendidas com eles e requerendo, para serem efectivamente apreendidas, uma forma específica de sensibilidade e, por conseguinte, um observador competente.

As estéticas objectivistas têm razão ao sublinharem que a experiência estética, enquanto experiência de realidade, tem uma natureza cognitiva e constitui um modo de apreensão do objecto e das suas qualidades. Uma música é triste não por evocar ou expressar um sentimento subjectivo, mas em virtude das sonoridades empregues e da forma de as organizar. A experiência estética descobre uma expressividade intrínseca do sensível: cores, formas e sons “dizem-nos” alguma coisa sobre o mundo e não se limitam a ser meios para “ilustrar” os “estados interiores” do sujeito. Certamente essa experiência é também emocional e afectiva, o que muitas correntes objectivistas quiseram ignorar. Mas o que nos emociona e afecta é o facto de o mundo revelar uma significação humana e não os nossos próprios sentimentos.

As chamadas “Teorias da Experiência Estética” defenderam uma interpretação da experiência estética que procurou superar a oposição rígida entre as teorias acima referidas.

Dewey considera a qualidade estética, uma qualidade do objecto de arte. Mas essa qualidade só pode ser caracterizada como a capacidade do objecto para proporcionar uma experiência estética, e é a percepção estética que realiza (ou actualiza) essa capacidade, transformando o objecto em “obra de arte”.

Observação – Definir o objecto estético pela sua capacidade para proporcionar uma experiência estética parece remeter-nos para as teorias subjectivistas. Mas há uma diferença essencial entre ambas: os subjectivistas identificam a qualidade estética com a vivência ou atitude do sujeito; John Dewey e os fenomenólogos consideram-na uma qualidade (potencial/virtual) do objecto, mas cuja expressividade (o conteúdo significativo) só pode ser manifestada na consciência de um sujeito pela percepção estética. O “objecto de arte” permanece como que “incompleto” e aguardando a sua plena realização como “obra de arte” mediante a experiência estética.

Consideremos um exemplo: dizemos que uma maçã é um fruto comestível e, portanto, que a “comestibilidade” é uma propriedade desse fruto. Ora, esta propriedade é essencialmente relativa a um aparelho digestivo com determinadas características. Porém, o facto de essa propriedade ser uma capacidade que só se actualiza quando a maçã é efectivamente comida não impede que a consideremos uma propriedade real da maçã, mesmo na eventualidade de ninguém a comer. O mesmo sucede com a qualidade ou valor estético.

A experiência estética não produz esse valor, apenas manifesta e actualiza num acto de percepção consciente a potencialidade expressiva inerente à forma sensível do objecto. Mesmo quando permanece inadvertida e não é apreciada, a qualidade estética não deixa de ser uma propriedade real do objecto. Inúmeras obras de arte permaneceram “mudas” durante séculos, o que não significa que não tivessem sempre possuído qualidade estética.

Relativamente ao juízo estético, limitar-me-ei a resumir alguns pontos da análise de Kant e a expor uma nota complementar.

O juízo do gosto (ou juízo estético) é o juízo sobre o belo. (Kant)

O juízo estético não é um juízo de conhecimento ou lógico. «*Estético significa: aquilo cujo princípio determinante só pode ser subjectivo*» (Kant). Assim, o juízo de gosto expressa unicamente o modo como o sujeito sente que é afectado pela representação: a satisfação ou a insatisfação. Para determinar se algo é belo ou não, não relacionamos a representação com o objecto (com o fim de conhecê-lo com a ajuda do

entendimento), mas com o sujeito e com o sentimento de prazer ou dor/desprazer. O belo é apreendido imediatamente pelo sentimento e não pela razão.

O juízo do gosto é desinteressado.

Ao considerá-lo subjectivo, Kant afirma que o juízo estético não tem nada a ver com o interesse, isto é, não se encontra ligado á existência do objecto e, por conseguinte, às necessidades ou desejos dos seres humanos. Ao ser humano dá satisfação o agradável (“o que dá prazer aos sentidos na sensação”), o bom e o belo. O que distingue o belo do agradável e do bom é que o belo agrada (dá prazer) independentemente de qualquer interesse.

O prazer estético não depende, portanto, da realidade do objecto: nem dos seus “atractivos” sensíveis (as sensações agradáveis), nem de um interesse racional (a representação conceptual de um fim), mas exclusivamente de condições subjectivas ou *a priori*: o estado de espírito do sujeito, a sua actividade “interior”, puramente contemplativa.

O juízo do gosto possui validade universal.

Apesar do seu carácter subjectivo, o juízo do gosto possui validade universal. A validade universal do juízo do gosto difere da dos juízos científicos: a destes é lógica e objectiva – fundamenta-se em “razões” (conceitos), pode ser demonstrada e torna obrigatória a adesão de todos; a dos primeiros é subjectiva e estética (funda-se no sentimento), sendo impossível enunciar uma regra que obrigue todos a reconhecer a beleza de alguma coisa. Afirmar a *possibilidade* de um juízo estético que possa ser considerado válido por todos não é o mesmo que postular a adesão de todos.

Belo, diz-nos Kant, é “o que agrada (dá prazer) universalmente sem conceito”. Ora, esta validade universal reside na comunicabilidade ou possibilidade que aquele prazer tem de ser participado por todos os seres humanos. Por outras palavras: quando acho bela uma obra de arte, penso que há comunicabilidade universal do sentimento de prazer que ela me proporciona; o objecto belo dá-nos logo a impressão de ser aquilo que deve ser.

CAPITULO II – PARTE EMPÍRICA

5. Problemática

Realizada a fundamentação teórica cujo intuito foi enquadrar e contextualizar a temática em estudo, neste capítulo abordar-se-á a metodologia, a pergunta de pesquisa, os objetivos, o planeamento e métodos.

O interesse pela temática abordada surgiu não numa fase, ou época específica, mas foi algo de que me fui apercebendo ao longo da vida.

No início do ano lectivo, a professora da primária perguntava onde gostávamos que fossem as visitas de estudo. A maioria respondia ao circo, a minoria, de que fazia parte, respondia museus e palácios. De imediato os colegas retorquiam com palavras desagradáveis.

Sempre me questioneei porque me achavam “esquisita” afinal ver castelos, imaginar as guerras, imaginar as senhoras de longos vestidos a deambular pelos palácios conhecendo a sua história era muito giro.

Porque é que para mim os museus, castelos, palácios e a sua história eram campos prósperos de imaginação e brincadeiras deliciosas e para os outros era uma “seca”?

Apercebi-me que as histórias que a minha mãe me contava, não eram as mesmas que os meus colegas ouviam. Eu ouvia histórias verdadeiras sobre Brites de Almeida, a Padeira de Aljubarrota ou do milagre das rosas de D. Isabel. Na altura pensei que a escolha das histórias não tinha importância, com o passar dos anos, fui-me apercebendo que talvez tivessem um intuito e valor, hoje tenho a certeza que fizeram alguma diferença, pelo menos na minha vida. A forma como me foi apresentado algum conhecimento fez com que quisesse mais?

Um dos meus jogos preferidos era olhar para quadros e pensar como o pintor. Porque quis fazer aquilo, porque pintou a senhora sentada? Muitas vezes a resposta não passava de palermices com o propósito de arrancar umas belas gargalhadas. O certo é que poucos me acompanhavam nessa brincadeira, ou na brincadeira dos rabiscos aleatórios, que após um olhar atento viravam bonecos ou objectos. Sempre me questioneei acerca dos poucos amigos com gosto pelas minhas brincadeiras preferidas. Com a possibilidade que me foi dada ao leccionar, estas questões do passado voltaram a ter importância. Porque é que alguns alunos não têm o mínimo interesse em perceber uma obra de arte, deslocarem-se a um museu, exposição? Porque partem do princípio que será uma grande chatice? Porque lhes falta a sensibilidade?

Ou não falta e o problema será outro? Como podem os professores motivar para a arte?

5.1 Questão da Pesquisa

A percepção visual é uma capacidade humana, física e inata? Ou tem de ser ensinada/aprendida? Se tem de ser ensinada, por quem? Qual o papel da família? Qual o papel da escola?

5.2. Objetivo Geral

Verificar se os contextos socioeconómicos dos jovens interferem nas suas percepções estéticas.

5.3 Objetivos específicos.

- Fazer o levantamento das condições socioeconómicas e das experiências estéticas vividas por um grupo de seis crianças com contextos socioculturais variados, de idade compreendida entre os 6 e 11 anos.
- Fazer igual levantamento num grupo de seis crianças com contextos socioculturais variados, de idade compreendida entre os 12 e 15 anos a frequentarem o 2.º e 3º ciclos.
- Comparar os resultados da percepção e gosto estéticos entre as duas amostras.

6. Metodologia

6.1 Sujeitos

Para o desenvolvimento do estudo da temática em questão foram necessárias muitas informações que não possuía sobre métodos, estratégias e técnicas de investigação sociológica, neste sentido a preparação do estudo requereu algum tempo. No decorrer da investigação o entusiasmo foi-se perdendo à medida que todas as portas se fechavam e declinavam a proposta do estudo.

Foi difícil encontrar uma instituição disponível a aceitar e colaborar com o estudo. E nesse sentido foram perdidos alguns meses.

Após encontrar finalmente a instituição para o colocar em prática foi necessário aguardar sensivelmente um mês, pelo ofício aos pais e respectiva autorização.

Ao iniciar o estudo tive como público-alvo uma amostra, que mais à frente me pareceu insuficiente, tendo posteriormente perdido mais algum tempo com um outro público-alvo, por forma a fornecer dados mais concretos.

Este estudo foi efetuado com seis crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, de origens socioeconómicas variadas, alunos do 1º ciclo.

Foram igualmente seleccionados 6 alunos do 2º e 3º ciclos tendo em conta os objetivos do estudo, um grupo multicultural de seis jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, de origens socioeconómicas variadas.

A idade dos participantes da 1ª amostra foi delimitada por julgar que na faixa etária seleccionada as crianças conseguiriam responder às perguntas elaboradas com a sinceridade que as caracteriza, fornecendo assim um material de análise mais consistente. Esta amostra constitui um elemento comparativo à 2ª amostra, pretendendo desta forma perceber a existência ou inexistência da evolução da percepção e gosto estéticos entre as duas amostras.

A idade dos participantes da 2ª amostra foi delimitada por ser essa a idade efetiva dos jovens com que lidarei em contexto escolar e sobre a qual recaem as conclusões deste estudo.

Relativamente à contextualização das amostras:

1ª Amostra: As crianças à altura deste estudo encontravam-se na Cooperativa Horizonte em regime de ATL. Algumas delas frequentam ou já frequentaram a mesma instituição como alunos do 1º ciclo do ensino básico.

A Horizonte – Cooperativa de Solidariedade Social e de Ensino, é uma instituição Particular de Solidariedade Social, fundada em 1989 com o intuito de intervir na comunidade local, mais concretamente na Madorna, freguesia de S. Domingos de Rana e Concelho de Cascais.

A 2ª Amostra é da Escola Salesiana, concelho de Cascais, que admite alunos de todas as classes sociais e etnias.

Na avaliação da condição económica, elaborou-se um índice de bens acumulados. No cálculo desse índice foram consideradas as quantidades que as crianças referiram possuir na sua residência dos seguintes electrodomésticos: telefone fixo, telemóvel, televisão, plasma, computador, máquina de lavar roupa, máquina de secar roupa, máquina de lavar loiça, frigorífico e arca congeladora.

Na avaliação da condição afetiva foram tidas em conta as seguintes variáveis: quantitativa (número de vezes que viajaram; foram a um concerto; museu; exposição; parques; piscinas; praia; parques temáticos; parques de diversões; centros comerciais.) e qualitativa (regularidade de programas familiares em interior e exterior).

6.2 Instrumentos

Face à informação recolhida e que consta nos anexos, foram os seguintes os métodos, estratégias e técnicas de investigação sociológica.

O método escolhido foi o de estudo de caso ou análise intensiva. Este método é um processo de investigação sociológica que se destina ao estudo de fenómenos

particulares, e que visa observá-los sob todos os aspectos. Os fenómenos são analisados de forma intensiva, recorrendo a todas as técnicas disponíveis e a uma amostra particular. A finalidade é a compreensão ampla do fenómeno na sua totalidade.

A realização de uma pesquisa empírica no ramo da Sociologia implica sempre o accionamento de procedimentos teórico-metodológicos de observação do real, ou seja de estruturação de uma estratégia de investigação. Esta depende dos objectos concretos da pesquisa, bem como da sua origem.

Alguns objectos de investigação sugerem a utilização de métodos e técnicas de carácter mais quantitativo, enquanto outros objectos de pesquisa permitem uma análise mais intensiva. Assim as estratégias de investigação sociológica podem designar-se por extensiva, intensiva ou investigação-acção.

A estratégia de investigação sociológica usada neste estudo foi a intensiva, uma vez que analisa em profundidade características, opiniões, e uma problemática relativa a uma população determinada. Nesta estratégia, privilegia-se a abordagem directa das pessoas nos seus próprios contextos de interacção. E uma vez que o estudo foi realizado com crianças e jovens, um contexto favorável, onde se sentissem bem só poderia ser benéfico para o estudo.

Nas Ciências Humanas é utilizada a tipologia das Ciências Sociais (De Bruyne et al., 1975) que se caracterizam por três grandes grupos de técnicas de recolhas de dados, designados por “modos”, que servem para instrumentar as investigações qualitativas. São eles o inquérito (oral/entrevista; escrito/questionário); a observação e a análise documental.

Neste estudo foram usadas técnicas não documentais ou seja sistemas de observação que incidiram numa lista de variáveis previamente definidos (sistema fechado).

As Técnicas não documentais presentes no estudo consistem na recolha de informações através da observação/experimentação. A observação foi simultaneamente participante e não participante, indirecta.

Participante uma vez que o estudo foi feito por mim num sistema de observação-participação, situação que necessitou visitas regulares à instituição apenas para que pudesse ser aceite, ao ponto de me integrar no grupo a observar. Isso permitiu-me fazer uma análise global e intensiva.

Da observação não participante, indirecta fizeram parte, a entrevista e medida de atitudes e opinião.

A entrevista, principal instrumento deste estudo, é uma técnica que prevê a construção de um roteiro/guião sobre o qual cada entrevista se efectua, e deve centrar-se, no entrevistado.

A entrevista, segundo Werner e Schoepfle, (1987, p.78) pode contribuir para contrariar resultados obtidos através da observação participante, consideram-na útil e um complemento à observação participante. Werner e Schoepfle (1987, p. 79), propõem tratar em separado os dados relativos à observação e à entrevista e usar o cruzamento de informação no sentido de identificar discrepâncias e foi isso que se procurou fazer neste estudo.

A entrevista pode ainda ser catalogada em duas categorias (Powney et Watts, 1987), orientada para a resposta e orientada para a informação.

Uma vez que o público-alvo eram crianças e jovens, que tendem a dizer aquilo que pensam que o adulto quer ouvir, a entrevista orientada foi preterida uma vez que forçaria ainda mais esta tendência, orientando para a resposta.

A escolha para este estudo, foi a entrevista orientada para a informação uma vez que visava circunscrever a percepção e o ponto de vista de uma pessoa ou grupo de pessoas perante uma dada situação. Neste sentido foram tidas em conta as perspectivas de Pourtois e Desmet (1988) que preferem a utilização da entrevista não directiva, processo interactivo onde o investigador deve encorajar a livre expressão do sujeito através de uma escuta atenta e activa.

Dentro das entrevistas, há ainda, as entrevistas estruturadas e não estruturadas. As entrevistas para este estudo seguiram um guia de tópicos, mas não são estruturadas, sendo desta forma mais flexíveis. As questões e sequência foram alteradas em conveniência e benefício da entrevista. As questões apresentadas são na sua maioria abertas, para que o entrevistado tivesse a possibilidade de exprimir e justificar livremente a sua opinião.

As entrevistas foram ainda de tipo intensivo, centra-se em cada criança, sem limites de tempo e com ampla liberdade.

As medidas de atitudes e opinião têm por objecto a graduação da respectiva intensidade, possibilitando a ordenação dos indivíduos ao longo de uma escala.

O principal objectivo do recurso a diferentes técnicas foi a obtenção da máxima informação possível de forma a poder garantir a objectividade e a precisão sobre a temática em estudo.

6.3 Preparação da entrevista

Após uma recolha e análise de informação sobre investigação sociológica; os seus métodos, estratégias e técnicas, concluiu-se que a entrevista é o “instrumento” que mais se adequa ao público-alvo e objectivos deste estudo; isto tendo em conta que a entrevista é um método de recolha de informações pertinente, válido e fiável, que consiste numa conversa oral, individual ou em grupo, com várias pessoas.

Foi feita uma pesquisa, com o objectivo de preparar a entrevista, quer no que concerne às questões a colocar, quer no que diz respeito à postura e reacções do entrevistador e finalmente como preparação às reacções e dificuldades possíveis, uma vez que se trata de crianças, o público-alvo desta entrevista.

Cohen, Manion e Morrison (2007: 374) chamam à atenção para as capacidades cognitivas e linguísticas das crianças (diferentes dos adultos) sendo que é importante perceber o mundo do seu ponto de vista.

Segundo Arksey e Knight, citados por Cohen et al. (2007: 374), é importante que se estabeleça uma relação de confiança com as crianças para que elas se sintam à vontade e confiantes (explicar à criança o propósito da entrevista numa linguagem apropriada ao seu nível de desenvolvimento, é um bom começo) e devem-se evitar reacções exageradas (por exemplo, no caso delas se distraírem) ou que a entrevista se torne ameaçadora.

Tendo em conta o objectivo de ganhar a confiança da criança é conveniente para o entrevistador sentar-se ao nível do olhar desta.

Cohen *et al.* (2007: 375-376) apresenta uma extensa lista de dificuldades numa entrevista com crianças. O investigador não pode ser visto como uma figura da autoridade; tem de conseguir que as crianças revelem o que realmente pensam e sentem, contrariando a sua natureza em dizer aquilo que acham que o investigador quer ouvir; ultrapassar a natural relutância para contradizer um adulto ou se afirmarem; evitar que a entrevista seja vista como um teste, assim como deve evitar-se as perguntas de “sim ou não”, preferindo perguntas abertas de forma a evitar a “propensão para a aquiescência”.

Um ambiente confortável pode ser conseguido realizando a entrevista em ambientes naturais para as crianças (Kvale & Brinkmann, 2009). Que espaços são esses? McCrum e Bernal (1994) dizem que o mais importante é o conforto. “Try to choose a place that isn’t too threatening – school rooms can often bring associations that prevent children from relaxing. Smaller, friendlier rooms with flexible seating can help” (McCrum e Bernal, 1994: 14). Ghiglione e Matalone referem igualmente a importância do local da entrevista.

As entrevistas decorreram em privado em sala e/ou ao ar livre, nas instalações dos Salesianos e Cooperativa Horizonte; ambiente natural para as crianças.

A entrevista aqui planeada, como método de recolha de informações que é, consiste em conversas orais com vista à obtenção de respostas para posterior análise e retirada de ilações acerca da problemática apresentada nesta dissertação: “Implicações do contexto socioeconómico dos alunos, nas suas percepções estéticas”.

6.4 Procedimentos durante a entrevista

Hopkins (2008: 110-111), citando Walker e Adelman, apresenta cinco pontos importantes a ter em conta numa entrevista a crianças:

- “Be a sympathetic, interested and attentive listener, without taking an active conservative role; this is a way of conveying that you value and appreciate the child’s opinion.”
- “Be natural with respect to subject matter. Do not express your own opinions either on the subjects being discussed by the children or on the children’s ideas about the subjects, and be specially careful not to betray feelings of surprise or disapproval at what the child knows.”
- “Your sense of ease is also important. If you feel hesitant or hurried, the students will sense this feeling and behave accordingly.”
- “The students may also be fearful that they will expose an attitude or idea that you don’t think is correct. Reassure along the lines of ‘Your opinions are important to me. All I want is what you think – this isn’t a test and there isn’t any one answer to the questions I want to ask.’”
- “Specifically we suggest that you:
 - phrase questions similarly each time,
 - keep the outline of interview questions before you,
 - be prepared to reword a question if it is not understood or if the answer is vague and too general. Sometimes it is hard not to give an ‘answer’ to the question in the process of rewording it.”

Antes de proceder à entrevista, foi explicado o motivo da mesma e pedida a respectiva autorização a cada criança. Apesar da autorização dos pais já ter sido concedida.

A entrevista fez-se com recurso a um Guião que foi adaptado devido às idades dos inquiridos, mediante se tratasse da Amostra A – Apêndice 1 (sujeitos 1 a 6) ou da Amostra B – Apêndice 2 (sujeitos 7 a 12).

Formação e controlo do entrevistador

Dada a minha inexperiência como entrevistadora, foi feita uma pesquisa para melhor perceber o “instrumento” com que iria trabalhar.

Sabendo que não existe nenhum entrevistador nato, e consciente das três características que se revelam positivas na actuação com diferentes pessoas: sensibilidade para as relações humanas; introspecção; receptividade, o trabalho revelou-se mais facilitado. As competências foram adquiridas através da muita pesquisa e compreensão de técnicas que facilitassem a condução de uma entrevista

não directiva; assim como a adequação entre o papel de entrevistador e o conjunto dos comportamentos verbais e não-verbais das crianças a serem observadas.

Elementos não-verbais da entrevista

O investigador americano Mehrabian fez uma estimativa da proporção verbal/não verbal do comportamento e concluiu que 55% da mensagem é transmitida via linguagem corporal. Ainda segundo o mesmo estudo, a voz é responsável por 38% e as palavras apenas por 7%.

As expressões faciais são reveladoras das emoções e o seu estudo está inserido no campo da cinésica.

De todas as contribuições não faladas que são dadas pelo entrevistado serão analisadas as expressões corporais e os actos, através de anotações (Tabela IV).

Observação de gravuras

Consiste na apresentação de várias imagens de obras de arte da exposição “Jardins Impressionistas” (Museu Thyssen em Madrid).

Observação etnográfica (perceber o seu comportamento mediante aquilo que observam; postura; reacções; interesse/desinteresse; expressão facial; tempo que demoram a observar determinada obra...).

E finalmente conversa sobre o observado, seguindo o guião (Apêndice 4).

Esta observação foi feita a pares. Apenas para uma optimização da observação e anotação.

A intenção é perceber o que cada um percebe naquilo que vê; leitura da obra.

A importância do desenho da criança como veículo de expressão, poderia ser tranquilamente exposto nas reuniões de pais e professores na escola. Este é um papel importante a ser trabalhado pela escola.

O ideal seria o educador colocar-se na situação da criança, ou seja, de olhar o mundo através do seu olhar. Para um adulto o que às vezes lhe parece insignificante, no que diz respeito á expressão da criança, na verdade traduz-se numa expressão do seu confronto consigo mesma, de olhar para o seu próprio “eu”. É nesta expressão, que encontramos muito mais do que um simples desenhar, podemos ver na sua expressão, as suas reflexões, o seu raciocínio e as suas habilidades para pensar.

O educador deve munir-se de uma sensibilidade para avaliar um trabalho de arte de uma criança. A riqueza desta sensibilidade está em perceber e poder compreender a sua expressividade, pois a criança só desenha o que conhece, o que é mais importante para ela.

Esta sensibilidade do professor é um factor primordial, que poderá ou não afugentar essa expressão sincera e pura da criança.

Quando numa sala de aula, há um modelo único de expressão, o resultado é a perda de confiança na sua *expressão pessoal*. Esta imposição acaba por condicionar a expectativa inconsciente da criança e há uma dependência do adulto em relação ao modelo que ela sempre deverá seguir. O mesmo se aplica aos seus pais.

Dar liberdade de expressão é criar caminho para entender a criança e o meio de onde veio. Este será o primeiro passo para quebrar as barreiras da influência social negativa.

CAPITULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Para a elaboração deste estudo foram analisadas duas amostras de duas faixas etárias distintas, provenientes de estratos sociais também diferentes.

Poderá parecer despropositada a escolha da primeira, mas não será se se pensar que a aprendizagem e a formação de habitus começam à nascença. A ideia será analisar a evolução, relativamente à arte, das duas amostras. Perceber a influência das instituições escolares nestas faixas etárias.

7. Descrição global das amostras A e B.

7.1. As Amostras segundo Idade

As amostras A e B são constituídas por 12 crianças de ambos os sexos, sendo 6 do sexo feminino e 6 do sexo masculino.

Na tabela I, pode observar-se a constituição das amostras segundo a idade dos inquiridos, sendo que a amostra A é constituída pelos sujeitos 1 a 6 e a amostra B pelos sujeitos 7 a 12. O intervalo de idades na amostra A é entre os 6 e os 11 anos ou seja a idade média situa-se nos 8,5 anos. No caso da amostra B é entre os 12 e os 15 anos. A idade média da amostra B situa-se nos 13,5 anos.

7.2. Amostras segundo escolaridade do agregado familiar.

O processo de socialização primária desempenha um papel fundamental, uma vez que se trata de aprendizado de carácter cognitivo, afectivo, social, moral, sexual que vai desde o primeiro dia de vida até aos doze anos de idade. Estas experiências e valores adquiridos essencialmente no núcleo familiar são a estrutura para tudo incluindo para o processo de escolaridade que se reflecte em diferentes percursos escolares, também de acordo com a escolaridade e com a profissão dos pais.

Assim importa referir que metade (12) dos pais das crianças inquiridas possui o 3º ciclo de escolaridade, sendo que 6 possuem o ensino secundário, 3 um curso superior, 1 o 1º ciclo, e 1 o doutoramento.

A escolaridade de outros elementos do agregado (avós, tios ou irmãos) não foi considerada.

7.3. Amostras segundo a profissão do agregado familiar.

Relativamente à profissão dos pais dos inquiridos, para este gráfico específico, usou-se a nomenclatura retirada da pesquisa de Gomes, Lourenço & Neves (2000).

Todos os inquiridos responderam, sendo que das respostas verifica-se que da totalidade dos agregados, 15 são trabalhadores da indústria, comércio e serviços, 5 são profissionais técnicos, 2 professores e 2 desempregados. Ainda de referir que fazem parte de 3 agregados 5 elementos reformados.

7.4. Amostras segundo a composição do agregado familiar.

Em relação à composição do agregado familiar, constata-se pela tabela que a maior parte dos inquiridos(5) têm na sua composição até 4 pessoas, 3 agregados até 3 pessoas e com até 5 pessoas ou mais, igualmente 3 agregados da amostra. Apenas 1 agregado representa um caso de família monoparental.

Tabela II - Descrição global das amostras A e B relativamente à Habitação.

Sujeito	Género	Idade	Habitação														
			Agregado				Tipologia						Relação com a Comunidade				
			Até 2 pessoas	Até 3 pessoas	Até 4 pessoas	Até 5 pessoas ou mais	Apartamento		Moradia		Regime		Nível Satisfação			Nível de convívio	
				T2	T3 ou mais	T2	T3 ou mais	Própria	Arrendada	De familiar/ conjunta	Gosta	Não Gosta	Indiferente	Com Convívio	Sem Convívio		
1	F	6			x								x				x
2	M	7				x						x			x		
3	M	8			x							x					x
4	F	10			x						x				x		
5	F	7	x							x					x		
6	M	11		x						x					x		
7	M	12			x							x			x		
8	M	12		x						x					x		
9	F	13			x					x							x
10	F	13		x								x					x
11	M	14				x									x		
12	F	15				x						x			x		

7.5. Amostras segundo a habitação do agregado familiar.

Em relação à tipologia da habitação e segundo a tabela II, a maior parte dos inquiridos (7) vive em apartamento até 2 quartos, 4 em moradia com quintal e até 3 quartos e 1 elemento da amostra em apartamento com 3 quartos ou mais.

A maior parte das habitações dos inquiridos são arrendadas (6), 2 habitam em casa de familiar e 4 em casa própria.

7.6. Amostras segundo a relação com a comunidade.

Todas as crianças ou adolescentes têm direito ao lazer, contudo existem diferenças na forma de brincar determinadas pelo poder aquisitivo das famílias.

É importante brincar, principalmente dos zero aos seis anos de idade, como forma de facilitar o desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional.

A crescente violência nas ruas tem motivado muitos pais a adotarem outros tipos de diversão para os filhos. Estão a restringir o seu universo lúdico ao interior das suas casas.

A interacção com outras crianças da mesma idade, e de realidades diferentes à sua, possibilita que cresçam com o sentimento de tolerância e respeito à diversidade.

Muitas crianças e jovens adolescentes ainda não exercem o seu direito à diversão muito devido às desigualdades sociais.

Nas comunidades em que não há opções públicas para o lazer, famílias de maiores recursos conseguem suprir essa necessidade com a aquisição de outras formas de diversão. No caso das crianças menos favorecidas, as opções de diversão são mais escassas.

Os espaços livres deveriam ser locais de encontro e convívio, espaços de intervenção social em que a exploração lúdica acontecesse.

Todos os inquiridos, apesar de mais ou menos, à excepção de 1 inquirido, assumem gostar do local onde vivem.

Na tabela II pode observar-se a sua relação com a comunidade. Positivamente inseridos na comunidade, a grande maioria confessa gostar do local onde vive (11) e ter um bom convívio (8). 4 elementos da amostra consideram-se apenas inseridos na comunidade, não convivendo com os vizinhos. Apenas 1 não gosta do local onde vive, e onde não convive com vizinhos.

7.7 Amostras segundo hobbies

A tabela III reflecte como é despendido o tempo livre dos inquiridos, sendo que metade deles, num total de 6, não tem qualquer hobbie, 3 têm hobbies familiares e 2 têm hobbies particulares. De referir que 1 dos inquiridos acumula hobbies familiares e particulares.

7.8. Amostras segundo lazer e cultura - Viagens

Dentro do tema lazer e cultura incluíam-se as viagens. Foram consideradas apenas viagens para fora de Portugal Continental.

Metade dos inquiridos nunca viajou (6), 3 assumem ter viajado pelo menos uma vez e 3 duas vezes ou mais. Quem viajou fê-lo em família.

7.9 Amostras segundo lazer e cultura – Concertos, Museus e Exposições

Da temática lazer e cultura, os inquiridos relataram as suas experiências no que concerne a concertos, museus e exposições. Pelas respostas, pode constatar-se observando a tabela III que a maioria dos inquiridos (8) já foi a concertos, sendo que os mesmos se trataram quase em exclusivo, de concertos gratuitos. Os outros 4 nunca assistiram a um concerto.

Relativamente a visitas a museus, 8 afirmam já ter ido e 4 nunca foram. Dos que assumem ter ido apenas 4 afirmam tê-lo feito em contexto escolar e 3 com os pais em passeio familiar, 1 assume ter ido em ambos os contextos (familiar e escolar).

Relativamente a exposições foram apenas consideradas as de carácter artístico.

A tabela III revela que do total de inquiridos, 3 afirmam ter ido a exposições, 6 nunca foram e 2 não sabem ou não se lembram.

Na mesma tabela é observável que 1 inquirido afirma ter ido com a família e igualmente 1 em contexto escolar. Apenas 1 dos inquiridos assume ter ido em ambos os contextos.

7.10. Amostras segundo lazer e cultura – Passeios de verão

Das várias actividades possíveis de realizar, os inquiridos responderam sobre as que são mais comuns de se fazerem no verão e no inverno.

Das hipóteses de passeios de verão (tabela III), a totalidade da amostra respondeu, como esperado, que a mais comum de realizar eram as idas à praia (12), seguindo-se a frequência de passeios aos jardins públicos (8), 1 ficará em casa, 5 assumem os passeios aos centros comerciais como prática regular e apenas 3 frequentam piscinas.

7.11. Amostras segundo lazer e cultura – Passeios de inverno

Das várias actividades possíveis de realizar no inverno (tabela III), a maioria (7) respondeu a ida ao centro comercial, 6 responderam a ida aos jardins públicos, seguindo-se o cinema (5), e por fim apenas 1 frequenta museus e igualmente exposições.

7.12. Condição económica por índice de bens acumulados.

A tabela III aborda ainda a condição económica por índice de bens acumulados por indivíduo/agregado.

De entre telefone fixo, telemóvel, televisões, plasmas, computadores, máquinas de lavar loiça e roupa, máquina de secar roupa, frigorífico e arca congeladora os inquiridos foram respondendo ao que possuíam em casa e em que quantidade.

De referir que nem todos os meninos possuíam computador.

De entre os inquiridos 1 referiu a existência de 16 bens, 2 assumem acumular 11 bens, 2 referem 9 bens, 1 afirma ter 8, 4 dos inquiridos possuem 7, e por fim 2 assumem ter apenas 6 bens.

8. Observação da Amostra – Apresentação Virtual do Museu Thyssen.

Esta fase do estudo tinha como objectivo tentar perceber qual a percepção da arte e estética por parte dos inquiridos.

Perante uma pintura, ao ouvir uma música, ao ler um livro, etc., acontece, por vezes, alhearmo-nos de tudo o resto. São experiências arrebatadoras que acrescentam algo ao sentir e à nossa compreensão da realidade.

Como relatado anteriormente nesta dissertação, a experiência estética pode desdobrar-se em três dimensões distintas; Experiência Estética da Natureza; Experiência Estética da Criação Artística e Experiência Estética em face da Obra de Arte e é esta experiência do espectador na contemplação da obra de arte, também designada “experiência estética da recepção”, que se pretende estudar.

As crianças foram levadas a uma sala vazia e iluminada com a luz de um projector, apenas com uma linha delimitadora preta e rectangular no chão, onde se pretendia que as crianças se sentassem.

Seguiu-se a apresentação virtual do Museu Thyssen em Madrid e de obras de arte da exposição “Jardins Impressionistas”.

A intenção era perceber o seu comportamento mediante o que estavam a observar (postura; reacções; interesse/desinteresse; tempo de observação de entre outros aspectos). Tais reacções foram anotadas e traduzidas na tabela IV.

Sendo que às observáveis na tabela IV são atribuídas as seguintes deduções:

Postura do corpo

Inclinação em direcção às gravuras: confiança;

Postura recolhida: tédio;

Postura relaxada, braços e pernas abertos ligeiramente: autoconfiança e segurança.

Postura dos braços

Cruzado standard: postura defensiva/insegurança;

Cruzados com punhos fechados: sinal de defesa e hostilidade;

Cruzar os braços segurando-os: sinal de restrição.

Postura das pernas

Cruzado standard: postura defensiva;

Cruzadas estando em pé: desconforto/tensão;

Cruzar os calcanhares: dissimular atitude negativa.

Postura da cabeça

Movimentos de lado a lado: negação;

Movimentos para cima e para baixo: consentimento;

Para cima: neutral ou examinador;

Inclinada lateralmente: interesse;

Inclinada para baixo: desaprovação, atitude negativa.

(Steinberg M., 1988).

Tabela IV – Observação de reacções, atitudes e posturas.

Sujeito	Género	Idade	Nível de Interesse			Tempo de Observação			Teor do Comentário			Postura Corporal			Postura dos braços			Postura das pernas			Postura da cabeça				
			Alto	Médio	Baixo	Alto	Médio	Baixo	Alto	Médio	Baixo	Inclinação em direcção às gravuras	Postura Recolhida	Postura relaxada, braços/pernas abertos	Cruzado Standard	Cruzados/punhos fechados	Cruzados, segurando-os	Cruzado Standard	Cruzado estando em pé	Calcanhares cruzados	Movimentos de lado a lado	Movimentos para cima e para baixo	Movimentos para cima	Inclinada Lateralmente	Inclinada para baixo
1	F	6		X				X			X				X		X			X					
2	M	7			X			X			X		X			X						X			
3	M	8		X				X			X		X			X						X			
4	F	10		X			X		X		X		X			X						X			
5	F	7			X			X			X	X			X			X				X			
6	M	11	X			X		X			X		X								X		X		
7	M	12			X			X			X		X		X	X									X
8	M	12		X			X		X		X		X										X		
9	F	13		x			X		X		X		X								X		X		
10	F	13	X				X		X		X		X				X	X					X		
11	M	14			X			X			X		X		X		X	X							X
12	F	15			X			X			X		X	X	X	X	X	X							X

E finalmente a conversa sobre o observado.

Foram feitas questões como:

- O que sentes quando olhas para o quadro que escolheste?
- Tentas perceber o que vês no quadro?
- O que vês aqui?

A primeira reacção foi obviamente para a tecnologia usada (todos os sujeitos).

Os comentários foram desde o “impressionante” (Sujeito 1), “fixe” (Sujeito 4), ao “que giro” (Sujeito 8).

A euforia de estarem virtualmente num museu que fica noutra país, gerou comentários como «Para a esquerda, para a direita, em frente!».

Acabada a euforia, foi-lhes pedido que vissem todas as obras. No final teriam de escolher apenas uma. Aquela que lhes agradasse mais ou menos, pelas cores, pelo tema, por aquilo que sentiam quando olhavam a obra, enfim, pelo motivo que quisessem, mas apenas uma. Ou seja teriam de estar atentos.

Foi feita uma observação (Tabela IV acima).

Pude perceber que relativamente ao espaço, oito inquiridos (sujeitos 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11,12) respeitaram fielmente o rectângulo desenhado no chão, enquanto quatro inquiridos (sujeitos 1, 6, 8, 10) pediram várias vezes para se levantarem, chegarem mais perto e rever algumas obras.

Todos se mostraram interessados, numa postura muito activa, mas enquanto uns se interessavam pelas obras expostas (sujeitos 1, 6, 8, 9, 10), outros mantinham a brincadeira sobre a direcção a seguir no “Museu Virtual” (sujeito 3, 4, 5, 7, 11).

Os mais interessados perguntaram se podiam ir mesmo àquele museu. Se era muito longe e se os quadros estavam a ser vistos em tempo real.

As expressões faciais denunciaram os mais interessados (Sujeitos 6, 8, 9 e 10), que não desviavam o olhar da projecção. O verdadeiro interesse surgiu no sujeito 6, que pediu por inúmeras vezes para ficar mais tempo a observar determinada obra, enquanto outros reclamavam que assim nunca mais chegavam ao fim (sujeitos 11 e 12).

Depois de escolhida a obra de cada um, o grupo dispersou-se e um a um, a sós na sala fez a sua leitura individual de cada uma das obras.

As respostas foram uma desilusão, vagas, superficiais, para despachar o assunto e sem grande reflexão. O ponto de interesse desta experiência para a amostra, foi sem dúvida, a visita virtual ao Museu pela tecnologia em si.

Sujeito 1



“Le Jardin de Monet à Argenteuil (les Dahlias)”
De Claude Monet

Sujeito 2 e 8



“Jardins do Luxemburgo”
De John Singer Sargent

Sujeito 3, 11 e 12



“O parque dos leões em Port-Marly”
De Camille Corot

Sujeito 5, 7 e 10



“El parque Mounceau”
De Claude Monet

Sujeito 6 e 9



“O Alcazar de Sevilha”
De J. Sorolla

9. Resultados

Em toda e qualquer sociedade, as diferenças entre indivíduos são invariavelmente observadas quanto ao lugar que ocupam na hierarquia social. É por demais reconhecido que tais diferenças estão associadas a oportunidades educacionais, às ocupações/profissões, ao acesso a bens e serviços, comportamento social, tendências políticas de entre outros factores.

O nível socioeconómico surge em variadíssimos estudos como motivo, consequência ou gerador de diversos fenómenos sociais. No entanto, não há um consenso na literatura sobre a sua conceptualização, ou sobre como medi-lo.

Neste trabalho, foram utilizados vários dados sendo que as variáveis 'Habilitações', 'profissão/ocupação', 'habitação' e 'índice de bens acumulados' foram os que mais foram tidos em consideração. A forma como estas variáveis foram tratadas está descrita a seguir.

Escolaridade dos pais: foi incluída na entrevista uma pergunta sobre a escolaridade dos pais.

Para este estudo considera-se que uma escolaridade até ao 3º ciclo completo se inclui no 1º nível, a conclusão do ensino secundário, no 2º nível e ensino superior no 3º nível. Em caso de disparidade de habilitações entre mãe e pai, será considerada relevante a da mãe, uma vez que no agregado é a figura materna quem mais influência tem sobre os filhos.

A ocupação/profissão dos pais: foi também incluída na entrevista uma pergunta para investigar a ocupação/profissão dos pais. Essa pergunta foi avaliada de acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões (CPP/2010) da responsabilidade do Instituto Nacional de Estatística.

Neste estudo devido à extensa categorização, os estratos foram estudados e agregados transformando-os em níveis socioeconómicos da seguinte forma:

1.Nível Socioeconómico Baixo	Trabalhadores assalariados, por conta de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil, empregados de balcão no pequeno comércio, contínuos, cozinheiros, empregados de mesa; empregadas de limpeza, pescadores, rendeiros, trabalhadores agrícolas, vendedores ambulantes, trabalhadores especializados da indústria (mecânicos e electricistas), motoristas; até ao 8.º ano da escolaridade obrigatória.
------------------------------	--

2. Nível Socioeconómico Médio	Profissionais técnicos intermédios independentes, pescadores proprietários de embarcações; empregados de escritório, de seguros e bancários; agentes de segurança, contabilistas; enfermeiros, assistentes sociais; professores do ensino primário e secundário; comerciantes e industriais; do 9.º ao 12.º ano de escolaridade; cursos médios e superiores.
3. Nível Socioeconómico Elevado	Grandes proprietários ou empresários agrícolas, do comércio e da indústria; quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e de serviços, profissões liberais (gestores, médicos, magistrado, Socioeconómico Elevado arquitectos, engenheiros, economistas, professores do ensino superior); artistas; oficiais superiores das forças militares; pilotos de aviação; do 4.º ano de escolaridade (de modo a incluir grandes proprietários e empresários), à licenciatura, mestrado ou doutoramento.

Fonte: Simões, 1994 (cit. in, Abreu, 2000)

Os pais que se encontram fora do mercado de trabalho (domésticas, desempregados, reformados) foram considerados no nível 1 - socioeconómico Baixo.

Outra decisão importante em relação à ocupação foi a escolha de uma das ocupações, do pai ou da mãe, dado que ambas foram recolhidas. Neste trabalho, optou-se por considerar a informação do adulto com status ocupacional mais elevado.

Habitação do agregado: A referência às características do tipo de habitação e critérios para o seu escalonamento contém um certo grau de arbitrariedade, no entanto foram considerados o facto de se tratar de casa própria ou alugada, número de assoalhadas, com ou sem espaço exterior.

A aceitação deste critério apenas se justifica, em última análise, por se considerar que a propriedade ou não de um bem e a sua dimensão são elementos auxiliares significativos para a apreensão das diferenças estratificatórias existentes numa sociedade. Foi utilizada a seguinte escala:

1. Nível Socioeconómico Baixo	Casa alugada, até T2 para agregado mínimo de 5 pessoas. Casa alugada, até T3 para agregado máximo de 4 pessoas. Casa alugada, T3 ou mais para agregado até 5 pessoas ou mais Casa de familiar ou conjunta, T3 ou mais para agregado até 5 pessoas ou mais
-------------------------------------	--

2. Nível Socioeconómico Médio	Casa própria, até T3 para agregado máximo de 4 pessoas. Casa de familiar ou conjunta, até T3 para agregado máximo de 4 pessoas.
3. Nível Socioeconómico Elevado	Casa própria, desde T3 ou mais.

Índice de bens acumulados: uma vez que seria demasiado intrusivo questionar acerca do orçamento mensal familiar, o questionário não inclui uma pergunta directa sobre o assunto, mas em alternativa, contém um pequeno quadro sobre consumo de itens de conforto que possibilitam fazer uma estimativa pelo índice de bens acumulados.

Considerou-se que no nível 1 estarão os agregados que possuem até sete bens da listagem, no nível 2 os agregados que possuem de oito a nove e no nível 3 os agregados com dez ou mais bens acumulados.

Assim sendo, a tabela V reflecte o nível considerado para cada sujeito em cada uma das variáveis e de forma global.

Na mesma tabela foram consideradas variáveis como a frequência de Museus, Exposições e o nível de interesse demonstrado aquando da visita virtual ao Museu Thyssen em Madrid.

Este interesse foi “medido” da seguinte forma:

Nível 1, quando não foi verificado qualquer interesse; Nível 2, quando verificado interesse; Nível 3 quando se observou muito interesse. Foi tido como base de avaliação de interesse os registos da tabela IV.

A frequência de Museus e/ou Exposições foi igualmente avaliada, sendo que: Nível 1 quando a criança/jovem nunca foi a Museus e/ou Exposições; Nível 2 quando a criança/jovem foi 1 vez quer a Museus ou Exposições em ambiente escolar; Nível 3 quando a criança/jovem foi 1 vez ou mais quer a Museus ou Exposições em ambiente familiar.

Em simultâneo, é também possível observar, o nível socioeconómico em que cada um dos indivíduos foi considerado neste estudo, tendo em conta os dados recolhidos e sobre os quais se descreve mais acima neste estudo.

Tabela V – Descrição global da amostra por níveis.

Sujeito	Gênero	Idade	Habilitação			Profissão			Habitação			Bens Acumulados			Frequência de Museus e Exposições			Interesse por arte		
			1º Nível	2º Nível	3º Nível	1º Nível	2º Nível	3º Nível	1º Nível	2º Nível	3º Nível	1º Nível	2º Nível	3º Nível	1º Nível	2º Nível	3º Nível	1º Nível	2º Nível	3º Nível
1	F	6	X				X		X				X				X			
2	M	7	X			X			X			X				X			X	
3	M	8	X			X			X			X			X				X	
4	F	10		X			X			X			X			X			X	
5	F	7	X			X				X		X			X				X	
6	M	11			X			X			X			X			X			X
7	M	12	X			X			X			X				X			X	
8	M	12			X		X			X				X			X		X	
9	F	13			X		X			X				X			X		X	
10	F	13		X		X			X				X			X			X	
11	M	14	X			X			X			X			X				X	
12	F	15	X			X			X			X			X				X	

Tabela VI – Descrição global da amostra agrupada por níveis.

Sujeito	Género	Idade	Habilitação			Profissão			Habitação			Bens Acumulados			Frequência de Museus e Exposições			Interesse por arte		
			1º Nível	2º Nível	3º Nível	1º Nível	2º Nível	3º Nível	1º Nível	2º Nível	3º Nível	1º Nível	2º Nível	3º Nível	1º Nível	2º Nível	3º Nível	1º Nível	2º Nível	3º Nível
1	F	6	X				X		X				X				X			
2	M	7	X			X			X			X			X			X		
3	M	8	X			X			X			X				X		X		
5	F	7	X			X				X		X			X			X		
7	M	12	X			X			X			X				X		X		
11	M	14	X			X			X			X			X			X		
12	F	15	X			X			X			X			X			X		
4	F	10		X			X			X			X			X			X	
8	M	12			X		X			X				X			X		X	
9	F	13			X		X			X				X			X		X	
10	F	13		X		X			X				X			X			X	
6	M	11			X			X			X			X			X			X

CONCLUSÃO

Após observação dos resultados é possível constatar que o género parece não influenciar no interesse pela arte.

Era pretendido comparar a Amostra A e B pela diferença de idades no sentido de perceber a existência ou inexistência da evolução da percepção e gosto estéticos entre as duas amostras. De facto existe um maior interesse pela arte, ainda que de forma pouco expressiva, na Amostra B, onde as crianças são mais velhas.

Do total da amostra (12), mais de metade (7) demonstra não ter interesse pela arte, estando desta forma inseridas no Nível 1 deste estudo (nível mais baixo de interesse).

Das crianças inseridas neste Nível estão os sujeitos 1,2,3,5,7,11,12.

Como é possível observar na Tabela VI, todas as crianças mencionadas acima provêm de agregados detentores de pouca habilitação, profissão que lhes confere um nível Socioeconómico Baixo, consequentemente com um baixo número de bens acumulados e pouca ou nenhuma frequência de espaços culturais, sendo que a maior parte das idas a Museus ou Exposições foram feitas em contexto escolar.

Enquadrados no Nível 2 (Nível médio de interesse pela arte) estão os sujeitos 4,8,9,10.

Fazem parte de agregados com mais habilitações (compreendidas entre o secundário e o ensino superior), compostos por 3 a 4 elementos, moradores na maioria em casa própria ou de familiar (4,8 e 9), sendo que um dos inquiridos mora em casa arrendada (10). Relativamente à profissão e excluindo o sujeito 10, cujos pais se enquadram em profissões referidas como de nível Socioeconómico Baixo, todos os outros estão enquadrados em profissões de Nível Socioeconómico Médio, consequentemente com um maior número de bens acumulados e maior frequência a espaços culturais, tanto em contexto escolar como familiar.

De referir que o sujeito 10 que aqui parece estar desenquadrado relativamente à profissão dos pais e habitação (Nível 1), em todas as outras variantes, incluindo a Habilitação dos pais inclui-se em Nível 2.

Apenas o sujeito 6 se destaca dos demais em todas as variáveis estando enquadrado no Nível 3.

Pertencente a agregado de 3 pessoas, os pais possuem Habilitação Superior/Doutoramento, vive em casa própria, com um Índice de bens acumulados considerável, assim como idas a exposições e museus. Criança com um vocabulário notável e um enorme interesse e sensibilidade para a arte. Foi possível perceber durante a entrevista que é uma criança com bastante contacto com a arte e cultura.

Esta conclusão acabou por ser uma constatação.

Pretendia-se com este estudo perceber quais os factores catalisadores ou mutiladores da sensibilidade para a arte, e qual o papel da escola e da família na interacção com a arte.

Tendo em conta este estudo, mas particularmente a Tabela VI, que resume e categoriza a amostra, é possível afirmar que para muitas crianças a escola é efectivamente o único potenciador de contacto, uma vez que a maior parte das famílias não investe em idas a museus e exposições. A maior parte das crianças que fizeram parte deste estudo pertence a famílias que efectivamente não terão meios financeiros abundantes para potenciar passeios culturais.

É mais visível nas crianças incluídas no nível 2 de interesse pela arte, a pertença a famílias cujos pais estudaram um pouco mais e que valorizaram o contacto e passeios culturais e artísticos.

O CONTACTO é a palavra-chave. O contacto com a arte potencia sensibilidade e humanização. O Sujeito 6 desta amostra é a prova disto mesmo.

A falta deste contacto com a arte é sem dúvida mutilador da sensibilidade para a arte. A percepção estética é uma capacidade humana, intrínseca. Não há impedimento algum para que qualquer criança seja capacitada para apreciar esteticamente qualquer forma de arte.

Aliás as crianças precisam tanto de se rodear de arte, histórias, música, tanto quanto precisam de amor, alimentação e brincadeira. Privar uma criança de amor, alimento, brincadeira e liberdade causará danos visíveis rapidamente. Privar uma criança do contacto com a arte, promotora da humanização do individuo, provocará danos, apenas não serão tão visíveis.

Crescer sem contacto com a arte, não fará destas crianças, indivíduos infelizes ou incompletos. Serão perfeitamente felizes, nas suas casas sem livros, não darão qualquer importância à exposição de que tanto se fala, nem compreenderão porque determinada música é considerada arte.

Como é feito o contacto com a arte; como acontece o processo de ensino aprendizagem da arte na escola e principalmente estudar quais os factores sociais catalisadores do desinteresse pela arte foram questões que se procuraram responder nesta pesquisa.

Ao abordar o tema, percebemos que é necessário abrir um campo de reflexão sobre a importância da arte. Só assim será possível mudar mentalidades.

Vivemos numa sociedade onde vai faltando tudo, a muitos, uma sociedade acostumada a exigir apenas bens essenciais, onde invariavelmente qualquer manifestação de arte é vista como algo supérfluo.

Crianças provenientes de famílias em que o agregado familiar apresenta menos recursos financeiros e habilitações escolares, tendem a desvalorizar o contacto com a arte. Urge tornar a arte acessível a todos permitindo ao sujeito que se reconstrua a partir dela.

As escolas como espectadoras de profundas transformações económicas, sociais e culturais no meio que constitui a sua área de influência, têm por obrigação a criação de artifícios que ajudem a ultrapassar as dificuldades impostas por esta sociedade problemática. Um maior investimento no contacto com a arte é sem dúvida urgente.

Ser professor de arte não é dar tudo pronto, mastigado, é instigar, é fazer com que o aluno se torne parte do processo de ensino aprendizagem, não um mero reprodutor de ideias, mas um ser crítico, reflexivo. É este o papel do professor.

Contacto, contacto, contacto com a arte é a chave para uma maior humanização, para uma melhor sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, M. R. (1979). Os Direitos da Criança, In *As Crianças, Todas as Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bayer R. (1979). *História da Estética*, tradução de José Saramago. Lisboa: Editorial Estampa.

Bernstein, B. (1996). *Diálogo Entreculturas*, Madrid: Editorial Morata.

Brugère, F. (2000). *Le goût: art, passion et société*, Paris: PUF.

Bourdieu, P. (1983). Gostos de classe e estilos de vida. Tradução de Paula Montero, & Alicia Auzmendi. In Ortiz, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia* (pp. 82-121). São Paulo: Ática.

Cardoso, C. (1996). Referências no percurso do multiculturalismo: Do assimilacionismo ao Pluralismo. Lisboa: *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, nº 9.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Londres: Routledge.

Couto, M. (1987). *Vozes Anoitecidas*, Lisboa: Caminho.

Dewey, J. (2010). *A arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.

Diderot. (2007). *Carta sobre os cegos para uso daqueles que vêem*. Lisboa: Vega.

Dorfles, G. (1994). *Oscilações do gosto*. Lisboa: Livros Horizonte.

Dufrène, M. (1967). *Esthétique et philosophie*. Paris: Éditions Klincksieck.

Ferreira, J.M.C. (1995). *Sociologia*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Ferreira V. (2001). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In: Silva A. & Pinto J. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Genette, G. (1997). *L'oeuvre de l'art. - la relation esthétique*. Paris: Seuil.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito*. Lisboa: Celta.

Giddens, A. (2008). *Sociologia*. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian.

Girod, R. (1984). La Sociologia Fundamental y Aberta de Jean Piaget. In *Psicología y epistemología genéticas : temas piagetianos*. Buenos Aires: Proteo.

- Gomes, R., Lourenço V. & Neves, J. (2000). *Públicos do Festival de Almada*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.
- Hébert, M. L., Boutin G., & Goyette G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hegel, G. W. (1993). *Estética*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. Inglaterra: Open University Press.
- Hume, D. (2002). *Ensaio morais, políticos e literários*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Kant. (1992). *Crítica da faculdade do juízo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Klein, R. (1970). *La forme et l'intelligible*. Paris: Gallimard.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, E. C. (2002). Desigualdade e Identidade no Discurso da Diversidade. A Educação Intercultural como uma Pedagogia de “Baixa Densidade”. In Manuel Ferreira Patrício (org.), *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*. (pp.175 – 190) Porto: Porto Editora.
- Mccrum, S. & Bernal, P. (1994). *Interviewing children: A training pack for journalists*. Reino Unido: Children's Voices.
- Mendonça, A. & Bento, A. (2008). *Educação em tempo de Mudança*. Madeira: Grafimadeira.
- Michaud, Y. (1999). *Critères esthétiques et jugement du goût*. Paris: Editions Jacqueline Chambon.
- Moreira, I. (1985). *Galerias de Arte e o seu Público*. Lisboa: Instituto Português de Ensino à Distância.
- Nogueira, M. A. & Nogueira, C. M. M. (2004). *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ouellet, F. (1991). *L'Éducation Interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Editions L'Harmattan..

Palmer, S. & Cochran, L. (1988). *Parents as agents of career development*. Journal of Counseling Psychology, 35, 71 - 76.

Parsons M. (1992). *Compreender a Arte*. Lisboa: Editorial Presença.

Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.

Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade? (Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola)*. Porto: Profedições.

Platão. (2001). *in A República (p.257)*. Livro V. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège e Bruxelas: Pierre Madraga Éditeur.

Powney, J. & Watts, M. (1987). *Interviewing in Education Research*. London : Routledge and Kegan Paul

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida – Publicações, Lda.

Ramos, N. (2004). Adaptação, saúde e doença em contexto migratório e Intercultural. In *Psicologia Clínica e da Saúde* (pp.233 – 304). Lisboa: Universidade Lisboa.

Sá, L. L. Z. R. & Reis. (2001). Pedagogia Diferenciada – Uma forma de aprender a aprender. *Cadernos do CRIAP*, n.º 19. Porto: Asa Editores.

Read, H. (1946). *A arte e a Sociedade*. Lisboa: Edições Cosmos.

Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Santomé, J. T. (2006). Desmoralização do Professorado, Reformas Educativas e Democratização do Sistema Educativo. In João Paraskeva (org.), *Currículo e Multiculturalismo* (pp.95 – 135). Mangualde: Edições Pedagogo.

Silva, T. T. (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silverman, D. (2009). Etnografia e Observação. In: *Interpretação de dados qualitativos, métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed.

Stainback, S. & Stainback W. (1999). *Inclusão – Um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Steinberg, M. (1988). *Os elementos não verbais da conversação*. São Paulo: Actual.

Touraine, A. (1999). A escola do sujeito. In: Touraine, A., *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes* (pp.317-342). Tradução de Jaime A. Clasen e Epfrain F. A. Petrópolis: Vozes.

Veblen T. (1988). *Teoria da classe ociosa*. São Paulo: Editora Nova Cultural.

Vieira, R. (1995). Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural. In *Revista Educação, Sociedades & Culturas*, n.º 4 (pp.127 – 147). Porto: Edições Afrontamento.

Artigos

Gonçalves, C. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Retrieved from:
https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=29376

Mehrabian A. (2009). *Nonverbal Communication*, New Jersey: The State University, Retrieved from:

http://books.google.pt/books?id=XtYALu9CGwC&printsec=frontcover&dq=Nonverbal+Communication&source=bl&ots=5wOaPa8fqw&sig=_IK6DDf8nNB4FrpGMmF3HOXUsU&hl=ptPT&ei=IHiOTPHgJNjNjAfCxc2sBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDcQ6AEwAg#v=onepage&q&f=false

Vieira, R. (1999). Ser inter/multicultural. (pp.20) In, *Jornal “a Página”*, ano 8, no 78.

Wall, J., Covell, K., & Macintyre, P. (1999). Implications of social supports for adolescents' education and career aspiration. 31, (pp.67-71). *Canadian Journal of Behavior Science*. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/h0087074>

Whiston, S. C. & Keller, B. K. (2004). *The influences of the family of origin on career development: a review and analysis*, (pp.493-568). Retrieved from:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0011000004265660>

Legislação

(Lei 5/97 - Quadro da educação pré - escolar – 1997)

APÊNDICES

Apêndice 1 - Guião da entrevista (Amostra A)

Implicações do contexto socioeconómico dos alunos, nas suas percepções estéticas.		
Data:	GUIÃO DA ENTREVISTA Amostra A	Entrevistador: Rita Lérias
Entrevistado:		

Esta entrevista, como método de recolha de informações que é, consiste em conversas orais com vista à obtenção de respostas para posterior análise e retirada de ilações acerca da problemática apresentada nesta dissertação: “Implicações do contexto socioeconómico dos alunos, nas suas percepções estéticas?”.

Género

F		M	
----------	--	----------	--

- 1- Como te chamas?
- 2- Que idade tens?
- 3- Há quanto tempo estás na Horizonte?
 - 3.1- Estás só no ATL ou também estudas aqui?
 - 3.2- O que pensas sobre estar aqui?
 - 3.3- É das actividades que gostas, das pessoas, dos colegas, das brincadeiras? Porquê?
 - 3.4- As brincadeiras aqui são diferentes das que tens em casa? Porquê?
- 4- Tema: Escolaridade do agregado familiar.
 - 4.1- Quem te ajuda a fazer os trabalhos de casa?
 - 4.2- Como achas que eles sabem fazer os teus trabalhos de casa?
 - 4.3- Eles estudaram muito?
 - 4.4- Sabes qual é a profissão das pessoas que vivem contigo?
 - 4.5- E sabes o que queres ser quando fores grande?
- 5- Tema: Composição do agregado familiar.
 - 5.1- Com quantas pessoas vives?
 - 5.2- Em casa com quem brincas?
 - 5.3- Ao que brincas?
- 6- Tema: Tipologia da habitação.
 - 6.1- Em que espaços da casa podes brincar?
 - 6.2- Brincas só no teu quarto?
 - 6.3- Tens um quarto só para brincar, para dormir ou para as duas coisas?

- 6.4- Como é a tua casa? Grande/pequena? Feia/Bonita?
- 6.5- Apartamento; moradia, com ou sem jardim, com ou sem piscina?
- 6.6- E se os teus pais comprassem outra casa? Esta é de quem?
- 7- Tema: Local de residência.
 - 7.1- Onde vives?
 - 7.2- O que dizes do local onde vives? (gostas/não gostas do local; das pessoas; amizades; existência de parque infantil)
- 8- Tema: Relação com a comunidade.
 - 8.1- E os teus vizinhos? O que me queres dizer sobre eles?
 - 8.2- O que fazes com os teus vizinhos?
 - 8.3- Onde os costumavas encontrar? (café local, Grupo recreativo, Rancho, num desporto etc).
- 9- Tema: Relação com o desporto.
 - 9.1- No local onde vives em que sítios podem fazer desporto?
 - 9.2- Fazes algum? Porquê?
 - 9.3- Quem te leva ao desporto? (se a resposta for afirmativa ao ponto)
 - 9.4- Que outro desporto gostavas de fazer?
- 10- Tema: Hobbies familiares.
 - 10.1- O que gostas de fazer nos teus tempos livres?
 - 10.2- E as pessoas com quem vives?
 - 10.3- O que gostavas de fazer nos teus tempos livres?
- 11- Tema: Lazer e cultura.
 - 11.1- Já viajaste?
 - 11.2- Para onde? (em caso de resposta afirmativa no ponto anterior)
 - 11.3- Com quem foste viajar?
 - 11.4- Onde é que ainda não foste mas gostavas de ir?
 - 11.5- Já foste a concertos?
 - 12.5.1 - Quais?
 - 12.5.2 – Com quem foste?
 - 12.5.3 – O que mais gostaste?
 - 11.6- Já foste a museus?
 - 12.6.1 - Quais? Ver o Quê?
 - 12.6.2 – Com quem foste?
 - 12.6.3 – O que mais gostaste?
 - 11.7- Já foste a exposições?
 - 12.7.1 - Quais? Ver o Quê?
 - 12.7.2 – Com quem foste?
 - 12.7.3 – O que mais gostaste?
 - 11.8- Onde costumavas ir mais vezes com os pais no verão?

(Jardins públicos; piscinas; praia; parques temáticos; parques de diversões; centros comerciais).

11.9- Onde costumava ir mais vezes com os pais no inverno?

(Jardins públicos; piscinas; praia; parques temáticos; parques de diversões; centros comerciais).

12- Quando é que vais a estes sítios? (quando fazes anos, todos os fins de semana, etc).

13- Identificar nestas imagens (cinema, praia, jardim, museus, exposições, centros comerciais) com números de 1 a 6, sendo que o número 1 é aquele local onde já foste mais vezes e o 6 aquele a que foste menos vezes. (caso a criança tenha dificuldade em responder às questões 12.8 e 12.9) (Complemento da entrevista)

14- Descreve-me ou desenha, um dia que gostes muito (desde que saís de casa, até que entras): De onde saís, para onde vais, com quem, fazer o quê.

15- Descreve-me um dia que não gostes nada (desde que saís de casa, até que entras): De onde saís, para onde vais, com quem, fazer o quê.

16- Condição económica por índice de bens acumulados:

Electrodomésticos	Número	Electrodomésticos	Número
Telefone fixo		Máquina de lavar roupa	
Telemóvel		Máquina de secar roupa	
Televisão		Máquina de lavar loiça	
Plasma		Frigorífico	
Computador		Arca congeladora	

Complemento da entrevista (amostra A)

Identificação de imagens		
Data:	COMPLEMENTO DA ENTREVISTA	Entrevistador: Rita Lérias
Entrevistado:		

Identificar nestas imagens (cinema, praia, jardim, museus, exposições, centros comerciais) com números de 1 a 6, sendo que o número 1 é aquele local onde já foste mais vezes e o 6 aquele a que foste menos vezes.



Apêndice 2 - Guião da entrevista (Amostra B)

Implicações do contexto socioeconómico dos alunos, nas suas percepções estéticas.		
Data:	GUIÃO DA ENTREVISTA Amostra B	Entrevistador: Rita Lérias
Entrevistado:		

Esta entrevista, como método de recolha de informações que é, consiste em conversas orais com vista à obtenção de respostas para posterior análise e retirada de ilações acerca da problemática apresentada nesta dissertação: “Implicações do contexto socioeconómico dos alunos, nas suas percepções estéticas?”.

Género

F		M	
----------	--	----------	--

- 1- Como te chamas?
- 2- Que idade tens?
- 3- Há quanto tempo estás nos Salesianos?
 - 3.1- O que pensas sobre estar aqui?
 - 3.2- Do que mais gostas aqui? Das pessoas, dos colegas, das aulas? Porquê?
 - 3.3- Os momentos de lazer aqui são diferentes das que tens em casa? Porquê?
- 4- Tema: Escolaridade do agregado familiar.
 - 4.1- Quem te ajuda a fazer os trabalhos de casa?
 - 4.2- Conseguem ajudar-te a perceber as matérias?
 - 4.3- Qual a escolaridade de quem vive contigo?
 - 4.4- Qual é a profissão das pessoas que vivem contigo?
 - 4.5- E sabes o que queres fazer profissionalmente no futuro?
- 5- Tema: Composição do agregado familiar.
 - 5.1- Com quantas pessoas vives?
 - 5.2- Em casa com quem passas os momentos de lazer?
 - 5.3- Ao que brincam/jogam?
- 6- Tema: Tipologia da habitação.
 - 6.1- Em que espaços da casa podes brincar?
 - 6.2- Brincas só no teu quarto?
 - 6.3- Tens um quarto só para brincar, para dormir ou para as duas coisas?
 - 6.4- Como é a tua casa? Grande/pequena? Feia/Bonita?
 - 6.5- Apartamento; moradia, com ou sem jardim, com ou sem piscina?
 - 6.6- E se os teus pais comprassem outra casa? Esta é de quem?

7- Tema: Local de residência.

7.1- Onde vives?

7.2- O que dizes do local onde vives? (gostas/não gostas do local; das pessoas; amizades; existência de espaços lúdicos)

8- Tema: Relação com a comunidade.

8.1- E os teus vizinhos? O que me queres dizer sobre eles?

8.2- O que fazes com os teus vizinhos?

8.3- Onde os costumavas encontrar? (café local, Grupo recreativo, Rancho, num desporto etc).

9- Tema: Hobbies familiares.

9.1- O que gostas de fazer nos teus tempos livres?

9.2- E as pessoas com quem vives?

9.3- O que gostavas de fazer nos teus tempos livres?

10- Tema: Lazer e cultura.

10.1- Já viajaste?

10.2- Para onde? (em caso de resposta afirmativa no ponto anterior)

10.3- Com quem foste viajar?

10.4- Onde é que ainda não foste mas gostavas de ir?

10.5- Já foste a concertos?

10.5.1 - Quais?

10.5.2 – Com quem foste?

10.5.3 – O que mais gostaste?

10.6- Já foste a museus?

10.6.1 - Quais? Ver o Quê?

10.6.2 – Com quem foste?

10.6.3 – O que mais gostaste?

10.7- Já foste a exposições?

10.7.1 - Quais? Ver o Quê?

10.7.2 – Com quem foste?

10.7.3 – O que mais gostaste?

10.8- Onde costumavas ir mais vezes com os pais no verão?

(Jardins públicos; piscinas; praia; parques temáticos; parques de diversões; centros comerciais).

10.9- Onde costumavas ir mais vezes com os pais no inverno?

(Jardins públicos; piscinas; praia; parques temáticos; parques de diversões; centros comerciais).

11- Quando é que vais a estes sítios? (quando fazes anos, todos os fins de semana, etc).

15- Condição económica por índice de bens acumulados:

Electrodomésticos	Número	Electrodomésticos	Número
Telefone fixo		Máquina de lavar roupa	
Telemóvel		Máquina de secar roupa	
Televisão		Máquina de lavar loiça	
Plasma		Frigorífico	
Computador		Arca congeladora	

Apêndice 3 – Guião perguntas padrão na Observação de pinturas “Jardins impressionistas”

Guião perguntas padrão na observação de pinturas “Jardins impressionistas”.		
Data:	Observação	Observador: Rita Lérias
Entrevistado:		

Tempo de observação total das pinturas.

Disseste que X. O que queres dizer com isso?

Podes dar-me um exemplo?

Podes desenvolver melhor essa ideia?

Em que parte do quadro é que vês isso?

Lista padrão de perguntas:

Descreve-me este quadro.

Do que achas que se trata? É um bom assunto para um quadro?

Que sentimento encontras neste quadro?

E as cores? São bem escolhidas? Usarias outras?

E a forma? E a textura?

Terá sido difícil fazer este quadro? Quais terão sido as dificuldades?

É um bom quadro? Porquê?

Apêndice 4 – Transcrição das entrevistas.

(Para não sobrecarregar as páginas da dissertação as transcrições configurarão apenas na versão digital)

ANEXOS

Pedido de autorização para o estudo - Cooperativa Horizonte

Implicações do contexto socioeconómico dos jovens, nas suas percepções estéticas.	
Apresentação do estudo	
Nome:	Rita Paraíso Lérias
Data:	22/06/2011

A problemática que apresento é: **Implicações do contexto socioeconómico dos jovens, nas suas percepções estéticas.**

Erraticamente a arte é vista, na escola, como uma disciplina de peso inferior e sem grande interesse para o Currículo Nacional de Competências.

O que pretendo com este relatório é enfatizar a importância da arte na escola, pela ajuda à formação da personalidade dos alunos.

Num mundo cada vez mais globalizado, as escolas apresentam uma variedade de condições sociais, culturas e religiões que numa sala de aula podem dificultar o trabalho do professor de artes visuais.

Tendo em conta esta realidade da arte na escola, a linha de investigação que irá ser adoptada tem como finalidade perceber até que ponto alguns factores sociais podem intervir no pensamento estético-visual.

Perante uma obra, a maneira de ver e ler essa mesma arte pode diferir por inúmeras razões. São essas razões que serão procuradas e exploradas neste relatório de investigação.

Para este estudo será necessária a disponibilidade de 6 crianças:

1.º - Apresentação da proposta de estudo;

- Título: “Implicações do contexto socioeconómico dos jovens, nas suas percepções estéticas.”
- Público-alvo: multicultural, composto por crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, de origens socioeconómicas variadas.
- Metodologia de trabalho: três propostas de trabalho a realizar.
A primeira consiste numa entrevista (para a qual se solicita a devida autorização aos pais), apresentação de forma virtual, de várias imagens de obras de arte da exposição “Jardins Impressionistas” (exposição que esteve no Museu Thyssen em Madrid), e posterior comentário/apreciação de cada criança.
Serão anotados comportamentos, reacções e comentários durante a experiência.

2.º - Situações a observar;

Comportamento/reacção durante entrevista (através de ficha de observação).

Comportamento/reacção às obras de arte exibidas; (através de ficha de observação).

3.º - Outros assuntos de interesse.

Não serão captadas quaisquer imagens das crianças.

Todas as situações apresentadas, são propostas que necessitam aprovação da direcção da Escola/ ATL Horizonte.

Será facultado aos pais das crianças, que demonstrem interesse, o resultado deste estudo.

Este estudo tem como finalidade a conclusão do Mestrado e não será divulgado a terceiros, exceptuando o orientador e o Júri (avaliador) desta Tese/relatório.

Pedido de autorização para o estudo - Salesianos

Implicações do contexto socioeconómico dos jovens, nas suas percepções estéticas.	
Apresentação do estudo	
Nome:	Rita Paraíso Lérias
Data:	22/06/2011

A problemática que apresento é: **Implicações do contexto socioeconómico dos jovens, nas suas percepções estéticas.**

Erraticamente a arte é vista, na escola, como uma disciplina de peso inferior e sem grande interesse para o Currículo Nacional de Competências.

O que pretendo com este relatório é enfatizar a importância da arte na escola, pela ajuda à formação da personalidade dos alunos.

Num mundo cada vez mais globalizado, as escolas apresentam uma variedade de condições sociais, culturas e religiões que numa sala de aula podem dificultar o trabalho do professor de artes visuais.

Tendo em conta esta realidade da arte na escola, a linha de investigação que irá ser adoptada tem como finalidade perceber até que ponto alguns factores sociais podem intervir no pensamento estético-visual.

Perante uma obra, a maneira de ver e ler essa mesma arte pode diferir por inúmeras razões. São essas razões que serão procuradas e exploradas neste relatório de investigação.

Para este estudo será necessária a disponibilidade de 6 crianças:

1.º - Apresentação da proposta de estudo;

- Título: “Implicações do contexto socioeconómico dos jovens, nas suas percepções estéticas.”
- Público-alvo: multicultural, composto por crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, de origens socioeconómicas variadas.
- Metodologia de trabalho: três propostas de trabalho a realizar.

A primeira consiste numa entrevista (para a qual se solicita a devida autorização aos pais), apresentação de forma virtual, de várias imagens de obras de arte da exposição “Jardins Impressionistas” (exposição que esteve no

Museu Thyssen em Madrid), e posterior comentário/apreciação de cada criança.

Serão anotados comportamentos, reacções e comentários durante a experiência.

2.º - Situações a observar;

Comportamento/reacção durante entrevista (através de ficha de observação).

Comportamento/reacção às obras de arte exibidas; (através de ficha de observação).

3.º - Outros assuntos de interesse.

Não serão captadas quaisquer imagens das crianças.

Todas as situações apresentadas, são propostas que necessitam aprovação da direcção da Escola/ ATL Horizonte.

Será facultado aos pais das crianças, que demonstrem interesse, o resultado deste estudo.

Este estudo tem como finalidade a conclusão do Mestrado e não será divulgado a terceiros, exceptuando o orientador e o Júri (avaliador) desta Tese/relatório.

Exmos Senhores

Encarregados de Educação dos menino(a)s

Utentes do ATL da Horizonte CRL

Daniel Lopes, Nádía Figueiredo, Choé Martins,

Guilherme Azevedo, Madalena Encarnação e

Martim Campos

Circular nº 24/2011

07 de Julho

Assunto: Trabalho de mestrado.

Foi a Horizonte CRL contactada pela sra Rita Lérias, no sentido de com ela colaborarmos na sua tese de mestrado.

Pretende com este estudo abordar a problemática da arte ser vista, na escola, como uma disciplina de peso inferior e sem grande interesse para o Currículo Nacional de Competências, Propôs-nos de forma aleatória, a escolha de 6 crianças do nosso ATL para colaborar no estudo, cuja escolha recaiu nos menino(a)s acima identificados, razão pela qual venho pelo presente solicitar a necessária autorização dos Senhores Encarregados de Educação.

Metodologia de trabalho apresentada pela mestranda, assenta em propostas de trabalho a realizar nas nossas instalações, designadamente:

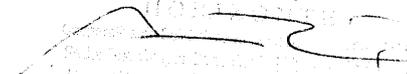
- A primeira consiste na apresentação de várias imagens de obras de arte da exposição “Jardins Impressionistas” (exposição que esteve no Museu Thyssen em Madrid), e posterior comentário de cada criança.
- A segunda proposta de trabalho consiste na observação das crianças
- Por fim interessa perceber o meio que os rodeia.

Fomos ainda informados que, este estudo tem como finalidade a conclusão do Mestrado e não será divulgado a terceiros, exceptuando o orientador e o Júri (avaliador) desta Tese/relatório, sendo facultado aos pais das crianças, que demonstrem interesse, o resultado do estudo.

Pelo exposto, vimos pelo presente solicitar a V/ autorização, para que o V/ educando possa colaborar neste trabalho, que pretende valorizar a arte enquanto disciplina escolar.

Com os melhores cumprimentos

O Presidente da Direcção



Dr. António Nunes

SEDE:
Rua Gaspar Corte Real, Urbanização Chesoi
Matarraque • 2785-453 S. Domingos de Rana

Contribuinte n.º 503 340 189
Capital Social: 2.500 €
Registo da C.R.C. Cascais sob o n.º 00068

