

JOANA POLÓNIA DE BARROS

**A conceção do desenho no ensino das artes visuais e currículo
diversificado**

Orientador: Professor Doutor Óscar de Sousa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação**

**Lisboa
2013**

A conceção do desenho no ensino das artes visuais e currículo diversificado

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ensino no Curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Orientador: Professor Doutor Óscar de Sousa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação**

**Lisboa
2013**

Dedicatória

3

A, por e para Deus

Pela e para a Educação

Em memória do avô Patareco

À memória do Hugo

À Matilde

Aos meus pais

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Óscar de Sousa pelo seu contributo na orientação desta dissertação, pela sua postura ética e prontamente profissional, e pelas suas qualidades humanas que em unísono foram fundamentais para a realização do presente trabalho.

Agradeço à direcção deste mestrado na pessoa da Professora Doutora Constança Vasconcelos pela coragem indesejável de levar os alunos a consolidarem a convicção do poder das Artes Visuais no desenvolvimento do indivíduo, bem como à coordenação do mestrado na pessoa da Doutora Isabel Canhoto pela presteza em responder às solicitações que lhe fui colocando ao longo deste mestrado.

Aos professores que se disponibilizaram a participar no estudo empírico.

A todos os que de diferentes formas me incentivaram e ajudaram neste processo, António Barros, Dália Barros, Matilde, Francisco Deiró, Ana, Cristina, Nandinha, Mariana, Joaquina, Clarinha, Davide, Victor Bernardino, Norberto, o meu *muito obrigado!*

Resumo

O presente estudo centra-se na importância das experiências, cognitivas, estéticas e artísticas que as artes promovem no seu contributo ao desenvolvimento do ser humano, estreitando-se na conceção transversal do desenho no ensino das artes visuais.

Pretende-se compreender a valorização dada ao desenho enquanto promotor de experiências estéticas, artísticas e cognitivas em todas as disciplinas de artes visuais, por parte dos professores, e analisar qual o contributo dessa conceção e das artes visuais em geral, para um currículo diversificado.

Partimos de um quadro teórico que aborda reflexões de forma abrangente sobre os conceitos supracitados, que permitiu desenvolver o estudo empírico de forma quantitativa e qualitativa, com recurso a questionários dirigidos a professores de Artes Visuais.

Os resultados inditam que a transversalidade e implicidade das artes estará para um currículo diversificado, como a transversalidade e implicidade do desenho estará para a todas as disciplinas de artes visuais. Uma vez que as artes visuais impulsionam experiências fortemente enriquecedoras no desenvolvimento cognitivo, social, cultural e cívico do indivíduo, seria pertinente que o ensino secundário tivesse também uma disciplina de cariz estético, não sendo tão sectarista nas áreas de conhecimento como é oferecido pelo Ministério da Educação e Ciência.

5

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais, Desenho, Currículo diversificado, Experiência, cognição, Processo e resultado final.

Abstract

This research, centred on the importance of the aesthetic and artistic experience, is concerned about arts and its significance for the development of the human being, focusing on Drawing as an extended subject for the “visual arts” education.

Aiming to understand the value of Drawing as a subject, which promotes and develops aesthetic, artistic and cognitive experiences on the Visual Arts Education, this study is centred on the teachers’ role and on the visual arts as part of an extended curriculum.

In order to develop the empirical study, we started from a theoretical framework, addressing to reflections on the above concepts, which allowed us to develop questionnaires for the art teachers.

The presented results prove the importance of an extended art curriculum, as well as the consequence of drawing, as present on all art subjects. Because the visual arts strongly encourage enriching experiences in the cognitive, social, cultural and civic development of the human being, it would be appropriate for the secondary school to have a discipline of aesthetic nature, instead of focusing on the “established” program that as is offered by the Ministry of Education and Science.

6

Keywords: Visual Arts Education, Drawing, Extended Curriculum, Experience, Cognition, Process and Final Result

Índice

Introdução.....	9
-----------------	---

PARTE I

Capítulo I - Enquadramento teórico.....	11
1. Currículo, artes e democracia.....	12
1.1. O Currículo – apontamentos gerais.....	12
1.1.1. Currículo e políticas educativas.....	16
1.2. As Artes no Currículo.....	24
1.3. Educação, democracia e artes – a necessidade de um currículo diversificado.....	29
2. Arte, teoria e ensino - valorização da Cognição e da Experiência no ensino das artes.....	36
1.2.1. Arte, teoria e ensino.....	36
1.2.2. Arte – o Estético e o Artístico.....	41
1.2.3. Educação artística e cognição.....	44
1.2.4. A Arte e a experiência - Dimensão pedagógica da experiência.....	49
3. O valor do desenho no ensino das artes.....	53
1.3.1. Desenho, o <i>princípio</i> das artes.....	53
1.3.2. Desenho e ensino das artes.....	58
1.3.4. Desenvolver competências o Desenho.....	63

7

PARTE II

Capítulo II – Problemática.....	72
2.1. Definição do problema.....	72
2.2. Objectivos Gerais.....	75
2.3. Objectivos Específicos.....	76
Capítulo III – Metodologia.....	77
3.1. Tipo de pesquisa.....	77
3.2. Sujeitos / Fontes.....	79
3.3. Instrumentos.....	79

3.4.Procedimentos.....81

PARTE III

Capítulo IV - Apresentação e Análise de dados.....85

4.1.Apresentação.....86

4.2.Análise de dados89

4.2.1. Análise de dados I.....89

4.2.2. Análise de dados II.....96

4.2.2.1. Análise do Bloco I.....100

4.2.2.2. Análise do Bloco II.....102

4.2.2.3. Análise do Bloco III104

4.2.2.4. Análise do Bloco IV.....106

Capítulo V - Discussão dos resultados.....109

Conclusões Finais.....121

Referências Bibliográficas.....

Anexos.....

Anexo 1 – Questionário Modelo

Anexo 2 – Questionários

Anexo 3 – Quadro 1

Introdução

A conceção do desenho e o percurso da sua afirmação enquanto expressão artística, tanto ao nível do conceito, como do processo, como fim em si mesmo, abrange uma panóplia coesa de ferramentas conceituais para o processo artístico. Daí a transversalidade que percorre todas as disciplinas de artes visuais. Queremos, por isso, perceber como é que os professores de Artes visuais percebem e difundem em termos de ensino-aprendizagem esta conceção, bem como a pertinência das artes num currículo diversificado.

O trabalho de investigação surge no âmbito do mestrado em ensino de artes Visuais no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário que vem acrescentar valor à nossa experiência e formação em Artes Plásticas e a sua exposição escrita está de acordo com as normas da universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e com as normas de publicação da APA (*American Psychological Association*).

A sua estrutura desenvolve-se em três partes em que a PARTE I, capítulo I, enquadra teoricamente a base da investigação, PARTE II, capítulos II e III, que introduzem o estudo empírico definindo a problemática e a metodologia de estudo e a PARTE III, capítulos IV e V, que apresentam e analisam os dados que permitem a discussão e as conclusões finais.

9

O primeiro ponto do capítulo I evoca o conceito do currículo, a sua relação com as políticas educativas e com a democracia, bem como o lugar das artes no mesmo, onde são pertinentes as reflexões de António Ribeiro, Ivor Goodson, Michael Apple, Albert Victor Kelly, Giroux, Jack Delors.

O segundo ponto faz um enquadramento histórico da arte quanto às teorias e ao ensino, reflete o ‘estético’ e o ‘artístico’, refere a ligação entre a cognição e a arte e o contributo pedagógico da experiência na sua relação com a arte, onde são destacados os contributos dos artistas, das suas publicações, bem como dos teóricos João Fróis, Defim Sardo e do filósofo Gardner, e dos movimentos artísticos do século XX, nomeadamente a partir da segunda metade, sendo ainda apontadas breves introduções filosóficas de

Kant e Baumgarten. Transversais a estes dois pontos situam-se os autores John Dewey, Arthur Efland e Elliot Eisner.

Relativamente ao terceiro ponto, abordamos o desenho enquanto expressão espontânea e natural na infância onde convocamos Betty Edwards e Georges-Henri Luquet, para falar do valor do desenho no ensino das artes quanto à sua conceção e transversalidade nas disciplinas de artes visuais, tivemos por base as teorias de Molina, Cabezas e Borges, de artistas como Bruce Nauman e Tania Kovats. Também transversal a todo o terceiro ponto é a autora Betty Edwards.

No respeitante à PARTE II, no capítulo II, temos por objectivos compreender qual a valorização dada ao desenho enquanto promotor de experiências estéticas, artísticas e cognitivas em todas as disciplinas de artes visuais, por parte dos professores e saber se os professores de artes visuais defendem um currículo diversificado com lugar para as artes em todas as áreas de conhecimento. No respeitante aos aspetos metodológicos, capítulo III, conduzimos o estudo de forma descritiva e interpretativa, enquadrando dados qualitativos e quantitativos que visam apoiar o processo de reflexão e de análise de dados trabalhados a partir da PARTE III no capítulo IV, permitindo-nos chegar a resultados conclusivos, no capítulo V.

10

No final apresentamos as conclusões resultantes da análise da informação recolhida e laborada.

PARTE I

Capítulo I - Enquadramento teórico

1. Currículo, artes e democracia

1.1. Currículo – apontamentos gerais

O conceito de currículo não tem uma objectividade linear quanto à sua definição. Num âmbito geral poderá dizer-se que o currículo compreende um conjunto de actividades educativas delineadas pela comunidade escolar face aos objetivos educativos. Considerado abstractamente, pode ser definido enquanto catalisador de mudança, na medida em que, concretiza a transição entre o pensamento e a prática.

Ribeiro (1990) entende o currículo partindo das definições que lhe são atribuídas mais frequentemente, identificando-o como “o elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, visando a graduação dos alunos nesse sistema, ciclo, nível ou curso”, identificando-o como um “programa de ensino” para uma determinada área de estudo do sistema escolar, que compreende uma listagem organizada e sequenciada de conteúdos e orientações metodológicas. Todavia, para o autor esta caracterização realça os aspectos exteriores do currículo em detrimento dos seus elementos intrínsecos e substantivos, uma vez que não manifestam a diversidade de experiências formativas absorvidas pelos alunos. Deste modo o currículo, na sua concepção essencial, deverá ser entendido como o “conjunto de experiências educativas que engloba todas as actividades de aprendizagem proporcionadas pela escola, quer elas resultem de intenções ou propósitos explícitos, quer decorram da própria organização e ingredientes da vida escolar na sua multiplicidade” (Ribeiro, 1990:14).

12

Apesar de surgir de um conjunto de pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para as alcançar (Zabalza, 1994), o currículo não é trabalhado só em sala de aula, como defende Formosinho (cit. por Machado e Gonçalves 1991:43) definindo-o como “o conjunto das actividades educativas programadas pela escola, ocorram elas nas aulas ou fora delas”.

As experiências ou processos de aprendizagens estão então incluídas no currículo além do plano estruturado de ensino-aprendizagem, objectivos a alcançar, conteúdos a ensinar e metodologias a aplicar. Neste sentido observamos o currículo como “o conjunto de experiências de aprendizagens planeadas, bem como de resultados

de aprendizagem perviamente definidos, formulando-se umas e outros mediante a reconstrução sistemática da experiência e conhecimento humano. Sob os auspícios da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais” (Tanner e Tanner 1975, cit. por Ribeiro:17)

Como já foi observado, a mudança no ensino deve ter a sua base na alteração e articulação adequada do currículo, uma vez que este comporta aspectos sociais, culturais, individuais, ideológicos. Segundo Hernandez (1997) as mudanças e as concepções nas práticas da educação não se devem a uma única ordem de razões, mas a um conjunto de factores que vão desde as próprias correntes estéticas e artísticas, passando pelas correntes artísticas dominantes, até aos valores sociais e às mentalidades que orientam cada época.

A concepção que Ivor Goodson (1995) mobiliza, assim como Apple, uma visão crítica do currículo, com potencial para produzir um controle social crítico ou dialéctico. Todavia o autor compreende que a discussão em torno do currículo pode ser interpretada em termos de conflito em relação a *status*, recursos e território no âmbito de disciplinas escolares, académicas ou científicas. Por outro lado Popkewitz entende o currículo, bem como a escolarização, como veículos constituintes de processos de *regulação social*, pretendendo assim diferenciar-se em relação à categoria de *controlo social* assumida por Goodson, tendo em vista que, diferentemente de uma noção mais global da segunda, a regulação social enfatizaria “os elementos activos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas” (Popkewitz, 1997: 13).

13

O currículo assume-se como o fundamento de qualquer sistema de ensino e as modificações que o sistema sofre têm nele um peso bastante forte e dominante. Para que o Currículo seja eficaz é necessário rever e fazer uma recepção real e substancial do mesmo, e da planificação e desenvolvimento que os agentes de educação lhe propõem.

Albert Victor Kelly, no livro *O Currículo, Teoria e Prática* (1980) defende que o Currículo, como fundamento lógico para o programa educacional da instituição, com características gerais da mudança e desenvolvimento intrínseco ao mesmo, não poderá

estar dissociado de áreas de matéria individuais. O autor faz distinções ente Currículo Oficial, que vem do Ministério da Educação, Currículo Real, que é trabalhado na prática e deverá resultar de alguma intencionalidade por parte do professor, e o Currículo Oculto, que deverá abordar questões de sociedade, valores e atitudes, bem como outros aspectos da vida, que ao serem trabalhados pelo professor com os alunos incrementam estratégias de trabalho. Deste modo pode-se trabalhar o currículo oculto intrinsecamente no currículo real, focalizando assim a qualidade pedagógica, mas sem descartar o currículo oficial. Uma boa articulação do currículo prevê uma boa planificação geral que não deve desconsiderar a hipótese de o professor contornar e planificar de acordo com os pré-requisitos dos alunos, não sendo totalmente inflexível, “transformando” o programa sem lhe tirar as bases essenciais.

O currículo tem na sua génese altruísta a atitude de realçar informação abrangente e partilha da variedade de opiniões, permitindo aos docentes e alunos serem leitores críticos da sua própria sociedade, uma vez que o conhecimento também se constrói socialmente, com base na diversidade, nos valores e nos interesses dos indivíduos. Neste sentido Roldão refere que o currículo surge do “conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos.” (1999:23) e Apple, na mesma confluência de conceito, critica “(...) o currículo devia acentuar pressupostos hegemónicos, que ignoram o papel do poder na vida cultural e social e que remetem para uma aceitação natural, beneficência institucional e uma visão positivista, em que o conhecimento se encontra divorciado dos actores humanos concretos que o criaram. Julgo que a chave para clarificar esta questão se encontra no tratamento do conflito no currículo” (1999: 139).

14

O Currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição selectiva, da selecção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2000: 53).

Denis Lawton (1980) define três fontes fundamentais do planeamento, o *saber*, relacionado com o saber científico, as matérias, *o aluno* para o qual o currículo está a ser planeado e *a sociedade*, fonte de vários factores e que “aguarda” a forma como a escola os irá encarar e absorver, uma vez que a própria faz parte desses mesmos factores. Do mesmo modo que a educação não se deve restringir ao ensino do conhecimento como algo acabado, mas que o saber e habilidade do estudante adquirem possam ser integrados à sua vida como cidadão, pessoa, ser humano; também o currículo acaba por evocar um campo em aberto e não absoluto e definitivo, mas que valoriza a integração da disciplina no quotidiano do aluno, tentando ultrapassar as barreiras da tradição instituída pela cultura dominante. Assim é proporcionado ao aluno um leque de diferentes perspectivas bem como liberdade de opinião e construção do seu próprio conhecimento, fazendo então com que este tenha um papel activo no próprio ensino.

1.2.1. Currículo e políticas educativas

António Novoa no seu Livro *Evidentemente. Histórias da Educação* escreve “Tudo são evidências nos textos e nos debates, nas políticas e nas reformas educativas. Ninguém tem dúvidas. Todos têm certezas. Definitivas. Evidências de senso comum. Falsas evidências. Continuamente desmentidas. Continuamente repetidas.” (2005:14) Esta frase expressa o que acontece efectivamente na relação entre o currículo e as políticas educativas, e a realidade prática. Teoria muitas vezes tão bem elaborada mas bastante desfasada da sua exequibilidade na prática do ensino. No entanto será na teoria que nos podemos basear, ou melhor na escolha adequada da mesma (se possível for) para adoptarmos uma prática qualitativa.

Não pretendemos portanto fazer uma abordagem histórica das teorias curriculares ao longo das épocas e suas concepções, mas sim destacar definições de autores, que nos parecem mais pertinentes, face ao currículo e suas aplicações na comunidade educativa, bem como a influência política no mesmo.

16

A partir de *Teorias do Currículo. Uma Introdução Crítica*. (2000) de Tomás Tadeu da Silva, em traços largos e superficiais, podemos contextualizar o currículo nas suas teorias tradicionais e nas teorias críticas. As teorias tradicionais contextualizam o surgimento de ‘estudos de currículo’ com a institucionalização da *cultura de massas*.

O contexto do seu aparecimento, a dos anos vinte nos Estados Unidos da América, também marcou a natureza das primeiras concepções de Currículo enquanto área especializada. O processo aí decorrente de industrialização e urbanização aceleradas, para além das sucessivas hordas de imigração à busca do sonho americano, trouxe consigo a exigência da racionalização dos Currículos para uma escolarização necessariamente de massas, inspirada no modelo de “administração científica” de Taylor (1985). É de frisar que a escola pública surge no auge da Revolução Industrial, que mobilizou a deslocação de grandes massas populacionais do campo para os subúrbios das cidades.

Ferdinand Bobbitt, (1918) em *The Curriculum* defende que cabe aos especialistas organizar e especificar habilidades a serem desenvolvidas bem como a elaboração dos instrumentos a aplicar.

Parafraseando Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa (2002)¹ registamos que o Currículo surge, assim, do ponto de vista político, com carácter instrumental: ele destina-se a processar (transformar) o aluno com o máximo de eficácia e o mínimo de custos, numa lógica empresarial, comercial ou industrial, tal como afirmam Beyer e Liston: “ (...) O modelo fabril do desenvolvimento do Currículo que emerge nos primeiros anos do campo realça a racionalidade técnica do processo-produto ligada a uma ênfase na eficácia e produtividade” (1996: 22). Acredita-se, deste modo, que a eficácia e a produtividade são alcançadas através duma “gestão científica” do ensino, tecnificando o processo de forma ordenada e sequencial, com um *design* preciso, tendo em vista alcançar objectivos que fossem claros, observáveis e mensuráveis. O objectivo final seria, assim, a soma dos objectivos parciais intermédios.”

O currículo encontra-se então na esfera da eficiência, organização e desenvolvimento e o funcionamento da escola está concebido à semelhança da empresa industrial ou comercial, no sentido em que a finalidade da educação visa responder às exigências profissionais da vida adulta. O currículo com função estritamente técnica viu a orientação comportamentalista – tecnicismo – radicalizada na década de 60.

17

Embora tenham ficado como marcos definidores da emergência do currículo como objecto específico de estudo e pesquisa os livros especializados de Ferdinand Bobbitt², *The Curriculum* (1918) e *How to make a Curriculum* (1924), os modelos progressistas na figura central de John Dewey, trazem a debate a necessidade de

¹ A Dimensão Política Do Currículo, Sumário pormenorizado da lição síntese. A dimensão política do currículo, da disciplina de Desenvolvimento Curricular, para efeitos de provas para obtenção do título de agregado na área de Currículo do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira

² A experiência de planeamento curricular de escolas primárias nas Filipinas, numa altura de ocupação americana, deu azo a que Bobbitt reflectisse sobre a necessidade de organização e desenvolvimento do Currículo, percorrendo as seguintes etapas antes de se chegar à planificação propriamente dita: 1. Análise da experiência humana; 2. Análise de tarefas; 3. Derivação de objectivos; 4. Selecção de objectivos. Só depois se passaria para a “Planificação em detalhe” (a quinta etapa). Com a publicação, em 1927, do 26º Anuário da *National Society for the Study of Education*, o Currículo passa a ser mais generalizadamente aceite como organização burocrática e desenvolvimento técnico.

estabelecer a distinção entre processo e conteúdo de ensino no currículo. O termo Currículo é, neste contexto, utilizado por John Dewey nas suas obras *The absolute curriculum* (1900), *The curriculum in elementary education*, (1901) e *The child and the curriculum* (1902).

Dewey defende que o currículo tem por finalidade capacitar os alunos a lidar eficazmente com o mundo moderno, como tal não deve ser apresentado com um desfazamento em relação à realidade da vida. O comportamento das crianças, segundo o autor, caracteriza-se em quatro esferas, nomeadamente, sociais, construtivas, expressivas e artísticas. Deste modo o currículo deve construir-se em sentido ordenado de acordo com o mundo onde a criança vive. O autor, na sua concepção progressista³, defende que a escola não poderia assumir um currículo enquanto um instrumento de adequação dos alunos ao mundo existente, mas sim um currículo que se adequasse mais à realidade dos alunos.

Na génese da teoria crítica está a responsabilização do *status quo* pelas desigualdades e injustiças sociais, que tem uma forte influência da análise marxista da sociedade, e a conexão desta com a educação e a família. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron denunciam a estrita relação entre cultura e economia na qual se funde o conceito de capital cultural, ou seja, a dinâmica da reprodução social centra-se no processo de reprodução cultural, que por sua vez, representa o ciclo de aprendizagens das classes dominantes que vêem esse capital reconhecido e favorecido. Neste quadro o currículo da escola baseia-se na cultura dominante.

18

A explosão da literatura crítica do currículo dá-se nas décadas de 70 e 80 em que a compreensão do currículo como actividade técnica já não se enquadra nas teorias sociais de origem. A fenomenologia e a hermenêutica propõem estratégias interpretativas de investigação para o currículo, dando ênfase às significações

³ Em muitos aspectos, o currículo pragmatista constitui-se um processo num corpo distinto de disciplinas. As disciplinas tradicionais não são ignoradas; ao contrário são estudadas e usadas pela contribuição que dão à problematização e pensamento crítico do aluno. Ou seja, o currículo pragmatista é composto tanto pelo processo como pelo conteúdo, não é fixo nem constitui um fim em si mesmo.

subjectivas e a teoria marxista promove e impulsiona a crítica estrutural da escola e do currículo existente, crítica esta que será fonte para as análises de Michael Apple e Henry Giroux. Estes dois autores protagonizam uma ruptura radical com as teorias tradicionais do currículo.

Apple adopta uma visão estrutural e relacional do currículo enquanto processo de reprodução social, vinculando a esta última a reprodução cultural. Teoriza sobre currículo oficial e currículo oculto, trabalhando o conceito de hegemonia, contribuindo assim para a politização das teorias do currículo. Defende o conflito no currículo como o caminho para se alcançarem novas ideias, e uma forma de se conseguir a evolução do indivíduo através do pensamento e de ideias próprias. “Os conflitos são produtos sistemáticos da estrutura em mudança de uma dada sociedade e, pela sua própria natureza, tendem a conduzir ao progresso. Desta forma, a ordem da sociedade passa a ser a regularidade da mudança. A realidade da sociedade é conflito e fluxo e não um sistema funcional hermético.” (Apple, 1999:158). Assim, o currículo ganha relevada importância na análise de mediações, contradições e ambiguidades no processo de reprodução cultural e social. O pensamento e a obra de Michael Apple revelam-se assim decisivos para aqueles que se encontram preocupados com as questões de política educativa.

19

Giroux vem também criticar um currículo vinculado à reprodução de desigualdades e injustiças sociais cunhando-o numa base de resistência contra o poder e a sociedade dominantes. Desenvolve uma teoria crítica alternativa baseada na resistência à racionalidade técnica e utilitária e ao positivismo das perspectivas técnicas do currículo. Critica ainda as análises fenomenológicas do currículo, pela ausência de ênfase dada à forma como as construções de significado se desenvolvem na escola e no currículo, bem como as relações mais amplas de poder e controle defendendo deste modo a intrínseca importância do currículo na sua relação com a política.

A oferta de oportunidades educacionais e as reformas educativas têm vindo a crescer e com isto muitas alterações ao nível do sistema educacional, bem como de metodologias pedagógicas, têm vindo a ser propostas num âmbito de desenvolvimento, pois também as rápidas mudanças sociais assim o exigem. Todavia nem sempre existe

compatibilidade entre essas mudanças e a oferta educacional, nem sempre as reformas educativas acompanham as mudanças sociais e as suas necessidades específicas.

A democracia parece ter deixado de ser um conceito social passando a aparecer revestido como um conceito económico. Actualmente existe uma relação laboral de coacção entre os agentes da educação. De um lado o Ministério de Educação e Ciência estabelece para esta relação chavões como a submissão, a passividade, o objecto (como é visto o sujeito ou como este se vê) e a vítima (atitude inerte). Do outro lado os professores que apelam a uma relação laboral de autonomia – criação, confrontando os quatro chavões supracitados com outros, a saber a autonomia, a produção, o sujeito e a responsabilidade (atitude activa). Na primeira situação não há uma perspectiva nem uma projecção no futuro. Á semelhança de acções “psicopatas” existe uma contribuição para assassinar a profissão, sem consciência nem arrependimento. Já na segunda, o futuro é contingente, depende da acção e o sujeito surge como agente transformador e criador. A energia do tempo flui e se essa energia se concentrar em conjunto, ao juntarem-se esforços, o impacto será sem dúvida diferente. Quanto mais união mais coesão. Sem esta consciência o sujeito passa a ser um objecto. É então numa base de consciência colectiva que se deve perspectivar *quem somos e para onde vamos*.

20

Os autores Pacheco e Pereira⁴ defendem a construção de uma vontade colectiva para novas direcções políticas, culturais, e para a reforma intelectual e moral, no que respeita à educação, nomeadamente que tipo de identidade está adjacente à globalização. A escola é uma comunidade aberta a várias comunidades, a pessoas de diferentes estratos sociais, económicos, diferentes religiões, culturas, com diferentes formas de ver e estar no mundo e esta diversidade é importantíssima para o processo de ensino / aprendizagem. No entanto subjacente à tentativa de homogeneizar o ensino está o esbatimento dessas especificidades e riquezas naturais. Para que tal não aconteça é necessário criar uma cultura de responsabilidade em que a padronização de um sistema

⁴ In PACHECO, J.A. & PEREIRA, N. (2006) *Globalização e identidades educativas: rupturas e incertezas*. *Revista Lusófona de educação*, 8, 13-28.

não implique a padronização dos indivíduos, e que esse padrão sirva para a optimização do conhecimento e da eficiência dos resultados da aprendizagem.

A legislação educativa ao estar sujeita a relações político-económicas põe em ambiguidade o conceito de identidade e o seu sentido de individualidade e autonomia vai-se desvanecendo. Apercebemo-nos de que com o pensamento pós-moderno o processo de ensino/aprendizagem é cada vez menos unidireccional sendo que para ele concorrem diferentes influências. Observemos o exemplo da europeização do currículo na implementação do processo de Bolonha – tem como vantagens a mobilidade e certificação numa plataforma comum, todavia os estados perderam a autonomia, eles só policiam, e desta forma criou-se um sistema de mercados na educação (Pacheco e Pereira, 2006).

Em muitos aspectos o perfil comum das agendas das políticas educacionais relaciona-se com aquilo que podemos denominar por políticas de identidade. O objectivo é alterar o que pensamos que somos e como é que são as nossas grandes instituições sociais para responder a esta identidade alterada. (...) o que somos e como pensamos sobre as instituições encontra-se intimamente relacionado com quem tem o poder para produzir e circular novas formas de compreensão das nossas identidades. Tanto as políticas educativas (e curriculares), quanto a construção do senso comum desempenham neste contexto um papel preponderante” (Apple, 2001: 9). Apple aborda questões existentes nas relações entre conhecimento *legítimo*, ensino e poder, dando ênfase aos quesitos relativos às escolas como organizações sociais, bem como à relevância das diferentes classes sociais e assuntos raciais e de etnicidade, e às consequentes atitudes dos agentes de educação, dos docentes, dos jovens e dos pais. Na sua obra *Ideologia e Currículo*, especificamente no capítulo dedicado ao *Currículo oculto e a natureza do conflito*, o autor reflecte acerca dos “interesses sociais ainda associados nas formas dominantes do conhecimento curricular que se encontram, actualmente, nas escolas e que traduzem uma série de pressuposições ideológicas propondo ainda uma análise ao conhecimento explícito nas propostas e no material curricular amplamente aceite nas ciências e nos estudos sociais, prestando particular atenção, mais uma vez, à ideologia do consenso que preenche o conhecimento escolar e

à falta de distribuição de conhecimento curricular com maior poder político.” (Paraskeva, 2002: p.112). O currículo não pode ser tido em conta como uma verdade incontestável e intocável, mesmo porque está sujeito a “contaminações” de ordem político-económica.

As mudanças que vão acontecendo ao nível das sociedades dão-se também ao nível global, oferecendo traços comuns de actuação, numa base unificada, uma espécie de legislação educativa de saberes que advêm de uma conjuntura política e económica, uma vez que as lógicas identitárias são processos de racionalidade (Giddens, 2000).

Convocamos novamente os autores José Augusto Pacheco e Nancy Pereira com a defesa de que o conceito de identidade provoca algum sentido de incompatibilidade, na mediada em que, além de nela se reflectir o sentido da individualidade e da autonomia dos sujeitos, também carece de incorporar a questão do conhecimento, quer como ferramenta de homogeneização e diversificação cultural, quer como recurso de formação dos indivíduos e das comunidades escolares. No entanto mais importante que atingir uma definição de identidade e globalização é saber ver quais as relevâncias transversais aos mesmos conceitos, e estas independentemente das suas designações, são pontos basilares na formatação dos ciclos de formação da educação. Hoje vemos a possibilidade de uma globalização da própria escola, na lógica da continuidade neoliberal do mercado. Entretanto, outras possibilidades se demonstram, não podemos esquecer as questões educacionais das trocas de experiências e os câmbios internacionais. Este conceito liga-se à questão da padronização cultural que a escola institui na sua função da educação geral. A globalização, que hoje é funcional e mediadora de práticas comuns, constitui-se numa esfera de abordagens de consciencialização crítica do aluno ao nível do seu desenvolvimento particular e civil.

22

Com o século XX, o currículo e a escola passam a ser vistos como processos em construção, culturas que devem estar comprometidas com a emancipação das classes oprimidas, com a ligação de conteúdos a experiências vividas pelas mesmas, de maneira a provocar uma consciencialização das suas condições de vida e uma perspectiva de mudança destas, deste modo as identidades e a globalização começam a ter um valor de orientação. Segundo os autores, um estado unificado e com

diferentes culturas, oferece multiplicidade e valor cultural e uma globalização não totalizante permite Estados Culturais e a proliferação da diferença, existindo continuamente espaço para a criação de novas identidades e novas subculturas, desde que os sujeitos que as formam estejam comprometidos colectivamente com um determinado projecto de formação. Deste modo, a regulação da educação é cada vez mais realizada nos contextos supranacionais, impondo um padrão comum para a optimização do conhecimento e da eficiência/eficácia dos resultados da aprendizagem.

Assim sendo, será possível acreditar numa escola comum, num ensino mais justo e adaptado sem inclusões políticas e de números, onde a segregação deixa de ser exemplo e a homogeneização cultural é um dom bem-vindo aos conteúdos de aprendizagem. Assim como os métodos, as ferramentas e as instalações, em que a diversidade marca profunda e positivamente a escolarização dos alunos e do processo de ser professor neste mundo que é global, havendo uma maior garantia de apropriação de saberes, atitudes e competências.

1.2. As Artes no Currículo

As artes encontram-se ainda rotuladas com um estigma de marginalização, onde a ciência ainda é vista como a verdadeira fonte e forma de conhecimento na generalidade dos currículos, mentalidade fruto ainda do positivismo. No entanto as artes exigem esforço cognitivo como observar, analisar, criar e criticar, o que demonstra relevantes contribuições para o cultivo da mente e a formação da personalidade. Há ainda uma ‘mancha’ que não se desvinculou da ideia do fazer arte como um trabalho apenas artesanal, ligado à mão, em que não há um desenvolvimento conceptual ao nível do pensamento, cognitivo e também intelectual. Nada poderia estar mais errado. Mesmo quando a História nos relata a arte submissa a cânones em que a imaginação não era livre, pelo menos a que teria de ser aplicada à obra, já tinha de haver um pensamento profundo, tanto pelo lado estético, como técnico.

Ao nível ontológico, a razão de ensinar artes (porquê ensinar artes) prende-se com vários factores importantes, a consciencialização do ser que abre caminho à construção moral, ética, social, cultural, artística do aluno, reforçando a sua identidade, o reconhecimento das suas capacidades, o assimilar das diferentes realidades culturais enquanto contributo para a definição da humanidade.

24

Ao nível pedagógico os objectivos de ensinar artes (para quê ensinar artes) passam pelo despertar da consciência do papel da imagem e objectos artísticos, pelo atribuir de estímulos, estratégias, metodologias, de competências de cognição, de expressão, do trabalhar das emoção e das ideias, de saber observar, compreender, criar, comunicar, desenvolver criatividade, fornecer bases e relações que promovam a crítica.

Para Rodriguez (2005) o estudo das artes permite compartilhar projectos interdisciplinares com outras áreas, com grandes benefícios para a prática educativa, dada a grande riqueza de possibilidades e conexões com o contexto extra-escolar e o mundo de interesses dos alunos.

Segundo Eisner (2002) a deficiência na consciência do papel substantivo das artes não está na não compreensão da relação intrínseca entre o poder da imaginação que materializa a expressão criativa, e o pensamento e aquisição de conhecimentos. A maior parte dos currículos, mesmo a nível global, privilegiam as da linguagem verbal, a ciência e outras áreas para desenvolvimento intelectual do aluno e mais necessárias fora da comunidade escolar, segregando o ensino das artes por considerá-las agradáveis, mas desnecessárias para o intelecto e formação da personalidade do aluno/indivíduo. São do âmbito do lúdico, não contribuindo para o desenvolvimento cognitivo geral, nem como contributo de um bom rendimento escolar.

Eisner conceitua a educação como um processo de reinvenção do indivíduo/aluno dando grande enfoque à imaginação, expressão e liberdade de exploração. A arte ou talento artístico emerge como uma prática baseada na imaginação e criatividade qua aplica a técnica para seleccionar e organizar qualidades expressivas com o fim de alcançar objectivos estéticos. A prática artística deve então ser apoiada numa contínua reflexão do seu próprio processo. Ora, uma vez que o autor defende o ensino como uma arte⁵, esta relação de conceito-prática-reflexão tanto se aplica ao aluno no seu percurso artístico, como ao próprio professor. Nesta instância o que os alunos aprendem supera o que os professores ensinam, sendo que a estes acontece o mesmo perante o currículo e os seus conteúdos, mas espera-se que seja de uma forma mais criteriosa. Todavia no contexto real quase sempre aprendem menos e as expectativas do professor quase nunca se cumprem. Mas isto deve fazer com que as situações sejam repensadas numa reflexão reversível e que a criatividade não seja apenas ferramenta para os alunos desenvolverem o seu trabalho, mas também para os próprios professores poderem ter um melhor desempenho, sempre com uma visão de elasticidade perante varias atitudes e metodologias aquando da prática docente.⁶

25

⁵ A partir do subcapítulo *Obstáculos a la práctica docente entendida como una arte* do capítulo 3 do livro *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia* (2004).

⁶ No seu livro *El arte y la creación de la mente*, nomeadamente no 3º capítulo, Eisner exemplifica através de três personagens/professores diferentes metodologias em que se reflecte a **valorização da experiencia**. São eles, **Harsh** que ensina estética a uma classe de jovem de uma zona urbana deprimida com o objectivo de ajuda-los a reconhecer diferentes maneiras de experimentar o mundo enfatizando a relação entre experiencia prática e experiencia estética,tendo como objectivo principal fazer com que os alunos

Os alunos devem estar conscientes que têm algo a dizer, que têm uma livre responsabilidade com eles próprios e com o que produzem, que há uma valorização conceptual do seu trabalho, ainda que esse conceito/intenção/propósito não seja fixo, pois quase sempre está sujeito a transformações processuais. Uma vez que grande parte do que é realmente importante nas artes, comparativamente com outras disciplinas, é a imaginação (Eisner, 2004), a capacidade de os alunos mobilizarem e materializarem essa imaginação têm uma importância fundamental no ensino artístico, e consequentemente as experiências cognitivas, estéticas e artísticas dos alunos.

Na mesma linha de confluência entre a arte e a cognição, Arthur Efland centraliza o currículo nas artes visuais, defendendo a relação entre as mesmas e o desenvolvimento cognitivo do aluno e colocando as obras artísticas em lugares onde a integração do conhecimento é maximizada pois estas são chaves de compreensão do mundo, e como tal deviam ser centrais no currículo como um domínio de sobreposições. A observação e interpretação da obra de arte requer rigor intelectual por parte do aluno, o que o obriga a utilizar órgãos específicos do domínio de conhecimento que desenvolvem estratégias cognitivas e estimulam uma experiência holística na relação do desenvolvimento individual e social. Em *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum* (2002) apresenta um conjunto de argumentos sobre as teorias da cognição e a inclusão das mesmas na experiência artística para uma necessária e justificável integração da aprendizagem das artes de aprendizagem no currículo de educação geral. Enumerando esses argumentos podemos mapeá-los em quatro campos⁷:

26

compreendam que a atitude perceptiva é uma opção e que existem várias maneiras de ver, sendo esta uma boa base para depois se expressarem materializando artisticamente os seus pensamentos. Pede então aos seus alunos que reflectam entre duas actividades que realizem no seu quotidiano e até de forma rotineira, uma de carácter prático e uma de carácter estético; **Wayne**, que trabalha um projecto com estudantes do secundário em que estes criam máscaras de animais de que gostam e que, de alguma forma, se aproximam das suas características pessoais, de modo a promover o conhecimento das proporções adequadas entre os membros e o corpo. Os objectivos de Wayne estão ao nível tanto de uma dimensão introspectiva e de autoconhecimento como do conhecimento entre as relações de proporção do corpo. Nota-se neste caso o bom exemplo do estabelecer de propósitos e objectivos; **Chan**, uma senhora que trabalha no centro de Macau e que descreve a sua planificação curricular com três procedimentos,

1. Competência para o pensamento visual e introdução dos conceitos artísticos,
2. Apreciação artística de uma obra de Georgia de O'Keeffe,
3. Fazer arte.

⁷ A partir de Inês Carolina Robusto Leitão da Silva, *O Contributo da Arte Contemporânea no Ensino do desenho Artístico, através de métodos Experimentais* (2010). Dissertação de mestrado em Educação Artística pela FBAUL.

a flexibilidade cognitiva que enfatiza o carácter de excepção que as artes conferem à aprendizagem; os tipos de conhecimento integrado que são consolidados durante a experiência artística, aquando da análise do conteúdo de uma obra de arte, na medida em que essa experiência conduz o pensamento a vários domínios do conhecimento; o poder da imaginação enquanto actividade reguladora dos exercícios narrativos e metafóricos e construtora de significados e resolução de problemas; O papel da experiência estética para o desenvolvimento dos valores educativos.

Reconhece-se a importância das artes visuais no desenvolvimento cognitivo, na medida em que instigam situações problemáticas que, por sua vez, estimulam a produção de significados e de “mapas de conhecimento”⁸, onde a interpretação relaciona os mundos conceptuais, culturais e sociais da obra, pois o seu conteúdo expressivo assim o permite. A mente não pode ser encarada como um repositório hierárquico de estruturas lógico-científicas, ela é suficientemente flexível para empregar diferentes estratégias de compreensão, de variedade de domínios de conhecimento, de matrizes e de mapas coerentes que estruturam vários modelos do mundo. Nesta convergência de ideias Efland, à semelhança de Eisner, evoca a imaginação como a mais integradora de todas as ferramentas do processamento de símbolos, poderosamente formativa e capaz de criar novas ideias ou imagens através da combinação e reorganização da experiência anterior (2002:133). A imaginação trabalha vários instrumentos culturais, como a linguagem, a matemática, as obras de arte, etc., e em seguida, reutiliza-os remodelando contínua e criticamente a sua concepção do mundo.

27

Outro factor importante na relação com o ensino é que os seus efeitos mais importantes dão-se no contexto exterior ao da sala de aula. Mais importante que os alunos “captarem” o conhecimento que posteriormente será avaliado em provas, e pouco tem a ver com o mundo exterior, é a capacidade de aplicar esse saber eficazmente fora da sala de aula, o contexto que realmente valoriza o saber e que procura uma relação não utópica e com aplicabilidade entre a escola e a sociedade, entre a escola e a vida, entre a arte e a vida.

⁸ Os mapas de conhecimento protagonizam ligações entre domínios de conhecimentos sobrepostos. (Efland, 2002:164)

Existe ainda a necessidade de reconhecer que os alunos mais facilmente guardam em si a causa dos significados pessoais que extraem do que aquilo que realmente os professores pretendem ensinar-lhes. Cada um deles contextualiza e relaciona as várias situações com a sua história pessoal, dando-lhes significados próprios e independentes dos demais. Assim, será mais fácil que o que os alunos aprendem supere o que os professores ensinam.

Salienta-se também que um professor de artes necessita ter conhecimento profundo do comportamento dos materiais bem como de técnicas que pede para serem exploradas pelos seus alunos, e deve tentar sempre articular da melhor forma a leitura que faz desses trabalhos que deve ser construída através do realce positivo de um aspecto para os aspectos negativos a melhorar, de modo a que a crítica seja construtiva, com o espaço que deve deixar livre para que certos aspectos sejam descobertos pelos alunos. Embora esta acção pedagógica se deva retractar em todas as disciplinas, como por exemplo no ensino da ortografia em que a intervenção do professor é mais lógica, no campo artístico, o processo é mais subjectivo, uma vez que o trabalho a realizar depende muito de interpretação individual e da expressão de um ponto de vista pessoal. Assim sendo, e neste espaço aberto para as suas próprias interpretações, os alunos precisam de compreender o que lhes é pedido mas também o porquê de estar a ser pedido desta forma e não de outra, isto é, o objectivo do trabalho. Porque foi escolhido um suporte quadrado e não rectangular? Porque em certos casos o enquadramento deve estar centrado e noutros não? Observamos novamente um aspecto que é extensível a todas as disciplinas mas torna-se mais relevante no ensino artístico.

28

A arte, a experiência artística, e a experiência estética necessitam de ser estruturadas como uma prática baseada na imaginação e criatividade que aplica a técnica para seleccionar e organizar qualidades expressivas com o fim de alcançar objectivos estéticos. A prática, bem como o seu ensino artística deve então ser apoiada numa reflexão continuada do seu próprio processo.

1.3.Educação, democracia e artes – a necessidade de um currículo diversificado

A Educação, ao permitir a todos o acesso ao conhecimento tem um papel elevado no cumprimento desta tarefa universal, onde a socialização do indivíduo e o seu desenvolvimento enquanto tal, não têm de ser objectivos contrários e díspares. A relação de equidade entre a sociedade e os indivíduos através da democracia, e o conceber da humanidade como comunidade planetária, numa consciência alargada de cidadania, são duas grandes finalidades éticas da Educação.

Ao abranger tamanha capacidade e força, a educação deverá possuir um espaço privilegiado entre o sistema educativo, a família e a sociedade, sendo um agente elementar a ter em conta nas opções políticas, económicas e financeiras. Todavia a conciliação entre o crescimento económico e o desenvolvimento do ser humano quanto às suas bases de construção moral, cultural e social, mostra-se cada vez mais distante. Actualmente vive-se um desencanto que contrasta com as esperanças surgidas no final da segunda guerra mundial. No entanto, a inquietude e o mal-estar causados pela incerteza e falta de clareza numa visão do futuro, não só em relação à Educação, como a outros campos estruturais de uma sociedade, revela, no cerne de muitas outras crises, uma crise identitária tanto no aspecto individual como colectivo. Neste clima que avista uma ruptura cada vez mais acentuada entre uma minoria determinada e apta a reerguer-se, e uma maioria que cada vez mais se sente impotente para influenciar e construir o destino do colectivo, o foco de esforço deve apontar para um mundo com uma maior compreensão mútua, uma maior noção de diversidade cultural e aceitação das diferenças e um maior sentido de ética e responsabilidade.

Todavia, o grande motor de confluência e, ao mesmo tempo escape, destes factores, a democracia, não parece conseguir respirar em áreas onde está institucionalizada há anos. Este facto tem em si implícita uma não consciência da incapacidade de, enquanto indivíduos e cidadãos, vivermos com o *outro* nas nossas comunidades de pertença, contendo ainda a questão da génese democrática que é saber

se queremos, ou podemos, participar na vida em comunidade, praticando a própria cidadania.

Que benévolo e hábil caminho pode a educação apontar e ao mesmo tempo trilhar? Como e onde é que a própria educação se sedimenta num cenário tão ambíguo e volúvel?

Delors (1996), acerca das perspectivas para o séc. XXI sobre a Educação, defende que “Dado que oferecerá meios, nunca antes disponíveis, para a circulação e armazenamento de informações e para a educação, o próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. (...) À educação cabe fornecer dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (1996: 77).

No mesmo relatório observamos que a educação deve reflectir, e ser ao mesmo tempo reflectida, tendo por princípio três bases de análise e intervenção que se estendem: 1) Da comunidade de base à sociedade mundial; 2) Da coesão social à participação democrática; 3) Do crescimento económico ao desenvolvimento humano.

30

Observando os aspectos emergentes da própria globalização quanto às questões económicas, científicas, culturais, políticas e sociais que convergem sem dúvida com uma interdependência planetária, instrumentalizada pela abertura de fronteiras económicas e financeiras, pelas migrações internacionais, pelo veloz crescimento tecnológico, concluímos que cada vez mais este nosso *habitat* torna-se confuso e inseguro onde se antevê um sentimento colectivo de defraudação e de perda de identidade. “Esta livre circulação de imagens e de palavras, que prefigura o mundo de amanhã, até no que possa ter de perturbador, transformou quer as relações internacionais, quer a compreensão do mundo pelas pessoas; é um dos grandes aceleradores da mundialização (...).” (1996: 35). Uma educação adequada desempenha um papel fundamental no ser humano, na medida em que impulsiona os indivíduos a conseguirem hierarquizar, interpretar e criticar as informações recebidas e cultiva numa

utopia orientadora o objectivo de fazer convergir os indivíduos nas sociedades para uma maior compreensão, respeito e solidariedade mútuos e um maior senso de responsabilidade na aceitação das diferenças culturais. Deste modo, se cada um conhecer melhor o mundo e outro conhecer-se-á melhor a si mesmo. Aqui verifica-se um dos objectivos essenciais da educação, o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social e cultural.

As actividades comuns e valores partilhados entre os seres humanos sedimentam uma sociedade. Estas manifestações, com o decorrer do tempo, vão-se homogeneizando tornando-se uma “memória individual e colectiva, uma herança cultural, no sentido mais lato do termo, que serve de base ao sentimento de pertença e de solidariedade.” (Delors, 2011: 45). A concretização destes factores tende a tornar-se cada vez mais lenta, uma vez que actualmente o estado social apresenta um ruptura cada vez maior, se por um lado as desigualdades se evidenciam em relação aos fenómenos de pobreza e exclusão social, por outro o conceito de democracia está cada vez mais desfasado da sua própria prática ideológica.

Ora a Educação poderá contribuir para essa coesão social, ao promover uma educação intercultural, permitindo a consciencialização em cada indivíduo, de que, enquanto cidadão, deverá ter presente as suas vantagens colectivas e sociais para ter participação numa vida verdadeiramente democrática. Este desafio parte do cidadão comum, abrange o sector político e conseqüentemente os sistemas educativos.

Para que os sistemas educativos sejam eficazes terão de rejeitar à partida um ensino *standartizado* e formal que privilegia o desenvolvimento do pensamento abstracto, mais teórico em detrimento da valorização da criatividade e imaginação, aptidão para comunicar, desenvolvimento de competências para o trabalho em equipa, destreza manual, estímulo para reflexão e sentido do belo e da concepção da arte. É nesta multiplicidade de talentos individuais que a educação também deveria concentrar os seus esforços, pois a riqueza de expressões culturais conseguem, com maior facilidade, alcançar o respeito pelo pluralismo. A par de alguns princípios de acção na relação da educação com a dinâmica social, Delors defende que o ensino deve, também, ser personalizado: esforçar-se por valorizar a originalidade, apresentando opções de

iniciação às diversas disciplinas, actividades ou artes, e confiando esta iniciação a especialistas, para haver reconhecimento social, é bom, sempre que possível, diversificar os sistemas de ensino e implicar em acordos ou parcerias educativas as famílias e os diversos actores sociais (Delors, 2011). Bom exemplo desta situação é o projecto *An Dealbh Mòr Project*⁹ que é adágio da relação educativa entre a arte e a comunidade.

As potencialidades da educação para estes valores e condições necessárias à democracia, não são, nem poderiam ser, objectos de ensino. A escola pode e deve criar condições para que estes valores e condições sejam assimilados e desenvolvidos pelos alunos de modo a que sejam estimulados para debates que impliquem questões éticas, pois a imposição de valores que não estão definidos nem são objecto de reflexão nos indivíduos certamente levará à sua negação. Só terão sentido e resultado efectivos se a pessoa tiver acesso ao conhecimento e opção de escolha, enfatizando as capacidades críticas e reflexivas do ser humano.¹⁰

Mais que uma observação do espírito democrático, pretende-se efectivamente que o aluno seja preparado para a vida com capacidade para reflectir criticamente, interpretar, tomar decisões e fazer escolhas para a sua própria vida, para o futuro e para a sua vivência na sociedade tendo liberdade para viver a sua individualidade no colectivo da melhor forma possível. A colaboração das ciências sociais e humanas bem como as artes, torna-se essencial, na medida em que abordam tanto a existência em si mesma como factores sociais.

Para dar respostas a esta realidade Delors defende que a educação deverá organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais, *os quatro pilares do*

⁹ Projecto de artes de artes visuais desenvolvido na *Scottish Art Concil* de paisagem. É um projeto de grande escala que começou pelo desenho de paisagem de Skye feito pelos alunos e envolveu toda a comunidade, desde artistas plásticos e um compositor, professores de várias disciplinas, e as pessoas de Skye. Descrição do projeto em: <http://www.scottisharts.org.uk/1/artsinscotland/education/features/airtime/archive/andealbhmor.aspx>

¹⁰ A questão foi debatida na quinta sessão da comissão (Santiago do Chile) no decorrer da qual foram apresentadas algumas experiências originais, levadas a cabo especialmente em Portugal, onde foi criado um secretariado para a educação intercultural e onde a formação pessoal e social foi considerada como uma actividade transdisciplinar nos ensinamentos primário e secundário

*conhecimento*¹¹, com o objectivo de que os indivíduos ao longo da vida tenham no conhecimento, uma base fundamental. São eles: *Aprender a conhecer* adquirindo os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer* para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos* para participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; *aprender a ser*, constituindo-se a via essencial que integra os três precedentes. Uma nova concepção alargada da educação, no que diz respeito aos *quatro pilares do conhecimento*, deve ser objecto de atenção igual por parte do ensino estruturado, em que a educação apareça como uma experiência levada a cabo ao longo da vida, no plano cognitivo e prático, para que todos possam descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo, de modo que não seja uma via obrigatória de obter

¹¹ ***Aprender a conhecer***, visa o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, sendo considerado como um meio, pois pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, como um fim, baseado na compreensão, no conhecimento e na descoberta, privilegiando o exercício do pensamento com avanços e recuos entre o concreto e o abstracto, numa combinação entre o estudo e a investigação, e mesmo numa possível combinação de dois métodos entre o dedutivo e o intuitivo, valorizando a experiência. O ser humano ao ter acesso, desde a sua infância e de forma adequada, a metodologias, instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências, das artes, dos paradigmas do nosso tempo e da cultura em geral, num contexto de abertura a outras linguagens e conhecimentos, conseguirá mais facilmente comunicar e trabalhar em profundidade diferentes assuntos; ***Aprender a fazer*** visa uma aprendizagem mais associada à questão da formação da actividade laboral e técnica, de como aluno poderá levar à prática os seus conhecimentos em termos profissionais, bem como o adaptar da educação ao trabalho futuro, à empregabilidade. Na observação desta questão, convém distinguir, o caso das economias industriais relacionadas com o trabalho assalariado e restantes economias relacionadas com o trabalho independente e informal. Ora o futuro das economias depende, da sua capacidade de transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novos empreendimentos, logo novas empresas e novos empregos. Todavia *Aprender a fazer*, não deverá ser restringido à acção de preparar o indivíduo para determinada tarefa material, deverá ter também um fim de evolução; ***Aprender a viver juntos*** compreende uma evolução na humanidade no sentido de conceber uma educação capaz de resolver os conflitos de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos *outros* e das suas culturas, tendo noção dessa imensa dificuldade, o ser humano tem tendência a sobrevalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertence, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Na actividade económica tem a tendência a dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual. Se num contexto educacional com diferentes grupos culturais, for realizado com igualdade, na concretização de objectivos e projectos comuns, os preconceitos e a hostilidade, tendem a desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena; ***Aprender a ser*** propõe como objectivo da educação contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, em que todo o ser humano deve ser preparado para elaborar pensamentos autónomos e críticos, formular os seus juízos próprios de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida, conferindo a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, senhores do seu próprio destino. O desenvolvimento do ser humano, desde o nascimento até à morte, é um processo dialéctico que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, de seguida, à relação com o outro. Na hipótese duma experiência profissional de sucesso, a educação pode ser tida como um meio para alcançar tal realização, sendo também um processo individualizado e uma construção social interactiva.

certos resultados, mas sim que passe a ser considerada em toda a plenitude, a realização da pessoa que, aprende a ser.

Relacionando estas estruturas entramos intrínseca e extrinsecamente no processo de enriquecimento pela experiência pela qual John Dewey tanto se debateu. Atentemos para a seguinte reflexão: “ (...) O combate de Dewey contra a *‘educação como preparação para’* o centrar da decisão sobre os valores e finalidades educativas na própria educação são problemas (ainda que filosófica e ideologicamente percebidos e situados) deslocados instrumentalmente para o campo da acção educativa, para a pedagogia como espaço para o sujeito exercer e desenvolver as suas potencialidades, se auto-realizar. É o que acontece ao longo das páginas de *Democracy and Education*, onde, desmontada a falácia, a solução é pragmaticamente ensaiada no universo prático da acção educativa. São os professores, mais que os políticos, os agentes da mudança. A autonomia da educação na definição dos seus próprios objectivos assim o implica: é aos actores, directamente implicados, que cabe a responsabilidade de definir/reconstruir os objectivos, pois estes desenvolvem-se no próprio processo educativo” (Gambôa, 2004:43). É precisamente por isto que Dewey no capítulo 8 do livro *Democracia e educação*, dedicado aos *objectivos da educação* afirma que “um objectivo denota o resultado de qualquer processo natural trazido à consciência e que se tornou um factor na determinação da observação e da escolha dos modos de actuar. Significa que uma actividade se tornou inteligente. Especificamente, significa a previsão das consequências alternativas resultantes dos diferentes modos de actuação numa dada situação e o uso daquilo que é antecipado para direccionar a observação e a experiência. Um verdadeiro objectivo opõe-se, assim, por completo, a um objectivo que é imposto por um processo de acção a partir do exterior. Na educação, a prevalência destes objectivos impostos externamente é responsável pela ênfase que se dá à noção de preparação para um futuro remoto e por tornar o trabalho do professor e do aluno mecânico e escravizado. Gambôa alerta que “ o leitor de Dewey é constantemente advertido, pelo próprio autor para a necessidade de uma compreensão holística, totalizadora, que restaure e interconecte os diferentes domínios da experiência humana falaciosamente fragmentada nas velhas dicotomias da cultura: o homem *vs.* a natureza, a moral *vs.* a ciência, o corpo *vs.* a alma” (2004: 55).

Reconhece-se a relação entre a expressão artística e a democracia, que vê o seu ponto de convergência no exercício da liberdade, pois a manifestação artística consegue variadas interpretações e soluções para uma mesma problemática, sempre com um carácter individual e único do mundo. Deste modo ao criar e desenvolver uma malha de significados, auxilia a compreensão dos mistérios da vida, aponta novos rumos e dimensões que a ciência por si só tem suficiência para fazer (Vasconcelos, 2011). “Limitar, portanto, a educação ao desenvolvimento de capacidades verbais e matemáticas é extremamente redutor do potencial humano, pois as artes permitem desenvolver diferentes tipos de cognição como a teoria de Gardner das inteligências múltiplas defende. Sendo as artes um fenómeno social e cultural de carácter universal, um subsistema da cultura e sendo as escolas, meios privilegiados de cultura, o lugar das artes na educação, é, como se diz no título, inalienável¹², embora tantas vezes menosprezado por incompreensão da sua importância no desenvolvimento humano” (2011: 175).

¹² Vasconcelos, C e Duarte J.B. *A função inalienável das Artes Visuais. Reflexão a duas vozes*. Revista Lusófona de Educação, nº 18, 173-192

2. Arte, teoria e ensino – Valorização da Cognição e da Experiência no ensino das artes.

1.2.1. Arte, teoria e ensino.

A partir do século XX a Arte, a par dos paradigmas e movimentos artísticos, gerou, na sua própria concepção ontológica e material, um campo de rupturas, subversões, experiências e mudanças para a qual a estrutura do ensino, ainda que não preparada, é obviamente influenciada. As propostas modernistas foram influentes para a projecção de disciplinas artísticas nas escolas, uma vez que as hierarquias herdadas das tradições e categorizações académicas ao nível da pintura, desenho e escultura foram postas em causa por propostas artísticas interdisciplinares onde o cruzamento de diferentes meios e áreas de produção, bem como o alargamento de hipóteses ao nível expositivo, se têm vindo a desenvolver até à contemporaneidade¹³.

Nas duas primeiras décadas a vontade incessante de mudança ao nível Artístico é visível, entre outros, nos movimentos *Dada* e *Surrealista* onde os artistas promoveram condições intelectuais e críticas favoráveis ao desenvolvimento de um ensino liberal e culturalmente exigente. Vejamos o exemplo da concepção de Marcel Duchamp que efectuou uma estrita, diluída e profunda relação entre o *ready-made* e a pintura, considerando o próprio tubo de tinta um *ready-made*, resultado da industrialização e radicalmente diferente do “processo de culinária pictórica indispensável antes da invenção das tintas industriais” (Sardo, 2006: 9).

36

A democratização crítica em relação à Arte emergia em várias concepções da mesma. Uma dessas concepções referia-se à ideia limite da possibilidade da pintura “personificada” pelo monocromo enquanto modelo modernista por excelência. Em 1923 Nikolai Tarabukin¹⁴ afirmava convictamente que a última pintura seria um pequeno quadro monocromático de Rodtchenko apresentado em 1922 (*5x5=25*, 1921), particularmente porque era indiferente a sua similaridade em relação ao *Quadrado*

¹³ Entenda-se por *Contemporaneidade* a relação com a arte contemporânea.

¹⁴ Nikolai Tarabukin, *Ot mol'berta k mashine*, Moscovo, 1923, cap. I a XII (“From the Easel to Machine”, tradução e edição de Christina Lodder) in *Modern Art and Modernism* (ed. Francis Frascina, Charles Harrison) Harper and Row, Londres, 1982, p. 135.

negro sobre fundo branco, apresentado em 1915 por Malevitch na exposição”0,10”. Na opinião de Tarabukin a essência da prática da pintura teria chegado a um não censo no qual a autoria, a qualidade da imagem, a qualidade de representação e a sua viabilidade seriam indiferentes chegando a afirmar tratar-se de uma pintura “sem sentido, estúpida e como uma parede cega”¹⁵, no entanto os artistas da época preteriam a representação, que constituiria sempre o destino da pintura, face à ‘utilidade’ que uma pintura não tem.

Outro exemplo da diversidade e dinâmica artística do século XX é preconizada na didática da Bauhaus constituindo uma forte influência enquanto modelo pedagógico que combinava o pensamento artístico com o progresso industrial, conjugando ainda a filosofia do movimento *Arts and Crafts* e a teoria da percepção visual, possibilitando fasear o ensino ao nível do projecto, do desenvolvimento, da expressão individual e do pensamento crítico.

Durante as décadas de 30 e 40 o termo “Cultura de massas” foi largamente debatido por Walter Benjamin, Theodor Adorno, entre outros, onde o contributo da revolução industrial promoveu um forte impacto social e cultural, tanto ao nível da escolarização, como através da produção cultural aliada ao desenvolvimento das tecnologias e dos meios de comunicação como cinema, rádio, fotografia, banda desenhada, ilustração, *design*.

37

As décadas de 50 e 60 foram consideravelmente importantes para o sistema artístico uma vez que na Europa Ocidental observavam-se inúmeras actividades de teor político e social como a Guerra, a sexualidade, os Direitos Humanos, o Feminismo, entre outras problemáticas que serviram de matéria exploratória para o campo artístico. O ambiente da 2ª Guerra Mundial e a “falência” do mundo moderno abriram caminho para um revigorado panorama artístico, com novos movimentos e categorias. Exemplo será o *Movimento Fluxos*, designação adoptada por um movimento internacional formado em 1962, com a finalidade de reunir a vanguarda artística europeia e norte-americana. “Foi, porventura, um dos mais complexos e mais profícuos da cena artística contemporânea, constituído por um grupo influente de

¹⁵ Tarabukin, *idem*.

artistas que pretendiam revolucionar a própria vanguarda artística através do discurso em parte conceptual, dos novos *media* associados à fotografia e ao vídeo e das práticas performativas. Em causa estavam uma apreciação estética do quotidiano, a supressão da diferença entre a arte e a vida e a desmistificação do estatuto do objecto artístico. A ideia de fluxo fazia deste grupo um conjunto eclético que recorrendo a temas retirados da própria vida, tal como é o caso da ecologia, da política, da cidadania e da sociedade de consumo, projectavam uma arte vanguardista em relação directa com o quotidiano, capaz de se transformar, progressivamente, numa ferramenta de contestação” (Silva, 2010: 11).

O campo artístico foi convocado para lugar de expansão reflexiva e crítica, onde o processo criativo ganhava considerável destaque. Sol LeWit num artigo para a publicação *Arteforum*, em 1967, intitulado *Paragraphs on Conceptual Art*¹⁶ refere a importância da ideia ou do conceito que precede a execução da obra como os aspectos fulcrais, remetendo o objecto artístico para um campo superficial submetido ao processo criativo. Estas concepções vieram pôr em causa, de modo mais enfático, os procedimentos, as técnicas e os meios da produção artística, promovendo ideias como a desmaterialização do objecto artístico¹⁷ em que a arte é pensada como ideia, acção e conceito e *site specific* que reflectia a relação da obra ou objecto artístico com o espectador, e consequencialmente, o seu espaço expositivo. Deu-se então lugar, no final da década de 60 e início da década de 70 a novos modelos como a arte conceptual, arte anti-formal, Land e *Earth Art*, *Happenings*, *Performances*, Video Art. Movimentos Fluxus, entre outros.

38

Em 1978, Rosalind Krauss, no ensaio *The expanded field of sculpture* criticou a concepção tradicional da escultura restituindo-a enquanto “campo expandido” a outras linguagens que não apenas as técnicas do escavado, moldado, edificado. Delfim Sardo ao reflectir sobre este texto e na sua importância para a época escreve: “Tantas foram as

¹⁶ Texto *Paragraphs on Conceptual Art* em <http://radicalart.info/concept/LeWitt/paragraphs.html>.

¹⁷ Estas concepções de arte como ideia e arte com acção vêm referidas em *The Dematerialization of the Art*, datado de 1968, por Lucy Lipard e John Chandler. Este ensaio encontra-se na antologia *Six Years: The Dematerialization of the Art Object from 1966 to 1972*. Lucy R. Lippard. New York: Praeger, 1973.

alterações da prática escultórica, nomeadamente a introdução da imagem projectada, a incorporação ou mesmo a utilização exclusiva de som, bem como a saída de um conceito unitário que derivasse da tradição do monumento ou do objecto, que “escultura” passou a ser uma abstracção, um nome que não designava já qualquer tipologia reconhecível” (2006: 7).

A partir da década de 70 a produção artística é marcada pelo abandono dos cânones tradicionais até aos dias de hoje. Não que deixassem de ser importantes mas porque deixaram de ser condição *sin ne qua non* para a concepção de obra artística. Mais interessante que estabelecer genealogias de afastamento ou aproximação será compreender por que eixos de desenvolvimento se tem vindo declarar o recurso reiterado às práticas artísticas como género, de modo a que a transição das artes visuais para o ensino seja a mais eficaz.

Em Portugal após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo português, Frausto da Silva avança em 1988 propostas de alteração curricular que foram concretizadas em 1991 com os Novos Programas do Ensino Básico e Ensino Secundário.

39

A intervenção curricular mais recente, *Currículo nacional do Ensino básico – Competências Essenciais*, publicada em 2001, teve a iniciativa do Departamento de Educação Básica do ministério da Educação, cuja concepção foi resultante de um grupo reunido pela faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa que teve como coordenadora para o Conselho Consultivo do Currículo do Ensino Básico para a educação Artística, a Professora Escultora Virgínia Fróis.

A partir de uma reformulação da visão e concepção das artes visuais que se encontravam ainda como função ilustradora das outras áreas do conhecimento foi elaborado para a Disciplina de Educação Visual, o documento programático das *Competências Essenciais para a Educação Artística, Educação Visual*, onde os conteúdos vão beber a várias disciplinas que se ocupam do Ver e do Olhar como a História da Arte, a teorias da Arte, a psicologia, a Semiótica e a Cultura visual. Sobre este assunto Vasconvelos refere: “O modelo português, construtivista como a maioria dos modelos europeus,

coloca a literacia em artes como o grande objectivo programático nas suas 4 competências essenciais: apropriação das linguagens elementares das artes, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade e compreensão das artes no contexto, subdivididas por sua vez em inúmeras competências específicas. Possui este documento curricular mais recente, "Competências Essenciais" (ME 2001), uma inspiração do DBAE de Eisner e do Getty Center sem, no entanto, promover a divisão pelas disciplinas de estética, história, crítica da arte e produção de arte como o modelo inspirador refere. Resgata o interesse educativo da arte como experiência necessária para o desenvolvimento individual e social, referindo "a dinâmica propiciadora da capacidade de descoberta, da dimensão crítica e participativa e da procura da linguagem apropriada à interpretação estética e artística do mundo"" (Vasconcelos, 2011: 187).

1.2.2. Arte – o Estético e o Artístico

Desde o séc. XVIII que a investigação e estudo acerca da natureza da arte se debruça, explícita ou implicitamente, sob dois conceitos basilares, o sujeito e o objecto, consagrados, respectivamente, na experiência estética e na obra de arte (Carmo D'Orey, 2007).

Alexander Baumgarten (1714 – 1762), seguidor de Descartes e contemporâneo de Kant, em 1750 elabora *Aesthetica* o primeiro tratado reflexivo sobre a noção de estética, entendida como ciência autónoma que abrange toda actividade artística. O autor traz concepções bastante pertinentes em reação à descrição racional exclusiva da consciência, introduzindo o termo *cognitio aesthetica*, reconhecendo que o conhecimento das percepções e sensações também faria sentido para a compreensão da realidade e elevando a percepção estética, ainda que inferior à cognição racional, a um nível mais elevado que uma mera sensibilidade sensorial.¹⁸ “ A percepção, *aisthesis*, é uma forma de conhecimento tão clara como a cognição lógica de René Descartes.” (Fróis, 2005: 48). A experiência estética, segundo Baumgarten, encerra em si mesma dois aspectos: o da relação com a arte e o da relação com a beleza, tornando-se num conhecimento exclusivamente sensorial (*representativo sensitiva*) e inferior, pois aceita um conhecimento que não é racional, no sentido em que é obscuro. Contudo, afasta-se da tradição por aceitar um conhecimento não racional.

41

Immanuel Kant (1724 – 1804) na *Crítica da Razão Pura* aponta o carácter desinteressado e sem necessidade de possessão material, do belo e da experiência estética, e não é tão intelectual como as concepções próprias do entendimento, porque advém também do campo afectivo¹⁹, engloba na estética o campo da sensibilidade. Na

¹⁸ A originalidade da sua teoria e o seu grande contributo foi a demonstração de que a percepção, na sua origem, não é um simples estado preliminar, um começo obscuro do conhecimento, mas já é um conhecimento.

¹⁹“Existe uma diferença, não só de grau mas de natureza. Duas das nossas faculdades intelectuais, habitualmente divergentes, aqui estão de acordo: a imaginação e o entendimento. Esta coincidência não habitual causa-nos prazer; é este prazer do acordo que é um prazer estético; é por isso que é desinteressado e não tem necessidade de possessão material. (...) No fundo, o que achamos belo, é um

Estética Transcendental, “uma ciência de todos os princípios *a priori* da sensibilidade”, Kant aparta a sensibilidade do entendimento e, em seguida, separa da intuição tudo o que pertence à sensação. No julgamento do gosto, ou julgamento reflexivo estético, considera apenas o efeito subjectivo e não a relação recíproca da imaginação e do entendimento considerado objectivamente, como o que tem lugar no esquematismo transcendental (Bayer, 1961).

No século XX a estética ganhou outro estatuto e popularidade na semiótica, nomeadamente com o surgimento da concepção de *código estético*²⁰, que rompe a fronteira com a estética idealista, ampliando as categorias tradicionais estéticas aos fenómenos do quotidiano não associados habitualmente à Arte, como podemos observar nos paradigmas, concepções e movimentos artísticos que se desenvolveram a partir deste século.

A estética surge então como cognição sensível, tão importante como o raciocínio lógico e deve ser ensinada como um instrumento para a compreensão da arte (Parsons, 1993; Smith, 1995). Neste sentido, a partir da estética, analisamos as ideias com as quais pensamos a arte, ou seja a estética é o modo de pensar a arte. Daí reforçarmos novamente a necessidade de um currículo diversificado, na medida em que mesmo que o aluno não venha a ser artista, terá um conhecimento mais abrangente, mais crítico, mais consciente da multiplicidade das suas capacidades para a interacção com o mundo que o rodeia, utilizando não só competências de carácter técnico mas também imagéticas, criativas e autónomas. Será importante “ educar a pessoa tornando-a sensível, à beleza e à arte, capaz de ter emoções estéticas e sentimento estético e, ao mesmo tempo, torná-la susceptível de entender e apreciar a arte, de contemplá-la de julgá-la, e também de a recriar ou de criar simplesmente, trata-se de educar a pessoa no sentido estético da vida para que seja capaz de aceder a uma das

42

objecto que estimamos, que toda a gente deve achar belo. Kant considera que o belo não é tão intelectual como as concepções próprias do entendimento, porque aí entra um elemento afectivo: existe, com efeito sempre um prazer. (...) O belo não é pois outra coisa que o que produz um prazer universalmente partilhado. É puramente subjectivo e encontra-se no acordo de duas das nossas faculdades. “ (Bayer, 1961: 172)

²⁰ Um *código estético* representa uma forma subjectiva de ver a realidade, não somente através do belo mas também pelo concreto, sensível e perceptível pelos sentidos

suas possíveis dimensões: a dimensão estética. Esta acedência educa a pessoa (...) a adornar tanto os seus actos como as suas produções, dando-lhes um aspecto atractivo e prazenteiro capaz de levar o próprio e os outros a gostar” (Fróis, 2005: 82).

A educação estética está intrinsecamente envolvida com a educação artística, uma vez que a educação artística é respeitante à prática da arte e a educação estética tem por objectivo pôr os sujeitos receptivos à arte. Esta relação impulsiona o pensamento resultante da interacção do sujeito com a obra de arte e a arte em geral, estimula a expressão dos sentimentos de modo a conhecer emoções, onde a inteligência atende ao sentir, captando os aspectos formais e convoca a sensorialidade para captar os aspectos expressivos. Deste modo os eixos da criação e da apreciação de um objecto artístico têm consequências educativas projectáveis na experiência humana que se repercute no fenómeno artístico e nas percepções basilares da apreciação da arte. Digamos que há uma experiencia biunívoca entre a arte e a experiência (Fróis, 2005).

Vários foram os autores como Lev Vigotsky, Herbert Read, Elliot Eisner, John Dewey, Thomas Munro, Arthur Efland, Viktor Lowenfeld, Nelson, entre outros, que aprofundaram o esclarecimento destas problemáticas da educação. Para alguns a educação estética é considerada num campo mais abrangente e para outros assume-se de uma forma mais específica com métodos e práticas próprias, como a educação artística. Contudo o esbatimento e entrosamento destas análises constituem-se fundamentais para o ensino das artes visuais.

1.2.3. Educação artística e cognição

Por cognição entende-se processo mental de conhecer, que envolve atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem.

Apesar da divisão que foi aceite no pensamento filosófico ocidental entre e percepção estética e a cognição em que a consideração do efeito subjectivo do julgamento estético seria exterior ao raciocínio formal e isolado do julgamento estético, foram apresentadas propostas no sentido da relação intrínseca entre a relação estética/artística e a cognição.

A partir da diferenciação entre estético e artístico encontramos consequencialmente uma diferenciação entre a educação estética e educação artística, contudo ambas estão interrelacionadas. Quintana Cabanas (1993) defende que a pedagogia estética tem como objectivo a formação do gosto de modo a proporcionar o entendimento dos elementos críticos necessários para fazer juízos sobre a arte, e a educação artística tem como objectivo orientar a educação da *expressão* artística. Thomas Munro também apresentara esta distinção ao afirmar que “a experiência estética, no seu sentido restrito distingue-se da experiência artística, que ocorre mais durante a criação, o desenho, a manufactura, a execução e a representação na percepção, uso, fruição e crítica das obras de arte, do que em técnicas de produção e da representação. A experiência estética não é necessariamente derivada da Arte, mas a arte é uma das suas melhores fontes. Durante esta experiência, a atenção centra-se num estímulo sensorial exterior, podendo esse ser uma obra de arte ou uma cena da natureza” (Munro, 1956: 4). Convocamos ainda Ralph Smith que tende, ainda que distintamente, a integrar mutuamente a relação entre o estético e o artístico quando afirma, citado por Fróis (2005: 58) que “o termo experiência estética é muitas vezes utilizado para referir o tipo de experiência proporcionada pela Arte. Mas a terminologia é menos importante do que o reconhecimento de uma diferença entre ter conhecimentos de arte e experimentar pessoalmente a sua presença e o seu poder (...) (Smith, 1995: 28).”

44

Esta explanação torna-se pertinente, por um lado porque tem empregabilidade

directa no ensino das artes, ainda que não seja indispensável uma vincada distinção na prática, por outro, porque introduz a importância e a necessidade da cognição no fruir estético e no fazer artístico, na medida em que a arte implica e aplica características cognitivas como observar, analisar, criticar, construir, desconstruir, criar.

A revolução cognitiva, ocorrida a partir dos finais da década de 50 teve uma enorme relevância para a desmistificação das artes enquanto entretenimento e ocupação fútil para o cultivo intelectual, e inerente apenas a emoções e não a ideias e concepções. A psicologia cognitivista²¹ aponta as emoções, a intuição e a criatividade como resultado da actividade intelectual que é inerente a todas as actividades da natureza cognitiva. Todavia, ainda que o currículo actual continue a debater-se teimosamente com esta realidade, a educação artística abraça e aplica estes factores. Como menciona Vasconcelos: “Com a revolução cognitiva das artes, a teoria das inteligências múltiplas e investigações ligadas ao campo das artes (Gardner, Perkins, Hetland e o Project Zero da Universidade de Harvard) colocam-se novos problemas às escolas, não no sentido de uniformizar, mas apontando para a heterogeneidade de resultados a tal “idiosincrasia produtiva” que Eisner refere. Provocatória e desafiadora dum certo *status quo* enraizado, que negligencia o ensino das artes e que as vê como actividades não cognitivas, a teoria das inteligências múltiplas reforça o papel das artes no currículo, se a escola quiser ser o lugar de socialização e de integração. Se a mente humana tem diferentes capacidades cognitivas e cada pessoa tem um perfil diferente, a educação deve fornecer oportunidades de explorar e desenvolver todas essas capacidades.” (2011: 185).

45

O *Projecto Zero*²², fundado por Nelson Goodman e que tem vindo a contar com a colaboração de Howard Gardner, David Perkins e Steve Seidel, entre outros, preconizou a investigação e o estudo sistemático do pensamento e conceito artísticos,

²¹ Jerome Bruner (1960) procurou introduzir, a partir da psicologia cognitiva, um novo conceito que designasse a percepção, explicando o fenómeno segundo o qual um processo activo e variável estaria de acordo com a predisposição de cada indivíduo em torno do seu contexto individual de hábitos e de interesses veiculados por sugestões de conhecimentos prévios, motivações, desejos e expectativas.

²² Informação detalhada em <http://www.pz.harvard.edu/>

pondo em evidência as bases intelectuais para debate, em particular de natureza cognitiva, convocando ainda disciplinas da área humana e científica que progressivamente evoluíram para o sistema educativo, bem como para empresas, museus e ambientes digitais.

A par de Jean Piaget e de Rudolf Arnheim, Howard Gardner procurou estabelecer os processos de visão enquadrados em actividades cognitivas, inferindo a relação das variantes do pensamento com a criatividade, uma vez que estas implicam sempre a produção de símbolos que assentam em estruturas mais complexas do que, por exemplo, as ciências, a lógica e a escrita, os processos da mente têm uma privilegiada e íntima relação com a arte. Observamos que Gardner avaliou o desempenho da educação artística em afinidade com psicologia da arte, reconhecendo na percepção uma função cognitiva “e revendo nas artes sobretudo um meio privilegiado para estimular os sentidos, úteis para o desenvolvimento da cognição e da imaginação (...) ao reconhecer diferentes tipos de inteligências (Inteligências Múltiplas) e de pensamento veio reforçar a importância das artes visuais na educação, no que diz respeito ao desenvolvimento da percepção visual e da imaginação, bem como a prioridade dos projectos artísticos, onde os jovens estabelecem uma correspondência entre intuição, produção e simbolismo” (Silva, 2010: 21).

46

Rudolf Arnheim (1969) veio também defender a importância da expressão artística enquanto promotora de actividades cognitivas. A par dos princípios fundadores da *Gestalt*, o autor deu um enorme contributo à actividade criativa da percepção visual onde o pensar e o perceber estão intimamente relacionados, uma vez que o pensamento visual é traduzido por operações cognitivas, nomeadamente a exploração analítica e crítica, a abstracção, a síntese, a comparação e a resolução de problemas em geral. Toda esta dinâmica é geradora de conceitos e categorias visuais e esses sistemas visuais validam um excelente modelo para a compreensão da arte.

Efland (2002) embora tenha uma tese em que radicaliza as artes no centro do currículo, defende o objectivo final da educação de forma bem coerente, na medida em que o eleva à activação do potencial cognitivo do aluno, em que a integração do conhecimento deve evitar as perspectivas repartidas de modo a haver uma efectiva

transferência do mesmo. O autor congrega um conjunto de argumentos ocorrentes no ensino das artes e na experiência artística; o primeiro respeitante à flexibilidade cognitiva que evoca o carácter personalizado que as artes conferem à aprendizagem; o segundo refere o conhecimento integrado que se consolida no trabalho artístico através de conexões com domínios concorrentes que permitem o conhecimento do contexto e conteúdo da obra de arte como um todo; o terceiro contextualiza a imaginação enquanto actividade estruturante e reguladora dos exercícios narrativos e metafóricos de modo a construir novos significados e a resolver criativamente problemáticas no intuito de conceber representações unificadas e coesas; o último defende o eficaz contributo da experiência estética para o valor educativo. As artes visuais estimulam o desenvolvimento cognitivo, pois promovem oportunidades únicas na concepção de significados e de ‘mapas de conhecimento’.

Eisner (2004) para dar resposta à questão de que funções cognitivas as artes desempenham, introduz o conceito de cognição como campo que inclui todos os processos por meio dos quais o organismo se torna consciente do meio ambiente, na medida em que pensar, em qualquer das suas manifestações é por si só um evento cognitivo. Refere várias dimensões cognitivas das artes: ensinar a observar, e consequentemente, a conhecer o mundo que nos rodeia; a explorar o incerto, a aplicar juízos livres de procedimento e regras prescritivas, estimulando a relação entre evolução interior e o lado subjectivo, o que privilegia o desenvolvimento da autonomia individual; originar processos criativos que através de meios instrumentais permitem-nos “fixar”, dar alguma permanência e fazer as imagens e ideias e aguçando-nos uma análise mais detalhada e crítica dessas mesmas imagens e ideias; e por último fornecem-nos meios de, genuinamente, explorar a nossa própria paisagem interior, o nosso ser emocional, oferecendo-nos recursos para experimentar a nossa receptividade e sensibilidade. Mediante esta exposição convocamos as emoções pois, enquanto processos mentais, levam-nos além do visível e geram outros significados, outros lugares, outras relações. As artes falam-nos também através das emoções como observamos na citação que Eisner faz de Susanne Langer: *“Una obra de arte nos presenta sensaciones (en el sentido amplio que antes he mencionado, como cualquier cosa que se pueda sentir) para que las contemplemos, haciéndolas visibles, audibles o*

perceptibles de alguna manera mediante um símbolo que no es inferible de um sintoma. La forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra vida directa sensorial, mental e emocional; las obras de arte son proyecciones da la “vida sentida”, como la llamaba Henry James, en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes de sensaciones y sentimientos que formulan para nuestra cognicion” (2004: 29).

1.2.4. A Arte e a experiência - Dimensão pedagógica da experiência

Pode-se reflectir em dado momento com Immanuel Kant (1724-1804), que defendeu na *Crítica da Razão Pura* que, se por um lado toda experiência sem a forma do conceito é cega, o conceito sem o conteúdo da experiência é vazio. Embora Kant se refira à experiência estética no sentido da recepção e não da acção, esta frase contextualizada no pragmatismo pode reflectir a importância da experiência na relação entre a teoria e a prática. Ou seja, podemos afirmar que alguém é honesto se nos fundamentarmos em factos possíveis de serem observados, ou seja nas suas acções e atitudes. Nesta linha de pensamento convocamos ainda Aristóteles que afirma que não tocamos as essências, só podemos ter acesso às essências através das operações das essências²³, ou seja, tem de haver uma experiência empírica que determina *o que* as coisas são e *como* são.

John Dewey²⁴ (1859 – 1952) deu enorme contributo para a valorização das experiências estética e artística e a sua relação com a educação. No seu interesse pela pedagogia, adopta uma linha prática e empírica baseada na Teoria do Conhecimento que estava de acordo com a Escola Americana do Pensamento, de bases pragmáticas²⁵,

49

²³http://www.armazem.literario.nom.br/autoresarmazemliterario/eles/martinhocarlosost/filosofia/44_modulo44.htm

²⁴ John Dewey ficou associado à corrente filosófica do pragmatismo, embora Dewey preferisse denominar-se como instrumentalista. O pragmatismo defende que uma afirmação que não tenha qualquer relação com a experiência é desprovida de sentido. Dewey tem no pragmatismo o propósito de fornecer uma directriz ao pensamento, evitando que a razão, na sua relação com o abstracto, se desvincule do objecto, da realidade, da vida, contrapondo-se às ideologias metafísicas de carácter dogmático e propondo, por outro lado, que o raciocínio seja guiado por métodos semelhantes aos da ciência, que incluem a observação dos fenómenos, a formulação de hipóteses, os testes práticos e a revisão de teorias. O pragmatismo só pode oferecer em troca uma existência mais criativa, num oceano de possibilidades. É por esta razão que o pragmatismo estranha qualquer ideia de certezas inatas ou absolutas.

²⁵ Apesar da escola do pragmatismo ter também como fundadores William James (1842 – 1910) e Charles Sanders Peirce (1839 – 1914), Dewey seguiu uma linha de influência fortemente hegeliana e neo-hegeliana, sendo particularmente empirista e utilitarista. James afirmava que a experiência, de diferentes âmbitos como social, cultural, tecnológica, filosófica, poderia ser usada como juízo de valor da verdade. Exemplo disso será a concepção que faz acerca da religião, na medida em que, esta seria boa sempre que fosse benéfica para o ser humano, pelo facto do mesmo ter acesso cognoscitivo ao dogma religioso. Este parâmetro do pragmatismo denominado como *critério de verdade* foi alvo de críticas, nomeadamente de Bertrand Russell defendeu que se uma crença deve ser julgada verdadeira na medida em que as *consequências práticas* dessa crença sejam boas, então *verdade* seria qualquer coisa na qual *compensasse*

defendendo que um dos principais objectivos do educador é educar o aluno como um todo. O mais importante é que o indivíduo se desenvolva num somatório de crescimento físico, emocional e intelectual, onde o sujeito passa a ser somente um conceito significativo, quando considerado parte integrante da sociedade, enquanto esta, nenhum significado possui, se for considerada à parte, longe da participação de seus membros individuais. Esta concepção enquadra a tese central de Dewey em que todo o indivíduo recebe e sofre influência do meio. A este facto o autor chamou *experiência*, onde a arte tem um lugar de destaque pois integra os próprios valores da vida, surgindo dos processos de interacção entre o organismo e o meio.

A concepção de Dewey da Arte como experiência explorada na sua obra *Art as Experience* (1934), infere que, independentemente de ser de índole produtiva, experiência artística, ou contemplativa, experiência estética, é uma experiência. Interpreta a experiência e a arte como uma forma relacional de prática. Defende que toda a arte faz qualquer coisa como um material físico, o corpo ou alguma coisa a ele exterior com ou sem recurso a ferramentas intervenientes e com fim de chegar à produção de algo visível, audível ou tangível. A experiência de ‘fazer’ é tão marcante que os dicionários habitualmente a definem em termos de acção habilidosa ou habilidade de execução. Nesta instância a teoria deve ser aplicada na prática atribuindo maior valor à aquisição de conhecimento onde a experiência é, antes de mais, um assunto activo-passivo, onde a *medida do valor* de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que conduz, incluindo a cognição, na medida em que é cumulativa, acrescenta alguma coisa ou tem significado. É neste sentido que as artes devem ser orientadas para a organização de experiências reais onde a qualidade do pensamento qualitativo é enfatizada (Fróis, 2005).

50

acreditar. Torna-se óbvio que existe uma transição entre considerar uma crença útil e assumi-la como verdadeira - uma diferença que a definição pragmatista de *verdade* ignora, sem no entanto destruir o significado comumente dado à palavra *verdade*, o que resultaria numa irremediável inadequação entre *critério de verdade* e *significado* da palavra verdade. O pragmatismo não apresenta nenhuma razão para que a verdade e a utilidade andem sempre juntas. (A partir de *William James's Conception of Truth*. RUSSELL, Bertrand Russell (1910) *Philosophical Essays*, p. 72) Contudo Dewey, em contraste com James, embora reconhecesse a importante função das instituições práticas e religiosas na vida humana, rejeitava a crença em um ideal estático, no caso, um deus pessoal.

Na obra supracitada Dewey ressalva que a experiência activa e dinâmica é a base para a arte e argumenta sobre a correlação entre a matéria e a forma em que se deve preservar o distanciamento com que devem ser empregues os princípios da interpretação da arte, afastando as interpretações que reduzem a arte a função representativa. Sobre isto diz Inês Araújo: “Nada mais estranho ao pragmatismo, analisa Kaplan, do que a concepção vulgar de que não passa de um utilitarismo e que, portanto, nada teria a dizer sobre arte, uma vez que ela é inútil.” Contudo Dewey reserva à arte o lugar de construção de pensamento e ‘materialização’ da mesma, o mesmo lugar da experiência, conceito chave na compreensão das suas ideias (2010: 108).

Considerou algumas teorias estéticas limitadas devido à compartimentalização do seu objecto e do seu estudo quando afasta a experiência quotidiana, como foi o exemplo da sua resistência às exposições Clement Greenberg, por enfatizar a forma em detrimento do significado. Não tencionamos de todo descredibilizar as teorias de Greenberg, que tanto influenciaram a educação modernista, privilegiando as artes visuais e o seu contributo para educar a visão artística ou educar a literacia visual que se fundiram com a psicologia experimental e a fundamentação de uma educação artística centrada na aprendizagem da representação do visível, elaborando concepções sobre o desenvolvimento do sujeito cognitivo e afectivo. Contudo o que Dewey não privilegia é a abordagem formalista deste autor. Fróis (2005: 56) aponta a ideia de experiência única de Greenberg em que este cita: “Quando se chega à experiência estética fica-se completamente sozinho do seu início ao seu fim.” (Dalton, 2001: 78). Esta visão perceptiva das artes propõe-nos uma ideia de exclusividade face à experiência em que através de observação e com os mesmos dispositivos visuais, todos podem ver e sentir da mesma forma. Ainda que seja uma interpretação de índole democrático, é limitada. Dewey enfatizou a relação da obra de arte e a sua função intensificadora dos vários significados da experiência estética onde a solução de tensões e conflitos leva a uma harmonia e prazer qua há uma adaptação, pois a experiência é a arte em estado germinal.

As ideias não são algo puramente mental, fluem em convergência com aspectos afectivos e práticos expressas em significados e símbolos. Dewey concebe o conceito expressão como um processo, em que as obras de arte necessitam de tempo para serem

compreendidas e, concludentemente a expressão ocorre quando, perante uma situação uma resposta emocional, é experimentada como sendo portadora de significado para o indivíduo e aperfeiçoada em gesto intencionalmente comunicativo. As qualidades estética e artística não são exteriores ou desligadas do intelectual, nem da prática, existe uma interacção indivíduo/meio que surge de uma estrutura de adaptação contínua em que a acção amplifica as experiências que resultam em sensibilidade, habilidade, inteligência e imaginação.

O indivíduo põe nos trabalhos artísticos as suas experiências, e esse processo torna-se como contínuo em que o que representa é ‘esteticamente’ modificado, revendo e rerepresentando no objecto uma significação própria da sua “visão imaginativa”. Obra de arte resulta então da arte e funciona imaginativamente expandindo e concentrando a experiência.

Como analisa Inês Araújo, “ (...) a arte não pode ser definida unicamente pelo aspecto lúdico, há a livre criação do eu, mas ela é ordenada pelo material que só se torna arte pela fusão do subjectivo como objectivo ao produzir uma nova experiência. Novamente Dewey se posiciona contra a tese da representação do objecto pela mente, e contra a tese de que a arte é conhecimento. A arte transforma o saber pela visão imaginativa e emocional, ela é expressão” (2010: 113-114).

3. O valor do desenho no ensino das artes

13.1. Desenho, o *princípio* das artes

O desenho é a expressão artística mais completa praticada pelas crianças. Todas as crianças desenhavam. No ensino pré – escolar o desenho é uma ferramenta de trabalho porque através dele as crianças expressam o que conhecem. No desenho infantil a imagem tem um modelo interno, o equivalente visual a uma ideia geral.

O desenho convoca a primeira aproximação às artes, é o *princípio* das Artes. Vários autores desenvolveram teses fundamentais para a valorização das artes, nomeadamente do desenho, entre os quais Georges-Henri Luquet, Betty Edwards, Viktor Lowenfeld, Rudolph Arnheim, Elliot Eisner, Howard Gardner, Michael Parsons, Kerry Freedman, Herbert Read, Paul Duncan, entre outros.

Luquet (1935) teorizou quatro campos sequenciais que a criança atravessa quando desenha. Contudo atentamos para o fato de que falamos de uma categorização teórica flexível, pois uma fase pode começar estando a anterior inacabada e a evolução do desenho está sujeita a regressões.

53

Na primeira fase - *Desenho involuntário* – a criança principia a sua expressão gráfica pelo prazer do movimento no acto de desenhar, até alcançar um realismo fortuito conseguindo uma certa semelhança com algo que não estava à procura. Na segunda fase – *Incapacidade sintética* – a criança não chega a sistematizar num conjunto coerente os detalhes distintos, uma vez que a sua preocupação é representar cada elemento por si. Na terceira fase – *Realismo intelectual* - a criança tenta reproduzir um objeto com tudo o que vê e o que sabe/conhece dele, de modo a obter as formas representativas da aparência visual. Na quarta fase – *Realismo visual* – existe no desenho uma submissão à perspectiva. Contudo só quando a criança manifestar o desejo de conformar os seus desenhos à aparência visual se devem introduzir conceitos de perspectiva, ou seja, estes objectivos têm de respeitar as etapas naturais, sem apressar a sua evolução gráfica, pois a criança tem de adquirir determinados hábitos ou técnicas para o próprio desenvolvimento da sua existência.

Susan K. Donley (1985 e 1987) relaciona as etapas do desenvolvimento do desenho infantil apresentadas por Viktor Lowenfeld em *Creative and Mental Growth* (1947) e Betty Edwards em *Drawing on the right side of the brain* (1979). De acordo com Susan K. Donley²⁶ as fases do desenvolvimento propostas por Viktor Lowenfeld acontecem da seguinte forma:

2 anos - Fase da Garatuja - As primeiras garatujas são desordenadas advindas da atividade cinestésica. Aproximadamente seis meses depois, à medida que se tornam mais absortas, as crianças vão desenhando as garatujas de forma mais ordenada, nomeando-as. É um importante marco para o desenvolvimento da criança;

3 e 4 anos - Estádio pré-esquemático – Por volta desta idade acontece a primeira criação consciente da forma, um registro tangível do processo de pensamento da criança. Essa primeira tentativa de representação é uma pessoa, geralmente utilizando um círculo para a cabeça e duas linhas verticais para as pernas. Posteriormente vão desenvolvendo outras formas que se tornam por vezes bastante complexas, num processo de constante procura de novos símbolos;

6 anos - Estádio esquemático - A criança esquematiza uma forma concludente de representar um objeto, embora essa forma seja passiva de modificação. O esquema representa o conhecimento ativo da criança sobre o tema ou objeto. Nesta fase, não há ordem definida nas relações espaciais: tudo fica no mesmo plano;

54

8 a 10 anos – O despertar do realismo - A criança descobre que a generalização esquemática já não é suficiente para expressar a realidade. Isto acontece porque ela começa a olhar mais detalhadamente para os objetos individuais, começa a ‘vê-los’. O espaço é descoberto e desenhado com sobreposição de objetos e representam a linha do horizonte, mas ainda fica aquém do desenho naturalista. As crianças começam a comparar o seu trabalho umas com as outras e tornando-se mais críticas;

12 anos - A fase pseudo-naturalista – Uma vez que as crianças são cada vez mais

²⁶ A partir de

<http://pioneer.netserv.chula.ac.th/~tampai1/ampai/Drawing%20Development%20in%20Children.htm>, consultado a 10.05.2013.

críticas dos seus desenhos, esta fase marca o fim da espontaneidade. O foco aponta para o produto final, em que existe um esforço para criar desenhos naturalistas. Existem ‘apontamentos’ de luz, sombra e movimento. O espaço ganha alguma tridimensionalidade, onde o tamanho dos objetos que estão mais distantes é mais reduzido em relação aos que estão mais próximos;

14 a 16 anos - O período de decisão - nesta fase a arte ou é continuada e explorada, ou abandonada. O desenvolvimento natural e espontâneo que acontecera até aqui terminará. Para haver uma continuação terá de haver uma decisão consciente de modo a melhorar e desenvolver competências para desenhar. Isto deve-se ao facto de os alunos serem extremamente conscientes da imaturidade de seu desenho, e conseqüentemente, facilmente desencorajados. Lowenfeld defende como solução, introduzir conceitos da arte dos adultos como aspectos não representativos e outros campos para além da pintura e desenho propriamente ditos.

De acordo com Susan K. Donley as fases do desenvolvimento propostas por Betty Edwards ocorrem da seguinte maneira:

. **2 anos - Fase da Garatuja** – as garatujas começam, aproximadamente entre um ano e um ano e meio de idade, de forma bastante aleatória, mas muito rapidamente se modificam para formas mais ‘concluídas’. Os movimentos circulares são os primeiros a serem desenhados, na medida em que anatomicamente são mais naturais;

55

3 anos – Estádio dos símbolos – Depois de bastantes garatujas, as crianças descobrem a arte: um símbolo desenhado pode representar uma coisa real num determinado contexto. A forma circular torna-se um símbolo universal para quase tudo. Posteriormente os símbolos vão-se tornando mais complexas, o que reflete as observações da criança sobre o mundo que a rodeia;

4 anos – Imagens que contam histórias – aos quatro ou cinco anos, a criança começa a contar histórias com seus desenhos, resolvendo problemas, alterando formas básicas conforme necessário para comunicar, para expressar os seus significados. As crianças, quando exprimem através do desenho um problema, muitas vezes, sentem-se mais capazes de lidar com ele;

6 anos – A paisagem - aos cinco ou seis anos, as crianças desenvolvem um conjunto de símbolos para criar uma paisagem que eventualmente tornar-se-á numa variação única e indefinidamente repetida. Uma linha azul em cima e uma linha verde na parte inferior tornam-se representações simbólicas do céu e terra. A composição da paisagem é feita com muito cuidado, dando a impressão de que a remoção de qualquer forma tiraria todo o equilíbrio ao desenho;

8 anos – A fase da complexidade - Aos nove ou dez anos, as crianças procuram ser mais detalhistas, na esperança de representar um maior realismo e uma certa realização. A preocupação que era dada ao lugar das formas, à composição do desenho é substituída pela preocupação com a aparência das formas, nomeadamente tanques, dinossauros, super-heróis, etc., para os rapazes e modelos, cavalos, paisagens, etc., para as raparigas;

10 anos – O estágio do realismo - a paixão pelo realismo ferventa. Quando os desenhos não se parecem com o real que é observado, procuram resolver o conflito alternando no seu desenho, os objectos como parecem e as informações armazenadas anteriormente que impede de ver o objeto como ele realmente é. Isto acontece porque é exigido um certo conhecimento de perspectiva, escorço, e outras questões espaciais que já se demarcam da maneira como pensam a forma em relação à maneira como a forma é, como a observam, como a vêem;

56

12 anos – O período da crise - O início da adolescência traça, na maioria das crianças o fim do desenvolvimento artístico devido à frustração que estas sentem por não conseguirem representar as formas como vêem, mais próximas do real. Aquelas que conseguem superar a crise e aprender o "segredo" do desenho ficarão maravilhadas. Todavia Betty Edwards acredita que essa crise pode ser evitada através de métodos de ensino adequados para que possam aprender a observar e desenhar.

A autora desenvolveu um método de ensino-aprendizagem bastante importante, onde, através de exercícios específicos, qualquer indivíduo poderá aprender a desenhar. O método de Betty Edwards não se caracteriza como um manual técnico, embora alguns educadores tenham para a sua tese, uma concepção de ensino meramente tecnicista. O foco da autora é uma possível explicação teórico-prática do processo do desenho de observação, partindo das pesquisas do neurocientista Dr. Roger Wolcott Sperry sobre a

bilateralização dos hemisférios direito e esquerdo do cérebro humano. A partir daqui seria possível desenvolver a habilidade do desenho de observação, partindo do pressuposto de que os dois hemisférios cerebrais do ser humano processam as informações visuais percebidas através do aparelho da visão, de modos diferentes. O estímulo do processamento das informações visuais pelo hemisfério direito seria o responsável pela eficácia do seu método.

Deste modo a autora contribui para quebrar a barreira da não continuidade do exercício do desenho, do estigma que se cria que para saber desenhar é necessário um talento. Muitas vezes os indivíduos têm aptidão mas não a conhecem e como não são ensinados, pois o processo já não ocorre espontaneamente, abandonando os exercícios que os levaria a experiências artísticas.

1.3.2. Desenho e ensino das artes

Sobre a definição de desenho Molina, Cabezas e Borges defendem que ela é estabelecida numa relação temporal de continuidades e descontinuidades que determinam os segmentos, através de estruturas dinâmicas, do nomeável e não nomeável. Aprender a desenhar torna-se comparável a nomear o reportório das estrelas no firmamento do nosso universo num processo contínuo de reconhecimento de novas relações surgidas entre as palavras e as coisas, os objectos, as figuras. A actividade de desenhar estabelece o limite das palavras onde determinar os elementos pictóricos e interromper a continuidade do que nomeamos é uma actividade que expande ou concentra o eco de uma frase, da sonoridade e da acção, por onde nos aventuramos a ultrapassar barreiras e caminhos que previamente determinamos para no intuito de criar os limites de segurança do nosso conhecimento. *“Precisar el dibujo es ante todo establecer un respiro, un lugar de descanso provisional a nuestro deseo de nombrar nuevos territorios; es una orden provisional desde el que explicamos la realidad, un modelo de relaciones posibles que él ejemplifica en el gesto. Controlar el dibujo es un acto de soberbia con el que establecemos nuestra relación definitiva con las cosas, un acto que tiene inmediatamente a ser desdicho, cuestionado, en la periferia del gesto, para dejar paso a una nueva interpretación”* (2008: 39).

58

Estas dinâmicas acontecem num território relativo ao pensamento visual. John Ruskin nos seus estudos disserta sobre como o desenho estaria confiado aos princípios da educação visual. Observes em *The Elements of Drawing: In 3 Letters to Beginners*, o compromisso do desenho enquanto precursor de um vasto campo de experiências e de conhecimentos no âmbito educativo: *“I believe that the sight is a more important thing than the drawing; and I would rather teach drawing that my pupils may learn to love nature, than teach the looking at nature that they may learn to draw”* (Ruskin, 1888: 11).

A sociedade na qual vivemos está mergulhada numa opulência da imagem a vários níveis o que apela ao domínio da literacia visual e da respectiva e adequada aprendizagem. Nesta conjuntura o desenho além de constituir-se como meio de

aprendizagem também se retracta como ferramenta fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da comunicação, desempenhando um papel bastante significativo na aquisição da literacia visual, pois desenhar permite traduzir a realidade através de processos de selecção, rejeição, nivelamento e acentuação de elementos, conduzindo ao domínio instrumental da representação gráfica e apoiando um visão e consciência críticas não só em relação à sociedade de consumo com à realidade em si mesma. “No campo da estruturação de ideias, a prática do desenho concorre para literacia visual, partindo de duas vertentes, designadamente, a estruturação do pensamento, em que se dinamiza a análise e a síntese do registo gráfico. Cabe aqui referir que, durante a aprendizagem, o entendimento que envolve a organização de ideias e a estruturação de procedimentos se pode traduzir por um esquema construtivo, contribuindo para a compreensão de métodos artísticos que potenciam o alargamento da cultura visual do indivíduo” (Silva, 2010: 35).

O desenho permite que o indivíduo imite e analise a sua realidade sensível, podendo transformá-la, criar uma nova realidade e desenvolver a crítica do seu trabalho. Torna-se então numa forma de conhecer, investigar, compreender e comunicar. É actuante na produção de conhecimento, tanto exterior, como interior. Os programas de Educação Visual²⁷ e Desenho A²⁸ congregam de forma geral o princípio de que o desenho adentra conjuntamente a análise, a percepção, a concentração, o raciocínio visual, o juízo crítico e comunicação, paralelamente aceitação do imprevisto e ambiguidade. Eilen Adams (2002) enumera em três qualidades as ideias relativas à prática do desenho: o desenho como meio de percepção ordena, através da observação analítica, as ideias e pensamentos de acordo com o prazer e o interesse pessoal; o desenho ao comunicar ideias invoca códigos e convenções simbólicas; o desenho ao abranger a metodologia de projecto apresenta-se como ferramenta de interrogação, compreensão e, conseqüentemente, comunicação.

59

²⁷ Programa disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=25>, consultado a 15.05.2013.

²⁸ programas de Desenho A 10º e Desenho A 11º e 12º disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>, consultado a 15.05.2013.

Recuando na História observamos que o desenho de representação do mundo natural manifestou-se na antiguidade clássica. No entanto a valorização de desenho enquanto processo indispensável para a representação propriamente dita, deu-se efectivamente a partir do Renascimento. Paula Tavares cita Lorenzo Ghiberti que nos seus *commentari* (Venturi, s.d.) afirmava: “O desenho é o fundamento e a teoria.” (2009: 10). Com a descoberta da perspectiva cónica linear e a sua capacidade de representação do real a partir da regra da geometria, a arte e a ciência passam a ter uma relação directa através do desenho.

Em Portugal, no século XVIII, o escultor Joaquim Machado de Castro, a pedido de Pina Manique, elabora o “Discurso sobre as utilidades do Desenho “considerando ser da maior utilidade para todos os cidadãos a prática e o conhecimento do desenho, e que ambos devem ser dirigidos com bom gosto e na imitação da natureza e evidenciando as suas aplicações nas diversas áreas do saber, como a medicina através da anatomia, a geografia e a história natural, entre outras. Contudo, devido à conturbada política da época, que viu sucessivos governos e conseqüentemente sucessivas reformas de educação, só em 1860 foi criada uma disciplina com a designação de Desenho nos planos de estudos liceais. A partir do século XIX o ensino do desenho foi inserido nas academias. Contudo nota-se uma ambigüidade na dicotomia artístico-industrial, uma vez que o *ensino de desenho* era articulado ao currículo industrial, onde encontramos nas academias de belas artes, vocacionadas para a formação de artistas, aulas de desenho dirigidas à preparação de operários industriais orientadas na mesma perspectiva da formação de artistas.

60

Entre o século XIX e o século XX da nossa história assistimos a diversas e conturbadas dinâmicas ideológicas e políticas como o Absolutismo, o Liberalismo, a República, a Ditadura e a Democracia. Considerando os três momentos revolucionários que a história portuguesa teve nos dois últimos séculos, a revolução liberal de 1820, a revolução republicana de 1910 e a revolução democrática de 1974, os quais tiveram inevitavelmente repercussões nos sistemas educacionais da época, podemos observar a discussão problemática da Educação Estética do ser humano por alguns dos intelectuais portugueses (Santos, Arquimedes, 1989).

Mas foi indubitavelmente a partir do século XIX que o ensino artístico se desenvolveu mais aprofundadamente, primeiramente com base na cópia dos mestres e no modelo nu. A progressiva extensão da instrução artística conduziu à especialização de didácticas, como os métodos de observação, a perspectiva linear e o projecto, e evidentemente, a partir da revolução artística iniciada no séc. XX, mais especificamente a partir da década de 60, como vimos no capítulo *Arte, teoria e ensino*, o desenho também foi alvo de grandes mudanças em termos de concepções, finalidades, até conseguir a sua autonomia, enquanto obra artística quer seja ao nível processual, como no sentido de ser um fim em si mesmo.

Na obra de Bruce Nauman o desenho é considerado terminado quando atinge o ponto em que a ideia se define como necessária, ou seja, o desenho emerge para além dos limites da sua definição original, é redimensionado enquanto modelo de uma concepção mental. Na arte contemporânea também temos na mesma linha de confluência, *Um, Dois, Três* trabalho realizado por Miguel Ângelo Rocha e Sara Bichão onde os artistas “estabeleceram uma relação epistolar por correio electrónico. Uma correspondência que teve como motivo essencial a troca de impressões, ideias e indagações em torno do Desenho: o que é o desenho?, o que pode o desenho?, onde nos leva o desenho?. Foram trocadas cartas que utilizam a escrita específica do desenho. Miguel Ângelo Rocha [M.A.R.] e Sara Bichão [S.B.] enviaram cerca de quarenta desenhos perguntas-respostas. Destes envios uns são mais imateriais do que outros, como as configurações que surgiram em devaneios, as visões informadas por memórias ou as descrições daquilo que se sonha com os olhos abertos; seguindo a capacidade singular do desenho de fazer emergir tudo *isto* num mesmo plano. A primeira carta que foi enviada é um esquema com as instruções para um desenho. Esta carta é um desenho por-*vir*; a correspondência centrou-se neste evoluir. Os desenhos afirmavam-se desenhos ao serem enviados, destinados, recebidos, trocados; decorrendo como numa conversa, *uma coisa a seguir à outra.*”²⁹

61

Também Tania Kovats (2006) reflectiu a importância da segunda metade do séc. XX para a expansão dos seus limites convocando Richard Serra como uma das mais

²⁹ Ler o processo em <http://www.sarabichao.com/--texts.php>

importantes referências para o desenho enquanto “campo expandido” (Elias & Vasconcelos, 2009). O Artista citado por Cooke, Serrota & Sylvester afirma: “O desenho é sempre indicativo do modo como os artistas pensam. Não consigo referir imediatamente nenhuma obra digna desse nome, na qual o desenho não seja um elemento chave. Quando falo em desenhar, não me refiro ao desenho como uma disciplina diferente da pintura ou da escultura. Há o desenho no desenho e há o desenho na pintura, assim como há o desenho na escultura.” (1992: 21-22)

O Desenho abrange uma multiplicidade de funções, traduzindo estruturas e faseamentos perante obras que se querem desenvolver, antecipando projectos, apontando caminhos tanto no captar analítico e momentâneo do real, como nas expressões de memória, emoções e inquietações, tornando-se intermediário entre passado e futuro. O desenho tem a capacidade de pôr em prática toda a concepção de cognição e valorização da experiência já enunciadas. Além de permitir assimilar, expressar e investigar mecanismos de percepção, ele actua naquilo que pretende, tornando-se bastante enriquecedor nas demais áreas em que o ser humano se insere, como na dinâmica social, ou na interacção cultural, pois possui força interventiva e crítica, sendo enaltecido pelo seu carácter democrático e de fácil disseminação.

1.3.3. Desenvolver competências para o Desenho

Como temos visto, as artes enriquecem e desenvolvem o conhecimento, “ (...) são domínios criativos por excelência o que não quer dizer que a criatividade não exista nas ciências ou em qualquer outra área; a criatividade faz parte da condição humana. Uma diferença importante entre as artes e as ciências é que exatamente a regra nas artes é a celebração da diversidade, da individualidade e da surpresa enquanto nas ciências domina a fatualização, linearidade, correcção, ajudando-se os alunos a obter certezas, regras e generalizações (Eisner, 2002). No entanto, a verbalização e a quantificação são apenas algumas das formas de literacia, de modos de se configurar a compreensão humana do mundo. São outras as formas de literacia em artes no sentido em que descrevem qualidades dum mundo que não se pode explicar discursivamente, mas experienciar apelando à nossa sensibilidade e contribuindo de um modo distinto para o conhecimento e aprendizagem” (Vasconcelos, 2011: 178).

No currículo escolar do ensino básico³⁰ existe lugar para as artes, mas o estigma ligado às artes e às disciplinas artísticas, já discorrido anteriormente, impedem que estas transitem para o ensino secundário a não ser por opção do aluno ao ingressar no Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais³¹ como podemos observar no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho referente ao ensino secundário (respeitante ao conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo): “A redução da

63

³⁰ Programas e metas curriculares do ensino básico em <http://www.dgide.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=3>, consultado em 16.05.2013

³¹ Optamos por fazer esta discriminação porque a oferta formativa do ensino secundário compreende os diferentes cursos: a) Cursos científico-humanísticos vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior; b) Cursos com planos próprios; c) Cursos artísticos especializados, vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspectiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos; d) Cursos profissionais vocacionados para a qualificação profissional dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos; e) Ensino secundário na modalidade de ensino recorrente; f) Cursos de ensino vocacional. O nosso estudo enquadra-se nos Cursos científico-humanísticos nomeadamente o Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

dispersão curricular concretiza -se no reforço de disciplinas fundamentais, tais como o Português, a Matemática, a História, a Geografia, a Físico – Química e as Ciências Naturais, na promoção do ensino do Inglês, que passará a ser obrigatório por um período de cinco anos. Adicionalmente, na área das expressões reafirma-se se um reforço da identidade disciplinar.”³²

A problemática que sobressai, e que tem sido referida ao longo do enquadramento teórico da dissertação, é o porquê de disciplinas que desempenham actividades artísticas, ou experiências estéticas promovidas pela arte, não terem lugar na continuação do ensino obrigatório, por todas as razões já enumeradas nos capítulos anteriores acerca da importância das artes na educação, e conseqüentemente no indivíduo. Temos como válida a conclusão da produção artística de uma criança não poder ser examinada primeiramente de uma perspectiva individual, mas sim social. O que ela conhece e aprende quando trabalha numa pintura ou numa escultura não é o mesmo que aprende sobre como trabalhar com determinado material, na mediada em que, quando está a produzir tem implícito o que aprende com outras pessoas enquanto membro de uma comunidade. O contexto cultural, através de normas, modelos e condutas sociais, bem como a oportunidade de partilhar e conversar com os outros sobre o seu trabalho são factores enriquecedores de aprendizagem (Eisner, 2004). O aluno quando transita para o ensino secundário não deixa de ser um ser social, ainda que com especificidades e desenvolvimentos cognitivos diferentes. Se a arte, assim como qualquer outra experiência, ocorre e ao mesmo tempo promove a socialização, torna-se pertinente reflectir o seu lugar neste nível de ensino.

64

No Ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual – 3º Ciclo³³ no sentido de se propor a melhor adequação ao actual programa da disciplina, de acordo

³² Currículo e programas do ensino secundário em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?>, consultado em 16.05.2013.

³³ “Não foi alterado o disposto da formulação dada aos conteúdos e áreas de exploração nele descritos, propondo-se uma selecção de acordo com o que nos parece prioritário e significativo para a formação dos alunos. Assim seleccionamos os conteúdos de acordo com o que vem descrito no volume II do «Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem», tendo o cuidado de lhes apresentar uma abordagem de proposta sequencial, baseada na experiência da prática lectiva e tendo presente o desenvolvimento cognitivo dos jovens. (...)” Ajustamento do programa de educação Visual 3º ciclo em:

com a nova organização curricular podemos ler o seguinte: “(...) A integração da disciplina de Educação Visual numa área de Educação Artística situa-a nos domínios concretos da expressão Plástica e do Desenho, entendido este como uma escrita visual de uma linguagem específica das artes plásticas. A Educação Visual é uma disciplina fundamental para a EDUCAÇÃO global do cidadão. (...) Finalmente devemos salientar que o DESENHO é o exercício básico insubstituível de toda a linguagem plástica, bem como constitui uma ferramenta essencial na estruturação do pensamento visual. Nessa medida, deve ser desenvolvida de forma sistemática, nomeadamente em registos livres, registos de observação ou na representação rigorosa.” (Ajustamento do programa de educação Visual 3º ciclo - Programa de educação Visual do Ensino Básico, 3º ciclo – Vol. II.)

Analisando os pontos comuns do desenho nas disciplinas das Artes visuais, que se enquadram no grupo 600 de leccionamento, quer seja de forma explícita como na disciplina de Desenho A, quer implícita, nas restantes disciplinas como Educação Visual, Oficina de Artes, Desenho e Geometria Descritiva, podemos afirmar que, adaptados às faixas etárias, pretendem assegurar o desenvolvimento da capacidade de interrogação, das capacidades de representação, o desenvolvimento dos métodos de trabalho colaborativo enfatizando também a vertente cívica, a aquisição de sentido crítico face ao meio visual envolvente, a formação de padrões estéticos de exigência, onde se pressupõe transversalmente a formação de uma consciência histórica e cultural.

65

Vejamos as *Finalidades - Objectivos Gerais* das disciplinas de Educação Visual, Desenho A e Oficina de Artes, e pela ordem que vêm discriminados nos respectivos programas:

Educação Visual: ³⁴

<http://dge.mec.pt/metascriculares/index.php?s=directorio&pid=25> – Programa de educação Visual do Ensino Básico, 3º ciclo – Vol. II. Consultado em 17.05.13

³⁴ Objectivos específicos da disciplina de educação Visual estão dispostos consoante as suas finalidades da seguinte forma: Desenvolver a percepção – avaliar as qualidades formais (linha, luz-cor, textura, estrutura etc.) e expressivas dos objectos; avaliar as interações do “elementos visuais” num determinado “campo visual” (movimento, ritmo, etc.); compreender a “geometria das formas visuais”; representar o “mundo real”. Desenvolver a sensibilidade estética – ser sensível à influência das relações formais na qualidade visual do envolvimento; ser sensível ao valor estético de diferentes formas de expressão visual.

- Desenvolver a percepção;
- Desenvolver a sensibilidade estética;
- Desenvolver a criatividade;
- Desenvolver a capacidade de expressão;
- Desenvolver a capacidade de utilizar os meios de expressão visual;
- Desenvolver o sentido crítico;
- Desenvolver a capacidade de comunicação;
- Desenvolver o sentido social;
- Desenvolver a capacidade de intervenção.

Desenho A: ³⁵

Desenvolver a criatividade – materializar o desenvolvimento de uma ideia estabelecendo novas relações ou organizando em novas bases. Desenvolver a capacidade de expressão – Analisar as reacções pessoais aos acontecimentos e às qualidades do mundo envolvente; utilizar intencionalmente as interacções dos elementos visuais para o enriquecimento da expressão. Desenvolver a capacidade de utilizar os meios de expressão visual – ter consciência dos critérios de apreciação que aplica, compreender a influência dos factores estéticos, funcionais, físicos, económicos e sociais na determinação das formas dos objectos e do movimento; emitir opiniões e discutir posições com base na sensibilidade, na experiências e nos conhecimentos adquiridos. Desenvolver a capacidade de comunicação – assumir uma posição consciente e crítica em relação aos meios da comunicação visual; interpretar e executar objectos de comunicação visual utilizando diferentes sistemas de informação/representação; compreender os estereótipos como elementos facilitadores, mas também empobrecedores da comunicação; representar a terceira dimensão no plano, utilizando formas sistemáticas e formas expressivas; empregar adequadamente vocabulário específico. Desenvolver o sentido social – ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem em comum; ter consciência do valor das manifestações artísticas de culturas diferentes (no espaço e no tempo); cumprir normas democraticamente estabelecidas para: trabalhar em grupo, gerir materiais e equipamentos colectivos, partilhar espaços de trabalho; Empenhar-se conscientemente nos problemas de grupo, avaliar o funcionamento do grupo de trabalho, designadamente quanto à cooperação, rendimento e sentido de responsabilidade; conhecer ambientes de trabalho relacionados com actividades artísticas; tomar contacto com valores, atitudes, problemas, vocabulário específico, de profissionais de actividades artísticas. Desenvolver a capacidade de intervenção – compreender a importância da qualidade do envolvimento; assumir uma posição consciente e crítica perante o envolvimento visual; Intervir no envolvimento visual no sentido da melhoria da qualidade de vida, designadamente nas suas relações com: a Defesa do Ambiente, a Defesa do Património, a Defesa do Consumidor.

³⁵ Objectivos específicos: Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação; Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível; Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos

- Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação;
- Desenvolver as capacidades de representação, expressão e de comunicação;
- Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania;
- Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente,
- Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência;
- Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação.

Oficina de Artes: ³⁶

- Desenvolver a sensibilidade e a consciência crítica, mediante a mobilização do aluno para os conteúdos específicos das diferentes áreas das artes visuais;
- Fomentar a capacidade de manipulação sensível e técnica dos materiais, dos suportes e dos instrumentos, visando um melhor entendimento do espaço bidimensional e tridimensional em vários domínios da expressão plástica;
- Incentivar e desenvolver a criatividade, hábitos de pesquisa e métodos de trabalho experimental;
- Proporcionar aos alunos o acesso aos fundamentos e pressupostos científicos essenciais que determinam grande parte da fenomenologia das artes visuais, desde o acto criativo em si à perspectiva crítica e de intervenção no âmbito da comunidade.

67

Consideramos então que todas as finalidades e objectivos gerais, e consequentemente os específicos, têm em si mesmos a tricotomia *observar e analisar*;

recursos do desenho; Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica; Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projecto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.

³⁶ Objectivos específicos: Desenvolver conhecimentos e competências já adquiridos em áreas afins, relacionando-os e adequando-os aos diversos modos de projectar; Entender os modos de projectar como parte integrante do processo artístico, relacionando a dinâmica das aprendizagens anteriores com as novas hipóteses expressivas; Conhecer as fases metodológicas do projecto artístico; Desenvolver competências nos domínios da representação bidimensional e tridimensional; Explorar técnicas de representação expressiva e rigorosa do espaço e das formas que o habitam; Compreender as questões utilitárias relacionadas com certos tipos de iconicidade, na área da cidadania; Desenvolver capacidades de trabalho em equipa, necessárias à consecução de projectos.

manipular e sintetizar; interpretar e comunicar que são as competências a desenvolver no programa de Desenho A, uma vez que, se observarmos com atenção todos os objetivos de todas as disciplinas, eles são conseguidos se estas competências forem adquiridas e desenvolvidas. Neste enquadramento o desenho institui-se enquanto fio condutor e transversal no processamento e desenvolvimento das artes visuais, integrador de todas as disciplinas do seu grupo.

Se o ensino das artes, por tudo o que já discorrermos, torna-se uma necessidade, o ensino do desenho, pela importância que tem para o desenvolvimento estético e artístico e para a evolução a vários níveis, que o ensino das artes promove, desenvolver competências para o desenho tornar-se-á uma competência transversal.

No ensino, o desenho de observação é dominante e a sua importância é uma realidade para produzir outros *desenhos*. A partir do desenho de observação, quer se materialize de forma adequada ao desenvolvimento cognitivo da criança (tenhamos presentes as teses de Luquet, Lowenfeld, Edwards), quer a partir da observação analítica de um jovem, um adulto, um artista, podemos considerar géneros do desenho, tipos do desenho e tipologias processuais do desenho, e poderíamos continuar a considerar tantas outras subdivisões mediante um autor, um movimento, uma época.

68

Em conformidade com a relevância do desenho de observação, Paula Tavares refere: “Quem desenha aprende e reaprende a ver todos os dias. A experiência, tanto a nível pedagógico como da prática efectiva do desenho, traduz que se observa melhor desenhando. Aqui a fórmula do - «é como andar de bicicleta» nem sempre funciona, a mão que descansa demasiado perde destreza, o cérebro precisa de ser treinado e a mão obediente. Principalmente nos primeiros anos, até a resposta ser imediata e a linguagem madura. A compreensão do desenho como procedimento do intelecto (...) como execução e demonstração do pensamento, faz-nos afirmar o ensino do desenho a partir da observação e representação do real, num processo gradual e intenso, que é expressão e razão, antecipador do projecto, da autonomia ou outra qualquer forma de fazer sob a qual o desenho se possa apresentar” (2009: 21).

O ensino do desenho congrega sucessivas interrogações que emanam do conhecimento, do pensamento crítico e da prática instrumental. Essas interrogações encontram voz no desenho. O desenho de representação ressalta a análise e a observação, o desenho de expressão artística, salienta a imaginação exigindo a problematização constante, de relações espaciais, métricas, geométricas, destacando-se o ensaio, a experimentação, a interrogação dentro do processo criativo. O desenho de observação pode ainda ser englobado nas problemáticas citadas como o caso do desenho desenvolvido pelos *urban sketchers*³⁷.

Invocamos o importante contributo de Betty Edwards³⁸ na democratização da aprendizagem do desenho, ou seja, no alerta das potencialidades que todos têm para desenhar desde que sejam facultados os métodos e as ferramentas adequados. Embora nos apercebamos de alguns preconceitos que associam a sua obra a uma educação meramente tecnicista, o contributo de *Desenhando com o lado direito do Cérebro* (1984)³⁹ elabora um método de ensino-aprendizagem onde a autora aponta uma possível explicação teórico-prática do processo do desenho de observação, partindo das pesquisas neurocientistas⁴⁰ sobre a bilateralização dos hemisférios direito e esquerdo do cérebro humano e apropriação dessa habilidade por parte dos alunos de modo a estabelecerem a sua autoexpressão.

69

Como disserta Luiz Roberto Gonçalves⁴¹: “A teoria apresentada pela autora baseia-se nas pesquisas sobre o funcionamento e processamento de informações do cérebro humano (Springer e Deutsch, 1998) e seu valor prático já foi aprovado, como se

³⁷ Sobre este grupo e o seu trabalho aconselhamos a consulta em <http://www.urbansketchers.org/>

³⁸ Betty Edwards desenvolveu um método de ensino - aprendizagem de desenho de observação que permite a qualquer estudante de qualquer disciplina aprender a representar eficazmente o que vê.

³⁹ O livro *Desenhando com o lado direito do cérebro* resultou da pesquisa da autora para o sua tese de doutoramento.

⁴⁰ A partir de estudo de Dr. Roger Wolcott Sperry, premio Nobel da Medicina e Fisiologia em 1981.

⁴¹ Autor de *Arte-Educação. A contribuição da proposta de ensino-aprendizagem no desenho de observação desenvolvido por Betty Edwards para a formação do professor de Arte*, (s.d.), no Âmbito da Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná, Curitiba-PR. Orientadora: Dra. Zeloí Aparecida Martins dos Santos

pode observar nos trabalhos de pesquisa de Tilton que afirma que "Betty Edwards (...) proporciona às pessoas um desenvolvimento pessoal que excede as buscas de expressão por intermédio do desenho" (2000, p.120) e Carneiro que conclui: "o mais bonito é ver nos olhos de cada aluno o brilho de alegria ao saber-se capaz de realizar coisas que até então julgavam impossível" (2000)." Apesar de ainda não haver por parte de neurocientistas comprovação científica, podemos afirmar que o método permite, através de exercícios, que os alunos desenvolvam a habilidade do desenho de observação, partindo do pressuposto de que os dois hemisférios cerebrais do ser humano processam as informações visuais percebidas através do aparelho da visão, de modos diferentes. O estímulo do processamento das informações visuais pelo hemisfério direito seria o responsável pela eficácia do método de Betty Edwards, como referimos em 'Desenho, o princípio das artes'.

A sua tese deu um enorme contributo para a desmistificação das conceções das ideias do talento, da inspiração espontânea, do dom, e de todas as categorizações que ainda estão na mentalidade da maioria dos indivíduos, face à aptidão ou habilidade para desenhar. Sobre este aspecto Betty Edwards diz-nos o seguinte: "Embora esta atitude de admiração ante o talento artístico faça com que as pessoas apreciem os artistas e seu trabalho, pouco faz no sentido de encorajar as pessoas a aprender a desenhar; e não ajuda os professores a explicar aos alunos o processo do desenho. De fato, muitas vezes as pessoas acham que não devem fazer um curso de desenho pelo fato de já não saberem desenhar. Isto é como decidir que não se deve frequentar uma aula de francês pelo fato de já não se saber francês, ou que não se deve fazer um curso de carpintaria pelo facto de já não se saber construir uma casa" (Edwards, 1984: 13).

70

O desenho pode e deve ser ensinado, existem caminhos que têm de ser facultados aos alunos. Desde que os indivíduos sejam dotados de coordenação visual e coordenação motora consideradas 'normais' qualquer pessoa poderá executar um desenho de observação num grau suficientemente qualitativo. Edwards afirma que: "A maioria dos professores de arte e dos autores de livros didáticos sobre desenho exortam os principiantes a 'mudar sua maneira de olhar as coisas' e 'aprender a ver'. O problema é que essa maneira diferente de ver é tão difícil de explicar quanto andar de bicicleta, e

o professor muitas vezes termina dizendo: «olhe estes exemplos e procure imitá-los. Se você praticar o bastante, é possível que termine aprendendo». Mas embora quase todo o mundo aprenda a andar de bicicleta, muitas pessoas jamais conseguem resolver os problemas do desenho. Ou, para sermos mais precisos, a maioria das pessoas jamais aprende a *ver* suficientemente bem para desenhar” (Edwards, 1984:12).

Então o grande desafio do desenho (de observação) será aprender a *ver*, a observar detalhadamente, a processar as informações visuais de forma mais ‘profunda’, em que o cérebro seja lavado a processar de modo diferente do que quando simplesmente se olha. Betty Edwards compilou os seus exercícios em nove lições, tendo por base o estudo do processamento cerebral dos dois hemisférios isoladamente, cooperativamente e relação contrária de um para com o outro. Empregou um método que permite ao aluno desenvolver as habilidades que já possui, desbloqueando o que a insegurança impede, apelando à expressão da criatividade e utilizando o realismo como um meio de alcançar um fim.” A aquisição da habilidade de desenhar é valiosa sob três aspectos. Em primeiro lugar através do realismo aprendemos a ver em profundidade. Em segundo lugar, quando ainda não se é artista a aquisição dessa habilidade pode nos transmitir um senso de confiança em nossa capacidade criativa que talvez jamais conseguíssemos atingir de outra forma. (...) E em terceiro lugar aprendemos a fazer a transição para outra modalidade de pensamento, modalidade esta com alto potencial para a solução criativa e inteligente de problemas. (Edwards, 1984:19).

PARTE II

Capítulo II – Problemática

2.1. Definição do problema

Dentro da linha geral de investigação que engloba *a compreensão do papel das artes pela comunidade educativa*, a problemática na qual nos propusemos trabalhar foi compreender qual a importância que é dada à concepção do desenho no ensino das artes pelos agentes da educação. Falamos de Desenho não enquanto disciplina, mas no conceito base do desenho que será transversal a todas as disciplinas das artes visuais.

A problemática relaciona-se com **a concepção do desenho no ensino das artes visuais pelos agentes da educação, na mira de um currículo diversificado.**

Embora a educação compreenda como seus agentes fundamentais o Ministério da Educação e Ciência (MEC), as políticas educativas e os consequentes currículos, os professores e a comunidade escolar, os professores têm um papel privilegiado enquanto agentes activos na prática da educação, na medida em que perante o MEC e os currículos, são eles que mais possibilidades têm de serem agentes de mudança na comunidade educativa. Especificamente no ensino das artes visuais, constatamos que estas, ao serem unificadoras de vários conhecimentos, têm como estrutura edificadora o desenho, ainda que de forma implícita. O desenho é o começo e pode ser um fim. Ele próprio serve de investigação, de caminho, de processo nas artes visuais, ele esboça, constrói e desconstrói a ideia, contextualiza-a, fundamenta-a, rejeita-a, trabalha o pensamento, desenvolve o sentido crítico. Traduz estruturas e faseamentos face a obras que se querem produzir, aponta caminhos, tornando-se intermediário entre passado e futuro.

73

Não pretendemos fazer um estudo tomando como referência o desenho enquanto disciplina, a saber, desenho A, que se desenvolve nos três anos do ensino secundário, mas o desenho que está implícito e é trabalhado em todas as disciplinas de artes visuais. Analisando as disciplinas do grupo de artes visuais a partir do 3º ciclo do ensino básico até ao término do ensino secundário compreendemos que, de modo geral, os objectivos e as competências a desenvolver têm traços comuns e que se resumem, a nosso ver, na

tricotomia global “Ver-Criar-Comunicar”⁴² que tem os seguintes parâmetros referenciais: 1. Observar e analisar; 2. Manipular e sintetizar; 3. Interpretar e comunicar adaptados às faixas etárias dos alunos nas várias disciplinas e nos diferentes anos, tais como Desenho A, Educação visual, Desenho e Geometria Descritiva A, Oficina de Artes, História da cultura e das Artes, Oficina de Multimédia B. Esta dinâmica tem no desenho um fio condutor que lhe é transversal e que é instrumentalizado em experiências cognitivas, estéticas e artísticas, quer seja do forma teoria ou prática.

A partir daqui surgem as questões de partida:

- Será que maioria dos professores de artes visuais reconhece o valor das experiências cognitivas, estéticas e artísticas, bem como o poder crítico e interventivo das artes?
- Os professores de artes visuais defendem um currículo diversificado com lugar para as artes em todas as áreas de conhecimento?
- Será que os professores de artes visuais valorizam a importância do desenho enquanto fio condutor e transversal no processamento das artes, ou o desenho é apenas uma área dentro das artes visuais?
- Os professores de artes visuais pensam que todos os alunos podem saber desenhar, desde que ensinados, independentemente de maior ou menor aptidão para tal?

74

⁴² Esta tricotomia global representa as competências a desenvolver no programa de Desenho A. **1.** Observar e analisar - o aluno estará capaz de observar e registar com elevado poder de análise, tendo em atenção as singularidades presentes e a forma como estas se relacionam com outras, bem como a integração de todas num todo ou unidade decomponível em elementos estruturais. O aluno deverá, mercê do exercício da observação analítica, observar e registar com crescente aptidão: o quotidiano natural ou técnico, por meios manuais – riscadores e/ou de mancha – ou meios informáticos. Esta área é adequada para permitir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras ao nível da aptidão adaptativa simples, composta, e complexa. **2.** Manipular e sintetizar – o aluno estará apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correcção e a criar imagens novas. Estará em evidência a capacidade de síntese, quer por tratamento da soma de experiências e de esboços analíticos prévios, quer por aplicação de princípios, ideias, métodos ou conceitos no domínio das operações abstractas. Pressupõe o exercício de sentido crítico, de método de trabalho e a integração num projecto que responda a necessidades da pessoa e do seu contexto, estando implicado o estabelecimento prévio de uma base de conhecimentos que qualifiquem informadamente as respostas; **3.** Interpretar e comunicar – o aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas. Esta competência pressupõe um domínio crescente nos processos de interpretação e de sentido assentes num “pano de fundo” culturalmente.

O interesse pela presente investigação resulta das experiências e expectativas advindas da minha formação em Artes Plásticas - Pintura e das observações e experiências adquiridas na prática supervisionada em ensino das Artes Visuais. Prende-se ainda com o facto de que, uma vez que nunca dei aulas em contexto oficial, quis partir do ponto de vista dos docentes, não que estejam num grau elevado de importância no processo educativo, mas porque têm um lugar essencial enquanto agentes da educação.

2.2. Objetivos Gerais

A partir das considerações feitas no enquadramento teórico da presente dissertação, consideramos haver na conceção do desenho, enquanto base conceptual para as artes visuais e na importância do mesmo ao nível das experiências estéticas, artísticas e cognitivas, uma linha transversal às finalidades, objectivos e competências a desenvolver nas disciplinas da oferta formativa do MEC de cariz estético-artístico no 3º ciclo do ensino básico, como o caso disciplina de Educação Visual, e nas disciplinas de artes visuais do ensino secundário nos cursos científico-humanísticos de artes visuais.

75

Tendo em conta a presente problemática de estudo, **a conceção do desenho no ensino das artes visuais e currículo diversificado**, temos como objetivos gerais:

- Compreender em que medida as artes visuais contribuem para um currículo diversificado.
- Compreender a valorização dada ao desenho enquanto promotor de experiências estéticas, artísticas e cognitivas em todas as disciplinas de artes visuais, por parte dos professores.

2.3.Objetivos Específicos

Temas com objetivos específicos:

- Aferir se a maioria dos professores de artes visuais valorizam as experiências cognitiva, estética e artística, bem como o poder crítico e interventivo das artes;
- Saber se os professores de artes visuais defendem um currículo diversificado com lugar para as artes em todas as áreas de conhecimento;
- Verificar se os professores valorizam o desenho enquanto fio condutor e transversal no processamento das artes e implícito em todas as disciplinas que integram o grupo de artes visuais;
- Compreender se os professores de artes visuais concordam que todos os alunos podem saber desenhar, desde que ensinados, independentemente de maior ou menor aptidão para tal.

Capítulo III – Metodologia

3.1. Tipo de Pesquisa

A investigação empírica tem por objetivo testar as hipóteses colocadas para melhor compreender o fenómeno a estudar. Todas as ciências naturais, bem como todas as ciências sociais, têm por base investigações empíricas de modo a poderem construir explicações ou teorias mais adequadas onde o processo de investigação⁴³ não se estabelece apenas enquanto processo de aplicação de conhecimentos, mas também enquanto processo de planificação e criatividade controlada (Hill & Hill, 2008). Resultando de um conjunto de diferentes tradições, a investigação difere consoante o campo de estudo visado e advém de um método de interrogação que pode ser conduzido por um ou mais agentes de uma comunidade (Herr, 2005). A investigação, enquanto processo reflexivo, distingue-se da reflexão espontânea, pois é conduzida sistematicamente, ainda que com recuos e avanços, requerendo evidências que fundamentem as afirmações declaradas.

Concordamos com Laville & Dione quando, acerca da validade qualitativa ou quantitativa na pesquisa, não privilegiam nenhuma em detrimento da outra, na medida em que essa pesquisa estará de acordo com a que melhor responde à problemática a ser estudada. “ A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele para chegar à compreensão visada. Poderá ser um processamento qualitativo ou quantitativo ou uma mistura de ambos. O essencial permanecerá: que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, como objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados. Nesse sentido, centralizar a pesquisa em um problema convida a conciliar abordagens

77

⁴³ A «viagem da investigação» empírica tem como objetivo contribuir para o enriquecimento do conhecimento da determinada área, necessita de escolhas em termos do tema e das hipóteses específicas a testar, obriga a um planeamento dos método de recolha de dados e requer que se *pense adiante* para planear as análises de dados antes de começar a parte empírica da investigação. (Hill & Hill, 2008).

preocupadas com a complexidade do real, sem perder o contato com os aportes anteriores” (1999: 43).

O traçado da presente investigação é do tipo descritivo e interpretativo, enquadrando dados qualitativos e quantitativos que visam apoiar o processo de reflexão e de análise de dados permitindo chegar a resultados conclusivos.

A investigação da presente pesquisa é irá centrar-se em dois pólos que se relacionam e contribuem para o estudo global que surgem dos diferentes agentes de educação que definimos nos Capítulos II e III - dos quais destacamos para o nosso estudo as políticas educativas e os consequentes currículos e os professores do grupo de Artes Visuais. No terreno metodológico trata-se de uma investigação documental das reformas educativas que privilegiaram, ou não, o ensino das artes e que se estreitam mais especificamente no estudo das reformas curriculares a partir da reforma educativa da Lei de Bases de 1986. Assinalaremos então as reformas educativas que nos parecem pertinentes para o desenvolvimento do ensino das artes em Portugal, bem como as propostas de alguns percursos e autores portugueses igualmente interessados nas relações arte-educação, especificamente, os “*novos planos curriculares e programas de ensino*” de 1991 da DGEBS (Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário), o Programa de Investigação e Desenvolvimento Estético da Gulbenkian – IDE (1997 – 2000) e o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais de 2001, nomeadamente o capítulo dedicado ao ensino artístico.

78

Como escrevera António Nóvoa citado por António Teodoro referindo-se aos percursos mais recentes da investigação comparada: “Não se trata de regressar às teses *funcionalistas e utilitaristas*, que conduziram a um empobrecimento intelectual da História da Educação, nem de insistir sobre o argumento das «lições do passado», uma vez que não é possível transportar para hoje debates e dilemas de ontem. A questão é mais complexa e passa pela necessidade de compreender o presente nas suas diferenças com o passado, mas também o modo como o passado foi trazido até ao presente influenciando as de pensar e de falar de educação. A ideia de que é preciso aprender a relativizar as teses e as propostas educativas, e a percebê-las no tempo, tem-se posto como um elemento importante para os debates pedagógicos atuais.” (1999: 50-51).

A transição da educação do domínio doméstico para o domínio público, com o foco central que lhe é conferida presentemente nos processos de desenvolvimento humano, coloca problemas complexos ao estudo das políticas educativas. O grande problema é conseguir uma não contaminação promíscua entre a política e a educação, o que, a nosso ver, se tem vindo a tornar cada vez mais difícil de concretizar.

Para analisar no corpo docente a importância que é dada às experiências cognitiva, estética e artística no ensino das artes visuais, da necessidade de um currículo diversificado e a conceção do desenho enquanto fio condutor e transversal no processamento das artes, optámos por uma pesquisa de opinião enquanto estratégia que visa aferir as opiniões, as intenções ou mesmo os comportamentos dos professores perante a problemática a ser estudada. Sobre esta pesquisa dizem-nos Laville & Dione: (...) recorre-se a um conjunto de questões propostas a uma amostra dessa população. (...) A pesquisa de opinião é uma estratégia de pesquisa, digamos, ou de verificação, uma vez que, a exemplo dos outros tipos de pesquisa, contribui para a solução de um problema (...)” (1999: 148).

3.2.Sujeitos / Fontes.

Tivemos como fontes a população constituída por docentes do grupo de artes visuais, ou do grupo de Expressões de cinco escolas do concelho de Almada. Pretendemos solicitar a colaboração de 50 docentes para responderem ao questionário.

3.3.Instrumentos.

O uso das técnicas instrumentais, bem como os procedimentos de e para com o objecto de estudo, compõem o traço definidor do perfil epistemológico de uma pesquisa.

Tendo em conta a problemática de partida para o estudo e a recolha de dados em que pretendemos saber o ponto de vista dos docentes de artes visuais face à importância contributiva do desenho para o ensino das artes visuais, optamos pelo questionário

como instrumento privilegiado da *pesquisa de opinião*. O nosso questionário é composto de afirmações e a resposta pretendida é a concordância ou não com o seu conteúdo oferecendo ao inquirido uma escala de opções, uma *escala tipo Likert* ⁴⁴. Como nos dizem Laville & Dione “As principais exigências da pesquisa de opinião dizem respeito ao seu instrumento privilegiado, o questionário, e à necessidade de constituir uma amostra representativa da população visada pela investigação. (...) Podemos afirmar que o questionário é padronizado, isto é, que as mesmas questões simples e precisas devem ser propostas na mesma ordem e oferecendo a mesma opção de respostas a todos os interrogados” (1999: 149-150).

Os questionários foram preenchidos sob anonimato, e ainda que não seja condição *sine quo non* para garantir a sinceridade das respostas obtidas, o anonimato permite que os questionados se salvaguem de represálias de ordens várias. Como referimos anteriormente a escolha do tipo de questionário recaiu na escala tipo *Likert* de modo a evitar que o interrogado vagueie num desenvolvimento da sua resposta enquanto opinião e, sequencialmente, o investigador tenha de interpretar algo que não os dados para a análise. Deste modo os interrogados refletem as suas interpretações nos itens que escolhem, partindo-se do pressuposto que, ao colocarem a si mesmo as questões, compreendem o seu sentido e as interpretam com proximidade da do investigador.

80

A construção do questionário obedeceu a uma estratégia que integrasse os dados do quadro teórico.

⁴⁴ Utilizamos a escala de *Likert* enquanto escala unidimensional e psicométrica com cinco campos: Concordo Plenamente, Concordo, Não Sei, discordo até Discordo Plenamente.

3.4.Procedimentos

Primeiramente foi feito um esboço de estudo preliminar que não se concretizou na prática, serviu antes para clarificarmos o processo que estávamos a percorrer ao nível das ideias e para definir as afirmações finais a serem incluídas no questionário. Hill & Hill defendem o objetivo do estudo preliminar da seguinte forma: “O objectivo do estudo preliminar é seleccionar perguntas adequadas para serem incluídas na versão final do questionário que se pretende utilizar na investigação principal.” (2008: 70).

Criamos o seguinte quadro que ajudou a criar o questionário final:

I Enquadramento do professor na comunidade educativa	<ul style="list-style-type: none">. Formação do docente para o ensino das artes visuais;. Relacionamento com a comunidade escolar (colegas, órgão gestores, funcionários, alunos, encarregados de educação, espaço físico da escola)	<ul style="list-style-type: none">. Que formação para a atividade docente.. Relacionamento com colegas, órgão gestores, funcionários, alunos, encarregados de educação e espaço físico da escola.. Valorização da atividade docente, pela comunidade escolar, enquanto pilar imprescindível de uma sociedade.
II Concepção ontológica do ensino das artes visuais	<ul style="list-style-type: none">. Contributo das artes para a construção moral, ética, social, cultural, artística do aluno;. Reforço da identidade do indivíduo e o reconhecimento das suas capacidades.	<ul style="list-style-type: none">. Como é vista a participação das artes visuais na valorização das relações humanas (ao nível de valores éticos, morais e sociais).. Qual o contributo que a (s) disciplina (s) que o docente lecciona pode (m) inferir no reforço da identidade do indivíduo.. Qual o contributo que a (s) disciplina (s) que o docente lecciona pode (m) inferir no reconhecimento das capacidades e competências do indivíduo.
III Contributo das artes para um	<ul style="list-style-type: none">. Fortalecimento da necessidade de uma	<ul style="list-style-type: none">. A democracia parece ter deixado de ser um conceito social passando a aparecer

<p>currículo diversificado</p>	<p>identidade democrática e de cidadania;</p> <p>. Consequências das políticas educativas e qualidade dos programas na prática educativa.</p> <p>. Assimilar as diferentes realidades culturais e a colaboração das mesmas para a definição da humanidade;</p> <p>. Compreender a opinião dos professores acerca da separação das artes do currículo no ensino secundário;</p>	<p>revestido como um conceito económico. As políticas educativas e o (s) programa (s) que são leccionados têm vindo, ou não, a comprometer os ideais democráticos e de cidadania.</p> <p>. Como contribuem as artes para a melhoria efectiva da consciência democrática.</p> <p>. O programa da disciplina ao ser posto em prática, tendo em conta as variáveis de ensino dentro de uma sala de aula, consegue, ou não, através dos procedimentos para trabalhar os conteúdos, cumprir os objectivos e desenvolver as competências a que se propõe.</p> <p>. Tendo por base a separação curricular que é feita no ensino secundário em relação ao ensino das artes, deveria haver, ou não, uma disciplina de cariz artístico ou estético nos restantes cursos científico-humanísticos.</p>
<p>IV Concepção pedagógica do ensino das artes visuais – valorização do desenho</p>	<p>. Valorização da cognição, das experiências estéticas e artísticas – filosofia de ensino, consciência do valor do que é produzido pelo aluno;</p> <p>. Compreender a opinião dos professores de artes visuais em relação ao desenvolvimento das competências dos alunos para desenhar.</p>	<p>. A imaginação trabalha vários instrumentos culturais e em seguida, reutiliza-os remodelando contínua e criticamente a sua concepção do mundo. As artes instrumentalizam, ou não, esta concepção.</p> <p>. Em termos de filosofia de ensino, qual o contributo das artes visuais para o desenvolvimento das actividades cognitivas</p> <p>. “A experiência artística, no seu sentido restrito distingue-se da experiência artística, que ocorre mais durante a criação, o desenho, a manufactura, a execução e a representação na percepção, uso, fruição e crítica das obras de arte, do que em técnicas de produção e da representação. A experiência estética não</p>

		<p>é necessariamente derivada da Arte, mas a arte é uma das suas melhores fontes.” (Thomas Munro, 1956). Qual o nível de concordância com esta informação.</p> <p>. Como é interpretado o conceito de talento</p> <p>. Todos os alunos podem saber desenhar, desde que ensinados com ferramentas adequadas, independentemente de maior ou menor aptidão para tal. Qual o nível de concordância com esta informação.</p> <p>. O desenho, ainda que de forma implícita revela-se, ou não, uma ferramenta imprescindível na concepção de trabalhos artísticos.</p>
<p>V Concepção didáctica do professor sobre o contributo das artes visuais e do desenho para formação integral do indivíduo</p>	<p>. Ênfase no processo ou no produto final – relação com a materialização do ideário imagético</p> <p>. Rigor conceptual no desenvolvimento analítico, expressivo, emotivo, criativo e crítico;</p>	<p>. A imaginação e criatividade são grandes motrizes na prática artística.</p> <p>. O trabalho do aluno, apoiado numa contínua reflexão do seu próprio processo materializa sempre, ou não, um bom produto final.</p> <p>. A produção do trabalho dos alunos (no especto geral e desenvolvido ao longo do ano) deve vir privilegia um ideário imaginário e não de um experimentalismo espontâneo. Como o docente vê esta questão.</p>

Seguidamente, de modo a resumir fundamentalmente as principais matrizes do nosso estudo, esquematizámos através de quatro blocos fundamentais o enquadramento para as questões do questionário. São eles:

Bloco I	Aferir se a maioria dos professores de artes visuais valorizam as experiências cognitiva, estética e artística, bem como o poder crítico e interventivo das artes.
Bloco II	Saber se os professores de artes visuais defendem um currículo diversificado com lugar para as artes, em todas as áreas de conhecimento do ensino obrigatório – ensino das artes e democracia.
Bloco III	Verificar se os professores valorizam o desenho enquanto fio condutor e transversal no processamento das artes e implícito em todas as disciplinas que integram o grupo de artes visuais.
Bloco IV	Compreender se os professores de artes visuais concordam que todos os alunos podem saber desenhar, desde que ensinados, independentemente de maior ou menor aptidão para tal.

Elaborámos com base neste roteiro o nosso questionário modelo que foi testado junto de um grupo de 5 professores para verificar a sua exequibilidade (Ver anexo 1). Posteriormente dirigimo-nos às escolas e entrámos em contacto com a direção das mesmas. Apenas uma nos solicitou um pedido por escrito⁴⁵ (ver anexo 2) para a entrega dos questionários à coordenação do grupo de docentes de artes visuais. As restantes puseram-nos em contacto com os respetivos grupos na pessoa do docente coordenador. A partir daqui apresentámo-nos e expusemos os intuítos dos questionários e para que

⁴⁵ Este pedido foi deferido e apresentamo-lo em anexo.

estes serviriam e combinamos a partir de um *email* informativo o data de levantamento dos mesmos.

PARTE III

V - Apresentação e Análise de dados

4.1. Apresentação

Num contexto de cinquenta questionários e quatro escolas foram devolvidos dezassete questionários respondidos por três escolas. Lamentamos, mas a amostra dos sujeitos que participaram na nossa pesquisa fica condicionada ao número de questionários que os professores se disponibilizaram a devolver. Obtivemos da escola A seis questionários, da escola B seis e da escola C cinco questionários, o que dá um total de uma amostra de dezassete questionários. Os questionários encontram-se em anexo e estão numerados.

Numa primeira fase trataremos da parte inicial do questionário que introduz o enquadramento dos docentes na comunidade educativa e que apresenta duas questões abertas que, por sua vez, exigiam uma opinião descritiva por parte dos inquiridos, as quais transcrevemos: De modo geral, qual o relacionamento com os colegas, órgãos gestores, alunos, encarregados de educação e espaço físico da escola? Destaque aspectos positivos e negativos.

1. A comunidade escolar valoriza a educação, e conseqüentemente a actividade docente, enquanto pilar imprescindível de uma sociedade? Comente o seu caso pessoal face aos diferentes elementos da comunidade

87

Perante ausência de algumas respostas, e o facto de que nem todas as que foram respondidas conterem os aspectos que a questão colocava, analisámos as que estão completas nos pressupostos da questão colocada, presentes em onze dos dezassete questionários recolhidos.

Numa segunda fase, e a título de organização, apresentamos as respostas em quadros colocando para cada questão o número de respostas correspondentes ao nível de concordância (CP: Concordo Plenamente; C: Concordo; NS: Não Sei; D: Discordo; DP: Discordo Plenamente). Para facilitar a compreensão das respostas, numa segunda etapa, resolvemos associar as respostas concordantes e discordantes atribuindo ao Concordo Plenamente dois pontos (+2), ao Concordo um ponto (+1) ao Não Sei zero pontos (0), Discordo um ponto negativo (-1) e ao Discordo Plenamente dois pontos negativos (-2). O somatório linear das concordâncias e discordâncias fornecerá, desta forma, uma certa

quantificação do acordo ou desacordo em cada uma das perguntas e no conjunto das perguntas.

4.2. Análise de dados
4.2.1. Análise de dados I

Começámos por analisar a parte do questionário que introduz o testemunho dos docentes sobre a sua inserção na comunidade educativa segundo os pressupostos referidos na introdução feita acerca da apresentação dos dados, transcrevendo as respostas dos questionários (ver anexo 3 - Quadro 1).

Numa primeira instância, para analisar de modo generalizado e qualitativos estes testemunhos, elaborámos um quadro (Quadro IV) tendo como referência na **questão 1** os aspectos positivos e negativos, os aspectos só positivos, os aspetos só negativos e, dentro destes, os que apenas estavam relacionados com o espaço físico da escola; na **questão 2** limitamo-nos a apresentar os aspetos mais negativos e os aspetos mais positivos.

Quadro I:

A questão 1 - De modo geral, qual o relacionamento com os colegas, órgãos gestores, alunos, encarregados de educação e espaço físico da escola? Destaque aspectos positivos e negativos.	Positivos e negativos	Só positivos	Só negativos	Negativos apenas a nível de espaço físico
	8	2	0	3
A questão 2 - A comunidade escolar valoriza a educação, e consequentemente a actividade docente, enquanto pilar imprescindível de uma sociedade? Comente o seu caso pessoal face aos diferentes elementos da comunidade.	Mais aspectos positivos		Mais aspectos negativos	
	4		7	

Nas respostas à **questão 1** dos 11 questionários, **8** apontaram aspectos positivos e negativos conforme fora solicitado, **2** só apontaram aspectos positivos, nenhum (**0**) apontou só aspectos negativos e dos que apontaram aspectos negativos, **3** estão apenas relacionados com o espaço físico da escola.

Nas respostas à **questão 2** dos 11 questionários, **4** destacaram mais aspectos positivos e **7** destacaram mais aspetos negativos.

No que diz respeito à relação com os órgãos de gestão superiores e com as políticas educativas **5** demonstraram que essa relação é negativa, e **5** destacaram aspetos pertinentes relacionados com os alunos e com os encarregados de educação.

De modo a enunciar alguns testemunhos mais significativos para cada uma destas categorias analisámos a contribuição dos aspetos relacionados com os órgãos de gestão e com as políticas educativas, bem como os aspetos relacionados com os alunos e com os encarregados de educação, inquirindo sobre as contribuições dadas por estes, para a valorização da actividade docente, enquadrando os conteúdos em categorias relacionadas com a escola; a arte; os órgãos gestores; as políticas educativas; os alunos e os encarregados de educação. Concluímos, através da leitura atenta das respostas, que estas categorias acabam por ser transversais às respostas de ambas as questões. Fizemos então o enquadramento destas categorias qualitativamente e quantitativamente, de modo a fazermos posteriormente uma análise mais específica definindo subcategorias.

90

Embora haja uma transversalidade das categorias supracitadas nas duas questões, umas destacam-se com mais pertinência para a questão 1, outras para a questão 2, uma vez que a questão 1 - **De modo geral, qual o relacionamento com os colegas, órgãos gestores, alunos, encarregados de educação e espaço físico da escola? Destaque aspectos positivos e negativos** – prevê uma opinião geral acerca dos factores que contribuem para as condições de trabalho do docente a nível de ambiente na comunidade educativa; e a questão 2 - **A comunidade escolar valoriza a educação, e consequentemente a actividade docente, enquanto pilar imprescindível de uma sociedade? Comente o seu caso pessoal face aos diferentes elementos da comunidade.** – procura uma opinião mais pessoal que se refere à forma como o

colectivo valoriza a educação enquanto pilar de uma sociedade, e conseqüentemente a atividade docente.

Deste modo os conteúdos da questão 1 foram analisados tendo por categorias a Escola, os órgãos gestores e as políticas educativas⁴⁶, e os alunos e encarregados de educação. À categoria de escola foram anexas as subcategorias de *ambiente no corpo docente e recursos e espaço físico*; à categoria de órgãos gestores e políticas educativas foram anexas as subcategorias de *posição perante a actividade docente e Condicionantes e estímulos à prática artística*; e à categoria de os alunos e encarregados de educação foram anexas as subcategorias de *atitude dos alunos e atitude dos encarregados de educação*.

Uma vez que a questão 2 é mais diretiva e pessoal, os conteúdos foram analisados tendo por base a categoria essencial da valorização da actividade docente, dado que este parâmetro se constitui enquanto cerne da questão. Assim para a categoria da valorização da actividade docente foram anexas *a valorização pelas políticas educativas/direção da escola, a valorização pelos alunos, a valorização pelos encarregados de educação*, como vêm os docentes *a valorização das artes pela educação*⁴⁷ e a alusão à estreita *relação entre educação e sociedade*⁴⁸.

91

Continuando a aprofundar o tratamento de dados no sentido de uma procura cada vez mais qualitativa baseámo-nos ainda numa esfera quantitativa. Dispusemos então as categorias e subcategorias de forma esquemática (Quadro II). As respostas dos inquiridos manifestam por vezes para as mesmas subcategorias, posições positivas e negativas.

⁴⁶ Optamos por juntar estes dois campos porque estão tendencialmente e intrinsecamente ligados, todavia na análise encontramos minoritariamente respostas que têm uma visão negativa de um e uma visão positiva de outro.

⁴⁷ Apesar de a pergunta não apelar diretamente a este item, pareceu-nos importante analisá-lo pois foi referido algumas vezes.

⁴⁸ Não analisámos só no sentido da resposta positiva ou negativa, mas também quando foi frisada a importância da relação entre educação e sociedade.

Quadro II:

De modo geral, qual o relacionamento com os colegas, órgãos gestores, alunos, encarregados de educação e espaço físico da escola? Destaque aspectos positivos e negativos.	Escola – ambiente, recursos e espaço físico		Órgãos gestores e políticas educativas		Encarregados de educação e alunos	
	Ambiente entre o corpo docente	Espaço físico e recursos	Posição face à atividade docente	Condicionantes e estímulos à prática artística	Atitude dos Alunos	Atitude dos E.E.
Observações Positivas	11	2	4	1	3	4
Observações Negativas	0	5	4	2	2	1
A comunidade escolar valoriza a educação, e consequentemente a actividade docente, enquanto pilar imprescindível de uma sociedade? Comente o seu caso pessoal face aos diferentes elementos da comunidade.	Valorização da actividade docente					
	Políticas educativas/direção da escola	Alunos	Encarregados de educação	Valorização das artes pela educação	Relação entre educação e sociedade	
Observações Positivas	2	3	4	0	7	
Observações Negativas	4	4	4	3	4	

Em relação à **questão 1** os inquiridos declararam com unanimidade em relação ao *Ambiente entre o corpo docente* haver um relacionamento “positivo”, “cordial”, com espaço para o diálogo, troca de experiências, entreaajuda e interação, uma relação colaborativa entre os colegas, onde os “laços que refletem o amor à profissão” ainda subsistem, apesar das contrariedades. Todavia frisamos uma resposta⁴⁹ que nos parece pertinente pois refere que “apesar da acessibilidade e empatia dos colegas (...) a integração de um novo elemento no ambiente escolar é muitas vezes (se não sempre) descuidada. Na maioria das escolas onde estive não fui devidamente apresentada aos colegas e espaço escolar. Isto para não falar de uma apropriada passagem de testemunho de informação relativamente às turmas com que ia trabalhar, dificuldades sentidas pelos alunos, programa previamente desenvolvido, etc.” Embora esta resposta aponte o bom relacionamento de professores refere gralhas na estruturação de trabalho do corpo docente, não no ambiente mas na integração de um novo elemento, embora a implementação deste tipo de iniciativas deve ser, a nosso ver, feita pela gestão e trabalhada pelo docente.

O ambiente de trabalho de um docente não está apenas condicionado à relação com os seus pares, mas sim com outros elementos da comunidade como a própria questão enumera. Em relação ao *Espaço físico e recursos* são mais as observações negativas (5) que exprimem um espaço exíguo, com poucas condições, pouco acolhedor para os alunos, com falta de recursos e manutenção de equipamentos, do que as observações positivas (2) em que uma delas esta relacionada com o facto de ser uma “eco-escola”.

Quanto à posição dos *Órgãos gestores e políticas educativas* face à *atividade docente* as observações negativas foram em mesmo número das positivas (4). Das negativas destacam-se a insensibilidade para com o corpo docente pelos Órgãos de gestão, nomeadamente nos direitos dos professores contratados, sendo mesmo apontada a falta de ética, a falta de compreensão com os problemas do quotidiano, a falta de respeito pela diversidades e a não adequada resposta aos fatores de exclusão social. Um

⁴⁹ Trata-se da opinião de uma professora contratada, que fez questão de frisar o seu ‘estatuto’ profissional – ver questionário 15 no anexo III.

dos inquiridos frisou a boa relação com todos os órgãos e elementos que fazem parte da comunidade escolar mas apontou como menos positivo a confusão geral lançada por algumas políticas avulsas e geralmente descontextualizadas promulgadas pelo Ministério da Educação. Foi ainda ressaltado por outro inquirido a falta de passagem de testemunho no sentido da informação relativa às turmas com que ia trabalhar, às dificuldades sentidas pelos alunos, ao programa previamente desenvolvido, etc. Das observações positivas os comentários foram gerais, não destacando nada específico.

Em relação à subcategoria das *Condicionantes e estímulos à prática artística* as observações negativas (2) e positivas (1) apontaram em comum o espaço e os recursos, respectivamente desadequados e adequados à prática artística, sendo ainda indicado como negativo a falta de um *dossier* devidamente documentado com trabalho desenvolvido com a turma e estratégias desenvolvidas pelo grupo 600.

Na categoria Encarregados de educação e alunos, sobre a *Atitude dos Alunos* reunimos observações negativas (2), a indisciplina dos alunos, e nas observações positivas (3) o bom relacionamento. Foi ainda referido que o perfil das turmas é determinante em grande parte na relação professor-aluno e que a Direcção de Turma aposta na prevenção de comportamentos desviantes. No respeitante à *Atitude dos Encarregados de Educação* a observação negativa (1) está relacionada com o desinteresse destes e as observações positivas (4) mencionam uma boa relação com os encarregados de educação.

94

Em relação à **questão 2** que foi trabalhada sob a perspectiva da Valorização da atividade docente, no que respeita às *políticas educativas* foram mais as observações negativas (4) do que as positivas (2). As negativas apontaram que os órgãos de direcção estarão mais preocupados com os resultados dos exames do que com o processo educativo, que as atuais opções políticas estão no caminho da desvalorização do papel do docente, estando sujeitos a condições precárias, burocracia exagerada e escasso tempo para preparação de aulas, o que impede a realização de formações e estudo de novas propostas, ou seja, de melhor preparação para um melhor rendimento educativo. As observações positivas estão relacionadas não com as políticas educativas mas com

os órgãos de gestão que se esforçam para que o trabalho docente seja efectivamente valorizado.

A subcategoria *a valorização pelos alunos*, teve considerações positivas (3) ao nível do relacionamento e negativas (4) ao nível do desinteresse, indisciplina, do não reconhecimento do esforço do professor. Dentro destas observações um dos inquiridos destaca que estas características estão mais atenuadas nos alunos do ensino secundário.

No que respeita à *valorização pelos encarregados de educação* as observações positivas estão equiparadas em mesmo número aos das observações negativas (4). As primeiras enquadram os Encarregados de Educação na generalidade da valorização da comunidade educativa à atividade docente, à excepção de um dos inquiridos destacar pais que se questionam sobre a melhor forma de ajudar os filhos. As observações negativas apontam o interesse dos Encarregados de Educação apenas nas notas, a desvalorização quando as disciplinas lecionadas não são do ensino secundário, que “Embora seja importante a participação de pais e de encarregados de educação no processo educativo, esta participação não deve permitir que a profissão docente seja prejudicada por interesses próprios e de ocasião, que, infelizmente, é a interpretação que muitos encarregados de educação fazem sobre o envolvimento no processo escolar” e impaciência demonstrada ao questionarem a validade escolar face à situação económica, vendo maioritariamente na escola o problema em vez da solução.

95

Quanto à *valorização das artes pela educação* os docentes demonstram o seu descontentamento atentando para o fato de que “A arte é pouco entendida apesar de ser muito falada”, é desvalorizada pois existe um certo distanciamento da comunidade educativa, no geral remetida sempre para segundo plano e a falta de tempo, devido a burocracias e tantas outras coisas que são impostas aos docentes e que não deviam fazer parte da sua atividade, não permite uma investigação mais profunda e actualização do que se vai passando no ‘mundo’ da arte.

Na *relação entre educação e sociedade*, sete (7) foram os inquiridos que fizeram questão de frisar a importância desta relação dissertando sobre a mesma. Foi focada a educação como pilar tendo em vista uma sociedade mais justa e sem preconceitos. A

educação é o motor da sociedade, todavia, apesar do esforço e entrega, nota-se uma crescente fadiga/desmotivação quanto à prática educativa, o que se reflete negativamente na valorização da educação e, conseqüentemente, na sociedade. Ou seja dentro destes foram frisados aspectos negativos (4) que contribuem para uma ruptura nesta relação. As atuais opções políticas são apontadas como estando no caminho da desvalorização do papel do docente, o que será uma consequência para a desvalorização da educação, o papel do professor, e da educação enquanto pilar essencial na formação e estruturação de uma sociedade, tem vindo a ser continuamente desvalorizado e delapidado, e temos ainda observações que só destacam pela negativa, apontando que a educação é cada vez menos respeitada por todos, a sociedade é diariamente bombardeada com notícias que desvalorizam a profissão docente. “Neste contexto é impossível valorizar a escola e muito menos a atividade docente”.

4.2.2. Análise de dados II

O quadro que se segue (Quadro III) é o panorama das respostas ao questionário: Na vertical as questões e na horizontal o número de respostas em cada uma das 5 possibilidades de respostas.

96

Quadro III:

	CP	C	NS	D	DP
Bloco I					
1.A imaginação trabalha vários instrumentos culturais e em seguida, reutiliza-os remodelando contínua e criticamente a conceção do mundo. As artes visuais têm um papel privilegiado na conceção destas experiências.	12	5	0	0	0
2.Nas artes visuais, de modo geral, o processo é tão importante como o produto final.	12	1	0	4	0
3.Deve existir sempre uma valorização conceptual do trabalho do aluno, ainda que esse conceito/intensão/propósito não seja fixo, pois quase sempre está sujeito a transformações processuais. O trabalho do aluno, apoiado numa contínua reflexão do seu próprio processo materializa sempre um bom produto final.	7	6	0	4	0

4.O ensino das artes promove coesão relacional entre a flexibilidade cognitiva que as artes conferem à aprendizagem e os tipos de conhecimento integrado que são consolidados durante a experiência estética, na medida em que essa experiência conduz o pensamento a vários domínios do conhecimento.	8	6	2	1	0
5.A imaginação enquanto atividade reguladora dos exercícios narrativos e metafóricos, construtora de significados e potenciadora de resolução de problemas, é fundamental para o desenvolvimento das experiências cognitivas, estéticas e artísticas.	10	7	0	0	0
Bloco II					
6.A democracia parece ter deixado de ser um conceito social passando a aparecer revestido como um conceito económico. As políticas educativas e o(s) programa(s) que leciona têm vindo a comprometer os ideais democráticos e de cidadania.	6	3	4	3	1
7.As artes visuais contribuem para a melhoria de uma consciência efetivamente democrática através do seu poder crítico e interventivo.	8	8	1	0	0
8.O ensino das artes visuais contribui verdadeiramente para a valorização das relações humanas, tanto ao nível de valores éticos, morais e sociais como do reforço da identidade do indivíduo.	9	8	0	0	0
9.“ A experiência estética, no seu sentido restrito distingue-se da experiência artística, que ocorre mais durante a criação, o desenho, a manufatura, a execução e a representação na perceção, uso, fruição e crítica das obras de arte, do que em técnicas de produção e da representação. A experiência estética não é necessariamente derivada da arte, mas a arte é uma das suas melhores fontes.” (Thomas Munro, 1956). Todos os alunos deveriam ter acesso ao ensino artístico ou estético em todas as áreas de conhecimento na oferta formativa do ensino oficial obrigatório.	11	5	1	0	0
10.A educação artística deve ser continuamente repensada e reinventada. Aspetos como a compreensão, a comunicação, a resolução de problemas e o pensamento crítico são transversais a todas as disciplinas da oferta formativa oficial do ensino obrigatório	11	6	0	0	0
Bloco III					
11.A sociedade na qual vivemos está mergulhada numa opulência da imagem a vários níveis, o que apela ao domínio da literacia visual bem como de uma aprendizagem adequada. Nesta conjuntura o desenho é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da comunicação.	10	7	0	0	0

12.O desenho institui-se enquanto fio condutor no processamento das artes visuais estando implícito em todas as disciplinas que integram o grupo 600.	9	6	2	0	0
13.“O desenho é o fundamento e a teoria.” (Lorenzo Ghiberti). Esta frase tem um carácter incontestável no ensino das artes visuais.	6	6	3	2	0
14.O desenho pode ser considerado terminado quando atinge o ponto em que a ideia se define como fundamental, ou seja, o desenho emerge para além dos limites da sua definição original, é redimensionado enquanto modelo de uma conceção mental. Ex: uma carta foi enviada enquanto esquema com as instruções para a conceção de um desenho. Esta carta é um desenho <i>por-vir</i>, Mais cartas são enviadas, mais destinatários desenham. A correspondência centra-se neste evoluir. Os desenhos podem afirmar-se desenhos no processo de serem enviados, destinados, recebidos e trocados.	4	6	5	2	0
Bloco IV					
15.A aptidão para o desenho não é uma condição inata.	4	5	1	5	2
16.Se os alunos conseguem desenvolver competências de outras áreas de conhecimento, também serão capazes de desenvolver competências para o desenho.	6	10	1	0	0
17.Qualquer aluno pode saber desenhar num grau suficientemente qualitativo, desde que seja ensinado com as ferramentas e os procedimentos adequados. (falamos do desenho de observação).	8	8	1	0	0

As questões não respondidas foram enquadradas na possibilidade de resposta Não Sei. Ressalvamos ainda que para coerência relacional da escala de concordância a questão 15 é trabalhada como se estivesse na seguinte forma: “A aptidão para o desenho NÃO é uma condição inata.”

De modo a facilitar a leitura resolvemos associar as respostas concordantes e discordantes em valores ponderados (VP), atribuindo ao Concordo Plenamente (CP) dois pontos (+2), ao Concordo (C) um ponto (+1) ao Não Sei (NS) zero pontos (0), ao Discordo (D) um ponto negativo (-1) e ao Discordo Plenamente (DP) dois pontos negativos (-2). Assim, o somatório linear das concordâncias e discordâncias fornecerá, uma certa quantificação do acordo ou desacordo em cada uma das perguntas e no conjunto das perguntas. (Quadro IV).

Se todos os inquiridos respondessem *Concordo Plenamente* (CP) a ponderação dos itens atingiria **34** e o seu ponto médio seria **17**; se todos os inquiridos respondessem *Concordo* (C) a ponderação dos itens atingiria **17** e o seu ponto médio seria **8,5**; se todos os inquiridos respondessem *Discordo* (D) a ponderação dos itens atingiria **17** e o seu ponto médio seria **-8,5**; se todos os inquiridos respondessem *Discordo Plenamente* (DP) a ponderação dos itens atingiria **-34** e o seu ponto médio seria **-17**. A partir daqui podemos ler os valores atribuídos à concordância e à discordância, ou seja, como significado positivo ou negativo na nossa escala.

Quadro IV:

	CP (+2)	C (+1)	NS (0)	D (-1)	DP (-2)	VP (Total)
Bloco I						
Questão 1.	24	5	0	0	0	29
Questão 2.	24	1	0	-4	0	21
Questão 3.	14	6	0	-4	0	16
Questão 4.	16	6	0	-1	0	21
Questão 5.	20	7	0	0	0	27
Bloco II						
Questão 6.	12	3	0	-3	-2	10
Questão 7.	16	8	0	0	0	24
Questão 8.	18	8	0	0	0	26
Questão 9.	22	5	0	0	0	27
Questão 10.	22	6	0	0	0	28
Bloco III						
Questão 11.	20	7	0	0	0	27
Questão 12.	18	6	0	0	0	24
Questão 13.	12	6	0	-2	0	16
Questão 14.	8	6	0	-2	0	12
Bloco IV						
Questão 15.	8	5	0	-5	-4	4
Questão 16.	6	10	0	0	0	16
Questão 17.	8	8	0	0	0	16

4.2.2.1. Análise do Bloco I

O Bloco I tem como objetivo averiguar se a maioria dos professores de artes visuais valorizam as experiências cognitiva, estética e artística, e como consideram o poder crítico e interventivo das artes. Para a consideração dessas experiências, bem como do potencial crítico e interventivo das artes, temos como conceitos chave nas questões apresentadas, a imaginação (questões 1 e 5), o processo e a valorização do mesmo na sua relação com o produto final (questões 2, 3 e 4).

Segundo observação do Quadro II, a **questão 1 - A imaginação trabalha vários instrumentos culturais e em seguida, reutiliza-os remodelando contínua e criticamente a conceção do mundo. As artes visuais têm um papel privilegiado na conceção destas experiências** - (valor ponderado total de 29) e a **questão 5 - A imaginação enquanto atividade reguladora dos exercícios narrativos e metafóricos, construtora de significados e potenciadora de resolução de problemas, é fundamental para o desenvolvimento das experiências cognitivas, estéticas e artísticas** - (valor ponderado total de 27) são as que têm a maioria de valor de concordância dentro do bloco, tendo como fator comum e de destaque a importância da imaginação, o que significa que a maioria dos docentes privilegia a imaginação enquanto atividade reguladora que promove uma conceção crítica do mundo e potencia as experiências cognitivas, estéticas e artísticas. A questão 1 é a única que apresenta o maior valor ponderado total de todo o questionário (29), correspondendo também ao maior nível ponderado de *Concordo Plenamente* (24). A questão 5 apresenta nível ponderado de *Concordo Plenamente* de 20, que comparativamente com a questão 1 é inferior (24), mas tem um nível ponderado superior de *Concordo* (7) em relação ao mesmo nível da questão 1 (7). Ou seja, a maioria dos docentes considera que a imaginação é fundamental enquanto instrumento crítico e reconstrutor do mundo, onde as artes têm um papel incontornável na construção dessas experiências.

100

Ainda que não estejam abaixo do ponto médio do valor ponderado do *Concordo Plenamente* (17), as questões 2 - **Nas artes visuais, de modo geral, o processo é tão importante como o produto final** - e 4 - **O ensino das artes promove coesão relacional entre a flexibilidade cognitiva que as artes conferem à aprendizagem e os tipos de conhecimento integrado que são consolidados durante a experiência estética, na medida em que essa experiência conduz o**

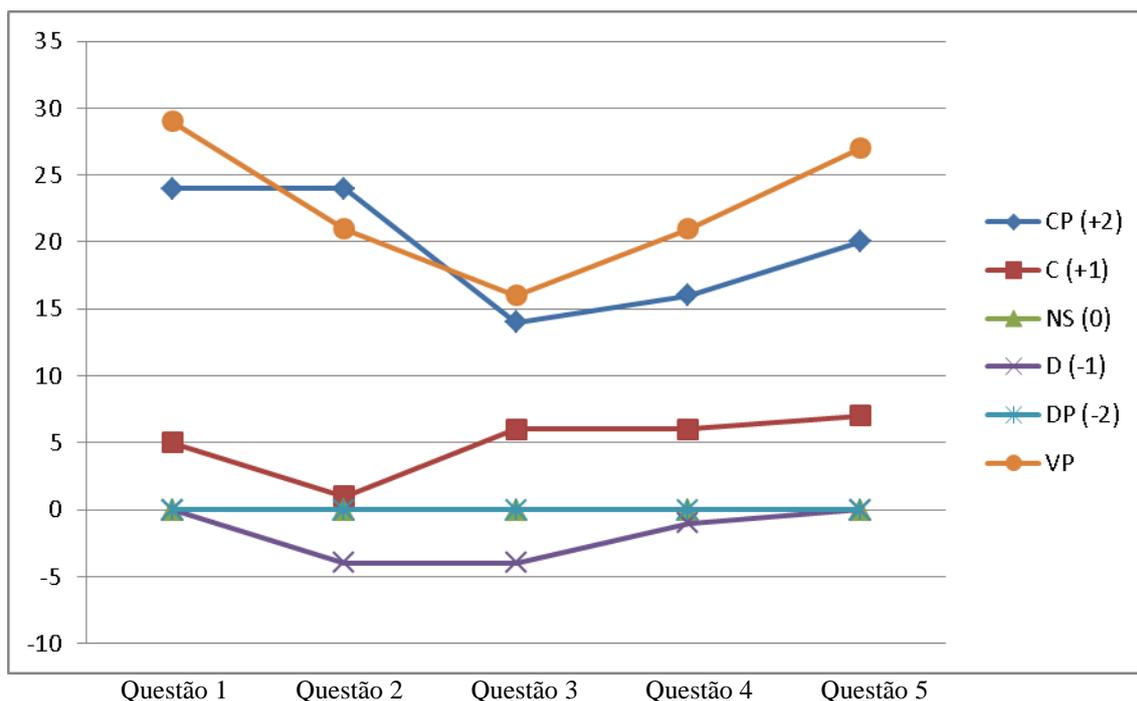
pensamento a vários domínios do conhecimento - (que têm o mesmo valor ponderado total de 21) apresentam uma diferenciação nas respostas dos docentes, todavia com uma leitura positiva ao nível de concordância. Deste modo observamos que a maioria dos docentes, uma maioria inferior em relação ao grau de concordância das questões **1** e **5**, valorizam a ligação entre o processo criativo e a flexibilidade cognitiva que, através dos tipos de conhecimento integrado, é consolidada durante a experiência. Todavia estas questões apresentam um factor interessante de análise, na medida em que a questão **2** apresenta o mesmo valor ponderado (24) do nível *Concordo Plenamente* que a questão **1**, a mais homogénea a nível de concordância, mas tem ao mesmo tempo o valor ponderado de discordância, *Discordo*, até agora mais elevado (-4), isto é, ainda que a maioria dos docentes concorde plenamente que de modo geral, o processo é tão importante como o produto final, existe quem discorde da afirmação. A **questão 4** não apresenta uma diferença tão acentuada, em termos de valores ponderados, apenas um (-1) discorda da afirmação, estando os restantes ao nível do *Concordo* (6) e do *Concordo Plenamente* (16).

A **questão 3** - Deve existir sempre uma valorização conceptual do trabalho do aluno, ainda que esse conceito/intensão/propósito não seja fixo, pois quase sempre está sujeito a transformações processuais. O trabalho do aluno, apoiado numa contínua reflexão do seu próprio processo materializa sempre um bom produto final - é a única que se encontra abaixo do ponto médio de *Concordo Plenamente* (17) mas acima do ponto médio do *Concordo* (8,5) com um valor ponderado total de 16. Ainda que seja um valor aparentemente insignificante observamos que para a maioria dos docentes o processo conceptual que o aluno desenvolve no seu trabalho, nem sempre materializa um bom produto final.

101

Apresentamos os dados do Quadro IV referentes ao Bloco I no gráfico que se segue.

Gráfico I:



4.2.2.2. Análise Bloco II

102

O Bloco II visa aferir qual a visão dos professores sobre o lugar da democracia no ensino das artes, e se estes defendem um currículo diversificado com lugar para as artes, em todas as áreas de conhecimento do ensino obrigatório, sendo que numa apreciação geral, a primeira questão deste bloco (questão 6) e a penúltima (questão 9) tendem para a verificação da forma como se manifesta a democracia no ensino das artes, e as restantes (questões 7, 8 e 10) tendem para a verificação do valor das artes num ensino democrático.

A questão 6 - **A democracia parece ter deixado de ser um conceito social passando a aparecer revestido como um conceito económico. As políticas educativas e o(s) programa(s) que leciona têm vindo a comprometer os ideais democráticos e de cidadania** - é a única que se destaca num nível de desfasamento em relação à coerência relacional de concordância das restantes questões deste bloco, estando abaixo do nível médio de *Concordo Plenamente* (17) e acima do nível médio de *Concordo* (8,5) com um valor ponderado

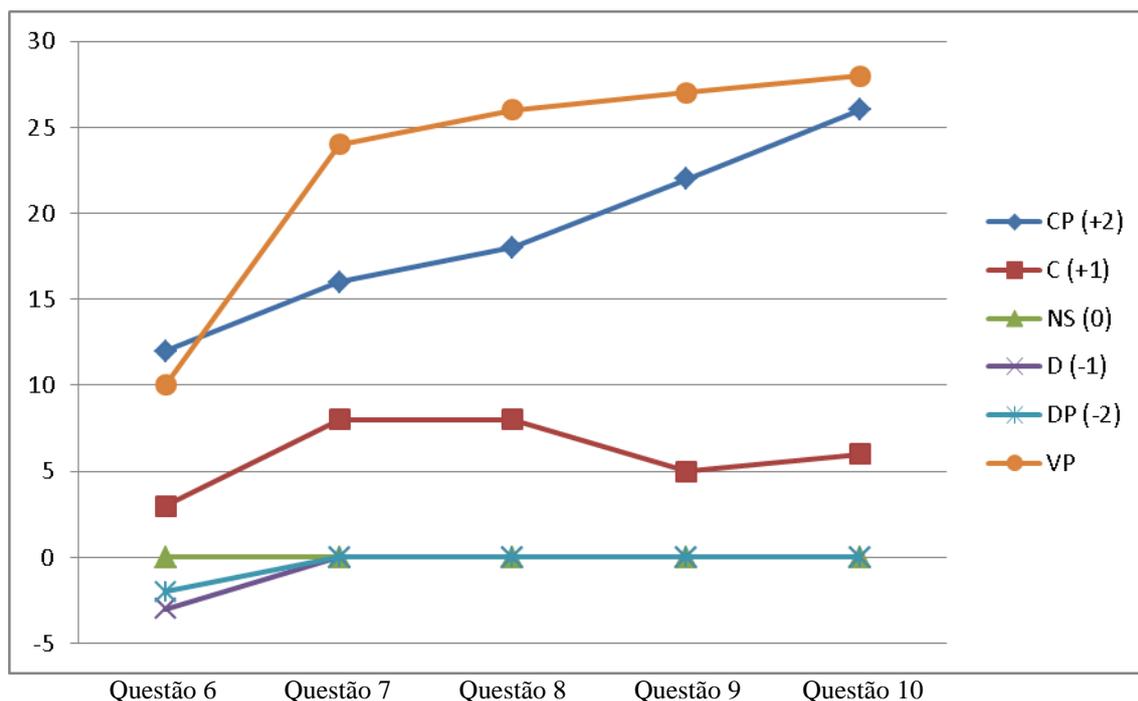
total de 10, sendo a única do bloco a ter níveis de discordância como o *Discordo* (-3) e o *Discordo Plenamente* (-2). Todas as outras só apontam níveis de concordância em termos de valores ponderados. Esta questão está entre as únicas duas questões do Quadro II que têm a opção do *Discordo Plenamente* (-2), a outra é a questão **15** (-4). Já em termos de números de respostas (Quadro I) o número de inquiridos que optaram por *Concordo* (3) é igual ao dos que optaram por *Discordo* (3), sendo que 4 optaram por *Não sei*, sendo que é o segundo maior número de *Não Sei* em todo o quadro, a seguir à questão **14**. Fazemos esta ressalva pois parece-nos que é uma questão suficientemente linear e direcionada, que não dará aso a erros de interpretação, todavia deixaremos este tipo de apreciação para o subcapítulo da Discussão dos Resultados.

As questões **7**, **8** e **9** têm, respectivamente, um valor ponderado total crescente (7=24; 8=26; 9=27) que é visível também no nível do *Concordo Plenamente* (7=12; 8=16; 9=18). As questões **7 - As artes visuais contribuem para a melhoria de uma consciência efetivamente democrática através do seu poder crítico e interventivo** e **8 - O ensino das artes visuais contribui verdadeiramente para a valorização das relações humanas, tanto ao nível de valores éticos, morais e sociais como do reforço da identidade do indivíduo** têm o mesmo valor ponderado de *Concordo* (8) sendo que estão num nível coerente de concordância, assim como a **questão 9 - A experiência estética, no seu sentido restrito distingue-se da experiência artística, que ocorre mais durante a criação, o desenho, a manufatura, a execução e a representação na perceção, uso, fruição e crítica das obras de arte, do que em técnicas de produção e da representação. A experiência estética não é necessariamente derivada da arte, mas a arte é uma das suas melhores fontes.” (Thomas Munro, 1956). Todos os alunos deveriam ter acesso ao ensino artístico ou estético em todas as áreas de conhecimento na oferta formativa do ensino oficial obrigatório – tem, por sua vez, o mesmo nível de *Concordo Plenamente* (22) que a questão 10 - A educação artística deve ser continuamente repensada e reinventada. Aspetos como a compreensão, a comunicação, a resolução de problemas e o pensamento crítico são transversais a todas as disciplinas da oferta formativa oficial do ensino obrigatório – o segundo maior valor de *Concordo Plenamente* de todo o questionário. Frisamos ainda que esta questão é a segunda, a seguir à questão 1, que apresenta o maior nível de valor ponderado total de todo o questionário (28).**

103

Apresentamos os dados do Quadro IV referentes ao Bloco II no seguinte gráfico,

Gráfico II :



4.2.2.3. Análise Bloco III

104

O bloco III tenciona verificar se os professores valorizam o desenho enquanto fio condutor e transversal no processamento das artes e implícito em todas as disciplinas que integram o grupo de artes visuais. As questões **11** e **12** têm com elemento de congruência o facto do desenho se constituir enquanto instrumento essencial para a literacia visual e por isso, enquanto essência transversal a todas as disciplinas do grupo de artes visuais. As questões **13** e **14** estão relacionadas com uma visão moderna e contemporânea da conceção de desenho, que foram desenvolvidas no enquadramento teórico.

Observando o Quadro II as questões apresentam um nível de valor ponderado total decrescente. A **questão 11 - A sociedade na qual vivemos está mergulhada numa opulência da imagem a vários níveis, o que apela ao domínio da literacia visual bem como de uma aprendizagem adequada. Nesta conjuntura o desenho é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da comunicação - é a mais unanime ao nível da concordância dos docentes, apresentando um maior nível de *Concordo Plenamente* (20)**

e de *Concordo* (7), sendo a que contem o maior valor ponderado total (27) e a única no bloco que não obteve nenhuma resposta *Não Sei* (Quadro I). À semelhança desta questão, a **questão 12 - O desenho institui-se enquanto fio condutor no processamento das artes visuais estando implícito em todas as disciplinas que integram o grupo 600** - não apresenta nenhum valor de discordância, tendo um valor ponderado total de 24.

Observando o valor ponderado total das questões **13** e **14** verificamos que se encontram abaixo do valor médio do concordo plenamente (17), mas acima do nível médio de *Concordo* (8,5) onde a questão **13** está no nível 16, e a questão **14** no nível 12, tendo ambas o mesmo valor ponderado de *Discordo* (-2). A **questão 13 - “O desenho é o fundamento e a teoria.” (Lorenzo Ghiberti)**. Esta frase tem um carácter incontestável no ensino das artes visuais – não apresenta uma coerência na visão dos docentes, todavia observando o quadro II, a questão apresenta-se com maior tendência para a concordância do que para a discordância, na medida em que se encontra um valor médio do concordo plenamente (17), mas acima do nível médio de *Concordo* (8,5) como já referenciámos acima.

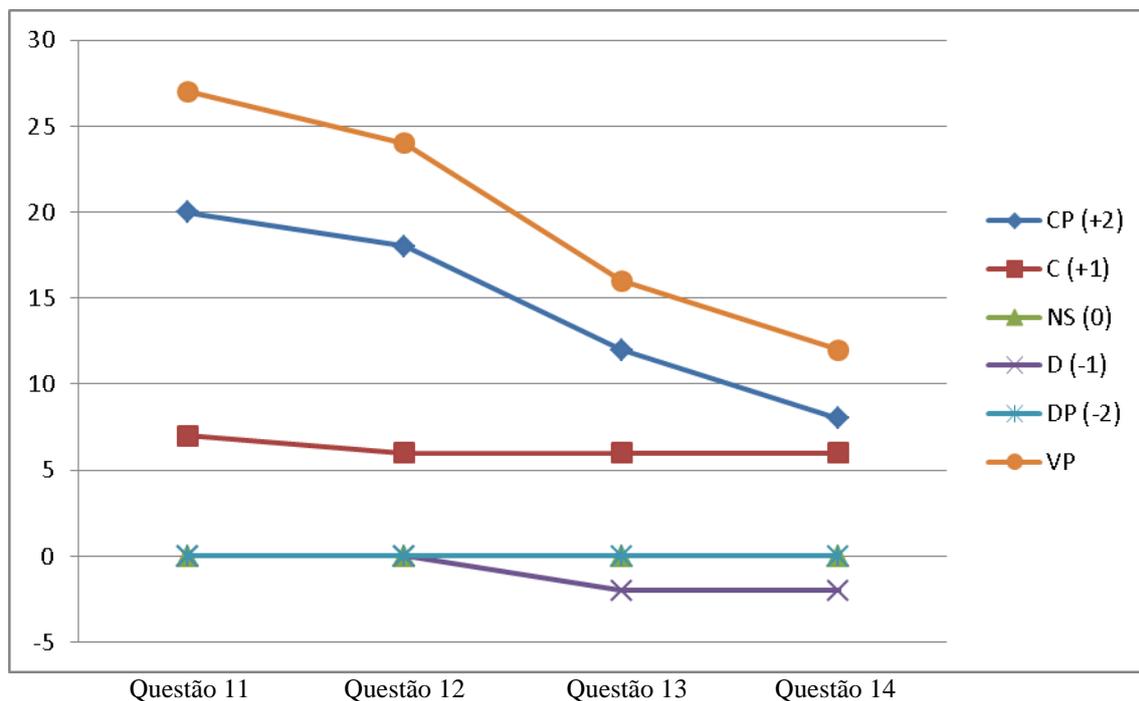
A **questão 14 - O desenho pode ser considerado terminado quando atinge o ponto em que a ideia se define como fundamental, ou seja, o desenho emerge para além dos limites da sua definição original, é redimensionado enquanto modelo de uma conceção mental. Ex: uma carta foi enviada enquanto esquema com as instruções para a conceção de um desenho. Esta carta é um desenho *por-vir*, Mais cartas são enviadas, mais destinatários desenham. A correspondência centra-se neste evoluir. Os desenhos podem afirmar-se desenhos no processo de serem enviados, destinados, recebidos e trocados** – apresenta-se muito abaixo do ponto médio do valor ponderado total, como também já referimos e neste bloco apresenta valor de *Discordo* (-2), o mesmo apresentado pela questão **13**.

105

Existe uma maior tendência para compreender o desenho enquanto ferramenta fundamental para um desenvolvimento conhecedor e crítico de literacia visual e por isso reconhecer a sua importância enquanto agente transversal a todas as disciplinas do grupo de artes visuais, do que reconhecer a sua autonomia tanto a nível conceptual como ao nível da materialização dessa conceptualidade, adquirida a partir do modernismo, mais precisamente na segunda metade do século XX.

Apresentamos os dados do Quadro IV referentes ao Bloco III no seguinte gráfico,

Gráfico III:



4.2.2.4. Análise Bloco IV

O bloco IV relaciona-se diretamente com o desenho de observação e pretende compreender se os professores de artes visuais concordam que todos os alunos podem saber desenhar, desde que ensinados, independentemente de maior ou menor aptidão para tal. Embora esta questão à partida nos pareça óbvia, pois é para isso que o ensino serve e porque a conceção de aptidão é extensível à conceção do inato, escolhemos a relação com o conceito de talento, da aptidão inata para desenhar, para perceber até que ponto a conceção do dom ou talento é um fator condicionante, ou não, na aquisição e desenvolvimento de competências para desenhar. A primeira questão deste bloco pretende compreender e enfatizar que é depositada na aptidão para o desenho no sentido de uma conceção que ainda se inclina para o génio, para o iluminado, e restantes para a aquisição e evolução dessas competências.

Este bloco é o único que apresenta uma questão com nível abaixo do ponto médio de *Concordo* (8,5). A **questão 15 - A aptidão para o desenho não é uma condição inata** – apresenta o valor ponderado total mais baixo de todo o questionário (4). Tendo em conta que o ponto médio de *Discordo* é -8,5, o valor que está entre estes dois será 4,25, logo podemos concluir que as respostas desta questão não apontam para um consenso. Ainda que tenda, muito tenuemente, para o nível de discordância, averiguamos que praticamente metade concorda que a aptidão para a desenho não é uma condição inata e a outra metade não concorda.

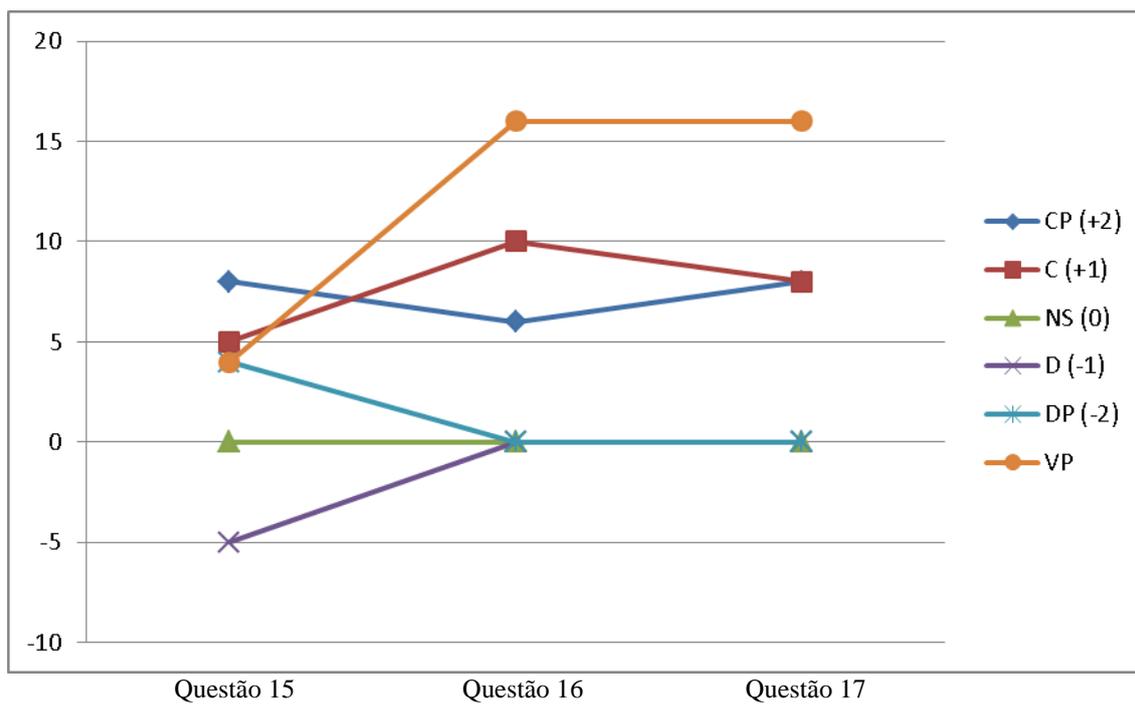
A questão 16 - **Se os alunos conseguem desenvolver competências de outras áreas de conhecimento, também serão capazes de desenvolver competências para o desenho** – e a questão 17 - **Qualquer aluno pode saber desenhar num grau suficientemente qualitativo, desde que seja ensinado com as ferramentas e os procedimentos adequados. (falamos do desenho de observação)** – têm o mesmo valor ponderado total (16) que se encontra ligeiramente abaixo do ponto médio de *Concordo Plenamente* (17), não existindo nenhuma discordância nos valores ponderados de *Discordo* (0) e *Discordo Plenamente* (0). A maioria dos docentes concorda que todos os alunos podem desenvolver competências e aprender a desenhar, desde que ensinados. O desenho pode ser uma actividade bem desenvolvida por alunos de artes e não só.

107

Na relação entre as questões, este bloco é o mais ‘desequilibrado’ na análise dos dados, na medida em que a maioria dos docentes concorda que os alunos podem aprender a desenhar num nível suficientemente qualitativo, desde que ensinados, mas em relação à opinião sobre a aptidão para o desenho aliada a uma ‘genialidade’, existe uma divisão em partes praticamente iguais entre a concordância e a discordância. Isto acontece devido à natureza das questões. A primeira questão deste bloco prende-se com a ideia de aptidão, característica esta que decorre de questões biológicas e genéticas e as restantes com a aquisição e desenvolvimento de competências para o desenho.

Apresentamos os dados do Quadro IV referentes ao Bloco IV no seguinte gráfico,

Gráfico IV:



Capítulo V - Discussão dos resultados

Serve o presente capítulo para a discussão dos resultados e conclusões a que chegámos a partir da análise mais aprofundada dos mesmos. Seguindo a ordem da análise dos dados trabalhámos primeiramente a parte referente ao enquadramento dos docentes na comunidade educativa, e posteriormente a parte dos questionários referentes aos quatro blocos base de estudo.

Em relação ao enquadramento dos docentes na comunidade educativa, a partir da análise de dados que pretendeu, perante a questão 1 - **De modo geral, qual o relacionamento com os colegas, órgãos gestores, alunos, encarregados de educação e espaço físico da escola? Destaque aspectos positivos e negativos** – uma opinião geral acerca dos factores que contribuem para as condições de trabalho do docente a nível de ambiente na comunidade educativa; e perante a questão 2 - **A comunidade escolar valoriza a educação, e conseqüentemente a actividade docente, enquanto pilar imprescindível de uma sociedade? Comente o seu caso pessoal face aos diferentes elementos da comunidade.** – uma opinião mais pessoal referente à forma como o colectivo valoriza a educação enquanto pilar de uma sociedade, e conseqüentemente, a actividade docente.

109

Em resumo conclusivo, através das categorias e subcategorias estipuladas para este estudo, observamos que o que a maioria dos inquiridos consideram por unanimidade como mais positivo e exequível na comunidade educativa é o ambiente entre os seus pares. O espaço na maioria dos casos não é o melhor, os recursos e a manutenção são escassos o que aparece como fator condicionante à prática artística.

As políticas educativas, de modo geral, parecem ser um dos cavalos de batalha que mais influencia negativamente a prática educativa, desvalorizando cada vez mais o docente, sujeitando-o a condições precárias de trabalho, sobrecarga burocrática não lhes deixando tempo necessário para a investigação, estudo aprofundado e preparação de aulas, factores estes incontornáveis na procura de excelência da sua actividade profissional. A desvalorização dessa actividade aponta conseqüências na desvalorização

da educação sendo focada a importância desta enquanto pilar de uma sociedade mais justa. Especificamente em relação à valorização das artes, foi demonstrado descontentamento, no sentido de ser sempre remetida para segundo plano, muitas das vezes também pelos órgãos gestores.

Em relação à segunda parte do questionário discutimos os resultados a partir dos campos que contextualizámos nos quatro blocos.

Com referimos anteriormente, no Bloco I detivemo-nos em averiguar se a maioria dos professores de artes visuais valorizam as experiências cognitivas, estéticas e artísticas, e como consideram o poder crítico e interventivo das artes. Para a consideração dessas experiências, bem como do potencial crítico e interventivo das artes, temos como conceitos chave nas questões apresentadas, a imaginação o processo e a valorização do mesmo na sua relação com o produto final, onde o desenvolvimento cognitivo é transversal a todo o processo. A arte, a experiência artística e a experiência estética necessitam de ser estruturadas como uma prática baseada na imaginação e criatividade que aplica a técnica para seleccionar e organizar qualidades expressivas com o fim de alcançar objectivos estéticos. Por esta razão defendemos que a prática artística deve então ser apoiada numa contínua reflexão do seu próprio processo, bem como o seu ensino.

110

Vimos que o domínio da imaginação reuniu mais factores de concordância no bloco, aparecendo como motor instrumentalizador e reutilizador de vários aspectos exteriores, remodelando continuamente e criticamente a conceção do mundo tendo nas artes visuais um papel privilegiado, onde a sua própria atividade reguladora potencia experiências cognitivas, estéticas e artísticas através das questões **1-A imaginação trabalha vários instrumentos culturais e em seguida, reutiliza-os remodelando continuamente e criticamente a conceção do mundo. As artes visuais têm um papel privilegiado na conceção destas experiências. e 5 - A imaginação enquanto atividade reguladora dos exercícios narrativos e metafóricos, construtora de significados e potenciadora de resolução de problemas, é fundamental para o desenvolvimento das experiências cognitivas, estéticas e artísticas.** Considerámos a maioria dos docentes têm uma visão coesa em relação à imaginação, através da qual o aluno reproduz no seu trabalho artístico as suas experiências, tornando-o num processo

contínuo, em que o que é representado surge ‘esteticamente’ modificado, revendo e rerepresentando no objecto uma significação própria da sua ‘visão imaginativa’. A obra de arte funciona imaginativamente expandindo e concentrando a experiência.

Estes aspectos vão ao encontro do pensamento de Dewey quando o autor defende que toda a arte faz qualquer coisa como um material físico, o corpo ou alguma coisa a ele exterior, com ou sem recurso a ferramentas intervenientes, e com o objectivo de produzir algo visível, audível ou tangível. Nesta instância a teoria deve ser aplicada na prática, atribuindo maior valor à aquisição de conhecimento onde a experiência é, antes de mais, um assunto activo-passivo, e onde a *medida do valor* de uma experiência habita na percepção das relações ou continuidades a que conduz, incluindo a cognição, na medida em que ao ser cumulativa, acrescenta alguma coisa ou tem significado. Neste sentido que as artes devem ser orientadas para a organização de experiências reais onde a qualidade do pensamento qualitativo é valorizada. Invocamos ainda a importância que é enfatizada na imaginação por Eisner quando o autor defende que comparativamente com outras disciplinas, grande parte do que é realmente importante nas artes advém da imaginação. A capacidade de os alunos mobilizarem e materializarem essa imaginação têm uma importância fundamental no ensino artístico, e conseqüentemente as experiências cognitivas, estéticas e artísticas dos alunos.

111

Menos unanimidade houve nas questões que abordaram, de modo geral o processo cognitivo no processo artístico (questão 4), e mais especificamente na relação conceptual com o material, do processo ao produto final. Em todo este sistema o desenvolvimento cognitivo está implícito (questões 2 e 3). É justamente o fato de o desenvolvimento cognitivo ser transversal a todo este ideário imaginativo, estético, artístico e imagético, que a análise de dados nos revelou algumas surpresas.

Como observámos a afirmação da questão 4 - **O ensino das artes promove coesão relacional entre a flexibilidade cognitiva que as artes conferem à aprendizagem e os tipos de conhecimento integrado que são consolidados durante a experiência estética, na medida em que essa experiência conduz o pensamento a vários domínios do conhecimento**, é por nós considerada como “mediana” no bloco, entre as já referidas com maior concordância, e as de maior

discordância (questões 2 e 3) se tivermos em conta que é a única neste bloco a ter respostas *Não Sei* (2), (Quadro 1), na escala de concordância do nosso questionário.

Considerámos atrás que os docentes concordam, maioritariamente, que a imaginação potencia experiências cognitivas, estéticas e artísticas, no entanto é curioso observar que a questão 2 - **nas artes visuais, de modo geral, o processo é tão importante como o produto final**, e a questão 3 - **Deve existir sempre uma valorização conceptual do trabalho do aluno, ainda que esse conceito/intensão/propósito não seja fixo, pois quase sempre está sujeito a transformações processuais. O trabalho do aluno, apoiado numa contínua reflexão do seu próprio processo materializa sempre um bom produto final**, não apontam o lugar transversal da imaginação no desenvolvimento cognitivo, uma vez que não é considerado no processo que a questão 2 introduz e a questão 3 reflete, o desenvolvimento cognitivo enquanto contributo instigador de situações problemáticas que estimulam a produção de significados e de “mapas de conhecimento” e onde a interpretação relaciona os mundos conceptuais, culturais e sociais da obra.

Queremos com isto dizer que, se é através da imaginação que o ensino das artes promove coesão relacional entre a flexibilidade cognitiva e os tipos de conhecimento integrado consolidados durante a experiência estética e artística, experiência essa que conduzirá o pensamento a vários domínios do conhecimento, como pode o trabalho do aluno, apoiado numa reflexão contante do seu próprio processo, não materializar, na generalidade um bom produto final? A imaginação constitui-se enquanto a mais integradora de todas as ferramentas do processamento de símbolos, com enorme potência formativa e capaz de criar novas ideias ou imagens através da combinação e reorganização da experiência anterior. Este processamento acontece porque a mente é suficientemente flexível para empregar diferentes estratégias de compreensão, de variedade de domínios de conhecimento, de matrizes e de mapas coerentes que estruturam vários modelos do mundo, ou seja, de todo o processo cognitivo, estético e artístico que a produção de um trabalho necessita. A arte ou talento artístico emerge como uma prática baseada na imaginação e criatividade que aplica a técnica para seleccionar e organizar qualidades expressivas com o fim de alcançar objectivos estéticos. Neste sentido, retomamos Eisner quando defende que a prática artística deve ser apoiada numa contínua reflexão do seu próprio processo.

Refletindo a estética enquanto cognição sensível, tão importante como o raciocínio lógico, e sendo a partir dela que analisamos as ideias com as quais pensamos a arte, podemos concluir que a estética é o modo de pensar a arte. Deste modo parece-nos incoerente que a questão 2 tenha um valor ponderado total (21), consideravelmente superior em relação à questão 3 (16). Ora existe, a nosso ver, uma discrepância entre estas duas questões. A questão 2 menciona a relação processo-produto final, de forma geral num mesmo grau de relevância. A questão 3 fala das características de um processo aquando da materialização do produto final. Falamos de conceptual do que é relativo ao conceito, do que é referente à concepção, à relevância do pensamento que por sua vez é inerente à construção da obra. Não pode haver processo criativo sem haver conceptualidade.

A relação de conceito-prática-reflexão não deve, a nosso ver, ter picos de desvalorização entre o início e o fim do processo criativo, o produto final. Os alunos devem ser consciencializados da livre responsabilidade com eles próprios e com o que produzem, considerando a parte conceptual do seu trabalho. O processo criativo advém da relação entre a arte e a cognição, que como descrevemos no quadro teórico, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do aluno, uma vez que as experiências estéticas e artísticas são ‘colocadas’ em lugares onde a integração do conhecimento é maximizada de modo a haver uma efetiva compreensão do mundo. O processo artístico requer também rigor intelectual por parte do aluno, o que o obriga a utilizar órgãos específicos do domínio de conhecimento que desenvolvem estratégias cognitivas e estimulam uma experiência holística na relação do desenvolvimento individual, estético, artístico, cultural e social.

113

No Bloco II visámos aferir qual a visão dos professores sobre o lugar da democracia no ensino das artes, e se estes defendem um currículo diversificado com lugar para as artes, em todas as áreas de conhecimento do ensino obrigatório, em que discriminámos dois polos que são obviamente indissociáveis. Num tivemos em consideração uma apreciação geral da forma como se manifesta a democracia no ensino das artes e no outro a verificação do valor das artes num ensino democrático.

A primeira questão deste bloco, a questão 6 - **A democracia parece ter deixado de ser um conceito social passando a parecer revestido como um conceito económico. As políticas educativas e o(s) programa(s) que leciona têm vindo a comprometer os ideais democráticos e de cidadania**, é a única que se demarca pela negativa no estudo do bloco com um valor ponderado total de 10. Todavia não alcança um valor de discordância que estaria, como vimos na Análise de Dados, entre o valor ponderado total de 8,5 e -8,5. Esta questão é a única que apresenta valores de discordância no Bloco II e onde quatro inquiridos responderam *Não Sei* (Quadro I). A afirmação parece-nos bastante direta para ter respostas ao nível da possibilidade *Não Sei* (4), e segundo o referido quadro, também são 4 os níveis de discordância, tanto ao nível do *Discordo* (3), como do *Discordo Plenamente* (1) o que faz com que tenha o segundo valor mais baixo em termos de valor ponderado total (10) de todo o Quadro II.

Enquadramos esta questão numa apreciação geral do modo como se manifesta a democracia no ensino das artes, a partir das políticas educativas e a sua consequência nos programas das disciplinas, bem como a consequência a nível do comprometimento, ou não, dos ideais democráticos e de cidadania, mas observamos pela análise que não é uma questão consensual. Uma vez que a relação de equidade entre a sociedade e os indivíduos através da democracia, e o conceber da humanidade como comunidade planetária, numa consciência alargada de cidadania, são duas grandes finalidades éticas da Educação, não esperaríamos um resultado ‘ambíguo’, independentemente das nossas próprias convicções, desta questão esperar-se-ia uma maior coesão quer fosse tendencialmente concordante ou tendencialmente discordante.

114

Ainda dentro da esfera geral de como se manifesta a democracia no ensino das artes, no aspecto da oferta formativa aos alunos, analisámos a questão 9 – **“A experiência estética, no seu sentido restrito distingue-se da experiência artística, que ocorre mais durante a criação, o desenho, a manufatura, a execução e a representação na perceção, uso, fruição e crítica das obras de arte, do que em técnicas de produção e da representação. A experiência estética não é necessariamente derivada da arte, mas a arte é uma das suas melhores fontes.”** (Thomas Munro, 1956). Todos os alunos deveriam ter acesso ao ensino artístico ou estético em todas as áreas de conhecimento na oferta formativa do ensino oficial obrigatório como a que reúne dentro do bloco II, a seguir à questão 10, maior nível de concordância, com uma resposta ao nível

do *Não Sei* (Quadro I), o que nos parece bastante revelador em relação à visão de como seria um currículo diversificado, e a nosso ver, um currículo democrático.

A Educação na sua tarefa de permitir a todos o acesso ao conhecimento possibilita de várias formas a socialização do indivíduo e o seu desenvolvimento enquanto tal. A grande problemática formula-se a partir da ideia do que os agentes de educação, ao nível das políticas e consequentes currículos, concebem, ou até privilegiam, enquanto conhecimento e quais as disciplinas mais capazes de o ‘congregar’ no indivíduo. O nosso currículo não distingue nas artes a sua contribuição para o conhecimento, que, na nossa perspectiva, deveria associar em si mesmo todos os campos⁵⁰ de conhecimento, de modo a contribuir para o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social e cultural, um dos objectivos essenciais da educação. Ora as artes têm em si essa capacidade universal de chamar a si e ao mesmo tempo exteriorizar fenómenos sociais, culturais que são passíveis de se individualizarem, sendo extremamente enriquecedoras para o desenvolvimento humano. Concordamos com Apple quando defende o currículo advindo de uma tradição selectiva, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido por conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam uma sociedade. Em contrapartida deveria haver uma visão mais holística para a Educação. Sabemos que o nosso currículo português, na prática, tende para a priorização das ciências exatas e em termos de disciplinas há quase que uma ‘idolatria’ às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Não queremos de todo pôr de parte ou reduzir a importância fundamental que estas disciplinas têm no currículo, todavia, deveria haver uma homogeneização de valor ao nível das ciências humanas e das artes, o que não acontece principalmente no ensino secundário⁵¹ em que se aposta numa ‘especialização’ demasiado sectarista, uma vez que como defendemos no enquadramento teórico, todos os campos de conhecimento estão de alguma forma integrados, quer direta ou

115

⁵⁰ Entenda-se como conhecimento científico, cognitivo, social, cultural, estético, artístico.

⁵¹ Aconselhamos a visualização da página <http://www.dgjedc.min-edu.pt/metacurriculares/index.php?s=directorio&pid=60> referente às metas curriculares no site da Direcção Geral da Educação.

indiretamente. Circunscrever a educação das capacidades matemáticas e verbais, ou linguísticas, é redutor perante o potencial humano do indivíduo.

As artes também permitem trabalhar a cognição como a teoria das inteligências múltiplas de Gardner tão bem ilustra, e funcionam como um corpo organizado de conhecimentos que requer o mesmo tipo de rigor intelectual que as ciências exatas e sociais.

Este debate vai ao encontro da análise de dados obtida na questão **10 - A educação artística deve ser continuamente repensada e reinventada. Aspetos como a compreensão, a comunicação, a resolução de problemas e o pensamento crítico são transversais a todas as disciplinas da oferta formativa oficial do ensino obrigatório**, (esta questão obteve o maior valor ponderado total deste bloco (28), em que os aspetos citados na questão, por serem necessários e afetos a todas as disciplinas e que se querem desenvolver no aluno, com diferentes graus qualitativos adequados às diferentes faixas etárias, e só a elas, deveriam ser motivo de não haver tanto sectarismo no ensino oficial e na forma como está estruturado, e é visível também nos resultados obtidos da análise das questões **7 - As artes visuais contribuem para a melhoria de uma consciência efetivamente democrática através do seu poder crítico e interventivo** e **8 - O ensino das artes visuais contribui verdadeiramente para a valorização das relações humanas, tanto ao nível de valores éticos, morais e sociais como do reforço da identidade do indivíduo**.

116

Em suma, na perspectiva dos docentes deveria haver pelo menos uma disciplina de carácter estético na oferta do ensino secundário, que fosse transversal a todos os cursos científico-humanísticos, na medida em que as experiências estéticas são comuns a todos os seres humanos. Como vimos no enquadramento teórico as experiências artísticas ocorrem quando produzimos arte. Nem todos serão artistas por diversas razões, mas todos temos sensibilidade estética e esse factor individual e colectivo não deveria ser descuidado, antes pelo contrário deveria ser ensinado de modo a que o indivíduo compreendesse melhor e desenvolvesse a sua sensibilidade e as suas competências, e compreendesse melhor vários aspectos exteriores, como aspectos sociais, culturais e artísticos, de modo também a não reduzir a arte ou os seus agentes nas suas várias componentes, como artistas, críticos, galeristas, museus, etc., a um ‘mundo’ muito específico e fechado na sociedade.

Reconhece-se então a relação entre a expressão artística e a democracia, que vê o seu ponto de convergência no exercício da liberdade, pois a manifestação artística consegue variadas interpretações e soluções para um mesmo problema, sempre com um carácter individual e único do mundo.

No bloco III tencionámos verificar se os professores valorizam o desenho enquanto fio condutor e transversal no processamento das artes e implícito em todas as disciplinas que integram o grupo de artes visuais. Privilegiámos dois momentos, um aliado ao facto do desenho se constituir enquanto instrumento essencial para a literacia visual e por isso, enquanto essência transversal a todas as disciplinas do grupo de artes visuais, outro relacionado com uma visão moderna e contemporânea da conceção de desenho, que foram desenvolvidas no enquadramento teórico.

O primeiro momento resultou na conclusão que a maioria dos docentes privilegiam o desenho para um efectivo desenvolvimento da literacia visual, sendo a questão **11 - A sociedade na qual vivemos está mergulhada numa opulência da imagem a vários níveis, o que apela ao domínio da literacia visual bem como de uma aprendizagem adequada. Nesta conjuntura o desenho é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da comunicação**, reuniu o terceiro maior valor ponderado total de todo o questionário; e concordam maioritariamente com a afirmação da questão 12 - **O desenho institui-se enquanto fio condutor no processamento das artes visuais estando implícito em todas as disciplinas que integram o grupo 600**, apresentando 2 respostas de possibilidade *Não Sei*.

117

Deste modo, podemos aferir que os docentes compreendem que o desenho é o factor catalisador de experiencias cognitivas, estéticas e artísticas, ao assimilar, expressar e investigar mecanismos de percepção e de produção. Por estes motivos o desenho é transversal a todas as disciplinas de artes visuais, qua acabam todas por ir beber á tricotomia Observar e analisar / Manipular e sintetizar / Interpretar e comunicar. O desenho como meio de percepção através da observação analítica, ordena as ideias e ao interpretá-las invoca códigos e convenções simbólicas, apresenta-se como ferramenta de interrogação, compreensão e, conseqüentemente, comunicação. Todavia os

resultados das seguintes questões que compõem este bloco não têm um nível de concordância igualmente elevado. A questão **13** - “**O desenho é o fundamento e a teoria.**” (Lorenzo Ghiberti). Esta frase tem um carácter incontestável no ensino das artes visuais, segundo o Quadro I, apresenta-nos as possibilidades *Não sei* (3) e *Discordo* (2) e a questão 14 - **O desenho pode ser considerado terminado quando atinge o ponto em que a ideia se define como fundamental, ou seja, o desenho emerge para além dos limites da sua definição original, é redimensionado enquanto modelo de uma conceção mental. Ex: uma carta foi enviada enquanto esquema com as instruções para a conceção de um desenho. Esta carta é um desenho *por-vir*, Mais cartas são enviadas, mais destinatários desenham. A correspondência centra-se neste evoluir. Os desenhos podem afirmar-se desenhos no processo de serem enviados, destinados, recebidos e trocados,** apresenta-nos igualmente as possibilidades *Não sei* (5) e *Discordo* (2), ou seja apresenta níveis de discordância que as duas primeiras questões dos Bloco II não apresentaram. Todavia encontram-se entre o nível médio de concordância, como vimos no capítulo anterior com maior nível de valor ponderado para a questão **13** que para a questão **14**. Estas duas questões, como supracitámos, estão anexas a uma visão menos clássica e mais moderna, ou diríamos até, mais profunda da conceção de desenho.

Se o Desenho é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da comunicação no domínio da literacia visual’ (questão11) e ‘institui-se enquanto fio condutor no processamento das artes visuais’ (questão 12), então ele tem a capacidade de congrega em si uma pluralidade de funções tanto ao nível processual de um trabalho artístico, onde se veiculam ideias, se mapeiam propósitos, como finalidade em si mesma, como obra autónoma, como produto final. Logo a relação pensamento-comunicação apelaria a um consenso mais coeso em relação ao grau de concordância das questões 13 e 14, principalmente da 13, uma vez que a questão 14 já se insere numa obra de arte contemporânea. E aqui já entramos numa esfera bastante discutível. Contudo na nossa perspectiva o desenho proporciona uma panóplia de ferramentas e conjecturas quer seja ao nível de instrumento conceptual, quer ao nível de instrumento para o produto final, e estes dois campos não se podem encontrar em polos díspares, aliás eles congregam-se em si mesmos. Convocamos Molina, Cabezas e Borges quando defendem que a atividade de desenhar é estabelecida numa relação temporal de continuidades e descontinuidades que determinam os segmentos, através de estruturas dinâmicas, do nomeável e não nomeável. A actividade de desenhar estabelece o limite

das palavras onde determinar os elementos pictóricos e interromper a continuidade do que nomeamos é uma actividade que expande ou concentra a relação pensamento-ação, onde o indivíduo é levado a ultrapassar barreiras e caminhos que previamente determinou.

No bloco IV pretendemos compreender qual a posição dos professores de artes visuais face à aquisição e desenvolvimento de competências para desenhar, desde que ensinados, independentemente de maior ou menor aptidão para tal, tendo por base o conceito de talento, da aptidão inata para desenhar, de dom, e até que ponto estes fatores são condicionantes.

A questão **15 - A aptidão para o desenho não é uma condição inata**, foi a mais contraditória no que diz respeito aos resultados obtidos pois praticamente metade dos inquiridos concorda e outra metade não. Tendo em conta que aqui estava a patente do dom e da genialidade, os resultados tornam-se curiosos. Observamos um certo conservadorismo no sentido da ideia de “predestinação” que é inerente ao artista. Quando nos quedamos a pensar o tema do génio artístico, historicamente, torna-se necessário refletir, por exemplo, até que ponto o artista contemporâneo ainda pode ter a pretensão de olhar para o mundo e ser ele o único a dar expressão a esse olhar. Atualmente a Estética filosófica não tem mais a intenção de excluir a arte do domínio do conhecimento, logo não nos parece pertinente que o docente tenha essa visão sobre o aluno.

119

Todavia o mais importante a extrair deste bloco é o resultado que advém das questões **16 - Se os alunos conseguem desenvolver competências de outras áreas de conhecimento, também serão capazes de desenvolver competências para o desenho – e 17 - Qualquer aluno pode saber desenhar num grau suficientemente qualitativo, desde que seja ensinado com as ferramentas e os procedimentos adequados. (falamos do desenho de observação)** que congrega um nível qualitativo de concordância, indo ao encontro de que a forma de conceber o desenho enquanto catalisador de sucessivas interrogações que emanam do conhecimento, do pensamento crítico, das experiências artísticas, estéticas e cognitivas na relação com a sua prática instrumental, resulta da interação com o meio, interação essa que é promulgada através do ensino.

Sabemos que os indivíduos podem ter mais ou menos aptidão para determinadas áreas, mas também sabemos que muitos, por variadíssimos contextos, podem não saber, ou julgar não ter aptidão para desenhar e a desmistificação do ‘ter jeito’ que o senso comum idealiza, é incontornavelmente importante. Não poderíamos deixar de convocar a tese de Betty Edwards enquanto contributo para a desmistificação das conceções das ideias do talento, da inspiração espontânea, do dom, e de todas as categorizações que ainda estão na mentalidade da maioria dos indivíduos, e até em alguns docentes de artes visuais, bem como o seu contributo para a democratização do ensino do desenho, através do método de ensino-aprendizagem, onde a autora aponta uma possível explicação teórico-prática do processo do desenho de observação bem como exercícios que facilitam a aquisição de competências para o desenho.

Conclusões Finais

Tratamos neste capítulo das reflexões finais do estudo, uma vez que discutimos a análise de dados de forma conclusiva.

O estudo na opinião dos docentes inqueridos fala do poder interventivo das artes visuais ao nível das experiências estéticas, artísticas e cognitivas dos indivíduos e da importância emergente de haver um currículo mais diversificado, onde o desenho, pela sua capacidade transversal, surge como óptimo catalisador dessas mesmas experiências. Deste modo, tomamos como conclusão geral do estudo que a transversalidade e implicidade do desenho estarão para todas as disciplinas de artes visuais, como a transversalidade e implicidade dos conceitos e contributos das artes visuais, está para um currículo diversificado.

O próprio currículo trata essa transversalidade do desenho como observámos no *Ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual – 3º Ciclo* onde vem descrito: “(...) A integração da disciplina de Educação Visual numa área de Educação Artística situa-a nos domínios concretos da expressão Plástica e do Desenho, entendido este como uma escrita visual de uma linguagem específica das artes plásticas. A Educação Visual é uma disciplina fundamental para a EDUCAÇÃO global do cidadão. (...) Finalmente devemos salientar que o DESENHO é o exercício básico insubstituível de toda a linguagem plástica, bem como constitui uma ferramenta essencial na estruturação do pensamento visual. Nessa medida, deve ser desenvolvida de forma sistemática, nomeadamente em registos livres, registos de observação ou na representação rigorosa.” (Ajustamento do programa de educação Visual 3º ciclo - Programa de educação Visual do Ensino Básico, 3º ciclo – Vol. II.)

121

Todavia o campo das políticas educativas, que está intimamente ligado aos programas e ao currículo, é um dos cavalos de batalha com que os docentes se deparam para exercerem a sua profissão de forma qualitativa, aspeto detetado na investigação, que reuniu dezassete testemunhos de professores de Artes Visuais e do Grupo de Expressões, por via do questionário.

No que respeita ao enquadramento dos professores na comunidade educativa, o estudo revela que as políticas educativas, de forma geral, tendem a desvalorizar a docência, pois cada vez mais exercem uma sobrecarga de burocracia e actividades que não estão directamente ligadas com o exercer da profissão, o que rouba tempo para aprofundarem os conhecimentos, investigarem, e preparem o mais convenientemente possível as aulas, factores estes indispensáveis para um ensino de excelência. Esta desvalorização aponta consequências na desvalorização da educação, onde foi focada a importância desta enquanto pilar de uma sociedade mais justa.

Contudo, no que diz respeito à relação direta entre as políticas educativas e os programas que os professores trabalham nas disciplinas que lecionam, há uma tendência muito ténue para um não comprometimento dos ideais democráticos e de cidadania nesses mesmos programas. Já no que respeita à verificação do valor das artes naquilo que seria um currículo democrático, a saber, um currículo diversificado, os docentes defendem que deveria pelo menos existir uma disciplina de carácter estético na oferta do ensino secundário que fosse transversal a todos os cursos científico-humanísticos, pois as experiências estéticas são comuns a todos os seres humanos de modo a que o aluno desenvolvesse a sua sensibilidade e as suas competências, e compreendesse melhor vários aspectos exteriores, como aspectos sociais, culturais e artísticos.

122

Deste modo as experiências dos indivíduos seriam enriquecidas, pois a aquisição de conhecimento seria valorizada. Como defende Dewey a experiência é, antes de mais, um assunto activo-passivo, onde a *medida do valor* de uma experiência habita na percepção das relações ou continuidades a que conduz, incluindo a cognição, que ao ser cumulativa, acrescenta significado. Neste sentido, as artes devem ser orientadas para a organização de experiências reais onde a qualidade do pensamento qualitativo é valorizada. Aqui é convocada a imaginação que promove com mais veemência a aprendizagem enquanto processo contínuo, pois permite expandir e concentrar a experiência. Não deixamos de convocar Eisner quando o autor defende que comparativamente com outras disciplinas, grande parte do que é realmente importante nas artes advém da imaginação. A capacidade dos alunos mobilizarem e materializarem

essa imaginação têm uma importância fundamental no ensino artístico, e consequentemente nas experiências cognitivas, estéticas e artísticas dos alunos.

Com respeito à função da imaginação no ensino das artes, especificamente no seu contributo para a relação processo e resultado final os resultados refletem uma maior valorização do segundo, no sentido em que houve mais concordância para o facto de o trabalho do aluno ser apoiado numa contínua reflexão do seu próprio processo poder não materializar um bom resultado final, que se traduziu na conclusão de que a parte conceptual do seu trabalho nem sempre é devidamente considerada. Uma vez que a imaginação potencia experiências estéticas, artísticas e cognitivas e o ensino das artes promove flexibilidade onde os tipos de conhecimento integrado são consolidados durante essas mesmas experiências, temos por convicção que o processo deveria ser mais valorizado no seu contributo para o resultado final, dado que prática artística deve ser apoiada numa contínua reflexão do seu próprio processo, como Eisner defende.

Em relação à conceção do desenho, o estudo demonstrou diferenças em dois campos. Um no que respeita a essa mesma conceção do desenho enquanto instrumento essencial para a literacia visual e consequentemente enquanto essência transversal a todas as disciplinas do grupo de artes visuais onde a concordância de opinião dos professores foi geral, e outro relacionado com uma visão mais moderna e contemporânea da conceção de desenho, que a nosso ver é uma visão mais profunda do que a primeira, onde os resultados revelaram uma certa “desconfiança” face aos rumos que a história deu a essa conceção.

123

Relativamente à relação entre o “talento” e o desenvolver competências para o desenho, notámos um certo conservadorismo no sentido da ideia de “predestinação” que é inerente ao artista. Todavia o mais importante a extrair do estudo nesta questão é o resultado demonstrativo de que se os alunos conseguem desenvolver competências para outras áreas de conhecimento, também serão capazes de desenvolver competências para o desenho e que qualquer aluno pode saber desenhar num grau suficientemente qualitativo, desde que seja ensinado com as ferramentas e os procedimentos adequados. (falamos do desenho de observação) o que vai ao encontro da forma de conceber o desenho enquanto catalisador de sucessivas interrogações que emanam do

conhecimento, do pensamento crítico, das experiências artísticas, estéticas e cognitivas na relação com a sua prática instrumental, resultando da interação com o meio, interação essa que é promulgada através do ensino.

Retomamos a discussão de dados quando referimos que os indivíduos podem ter mais ou menos aptidão para determinadas áreas, mas também muitos, por variadíssimos contextos, podem não saber, ou julgar não ter aptidão para desenhar e a desmistificação do ‘ter jeito’ que o senso comum idealiza, é incontornavelmente importante. Não poderíamos deixar de convocar a tese de Betty Edwards e o seu contributo para a desmistificação das conceções das ideias do talento, da inspiração espontânea, do dom, e de todas as categorizações que ainda estão na mentalidade da maioria dos indivíduos, e até em alguns docentes de artes visuais, bem como o seu contributo para a democratização do ensino do desenho, através do método de ensino-aprendizagem, onde a autora aponta uma possível explicação teórico-prática do processo do desenho de observação bem como exercícios que facilitam a aquisição de competências para o desenho.

É no ponto fulcral da ideia de democracia que reiteramos a reflexão final do nosso estudo. Vimos que nas disciplinas do grupo de artes visuais a partir do 3º ciclo do ensino básico até ao término do ensino secundário, de modo geral, os objectivos e as competências a desenvolver têm traços comuns e que se resumem, a nosso ver, na tricotomia global “Ver-Criar-Comunicar” que estabelecem de forma geral as competências a serem desenvolvidas no programa de Desenho A, e que têm os seguintes parâmetros referenciais: 1. Observar e analisar; 2. Manipular e sintetizar; 3. Interpretar e comunicar. Uma vez que visualizamos nesta tricotomia uma transversalidade a todas as disciplinas, sem exceção, do ensino básico e secundário e parece-nos pertinente um ensino mais democrático expresso num currículo mais diversificado e com maior lugar para as artes na oferta de ensino.

Referências Bibliográficas

Apple, M. W. (2002). *Os estudos [curriculares] críticos, Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.106-120, Jan/Jun. Anais do Encontro Internacional - Políticas Educativas e Curriculares.

Apple, M.W. (1999). *Democratic Education in a Conservative Age*. (2ª ed.) Official Knowledge.

Apple, M.W. (2001). *Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York and London: Routledge/Falmer.

Apple, M.W. (1979). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge & Kegan Paul.

Apple, M. (2006). *Ideologia e Currículo*. (3.ª Ed.) Porto Alegre: Artmed.

Apple, M. (1991) The new technology: is it part of the solution or part of the problem in Education? *Computers in Schools*, v8 n1-3 p59-81.

Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkeley: University of California Press.

Batista, I. (2005). *Dar Rosto ao Futuro: A Educação como compromisso Ético*. (1ª ed.) Porto: Profedições.

Bento, A. - (Org.) – (1987) - *Actas do I Encontro das Expressões Artísticas na Formação de Professores do Ensino Primário e de Educadores de Infância do Distrito de Portalegre*- Edição do Centro de Recursos e Animação Pedagógica da Escola Superior de Educação de Portalegre- CRAP/ESEP -, Portalegre - [comunicações de vários artistas e pedagogos: António Nóvoa, Arquimedes Santos, Avelino Bento, Glicínia Quartin, Graziela Cintra Gomes, José Alberto Saraiva, João Brites, Maria de Lourdes Martins, Natália Pais, Wanda Ribeiro da Silva].

Cabanas, Q. (1993). *Pedagogia Estetica*. Madrid: Dykinson.

Ching, F. e Juroszek, S. (2001). *Representação Gráfica para Desenho e Projecto*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.

Cook, L, Sylvester, D & Serrota N. (1992). *Running Arcs - Weight and Measure – Drawings*. Tate Publishing, Limited.

Day, C. (2001) *Desenvolvimento profissional de Professores*. Porto: Porto Editora.

Delors, J. (2001). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (7ª ed.). Porto: Edições ASA.

Dewey, J. (2008). *El Arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Estética 45.

Dewey, J. (2010). *Experiencia y education*. (2ª ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.

Duarte, J. & Vasconcelos, M. (2011) A função inalienável das Artes Visuais. Reflexão a duas vozes. *Revista Lusófona de educação*, 8, 173-192.

Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. Columbia University: Teachers College Press.

126

Edwards, B. (1984). *Desenhando com o Lado Direito do Cérebro*. Editora Tecnoprint S.A.

Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision*. New York: Macmillan.

Eisner, E. (2004) *El Arte Y La Creacion De La Mente, El Papel De Las Artes Visuales En La Transformacion De La Conciencia*. Barcelona: Phaidós.

Eisner, E. (1979). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.

Fernandes, R. (1973) *As ideias pedagógicas de F. Adolfo Coelho*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica.

Gamboa, R. (2004). *Educação, ética e democracia. A reconstrução da modernidade em Jonh Dewey*. (1ª ed.) Porto: Edições ASA.

Hickman, R. (2000). *Art Education 11-18. Meaning, Purpose and Direction*. New York: Continuum International Publishing Group.

Kovats, T. (2006). *The Drawing Book. A Survey of the Primary Means of Expression*. Londres: Black Dog Publishing.

Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber, manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Adaptação de Lana Mara Siman. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Lawton, D. (1980). *The politics of the school curriculum*. Routledge education books, International Library of Sociology. Routledge & Kegan Paul.

Lefranc, G. *História do Trabalho e dos Trabalhadores*. Odivelas: Europress Editores e distribuidores de Publicações, Lda.

Luquet, G. (1935). *Le Dessin Infantin*. Paris: Alcan.

127

McLaren, P. (2001) Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária. *Currículo Sem Fronteiras*, 2 (1), 171-188, jul.dez.

Molina, J. (1999). *Estrategias del Dibujo en el Arte Contemporáneo*. Madrid: Cátedra.

Molina, J., Cabezas, L. & Borges, J. (2008). *El Manual de Dibujo, Estratégias de Su Enseñanza en el Siglo XX*. (4ª ed.). Madrid: Cátedra.

Munro, T. (1956). *Art Education. Its Philosophy and Psychology - Selected Essays*. New York: The Liberal Arts Press.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente - Histórias da Educação*. Lisboa: Edições Asa.

Oliveira, Elisabete, (s/d) *desenvolvimento da Educação Estética em Portugal nos últimos 40 anos*. Texto fotocopiado.

Pacheco, J. & Pereira, N. (2006). Globalização e identidades educativas: rupturas e incertezas. *Revista Lusófona de educação*, 8, 13-28.

Paraskeva, J.M. (2001). Curriculum.com: a extrema unção (neoliberal) à escolarização pública. *Educação e Realidade*, 26 (1), 59-92, jan.jun.

Penin, L. (2001). *Da Disciplina do traço à irreverência do Borrão*. Lisboa: Livros Horizonte.

Ruskin, J. (1888). *The Elements of Drawing: In Three Letters to Beginners*. London, Universidad de Harvard: Wiley.

Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Horizonte/BEP.

Silva, I. L. (2010). *O Contributo da Arte Contemporânea no Ensino do desenho Artístico, através de métodos Experimentais*. Dissertação de mestrado em Educação Artística pela FBAUL.

Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.

Tavares, P. (2009). O Desenho como Ferramenta Universal. O contributo do processo de desenho na metodologia projectual. *Revista de Estudos Politécnicos, Polytechnical Studies Review*. Vol VII, nº 12, 007-024.

Teodoro, A. N. D. (1999). *A Construção Social das Políticas Educativas - Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo*. Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, na especialização de Educação e Desenvolvimento pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Vale, L. R. (2010). *Como Desenvolver a Criatividade do Aluno Em Artes Visuais*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do mestrado em Ensino de Artes Visuais pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

Anexo I

Questionário Modelo.

Este questionário é uma das fontes para a investigação da dissertação do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que tem como problemática de estudo **a compreensão da importância do desenho no ensino das artes pelos agentes da educação.**

O questionário visa aferir as conceções dos professores face à valorização das experiências cognitiva, estética e artística no ensino das artes visuais, da importância do desenho enquanto fio condutor e transversal no processamento das artes e da necessidade de um currículo diversificado. Salientamos que nos referimos ao desenho não enquanto disciplina, a saber Desenho A, mas ao desenho enquanto conceito e instrumento de trabalho.

O questionário é anónimo e não há respostas certas ou erradas. Solicito, por isso, toda a vossa colaboração.

Obrigada.

Joana Polónia de Barros

Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela **Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ESCOLA DE COMUNICAÇÃO, ARQUITETURA, ARTES E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO**
2013

Professor(a) da(s) disciplina(s) de:----- ----- -----
Formação para o ensino:-----
Anos de ensino:-----
Já leccionou a(s) disciplina(s) de:----- ----- -----

Enquadramento na comunidade educativa:

1. De modo geral, qual o relacionamento com os colegas, órgãos gestores, alunos, encarregados de educação e espaço físico da escola? Destaque aspectos positivos e negativos.
2. A comunidade escolar valoriza a educação, e conseqüentemente a actividade docente, enquanto pilar imprescindível de uma sociedade? Comente o seu caso pessoal face aos diferentes elementos da comunidade

Bloco I – assinale com **x** a sua opção.

1. A imaginação trabalha vários instrumentos culturais e em seguida, reutiliza-os remodelando contínua e criticamente a conceção do mundo. As artes visuais têm um papel privilegiado na conceção destas experiências.								
Concordo Plenamente		Concordo		Não sei		Discordo		Discordo Plenamente
2. Nas artes visuais, de modo geral, o processo é tão importante como o produto final.								
Concordo Plenamente		Concordo		Não sei		Discordo		Discordo Plenamente
3. Deve existir sempre uma valorização conceptual do trabalho do aluno, ainda que esse conceito/intensão/propósito não seja fixo, pois quase sempre está sujeito a transformações processuais. O trabalho do aluno, apoiado numa contínua reflexão do seu próprio processo materializa sempre um bom produto final.								
Concordo Plenamente		Concordo		Não sei		Discordo		Discordo Plenamente
4. O ensino das artes promove coesão relacional entre a flexibilidade cognitiva que as artes conferem à aprendizagem e os tipos de conhecimento integrado que são consolidados durante a experiência estética, na medida em que essa experiência conduz o pensamento a vários domínios do conhecimento.								
Concordo Plenamente		Concordo		Não sei		Discordo		Discordo Plenamente
5. A imaginação enquanto atividade reguladora dos exercícios narrativos e metafóricos, construtora de significados e potenciadora de resolução de problemas, é fundamental para o desenvolvimento das experiências cognitivas, estéticas e artísticas.								
Concordo Plenamente		Concordo		Não sei		Discordo		Discordo Plenamente

Bloco II - assinale com **x** a sua opção.

<p>6. A democracia parece ter deixado de ser um conceito social passando a aparecer revestido como um conceito económico. As políticas educativas e o(s) programa(s) que leciona têm vindo a comprometer os ideais democráticos e de cidadania.</p>							
Concordo Plenamente		Concordo		Não sei		Discordo	Discordo Plenamente
<p>7. As artes visuais contribuem para a melhoria de uma consciência efetivamente democrática através do seu poder crítico e interventivo.</p>							
Concordo Plenamente		Concordo		Não sei		Discordo	Discordo Plenamente
<p>8. O ensino das artes visuais contribui verdadeiramente para a valorização das relações humanas, tanto ao nível de valores éticos, morais e sociais como do reforço da identidade do indivíduo.</p>							
Concordo Plenamente		Concordo		Não sei		Discordo	Discordo Plenamente
<p>9. “ A experiência estética, no seu sentido restrito distingue-se da experiência artística, que ocorre mais durante a criação, o desenho, a manufatura, a execução e a representação na perceção, uso, fruição e crítica das obras de arte, do que em técnicas de produção e da representação. A experiência estética não é necessariamente derivada da arte, mas a arte é uma das suas melhores fontes.” (Thomas Munro). Todos os alunos deveriam ter acesso ao ensino artístico ou estético em todas as áreas de conhecimento na oferta formativa do ensino oficial obrigatório.</p>							
Concordo Plenamente		Concordo		Não sei		Discordo	Discordo Plenamente
<p>10. A educação artística deve ser continuamente repensada e reinventada. Aspetos como a compreensão, a comunicação, a resolução de problemas e o pensamento crítico são transversais a todas as disciplinas da oferta formativa oficial do ensino obrigatório.</p>							
Concordo Plenamente		Concordo		Não sei		Discordo	Discordo Plenamente

Bloco III – assinale com **x** a sua opção.

11. A sociedade na qual vivemos está mergulhada numa opulência da imagem a vários níveis, o que apela ao domínio da literacia visual bem como de uma aprendizagem adequada. Nesta conjuntura o desenho é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da comunicação.								
Concordo Plenamente		Concordo		Não sei		Discordo		Discordo Plenamente
12. O desenho institui-se enquanto fio condutor no processamento das artes visuais estando implícito em todas as disciplinas que integram o grupo 600.								
Concordo Plenamente		Concordo		Não sei		Discordo		Discordo Plenamente
13. “O desenho é o fundamento e a teoria.” (Lorenzo Ghiberti). Esta frase tem um carácter incontestável no ensino das artes visuais.								
Concordo Plenamente		Concordo		Não sei		Discordo		Discordo Plenamente
14. O desenho pode ser considerado terminado quando atinge o ponto em que a ideia se define como fundamental, ou seja, o desenho emerge para além dos limites da sua definição original, é redimensionado enquanto modelo de uma conceção mental. Ex: uma carta foi enviada enquanto esquema com as instruções para a conceção de um desenho. Esta carta é um desenho <i>por-vir</i> , Mais cartas são enviadas, mais destinatários desenharam. A correspondência centra-se neste evoluir. Os desenhos podem afirmar-se desenhos no processo de serem enviados, destinados, recebidos e trocados.								
Concordo Plenamente		Concordo		Não sei		Discordo		Discordo Plenamente

Bloco IV – assinale com **x** a sua opção.

15. A aptidão para o desenho é uma condição inata.								
Concordo Plenamente		Concordo		Não sei		Discordo		Discordo Plenamente
16. Se os alunos conseguem desenvolver competências de outras áreas de conhecimento, também serão capazes de desenvolver competências para o desenho.								
Concordo Plenamente		Concordo		Não sei		Discordo		Discordo Plenamente
17. Qualquer aluno pode saber desenhar num grau suficientemente qualitativo, desde que seja ensinado com as ferramentas e os procedimentos adequados. (falamos do desenho de observação).								
Concordo Plenamente		Concordo		Não sei		Discordo		Discordo Plenamente

134

Anexo 2 – Questionários

Anexo 3

Quadro 1:

	1. De modo geral, qual o relacionamento com os colegas, órgãos gestores, alunos, encarregados de educação e espaço físico da escola? Destaque aspectos positivos e negativos.	2. A comunidade escolar valoriza a educação, e consequentemente a actividade docente, enquanto pilar imprescindível de uma sociedade? Comente o seu caso pessoal face aos diferentes elementos da comunidade.
Questionário 1:	Colegas: Cordial; Gestores: institucional; Alunos: Direção de turma, total disponibilidade, prevenção de comportamentos desviante; Pais: Através da associação, reuniões periódicas; Espaço: Somos uma eco-escola. Existem condições aceitáveis para a leccionação das disciplinas do grupo 600.	Foco-me no aspeto educação como pilar tendo em vista uma sociedade mais justa e sem preconceitos. A educação é o motor da sociedade. A arte é pouco entendida apesar de ser muito falada.
Questionário 2:	A relação é muito positiva porque é colaborativa.	De modo geral, a comunidade escolar valoriza, havendo exceção de alguns alunos.
Questionário 4:	O relacionamento com colegas e alunos é bom na generalidade. Espaço físico pouco “ajustável”.	Não. Só valorizam os resultados dos exames. O trabalho de socialização e educação que é feito nem sempre é valorizado
Questionário 5:	De modo geral existe um bom relacionamento de colaboração e apoio entre os colegas. Quanto aos alunos o perfil das turmas determina em grande parte a relação professor-aluno. No que diz respeito ao espaço físico este é exíguo e as salas são inadequadas para prática artística.	Apesar do esforço e entrega, nota-se uma crescente fadiga/desmotivação quanto á prática educativa, o que reflete negativamente na valorização da educação e, consequentemente, na sociedade. A nível de educação artística existe um certo distanciamento da comunidade educativa, no geral remetida sempre para segundo plano. (desvalorização).
Questionário 7:	Bom relacionamento. Positivos – os alunos e o espaço físico da escola.	Sim. No entanto as atuais opções políticas estão no caminho da

	Negativos: Órgãos de gestão actualmente demonstram insensibilidade para com o corpo docente, nomeadamente nos direitos éticos e profissionais dos professores contratados.	desvalorização do papel do docente, o que será uma consequência para a desvalorização da educação.
Questionário 8:	Aspetos positivos: laços que refletem o “amor” à profissão que ainda subsistem, apesar das contrariedades. Aspectos negativos: espaços pouco acolhedores para os alunos, pouca manutenção no que diz respeito ao equipamento informático.	Poderia valorizar mais. Os alunos são pouco interessados e, por isso não se apercebem sempre do investimento do professor.
Questionário 9:	Boa relação com os colegas, órgãos gestores, alunos, encarregados de educação. Espaço físico a necessitar de melhoramentos.	Face às conjeturas penso que sim. O trabalho costuma ser valorizado.
Questionário 11:	Positivos: diálogo, transformações no processo educativo, troca de experiências, diversidade. Negativos: respeito pela diversidade, dificuldades por condicionalismo de recursos, alguns factores de exclusão social.	Sim. Através das abordagens da maioria dos alunos, ou de pais que se questionam sobre a melhor forma de ajudar os filhos, a preocupação das axilares de ação educativa, as instituições com que a escola estabeleceu protocolos.
Questionário 12:	Positivos: bom relacionamento e partilha com os colegas, com encarregados de educação e alunos. Escola próxima da residência. Negativos: nem sempre há compreensão por parte dos órgãos gestores para os problemas do dia-a-dia. Indisciplina de alguns alunos, desinteresse dos EE e escola com poucas condições.	Quando lecionamos disciplinas do ensino secundário é mais fácil haver reconhecimento por parte dos EE, dos alunos e até dos funcionários
Questionário 13:	O relacionamento com o ambiente escolar e todos os factores e agentes que aquele implica é bom, positivo, no sentido de haver entreajuda e a interação ser frutuosa em ambos os sentidos. Menos positivo é a confusão geral lançada por algumas políticas avulsas e geralmente descontextualizadas promulgadas pelo Ministério da Educação.	Infelizmente nos últimos anos o papel do professor, e da educação enquanto pilar essencial na formação e estruturação de uma sociedade, tem vindo a ser continuamente desvalorizado e delapidado. Embora seja importante a participação de pais e de encarregados de educação no processo educativo, esta participação não deve permitir que a profissão docente seja prejudicada por interesse próprios e de ocasião, que,

		infelizmente, é a interpretação que muitos encarregados de educação fazem sobre o envolvimento no processo escolar.
Questionário 15:	Como professora contratada penso que a integração de um novo elemento no ambiente escolar é muitas vezes (se não sempre) descuidada. Na maioria das escolas onde estive não fui devidamente apresentada aos colegas e espaço escolar. Isto para não falar de uma apropriada passagem de testemunho de informação relativamente às turmas com que ia trabalhar, dificuldades sentidas pelos alunos, programa previamente desenvolvido, etc. Apesar da acessibilidade e empatia dos colegas seria imprescindível um <i>dossier</i> devidamente documentado com trabalho desenvolvido com a turma e estratégias desenvolvidas pelo grupo 600.	A educação é cada vez menos respeitada por todos. Os professores estão sujeitos a condições precárias, burocracia exagerada e escasso tempo para preparação de aulas, realização de formações e estudo de novas propostas. Os alunos estão sujeitos à massificação escolar, à redução horária das disciplinas fundamentais para o desenvolvimento crítico, mostrando cada vez mais desinteresse. Os encarregados de educação que impacientemente questionam a validade escolar face à situação económica e que maioritariamente vêm na escola o problema em vez da solução. A sociedade é diariamente bombardeada com notícias que desvalorizam a profissão docente. Neste contexto é impossível valorizar a escola e muito menos a atividade docente.