



Maria do Carmo de Sousa Guedes Pestana Sarmento

Alunos com Currículo Específico Individual, no Ensino Básico:
possibilidades de Acção Educativa em Educação Artística diante
de estímulos diferenciados.

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor em
Educação Artística

2019

Alunos com Currículo Específico Individual, no Ensino Básico:
possibilidades de Acção Educativa em Educação Artística diante de
estímulos diferenciados

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor em Educação Artística
2020

Maria do Carmo de Sousa Guedes Pestana Sarmento

Tese aprovada pelo júri no dia 27 de Julho de 2020

Presidente: Professor Doutor António Modesto da Conceição Nunes;

Vogais: Professora Doutora Ana Luíza Fernandes Paz;

Professor Doutor José Carlos Bernardino Carvalho Morgado;

Professor Doutor Fernando Luís Teixeira Diogo;

Professor Doutor Rui Eduardo Trindade Fernandes;

Professor Doutor Tiago Barbedo Assis.

Maria do Carmo de Sousa Guedes Pestana Sarmento

Alunos com Currículo Específico Individual, no Ensino Básico:
possibilidades de Acção Educativa em Educação Artística diante
de estímulos diferenciados.

Orientador

Professor Doutor Rui Trindade FPCEUP

Co-Orientador

Professor Doutor José Carlos de Paiva FBAUP

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor em
Educação Artística

2019

| agradecimentos |

Ao meu orientador e co-orientador por toda a ajuda prestada que foi indispensável em todo o processo;

Por todo o apoio recebido da minha escola na “pessoa” da Direcção, das minhas colegas e de todas as pessoas que comigo trabalham, há já tantos anos, sem o qual tudo teria sido ainda mais difícil;

À minha família por todo o incentivo e carinho neste percurso longo, moroso e difícil;

Aos meus amigos que ao fim de tantos anos e de todo o apoio incondicional que me deram e que nem acreditam que o “fim” está à vista;

Às minha amigas “correctoras”, “tradutoras” e “revisoras” por toda a vossa preciosa ajuda e incentivo;

Ao Pai



Imagem A – pintura a sopro

| resumo |

Esta tese é o resultado de um trabalho de reflexão e de investigação na área da Educação Artística, em particular, no domínio da Educação através das Artes Visuais. Apesar do projeto de investigação que a integra ter sido realizado numa turma constituída por alunos com Currículos Específicos Individuais (CEI), não estamos perante um trabalho na área da educação com crianças portadoras de deficiência.

Neste sentido, estamos perante o produto de um estudo onde se reflecte sobre os fundamentos, as possibilidades e o impacto da área da Educação Artística no processo de formação que tem lugar nas escolas. Neste sentido, identificam-se e discutem-se as particularidades dos desafios pessoais, sociais e culturais com que os alunos, no âmbito do Ensino Básico, são ou deverão ser confrontados na área de Educação Artística, e, em particular, no domínio da Educação Visual, de forma a concretizar-se um projeto de intervenção educativa que seja congruente com os pressupostos que justificam a existência curricular dos diferentes domínios que têm a ver com a Educação Artística.

De modo a aprofundar a reflexão sobre esta problemática desenhei um projeto de investigação, construído como estudo de caso que, em contexto de trabalho real, procurou responder às questões relacionadas com o objectivo atrás enunciado. Assim, criei as condições para propor um conjunto de actividades a ser realizadas pelos alunos que, a partir

do desenho, da pintura e da modelagem, permitissem concretizar os objectivos daquele projeto de investigação.

Do ponto de vista das conclusões, este trabalho mostra que a possibilidade da área da Educação Artística adquirir a importância formativa que pode ter, passa, por um lado, pela ruptura a estabelecer com o instrucionismo curricular e pedagógico que a afeta e, por outro, por se pensar como uma área que, nos diferentes domínios, tem de legitimar o que se realiza, sob a sua inspiração, a partir do património que as Artes colocam ao seu dispor, seja do ponto de vista das suas visões do mundo, seja do ponto de vista das linguagens que utiliza, seja do ponto de vista dos modos de pensar, de fazer e de avaliar as relações e as obras que se filiam nesse campo.

| abstract |

This thesis is the result of a work of reflection and investigation in the area of Artistic Education, in particular, in the domain of Education throughout Visual Arts. Though the project of investigation embed has been carried out in a class constituted by students with Specific Individual Curriculum (SIC), this is not a work in the area of education with disabled children.

In this regard, we are facing the product of a study in which we ponder on the principles, the possibilities and the impact of Artistic Education on the schooling process that is taking place in our schools. In this way, we identify and discuss the particularities of personal, social and cultural challenges with which the students, as part of Basic Education, are or should be confronted in the area of Artistic Education, in particular in the domain of Visual Education, in a way to accomplish a project of educational intervention coherent with the presumptions that justify the curricular existence of the different domains that have to do with the Artistic Education. In order to deepen the reflection about this problematic I designed a project of investigation, built as a case study which, in real work context, tried to answer the questions related to the objective stated above. Therefore, I created the conditions to propose a set of activities to be performed by the students, whom stemmed from drawing, painting and modelling, allowed to accomplish the objectives of that project of investigation.

From the point of view of the conclusions, this work shows that the possibility of the Artistic Education acquiring the formative importance it can have, undergoes, on one side, by the rupture of the curricular and educational teaching that affects it and, on the other side, by considering it an area that, in the different domains, has to legitimize what is done, under its inspiration, out of the heritage that the Arts present, whether in its perspectives of the world, or the languages it uses, ways of thinking, to do and evaluate the relations and the works affiliated to that field.

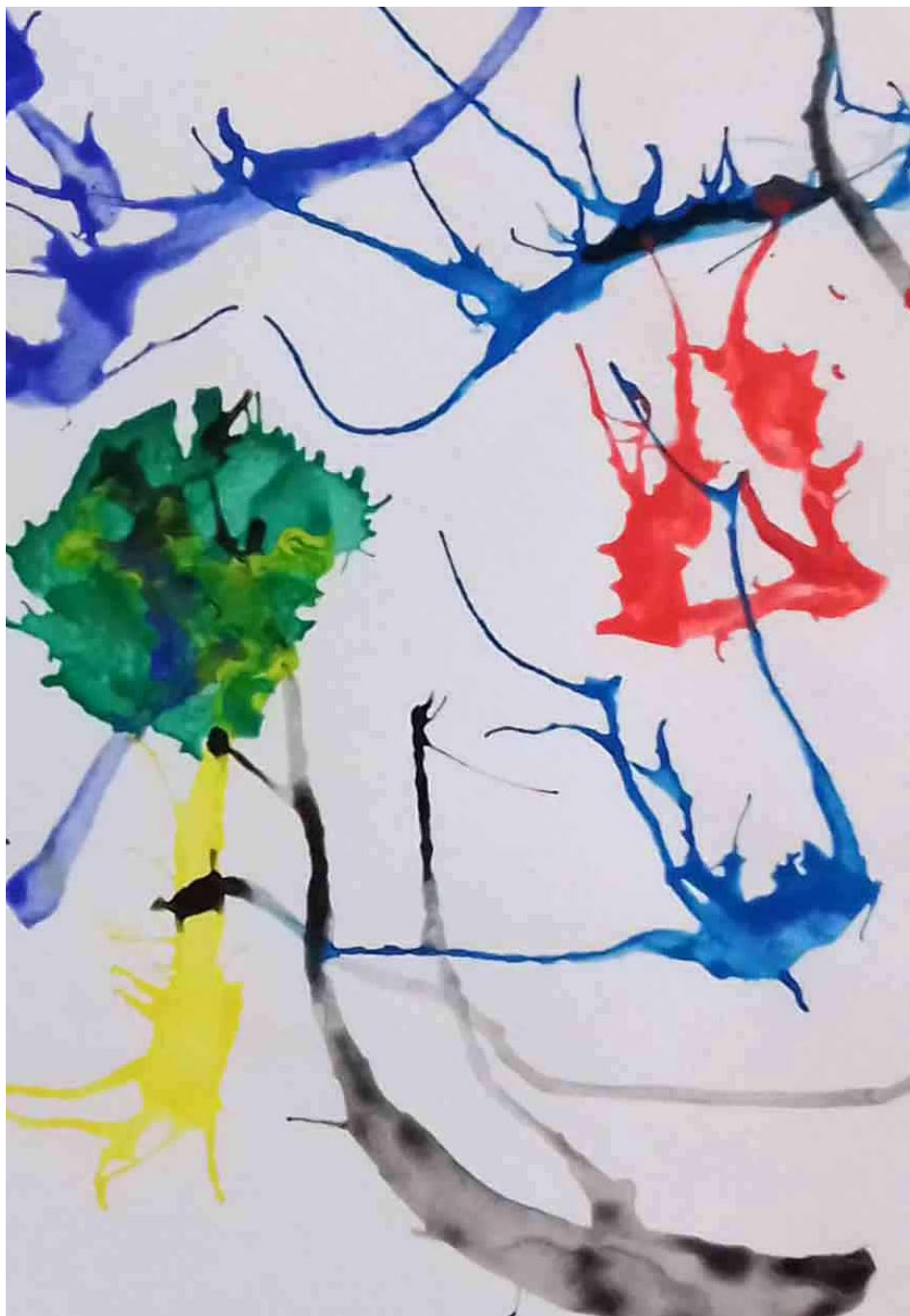


Imagem B – pintura a sopro

| índice |

7	resumo
9	abstract
12	índice geral
15	índice imagens/figuras
19	abreviaturas
23	preâmbulo
26	introdução
33	estrutura da tese
38	capítulo I
39	a Educação Artística
39	introdução
42	breve contextualização histórica
48	em Portugal, sucinto enquadramento
59	as artes visuais no ensino básico
94	implicações para o trabalho de reflexão sobre o projecto de pesquisa
101	capítulo II
102	o trabalho educativo na escola, com alunos com NEE
104	visão panorâmica da educação dos alunos com NEE
114	tensões curriculares e pedagógicas, a educação dos alunos com NEE

132	capítulo III
133	opções metodológicas
133	introdução
134	objectivos e questões orientadoras
137	fundamentos do projecto de investigação
139	estratégia de pesquisa
147	metodologias
147	observação participante
149	plano actividades formativas
150	procedimentos de análise
153	contexto pesquisa
166	capítulo IV
167	as experiências
167	introdução
172	a linha como contorno de um corpo deitado no chão
172	objectivo da actividade
174	metodologia
176	análise da actividade
182	reflexão sobre a actividade
187	pintura em papéis com diferentes dimensões
187	objectivo da actividade

189	metodologia
189	1º momento
193	2º momento
195	análise da actividade
197	reflexão sobre a actividade
199	modelagem em barro
199	objectivo da actividade
200	metodologia
201	1º momento
204	2º momento
206	3º momento
210	análise da actividade
210	reflexão sobre a actividade
212	conclusão
223	capítulo V
224	considerações finais
235	bibliografia
251	anexos
252	anexo 1: questionário dirigido aos docentes de Educação Visual
255	anexo 2: roteiro da entrevista dirigido aos docentes da Educação Especial
256	anexo 3: grelha de observação referente à actividade modelagem

257	anexo 4: grelha de observação referente à actividade desenho
258	anexo 5: grelha de observação referente à actividade pintura
259	anexo 6: grelha de observação aulas
260	anexo 7: modelo de autorização dos Encarregados de Educação
261	anexo 8: modelo de autorização da Direcção do Agrupamento

| índice imagens/figuras |

separadores assuntos

6	<i>Imagem A</i> – pintura a sopro com guache e palhinhas
11	<i>Imagem B</i> – pintura a sopro com guache e palhinhas
22	<i>Imagem C</i> – pintura a sopro com guache e palhinhas
25	<i>Imagem D</i> – pintura a sopro com guache e palhinhas
37	<i>Imagem E</i> – pintura a sopro com guache e palhinhas
100	<i>Imagem F</i> – pintura a sopro com guache e palhinhas
131	<i>Imagem G</i> – pintura a sopro com guache e palhinhas
165	<i>Imagem H</i> – pintura a sopro com guache e palhinhas
222	<i>Imagem I</i> – pintura a sopro com guache e palhinhas
234	<i>Imagem J</i> – pintura a sopro com guache e palhinhas
251	<i>Imagem L</i> – pintura a sopro com guache e palhinhas

tópicos

- 39| *imagem a* – criação de grafismos na forma contornada da própria da mão, utilizando canetas de feltro
- 42| *imagem b* – criação de grafismos na forma contornada da própria da mão, utilizando canetas de feltro
- 48| *imagem c* – criação de grafismos na forma contornada da própria da mão, utilizando canetas de feltro
- 59| *imagem d* – criação de grafismos na forma contornada da própria da mão, utilizando canetas de feltro
- 94| *imagem e* – criação de grafismos na forma contornada da própria da mão, utilizando canetas de feltro
- 102| *imagem f* – criação máscaras de carnaval, com pinturas e colagens
- 104| *imagem g* – criação máscaras de carnaval, com pinturas e colagens
- 114| *imagem h* – criação máscaras de carnaval, com pinturas e colagens
- 133| *imagem i* – desenho “uma árvore do jardim” utilizando o lápis cera
- 134| *imagem j* – desenho “uma árvore do jardim” utilizando o lápis cera
- 137| *imagem l* – desenho “uma árvore do jardim” utilizando o lápis cera
- 139| *imagem m* – desenho “uma árvore do jardim” utilizando o lápis cera
- 147| *imagem n* – desenho “uma árvore do jardim” utilizando o lápis cera
- 149| *imagem o* – desenho “uma árvore do jardim” utilizando o lápis cera
- 150| *imagem p* – desenho “uma árvore do jardim” utilizando o lápis cera
- 153| *imagem q* – pintura de rolos e montagem de uma árvore de Natal

- 167| *imagem r* – gravura monotipia
- 171| *imagem s* – gravura monotipia
- 187| *imagem t* – gravura monotipia
- 299| *imagem u* – gravura monotipia
- 212| *imagem v* – criação de linhas/filho numa grelha de pregos

figuras/imagens

- 107| *figura 1* – mapa da evolução da inclusão
- 154| *figura 2* – mancha horário 8º ano, turma X
- 155| *figura 3* – mancha horário 8º ano, turma Y
- 162| *figura 4* – especificidades dos alunos
- 172| *figura 5* – a linha como contorno de um corpo deitado no chão
- 173| *figura 6* – a linha como contorno de um corpo deitado no chão
- 174| *figura 7* – a linha como contorno de um corpo deitado no chão
- 178| *figura 8* – a linha como contorno de um corpo deitado no chão
- 179| *figura 9* – a linha como contorno de um corpo deitado no chão
- 180| *figura 10* – a linha como contorno de um corpo deitado no chão
- 186| *figura 11* – a linha como contorno de um corpo deitado no chão:
painel final
- 190| *figura 12* – pintura em papel formato cartolina: 1º momento
- 191| *figura 13* – pintura em papel formato cartolina: 1º momento
- 191| *figura 14* – pintura em papel formato cartolina: 1º momento – trabalho final

- 192| figura 15 – pintura em papel formato cartolina: 1º momento – trabalho final
- 193| figura 16 – pintura em papel formato A2+ : 2º momento
- 194| figura 17 – pintura em papel formato A2+ : 2º momento
- 196| figura 18 – pintura em papel formato A2+ : 2º momento
- 197| figura 19 – pintura em papel formato A2+ : 2º momento – trabalho final
- 201| figura 20 – modelagem; 1º momento, sem orientação
- 202| figura 21 – modelagem; 1º momento, sem orientação
- 203| figura 22 – modelagem; 1º momento, sem orientação
- 203| figura 23 – modelagem; 1º momento, sem orientação
- 204| figura 24 – modelagem; 1º momento, sem orientação – trabalhos finais
- 205| figura 25 – modelagem; 2º momento, com orientação – trabalhos finais
- 207| figura 26 – modelagem; 3º momento, alguma orientação
- 207| figura 27 – modelagem; 3º momento, alguma orientação
- 208| figura 28 – modelagem; 3º momento, alguma orientação
- 209| figura 29 – modelagem; 3º momento, alguma orientação
- 209| figura 29 – modelagem; 3º momento, alguma orientação – trabalhos finais

| abreviaturas |

AE – Aprendizagens Essenciais

CAA – Centro de Apoio e Aprendizagem

CCP – Certificado Competências Pedagógicas

CEI – Currículo Específico Individual

CNE – Conselho Nacional da Educação

DL – Decreto-lei

EE – Educação Especial

EI – Educação Inclusiva

EV – Educação Visual

EVT – Educação Visual e Tecnológica

FBAUP – Faculdade Belas Artes Universidade do Porto

FPCEUP – Faculdade Psicologia Ciências da Educação da Universidade do Porto

MEC – Ministério da Educação e Ciência

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização Nações Unidas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Projecto Educativo do Agrupamento

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Trabalho

TEIP – Território Emergência Intervenção Prioritária

TIC –Tecnologias da Ciência e Informação

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura)

“cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,

- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,*
- as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,*

“26 - ...Para contribuir para o êxito das escolas inclusivas são precisas mudanças, ..., nos seguintes sectores educativos: currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e actividades extra-escolares”

(Declaração Salamanca:1994)



Imagem C – pintura a sopro

| preâmbulo |

Há uns anos a direcção da escola atribui-me, no horário lectivo, aulas de Expressões Plásticas a serem leccionadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, vertente Currículo Específico Individual. Como nunca tinha tido essa experiência como docente, nem nenhuma formação académica fiquei perante uma situação inédita e profissionalmente complicada de gerir. Dado ser uma área completamente desconhecida, as características tão específicas destes alunos por exemplo, procurei apoio para enfrentar o melhor possível a situação, o qual obtive sem reservas, por parte das professoras da Educação Especial que, até então, eram as responsáveis por essas aulas. Entre tentativas, erros, sucessos e insucessos, apoiadas no senso comum e na experiência e prática adquirida enquanto docente, fui tentando construir um percurso onde através de análises e reflexões tentava ajustar, compreender as dúvidas que surgiam e ir mais além, daí o meu desejo de realizar o doutoramento na perspectiva de obter um maior embasamento teórico e prático sobre este problema.

Ainda que esta não seja uma tese sobre todo o trabalho que desenvolvi ao longo de pelo menos seis anos com os alunos com Currículo Específico Individual, não deixa de ser uma tese que se encontra profundamente associada a esse trabalho, tendo em conta, quer o projecto de investigação que realizei, quer a reflexão que, ao longo dos anos de trabalho com eles, fui fazendo sobre a importância da Educação Artística,

na vertente da Educação através das Artes Visuais, no seu processo educativo. Daí a opção pelo doutoramento em Educação Artística, onde fui buscar o apoio teórico necessário para responder às minhas questões e inquietações. Nele, entre palestras, conversas e leituras, discussões e questões prementes, foram surgindo linhas de construção e suporte nas quais me escudei para arquitectar de forma mais coesa a investigação para a Tese.

Nesse sentido, considero que o desafio que lancei a mim própria, com a inscrição no doutoramento, foi uma boa decisão, apesar de me obrigar a um trabalho árduo de estudo, pesquisa e escrita que tenho vindo a compatibilizar com as exigências da profissão que nunca deixei de exercer.

Num balanço final do trabalho realizado, considero que realizei um percurso que, de algum modo, me permite afirmar como um profissional reflexivo, dado que esta tese contribuiu para que os desafios e as experiências profissionais vividas adquirissem uma maior importância e novos significados que, espero, possam ser úteis para mim e para os outros.



Imagem D – pintura a sopro

| introdução |

Muito se tem dito e escrito sobre a necessidade da Educação Artística ter um papel relevante nos projetos de educação que têm lugar nas nossas escolas, ainda que haja diferentes perspectivas sobre esse papel e as implicações curriculares do mesmo.

Há quem considere que ajuda a suprimir dificuldades noutras disciplinas, nomeadamente naquelas que, alguns, consideram ser as disciplinas nucleares, logo as mais importantes, como é o caso de Carlos dos Santos Luiz, investigador no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, que afirma que quando um aluno é bom a música tem facilidade na aprendizagem da matemática (2014). Numa abordagem diferente, Cosme (2011) recusa a ideia de que a Educação Artística só tem utilidade para vencer obstáculos, considerando que “os projetos de Educação Artística terão de ser valorizados pelas propriedades intrínsecas das experiências pessoais e sociais que proporcionam” (p.163) a cada aluno, por forma a criar as condições adequadas para que os alunos possam beneficiar das actividades que aí desenvolvem, do ponto de vista pessoal, cultural e social.

Em 2011, enquanto professora de Educação Visual do 3º ciclo do Ensino Básico, foram-me atribuídos alunos da Educação Especial, com Currículo Específico Individual, com quem tive de trabalhar sem ter qualquer preparação pedagógica para o fazer. O que aconteceu comigo, aconteceu com outros colegas do mesmo grupo de recrutamento, devido ao excesso de professores de EVT, aquando da extinção de pares pedagógicos em 2012.

Dáí que muitos dos professores destas disciplinas passassem a lecionar Expressões Plásticas com grupos de alunos da Educação Especial especificamente, alunos com CEI. Apesar das vicissitudes do desafio e dos problemas profissionais que o mesmo possa ter causado, é provável que tenha beneficiado esses alunos, já que passaram a trabalhar com professores especializados, em vez de terem aulas, no domínio da Educação Artística, com professores da Educação Especial, responsáveis por todas disciplinas/áreas do programa de trabalhos dos alunos com CEI. Mesmo que estes tenham tido formação específica em domínios como o da educação plástica, da educação musical ou da educação física, é de esperar que as actividades com os professores destes domínios se encontrem sujeitas a um outro tipo de intenções educativas e possam desenvolver-se em função de outros tipos de desafios curriculares e pedagógicos.

Por outro lado, os professores especializados, para promoverem projetos que tivessem em conta as particularidades daqueles alunos e do trabalho a realizar com eles, teriam de viver um processo de formação que os apoiasse a reflectir sobre esse trabalho e a tomar decisões, neste âmbito. No meu caso, esse processo aconteceu com o apoio das professoras da Educação Especial e aprofundou-se com a decisão de realizar a tese doutoramento, a partir da situação profissional que passei a viver desde o ano letivo de 2011/2012.

Foi assim que a necessidade de me envolver num processo de autoformação sobre o trabalho que realizava com os alunos com CEI despertou, em mim, a intenção de iniciar a investigação que gerou esta

tese, com o intuito principal de entender, num primeiro momento, como é que aqueles alunos poderiam beneficiar da Educação Artística, na relação com as actividades de expressão plástica. À medida que ia pesquisando e estudando esta problemática, comecei a compreender que seria mais adequado ao objecto da tese, abordar as potencialidades educativas das Educação Artística como um dos domínios importantes de qualquer projeto de iniciação escolar.

O trabalho de pesquisa foi feito com alunos com CEI, não para definir procedimentos curriculares e pedagógicos mais eficazes no trabalho com estes alunos, mas para compreender e reflectir sobre as potencialidades da área das Artes Visuais.

Seria importante compreender, entre outras coisas, se o ensino se deveria circunscrever, apenas, aos seus interesses e necessidades. E se este fosse um pressuposto a respeitar, a questão que surge é para que seriam necessárias as escolas e, sobretudo, os planos de estudo? É que, como defendem Trindade & Cosme (2010), os saberes, os interesses e as necessidades dos alunos são condição necessária mas não são condição suficiente para provocarem o processo de socialização cultural que tem lugar nas escolas. Estes contextos são necessários porque é neles que os alunos deverão apropriar-se do património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes que já se encontram culturalmente validados e que são entendidos como necessários para se poder viver nas sociedades contemporâneas (Trindade & Cosme, 2010). Ou seja, e como afirmam os mesmos autores, o principal desafio dos professores é contribuir para promover o encontro e a relação entre os

alunos, com as suas particularidades próprias, e aquele património, o qual tem singularidades que, igualmente, não poderão ser desprezadas.

Foi tendo como referência estes pressupostos que decidi abordar, do ponto de vista da Educação Artística, as particularidades dos desafios pessoais, sociais e culturais, com que esta área, e em particular as Artes Visuais, confrontavam os alunos, reflectindo sobre as mesmas e sobre as possibilidades de tais desafios se concretizarem, avaliando o seu impacto e discutindo-o, em termos da sua amplitude. Servirão as actividades de Expressão Plástica para que os alunos aprendam a manusear um pincel ou realizar trabalhos que respeitem alguns parâmetros estéticos ou poderão ser mais do que isso?

Foi a tentativa de compreender o impacto formativo de tais actividades que constituiu o eixo norteador desta tese. Não se considera que os alunos não são importantes, o que se esclarece é que as suas singularidades só interessam, neste trabalho, porque interferem no modo como se planificam e operacionalizam as actividades. O objectivo, contudo, não foi o de estudar as particularidades dos alunos quer porque não era a minha preocupação principal, quer porque a heterogeneidade do grupo, a contingência de um tal exercício, os meus próprios saberes e interesses tendiam a obstaculizar uma tal tarefa. Reafirmo que não se trata de recusar a importância das singularidades dos alunos como factor pedagógico, mas tão somente considerar que não possuo o conhecimento especializado que me permita desejar contruir quadros conceptuais para o fazer. Como professora de alunos NEE tenho de ter a informação que outros constroem sobre essa categorização dos alunos

e o apoio necessário para operacionalizar as actividades que realizo, utilizando essa informação. O meu desafio, era, antes, o de conceber um projeto, em função das potencialidades educativas das artes plásticas, o que exige saberes e o domínio de procedimentos e de instrumentos que permitam concretizar tal propósito. Havendo literatura sobre este assunto, estamos longe, contudo, de termos na mão toda a informação que necessitamos para conferir visibilidade às potencialidades educativas da área das Artes Visuais, o que constitui a principal justificação que possuo para ter investido o que investi na produção desta tese.

Para se compreender melhor o meu empreendimento, evoco, agora, uma conversa com o meu coorientador, acerca do modo como poderia preparar as actividades, quando este me questionou: «Os alunos vão à escola aprender o quê?» Na altura, fiquei sem resposta, ainda que tivesse ficado com a pergunta na cabeça, sendo ela que, afinal, foi inspirando o meu trabalho. Não sendo possível dissociar a questão «o que se aprende?» dos sujeitos que aprendem, é decisivo que se saiba reflectir sobre essa questão, o que passa por ser capaz de identificar a área de saber e as suas especificidades, as razões da sua existência, o modo como foi sendo construída, os desafios e os impasses que a caracterizam, as soluções que se foram encontrando, os dilemas e os conflitos que aí ocorrem e, sobretudo, o modo como um tal legado se transforma em objecto educativo.

Se este era o desafio maior com que me confrontava, importava ter em conta a aprendizagem que eu deveria fazer como investigadora. Teria de aprender a fazer uma revisão da literatura, defrontar-me com as

exigências desta tarefa, construir uma estrutura conceptual de suporte ou ir delineando as questões que orientaram o meu trabalho. Tive de aprender a reflectir, também, sobre o projeto de investigação, sobre os seus fundamentos, estratégias e utilização de métodos de pesquisa.

Como seria de esperar, não foi fácil. Foram muitas as questões, no âmbito do processo da investigação, que, paulatinamente, mas sempre de uma forma complexa e sofrida, foram sendo respondidas, criando-se outras simultaneamente que, algumas vezes, obrigaram a restabelecer um novo ponto de partida.

Por outro lado, a fase da escrita da tese constituiu, igualmente, uma tarefa exigente. O que fazer aos milhares de pensamentos completamente desordenados que invadiam a minha cabeça? Que leituras e que autores procurar para me apoiar num manancial tão grande de ofertas? Teria de ler tudo o que existe? Teria tempo? Como fazer a leitura? Perguntas que me assombravam e que, por isso, constituíam um obstáculo que teve de se transformar num desafio.

O trabalho de investigação, por sua vez, sendo uma actividade complexa, veio a revelar-se uma actividade gratificante. Era na minha sala de aula, com os meus alunos, que o trabalho decorreu, o que só por si era um factor apaziguador, na medida em que me movimentava num meio que me era familiar. Por outro lado, mais do que trabalhar com eles, eu estava a investigar a partir dos trabalhos que eles produziam e dos comportamentos e atitudes que eles exprimiam, o que, no entanto, acabou por constituir uma tarefa surpreendente, provavelmente porque a pesquisa me conduziu a observar e a compreender ocorrências que, de outro modo, não teriam qualquer importância para mim.

Como se constata, a construção desta tese tanto gerou angústia como foi, igualmente, um momento desafiante e indutor de crescimento pessoal e profissional, o que, só por si, justificou todo o investimento realizado, sem o qual um trabalho desta natureza não seria possível.

Por fim, resta, apenas, referir que o trabalho de investigação foi realizado durante o ano letivo de 2013/2016, sendo o texto escrito em 2017 e 2018. Trata-se de uma informação importante porque o quadro legislativo em vigor era outro, dado que em 6 de julho de 2018 foi promulgado um novo Decreto-Lei, o DL 54/2018 que substituiu o DL 3/2008, sob a égide do qual se desenvolveu o meu trabalho como professora e como investigadora. A legislação mudou e um conjunto de designações terminológicas e de procedimentos e instrumentos de intervenção desapareceram para dar lugar a novos procedimentos e a novos instrumentos. Ainda que o trabalho relacionado com a construção da tese, e a reflexão que na mesma se produz, não tenham sido afetados pela mudança na legislação, importa reconhecer, apenas, que a medida Currículo Específico Individual deixou de existir. Uma medida que, na atual legislação, passa a ser vista como medida seletiva, o que é indiferente para os conteúdos e a dinâmica da tese que, volto a referir, não é uma tese na área da Educação Especial.

Este trabalho é escrito ao abrigo do antigo acordo ortográfico

| a estrutura da tese |

Esta é uma tese que, como já foi referido, mais do que abordar a acção educativa, educativa de alunos com Necessidades Educativas Especiais, pretende constituir-se como um trabalho de reflexão sobre os fundamentos, as possibilidades e o impacto da área de Educação Artística. Uma tal opção, contudo, não deixa de ser interessante, dado que exprime, por um lado, a dimensão inclusiva quer do projecto de investigação, quer das possibilidades da Educação Artística e, em particular, das Artes Visuais, que contribuirão para a afirmação da inclusão como propriedade estruturante dos projectos de educação escolar.

O facto do projecto de pesquisa se ter desenvolvido num contexto de trabalho real, com alunos com Currículo Específico Individual, tem a ver com as circunstâncias que permitiram a realização do referido projecto, dado que as exigências metodológicas que se propunham para o desenvolver implicava a permanência constante da investigadora na sala de aula. Foi esta razão, mais do que qualquer outra, que conduziu a que a pesquisa decorresse com os alunos que eram “os meus alunos”, significando que assumi, simultaneamente o papel de docente e de investigadora.

Por fim, importa salientar que se espera que esta tese constitua um contributo, a acrescentar a outros, para que, nas escolas, se valorizem, por um lado, os domínios da Educação Artística como domínios decisivos, do ponto de vista do processo de socialização dos alunos que as frequentam, e, por outro, se reflita sobre as condições, desafios e

exigências curriculares e pedagógicas que permitem que as acções educativas sejam congruentes com os pressupostos que sustentam a relação com as artes na sociedade em que vivemos. Ou seja, se o terreno das artes se afirma como um terreno onde se valoriza a comunicação, a criatividade, a procura de meios de expressão alternativo, a partilha ou o reconhecimento, então é necessário que as acções educativas respeitem tais pressupostos, não como objectivos a atingir mas como propriedades transversais que deverão suportar o modo como se planifica, como se organizam os espaços e os tempos de trabalho, como se tomam decisões curriculares, como se pensam as estratégias de interlocução pedagógica e, em geral, o processo de avaliação.

Foi tendo em conta os pressupostos acabados de referir que organizei esta tese, em função da estrutura que passo a apresentar.

No Capítulo I, intitulado «Educação Artística», procurei reflectir sobre a área da Educação Artística, de forma a evidenciar a complexa relação existente entre as artes e a educação, o papel da área da Educação Artística no âmbito dos projectos de educação escolar e as possibilidades da mesma área se afirmar como um espaço formativo. Foi, igualmente, neste capítulo que abordei o domínio da Educação Visual, enquanto domínio integrante daquela área, como espaço curricular no Ensino Básico, tendo em conta que foi neste nível de escolaridade e naquela disciplina que desenvolvi o projecto de investigação que se incorpora nesta tese.

No Capítulo II, intitulado: «O trabalho educativo na escola com alunos com Necessidades Educativas Especiais», reflecti, sobretudo,

sobre a transformação da Escola num contexto mais inclusivo, mapeando o desenvolvimento, em Portugal, do conceito de inclusão escolar e as implicações de um tal conceito nas decisões e práticas quotidianas dos professores.

No Capítulo III, «Opções Metodológicas», apresentei os objectivos e as questões orientadoras, assim como os fundamentos, as estratégias e os instrumentos de pesquisa utilizados, bem como os procedimentos para analisar os dados.

O Capítulo IV, «As Experiências», é dedicado à apresentação e discussão dos resultados, o qual foi subdividido em função das actividades que foram objecto do projecto de pesquisa, a saber: (i) A linha como contorno de um corpo deitado no chão; (ii) A pintura em papeis com diferentes dimensões e (iii) a Modelagem em barro. Assim, definiu-se o objectivo da experiência, a descrição da metodologia utilizada, a análise da mesma e uma reflexão final sobre o trabalho desenvolvido. Utilizaram-se, igualmente, imagens para ilustrar e clarificar a actividade que foi realizada. Neste capítulo, o texto referente a cada uma daquelas actividades encontra-se balizado por pequenas monotípias colocadas na parte superior, por forma a não ocuparem muito espaço visual, mas permitindo, deste modo, haver uma divisão entre cada uma das actividades investigadas e, igualmente, a exposição de outros tipos de trabalho realizados pelos alunos.

Finalmente, no capítulo V, «Considerações Finais» produz-se uma síntese do trabalho realizado, estabelecendo-se, assim, um diálogo entre a reflexão teórica e os resultados e conclusões da investigação

empírica.

Seguindo a forma escolhida para a apresentação da escrita da tese quis, contudo, que a mesma apresentasse um visual gráfico algo diferenciado, para tal selecionei diferentes trabalhos que os alunos foram realizando em diferentes contextos de aula. Deste modo para cada separador de capítulo coloquei imagens de trabalhos realizados com guache através do sopro da tinta, já para cada novo tópico utilizei imagens de outros trabalhos que os alunos realizaram. A produção dessas imagens decorreu fora do contexto das experiências realizadas para a investigação, sem nenhuma ligação ou conotação com o conteúdo que se desenvolveu. Afiguram-se como ilustração e apresentação de trabalhos com técnicas e formas diferentes. Finalmente, de modo a criar um nexos visual entre o resumo, os capítulos e a bibliografia, utilizei, igualmente, imagens centradas, a ocupar quase toda a página, sendo a técnica subjacente às mesmas, “exercícios de sopro”.



Imagem E – pintura a sopro

capítulo I

| educação artística |



imagem a
criação de
grafismos,
dentro da forma
contornada

□ introdução

O entendimento da presença da Educação Artística na escola, foi ganhando espaço ao longo dos anos, num caminho não linear, onde se registam avanços e recuos, num movimento que teve sempre dificuldade de incorporar a evolução conceptual que as artes assumiam e de como a aprendizagem do artístico se entendia. A evolução mais recente das artes, entendida como um sistema cultural (Geertz, 1989) e as obras como condensados simbólicos de experiência (Dewey, 2010) move-a de uma vinculação à representação como cópia e uma representação como símbolo (Aguirre, 2000), para a desmaterialização do objecto artístico que a arte contemporânea vincula. A sua deriva para um campo expandido (Perniola, 2015), comporta, naturalmente grandes alterações no modo como a arte implica os processos de organização da aprendizagem e da experimentação do artístico.

No mesmo sentido, a educação tem vindo a abandonar progressivamente os processos colonizadores de ensino de conteúdos fechados para uma opção democratizada de promoção de aprendizagens a partir do conhecimento e das identidades dos estudantes.

Estes dois movimentos foram transformando a Educação Artística num terreno que não se centra na promoção de habilidades singulares (Acaso, 2009), de procura de genialidades, de expressão de pulsões intrínsecas, de criação de momentos de felicidade, ou mesmo de processos terapêuticos e salvadores. Cada vez mais a Educação Artística se entende como um espaço para que cada criança ou jovem

participe em experiências pessoais e partilhadas de reconhecimento de si, do seu corpo, das possibilidades de ampliar seu conhecimento do que o rodeia e de ganhar confiança na capacidade de interferir no circundante (Atkinson, 2002).

Considera-se assim, que o terreno singular em que esta tese se move, não pode afastar-se dos entendimentos diferenciados que entendem a Educação Artística, seja para quem for, como um terreno não discriminatório, que abre possibilidades a partir de cada um e não configura, em si, um campo de aprendizagens prefiguradas e construídas na abstracção do sujeito que pretende normalizar.

Nesta tese pretende-se compreender e considerar a presença formativa da Educação Artística no percurso escolar e no desenvolvimento dos alunos, entendendo que a educação deveria contribuir para que cada aluno se constituísse como um ser humano, consciente de si e do seu envolvimento com os outros, tendo em conta a sua individualidade e as exigências da vida em comum.

Trata-se de um desafio complexo que confronta todos aqueles que intervêm nas áreas da Educação Artística com desafios singulares, num contexto marcado por um conjunto de constrangimentos que a Recomendação nº 1/2013, do Conselho Nacional de Educação¹, enunciava, referindo que, em Portugal,

“a aprendizagem artística para todos, desde idades precoces e nos diversos patamares da escolaridade, constitui uma intenção

¹ Esta é uma recomendação que se encontra publicada no Diário da República, 2ª Série, nº 19, de 28 de Janeiro de 2013, sendo autoras da mesma, as conselheiras Maria Emília Brederode dos Santos, Maria Helena Damião e Maria Marques Calado.

que tem marcado presença no sistema educativo, encontrando-se referida e até legitimada em inúmeros discursos e documentos curriculares. A sua concretização, mesmo que apenas a nível curricular, tem-se revelado, no entanto, sujeita a contingências da mais variada natureza, ficando, nessa medida, muito distante dos melhores propósitos” (CNE, 2013, p. 4271).

É a partir desta afirmação que, no referido parecer, se denuncia o facto de no 1º ciclo do Ensino Básico, as áreas da Expressão Artística serem “remetidas para a periferia do currículo por uma diversidade de razões a que não será alheia, por um lado, a percepção dos próprios professores sobre a sua impreparação para as desenvolver” (CNE, 2013, p. 4271) e, por outro, a definição de tempos mínimos para leccionar as disciplinas neste ciclo de ensino que penalizam as áreas da Educação Artística. Segundo a mesma recomendação, por outras razões, quer no 2º ciclo quer no 3º ciclo do Ensino Básico, “a condição da Educação Artística não é menos problemática” (CNE, 2013, p. 4271). Finalmente, no ensino secundário, “a Educação Artística depende das opções vocacionais dos alunos, sendo que formalmente apenas está presente nas opções vocacionais manifestamente de ordem artística” (CNE, 2013, p. 4271). Daí que se conclua que a Educação Artística proporcionada pela escola seja vista com um tipo de educação que, apesar da importância que se lhe reconhece, não se traduz em práticas congruentes com um tal reconhecimento.

É tendo este cenário como pano de fundo que se justifica aprofundar a reflexão sobre as potencialidades da Educação Artística como oportunidade educativa, o que justifica que, neste momento, se



imagem b
criação de
grafismos,
dentro da forma
contornada

aborde a sua afirmação como disciplina e área do saber no âmbito da Escola, evidenciando as vicissitudes de um percurso histórico que permita balizar e inspirar aquela reflexão.

❑ breve contextualização histórica

Sendo trivial referir que o ensino do artístico se inicia com o relacionamento entre os ‘mestres’ e os ‘aprendizes’ em oficinas artesanais e de artistas, não deve deixar nunca de se referir este procedimento, porque ele nunca abandonou completamente as práticas de ensino das artes. Até à entrada do século XX a Educação Artística assumiu diversas formas, na relação com a sociedade, adquirindo funções diversas, como a propagação da fé, a ostentação dos valores da representação da realeza e da nobreza, ganhando um relevo social que a integrava como objecto de ensino nas academias, chegando a gerar movimentos contraditórios, entre tantas alterações marcadas pelo conturbado progresso político e social que decorreu na maioria das sociedades ocidentais. No deambular do século XIX para o século XX, começa a ser entendida como visão artística e basilar da originalidade, do talento inato e da inspiração. No início do século XX, é questionada a liberdade dos artistas face às regras conservadoras que as academias praticavam. Efland (1996) apresenta uma visão histórica das correntes educativas, articulando o ensino artístico a uma estrutura social. Segundo o autor, aquela traduz-se por uma rede de actuação que compreende artistas, públicos, consumidores, críticos, coleccionadores e filantropos.

Com a industrialização, o conceito de massas foi transposto para a educação, tendo sido criadas escolas comuns para que a grande maioria

das populações pudesse aprender a ler e escrever e integrar-se no 'mundo do trabalho' como a indústria o pedia. A popularização do ensino, por sua vez, causou rastros profundos na Educação Artística, em particular pela necessidade de 'desenhadores' para a indústria têxtil em expansão, e por terem os artesãos e suas oficinas sido substituídos por fábricas e por uma mão-de-obra não qualificada. Este movimento contribuiu para a separação do ensino da arte nas academias de uma formação de natureza profissionalizante para atender às necessidades industriais, apostadas na produção em série.

Com o desenvolvimento industrial, o desenho, enquanto exercício, passou a ser ministrado no currículo escolar, devido, sobretudo, à necessidade de preparar a classe trabalhadora para a manufatura de bens de consumo e um desempenho de crescente exigência técnica. Nestes termos, por exemplo, na escola pública a base do conhecimento passou a ser dado através do estudo de áreas isoladas nos livros, em conteúdos disciplinares, sem correlação entre si. Nesse sentido, na formação dos alunos o objectivo se centrava na procura constante da eficiência e produtividade. Segundo Efland (1990), dois autores relevantes manifestaram-se contra esta tendência produtivista de escola, Francis Parker e John Dewey. Parker considerava que as artes deveriam ter um lugar fulcral no currículo e todas as disciplinas deveriam ser relacionadas entre si. Já Dewey, que deixou marcas que perduram até hoje, a educação devia ser entendida como forma de ajudar o aluno a ser interventivo num ambiente altamente complexo, da mesma maneira que era preciso contar com docentes e com escolas, para despertar a sensibilidade dos alunos, direccionar as suas emoções, canalizar os seus interesses e proporcionar-lhes experiências. (Dewey, 2010).

Desde os finais do século XIX a Educação Artística confronta-se, por um lado com as políticas educativas determinadas nos termos dos interesses hegemónicos de cada país, e de outro, por não dever deixar de se envolver nas alterações conceptuais que no campo da arte se operam (Romantismo, Modernismo, Pós-Modernismo) e dos desalinhamentos que estas comportam. Na complexidade que aí se opera, no terreno das práticas educativas reconhece-se a predominância de posturas conservadoras que não sabem acompanhar o movimento operado e se entregam a práticas de repetição de modos naturalizados de entender a educação, no geral, e, em particular a Educação Artística (Martins, 2011). Nesse sentido o entendimento da função social da Educação Artística move-se ainda demasiado entre uma compreensão da sua incorporação num processo produtivista e de formação técnica de trabalhadores e uma função psicológica inócua de ‘salvação’ das crianças e dos jovens, do fornecimento de ‘momentos de felicidade’, de desenvolvimento excludente de práticas elitistas, de habilidades pessoais e da sua expressividade, e não atende às possibilidades que a Educação Artística comporta de desenvolvimento pessoal da inclusão decorrente da singularidade de cada aluno como parte de um comum, enquanto processo de conhecimento do seu corpo, de suas capacidades em progresso, das suas possibilidades de acção e de intervenção nos contextos em que se move.

De facto, com o surgimento da corrente Expressionista que o Modernismo fez despertar face aos horrores da guerra, ganha valor a promoção da expressividade e a ideia de que a escola não deveria oprimir a criança, mas sim deixá-la transformar-se em adulto através da exaltação da expressividade de cada um, desenhando-se preocupações do uso de metodologias não repressivas. O reconhecimento que um

pensamento mais progressista se introduz nas escolas, considerando que todos nascem com capacidades para desenvolver as suas competências, deve entender-se que estas continuam em grande parte a ser anuladas por metodologias directivas até então adoptadas. Um dos grandes defensores deste movimento foi Herbert Read (1943) que atestava que “a arte deveria ser a base da educação” (p.13), já Viktor Lowenfeld (1977) defendia que:

“a Educação Artística, era parte essencial do processo educativo, podendo significar a diferença entre um indivíduo criador e flexível e um outro que não tenha capacidade para aplicar o que aprendeu, com as eventuais dificuldades no estabelecimento de relações com seu meio.” (p.18)

Entre as Grandes Guerras viveu-se uma época rica nas constantes, drásticas e imediatas alterações entre a valorizações e desvalorizações do conceito da Educação Artística no ensino obrigatório, reflexo do confronto de ideias e de ideais vivenciados na sociedade que provocavam mudanças extremas nos currículos e na função educativa suscitando questões, intervenções culturais, sociais e humanas. Nas artes diversos movimentos e correntes sucederam-se, trazendo mudanças que alteraram significativamente as convenções académicas, e o desenho naturalista, descritivo e detalhado do objecto, deixou de ser fundamental, estabelecendo novas controvérsias para o ensino artístico onde prevaleceu ainda durante grande parte do século XX.

A criação da Bauhaus, em 1919, em Weimar, introduziu um novo paradigma educativo, pensado e liderado inicialmente por Walter Gropius, num contexto de pós-guerra, onde se procurava encontrar

formas para um novo estilo de vida. Uma escola de arte onde se aliava a um modelo criativo, arrojado de preocupações políticas de um modelo social e económico preocupado com os trabalhadores. A afirmação “A Bauhaus sempre foi um lugar de importantes diálogos e debates”, na comemoração dos 100 anos da criação daquela escola, proferida por Claudia Perran, directora do Museu Bauhaus Weimar, remete para uma compreensão da incorporação de novos paradigmas educativos, onde os estudantes assumem um lugar de participação de uma vida académica, onde o design e a arquitectura assumem uma relevância que marca o ensino artístico ao longo de todo o século XX.

O fim da Segunda Guerra Mundial expôs um mundo em ruínas e uma sociedade martirizada que desejava uma rápida reconstrução, num contexto político de frágil equilíbrio social e económico, dependente das disputas entre duas superpotências, os Estados Unidos da América e a União Soviética. Nova Iorque, nasce como centro de arte a nível mundial, fruto do seu poder económico e crescente domínio dos mercados internacionais, da imigração dos artistas ocorrida durante a segunda guerra mundial, e de um ritmo cosmopolita vibrante onde pululam novos artistas e novos estilos artísticos. Na Europa onde se vivia um clima de esperança e de modernização, experienciavam-se novos discursos em torno da Arte, da Educação, da Ciência, da Tecnologia, do Ambiente e da Política.

O século XX foi bastante dinâmico, foi pródigo em acontecimentos, em movimentos e pensamentos. Efland (1990) entende o entrecruzamento e a presença de teorias e práticas educativas num processo que nunca anula o que lhe precede. Nos tempos de hoje onde existem alterações constantes e profundas em todos os quadrantes da sociedade, a relação

da Educação Artística e da Educação, segundo Aguirre (2000), tem de ser constantemente pensada, repensada e adaptada. O que parece inevitável, ainda segundo Aguirre, é a necessidade da renovação das ideias que constituem o funcionamento da maioria das propostas em Educação Artística de forma a que esta desenvolva o seu papel essencial na educação e na sociedade. Da mesma forma Eça (2010) defende que a Educação Artística dada a sua importância como área curricular terá certamente “que passar pela sua reformulação, pelo seu questionamento como área de conhecimento, pela indagação dos seus limites, pela criação de outros paradigmas de arte e de Educação Artística.” (p. 136).

Desta forma seria permitido ao aluno do nosso tempo, ser capaz de se orientar, encontrar referências que lhe permitiriam valorizar, seleccionar e interpretar as informações que recebe todos os dias, bem como produzir manifestações da cultura visual. (Hernández, 2008).

Nesse sentido, a Educação Artística, utilizando as ideias-chave tradicionais como a criatividade, experiência e o sentido crítico entre outros, deveria gerar a capacidade do indivíduo de produzir, interpretar e aprender significados, relacionando sua própria experiência individual, ou em grupo, a partir de um olhar que além de os trazer até ao presente os permitam ser questionados e postos em dúvida, de forma a se tornarem contemporâneos.



imagem c
criação de
grafismos,
dentro da forma
contornada

□ em Portugal, sucinto enquadramento

O início do ensino artístico em Portugal acontece principalmente nas cidades de Lisboa e do Porto atravessando múltiplas fases até finalmente se associar às Academias das Belas Artes de Lisboa “cronologicamente mais antiga” e à do Porto, “que possui um passado mais rico e coerente” (Ferreira, 2015, p.3). Contudo para que esse percurso fosse validado, vale a pena destacar partes do processo ao longo do tempo que fez com que o ensino artístico fosse reconhecido e constasse dos currículos das mesmas.

Só tardiamente em Portugal foi viabilizada a criação de um ensino artístico oficialmente organizado, de carácter regular e sistemático. Até ao reinado de D. Maria, não existiram no país mais do que alguns estabelecimentos dispersos, em Lisboa, evidenciaram-se a Casa do Risco, a escola e oficina artísticas ligadas às obras de Mafra entre outras. No Porto, a oficina de Santo Ildefonso e a escola da Porta do Olival, dirigida por João Pillement, constituíram experiências pontuais e efémeras. Contudo, será na cidade do Porto, que pela primeira vez irá surgir em 1779, a nível nacional uma instituição de ensino artístico organizado e sistemático, através de um decreto da rainha D. Maria a autorizar a criação de uma Aula Pública de Debuxo e Desenho. Esse processo estava ligado aos interesses dos homens de negócios da cidade e considerado «de particular felicidade, e adiantamento das fábricas mui industriosas que nella se erigem», pressupunha um ensino artístico baseado no desenho e orientado para as suas aplicações práticas, no âmbito das manufacturas que dele dependiam (Goulão, 1989).

Porém, em 1834, o ensino das Artes Visuais ainda era obtido no próprio local de trabalho e de acordo com as necessidades e sempre numa visão utilitária e tecnicista. Contudo com a Reforma Passos Manuel, 1836/37, passa a haver a integração de novas disciplinas nos 'planos de estudos' em termos nacionais, evidenciando-se desta forma um marco na história do ensino artístico, não só pela criação das Academias de Belas Artes e dos Conservatórios de Artes e Ofícios mas também, pelo reconhecimento do valor do Desenho como curso de formação, e pela necessidade deste ter o seu início já na primária. O curso desenvolvido no Conservatório de Artes e Ofícios de Lisboa era destinado aos operários visando pela primeira vez o ensino do Desenho, entre outras aprendizagens. Mais tarde, e noutros moldes foi criado outro Conservatório de Artes e Ofícios agora na cidade do Porto, sendo que o objectivo era implementar o ensino industrial pelo país, com forte incidência no desenho industrial, de modo a este fizesse parte da solução para o desenvolvimento industrial, contribuindo para algumas das transformações sociais necessárias (Cabeleira, 2017).

Segundo Goulão (1989), nas Academias alguns dos professores estrangeiros seguiam as referências das escolas francesa e também da italiana e flamenga, influenciando deste modo a situação artística nacional. Circunstância idêntica se regista na evolução, nesse tempo, da arte em Portugal. Esta situação não afastou a procura de uma vinculação à identidade nacional nas artes em Portugal, embora se registem artistas que simultaneamente procuraram uma aproximação às novidades europeias.

Com as reformas de 1851 e 1870, o ensino liceal passa a ser organizado formalmente por disciplinas e por anos, onde o desenho surge

associado ao ensino da geometria e das artes decorativas, fazendo deste modo com que “A introdução da arte e da educação física nos currículos da escola de massas fosse marcada pela ideia de progresso da Nação e pelo vislumbre das potencialidades que estas duas áreas poderiam operar na construção do cidadão moderno (Martins, 2011, p.122).

Por volta de 1870/80 apesar de a cultura portuguesa em termos artísticos ser bastante dinâmica, o mesmo não se passava com o ensino da Educação Artística, chegando a ser deficiente ou quase inexistente nas escolas portuguesas, conforme comentava Luciano Cordeiro, historiador e político da época quando escreveu “que em Lisboa mesmo sendo uma capital, não temos vislumbres de Educação Artística; (...) que não temos Museus, que não temos Escolas, que não temos Monumentos (...) sem o qual um homem é um idiota e o povo uma manada de bácoros” (Leandro, 2003, p.17.). Contudo, já no final do século XIX, “a política desenvolveu-se no sentido de ramificar a oferta formativa dentro de um sistema de ensino, que se ampliava e complexificava à medida que o número de alunos aumentava, face às pressões internas e externas para a alfabetização e escolarização da futura mole de trabalhadores e/ou cidadãos.” (Ó, Jorge R & Paz, Ana, 2017, p. 131).

Segundo Cabeleira (2017), com a República, proclamada a 5 de Outubro de 1910, dar-se-á início a uma série de reformas no ensino e na educação, tendo dois conhecidos autores e pedagogos estado por detrás da reforma do ensino primário; João de Barros e João de Deus com novos métodos pedagógicos, onde inscreveram a importância da Educação Artística, numa defesa das noções de liberdade, civismo e solidariedade. Algumas destas ideias ainda exercem influência na educação até hoje.

Importante perceber que este período foi rico em legislação publicada, mas que nem sempre foi colocada em prática devido à instabilidade política e social do país, assim como à difícil situação económica.

De acordo com Ferreira (2015), com a mudança de regime e o início da ditadura, o ensino e a educação irão passar por grandes mudanças principalmente de foro ideológico. A escola de essência nacionalista e ideológica é criada com forte pendor religioso e de carácter moral. As reformas do ensino são sobretudo curriculares, com a normalização dos programas e a separação entre a via liceal, mais elitista, e o ensino técnico. O ensino artístico não suscitava grande interesse, contudo justificava-se como testemunho de disciplina e destreza manual, os conteúdos do desenho continuavam a estar associados ao rigor ou ao decorativo. No ensino superior, é criada a Universidade Técnica de Lisboa. As primeiras ideias sobre educação pela arte apenas começaram a emergir em Portugal em 1950, sustentadas por diversos pedagogos que, em 1956, ergueram a Associação Portuguesa de Educação pela Arte. Posteriormente, em 1965, no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian começam a ser desenvolvidos estudos sobre a educação pela arte, destacando-se, neste âmbito, a figura de Arquimedes da Silva Santos, o responsável pela criação de uma área de estudos interdisciplinar, a psicopedagogia da expressão artística (Santos, 1999). Será em 1971 que Madalena Perdigão, enquanto presidente da Comissão Orientadora da Reforma do Conservatório Nacional, se envolve no projecto de criação da Escola Piloto para a Formação de Educação pela Arte, “tendo como professores Arquimedes Santos, Freitas Branco, José Sasportes, e outros.” (Sousa, 2003, p.31). A década de 70, em Portugal, será, assim,

um período marcado por algumas iniciativas que visavam promover a transformação do estado das coisas, nomeadamente ao nível da relação entre Arte e Educação, sendo de destacar, neste âmbito, a aprovação da Lei nº 5/73, de 25 de Julho, que ficou conhecida como a Reforma Veiga Simão, a qual, apesar de não ter sido implementada, irá influenciar o curso das mudanças a que o ensino artístico será sujeito nas escolas portuguesas, depois do 25 de Abril de 1974.

Será, assim, com a democratização que se criam as condições para uma renovação do pensamento e da acção na área da Educação Artística, na sequência das mudanças políticas que afectaram a sociedade portuguesa, as quais vieram a culminar na promulgação, em 1976, da nova Constituição da República Portuguesa, onde se consagram os princípios fundamentais que confirmam e legitimam o processo de transformação do país e do seu sistema educativo.

Apesar de, depois de 1974, os programas dos diferentes ciclos de escolaridade integrarem planos de estudo que contemplam áreas relacionadas com a Educação Artística, será com a aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo Português que se consagra, de forma inequívoca, o papel e a importância das Artes na Educação (Cabeleira, 2017). Ter-se-á de esperar, no entanto, até 1990, para ser promulgado o Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro, o qual, no nº 1 do seu art.º 1º, proclama a intenção de estabelecer “as bases gerais da organização da Educação Artística pré-escolar, escolar e extra-escolar”, estabelecendo, no seu ponto 2, que este tipo de educação tem a ver com as áreas da Música, da Dança, do Teatro, do Cinema e Audiovisual e das Artes Plásticas.

Trata-se de um diploma histórico que surge para responder a uma situação que é analisada no preâmbulo do referido normativo jurídico do seguinte modo:

A Educação Artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus. (...) A extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção...são alguns dos factores que explicam este estado de coisas. O Governo tem consciência de que a Educação Artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter.

Inicia-se, assim, um processo marcado por um conjunto de vicissitudes que, de algum modo, estão presentes nos pareceres que se vão produzindo sob a égide do Conselho Nacional da Educação (CNE). Assim, logo em 1992, um parecer da autoria do conselheiro António de Almeida Costa recomenda ao Governo que a reforma do ensino artístico não fique circunscrita à publicação de legislação especializada e avance para o desenvolvimento de um verdadeiro programa de acção que permita concretizar o que nessa legislação se promulga². Em 1998, o CNE volta a aprovar um novo parecer da autoria dos conselheiros Emília Nadal e Jorge Barreto Xavier, o qual tinha por título "Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes". Trata-se de um documento que, como o seu nome o indica, atribui

² Este parecer intitula-se «Educação Artística nas áreas da música, dança, teatro, cinema e audiovisual» e foi publicado no Diário da República nº 223, 2ª Série de 26 de Setembro de 1992.

uma importância nuclear à educação estética, vista como “dimensão fundamental da educação e componente essencial para um processo educativo global” (CNE, 1999, p. 1577), ao ponto de, nesse parecer se referir que “a educação estética é parte integrante da educação e, como tal, a educação ou é estética ou não se realiza”. Apesar de se defender uma concepção bastante ampla, do ponto de vista das oportunidades educativas de educação estética e dos actores responsáveis pela mesma, não se deixa de relacionar o papel decisivo da Educação Artística num tal projecto, afirmando-se, como preocupação estruturante, a necessidade de a educação estética constituir “uma componente integrante da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (CNE, 1999, p. 1577). No parecer em causa, são várias as razões que sustentam esta preocupação, a começar “pela formação humanística dos cidadãos e a elevação do nível cultural da sociedade portuguesa”, enquanto “garante de uma sociedade plena”. Uma preocupação que adquire uma maior especificidade quando se considera a necessidade de centrar “as problemáticas da educação, do ensino e da aprendizagem na realidade da pessoa, com a sua *exterioridade* (corpo), *interioridade* (o eu) e a sua *alteridade* (o mundo e qualquer outro), na óptica da motivação para a realização pessoal e social e na procura da *felicidade*, esse direito que alguns, limitadamente, identificaram com bem-estar”. Por fim, o parecer não deixa de referir que a necessidade de educação estética resulta das “exigências da sociedade cognitiva, num contexto económico e cultural de globalização, no qual as linguagens simbólicas adquirem um papel determinante em todas as formas de comunicação”

Finalmente, no último parecer do CNE, em 2013, relacionado

com a Educação Artística e já referido anteriormente, vale a pena chamar a atenção para o facto de se considerar que “é consensual e cada vez mais reconhecida a importância da Educação Artística para o desenvolvimento de cada ser humano, nas suas vertentes pessoal e social, proporcionando a todos uma cultura artística, a fruição das manifestações artísticas e a expressão da sua criatividade” (CNE, 2013, p.4272). Daí que a Educação Artística deva integrar o currículo nacional, “possibilitando a aprendizagem de uma variedade de linguagens – das mais tradicionais às mais recentes – e de uma variedade de tónicas (...) que valorize a fruição, a expressão, a criatividade, a comunicação e o conhecimento do património”.

Tal como é reconhecido, no último parecer do CNE atrás citado, estamos perante uma reflexão que não poderá ser dissociada das recomendações, também, dos estudos e dos encontros internacionais, dos quais se destaca a Conferência Mundial sobre Educação Artística, organizada pela UNESCO com o título «Desenvolver as capacidades criativas para o séc. XX», o qual decorreu em Lisboa, no ano de 2006. Desta conferência foi elaborado um Roteiro para a Educação Artística, onde era proposto explorar o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução e promoção da Educação Artística nos contextos escolares. Nesse roteiro defendia-se que a Educação Artística deveria ser implementada através de duas estratégias principais que poderão coexistir entre si, já que não são mutuamente exclusivas. Através de uma dessas estratégias valoriza-se o trabalho realizado no seio das disciplinas artísticas, de

forma a que os estudantes possam desenvolver as aptidões artísticas, a sensibilidade e o apreço pela arte, enquanto através da outra se recomenda que as dimensões cultural e artística possam ser abordadas como dimensões transversais, a ser incluídas em todas as disciplinas.

Esta é, contudo, uma possibilidade, tendo em conta que a Educação Artística pode dar origem a espaços educativos elitistas, tal como é corroborado por Martins (2011), na sua tese de doutoramento, onde produz uma análise histórica ao papel que se atribui às artes, concluindo que a Educação Artística é encarada ou como sendo um lugar de ‘salvação’ ou de promoção do ‘génio’, no âmbito de um projecto de submissão e de conformidade social, mesmo que se tenham desenvolvido, no campo da pedagogia, outras formas de pensar o papel das artes “como meio de desenvolver a criatividade do aluno, promover a sua formação humanística, o seu equilíbrio físico e psíquico” (Martins, 2011, p. 464). Tendo como referência a reflexão de Thomas S. Popkewitz (2004), Martins defende que aprender matemática, ciências ou artes é aprender também formas específicas de estar e de ser, disposições e comportamentos. Neste sentido, é necessário que o campo da Educação Artística se defina, do ponto de vista dos seus objectivos, de forma menos circunscrita e culturalmente mais ambiciosa.

Esta é uma reflexão que poderá ser aprofundada, quando se evidencia as várias perspectivas que se têm vindo a produzir acerca do campo da Educação Artística, valorizando-o em função de narrativas que o justificam como um campo interessado na promoção do desenvolvimento da sensibilidade e da auto-expressão, em função do qual se contrabalança o peso que na Escola alegadamente se atribui ao desenvolvimento

racional-cognitivo. Outras narrativas sobre o campo da Educação Artística tendem a acentuar a função utilitária deste campo, quer acentuando o contributo das experiências no campo das artes contribuírem, em geral, para o sucesso das aprendizagens dos alunos, quer, como já foi referido, enquanto instrumento de salvação dos excluídos.

O que fazer?

Antes de tudo o mais, importa clarificar a partir de que perspectiva se produz a reflexão sobre o campo da Educação Artística. No caso deste trabalho, a reflexão a fazer tem mais a ver com a resposta à questão: o que é que podem fazer as artes para criar os seres humanos? e não tanto com a pergunta: O que devem fazer os seres humanos para criar as artes? (Best, 1996). Uma tal opção implica, desde logo, a recusa da narrativa através da qual se entende que a Educação Artística se deve preocupar com a promoção da genialidade. Implica, igualmente, a necessidade de se voltar a discutir a oposição entre a função racional/cognitiva e o desenvolvimento da sensibilidade e da auto-expressão. David Best (1996) é um dos autores que recusa uma tal dicotomia, pondo em causa o “mito subjectivista da mente humana” (p. 17), através do qual recusa a perspectiva que entende que há, por um lado, um domínio educativo vinculado ao cognitivo e ao racional e, por outro, há um outro domínio que tem a ver com o domínio dos afectos, da sensibilidade e das emoções. Segundo Best (1996), uma tal abordagem parece não compreender que a razão, para se construir como tal, depende do desenvolvimento da imaginação e da criactividade, bem como da emoção e dos afectos, assim como a sensibilidade e as emoções dependem tanto do grau de familiaridade que se estabelece com os factos e das possibilidades de os

compreender e analisar, como sobre as razões que os justificam (Best, 1996).

É a partir de tais pressupostos que Best (1996) defende que a Educação Artística pode constituir um instrumento decisivo de afirmação e construção da racionalidade humana, tendo em conta, entre outras coisas, que os conhecimentos são sempre elementos reguladores das emoções (Best, 1996), do mesmo modo que, tal como defende Damásio (2017), a actividade cultural dos seres humanos “teve início nos sentimentos e deles continua a depender” (p. 15). Daí que afirme que se desejarmos “compreender os conflitos e contradições da condição humana, precisamos de conhecer a interacção, tanto favorável como desfavorável, entre sentimentos e raciocínio” (p.15).

É na sequência desta reflexão, a partir da qual se define o campo da Educação Artística como um campo educativo culturalmente autónomo e singular que se recusa que a legitimação do mesmo se construa em função da perspectiva utilitarista que o subordina a outras áreas do saber e disciplinas ou o confina a intervenções onde a sua dimensão cultural perde centralidade e impacto.

Em suma, é possível afirmar que através desta reflexão sobre a Educação Artística, em Portugal, se justifica o trabalho que desenvolvi com a elaboração desta tese, o qual ocorreu com alunos inseridos num programa designado por «Currículo Específico Individual» que se encontravam matriculados no 2º ciclo e no 3º ciclo do Ensino Básico. É a partir do reconhecimento desta situação que passo a circunscrever a reflexão, transitando do espaço mais amplo da Educação Artística na Escola para o espaço das Artes Visuais no Ensino Básico.

❑ as artes visuais no ensino básico

A reflexão sobre a Educação através das Artes Visuais não poderia deixar de partilhar as preocupações expressas sobre o campo da Educação Artística, ao nível dos sentidos do trabalho que aqui se promove, dos equívocos e dos obstáculos que o atravessam ou das suas potencialidades educativas.

Admite-se que a reflexão, neste momento, irá adquirir alguma especificidade, do ponto de vista do debate epistemológico que se promove, à qual acresce o facto de ser uma reflexão que se produz sobre um ciclo de escolaridade onde os desafios educativos no campo das artes não visam promover qualquer tipo de especialização. Neste caso, no Ensino Básico é o contributo das Artes Visuais para a formação dos seres humanos que constitui a preocupação de referência a assumir.

A exemplo do que já se afirmou anteriormente, também na área educativa que as Artes Visuais balizam se faz sentir o modo como o sistema educativo português se foi construindo e a importância que, neste sistema, se foi atribuindo ao campo da Educação Artística. Como seria expectável, a marginalização a que este campo foi votado até 25 de Abril de 1974, por força das opções políticas e ideológicas do regime totalitário que governou o país durante quase meio século, bem como as hesitações e as dificuldades posteriores, fizeram-se sentir, igualmente, na área educativa das Artes Visuais. Isto não significa, contudo, que não haja uma discussão específica a fazer quer porque no campo da Educação Artística, as Artes Visuais assumem contornos epistemológicos, conceptuais e heurísticos particulares, quer porque, convém não esquecer, aquela reflexão tem de ter em conta as próprias especificidades do Ensino Básico como ciclo educativo que, neste trabalho, baliza tal reflexão.



imagem d
criação de
grafismos,
dentro da forma
contornada

■ O Ensino Básico como ciclo educativo: génese e desenvolvimento

É em 1986, através da promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, que se estabelece o que, hoje, se designa por Ensino Básico como um nível de escolaridade composto por 3 ciclos que se distinguem entre si por terem planos de estudos diferentes, sendo a docência dos mesmos assegurada por professores que se diferenciam, também, por serem formados no Ensino Universitário ou no Ensino Politécnico.

O 1º ciclo, ao qual correspondem os primeiros quatro anos de escolaridade, é um ciclo cujo plano de estudos era constituído pelas seguintes disciplinas: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motora, para além das áreas curriculares não-curriculares designadas por Área de Projecto, Área de Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania, sendo Educação Moral e Religiosa uma disciplina de frequência facultativa³.

³ Esta era a grade curricular prescrita no Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho, o normativo jurídico que se encontrava em vigor quando o projecto de investigação foi desenvolvido. Em 2018, este decreto-lei foi revogado e substituído pelo Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de Julho, actualmente em vigor. Estabelecendo um confronto entre ambos os normativos, verifica-se que, hoje, no 1º ciclo do Ensino Básico se introduziu a disciplina de Inglês, assegurada por docentes de um grupo de recrutamento específico, entretanto criado, o grupo 120. Para além disso, desapareceram as áreas curriculares não-curriculares, formalizando-se a possibilidade de haver um trabalho de coadjuvação entre o professor titular de turma e, sobretudo, docentes das áreas das Expressões e da Educação Física. Por fim, importa referir que a área de Cidadania e Desenvolvimento, entretanto criada, é uma área transversal quanto às suas preocupações e temáticas, havendo, igualmente, mudanças substanciais relacionadas com a gestão autónoma e contextualizada do currículo. Em termos de docência, passam a ser dois os professores que asseguram as actividades lectivas, os docentes do grupo 110 e do grupo 120, para além de poderem ocorrer situações de coadjuvação que introduzem novas dinâmicas e configurações no trabalho educativo que tem lugar no 1º ciclo do Ensino Básico.

No 2º ciclo, que engloba os alunos que frequentam o 5º ano e o 6º ano de escolaridade, a organização curricular é estruturada de um outro modo. Neste caso identificam-se três áreas disciplinares: (i) Língua e Estudos Sociais (Português, Inglês e História e Geografia de Portugal); (ii) Matemática e Ciências (Matemática e Ciências da Natureza) e (iii) Educação Artística e Tecnológica (Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical). Para além das disciplinas destas áreas, ainda se identifica, na grelha curricular do 2º Ciclo, a disciplina de Educação Física e, como disciplina de frequência facultativa, a disciplina de Educação Moral e Religiosa. Por fim, as escolas podem propor actividades em função de uma «Oferta Complementar» e deverão organizar, obrigatoriamente, um tempo de «Apoio Estudo» que é de frequência opcional para os alunos⁴.

No 3º ciclo, o ciclo referente aos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, o Decreto-Lei nº 139/2012 prescreve um plano de estudos organizado em função do seguinte conjunto de áreas disciplinares, a saber: (i) Português; (ii) Línguas Estrangeiras (Inglês e Língua Estrangeira II);

⁴ Comparando o Decreto-Lei nº 139/2012, ao qual este plano de estudos diz respeito, com o Decreto-Lei nº 55/2018 verifica-se que, neste último, se introduz uma nova disciplina, Cidadania e Desenvolvimento, na área da Língua e Estudos Sociais, bem a disciplina de Tecnologias da Informação e da Comunicação, na área disciplinar de Educação Artística e Tecnológica. O novo decreto-lei prevê, para além disso, no seu Anexo II, “a criação de nova(s) disciplina(s) para enriquecimento do currículo, através da utilização do conjunto de horas de crédito. Disciplina(s) de oferta facultativa, mas de frequência obrigatória quando exista(m)”. Prevê, igualmente, um espaço dedicado ao «Apoio ao Estudo e um «Complemento à Educação Artística», a qual possibilita a frequência de outros domínios da área artística, ao longo do ciclo, cuja oferta é objecto de decisão da escola, bem como a sua organização, o tempo que lhe é destinado e as regras de frequência, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis, através da utilização do conjunto de horas de crédito. Tal como no 1º ciclo, há decisões que conduzem a mudanças substanciais relacionadas com a gestão autónoma e contextualizada do currículo.

(iii) Ciências Humanas e Sociais (História e Geografia); (iv) Matemática; (v) Ciências Físicas e Naturais (Ciências da Natureza e Físico-Química); (vi) Expressões e Tecnologias (Educação Visual, TIC e Oferta de Escolar, bem como Educação Física). Para além destas disciplinas, prevê-se a Educação Moral e Religiosa como disciplina de frequência facultativa, bem como uma Oferta Complementar que as escolas podem oferecer, em função da gestão do crédito lectivo disponível⁵.

Ao conjunto de decisões curriculares que se corporizam no Decreto-Lei nº 139/2012, acresce, ainda, uma medida decisiva para se reflectir sobre a área educativa das Artes Visuais, a da implementação das Metas Curriculares, as quais foram objecto de uma diversidade de despachos, nomeadamente do Despacho nº 10874/2012, publicado no Diário da República (2ª Série, nº 155, de 10 de Agosto. Neste despacho determina-se, no seu nº 2, que as “Metas Curriculares objecto do presente despacho constituem-se como orientações recomendadas para as disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do currículo do ensino básico no ano lectivo de 2012 -2013”. Importa referir, apenas, que as Metas

⁵ Estabelecendo um confronto, mais uma vez, entre o Decreto-Lei nº 139/2012 e o Decreto-Lei nº 55/2018, verifica-se que, também no 3º ciclo, a disciplina de «Cidadania e Desenvolvimento» na área da Língua e Estudos Sociais. É, contudo, a mudança da designação de área das «Expressões e Tecnologias» para «Educação Artística e Tecnológica» e, sobretudo, a reorganização subsequente da grade curricular que constitui outra novidade introduzida pelo DL 55/2018. Assim, esta área passa a ter como disciplinas que a integram, Educação Visual, Tecnologias da Informação e Comunicação e um espaço curricular designado, tal como no 2º ciclo, por «Complemento à Educação Artística, passando a Educação Física a ser uma disciplina autónoma de qualquer área disciplinar. Por fim, resta referir a importância que se atribui no novo decreto-lei, também neste ciclo de escolaridade, à gestão autónoma do currículo.

Curriculares não visam substituir os programas em vigor, coexistindo com estes no âmbito de um tipo de articulação em que compete aos primeiros publicitar os conteúdos das diferentes disciplinas e às segundas definir, por ano de escolaridade, em cada disciplina, quer as actividades a realizar para que os alunos se apropriem desses conteúdos quer os descritores de desempenho⁶.

Numa primeira leitura do Decreto-Lei nº 139/2012, que, de acordo com o nº 1, do seu artigo 1º, “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário”, constata-se que a área das Artes Visuais está presente em todos os ciclos de escolaridade que integram o Ensino Básico. Trata-se de uma tendência que se afirma desde a promulgação do Decreto-Lei nº 286/89

⁶ Com a promulgação do Decreto-Lei nº 55/2018, as Metas Curriculares não foram revogadas, ainda que a sua utilização deixe de ser obrigatória, quanto mais não seja porque, nesse diploma se prevê a criação do que se designa por Aprendizagens Essenciais (alínea b) do art.º 3), o que está na origem da promulgação do Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de Julho, onde se define que “as aprendizagens essenciais correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. Os documentos designados por Aprendizagens Essenciais apresentam, ainda, o racional específico de cada disciplina, bem como as acções estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas. Estes documentos curriculares constituem-se como referencial de base às decisões tomadas pela escola relativas à adequação e contextualização nas várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos. As Aprendizagens Essenciais estão ancoradas numa cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes, nomeadamente ao nível do conselho de docentes e de turma, em que as disciplinas cruzam o que deve ser ensinado e que acções estratégicas devem ser concretizadas para que os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa”. Tal como as Metas Curriculares, as Aprendizagens Essenciais coexistem com os programas educativos em vigor.

de 29 de Agosto, o qual constituiu o primeiro diploma que visava regular a organização curricular do Ensino Básico⁷ e do Ensino Secundário, após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. No diploma seguinte, o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, a tendência mantém-se, tal como se mantém no Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho, o qual, como já foi referido, era o documento normativo em vigor no tempo em que se desenvolveu o projecto de investigação que neste trabalho se discute. Assim, verifica-se que, desde sempre as disciplinas relacionadas com as Artes Visuais estiveram presentes no 1º, no 2º e no 3º ciclo do Ensino Básico, tal como, hoje, continua a acontecer com a promulgação do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de Julho⁸.

Uma tal constatação significa, apenas, que há um consenso estabelecido, em termos nacionais, sobre a importância educativa das Artes Visuais, não significando, contudo, que estamos perante um projecto isento de tensões e confrontos entre perspectivas diferentes quer quanto às razões que justificam uma tal importância educativa, quer quanto ao modo e às condições que se entendem como necessárias para se promover iniciativas congruentes com a importância educativa que se atribui às Artes Visuais, neste caso, no Ensino Básico.

⁷ É a primeira vez que num diploma legal, relacionado com a aprovação de planos curriculares, se utiliza a designação «Ensino Básico».

⁸ Importa esclarecer que as áreas educativas relacionadas com as Artes Visuais não apareceram, pela primeira vez nos planos de estudos dos ciclos de escolaridade que compõem o sistema educativo português, após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Daí que a valorização da legislação, posterior, a 1986, tem a ver, apenas, com o facto de ser a partir da aprovação daquela lei que a designação «Ensino Básico» passa a ser usada no nosso sistema educativo.

Neste momento, e tendo por referência a recomendação nº 1/2013 do Conselho Nacional de Educação (CNE), considera-se que é urgente “Clarificar a situação da área das Expressões no currículo do 1º ciclo do ensino básico” (CNE, 2013, p. 4272), “Rever as Metas Curriculares relativas à Educação Visual para os 2º e 3º ciclos do ensino básico que, para além de não estarem em sintonia com o programa em vigor, revelam uma visão limitada dessa disciplina” (CNE, 2013, p. 4272) e, por fim, “Assegurar a continuidade da Educação Artística no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário” (CNE, 2013, p. 4272).

São as duas primeiras recomendações aquelas que mais interessa discutir, tendo em conta a sua relação com problemáticas centrais da educação através das Artes Visuais no Ensino Básico. No caso do 1º ciclo, a possibilidade, aberta hoje pelo Decreto-Lei nº 55/2018, dos agrupamentos e das escolas se envolverem em projectos de gestão curricular contextualizados e passíveis de gerar sinergias de carácter inter e transdisciplinar podem constituir uma resposta que permita lidar com alguns dos constrangimentos que, nesse ciclo de escolaridade, afectam as Artes Visuais como área educativa. Neste sentido, os projectos de coadjuvação entre docentes com outros docentes, do mesmo ciclo ou de ciclos diferentes pode constituir, em princípio, uma resposta capaz que permita suportar o desenvolvimento de iniciativas com outro fôlego e outra intencionalidade⁹. A outra problemática referida no parecer sobre as implicações das Metas Curriculares como obstáculos ao desenvolvimento

⁹ Refira-se que o parecer do CNE que tem vindo a ser referido, já considerava como um facto positivo “a flexibilidade defendida no art.º 21º, nº 2, alínea b), do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de Julho” (CNE, 2013, p. 4272).

de projecto que sejam congruentes com a racionalidade e as finalidades da área educativa das Artes Visuais é, igualmente, algo que, de certo modo, se encontra, hoje, resolvido, após a promulgação do Decreto-Lei nº 55/2018, dado que, apesar das Metas Curriculares não terem sido revogadas, pode-se prescindir, hoje, das mesmas, do ponto de vista dos compromissos curriculares que os departamentos e os professores têm de assumir. Uma outra problemática que é valorizada pela recomendação nº 1/2013 do CNE tem a ver com a relação entre as escolas e as autarquias, defendendo-se a necessidade de promover iniciativas, que se encontrem consagradas nos projectos municipais de educação e nos projectos educativos das escolas, no domínio do desenvolvimento das componentes locais do currículo e das actividades de enriquecimento curricular. Para além disso, defende-se a necessidade de intensificação da “utilização dos recursos culturais e artísticos (serviços educativos dos museus, teatros, academias, etc.) e se incentivem parcerias e formas de colaboração com artistas e organizações locais e nacionais capazes de contribuir para a formação artística de alunos e professores” (CNE, 2013, p. 4272). A introdução nos currículos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico do «Complemento à Educação Artística», prevista no Decreto-Lei nº 55/2018, permite que as sinergias entre escolas e autarquias, bem como com entidades culturais locais, tenham condições formais para se concretizar.

Certamente, que há questões que deverão ser discutidas, nomeadamente se é possível, no caso do 1º ciclo, numa jornada de cerca de 23 horas efectivas, por semana, ter, apenas, 3 horas disponíveis, para desenvolver iniciativas educacionais significativas no âmbito da área

onde cabem as Expressões Artísticas e Físico-Motoras ou se o regime de monodocência permite que os professores do grupo de recrutamento 100 podem, na generalidade das situações, protagonizar tais iniciativas. Estas, bem como outras questões que se poderiam colocar acerca das opções dos agrupamentos no domínio da Educação Artística, em geral, e das Artes Visuais, em particular, como oportunidade educativa, no 2º e no 3º ciclo, são questões importantes, mas que, apesar disso, dependem das respostas que propusermos perante a questão: Como é que através das Artes Visuais, no Ensino Básico, contribuímos para a formação pessoal, social e cultural dos alunos que integram os três ciclos deste nível de escolaridade?

Por isso, neste trabalho, onde se pretende reflectir sobre os fundamentos, as possibilidades, as condições e o impacto educativo das Artes Visuais na formação dos alunos que frequentam o Ensino Básico não se irá enfrentar todas as tensões que possam ter a ver com este assunto, nomeadamente aquelas que dizem respeito à formação quer dos professores, em geral, quer dos professores que são responsáveis pelo desenvolvimento de iniciativas educacionais no domínio em causa. A problemática da formação é uma problemática decisiva que afecta a qualidade e o sentido dos projectos de intervenção educativa que têm como referência as Artes Visuais, mas não será esse um dos temas que iremos abordar nesta tese. A problemática da educação especializada neste âmbito, pese a sua importância também não será abordada, dado que o universo em que nos situamos é o do Ensino Básico. Uma terceira problemática, aquela que se relaciona com a investigação, nomeadamente os temas, os problemas e as opções metodológicas, também não faz

sentido que seja abordada neste texto, apesar da sua importância.

Assim, o que interessa, tendo em conta as razões que justificam este trabalho, é contribuir para reflectir, de um modo geral, sobre as opções curriculares e pedagógicas que se relacionam com o Ensino Básico, as quais nos obrigam a um esforço de clarificação conceptual que conduza a desconstruir lugares comuns e afirmações cuja ambiguidade só pode impedir as discussões e as decisões informadas e consequentes.

■ Os desafios das Artes Visuais como espaço e oportunidade educativa: contributo para uma clarificação conceptual

Até este momento, na reflexão sobre a área das Artes Visuais como área curricular, tem-se valorizado o debate sobre as iniciativas que o sistema educativo português tem vindo a patrocinar, sendo necessário, no entanto, abordar os quadros conceptuais que as sustentam, sem os quais as mesmas não se compreendem ou, a compreender-se, compreendem-se de forma bastante limitada quanto às suas implicações e impacto.

Jorge do Ó (2001) defende que há um distanciamento inequívoco entre os projectos de educação que têm lugar nas escolas e os desafios e exigências das sociedades em que vivemos, particularmente no século XXI.

De acordo com Trindade & Cosme (2010), a Escola, como espaço de socialização com a importância que hoje assume, é uma instituição que emerge nas sociedades ocidentais nos séculos XVIII e XIX. Inspirados em Barroso (2005) consideram que:

“a emergência da Escola ocorreu devido a um conjunto diverso e específico de razões que, sem serem mutuamente exclusivas, poderão ser enquadradas em diferentes categorias, a saber: (i) razões de natureza militar, como, por exemplo, no caso dos sistemas educativos francês e prussiano, onde assumiram uma importância decisiva para explicar a emergência e afirmação da Escola; (ii) razões relacionadas com a construção e solidificação da unidade nacional, como o caso dos Estados Unidos da América constitui um dos melhores exemplos de que podemos dispor; (iii) razões de carácter religioso, nos países que aderiram à Reforma; (iv) razões que as necessidades e as exigências inerentes às revoluções industriais, ocorridas no Norte e no Centro da Europa, também explicam; (v) razões relacionadas com as transformações profundas, de natureza cultural, das quais a universalização da linguagem escrita constitui uma das suas expressões mais poderosas, pelo facto das práticas de escrita serem constitutivas ‘de novas formas de relações sociais e, por consequência, de novos tipos de relacionamento com o mundo e com os outros’ (Lahire, 1993, p.15) e (vi) razões vinculadas à existência prévia de condições político-administrativas favoráveis em países que, como Portugal sob a tutela do Marquês de Pombal, construíram os seus sistemas educativos a partir e em função desse facto” (Trindade & Cosme, 2010, p. 17-18).

Como se constata, a afirmação da Escola e do modelo de educação que a caracteriza, visa, acima de tudo, garantir um processo de homogeneização que se relaciona com a necessidade de contribuir

para a afirmação do Projecto da Modernidade e para os valores que o sustentam, respondendo, assim, às necessidades de um tempo histórico onde se consolida o projecto dos Estados-Nação e se inicia uma nova ordem económica assente na industrialização. Ou seja, a Escola afirma-se como uma instituição interessada em promover a conformidade social, o que explica que, por um lado, se construa como uma entidade socialmente incontornável, a qual se subordinava, por isso e nessa fase da sua história, aos valores e pressupostos do “paradigma pedagógico da instrução” (Trindade & Cosme, 2010, p. 30). Um paradigma que, em primeiro lugar, se caracteriza pela centralidade que o professor assume, em termos curriculares e pedagógicos, a qual deriva de uma crença fundamental: a de que a missão da Escola é resgatar os alunos da sua ignorância e incompetência, o que explica porque é que este tipo de professores vive, em termos de posição de princípio pedagógico, uma relação de desconfiança face aos saberes e potencialidades dos seus alunos (Trindade & Cosme, 2013). Estes, por isso, são minorizados como actores educativos, o que constitui uma das propriedades mais emblemáticas daquele paradigma. Por fim, a necessidade evangelizadora daqueles que se identificam com o paradigma da instrução conduz a que entendam que o património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente válidas é um produto que se oferece, não se prevendo que os alunos possam participar na construção de uma relação com esse conhecimento que, inicialmente, lhes é exterior (Trindade & Cosme, 2010).

É esta abordagem conceptual e praxeológica sobre as possibilidades das escolas se afirmarem como espaços educativos que, de algum modo, continua a prevalecer, do ponto de vista dos seus

fundamentos e concepções estruturantes. Não sendo a única opção disponível, não deixa de ser uma opção com a maior visibilidade, confundindo-se, como defende Trindade (2012), o paradigma da instrução com a “forma escolar” (Vincent, Lahire & Thin, 1994, p. 207), em função da qual parece que a Escola só pode existir em função:

“(i) da valorização e universalização de um espaço educativo específico e fechado, que, por isso, tende a manter uma relação insular face aos restantes espaços sociais em função dos quais nos construímos e afirmamos como pessoas; (ii) da valorização de uma concepção de aprendizagem que entende o ver-fazer e o ouvir como condições suficientes para se concretizar o acto de aprender, dissociando-se, assim, o momento em que se aprende do momento em que se faz, porque, mais do que aprender uma prática, se aprende, sobretudo, um conjunto de informações sobre essa prática (Rey, 2000); (iii) da organização criteriosa do espaço e da racionalização minuciosa do tempo de trabalho escolar e (iv) da importância atribuída ao método e às regras no âmbito do processo de transmissão do saber, os quais visam não só assegurar as aprendizagens dos alunos, como promover, igualmente e por esta via, a conformidade social através da organização deliberada de uma relação de subordinação, quer dos alunos, quer dos professores, a normas de carácter impessoal” (Trindade & Cosme, 2010, p. 21)

Será a partir destes pressupostos que importa discutir como é que uma Escola, organizada em função dos pressupostos do paradigma

pedagógico da instrução, interfere e afecta o desenvolvimento dos projectos de educação relacionados com as Artes Visuais.

Aborde-se, como objecto de reflexão, as Metas Curriculares de Educação Visual, um documento onde, na sua introdução, se defende que

as metas de Educação Visual pretendem estimular um universo de conhecimentos abrangentes, incentivar a assimilação de conhecimentos em rede, em que as informações são sincronizadas, permitindo alcançar uma educação em que o conhecimento circula, progride e se difunde. As metas de Educação Visual sustentam um ensino em que a ampliação do conhecimento é um dos factores diferenciadores. Proporcionam o enriquecimento de conteúdos, que no contexto cultural dizem respeito a crenças, costumes e hábitos adquiridos pelo Homem como membro da sociedade, no contexto científico referem-se a informação baseada em princípios certos e comprovados, no contexto experimental dizem respeito ao conhecimentos adquirido através da prática, ensaios e tentativas, e no contexto da logística referem-se à organização e gestão de meios e materiais necessários a uma actividade ou acção. (Rodrigues, Cunha & Félix, 2012, p.3).

Como se constata, é sobretudo, a apropriação da informação que se valoriza. Daí a referência à «assimilação de conhecimento em rede» e à sua difusão, aos conteúdos, relacionados com as «crenças, costumes e hábitos adquiridos pelo Homem», à «informação baseada em princípios certos e comprovados no contexto experimental», ou ao «conhecimento adquirido através da prática, ensaios e tentativas». Por fim, há, apenas,

uma referência «à organização e gestão de meios e materiais necessários a uma actividade ou acção» que uma análise mais circunstanciada das metas curriculares, referentes aos diversos anos de escolaridade, permite caracterizar como uma narrativa que tende a entender os alunos como executantes de um processo onde as orientações dos professores se definem pela sua dimensão prescritiva.

Um outro dado que permite, igualmente, compreender as implicações do instrucionismo na área da Educação Visual tem a ver com o facto de as Metas Curriculares do 5º ano de escolaridade dizerem respeito, apenas, à Técnica, à Representação e ao Discurso, não fazendo nenhum tipo de referência à dimensão do Projecto¹⁰. Trata-se de uma decisão que é congruente com a ideia de que educar é instruir e, por isso, com a racionalidade que sustenta o próprio documento através do qual se definem as Metas Curriculares. Ou seja, a ausência de metas curriculares relacionadas com a dimensão do Projecto corresponde a uma perspectiva educacional em que a possibilidade de agir se encontra vedada aos iniciados, os quais terão de realizar um conjunto de exercícios e de treino prévio, cujo sentido é diferido para esse momento posterior. A atomização a que as Metas Curriculares submetem as dinâmicas de aprendizagem dos alunos baseia-se neste pressuposto que, aliás, não constitui um acontecimento pedagógico inédito. A taxonomia, referente ao domínio cognitivo, que Bloom (Landsheere & Landsheere, 1981; Mager, 1975) construiu é um dos melhores exemplos de um tal empreendimento. Através dessa taxonomia, entendida como uma classificação de

¹⁰ A Técnica, a Representação, o Discurso e o Projecto são as quatro dimensões em função das quais se organizam as Metas Curriculares de Educação Visual, referentes aos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

comportamentos cognitivos que se encontra organizada de forma hierárquica dos comportamentos menos para os comportamentos mais complexos, pretende-se definir de forma prévia o que se espera que os alunos devam realizar. No caso da taxonomia de Bloom começa-se por propor actividades na dimensão do Conhecimento, através das quais os alunos têm de evocar e reconhecer informação (Huerta, 1976). Quando estas operações se encontram asseguradas, transita-se para o trabalho relacionado com a dimensão da Compreensão, relacionada com a formação de conceitos (Huerta, 1976). Em seguida, transita-se para a dimensão da Aplicação, que diz respeito à utilização do conhecimento que foi anteriormente objecto de apropriação (Huerta, 1976). A partir deste momento, considera-se que os alunos se encontram em condições de enfrentarem os exercícios relacionados com a dimensão da Análise, em função da qual se treina a apropriação de informação, a partir da informação que já se domina (Huerta, 1976). A fase seguinte tem a ver com a dimensão Síntese que se caracteriza pela construção de uma variedade de respostas que não são determinadas, apenas, pela informação conhecida (Huerta, 1976). Finalmente, atinge-se a dimensão cognitivamente mais complexa, a dimensão da Avaliação, a qual se afirma através da tomada de decisões que se assumem a partir de critérios (Huerta, 1976).

Em suma, o problema não está em cartografar a actividade cognitiva dos sujeitos em situações de aprendizagem, mas em determinar previamente as etapas e o sentido desse percurso, como se o acto de aprender correspondesse a um percurso linear que pudesse ser determinado, de fora para dentro, pelos professores.

Compare-se, por isso, a proposta das Metas Curriculares com a proposta que se produz através do documento que publicita as Aprendizagens Essenciais. As diferenças estabelecem-se, desde logo, na introdução de ambos os documentos. À valorização da aquisição de informação proposta nas Metas Curriculares opõe-se a afirmação de que a principal finalidade da Educação Visual consiste no “alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais”¹¹. Às dimensões atrás referidas nas Metas Curriculares opõem-se agora, nas Aprendizagens Essenciais, três domínios: (i) o da Apropriação e Reflexão¹²; (ii) o da Interpretação e Comunicação¹³, bem como (iii) o

¹¹ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/educacao_visual_2c_ff.pdf

¹² No documento afirma-se que se pretende “que os alunos aprendam os saberes da comunicação visual e compreendam os sistemas simbólicos das diferentes linguagens artísticas, identificando e analisando, com um vocabulário específico e adequado, conceitos, contextos e técnicas em diferentes narrativas visuais, aplicando os saberes apreendidos em situações de observação e/ou da sua experimentação plástica, estimulando o desenvolvimento do seu estilo de representação. Incentiva-se, a partir da experiência de cada aluno e dos processos de observação, descrição, discriminação, análise, síntese, argumentação e juízo crítico, a apreciação estética e artística, para a compreensão, entre outros aspectos, da expressividade contida na linguagem das imagens e/ou de outras narrativas visuais”

¹³ Neste caso, segundo o documento, “pretende-se, de uma forma sistemática, organizada e globalizante, desenvolver as capacidades de apreensão e de interpretação, no contacto com os diferentes universos visuais - sendo desejável que não se restrinja a arte à tradição ocidental e a determinados períodos históricos - estimulando múltiplas leituras das diferentes circunstâncias culturais. Procura-se, deste modo, desenvolver estratégias para a construção das relações entre o olhar, o ver e o fazer. Valorizam-se as vivências e as experiências de cada aluno, no sentido de o levar a uma interpretação mais abrangente e mais complexa, fazendo interdependar três realidades: imagem/objecto, sujeito e a construção de hipóteses de interpretação”.

da Experimentação e Criação¹⁴, as quais são vistas como “realidades interdependentes”, defendendo-se, por isso, que

“as aprendizagens que decorrem destes Domínios deverão ser utilizadas pelos alunos em diferentes contextos, em acções práticas e experimentais e em projectos de trabalho (turma, escola, comunidade), individuais ou colectivos, podendo integrar transversalmente conteúdos de várias disciplinas desenvolvidos em ambientes físicos e digitais, em ambientes formais e não formais”¹⁵.

É a partir desta reflexão que se justifica que a principal preocupação do paradigma da instrução, no campo das Artes Visuais, seja o da transmissão do património artístico e das técnicas de representação, sendo os alunos reduzidos ao papel de executantes e os professores ao de alguém que os dirige através de sequências de exercícios que visam assegurar a sua mestria técnica. Acredita-se que é o domínio dos reportórios técnicos que poderá garantir, um dia, a possibilidade dos

¹⁴ No caso deste domínio, o que se pretende “é conjugar a experiência pessoal, a reflexão, os conhecimentos adquiridos, na experimentação plástica de conceitos e de temáticas, procurando a criação de um sistema próprio de trabalho. Deseja-se que a experiência plástica dos alunos não seja encarada, apenas, como uma actividade ilustrativa do que vê, mas a (re)invenção de soluções para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas, imprimindo-lhe a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade”.

¹⁵ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/educacao_visual_2c_ff.pdf

eleitos transitarem do papel de executantes para o papel de autores. É a busca e a construção do génio, correspondente a um instrumento de elitização da educação escolar, que fundamenta o trabalho educativo que se realiza, o que inibe a afirmação das Artes Visuais como dispositivo de educação mais amplo e influente (Cosme, 2011).

Importa reflectir, contudo, sobre a alternativa educacional a este modo de pensar a educação na área em causa e, neste caso, é necessário reconhecer a importância dos movimentos pedagógicos que contribuíram para afirmação da ideia de que são os alunos que deverão situar-se no centro da dinamização dos processos de ensino-aprendizagem, enquanto os professores deverão circunscrever-se a um papel mais modesto como mediadores ou facilitadores do trabalho que aos alunos compete desenvolver. É esta a perspectiva que Trindade & Cosme (2010) designam por “paradigma pedagógico da aprendizagem” (p. 41), o qual patrocina a crença de que é a livre expressão e a actividade dos alunos - de descoberta, de partilha ou de criação – que deve constituir a referência do trabalho educativo a realizar no campo das Artes Visuais. Por isso, como no-lo recorda Cosme (2011), é que a célebre frase atribuída a Picasso, em que o pintor afirma que, enquanto criança, desenhava como Rafael, para depois, no resto da vida, tentar desenhar como as crianças, é evocada até à exaustão, de modo a sustentar-se a tese de que a experiência idiossincrática das actividades artísticas constitui a principal razão que justifica que, no domínio em causa, só se possa falar de auto-educação (p. 161).

Acredita-se que as experiências artísticas dos alunos se constituem como experiências educativas decisivas, no momento em que

ao favorecerem a expressão de tensões, emoções e de vivências mais íntimas potenciam que cada um se descubra a si próprio, condição da sua afirmação como pessoa. Acredita-se, também, que esta é uma acção decisiva para contrariar uma educação excessivamente intelectualista e truncada. Daí que a função dos professores consista, fundamentalmente, em não colocar obstáculos ou entraves à actividade criativa dos alunos.

Estamos perante um movimento pedagógico que não pode deixar de ser dissociado do trabalho e da reflexão de áreas como são a Psicologia do Desenvolvimento, o movimento Gestalt ou a Psicanálise.

Foi à Psicologia do Desenvolvimento que, num primeiro momento, competiu aprofundar e legitimar duas ideias nucleares: a de que a infância constitui um momento específico e singular no âmbito do ciclo vital que caracteriza a vida humana e que as acções educativas deverão respeitar a Natureza das crianças (Trindade, 2012). Para além disso, os trabalhos de Piaget (Piaget & Inhelder, 1993) sobre o desenvolvimento da representação nas crianças, os estudos de Luquet (1979) sobre o desenho infantil ou a abordagem de Lowenfeld (1978) referente ao desenvolvimento da expressão visual, constituem trabalhos e reflexões de referência no campo em questão.

O movimento Gestalt é outro dos campos de referência que contribui quer para valorizar o papel da percepção como operação cognitiva decisiva e fundamental, quer para consolidar a crença de que a expressão no campo das Artes Visuais é fruto de um processo de auto-organização que não poderá ser desrespeitado (Margalef, 1987).

A Psicanálise assume alguma importância quer na reflexão

sobre as artes, em geral, quer no modo como influencia um conjunto de tendências e de movimentos artístico, entre os quais o Surrealismo. É devido à influência da Psicanálise que o movimento surrealista afirma a necessidade de se encontrarem os meios e as formas de expressão que possibilitem libertar as artes do primado da racionalidade e da lógica às quais nos encontramos acorrentados (Cosme, 2011). Propondo um imenso e diversificado repertório de técnicas (a livre associação de imagens, a escrita automática, a colagem, o “*cadavre exquis*” ou a exploração do acaso), o movimento surrealista pretendia denunciar os males da civilização, revelando o que se encontra oculto e recalcado no inconsciente, condição necessária à afirmação de uma linguagem essencial que se revela através dos sonhos ou das manifestações expressivas das crianças, dos «primitivos» ou dos loucos (Cosme, 2011).

Em Portugal, esta tendência educativa está bem presente na obra e na reflexão de Arquimedes da Silva Santos, que sob a influência de Herbert Read, defende que a Educação pela Arte se caracteriza por promover “uma aproximação psicológica - na tentativa de ir ao encontro da espontânea expressividade e das suas actividades lúdicas, próprias das vivências infantis - da criatividade (...) e diversas acções ludo-expressivo-artísticas” (Santos, 1999, p.27).

Sendo o paradigma da aprendizagem e os movimentos pedagógicos que por ele foram influenciados, manifestações fundamentais para que o espaço das Artes Visuais e, em geral, a Educação Artística tivessem a importância que, hoje, assumem no domínio da educação, importa abordar, igualmente, os seus equívocos e limitações. Neste

âmbito, e tal como defende Cosme (2011), a principal vulnerabilidade tem a ver com o modo como

“se desvaloriza quer a importância dos referentes culturais exteriores aos sujeitos como factores educacionais ou se focaliza, de forma tão excessiva, a problemática da Educação Artística nas representações e actividades dos alunos. Opções estas que estão na origem quer de leituras que apontam para a auto-suficiência educativa dos sujeitos no que, pelo menos, à Educação Artística diz respeito, quer da hipervalorização da expressão como a dimensão fundamental a preservar no domínio em causa. Uma atitude que nos remete, mais uma vez, para os equívocos que o “mito subjectivista da mente humana” (Best, 1997, p. 17) ajudou a alimentar, contribuindo, nomeadamente, para circunscrever o campo das expressões artísticas ao domínio do emocional, do idiossincrático e do inefável” (p. 166).

É de acordo com esta leitura que importa discutir um outro paradigma educativo, o “paradigma pedagógico da comunicação” (Trindade & Cosme, 2010, p. 57). Um paradigma que entende que

“que o centro da actividade educativa não são os alunos, mas as interacções que estes estabelecem com o património cultural que os planos de estudos consagram e, em função deste, uns com os outros e com o meio físico, social e cultural envolvente. É em função da qualidade e do sentido de tais interacções que se explica, compreende e ocorre o processo de desenvolvimento de competências cognitivas, interpessoais,

estratégicas e expressivas desses alunos. Não há, deste modo, qualquer tipo de incompatibilidade entre a apropriação do património cultural que na Escola se entende como decisivo para estimular o processo de socialização dos alunos e o processo de desenvolvimento pessoal e social que lhes diz respeito. Pode até considerar-se que a apropriação do primeiro é condição de ocorrência do segundo. Daí que não se desvalorize a importância do contacto que os alunos possam estabelecer com a informação produzida por outros, mesmo que não se faça depender as suas aprendizagens, apenas e exclusivamente, do contacto com essa informação. A importância da informação decorre, então, do facto de se entender que é a sua procura, bem como a discussão, a interpelação e a reflexão a que a sujeitamos, em interacção com distintos interlocutores, que constitui uma das condições mais decisivas do processo de construção do saber e, neste sentido, da apropriação do património atrás referida, bem como, e concomitantemente, do processo de desenvolvimento que essa apropriação propicia e que, de algum modo, a estimula” (Trindade & Cosme, 2010, p. 69-70).

É partindo desta definição de paradigma da comunicação que Trindade & Cosme (2010) consideram, num primeiro momento, que

“os interesses e as necessidades dos alunos passam a ser entendidos como uma condição necessária, mas não como uma razão suficiente, para explicar as suas aprendizagens, ainda que tais interesses e necessidades não deixem de ser abordados como factores que permitem regular e conferir singularidade ao contacto entre os alunos e o património cultural. É que, e tendo

por referência a abordagem psicocultural da educação que Bruner propõe, importa compreender que à educação compete impelir o ser humano a ir além das suas «predisposições naturais», facultando-lhe, para isso, o estojo de ferramentas culturais de que a humanidade dispõe (Bruner, 2000)” (p.70).

Num segundo momento, os mesmos autores consideram que

“isto não significa que esta preocupação com a apropriação de uma dada fatia do património cultural corresponda a um desinvestimento na problemática do desenvolvimento, quer porque a educação tem sempre consequências na vida dos indivíduos, já que afecta a sua capacidade de pensar, relacionar-se, sentir, falar e agir (idem), quer porque contribui para a construção da identidade psicossocial e da auto-estima dos indivíduos, no momento em que, em primeiro lugar, os estimula a interagir uns com os outros, a partir da qual se torna possível reconhecer quem são, como se percebem e como se sentem e, em segundo lugar, os estimula, também, a interagir com os instrumentos culturais que afectam o modo como produzem significados e atribuem um sentido ao mundo que nos rodeia, o que lhes permite desenvolver outro tipo de concepções acerca dos seus poderes e do seu raio de acção no confronto que estabelecem com os desafios que lhes são propostos” (p.70).

Do ponto de vista do campo da educação através das Artes e, particularmente, da Educação através das Artes Visuais, estamos perante uma perspectiva que recusa, de forma inequívoca, os pressupostos do paradigma da instrução, quer pelo modo como desvaloriza as vivências,

os saberes e as potencialidades dos alunos, quer pelas suas opções epistemológicas, confundindo informação com o saber (Trindade & Cosme, 2010) e, como já foi referido, entendendo que este se oferece aos alunos. Afasta-se, igualmente, do paradigma da aprendizagem, dada a maneira como neste paradigma se desvaloriza o património cultural dito comum (Bruner, 2000) como um factor decisivo para se decidir quais as finalidades da aprendizagem e se repensar o protagonismo dos alunos neste âmbito. É a partir da afirmação de pressupostos diferentes dos paradigmas da instrução e da aprendizagem que o paradigma da comunicação deixa de entender o professor como um instrutor ou, em alternativa, como um facilitador, propondo, antes, que este seja um interlocutor qualificado (Cosme, 2009). Uma proposta que resulta, em larga medida, da necessidade de se afirmar a importância quer da intencionalidade curricular da acção docente quer dos compromissos profissionais que justificam os momentos de apoio directo aos alunos, aos grupos discentes e à turma; a organização e gestão das situações de trabalho autónomo dos mesmos alunos e a criação das condições que potenciem a reflexão dos alunos sobre o trabalho realizado (Trindade & Cosme, 2010).

Se os projectos de Educação através das Artes Visuais, no paradigma da instrução, tendem a reduzir os alunos à categoria de executantes, no paradigma da aprendizagem são as competências expressivas dos alunos que adquirem centralidade (Cosme, 2011). No paradigma da comunicação, recusa-se que os alunos possam ter um papel circunscrito ao de executantes. Ainda que se admita que o desenvolvimento de competências expressivas seja uma dimensão fundamental dos projectos de intervenção educativa relacionados

com as Artes Visuais, considera-se que seria excessivamente redutor valorizar, apenas, essas competências e, igualmente, que essas competências pudessem ser desenvolvidas no âmbito de um processo que, por não valorizar suficientemente, as referências culturais que permitem exponenciar a expressividade e criatividade dos alunos, tenderia a subvalorizar o trabalho dos professores como agentes culturais (Cosme, 2011). Trata-se de uma opção inaceitável, dado que, no âmbito do paradigma da comunicação, o protagonismo dos alunos não se circunscreve ao reconhecimento das suas singularidades, mas ao reconhecimento da relação, essa sim singular, que os alunos, nas suas particularidades, estabelecem com os saberes culturalmente validados, cujas especificidades histórico-epistemológicas deverão ser tidas em conta (Trindade, 2012).

Será este pressuposto que justifica o debate sobre as finalidades da Educação através das Artes Visuais adquirindo uma importância estratégica decisiva, não para legitimar a ressurreição do instrucionismo, mas para desenvolver quer uma consciência explícita sobre o tipo de desafios pessoais e culturais com que os professores confrontam os seus alunos, quer para poder aumentar a margem de compreensão sobre os comportamentos e desempenhos dos alunos, quer, igualmente, para inspirar respostas e abrir novas possibilidades, superando inevitabilidades, preconceitos e estereótipos.

Esta é uma necessidade, independentemente do tipo de alunos com os quais se trabalhe. Não estamos a pensar, apenas, nos alunos com problemas comportamentais, problemas de desempenho ou que sejam portadores de deficiências. É uma necessidade relacionada com uma gestão curricular marcada por propósitos e intenções educativas

claras que permite que os alunos, todos os alunos, possam beneficiar, do ponto de vista da sua formação, de uma tal disposição e atitude. Uma necessidade que, reafirma-se, radica no pressuposto decisivo através do qual se defende que “os espaços curriculares e pedagógicos que se constroem em torno das áreas de expressão e Educação Artísticas proporcionam o contacto com uma fatia do património cultural comum que, só por si, justifica que estes espaços sejam parte integrante do processo de socialização das gerações mais jovens” (Cosme, 2011, p. 163). Porquê? É a interrogação que teremos de enfrentar. Uma interrogação que obriga a afirmar, mais uma vez, que, no Ensino Básico, a finalidade das Educação através das Artes Visuais não é a de criar artistas, mas de contribuir para que cada criança ou cada adolescente possam tornar-se seres humanos mais inteligentes e mais capazes, do ponto de vista cognitivo, relacional, socio emocional e ético.

Tendo este compromisso como cenário de fundo, empreendeu-se uma consulta de obras e textos que, através de uma tal revisão bibliográfica, permitisse compreender como na bibliografia especializada se responde àquela interrogação. Constatou-se que, de um modo geral, se podem organizar as reflexões sobre os fundamentos das acções educativas cujas referências são as Artes Visuais, em função do seguinte conjunto de categorias: (i) Impacto cultural; (ii) Impacto no desenvolvimento pessoal e social dos alunos; (iii) Impacto psicológico e (iv) Impacto curricular e pedagógico.

Na categoria relativa ao impacto cultural verificou-se que os autores valorizam o desenvolvimento do sentido estético e da criatividade (Lopes, 2010), relacionado com a necessidade de se compreender que há modos diversos de relação com o mundo, de apropriação deste mundo

e de conhecimento do mundo, nomeadamente dos ambientes visuais em que vivemos (Foresta, 1993). Uma finalidade que Foresta (1993) justifica, afirmando que o “modo como nós definimos o nosso universo irá determinar o modo como nós organizaremos as nossas vidas através das relações que estabelecemos e das instituições que percorrermos, fundamentos da construção do espaço humano (p. 67). Não será de estranhar, por isso, que, do ponto de vista do impacto cultural do campo Educação a partir das Artes Visuais, se refira, também, o contributo para derrubar preconceitos (Lopes, 2010) ou a possibilidade de aprender a abordar criticamente a informação (Eça, 2014).

Quanto ao impacto no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, por parte das acções que têm lugar no referido campo, as obras dos autores que foram lidas e analisadas, defendem que poderá contribuir para a sua socialização (Lopes, 2010), para desenvolver o sentimento de pertença (Lopes, 2010), para promover a tomada de consciência acerca das suas capacidades (Gonçalves, 2012), para potenciar a capacidade de comunicar (Cardoso, 2012) e, finalmente, para incentivar o “conhecimento das identidades e do património” (Eça, 2024, p. 22). No que diz respeito ao impacto do campo da Educação através das Artes, no desenvolvimento psicológico dos alunos, as obras e os textos referem o desenvolvimento cognitivo (Lopes, 2010; Eça, 2014), o desenvolvimento das emoções (Eça, 2014), a desinibição (Lopes, 2010), o desenvolvimento da auto-estima (Gonçalves, 2012; Cardoso, 2012), o desenvolvimento da capacidade de concentração (Cardoso, 2012) e a construção de um sentido sobre Si-mesmo, fruto da possibilidade de se exprimir de forma pessoal e livre (Taylor, 2005).

Finalmente, quanto ao impacto curricular e pedagógico, é possível elencar o seguinte conjunto de razões: (i) o contributo para o desenvolvimento da motivação quer face ao processo de ensino-aprendizagem (Lopes, 2010; Gonçalves, 2012), quer para se promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Gonçalves, 2012). Eça (2014) na linha deste raciocínio defende que uma “boa educação das artes pode ajudar os estudantes a ver melhor, a serem persistentes, ousados, a aprenderem com os erros, a fazer juízos críticos e a saber justificar as suas opiniões” (p. 23). O desenvolvimento da literacia visual (Taylor, 2005), a provocação dos sentidos (Freitas & Teixeira, 2011), a facilitação do contacto com os instrumentos de criação de produtos relacionados com as Artes Visuais (Foresta, 1993), a produção de imagens artísticas, bem como o desenvolvimento da apreciação, do reconhecimento estético (Eça, 2014) e de competências estéticas (Taylor, 2005), para além do aprofundamento das funções da arte (Eça, 2014), são razões que têm subjacente um outro tipo de definição das finalidades da Educação através das Artes Visuais. Na continuação de uma abordagem para a qual este tipo de educação possui, só, por si, um valor intrínseco, Foresta (1993) defende a necessidade de se criar um novo espaço de comunicação, a partir das Artes Visuais, de forma a ampliar as linguagens de que dispomos que nos permitam comunicar, de outro modo, fruir e criar (CNE, 2013). É que, como defende Mitchell (2016), citando Leitch, “muitas emoções, sensações e dimensões articuladas com a experiência encontram-se para lá dos limites da consciência e, por vezes, não são traduzíveis em palavras” (p. 262-263).

A primeira observação que vale a pena fazer prende-se com o facto de estarmos perante discursos que, mais do que anunciar finalidades, anunciam possibilidades e potencialidades do campo da Educação através das Artes Visuais. A segunda observação tem a ver com a constatação de que este campo tende a ser visto quer pelo seu valor intrínseco quer pelo seu valor instrumental para outras áreas do saber. A terceira observação prende-se com a importância da Educação Estética como uma dimensão de referência da Educação Artística e, por isso, da Educação através das Artes Visuais.

Tendo como referência a reflexão sobre os paradigmas pedagógicos, através dos quais se tentou captar as tendências estruturantes que permitem definir as crenças e acções educativas no campo da educação escolar, pode afirmar-se que as finalidades anunciadas pelos autores atrás citados não fazem sentido em espaços escolares subordinados ao paradigma da instrução. Por isso, pode concluir-se que as finalidades propostas não podem circunscrever-se, apenas, aos conteúdos, mas, igualmente, às competências em função das quais estes conteúdos adquirem, ou não, significado cultural. Provavelmente esta é uma das maiores vulnerabilidades do paradigma da instrução, dado que o modo como enfatiza os conteúdos contribui para que as competências que caracterizam os diversos campos do saber não só não se constituam como objectos de trabalho educativo, como, pior ainda, sejam atraídas pelo trabalho educativo que se realiza. Em sentido contrário, o paradigma da aprendizagem ao focar-se, exclusivamente, nas competências permite alimentar uma ilusão, a de que estas podem ocorrer no vazio ou que é possível dissociar as competências dos objectos do saber que as justificam.

Uma das problemáticas nucleares que se fazem sentir no campo da Educação Artística diz respeito ao confronto entre aqueles que tendem a valorizar este campo pelo seu valor educativo intrínseco e outros que enfatizam o impacto das actividades que aqui ocorrem nas actividades que ocorrem noutros campos. É esta a posição de Lopes (2010) ou de Gonçalves (2012) que consideram que o trabalho na área da Educação através das Artes Visuais contribui para motivar os estudantes no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem que têm lugar nas salas de aula das escolas, Gonçalves (2012) defende, para além disso, que aquele trabalho pode contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. É que, segundo Eça (2014), uma “boa educação das artes pode ajudar os estudantes a ver melhor, a serem persistentes, ousados, a aprenderem com os erros, a fazer juízos críticos e a saber justificar as suas opiniões” (p. 23). Trata-se de uma tese que, independentemente das evidências que a possam sustentar, nunca explicará como é que alguém se motiva, realiza aprendizagens significativas ou desenvolve competências em áreas disciplinares onde estes requisitos não são a finalidade das mesmas, apenas por causa do trabalho desenvolvido no seu exterior, na área da Educação Visual.

Finalmente, a Educação Estética e a importância que lhe é atribuída por alguns autores como dimensão educativa da Educação através das Artes Visuais obriga a discutir os custos das abordagens que enfatizam o desenvolvimento das competências expressivas dos alunos como a principal finalidade do campo educativo em análise. Como já foi referido neste trabalho, uma tal opção deriva da importância que se atribui à actividade e ao protagonismo dos alunos no âmbito de acções educativas que se definem em função do paradigma da aprendizagem.

Ainda que não se pretenda desvalorizar o desenvolvimento das competências expressivas dos alunos como finalidade educativa, não é possível dissociar o desenvolvimento de tais competências do desenvolvimento da competência estética. O que se pretende é deixar de alimentar a ilusão da auto-suficiência expressiva dos alunos, para se compreender que essa expressividade, no domínio das artes visuais, mais do que um monólogo que se estabelece entre um sujeito e a obra que este produz, deverá ser o resultado de um amplo diálogo que os professores não só possibilitam, como também estimulam (Cosme, 2011). Por isso, há duas questões que importa enunciar:

a) Quais os referentes desse diálogo que compete aos professores estimulam?

b) Quais os limites da acção dos professores como interlocutores, de forma a que não façam pelos alunos o que só a estes compete fazer?

É em função da tentativa de encontrar respostas para as questões enunciadas que a problemática do desenvolvimento das competências estéticas se afirma como uma problemática incontornável, não só porque deverá ser entendida como uma finalidade da Educação Visual, como, igualmente, porque esta dimensão é condição de desenvolvimento das competências expressivas.

Entende-se por competência estética “a capacidade do leitor, espectador, ouvinte para extrair conteúdos de significado de diferentes níveis de profundidade da textura estética de uma produção artística” (Leontiev, 2000, p. 133) e, igualmente, de encontrar meios expressivos relacionados com a elaboração de uma obra. Trata-se de uma competência

a desenvolver tendo em conta as possibilidades dos sujeitos para se envolverem num diálogo com as obras relacionadas, neste caso, com o campo das Artes Visuais, o que depende das oportunidades de que estes dispõem para se apropriar das linguagens e códigos culturais em presença. Não se trata de defender a necessidade de os alunos terem aulas de História da Arte, mas de beneficiarem de iniciativas que lhes permitam vivenciar experiências e reflexões que tenham como referência o campo histórico em função do qual se tem vindo a construir a disciplina de Artes Visuais.

Em suma, na abordagem proposta pelo paradigma da comunicação, o desenvolvimento da competência estética é um processo que se constrói e se desenvolve tendo por referência os sujeitos, como seres construtores de sentidos, e os mundos de que são portadores, bem como os objectos artísticos e as referências estéticas que balizam a sua existência (Cosme, 2011). Acredita-se, também, que os mundos dos sujeitos e a sua capacidade para construir sentidos acerca da realidade exterior pode ser afectado, de forma pertinente, quer por este contacto com os objectos artísticos, quer pela participação na produção de obras referenciadas ao universo das Artes Visuais (Cosme, 2011).

Tomando como referência a tipologia que Leontiev (2000) propõe para explicar o tipo de relação que se pode estabelecer entre cada um de nós e os objectos de arte, torna-se mais fácil compreender a importância da dimensão estética como dimensão estruturante de qualquer projecto de Educação Artística. Assim, Leontiev considera que a procura daqueles objectos, seja ao nível da literatura, das artes visuais, da dança, do teatro ou do cinema, pode corresponder a uma procura com fins recreativos,

função que, segundo o autor, não requer nenhum tipo de educação específica, dado que o “mundo dos objectos quase-arte recreativos adapta-se perfeitamente ao nível mais baixo (zero) de educação e de *competência estética*” (Leontiev, 2000, p. 145). Uma segunda modalidade de relacionamento tem a ver com o processo de socialização em que nos envolvemos e somos envolvidos no mundo em que vivemos (Leontiev, 2000), considerando o autor que “a educação relevante para esta função é a educação geral tradicional em vez da educação estética” (p. 146). “A arte orientada para o desenvolvimento pessoal” (Leontiev, 2000, p. 146), é a terceira possibilidade de relacionamento entre as pessoas e os objectos artísticos e a mais exigente, porque “quebra normas e clichés” (p. 146), permitindo que se desenvolvam outras formas de ver e de avaliar. É a preocupação com experiências educativas que visam promover o desenvolvimento pessoal que justifica, afinal, que a Educação Artística seja parte integrante dos planos de estudos do Ensino Básico. É, igualmente, essa preocupação que justifica a recusa dos pressupostos pedagógicos do paradigma da instrução e o afastamento face ao paradigma da aprendizagem, quanto mais não seja porque, como no-lo lembra, ainda, Leontiev (2000), “só renunciando à percepção pessoal de uma obra de arte através do prisma dos próprios significados pessoais, é que o observador consegue compreender a obra em toda a plenitude do seu significado” (p.132). Daí que seja necessário promover “o colapso dos estereótipos de sentido pessoais, acrescido de um relevo enriquecido de uma percepção do mundo e do desenvolvimento da capacidade de ver objectos e eventos simultaneamente de muitos pontos de vista, em muitos contextos e significados potenciais” (p.133).

De acordo com esta perspectiva, são vários os desafios com que nos temos de confrontar no domínio da Educação através das Artes Visuais. O primeiro destes desafios consiste em saber como é que se transita do nível da recreação para o nível do desenvolvimento, sabendo que o primeiro não pode ser dispensado, ainda que possa impedir o segundo de se afirmar. Isto é, não se pode iludir ou ignorar as representações, os olhares e as mundi-vivências dos alunos, ainda que seja necessário perguntar como e porque é que isso se faz. Trata-se de um desafio que conduz a outro, através do qual se pergunta como é que a inevitável valorização da dimensão expressiva se pode constituir como condição da competência estética, sabendo-se, no entanto, que também se poderá constituir como um obstáculo. Finalmente, é necessário discutir como é que os professores se envolvem nestes projectos. Já foi defendido neste trabalho que deverão assumir-se como interlocutores qualificados (Cosme, 2009), o que significa que não se discute se os professores deverão estar presentes, mas como é que poderão estar presentes como docentes de Educação Visual.

Estes são, provavelmente, os desafios maiores que se colocam no campo da Educação através das Artes Visuais no âmbito do Ensino Básico, de forma a que os alunos possam beneficiar da oportunidade educativa que esse campo pode oferecer. Uma oportunidade que obriga a reflectir quer sobre a gestão curricular das disciplinas relacionadas com o referido campo, quer sobre a organização dos ambientes de trabalho, quer, ainda, sobre o tipo de interlocução que os docentes possam protagonizar.

Pode considerar-se que esta é a razão que justifica este trabalho, dado que, não pondo em causa os constrangimentos logísticos, a



imagem e
criação de
grafismos,
dentro da forma
contornada

alegada indefinição e ambiguidade das políticas educativas no domínio da Educação Artística ou o estatuto académico das iniciativas que se desenvolvem neste campo, é necessário reflectir sobre o que se propõe e o que se faz nas salas de aula, nas disciplinas e nos tempos escolares relacionados com as Artes Visuais no Ensino Básico.

□ implicações para o trabalho de reflexão sobre o projecto de pesquisa

Hoje, existe à nossa disposição um documento que permite uma discussão consequente e sustentada sobre os problemas e os desafios enunciados, o qual não podendo servir de referência ao trabalho de investigação que realizei, pode servir de referência à discussão que, através desta tese, se pretende dinamizar. Falo do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) que foi publicado no Diário da República, em 2017, através do Despacho nº 6478/2017 de 26 de Julho. É esse documento que constitui a matriz do trabalho de formação a desenvolver ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória, definindo-se, por via do mesmo, os princípios, a visão e os valores, bem como as dez áreas de competências que regulam e orientam aquele trabalho de formação. Ainda que as áreas de competências não pressuponham nenhum tipo de hierarquia e sejam transversais a todas as disciplinas e áreas curriculares, parece ser aceitável que, do conjunto dessas áreas de competências, se valorize a área designada por «sensibilidade estética e artística», não se esquecendo que as competências aqui descritas e

os respectivos descritores operativos digam respeito não só ao Ensino Básico como, também, ao Ensino Secundário.

Considera-se que as competências que dizem respeito à área em questão têm a ver com

“processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos. Compreendem o domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada” (Martins, 2017, p. 28).

Partindo desta definição constata-se que há actividades consideradas fundamentais para que os alunos possam desenvolver a sensibilidade estética e artística, nomeadamente, a **experimentação**, a **interpretação** e a **fruição**. Para além disso, deverão ter oportunidade de **desenvolver a sua expressividade pessoal e social**, o que passa por aprenderem e **dominarem processos técnicos e performativos** relacionados com as obras que criam. Finalmente, valoriza-se a o **juízo crítico e informado que decorre do desenvolvimento de critérios estéticos**. Se analisarmos os descritores operativos, constata-se que a esta lista de actividades se acrescenta os processos de **reflexão**, **comparação** e **argumentação**, que não poderão deixar de ser relacionados com as actividades já enunciadas, para além da **valorização das manifestações culturais da comunidade** ou da **participação autónoma em actividades culturais e artísticas**, seja **como público**, seja **como criador**, seja **como intérprete**. Ou seja, o campo da Educação

através das Artes Visuais é um campo que beneficia do património de saberes e experiências que tem vindo a ser construído quer na área das Artes Visuais quer no próprio campo educativo que tem estas artes por referência

Por sua vez, não é possível deixar de reconhecer que as experiências educativas por via das quais se configuram as actividades referidas no parágrafo anterior, constituem-se como experiências que propiciam o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e autonomia, o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, a consciência e domínio do corpo e vivências de bem-estar que importa valorizar¹⁶. Neste sentido, o campo educativo que possui as Artes Visuais como referência e objecto do trabalho que aí se desenvolve, é, também, um campo cujos objectivos e finalidades estimulam o desenvolvimento das competências necessárias à sua afirmação como pessoas que têm de **aprender a viver uma vida em comum**, sem que um tal propósito corresponda a qualquer tipo de acréscimo indevido de responsabilidades educativas.

Para além disso, no referido campo, por haver necessidade de lidar com textos e linguagens distintas, por haver necessidade de interpretar informação e comunicar, através dos mais diversos meios, por haver necessidade de raciocinar e resolver problemas ou porque é expectável que se mobilizem saberes científicos, técnicos ou tecnológicos, torna-se possível concluir que estamos perante um campo cuja amplitude formativa decorre do processo de desenvolvimento pessoal e social que suscita,

¹⁶ Estas designações «Relacionamento interpessoal», «Desenvolvimento pessoal e autonomia», «Pensamento crítico e criativo», «Consciência e domínio do corpo» e «Bem-estar, saúde e ambiente» correspondem a áreas de competências previstas no PASEO.

mas, igualmente, do seu envolvimento no projecto de empoderamento cultural que se espera que a Escola patrocine e dinamize¹⁷.

O desafio que se coloca no Ensino Básico, tendo em conta a diversidade deste ciclo de escolaridade, é o de decidir como é que as actividades e experiências dos alunos na área da Educação Visual podem suscitar o desenvolvimento das competências atrás referidas. Certamente que os programas são recursos inestimáveis para o fazer, tal como, hoje, são as chamadas «Aprendizagens Essenciais», bem com os projectos que se desenvolvem nas escolas e nas comunidades. Importa é compreender que é necessário reflectir sobre esses documentos e promover uma interpretação dos mesmos que sustente uma tomada de decisões congruente com os desafios e exigências em função dos quais se pretende que os alunos desenvolvam as competências previstas no PASEO.

Seja como for, uma tal exigência curricular é uma exigência que se coloca em turmas do 1º ciclo, em turmas do 2º ciclo e em turmas do 3º ciclo, o que significa que pressupõe projectos diferentes entre ciclos, se bem que estes possam manter entre si algum tipo de articulação. No âmbito de cada ciclo e das turmas dos diferentes anos de escolaridade que os integram, há que prever, igualmente, a necessidade de tomar decisões que valorizem as singularidades dos alunos que aí vivem, o que, neste caso, significa que sendo insensato considerar que as necessidades e os interesses dos alunos são condições suficientes para que estes possam

¹⁷ Neste momento, referem-se outras áreas de competências que integram o PASEO, nomeadamente «Linguagens e textos», «Informação e comunicação», Raciocínio e resolução de problemas ou «Saber científico, técnico e tecnológico».

aprender (Trindade & Cosme, 2010), é necessário compreender que esses alunos, qualquer aluno, aprende a partir do que é e do que sabe (Trindade & Cosme, 2018).

Foi tendo em conta este pressuposto que se equacionou a possibilidade de reflectir sobre as finalidades, os desafios e o impacto do trabalho na área de Educação Visual a partir do trabalho educativo que eu, enquanto professora, me encontrava a realizar numa turma com alunos que se encontravam sob a medida que, de acordo com o Decreto-Lei 3/2008, se designava por «Currículo Específico Individual». A opção por realizar o trabalho de pesquisa com um tal grupo de alunos explica-se, em larga medida, pela necessidade de poder dispor de tempo e de autonomia suficientes para desenvolver um projecto exequível e congruente com as intenções que o justificavam. Só o tempo de que dispus e a liberdade, em termos de gestão curricular, que usufruí é que permitiram que, apesar dos desafios específicos e das dificuldades vividas, o projecto de pesquisa tivesse sido realizado. Relembro que este projecto não visava abordar a relação entre crianças com Necessidades Educativas Especiais e Educação Visual, mas, antes, discutir os fundamentos, as possibilidades, as condições e o impacto educativo desta disciplina no âmbito do projecto de formação dos alunos. Trata-se de um trabalho que não visa, nem pode esgotar a reflexão sobre o tema, podendo ser entendido como um contributo a juntar a outros contributos que se debruçam sobre a problemática em causa.

No próximo capítulo focalizar-me-ei na educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais com o propósito de identificar e discutir desafios, exigências e zonas de tensão, de forma a justificar a proposta de trabalho que realizei e em função da qual organizei o

projecto de pesquisa. Seja como for, uma tal proposta tinha de ter em conta as singularidades dos alunos, assim como a reflexão acabada de produzir sobre a Educação através da área das Artes Visuais que serviu de referência, igualmente, à elaboração do projecto.



Imagem F – pintura a sopro

capítulo II



imagem f
Criação
máscaras para o
carnaval

| o trabalho educativo na escola, com alunos com necessidades educativas especiais |

□ introdução

O contributo que se pretende construir, através da redacção deste trabalho tem a ver, essencialmente, com a reflexão, que se considera necessária, sobre a importância das Artes Visuais, nas suas mais diversas manifestações, como área curricular que integra as matrizes curriculares dos diferentes níveis de escolaridade.

Tratando-se de um contributo que teve como referência o trabalho educativo desenvolvido com crianças com Necessidades Educativas Especiais, importa discutir, não tanto as razões que o justificam, mas as potencialidades de um estudo que se desenvolve com um tipo de população discente tão específica.

Há que reconhecer que o facto de ser a professora do grupo de alunos onde o trabalho de pesquisa se desenvolveu foi uma razão de peso para assumir uma tal opção. Pretendendo desenvolver um projecto de investigação e vendo que as condições de trabalho não eram as ideais na sala da Educação Especial, onde os alunos tinham as suas aulas, teria de encontrar uma solução que tivesse em conta quer a minha disponibilidade para abraçar um projecto desse tipo quer a eventual disponibilidade de espaço da escola que vive um grande problema de falta de condições devido ao grande número de alunos. Foi a partir do balanço das possibilidades que eu poderia, ou não, usufruir que consegui

ter acesso durante todo o doutoramento e não só, a uma sala de aula para mim, e não só, o que resolvendo, por um lado, o conjunto dos problemas atrás enunciados, abria, por outro, um conjunto de possibilidades que tinha a ver com as características de alunos identificados como alunos com Necessidades Educativas Especiais.

É para conferir visibilidade a tais possibilidades que se justifica a reflexão que se propõe neste capítulo, onde se começa por abordar as tensões que, hoje, atravessam, o campo educativo dos alunos portadores de deficiência, de forma a compreender-se as respostas que, actualmente, se promovem, do ponto de vista dos seus fundamentos e implicações curriculares e pedagógicas. Configura-se, deste modo, o campo argumentativo que irá permitir compreender como o trabalho formativo dirigido para alunos com Necessidades Educativas Especiais pode constituir um cenário potenciador da reflexão a produzir sobre a importância curricular e pedagógica da área das Artes Visuais.

Importa referir, apenas, que no ano letivo em que decorreu o projeto de escrita (2016/2018), o trabalho dirigido para alunos com NEE era regulado pelo Decreto-Lei 3/2008 que foi revogado em 2018 com a promulgação do Decreto-Lei nº 54/2018. Isto significa que, hoje, já não existe a medida CEI, o que não nos coloca perante qualquer tipo de problema metodológico, dadas as finalidades e objetivos desta tese que, como o temos vindo a defender, aborda, discute e reflecte sobre a importância da Educação Artística como componente das matrizes curriculares dos diversos ciclos de escolaridade no sistema educativo português.



imagem g

Criação
máscaras para o
carnaval

□ **visão panorâmica da educação dos alunos com necessidades educativas especiais**

No estudo, coordenado pelo Prof. Joaquim Bairrão Ruivo, intitulado: «Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação» (Ruivo, 1998), que o Conselho Nacional de Educação patrocinou, considera-se que o trabalho educativo com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) pode ser caracterizado à luz de três grandes momentos: o primeiro que se poderia considerar a pré-história, subordina-se a uma concepção asilar da educação dessas crianças; no segundo, com um forte cariz assistencial, ainda que com algumas preocupações educativas, defende-se que a educação deverá decorrer em ambientes segregados e, finalmente, no terceiro momento afirma-se a necessidade de promover a integração das crianças portadoras de deficiência, o que corresponde a uma preocupação educativa através da qual se defende que estas crianças têm de ser educadas em ambientes educativos onde possam conviver e trabalhar com todas as outras crianças.

Foi em 1994, na Conferência Mundial de Salamanca, que 92 governos, entre eles o de Portugal, e 25 organizações internacionais aprovaram o que veio a ser conhecido por Declaração de Salamanca¹⁸, onde se consagra, definitivamente, o conceito de educação inclusiva. Um conceito através do qual se afirma que:

¹⁸ Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo¹⁹.

Tal como defende, Ana Maria Bénard da Costa (1999), um tal compromisso,

É fruto duma longa evolução caracterizada por uma história de exclusão/rejeição que passou por diferentes fases: exploração e

¹⁹ Declaração de Salamanca, consultada no sítio » <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>

abandono; protecção caritativa; internamento em instituições de educação; envio para escolas ou classes especiais (p.25).

Foi necessário chegarmos à década de 70 para se iniciar uma tendência de sinal contrário à da exclusão explícita e deliberada que, de um modo geral, se foi construindo e afirmando de forma diversa, seja através da valorização da normalização, seja através da valorização da integração, seja, ainda, através da valorização da igualização das oportunidades, seja, por fim, através da valorização da inclusão (Costa, 1999, p.25).

Segundo Correia (2001), o princípio da inclusão construiu-se através da recusa da segregação educativa que as escolas produziam, a qual, entre outras coisas, excluía os alunos com dificuldades de aprendizagem. Numa segunda fase, de natureza assistencialista, começou-se a combater, de forma limitada, as práticas excludentes, através de actividades de compensação educativa que retiravam as crianças da sala de aula comum, para que estas pudessem superar as suas dificuldades de aprendizagem. (figura 1)

Só bem mais tarde é que a escola começou a repensar o seu papel e a relação com estes alunos, bem como a interpelar as suas responsabilidades educativas, em termos curriculares e pedagógicos, no que ao processo de exclusão dos alunos diz respeito.

Portugal não foi imune a tais dinâmicas e às tensões que as atravessavam, de forma que na década de 70, e sobretudo após o processo de democratização do país, aprova-se legislação que favorecem

a possibilidade das crianças com Necessidades Educativas Especiais serem educadas em escolas e salas de aula comuns

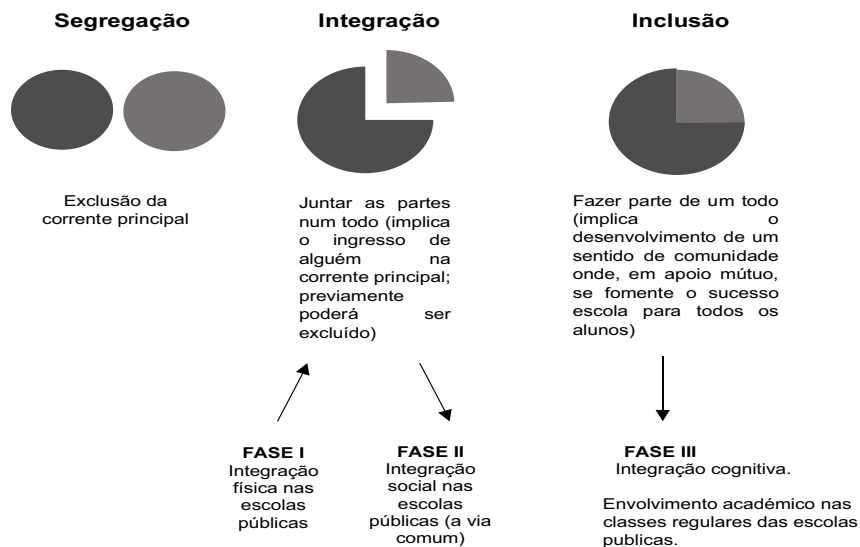


figura 1 - Evolução da Inclusão (Correia, 2011)

A própria Constituição da República Portuguesa, aprovada em 1976, favorece um tal desígnio, tal com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, dez anos depois, e da Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência, promulgada em 1989.

É de acordo com o ambiente jurídico criado que o Decreto-Lei nº 174/77, referente aos ciclos de escolaridade posteriores ao 1º Ciclo do Ensino Básico, prescreve as condições especiais a respeitar nas matrículas e na avaliação dos alunos portadores de deficiência. Posteriormente, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 538/79 é garantido, às crianças portadoras de deficiência, o direito de frequentarem a escolaridade obrigatória, uma disposição que se reafirma no Decreto-Lei 301/84, ainda que neste documento jurídico se ressalve a possibilidade

destas crianças serem dispensadas de o fazer, caso isso se justifique. Será, em 1988, que, através do DL 35/88, passam a existir, nas escolas, professores com funções de apoio a alunos deficientes e que, através do Despacho Conjunto 36/88, se legaliza a existência das Equipas de Educação Especial.

Um dos passos mais decisivos, no domínio do atendimento educativo que se propõe nas escolas, às crianças portadoras de deficiência, foi dado quando se publicou o Decreto-Lei nº 319/91, o qual regulamentou a integração deste tipo de alunos no ensino dito regular, enfatizando-se quer o conceito de Necessidades Educativas Especiais quer a responsabilidade educativa das escolas na criação das condições que favoreçam a possibilidade destes alunos realizarem percursos escolares bem-sucedidos. Trata-se, neste sentido, de um decreto-lei histórico porque, entre outras, exprime a influência do denominado Relatório Warnock²⁰ na nova abordagem que propõe para promover o trabalho educativo com crianças portadoras de deficiência. Segundo Izquierdo (2006) é esse relatório que consagra a transição, no domínio em causa, do paradigma médico-psicológico para o paradigma educativo. A própria designação «Necessidades Educativas Especiais» (NEE) é a prova mais evidente da tentativa de transição que, através daquele relatório, se protagoniza.

²⁰ Relatório Warnock é a designação utilizada para nos referirmos ao «Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People» (London: Her Majesty's Stationery Office, 1978), presidido por Mrs. Hellen Mary Warnock (izquierdo, 2006).

É em 1 de Julho de 1997 que se promulga o Despacho Conjunto n.º 105/1997. Segundo Izquierdo (2006) é neste despacho onde surge, pela primeira vez, o termo «apoios educativos» que, para além disso

Determina a inserção na escola regular dos professores de apoio e a criação de “Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos”, com base concelhia. Descreve com pormenor o processo de colocação destes recursos e a dependência que devem manter das respectivas Direcções Regionais de Educação (p.93).

Independentemente do modo como o referido despacho foi implementado, que limitou o seu impacto e efeitos (Izquierdo, 2006), há que reconhecer que o mesmo consagra a integração dos recursos da Educação Especial no Ensino Regular, o que, só por si, pode ser entendida como uma medida potenciadora de práticas educativas mais inclusivas.

Izquierdo (2006) refere-se, ainda, a outros documentos jurídicos na área do trabalho em contextos educativos formais, dirigido para crianças com Necessidades Educativas Especiais. São eles:

- o Despacho n.º 7520, de 6 de Maio de 1998, que “determina a criação de unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos nos estabelecimentos de ensino público dos ensinos básico e secundário” (p. 96), com o objectivo de responder de forma integrada às necessidades específicas destes alunos;
- o Despacho Conjunto n.º 891 de 19 de Outubro de 1999, que regula os projectos de intervenção precoce para crianças entre

os 0 e os 6 anos, com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento e suas famílias. Para além disso estabelece, também, a criação de equipas de apoio directo, de equipas de coordenação de nível regional e de um grupo de coordenação interdepartamental, de nível central, a quem compete acompanhar, avaliar e empenhar-se na conceitualização e aplicação do projecto (Izquierdo, 2006.)

Havendo outras iniciativas, no âmbito da publicação de legislação, que se relacionam com a intervenção educativa dirigida a alunos com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente as que se relacionam com a criação do grupo específico para a docência no Ensino Especial (Decreto-Lei 20/2006), importa referir, pela sua importância, as duas mais recentes: a promulgação do Decreto-Lei 3/2008 que revoga o Decreto-Lei 319/91 e a promulgação do Decreto-Lei 54/2018 que, por sua vez, revoga o Decreto-Lei 3/2008.

Foi no decurso do mandato da ministra Maria de Lurdes Rodrigues que se promulgou o DL 3/2008. Tratou-se de uma peça jurídica que instituiu a obrigatoriedade de elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) para crianças com NEE permanentes, o Plano Individual de Transição, complementar ao PEI, para assegurar a transição para a vida activa daqueles alunos, a criação dos Departamentos de Educação Especial autónomos nos agrupamentos escolares e a obrigatoriedade de proceder à revisão anual dos PEI, mediante um processo avaliativo que permitisse sustentar aquela revisão. Para além disso, circunscreveu a intervenção das Equipas de Educação Especial aos alunos com NEE de carácter permanente, em função da avaliação realizada através da utilização da Escala de Classificação Internacional da Funcionalidade,

Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde. Tendo em conta a importância que a CIF passa a assumir como instrumento de diagnóstico pode considerar-se, como o fazem Lima e Bento (2009), que com o referido Decreto-Lei se retorna à valorização dos diagnósticos clínicos e psicológicos em detrimento dos diagnósticos de natureza curricular e pedagógica. Em segundo lugar, é possível, também, afirmar-se que o Decreto-Lei 3/2008 contribuiu para subestimar a possibilidade dos professores do Ensino Especial se envolverem na configuração de uma Escola mais inclusiva, quando intervêm, apenas, com alunos que são considerados com NEE de carácter permanente.

O Decreto-Lei 54/2018 propõe alterações substantivas no domínio da educação de crianças com NEE, das quais se salientam aquelas que têm a ver com o fim da utilização da CIF, enquanto instrumento de diagnóstico; uma definição mais ampla das funções dos professores pertencentes aos grupos de docência do Ensino Especial e a adopção de um conjunto de medidas de gestão curricular que apontam para uma abordagem multinível dos desafios e exigências com que, nas escolas, se confrontam os alunos nos mais diversos ciclos de escolaridade.

Uma tal abordagem que se constrói em função de quatro princípios estruturantes: (i) Visão compreensiva, holística e integrada das aprendizagens e dos comportamentos ou das dimensões individuais e contextuais; (ii) uma actuação proactiva e preventiva; (iii) uma orientação para a qualidade e eficácia dos processos e (iv) uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados (Pereira, 2018), o que implica, entre outras coisas, a afirmação de uma visão e responsabilidade colectivas sobre os projectos de educação dos alunos

que integram cada comunidade escolar, uma liderança orientada pelos princípios da educação inclusiva, a necessidade de se promover o trabalho cooperativo, em equipas educativas, como condição, igualmente, para o desenvolvimento profissional docente (Pereira, 2018). É, partindo de tais princípios, que se propõem três níveis de intervenção:

- O nível 1, medidas universais, refere-se a práticas ou serviços disponibilizados com o objectivo de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Com efeito, não dependem da identificação de necessidades específicas de intervenção, sendo medidas generalizadas a todos os alunos (...).
- O nível 2, medidas selectivas, inclui práticas ou serviços dirigidos a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que evidenciam necessidades de suporte complementar, em função da resposta às intervenções de nível 1. (...).
- O nível 3, medidas adicionais, refere-se a intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno, implementadas individualmente ou em pequenos grupos, e geralmente mais prolongadas. Este nível de intervenção, por vezes, requer a realização de avaliações especializadas” (p.20).

Em suma, entendendo-se as medidas universais como respostas que a Escola acciona para todos os alunos com o objectivo de promover o seu sucesso educativo, identificam-se as medidas selectivas como aquelas que visam responder a necessidades de suporte à aprendizagem que as medidas universais não supriram. Finalmente, é possível e necessário

adoptar as medidas adicionais quando os alunos manifestam “dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interacção, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (Pereira, 2018, p.29).

Estamos, como se constata, perante uma tentativa mais ambiciosa de promover a inclusão escolar que, por isso, deixa de ser concebida tendo como referência, apenas, os alunos com NEE. Daí que seja necessário articular a promulgação do referido Decreto-Lei com a promulgação do Decreto-Lei 55/2018, através do qual se estabelece, no seu artigo 1º;

o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua concepção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Não é só a afirmação, no preâmbulo deste DL, da necessidade das escolas portuguesas se afirmarem como escolas inclusivas que permite defini-lo como um contributo incontornável, mas, igualmente, a centralidade que, no mesmo, se atribui ao «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória», enquanto documento nuclear de referência das decisões educativas e curriculares que aquelas escolas terão de assumir.

Não tendo sido este quadro jurídico que legitimou o tipo de intervenção que permitiu o desenvolvimento do projecto de pesquisa que



imagem h
Criação
máscaras para o
carnaval

protagonizei, não deixa de ser relevante conferir uma maior visibilidade ao mesmo porque, hoje, deixou de ser possível ignorar a reflexão sobre o trabalho com alunos com NEE ignorando o DL 54/2018.

□ tensões curriculares e pedagógicas, a educação dos alunos com necessidades educativas especiais

Através da abordagem panorâmica da legislação que, em Portugal, se tem vindo a produzir sobre a educação de crianças com NEE foi possível identificar um conjunto de tensões que está presente quer no âmbito da legislação específica sobre este assunto quer no domínio da legislação mais geral que tem vindo a ser produzida no sistema educativo, nomeadamente aquela que visa regular as decisões curriculares e pedagógicas que se podem assumir no seio das escolas portuguesas.

Em larga medida, tais tensões afirmam-se através da reflexão que se tem vindo a produzir sobre a problemática da diferenciação curricular e pedagógica, a qual se afirma através quer da discussão sobre a desejabilidade ou a inevitabilidade da inclusão/exclusão dos alunos das turmas de ensino regular quer através da reflexão sobre os sentidos e as práticas de diferenciação curricular e pedagógica.

O primeiro tipo de discussão atrás referido pode ser ilustrado por via do debate que teve origem após a publicação do Despacho 22/1996, vulgarmente conhecido como o dos «Currículos Alternativos». Tratava-se de um despacho através do qual se visava responder aos elevados níveis de insucesso e de abandono escolar dos alunos portugueses, ao nível

da escolaridade obrigatória e que, apesar de se afirmar como um legado subsequente à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial de Jomtien, em Março de 1990, foi objecto das mais severas críticas, dado o facto de contrariar as tendências inclusivas que a Declaração de Salamanca tinha acabado de consagrar. Tais críticas tinham a ver com o facto do referido despacho permitir que, respeitando certas condições, os alunos, em situação de risco de insucesso e de abandono escolares, poderiam ser agrupados, em turmas constituídas para o efeito, onde se desenvolveria um programa de educação específico, diferente dos programas de formação do denominado ensino regular. Sérgio Niza, uma das vozes mais inconformadas com o referido despacho, defendia, por exemplo, que a:

Escola não pode nunca criar currículos (e turmas) de «terceira», sem qualquer prestígio. (...) A Escola dispõe de alguns meios de apoio a crianças com dificuldades. É urgente aumentá-los e reestruturar as respostas. O que a Escola não pode – nunca – é ser promotora assumida de exclusão. Venderia a alma ao diabo. Desprezaria com isso o valor moral e cívico que esperamos da função social da escola e dos professores. (Nóvoa, Marcelino, do Ó, 2012, p.16).

Não sendo este o lugar e o momento para aprofundar o debate sobre o Despacho 22/1996, importa perguntar se a constituição de turmas especialmente concebidas para o efeito, com programas próprios, é, só por si, um obstáculo à inclusão educativa ou se não poderá ser entendida, antes, como uma medida estratégica capaz de promover, a prazo e de forma não-linear, uma tal inclusão?

A resposta a uma tal questão depende do modo como nos posicionarmos no debate sobre os sentidos e as práticas de diferenciação curricular e pedagógica, a outra problemática que teremos de discutir. A reflexão que Roldão (2003) propõe, neste âmbito, pode ser uma reflexão muito útil, no momento em que nos permite compreender como por detrás da retórica da diferenciação se ocultam significados e práticas que se distinguem entre si quanto aos pressupostos que as suportam.

Maria do Céu Roldão identifica “situações de diferenciação que se traduzem ou na definição de conteúdos requeridos para aqueles alunos e/ou na criação de alternativas curriculares tipicamente caracterizadas por uma redução das áreas académicas e um reforço de áreas mais ligadas à expressão não-verbal ou a habilidades de tipo técnico” de forma a respeitar-se “o princípio da adequação às características dos aprendentes” (Roldão, 2003, p.52).

Trata-se de uma abordagem cuja recusa explica o distanciamento, atrás referido, face ao projecto dos Currículos Alternativos, no momento em que, por um lado, se reconhece a necessidade de promover acções pedagogicamente diferenciadas, nas salas de aula e nas escolas contemporâneas e, por outro, não é capaz de se reconhecer a “impossibilidade de o conseguir com a estrutura e os modos organizativos e metodológicos de matriz uniforme” (Roldão, 2003, p.51).

Uma segunda possibilidade de abordar a diferenciação passa pelo desenvolvimento de projectos de intervenção que “se estruturam integralmente no plano do extracurricular (...)”, procurando-se “melhorar

a aprendizagem pela melhoria da integração social, afectiva e até cultural na escola, por medidas e iniciativas de acolhimento, de costumes e festas” (Roldão, 2003, p.52). Há, ainda, uma terceira possibilidade que se exprime através da proposta dos denominados apoios educativos, a qual se revela em função do “princípio da compensação quantitativa”. (Roldão, 2003, p.52)

De um modo geral, através das três abordagens construídas, a partir da leitura de Roldão sobre a diferenciação, é possível compreender que estamos perante uma leitura que, de um modo geral, tende a circunscrever a diferenciação “a um princípio que se evoca, apenas, quando os professores se confrontam com as alegadas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos” (Cosme & Trindade, 2017, p.10). Neste sentido, as modalidades de diferenciação através das quais se concebe e operacionaliza a acção educativa, pese as diferenças que se podem estabelecer entre elas, perfilham de uma visão comum acerca da diferenciação curricular e pedagógica que, para Perrenoud, (2000), consubstanciam uma perspectiva compensatória de diferenciação, a qual, de acordo com Trindade & Cosme (2014), pode ser vista como a prova de que “é possível que a gestão diferenciada do currículo possa constituir um expediente para instruir eficazmente os alunos” (Trindade & Cosme, 2014, p.33). Esta perspectiva compensatória de diferenciação caracteriza-se, então, como um prisma que se afirma não só por não contribuir para modificar a racionalidade curricular e pedagógica própria do “paradigma pedagógico da instrução”, como até para a revalidar. (Trindade & Cosme, 2010, p.30)

Em oposição, a esta perspectiva, Roldão (2013) refere-se a concepções e práticas de diferenciação curricular e pedagógica que se encontram vinculadas a um paradigma educacional distinto daquele que o paradigma da instrução constitui. Por isso é que propõe que a classe/turma possa deixar de ser a modalidade nuclear através da qual os alunos são agrupados nas escolas e se possa abandonar, também, a segmentação ano de escolaridade como critério de gestão do tempo escolar, defendendo, em alternativa, que a organização do espaço, do tempo e das actividades dos alunos nas escolas possa ser pensada em função de outros formatos, como, por exemplo, o trabalho em pequenos grupos; o trabalho em pares; as tutorias; os seminários que docentes, discentes ou outros actores poderão apresentar, bem como a possibilidade do envolvimento diferenciado dos alunos em actividades distintas que poderão ocorrer simultaneamente.

Trata-se de uma concepção de diferenciação curricular e pedagógica que se caracteriza por exprimir a recusa do princípio fundador da Escola como instituição educativa de massas, o de ensinar tudo a todos como se todos fossem um só, e o modo de ensino simultâneo que está na origem de uma organização no âmbito da qual os alunos se encontram “agrupados em classes graduadas, com uma composição homogénea e um número de efectivos pouco variável (Formosinho & Machado, 2009, p.32), os horários escolares se encontram rigidamente estabelecidos e os saberes “organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico”. (Formosinho & Machado, 2009, p.32)

É de acordo com uma tal recusa que se admite a necessidade de propor as modalidades, entre outras, de organização do trabalho na sala de aula, acima enunciadas. Modalidades estas que, por sua vez, poderão dar origem a outros modos de conceber o trabalho dos professores, transitando-se dos modos mais individualistas de trabalho docente para modos mais colaborativos, tais como as coadjuvações ou a formação de equipas educativas. Estas, correspondem a um outro modo de organizar o trabalho na sala de aula, o qual passa a ter como referência “um conjunto de alunos, equivalente a várias turmas, cujo processo de ensino-aprendizagem é acompanhado pela mesma equipa de professores e comporta a gestão integrada do currículo, do tempo, dos espaços e das actividades escolares” (...). (Formosinho & Machado, 2009, p.61)

Importa reconhecer que tais mudanças, no âmbito da organização institucional dos contextos escolares, só farão sentido se as práticas de gestão curricular deixarem de ser pensadas em função de uma perspectiva que tende a confinar-se à gestão estereotipada e burocrática do currículo e às modalidades de acção pedagógica que se circunscrevem ao ciclo didáctico que, através da exposição, da aplicação e da verificação, potencia a distribuição unidireccional e massiva da informação que se divulga. Daí, também, que o processo de avaliação do desempenho dos alunos, identificado com um exercício de classificação que visa promover a seriação dos alunos, tenha de ser repensado.

Se através da perspectiva compensatória da diferenciação se tenta conciliar, por razões de eficiência (Trindade & Cosme, 2010) ou por generosidade (Trindade, 2011), uma abordagem curricular e pedagógica magistrocêntrica com propostas e estratégias que se accionam quando

os alunos manifestam dificuldades de aprendizagem na vertente da diferenciação acabada de identificar, esta deixa de ser uma resposta circunscrita para ser vista como uma condição das aprendizagens a realizar. Isto significa que numa vertente mais ampla (Cosme & Trindade, 2013), o acto de diferenciar propostas de trabalho, momentos de trabalho, estratégias de acção ou modos, tempos e critérios de avaliação corresponde a uma nova visão sobre o que é ensinar e aprender na Escola.

Neste aspecto, o acto de ensinar, entendido como um acto muito amplo que diz respeito ao trabalho educativo que o professor produz para suscitar as aprendizagens dos seus alunos, é visto como um momento de interlocução qualificada (Cosme, 2009), já que, para que os segundos possam aprender, é necessário que os primeiros possam identificar, reconhecer e gerir a tensão entre os saberes pessoais dos seus alunos e os saberes historicamente construídos e validados que estes terão de se apropriar para se afirmarem como pessoas no mundo que partilham com outros seres humanos (Trindade & Cosme, 2010). É, como se defendeu no capítulo anterior, a qualidade desse processo de apropriação que poderá garantir não só a possibilidade de se realizarem aprendizagens significativas como, concomitantemente, a possibilidade dos alunos desenvolverem competências cognitivas, relacionais, éticas, instrumentais e estéticas, o que, a acontecer, está longe de poder ser entendido como um processo educativo homogéneo e massificado. A tensão atrás referida obriga a reconhecer, para além das particularidades dos objectos de saber e das racionalidades das áreas onde estes se enquadram, as particularidades pessoais e culturais dos alunos

(Trindade & Cosme, 2014), daí que a diferenciação tenha de ser vista como uma condição transversal do trabalho do professor, já que apesar de se reconhecer a necessidade de haver referências culturais que dizem respeito a todos, o relacionamento a estabelecer com essas referências, com os desafios curriculares e pedagógicos subsequentes ou com os modos de viver e resolver tais desafios pode ser distinto e obrigar a uma gestão diferenciada dos mesmos. Trata-se de uma leitura em que a própria noção de dificuldades de aprendizagem passa a ser captada como uma propriedade e não como um problema, porque relacionada intimamente com a tensão epistemológica atrás referida (Trindade & Cosme, 2010; Trindade & Cosme, 2014), a qual, porque não se ilude, está na origem de desafios pessoais e culturais inéditos que obriga os alunos a terem de procurar, identificar e validar respostas que nem sempre se encontram acessíveis. Sabendo-se que este é um processo em que aqueles têm de contar, inevitavelmente, com o apoio contingente dos seus professores e dos seus colegas, seja por via da interpelação, dos recursos que se disponibilizam ou da valorização do trabalho realizado, não deixa de ser um processo que diz respeito ao próprio aluno e que o conduz, por vezes, a viver momentos de impasse e de dúvida. É que, tal como defendem Cosme & Trindade (2010a) todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho.

A questão que se nos coloca, agora, é a de saber até que ponto é que esta perspectiva mais ampla de diferenciação pode ser útil para compreender o tipo de intervenções educativas que se protagonizam com alunos com NEE?

Trata-se de uma questão que, de acordo com a perspectiva acabada de enunciar, nos conduz a reconhecer as particularidades dos alunos com NEE e não tanto as particularidades do trabalho docente com esses alunos, já que a necessidade de promover a gestão contextualizada do currículo, de implementar estratégias de ação pedagógica adequadas aos desafios e exigências com que os confrontamos ou de suscitar processos de avaliação que visem suportar as melhores decisões curriculares e pedagógicas, é uma necessidade universal numa Escola interessada em afirmar-se como um espaço promotor das aprendizagens significativas de todos os seus alunos.

Neste sentido, uma visão mais ampla da diferenciação curricular e pedagógica também diz respeito ao trabalho que se desenvolve com alunos com NEE no momento em que uma tal visão nos obriga a pensar a necessidade de construir “escolas culturalmente mais significativas como condição da sua afirmação de escolas mais inclusivas” (Cosme & Trindade, 2017, p.9). Isto significa que mais do que discutir se faz sentido mobilizar, ou não, medidas adicionais²¹, o que é necessário é discutir se tal mobilização potencia a possibilidade dos alunos vivenciarem experiências culturalmente significativas ou se é, apenas, um expediente relacionado com a necessidade de adaptar exercícios e desafios que só

²¹ Utiliza-se aqui, com o recurso ao termo «medidas adicionais», um termo que é utilizado no Decreto-Lei 54/2018 para “colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (Pereira, 2018, p. 29). Segundo o art.º 10º do referido DL são medidas adicionais de suporte à inclusão: (i) a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; (ii) as adaptações curriculares significativas; (iii) o plano individual de transição; (iv) o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e (v) o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

têm valor no espaço circunscrito da sala de aula e cujo sentido cultural não se discute.

Num mundo tão complexo e desafiante como aquele em que vivemos não é desejável que se sacrifique o desenvolvimento da literacia dos alunos à memorização de conteúdos e de procedimentos que não contribuem para que os alunos sejam capazes de pensar e de agir de forma mais competente e complexa. Não são os conteúdos e os procedimentos, contudo, que se discutem mas a relação que, nas escolas, se estabelecem com os mesmos, sobretudo, quando tais conteúdos e procedimentos são, apenas, utilizados como objectos de reprodução em exercícios de treino estéreis ou em provas de avaliação, vistas como provas de classificação. Daí que se pergunte se, do ponto de vista educativo, basta diferenciar estes exercícios e estas provas para que a Escola se afirme como um espaço de socialização cultural congruente com o mundo e a sociedade em que vivemos?

É a resposta a esta questão que anima as perspectivas daqueles que abordam a diferenciação como o resultado de uma estratégia de compensação educativa. Para quem entende a diferenciação, a partir de uma visão mais ampla, as preocupações são outras e prendem-se com a necessidade de estabelecer a relação entre um sujeito de aprendizagem e um objecto ou uma tarefa a realizar. Sabendo-se que uma tal relação tende a ser singular (mesmo que uma tal singularidade seja partilhada por um conjunto diverso de sujeitos), então é o respeito pelo singular que explica a necessidade de diferenciar o modo como se estabelece e alimenta aquela relação. Ou seja, deste ponto de vista, a diferenciação curricular e pedagógica não se justifica para responder às vicissitudes da

relação entre os alunos e a realidade espartilhada com a qual convivem nas salas de aula, com o objectivo maior de facilitar a sua reprodução, mas como condição de uma relação de aprendizagem mais complexa, bem como pessoal e culturalmente mais exigente.

Neste sentido, os desafios educativos no trabalho com alunos com NEE, quando se adopta uma abordagem que entende a diferenciação curricular e pedagógica com uma dimensão transversal do processo de ensino-aprendizagem, não passa, apenas, por categorizá-los, e muito menos em função das suas (in)capacidades, para os enquadrar em formatos de natureza médica, visando determinar os limites da acção educativa e, assim, definir um programa de acção. Do ponto de vista destes alunos, tal como para todo os outros, a questão educativa nuclear permanece: Como propor-lhes desafios culturalmente significativos que possam constituir-se em oportunidades de formação?

Foi na tentativa de responder a esta questão que surgiu a necessidade de compreender que uma tal tentativa obrigava a diferenciar os desafios curriculares ou estratégias pedagógicas, que pressupõe, tal como já defendi neste trabalho, a necessidade de adaptar, o currículo de alguma forma estereotipado, para uma forma mais criativa e culturalmente significativa, visto que existe a necessidade de discutir a urgência de transitar de um olhar centrado no aluno para outro centrado na relação que este estabelece com o currículo, quando se discute as possibilidades de implementar um projecto de intervenção educativa de natureza inclusiva. Segundo Costa (2009), através da primeira interpretação, a atenção “centra-se nas incapacidades da criança”, enquanto “a intervenção tende a ser individualizada visando essencialmente a recuperação do deficit, a

cargo de especialistas” (p.28). Na perspectiva centrada na relação entre os alunos e o currículo, a atenção centra-se num tipo de intervenção pedagógica que se constrói através da adaptação de estratégias de ensino que potenciem as capacidades dos alunos (Costa, 2009). É de acordo com este pensamento que se justifica o trabalho que realizei com aqueles alunos, que, para além da adaptação das estratégias de ensino, pressupôs uma gestão contextualizada do currículo de Artes Visuais, através da qual fosse possível estabelecer as situações de aprendizagem mais produtivas e desafiantes. Por outro lado, senti a necessidade de deixar de utilizar estratégias pedagógicas uniformes e rotineiras, assentes na desconfiança/desconhecimento dos professores face aos saberes e experiências dos alunos, para passar a utilizar estratégias capazes de explorar e desenvolver as suas potencialidades. Em suma, o que me parece relevante nesta abordagem é que a mesma diz respeito às intervenções de todos os alunos, sendo as suas particularidades, a condição que justifica os olhares e a compreensão que a sustenta.

Assim, de acordo com estes pressupostos, concebi um projecto que, acima de tudo, pretendia que aqueles alunos usufruíssem de um espaço onde pudessem sentir-se tratados como pessoas (Freitas, 2009). Tal como defende Taylor (2005), uma das funções fundamentais do projecto de educação através das Artes Visuais deverá ser a de empoderar os alunos portadores de deficiência, para que estes possam desafiar as atitudes negativas de que são alvos, decorrentes das concepções que abordam esses alunos a partir de uma visão deficitária dos mesmos. É que, lembra Taylor (2005), a literatura especializada tem

vindo “a identificar as estratégias a partir das quais aqueles que não são vistos como portadores de qualquer tipo de deficiência se distanciam dos ditos deficientes quando produzem generalizações abusivas sobre a deficiência, projectando medos, ideias, crenças e hábitos que, de um modo geral, permite caracterizá-la como trágica, lamentável e indutora de dependência” (p.764). Trata-se de um processo que, por afectar as crenças dos próprios cidadãos portadores de deficiência sobre si mesmos, exige, então, que se activem as contramedidas necessárias. Daí a importância de organizar experiências educativas que contrariem um tal destino, contrariando, também, as experiências limitativas e limitadoras a que se refere Taylor (2005), citando Barnes et al, o qual considera que no campo da Educação Artística os alunos portadores de deficiência tendem a ser fragilizados, quando não mesmo excluídos da formação que se promove no âmbito do referido campo.

Do ponto de vista da sua operacionalização, o que se pretendia, em primeiro lugar, era provocar os sentidos (Freitas & Teixeira, 2011) e, de algum modo, estimular tacteamentos preliminares na área das Artes Visuais (Foresta, 1993). Pretendia-se, igualmente, que os alunos contratasse e utilizasse os instrumentos de criação de produtos relacionados com aquela área (Foresta, 1993), criando, experimentando e fruindo quer os momentos de trabalho e de relação quer os resultados do trabalho realizado. Acredita-se que uma tal experiência permitiria que os alunos tivessem a oportunidade de desenvolver a sua expressividade pessoal, contando, para isso, com o olhar e as palavras dos outros. Neste sentido, as experiências de trabalho na turma possibilitariam uma

oportunidade inequívoca de aprender a relacionar-se, de aprender a comunicar, de aprender a viver uma vida em comum.

Um olhar imediato para um projecto no domínio da Educação Visual que se encontre balizado pelos objectivos acabados de enunciar obriga a perguntar porque não se prevêem objectivos relacionados com a dimensão da Educação Estética, nomeadamente porque não há referências à valorização do juízo crítico e informado que decorre do desenvolvimento de critérios estéticos, por parte dos alunos? Qual o significado da ausência de um tipo de objectivos? Tem a ver com o facto da turma ser constituída por alunos que se encontram vinculados a um programa como as características de um «Currículo Específico Individual»? Até que ponto uma tal opção não é contraditória com um projecto de educação inclusivo?

Estas são questões às quais não nos poderemos furtar, a começar pela última questão enunciada, a qual obriga a discutir o que se entende, no domínio da Educação Visual, por projecto de educação inclusiva, sabendo-se que um algo desta natureza não é um projecto que, para responder às necessidades educativas dos alunos portadores de deficiência, se circunscreve ou a ser um projecto alegadamente terapêutico relacionado com execução de trabalhos manuais (Taylor, 2005), ou a ser um projecto no âmbito do qual, em nome da diferenciação, se empobreça o programa de trabalho, fundamentalmente interessado em accionar medidas compensatórias ou remediativas (Silva, 2013).

Dito isto, importa começar por referir que a definição de um projecto de educação inclusiva não tem como sua referência primeira a

definição do lugar de crianças com Necessidades Educativas Especiais (Ainscow, 1991), mas a existência de desafios educativos que permitam que os alunos possam aprender e afirma-se como pessoas, a partir do que sabem e do que são (Trindade & Cosme, 2018). Isto significa que uma condição decisiva para que uma Escola seja inclusiva obriga a que o trabalho de formação que aí se realiza seja um trabalho culturalmente significativo (Trindade & Cosme, 2018). Isto é, que seja um trabalho através do qual se estabelece um confronto empoderador entre os alunos, vistos como seres singulares, e as tarefas que estes deverão realizar para que possam ocorrer as aprendizagens esperadas e, por isso, usufruir de possibilidades de desenvolvimento cognitivo, relacional e ético. Tal como já se defendeu anteriormente, as singularidades dos alunos são sempre singularidades de alguém perante tarefas e desafios concretos, os quais, por isso, obrigam a uma reflexão prévia sobre o seu potencial formativo.

É em nome da reflexão sobre esse potencial que se explica a proposta de objectivos atrás enunciada, ainda que seja necessário discutir porque, numa leitura imediata, os objectivos relacionados com a Educação Estética parecem estar ausentes dessa proposta, após se ter considerado a importância da mesma no capítulo anterior, onde se reflectiu sobre a Educação Artística, em geral, e a Educação Visual, em particular.

A ausência explícita de objectivos relacionados com a Educação Estética não significa que se desvaloriza esta dimensão educativa no âmbito do projecto que dinamizei com alunos vinculados a um programa do tipo daquele que um «Currículo Específico Individual» corporiza. Por

outras palavras, a possibilidade de apreciar uma obra, a partir de critérios estéticos, é o resultado de experiências prévias de discussão sobre as obras produzidas e da reflexão que uma tal discussão suscita, seja por via da compreensão do que é um critério, seja para estimular o contacto intencional com obras de autores que permitam, posteriormente, a compreensão e mobilização de critérios estéticos.

Utilizando, para fins de elucidação conceptual, as dimensões em função das quais se encontram organizadas as Aprendizagens Essenciais (AE) no domínio da Educação Visual, pode considerar-se que a assunção do desenvolvimento da sensibilidade estética, como objecto explícito, se exprime no tipo de trabalho educativo, designado no documento das AE por «Apropriação e Reflexão». Um trabalho através do qual se oferece a possibilidade de os alunos entrarem em contacto com “os sistemas simbólicos das diferentes linguagens artísticas, identificando e analisando, com um vocabulário específico e adequado, conceitos, contextos e técnicas em diferentes narrativas visuais”²².

Sendo este um objectivo ambicioso, só é possível concebê-lo como um objectivo exequível se os estudantes beneficiarem de experiências educativas prévias nos domínios, referidos nas AE, como da «Interpretação e Comunicação» ou da «da Experimentação e Criação». Neste sentido, os objectivos relacionados com a educação estética não estão ausentes, já que correspondem a um estágio de desenvolvimento

²² https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/educacao_visual_2c_ff.pdf

do trabalho educativo que depende tanto de outras experiências prévias com as quais os estudantes são confrontados, nomeadamente aquelas que dizem respeito ao seu envolvimento quer em actividades concretas quer em actividades que, tendo em conta os sujeitos concretos, possam gerar exercícios de apreciação e de interpretação pessoais sobre as obras produzidas por si e pelos outros.

Por isso, não se pode falar em contradição entre a concepção de um projecto de natureza inclusiva e a estratégia de operacionalização adoptada. Esta é uma estratégia que se aplica com qualquer tipo de alunos, de forma diferenciada, consoante a natureza e as vicissitudes da relação que estes estabeleçam com o trabalho e as obras que produzam nos espaços educativos dedicados à Educação Visual.



Imagem G – pintura a sopro

capítulo III

| opções metodológicas |



imagem i

Desenho de uma
árvore do jardim
da escola

□ introdução

As opções metodológicas desta tese não poderiam deixar de se encontrar associadas à problemática, aos objectivos e às razões que justificam a sua realização. Neste trabalho, tais opções teriam de ser compreendidas à luz da necessidade de investigar e reflectir sobre a impotência educativa da disciplina de Educação Visual, no quadro mais amplo de um projeto de Educação Artística no Ensino Básico.

Como em qualquer outro trabalho de investigação, a questão que se coloca é a de saber como é que se transita da opinião para o facto (Hadji, 2001), num contexto em que me senti desafiada a fazê-lo sem manipular de forma prévia as variáveis do estudo, na medida em que pretendia desenvolver um projeto a partir das condições reais do trabalho que ocorre numa sala de aula. Daí que, para além das leituras relacionadas com o próprio desenvolvimento da tese de doutoramento, concebi um projeto que envolveu contatos muito próximos com os docentes do grupo de Educação Especial e, posteriormente, com os encarregados de educação dos alunos, de forma a obter o seu consentimento informado para envolver os seus educandos no projeto de pesquisa, anexo 7. Obtida, igualmente, a autorização por parte da direção do agrupamento, anexo 8, construí, antes de dar início ao projeto de investigação propriamente dito, um conjunto de grelhas de observação que serviriam para apoiar o processo de análise que desenvolvi.

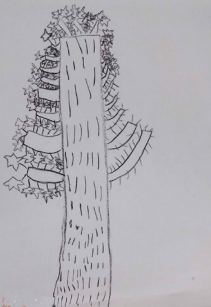


imagem j

Desenho de uma
árvore do jardim
da escola

Importa afirmar, apenas, que as tarefas acabadas de referir terão de ser compreendidas à luz de opções metodológicas e de uma estratégia de investigação que lhes conferem sentido e significado. Neste capítulo, são essas opções, essa estratégia, bem como as técnicas de recolha e de processamento de dados que se irão descrever e justificar, de forma a conferir visibilidade quer ao projeto de pesquisa quer ao modo como o mesmo foi construído.

❑ **objectivos e questões orientadoras**

Como já referi, pretendi, no estudo que realizei, indagar e reflectir sobre a importância e o impacto da ação educativa na área de Educação Artística, como área curricular dos projetos de educação formal, nas escolas portuguesas.

Decidi fazê-lo a partir do trabalho que realizei na disciplina de Educação Visual com alunos que frequentavam o programa previsto no Decreto-Lei nº 3/2008, intitulado «Currículo Específico Individual», não com o objectivo de estudar as eventuais especificidades das iniciativas educativas a respeitar quando se trabalha com este universo de estudantes, mas para compreender como é que as experiências formativas que estes viveram poderiam contribuir para elucidar a importância educativa das iniciativas que tiveram lugar naquela disciplina, enquanto componente da área de Educação Artística.

É de acordo com tal objectivo que se propõem as questões que orientam o projeto de investigação a desenvolver nesta tese, a saber:

- Como é que se pode articular o legado cultural das Artes Visuais com os projetos de educação que se constroem a partir de tal legado?
- Quais as competências a desenvolver que deverão orientar as actividades na referida disciplina?
- Quais as condições curriculares e as estratégias de interlocução pedagógica que deverão ser respeitadas para que as actividades na disciplina de Educação Visual tenham importância e impacto educativo?
- Qual o papel que o professor pode assumir no desenvolvimento de um projeto que, por ter lugar na disciplina de Educação Visual, deve ser congruente quer com o legado cultural que o inspira, quer com os objetivos educativos relacionados com o Ensino Básico?

Foi a partir do objetivo enunciado e das questões subsequentes, acabadas de enunciar, que se justifica que, do ponto de vista dos fundamentos epistemológicos do projeto de pesquisa, se possa considerar que um tal projeto se encontre vinculado ao paradigma fenomenológico-interpretativo. Ou seja, em alternativa ao pressuposto através do qual se defende que a realidade social e humana é vista como uma realidade exterior à consciência dos indivíduos, o que se propõe é uma outra visão, a partir da qual se entende que uma tal realidade é o resultado de um sistema complexo de interações dos sujeitos entre si e nos contextos onde habitam (Amado, 2014). Neste sentido, mais do que tentar aceder a essa realidade exterior, na procura de uma verdade que esteja

acima das vicissitudes do humano e das narrativas que construímos para conferir inteligibilidade ao mundo, procura-se a construção de respostas, e também de interrogações, plausíveis que, por isso, possam contribuir para compreender e interpretar, de forma contextualizada e sustentada, os fenómenos a estudar.

A opção do paradigma da investigação qualitativa foi determinante para a mesma, mas, no entanto, por ser complicada a sua definição, e ao procurar enquadramentos que me permitissem um embasamento realista, deparei-me com a seguinte transcrição, muito pertinente de Clara Pereira Coutinho referindo-se a Denzin e Lincoln (1994):

A investigação qualitativa utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa, ou seja, estuda-se o problema em ambiente natural, procurando interpretar os fenómenos em termos do que eles significam para os sujeitos (...) utiliza uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, entrevista, histórias de vida, introspecção – que descrevem rotinas e significados nas vidas dos sujeitos. (Coutinho, 2013, p.328).

Ponto fulcral para esta investigação é a forma como os sujeitos agem e reagem perante os desafios com que são confrontados, como se relacionam consigo mesmo e com os seus pares. Os alunos foram os sujeitos da pesquisa, integrados num grupo de trabalho real, actuando em situações reais, daí que se tivesse prescindido de realizar entrevistas, administrar questionários ou utilizar outros instrumentos de recolha de dados quer porque a observação e análise dos seus comportamentos



imagem 1
Desenho de uma
árvore do jardim
da escola

e dos eventuais produtos do seu desempenho eram suficientes, quer devido às suas características e singularidades.

Em suma, este é um estudo que teve por base um grupo específico de estudantes com um Currículo Específico Individual, pretendendo: (i) compreender a amplitude e o tipo de relação que estabeleceram com as actividades desenvolvidas no domínio da Educação Visual; (ii) identificar actividades e condições que potenciavam ou inibiam o seu trabalho e (iii) analisar o papel da professora e o modo como esta geria a sua presença na sala, tendo em conta as actividades e as singularidades dos alunos. Reafirma-se que as razões que justificavam este estudo são de carácter mais abrangente, visando compreender, como já se referiu, a importância educativa da área da Expressão Plástica, como área curricular dos projetos de educação formal, nas escolas portuguesas.

Neste sentido, concebeu-se um estudo de caso quer devido às razões já enunciadas, quer devido à opção por realizar um trabalho onde “mais do que o estudo de grandes amostras interessa o estudo de casos, de sujeitos que agem em situações, pois os significados que compartilham são significados-em-acção” (Coutinho, 2013, p.29).

❑ fundamentos do projeto de investigação

Tendo em conta que o estudo que realizei foi todo estruturado tendo como base o trabalho real e contextualizado que os alunos realizaram durante as aulas, o facto da professora assumir o papel de

investigadora e que os próprios objectivos do trabalho de investigação se subordinavam a uma racionalidade hermenêutica, seria inevitável que o referido estudo, do ponto de vista dos seus fundamentos, se inscrevesse numa abordagem heurística vinculada ao paradigma fenomenológico-interpretativo.

Um paradigma que encontra as suas raízes no pensamento filosófico de Husserl, o que implica que, do ponto de vista da investigação, se tenda a “pôr a tónica sobre o «individual» e sobre a «experiência subjectiva»” de cada um (Coutinho, 2013, p.348).

João Amado, por sua vez, considera que o paradigma fenomenológico-interpretativo determina que o principal interesse dos investigadores seja “a possibilidade de particularizar, mais do que generalizar” (Amado, 2014, p.44), enquanto “a representatividade das conclusões, longe de ser estatística é social e teórica, assente em critérios de compreensão e pertinência” . Daí que esteja arredada, por isso, a preocupação com as generalizações. Assim, neste tipo de investigação valoriza-se mais o processo do que os produtos e recupera-se a dimensão histórica dos fenómenos a estudar. O trabalho do investigador adquire, assim, um carácter multidisciplinar e, finalmente, em vez da “preocupação pela objectividade e pela exterioridade” (Amado, 2014, p.48), passa-se “a ter em conta a subjectividade e a interioridade dos sujeitos envolvidos no processo”.

Em suma, as implicações de uma tal perspectiva fazem-se sentir quando se formula os problemas a investigar, “no sentido de explorar as interpretações, os sentidos da ação, os sentimentos dos sujeitos e não as

variáveis (causas) que possam estar na base de seus comportamentos e atitudes” (Amado, 2014, p.49).



imagem m
Desenho de uma
árvore do jardim
da escola

❑ estratégia de pesquisa

Pode considerar-se que o projeto de pesquisa desenvolvido, enquadrado no paradigma fenomenológico-interpretativo, se afirma, preferencialmente, como um estudo de caso, o qual, segundo Stake, se define como “o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (Stake, 2012, p.11) e que, para Afonso, corresponde à “investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, 2005, p. 43). É, ainda, Stake (2012) que insere o Estudo de Caso numa tradição heurística sujeita às seguintes características:

- Promove uma visão holística da realidade, já que os comportamentos dos sujeitos ou as dinâmicas dos acontecimentos têm que ser compreendidos em função do contexto onde ocorrem, sendo que um tal vínculo não poderá ser apreendido através de relações circunscritas de causa-efeito, mas, antes, através de uma abordagem de carácter sistémico. Importa compreender que o que se pretende é entender o objecto de pesquisa mais do que compreender em que é que ele difere dos outros objectos;

- Valoriza os acontecimentos reais como objectos de estudo;
- Assume a interpretação como uma operação-chave, sendo que a margem de interpretação é ampla, não se encontra limitada, por isso, a critérios de análise rígidos e circunscritos;
- Baseia-se numa relação de empatia entre o investigador e o investigado, o que significa que se busca compreender a intencionalidade dos sujeitos-alvo da investigação, a sua racionalidade e idiossincrasias, daí que a necessidade da existência de um plano de pesquisa obrigue a que se estabeleça como um plano aberto às vicissitudes dos processos de interação que ocorrem no âmbito do projeto de investigação.

Assim, e de um modo geral, um Estudo de Caso obriga a valorizar o seguinte conjunto de factores: (i) as particularidades e especificidades do objecto de estudo; (ii) os contextos e circunstâncias da vida concretos, bem como com pessoas reais que neles intervêm; (iii) a complexidade daquele objecto e destes contextos e (iv) uma interpretação dos dados que permita ter em conta e valorizar as singularidades e a complexidade dos objectos de estudo e dos contextos com os quais os mesmos se relacionam.

Será que qualquer caso serve para justificar um Estudo? Ou seja, o que distingue um caso que se estuda de um Estudo de Caso?

Segundo Yin (2001) justifica-se por ser contemporâneo, algo indissociável, ao pretender compreender-se as reacções, os impulsos, os comportamentos:

O estudo de caso representa a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “porquê”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (p.19).

É ainda Bassey (1999) que nos ajuda a responder às questões enunciadas, no momento em que afirma que:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas importantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas de literatura científica de referência (p. 58).

Ou seja, segundo esta abordagem estamos perante um estudo de caso quando o caso que o justifica ocorre em contextos reais, se afirma pela sua singularidade e, sobretudo, pelos objectivos do estudo, seja para fundamentar juízos e decisões, seja para formular e verificar explicações plausíveis, seja, ainda, para se construir narrativas e argumentos válidos no âmbito de um processo de interpelação mais amplo com a literatura científica de referência. De resto, o caso tanto pode ser circunscrito a uma actividade como pode ser um programa, uma instituição ou um sistema, desde que se afirme pela sua autenticidade contextualizada,

pela sua singularidade e que se construa para responder a um daqueles três objectivos. Por isso é que Skate (2012) categoriza os estudos de caso em três tipos:

1. Os **Estudos de Caso Intrínsecos** que são aqueles em que o investigador tem um interesse explícito em compreender um dado acontecimento, fenómeno ou comportamento particular e que Afonso (2005) ilustra quando se refere a um estudo sobre o processo de construção do Agrupamento de Figueiró dos Vinhos, no âmbito do qual, a autora produz uma narrativa interpretativa sobre esse processo, realçando as suas peculiaridades;
2. Os **Estudos de Caso Instrumentais** que, segundo Skate (2012) são aqueles em que o investigador visa abordar uma dada problemática a partir do estudo de um caso particular, como é o caso, apresentado, outra vez, por Afonso (2005) quando nos fala de um estudo sobre o impacto das ações inspetivas do IGEC a partir da intervenção de uma equipa de inspectores que ocorreu numa escola específica;
3. Os **Estudos de Caso Coletivos** (Skate, 2012) que são aquele em que o investigador estuda vários casos ao mesmo tempo, ainda que estes se encontrem subordinados à mesma problemática e que Afonso (2005) exemplifica referindo-se a um estudo sobre os modos de utilização, por parte dos alunos, da Internet na Escola, o qual ocorreu em três Centros de Recursos de três Escolas Secundárias.

Na situação de pesquisa contruída pode considerar-se que estamos perante um estudo de caso instrumental, tendo em conta que o objectivo seria o de abordar uma problemática – a importância formativa da área da Expressão Plástica, estudando-a a partir de um estudo com um grupo específico de alunos. Trata-se de um estudo de caso porque se verificam as três condições, atrás enunciadas, que o justificam: (i) a abordagem contextualizada da situação; (ii) a sua singularidade e (iii) o objectivo de contribuir para a produção de uma narrativa, assente em argumentos sólidos e conceptualmente sustentados sobre a problemática seleccionada.

Partindo-se de tais pressupostos pretendia-se construir um projeto de investigação credível, através do qual se tornasse possível, mais do que identificar o alegado conjunto de leis que deveria permitir prever, por exemplo, o comportamento de uma pessoa, o desenvolvimento de um programa ou o funcionamento de uma instituição, elucidar e contribuir para a compreensão da problemática em estudo, revelando, entre outras coisas, dimensões que até esse momento se encontravam ocultas ou subentendidas. Neste sentido, a credibilidade dos estudos de caso não é passível de ser aferida em função das generalizações que os mesmos possam propiciar. A credibilidade dos Estudos de Caso constrói-se em função do modo como os investigadores promovem o processo de triangulação dos dados, de forma a que o resultado final do estudo seja um retrato o mais fidedigno possível da realidade a estudar ou que permita uma compreensão o mais completa dos fenómenos a analisar (Morgado, 2013). O que se pretende é assegurar que a nossa interpretação dos dados é sustentada em factos e em critérios que não se constroem e

utilizam de forma arbitrária. Para que isso se possa concretizar, Stake (2012) propõe quatro tipos de protocolos:

- Um primeiro protocolo consiste em triangular as fontes de dados, verificando-se se os comportamentos ou os acontecimentos se mantêm ou se modificam noutras circunstâncias ou com outros actores sociais;
- Um segundo protocolo passa pela triangulação dos investigadores, a qual se operacionaliza através da mobilização de outros observadores e das suas interpretações perante a mesma cena ou o mesmo fenómeno;
- Um terceiro protocolo designa-se por triangulação da teoria e passa por estabelecer confrontos entre diferentes abordagens sobre o objecto de estudo;
- O quarto e último protocolo é designado como o da triangulação metodológica e concretiza-se por via da mobilização de informações distintas para abordar a situação em estudo.

No projeto de investigação que é o objecto de trabalho desta tese pode considerar-se que a estratégia de triangulação adotada respeitou o primeiro, o terceiro e o quarto protocolos atrás enunciado, tendo em conta o duplo papel assumido pela investigadora que era, simultaneamente, a docente da turma. Sendo este um papel metodologicamente exigente e pleno de riscos é importante reconhecer, também, as potencialidades do mesmo, o que obriga a reflectir sobre a problemática da implicação do investigador relativamente ao seu objecto de estudo, uma problemática

que faz com que a reflexão sobre os protocolos de triangulação dos dados, atrás abordada, adquira uma outra importância e visibilidade.

A implicação dos investigadores com o objecto de estudo é uma possibilidade que só é plausível no campo heurístico delimitado pelo paradigma fenomenológico-interpretativo, dado que um dos princípios nucleares do paradigma hipotético-dedutivo é aquele através do qual se defende a neutralidade do observador face ao objecto de pesquisa. Seria um tal distanciamento que, para este paradigma, garantiria a eliminação da ambiguidade, da incerteza e da aleatoriedade dos factos, garantindo, assim, a produção do conhecimento científico (Santos, 1987). Ou seja, a afirmação da distinção entre o Sujeito e o Objecto é uma das condições decisivas da construção do conhecimento científico no âmbito do paradigma da Ciência Moderna (Santos, 2000).

Ainda segundo Santos (2000) este é um pressuposto que o paradigma fenomenológico-interpretativo recusa, já que o conhecimento científico nem é independente do sujeito que o constrói, dos saberes e interesses que animam o seu trabalho, nem é independente, tão pouco, das motivações que animam aqueles que lhes fornecem os recursos humanos e financeiros que são necessários para que o seu trabalho se desenvolva. Daí que não se possa conceber a objectividade e o rigor do conhecimento científico em função da recusa da interferência e das particularidades humanas no âmbito do seu processo de construção.

Se estamos perante um desafio heurístico decisivo, já que importa reconhecer os riscos de uma tal proposição, importa, agora, afirmar as potencialidades da implicação do investigador, na medida em que é

essa implicação que, de algum modo, constitui condição do processo investigação em que aquele se envolve. Foram, sobretudo, a emergência da Antropologia como área de saber (Bogdan & Biklen, 1994), os contributos de Georges H. Mead (1973), no campo do interaccionismo simbólico, os contributos de Berger e Luckmann (2002), teóricos que se enquadram na área da sociologia do conhecimento e, entre outros, os contributos da etnometodologia (Amado, Crusoé & Vaz-Rebello, 2014) que permitem conferir visibilidade ao facto da implicação dos investigadores ser algo inevitável, dado que, por um lado, o “Homo sapiens é sempre, e na mesma medida, homo socius” (Bergman & Luckmann, 2002, p.75) e, por outro, tal como o refere Mead, “não poderá compreender-se um qualquer fenómeno social sem ter em conta a interpretação que dele fazem os actores” (Amado, Crusoé & Vaz-Rebello, 2014, p.85).

Neste sentido, não interessa tanto discutir os riscos ou os inconvenientes da implicação, mas a tensão dinâmica entre a implicação do investigador e a necessidade de distanciamento, o que, mais do que um problema, é um desafio heurístico incontornável em projetos de investigação onde é a presença do investigador que viabiliza a possibilidade de os realizar.

Defende-se, por isso, que o modo mais produtivo de enfrentar a tensão atrás referida passa pelas estratégias como se constrói e gere o processo de triangulação de dados quer como se analisam os mesmos.



imagem n
Desenho de uma
árvore do jardim
da escola

□ metodologias

O estudo de caso, como estratégia de investigação, pode concretizar-se através de uma multiplicidade de metodologias, seja ao nível do processo de recolha dos dados, seja ao nível do processamento dos mesmos. No caso do projeto de investigação que é o objecto deste estudo, privilegiei a observação participante e a análise como a metodologia que se privilegiou para proceder à recolha dos dados, os quais foram submetidos, posteriormente, a procedimentos de análise diversos em função de critérios previamente estipulados.

□ a observação participante

A observação participante é uma das modalidades de observação que temos ao nosso dispor. Para Afonso (2000), trata-se de “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (p.91).

No estudo de caso que é o objecto desta reflexão, a observação, como metodologia, correspondia a uma opção inevitável, tendo em conta quer o cenário onde decorreu o estudo, quer os sujeitos envolvidos quer os pressupostos, os objectivos e as questões que o balizavam. Por isso, também, não obedeceu nem aos princípios da “observação estruturada” (Afonso, 2005, p.92) nem mesmo aos da “observação não estruturada”

(Afonso, 2005, p.91), dada a implicação da investigadora que acumulava estas funções com a de professora da turma.

Segundo Afonso (2005) a opção pela observação participante tem a ver com o estatuto da educadora que intervém e que observa o desempenho dos alunos como investigadora. Sendo um estudo com as características próprias de um estudo etnográfico não é, no entanto, um projeto de investigação-acção, dado que o objectivo não era tanto o de reflectir sobre a actividade formadora da investigadora com o objectivo de promover a transformação da mesma. O que se pretendia era promover a actividade de reflexão da investigadora, a pretexto da identificação das potencialidades da experiência de formação vivida pelos seus alunos, e que a mesma dinamizou. É este objectivo que justifica a importância que assume a observação participante como metodologia de pesquisa, ao nível do processo de recolha dos dados, a qual se caracteriza:

- por se centrar “o foco da investigação na exploração da natureza de fenómenos sociais específicos, em vez de tentarem testar hipóteses a seu respeito”;
- pelo facto do material empírico tender a ser “construído maioritariamente por dados não estruturados” (p.64);
- pela presença prolongada da investigadora no terreno (idem) e por um nível de implicação nas actividades que são objecto de investigação que permitem afirmar que, mais do que uma observação não estruturada, estamos perante uma observação de tipo participante.



imagem 0
Desenho de uma
árvore do jardim
da escola

Assim, e respeitando-se os pressupostos acabados de enunciar, desenvolveu-se um plano de trabalho que pode ser visto em função de duas dimensões: o plano de actividades formativas propriamente dito e o das actividades de investigação.

❑ plano de actividades formativas

O plano de actividades formativas, que será objecto de uma abordagem mais pormenorizada no capítulo da apresentação e discussão dos resultados, constituiu, no âmbito do projeto de investigação, o factor detonador do projeto de pesquisa e, particularmente, do processo de recolha de dados que, em larga medida, se configurou em função do seguinte conjunto de actividades por parte da investigadora:

- Exploração da linha utilizada como contorno;
- Exploração da pintura em papéis de diferentes dimensões;
- Exploração da modelagem em barro.

Apartir destas actividades pretendia-se que os alunos produzissem trabalhos e, assim, pudessem, como já foi referido, no capítulo anterior, responder à provocação sensorial que essas actividades suscitavam, permitir-lhes o contato com instrumentos e técnicas que caracterizam o trabalho na área das Artes Visuais e estimular os seus tateamentos neste âmbito, abrindo-lhes as portas para um universo que os conduzia a expressar-se em função de outras linguagens. Estes desafios pessoais, vinculados diretamente ao mundo da Educação Artística, são, no entanto,



imagem p

Desenho de uma
árvore do jardim
da escola

desafios mais abrangentes, já que possibilitavam que aqueles alunos aprendessem a:

- confrontar-se com um conjunto de exigências emocionais, decorrentes do envolvimento nas tarefas e nas relações com os outros (colegas e professora);
- trabalhar em grupo;
- gerir o espaço físico de trabalho;
- desenvolver a curiosidade, bem como a capacidade de explorar situações e de procurar respostas para solucionar problemas.

A partir deste ponto a investigadora passou a ter ao seu dispor um conjunto de informações que, em conjunto com os produtos da actividade das crianças, foram sujeitos a procedimentos de análise que serão descritos no próximo subcapítulo.

□ procedimentos de análise

Os produtos que resultaram do processo de observação participante, nomeadamente as fotografias, os filmes ou as conversas gravadas, a partir dos quais se poderia apreciar, de forma mais atenta e cuidada, o trabalho realizado pelos alunos, bem como o conjunto de vicissitudes relacionais e outras, que constituíam o material empírico que justificou a realização do projeto de pesquisa sobre o qual assenta esta tese.

A obtenção dos filmes e das fotografias só foi possível porque se obteve a respectiva autorização quer dos encarregados de educação quer da direcção da Escola onde o trabalho se realizou (anexos 7 e 8). Por razões relacionadas com o respeito pelo anonimato dos alunos e pela confidencialidade dos dados, a utilização pública destes registos esteve na origem da decisão de deformar a imagem dos alunos, de forma a impedir o seu reconhecimento.

Apesar de nem todas as actividades terem sido filmadas²³ e da baixa qualidade dos filmes que chegaram a ser produzidos, foi possível obter registos suficientes, dado que se fotografaram²⁴ e gravaram as sessões. Assim, foi possível registar os alunos a realizar as tarefas, bem como as relações que foram estabelecendo entre si e com a professora.

Para analisar os registos obtidos, construí uma grelha (Anexo 6) que serviu de apoio ao trabalho realizado, tendo em conta que nessa grelha se identificavam as competências que se pretendia que fossem desenvolvidas, devido ao envolvimento dos alunos nas diferentes actividades. Da mesma forma, criei outras tabelas (Anexos 3,4 e 5) nas quais discriminei as competências, as metodologias, os conteúdos e os recursos materiais a utilizar nos três tipos de actividades que foram realizadas: a modelagem, o desenho e a pintura.

²³ Numa das sessões, um aluno estragou a máquina de filmar e o tripé, o que impediu a continuidade das filmagens.

²⁴ Nem sempre foi uma tarefa fácil fotografar as sessões, dada a necessidade de apoiar os alunos e de responder a todas as solicitações. Por exemplo, no caso da actividade de modelagem, só foi possível obter fotografias dos trabalhos finais. Neste caso, a solução foi realizar os registos possíveis, por escrito, no fim da aula.

Foram estas grelhas que serviram de roteiro à análise dos registos referentes ao trabalho produzido, seja através de filmes, seja através de fotografias seja através de gravações áudio, seja, finalmente, através de apontamentos escritos..

Foi a relação que os alunos desenvolveram com os materiais e entre si que constituiu o objecto de análise, não o seu desempenho e os produtos finais do mesmo. O objectivo foi tentar compreender, no decurso das actividades em que se envolviam: (i) as relações entre pares; (ii) a relação com o espaço físico envolvente; (iii) a realização com o tempo disponível para trabalharem a partir das propostas; (iv) as resistências que revelavam face aos materiais e às actividades em si; (v) as dificuldades e as frustrações que encontravam ou (vi) os momentos de alegria e de surpresa. Ainda que, tal como se afirmou anteriormente, não se pretendesse avaliar os trabalhos realizados, em determinadas situações, explorava-se a relação entre os alunos e o produto final que tinham elaborado.

Inicialmente, considerei que seria importante obter informações, por parte dos docentes do grupo de Educação Especial e de docentes da área da Educação Visual, sobre os alunos e as actividades que se realizavam com estes. Por isso, elaborei roteiros para orientar as entrevistas com esses docentes (Anexos 1 e 2) que acabei por não utilizar. No caso do primeiro grupo de docentes, as informações que me forneceram para caracterizar os alunos da turma foram suficientes, enquanto que, no caso do grupo de Educação Visual, o que constatei foi que seis desses docentes consideraram decepcionante a experiência de

trabalho com aqueles alunos, enquanto os restantes três se limitaram a partilhar narrativas bastante genéricas e imprecisas, o que, do ponto de vista dos objectivos da tese de doutoramento, se constituía como informação pouco útil.



imagem q
Pintura de rolos
e construção
árvore Natal

□ contexto da pesquisa

O projeto de pesquisa decorreu, como já foi referido, com um grupo de alunos que, dado serem alunos com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente, cumpriam o seu projeto de escolaridade através de Currículos Específicos Individuais (CEI). Tratava-se de um grupo de 13 alunos, 12 rapazes e 1 rapariga, com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos que se encontravam sinalizados como alunos com NEE devido a diversos factores que levaram à integração na medida mais restritiva que havia no momento do Decreto Lei 3/2008, o artigo 21º alínea e).

Isto porque no tempo referente ao do desenvolvimento do projeto de pesquisa, ainda vigorava este decreto o qual definia os procedimentos a seguir para identificar um aluno com NEE e definia as medidas educativas subsequentes a adotar. Tais procedimentos que dependiam de aluno para aluno resultavam na construção de um Programa Educativo Individual que o iria acompanhar em todo o seu percurso escolar.

Cada pequeno grupo de trabalho era composto por alunos de turmas e, eventualmente, anos lectivos diferentes o que implicava que o horário das disciplinas que iriam frequentar no ensino regular, nas salas

de aula da Educação Especial, nas oficinas, nas terapias de apoio, nas actividades extra escola, entre outras, variavam de aluno para aluno.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:20-9:10	Informática	Espanhol	Mat. Funcional	Mat. Funcional	Ativ. Aquática
9:10-10:00	Plástica	Ciências Naturais	Mat. Funcional	Radical	Ativ. Aquática
10:20-11:10	Plástica	História	Port. Funcional	FC	TIC
11:25-12:15	GEO	Informática	Ciências	GEO	ESP
12:15-13:05			APC	História	Ciências Naturais
13:30-14:20	EV	Hipoterapia			
14:20-15:10	EV	Hipoterapia			
15:25-16:15	Música	Hipoterapia			OE
16:30-17:20		Música			EF
17:20-18:10					EF

figura 2 – Mancha Horário 8º ano, turma X

O resultado é que cada um tinha o seu tempo de trabalho próprio, apesar do horário da turma do ensino regular ser o mesmo, o que resultava num plano de trabalho diferente entre colegas.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:20-9:10	Port. Funcional	APC	Musical		Ativ. Aquática
9:10-10:00	Plástica	Informática	Musical	Informática	Ativ. Aquática
10:20-11:10	Mat. Funcional	APC	Mat. Funcional	FC	APC
11:25-12:15	Cidadania	APC	Port. Funcional	Port. Funcional	APC
12:15-13:05	Mat. Funcional			Port. Funcional	
13:30-14:20		Hipoterapia	Inglês		
14:20-15:10	Terapia fala	Hipoterapia	Inglês		
15:25-16:15	Terapia fala	Hipoterapia		Informática	
16:30-17:20				EF	
17:20-18:10				EF	

figura 3 – Mancha Horário 8º ano, turma Y

As manchas de horário (figura 2 e 3) pertencem a dois alunos do agrupamento onde decorreu a investigação e que participaram no projeto de investigação. Nestes horários podemos verificar que os alunos frequentavam hipoterapia, radical assim como actividades aquáticas, que eram suportadas pela Câmara Municipal. As expressões artísticas, assim como as outras disciplinas eram geridas pela escola, enquanto que a terapia da fala era um serviço requisitado através da Segurança Social. Apesar de serem de turmas diferentes, ambos estavam matriculados no oitavo ano, e só tinham uma aula de Expressões Plásticas em comum.

Um aluno mais do que o outro frequentava as aulas da turma do ensino regular e por esse motivo entre outros era justificado as diferenças de carga horária turma das Expressões

Por fim, e de forma a tentar compreender melhor quem era o público-alvo com o qual trabalhei, apresento uma tabela baseada no Perfil de Funcionalidade que consta do PEI de cada um.

Identificação do Aluno	Elementos do Perfil de Funcionalidade de cada aluno
02200015	Dificuldades de atenção, de linguagem e de compreensão de regras sociais. Dificuldade em manter o contacto ocular. Repetição automática de palavras frequentes e dificuldades de comunicação. Atraso afectivo e cognitivo, movimentos involuntários, maneirismos e estereotipias manuais. Hiperactividade com défice de atenção, tipo misto. Quadro do espectro do autismo, dificuldades em muitas das áreas do desenvolvimento psicomotor
09199815	Apresenta défice cognitivo, tendo revelado dificuldades globais significativas, permitindo um diagnóstico de deficiência mental ligeira, mas no limite para a deficiência mental “moderada”. Revela ainda dificuldades de concentração e ritmo de trabalho lento com dificuldades cognitivas generalizadas. Assim como grandes dificuldades de atenção e concentração nas tarefas escolares que se têm vindo a agravar, necessitando de incentivo para as terminar. Possui um ritmo de trabalho lento, mas alguma vontade de alcançar sucesso escolar. Tem dificuldade em esperar pela

09199815	sua vez de falar e aceitar as regras impostas, sendo impulsivo nas respostas dadas, errando-as na maior parte das vezes. Continua a apresentar dificuldades de interacção com o grupo de pares não conseguindo agir com os outros de forma adequada. Nos recreios continua a envolver-se em conflitos com muita regularidade. Apesar de ter indicadores claros de hiperactividade, não toma medicação psicostimulante.
119971516	Atraso acentuado do desenvolvimento global, com incidência na comunicação, linguagem expressiva e linguagem compreensiva, associado a graves problemas de dicção e articulação. Défices acentuados ao nível cognitivo (percepção, memória auditiva, estruturação espaço-temporal, de atenção e concentração) e ao nível da motricidade fina. Debilidade Mental moderada, acompanhada de hiperactividade. Atraso acentuado a nível cognitivo, com uma capacidade de raciocínio lógico muito abaixo da idade; os índices de concentração e atenção são baixos, necessitando da presença do adulto para concretizar as diferentes actividades propostas. Apresenta dificuldades na orientação espacial, na lateralidade e em noções espaço-temporais. Ao nível da linguagem os défices são graves. Na linguagem expressiva apresenta problemas de articulação, dicção, elaboração de frases e estruturação das ideias. Na linguagem compreensiva, tem dificuldades para entender diferentes situações, a sequência de factos e acções, bem como o sentido da mensagem, necessitando muitas vezes explicação adicional.

0420011516	Síndrome Fetal Alcoólico e de Cardiopatia congénita. Atraso de desenvolvimento global. Apresenta um desenvolvimento intelectual geral deficitário grave, dificuldades graves de concentração, na memória imediata e de longo prazo. Comprometimento grave na produção de sons da fala, nomeadamente na articulação de fonemas e por consequência no fluxo da fala.
0920021516	Muita dificuldade em cumprir regras e as rotinas da sala, não obedecendo aos adultos, dificuldade em iniciar uma actividade e só permanece até ao fim com a ajuda e a presença do adulto. Quando contrariado faz birra, grita e “atira tudo pelo ar”. Dificuldade em se concentrar, em aproximar-se de pessoas e situações e em agir de forma previsível, nível de desempenho abaixo do que é esperado para a sua idade.
0120041516	Défice cognitivo significativo. São de registar os défices ao nível da percepção, memória, atenção e concentração que se reflectem em dificuldades de aprendizagem acentuadas. Imaturo e desorganizado, apresenta alguma resiliência na execução das tarefas. No que respeita à motivação e interesse pelas tarefas escolares, mantem-se pouco activo. Competências básicas ao nível da leitura e escrita. Lê, mas não compreende conteúdos um pouco mais complexos. Dificuldades em focar e manter a atenção distraíndo-se com muita facilidade. Tem alguma dificuldade em seguir as instruções dadas, não tenta terminar os trabalhos, normalmente necessita de monitorização.

0920021516	A aquisição da linguagem fez-se tardiamente, apresentando actualmente dificuldades de articulação de alguns sons. Nas áreas fonológica, de decodificação leitora, de competências de leitura e escrita, situam-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade do aluno. Apresenta dificuldades a nível da auto-regulação e da organização do discurso e do pensamento. Desenvolvimento abaixo do esperado para a idade, dificuldades na linguagem compreensiva e expressiva e um raciocínio muito lento. Pouca capacidade de atenção/concentração, dificuldade na memorização e aquisição de conhecimentos.
0320011516	Ritmo de trabalho lento, mas demonstra interesse pelas actividades escolares. Revela pouca capacidade de atenção/concentração, dificuldade na memorização e aquisição de conhecimentos. O tempo de duração na tarefa aumentou ao longo do ano lectivo, embora ainda se canse, necessitando do apoio do adulto para concretizar as actividades. Nas áreas académicas, não trabalha sem a supervisão contínua do professor. Nas actividades de Vida Diária, é autónomo após explicação. No entanto, se surgirem obstáculos, desiste da tarefa. A nível da linguagem expressiva, continua com um vocabulário básico, mas apresenta um discurso inteligível, embora não consiga argumentar nem explicar situações mais complexas ou estados de espírito. Mantém pequenos diálogos e narra experiências simples do seu quotidiano diário. Faz e transmite recados, mas esquece com facilidade a informação. Não compreende o que lê.

1220001516	Interiorizou hábitos e rotinas de trabalho, e manifesta interesse pelas actividades, embora não seja muito participativo em sala de aula. Tem dificuldade em estudar sem ajuda, mas tem consolidado ao longo do tempo conhecimentos funcionais de rotinas do quotidiano que aplica autonomamente. Melhorou a concentração na tarefa, iniciando e terminando as tarefas que lhe são propostas de forma autónoma desde que estejam ao seu alcance. No entanto, desiste com facilidade quando se lhe apresentam obstáculos, demora a iniciar as tarefas precisando ainda da orientação do adulto. foi diagnosticado Perturbação do Desenvolvimento com défice a nível das competências cognitivas em que o aluno apresenta um QI verbal de 68 agravado pela sua insegurança e inibição social. O aluno “apresenta um nível abaixo da média na maioria das provas realizadas. Revela dificuldades ao nível das Funções da memória e Funções cognitivas de nível superior. Na percepção auditiva apresentou défice na retenção de estímulos auditivos e na memória sequencial em que só retém três palavras.
0120041516	Paralisia Cerebral com uma tetraparésia aspártica (<i>afeta completamente todos os membros do corpo</i>) associada à diminuição do tônus muscular e da força, movimentos involuntários horizontais com estrabismo alternante défices no equilíbrio estático e dinâmico. Dificuldades na motricidade fina e na coordenação óculo manual.

0220041516	Atraso de desenvolvimento da linguagem nas vertentes expressiva e compreensiva e uma perturbação fonética-fonológica. Tem epilepsia, com manifestações de ausências. O seu ritmo de trabalho está comprometido pela sonolência excessiva e pelo défice acentuado de atenção e concentração. Revela imaturidade e baixa tolerância à fadiga. A capacidade de atenção e concentração é reduzida, dispersando facilmente para outros estímulos. Fraca capacidade de retenção/memorização e de adaptação a novas situações.
05200015	Atraso global de desenvolvimento psicomotor, associado a uma perturbação da oromotricidade (parte da ciência psicomotora que estuda especificamente a linguagem falada, ou seja, a linguagem áudio-verbal. Na oromotricidade o lado emocional da criança é privilegiado), condicionando uma anatria, (impossibilidade de articular palavras, em razão da paralisia de certos músculos), também de um défice grave de atenção/hiperactividade. Apresenta dificuldades graves de concentração e de comportamento e aceitação de regras, de linguagem oral, raciocínio e de concentração e organização. Necessita de um acompanhamento individualizado para executar as tarefas. A comunicação oral e escrita que realiza, o comportamento e agressividade frequente que exerce sobre pares e adultos, comprometem gravemente a socialização e a sua integração mais ampla na escola. Com o avançar da idade, cada vez esta discrepância será maior.

09200416	Demonstra pouco interesse e motivação pelas actividades escolares apresentadas, tendo um leque reduzido de interesses. Aumentou o contacto ocular, está atento por breve tempo, mas cansa-se rapidamente, voluntarioso, trabalha apenas quando lhe apetece, dificuldades na aceitação das regras. Dificuldades de auto-regulação do comportamento e em aceitar a autoridade do adulto, manifestando comportamentos de oposição. Dificuldades na coordenação motora e equilíbrio, na motricidade fina e na coordenação oculo-manual. Destrói todo o material que lhe é colocado à frente para trabalhar. Tem dificuldades de auto-regulação do comportamento e em aceitar a autoridade do adulto, manifestando comportamentos de oposição. As suas maiores dificuldades situam-se ao nível da abstracção, raciocínio lógico-matemático, cálculo mental e operações.
----------	---

figura 4 – Especificidades dos Alunos

Face às informações contidas nas tabelas é possível constatar as singularidades dos alunos com os quais trabalhei, a diversidade do grupo e os desafios com que fui confrontada. Permite, igualmente, compreender algumas das decisões que tomei e conferir visibilidade às dificuldades de interpretar comportamentos e atitudes, a partir quer de padrões instrucionistas quer de critérios prévia e rigidamente definidos.

Não se pode considerar que estamos perante uma actividade malsucedida quando um aluno face a uma dada tarefa se sente ansioso,

impotente ou frustrado. Ao contrário, a alegria resultante de um trabalho em que o sujeito se reconhece, ou de uma descoberta que se fez, constitui um dado fundamental que nos indica estarmos diante de um momento de sucesso.

Sendo importante a postura do professor, de abertura ao diálogo, é mais importante o modo como o professor organiza, planifica, monitoriza ou concebe o sistema de apoios. Igualmente decisiva é a capacidade de ler as situações e de as interpretar sem preconceitos ou estereótipos ou, pelo menos, minimizando tais preconceitos ou estereótipos na leitura dessas situações, ainda que seja necessário reconhecer as dificuldades que se sente, por exemplo, em promover a partilha e a cooperação, bem como uma relação proactiva e consequente com as regras.

Perante estes dados talvez se possa perguntar se foi uma decisão acertada ter optado por trabalhar com este grupo de alunos para se desenvolver o trabalho de pesquisa, de forma a poder discutir a importância da Educação através das Artes Plásticas, como parte integrante do currículo escolar. Creio que sim, porque, independentemente das dificuldades, usufruí de uma liberdade para explorar e para tentar outras abordagens que seria difícil encontrar num contexto de ensino dito regular. É que, tal como refere Ruppín (2014), os projetos de intervenção educativa que têm lugar nas escolas, tendem a estabelecer confrontos inevitáveis com o tipo de organização que caracteriza o universo escolar (nomeadamente quando este universo se encontra estruturado em função do paradigma da instrução), o qual, muitas vezes, é incompatível com o ambiente que é necessário criar para se desenvolver as iniciativas relacionadas, neste caso, com a Educação Visual. Para além disso, com

o referido grupo de alunos, tive de me confrontar com desafios que me obrigaram a uma reflexão, se bem que sofrida, muito intensa.

Como já o referi neste capítulo nunca pretendi extrapolar procedimentos ou resultados, nem isso seria possível. O que desejava era compreender o potencial das Artes Plásticas como instrumento educativo, superando os lugares-comuns e as mesmas perguntas de sempre, porque só assim é possível construir um discurso e argumentos que evidenciem não só o potencial das Artes Visuais e como contribuem para redefinir a própria noção de potencial educativo. Neste sentido, o trabalho que realizei com os alunos com CEI acabou por ser, também, uma boa oportunidade para o fazer.

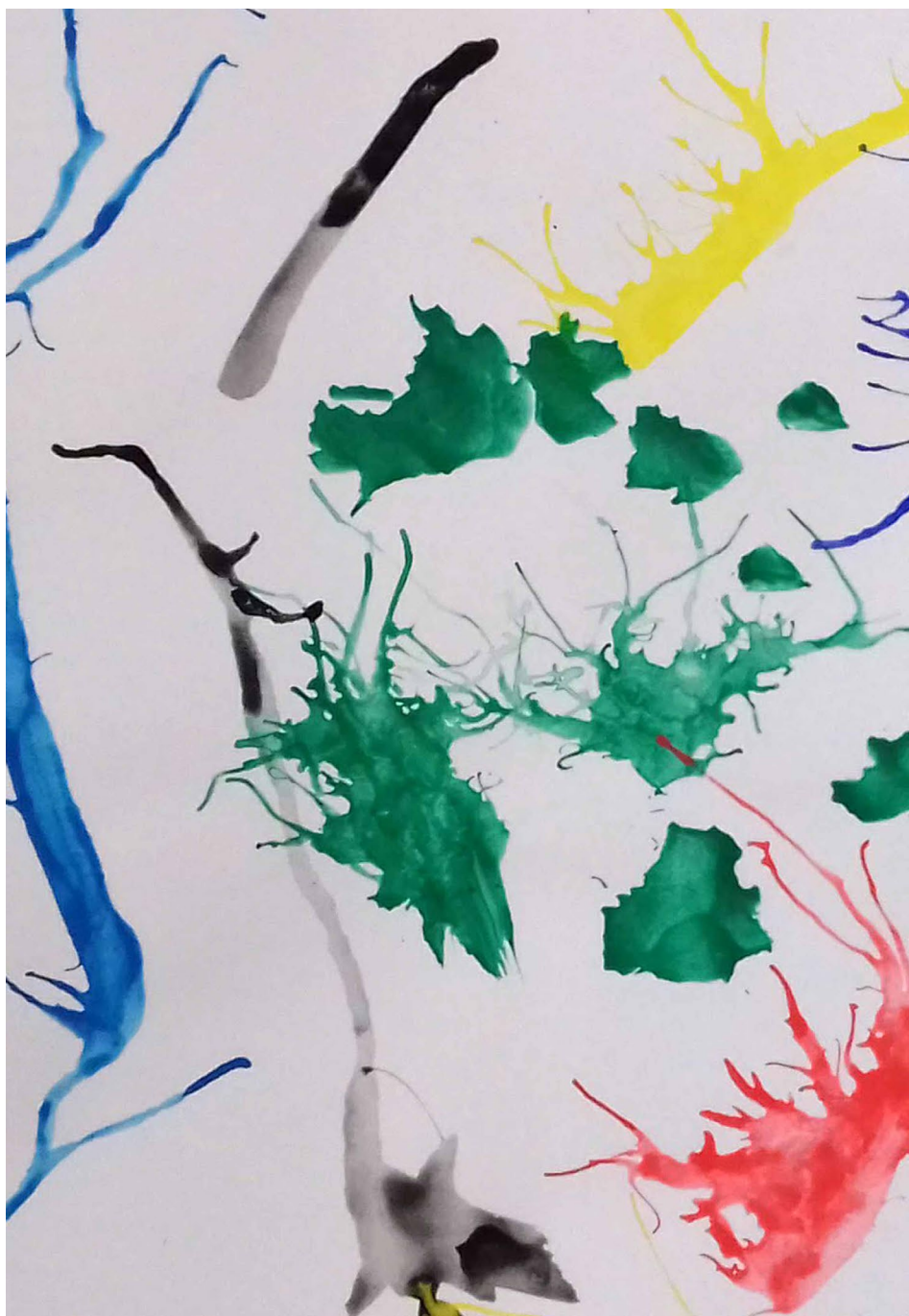


Imagem H – pintura a sopro

capítulo IV

| as experiências |



imagem r
monotipia com
guache

□ introdução

Desde 2011 que trabalho com os alunos CEI em sala de aula, obedecendo a um formato que, invariavelmente, se pauta por intervenções educativas em grupos de 3/4 alunos, entre os 11 e os 16 anos, ainda que este número possa mudar de ano para ano. Procurei, de uma forma transversal aos grupos e ao tempo, desenvolver, através de actividades das artes plásticas, projetos de acção educativa que permitissem que os alunos vivessem situações de experimentação, provocações, descobertas que, simultaneamente suscitassem o prazer, o confronto, o conforto, o reconhecimento, o empoderamento pessoal e social dos alunos entre muitos outros.

No projeto de trabalho que suporta o projeto de investigação relacionado com esta tese de doutoramento cingi-me a três actividades distintas que visavam colocar os alunos perante estímulos, constrangimentos e exigências distintas, quer do ponto de vista instrumental, cognitivo, estético, emocional quer do ponto de vista técnico. Essas actividades foram o desenho, utilizando a linha como contorno de um corpo deitado no chão, a pintura a guache, com pequenos rolos, e a modelagem de barro.

Esta foi uma opção que entende que desenhar, pintar e modelar são processos constantes de assimilação e projecção, porque permitem absorver através dos sentidos uma vasta soma de informações,

integrá-las no seu Eu psicológico e dar uma nova forma aos elementos (Lowenfeld, 1970).

De um modo geral, estamos perante três tipos de actividades relacionadas com a área das Artes Visuais que são representativas do que se produz nesta área, para além de permitirem observar as reacções e acções dos alunos perante os diferentes tipos de estímulos com os quais foram confrontados, como, por exemplo, as diversas emoções ao manusearem os materiais, fossem elas de prazer ou de rejeição, frustração ou conquista, os constrangimentos físicos e as vicissitudes da integração entre pares em espaços reduzidos ou, entre outras reacções possíveis, as surpresas perante as descobertas do novo.

O **Desenho**, e particularmente, o exercício de contornar com um marcador o corpo de um colega, foi proposto de forma a que os alunos pudessem, por um lado, usufruir de uma experiência relacional e emocional marcada pela proximidade e, por outro, trabalhar as suas capacidades de coordenação visomotora e espacial quando ao utilizar o marcador contornassem o colega deitado no chão. Neste sentido, seria necessário ter em atenção as condições e os recursos que se ofereciam aos alunos para que estes realizassem a tarefa.

O marcador foi um desses recursos, dado que é um material que apresenta características interessantes: o traço é suficientemente espesso, o que permite ser imediatamente visualizado com clareza, logo após a primeira utilização. É, por outro lado, um material desafiante, já que não possibilita que se apague qualquer traço que possa ser considerado

«errado». É, também, um material prazeroso, já que é fluido e, por isso, desliza suavemente na superfície do papel. Finalmente, pelo fato de ser um objecto ergonómico, funciona como o prolongamento da mão/braço o que permite em todos os trabalhos um traço livre e espontâneo.

O papel é o outro recurso a considerar. No caso da actividade em análise valoriza-se a área de trabalho disponibilizada e o facto do papel estar preso ao chão, obrigando, assim, o aluno que desenha a colocar-se por cima, e bastante próximo, daquele que é contornado, o que criou, por vezes, momentos deveras constrangedores mas, também, dependendo do aluno/grupo, momentos bastante divertidos.

Em suma, com esta actividade procurou-se, sobretudo, representar a figura humana, explorando as possibilidades diversas de o fazer, o que constituía um modo de estimular a criatividade dos alunos. Para além disso, pretendia-se que os alunos lidassem com o espaço e gerissem os limites que lhe eram impostos pelo mesmo. Finalmente, a actividade, em si, constituiu uma oportunidade através da qual os alunos foram desafiados a relacionarem-se e gerir o espaço físico como um espaço relacional.

A **Pintura** com guache foi outra das actividades realizadas, solicitando-se aos alunos que pintassem papéis com tamanhos diferentes, utilizando, para isso, pequenos rolos. O que se pretendia, neste caso, era que os alunos, por um lado, gerissem a sua relação com papéis de tamanhos diferentes, para além de terem de explorar a cor ou o traço e, por outro, que tivessem de estabelecer relações de trabalho entre

si, bastante exigentes porque implicavam confrontos e a tentativa de construir consensos explícitos ou implícitos.

Esta foi uma actividade que foi desenvolvida em dois momentos distintos de trabalho. No primeiro momento, os alunos estavam em pequenos grupos, de pé, à volta de uma mesa e debruçados sobre esta. O tipo de relação que estabeleciam com o papel e com os instrumentos de trabalho era bastante diferente do que até então tinham experimentado. Além disso, todos tinham de trabalhar simultaneamente na mesma obra, o que constituía um desafio relacional exigente e a procura de soluções em termos de coabitação com os outros.

O manuseamento dos instrumentos e a dimensão do papel (no caso cartolina) eram outros desafios que eles tinham, também, de enfrentar, já que os rolos não os deixavam desenhar pormenores ou figuras mais pequenas, ainda que lhes permitissem pintar grandes áreas de uma forma quase perfeita, ao ponto de quererem, a determinada altura, pintar, apenas, faixas com diferentes cores, o que a área diminuta do papel dificultava.

No segundo momento, alteraram-se algumas das condições de trabalho: a área de pintura aumentou, a posição dos alunos face ao papel modificou-se e, em vez da actividade ser realizada, apenas, por um grupo, passou a ser realizada por todos os grupos. Neste caso, então o papel com uma área bastante grande (43,2 x 61,0 cm) estava pendurado numa parede e ladeado por mesas onde se encontravam recipientes com tintas de diversas cores e os respectivos rolos ao lado de cada recipiente. Em

termos relacionais, este era um exercício mais complexo que o anterior, ainda que tivessem, igualmente, de assumir uma decisão sobre o que iriam pintar, quem pintaria e quando é que o poderia fazer. Em termos técnicos, havia mais pessoas, mais cores, para além de, como já foi referido, se ter alterado a postura do corpo face ao papel, a qual tendia a facilitar o gesto de pintar, já que a “verticalidade é muito importante para o gesto. De pé, o braço pode movimentar-se livremente” (Sousa, 2003, p.228). Desta forma de uma maneira resumida era proposto explorar técnicas e diferentes formas expressivas, estimulando-se a capacidade criativa e a pintura de livre expressão, despertando-se as interrogações, curiosidades e a imaginação e, finalmente, promovendo-se a vida em comum.

A **Modelagem** em barro é uma actividade bem mais exigente do à primeira vista parece. Para além de suscitar uma actividade prazerosa, o barro tem características únicas, sendo a plasticidade o seu maior atributo. Neste sentido, é um estímulo à imaginação, dado que permite uma continua mudança das formas ou a utilização de elementos que podem ser adicionados, retirados ou sujeitos a mudanças de posição e de formatos. Segundo Sousa (2003) “através da modelagem e na maioria das vezes através da acção de suas mãos, o aluno pode encontrar fontes de experimentação e descoberta. A ordem, a paciência, o asseio e a persistência são apenas alguns dos valores associados à actividade.” (p.255).

Tecnicamente pode trabalhar-se o barro através de dois métodos diferentes: o método analítico que consiste em retirar pedaços do bloco de



imagem s

Desenho de uma
árvore do jardim
da escola

barro dando-lhe a forma desejada ou o método sintético, o qual consiste em juntar vários pedacinhos de barro até conseguir obter a forma que se procura. (Lowenfeld, 1970).

Tratou-se de uma actividade que se desenvolveu em função de três modalidades de trabalho distintas, correspondentes a três desafios que os alunos teriam de superar, ou através da sua imaginação e criatividade, num caso, ou da capacidade de reprodução do modelo, noutro caso, ou, ainda, da exploração de outras formas de expressão, no terceiro caso.

❑ **a linha como contorno de um corpo deitado no chão**

■ **objectivo da actividade**

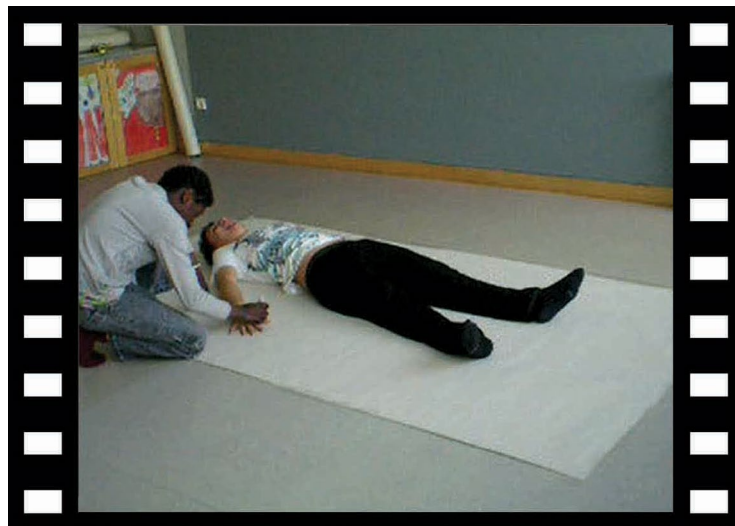


figura 5 - A linha como contorno

A primeira actividade consistiu, como já foi referido, em propor aos alunos que contornassem o corpo de um colega, deitado no chão, sobre uma folha de papel (figura 5). O que se pretendia era explorar uma situação que envolvia estímulos e desafios diferentes, os quais tinham a ver: (i) com a experiência estética relacionada com o tamanho do papel (figura 6); (ii) o plano utilizado para realizar o desenho; (iii) a utilização dos instrumentos com os quais se iriam contornar os corpos ou (iv) com a experiência relacional e afectiva que a proximidade física (figura 7), e a cumplicidade da tarefa suscitava



figura 6 - A linha como contorno

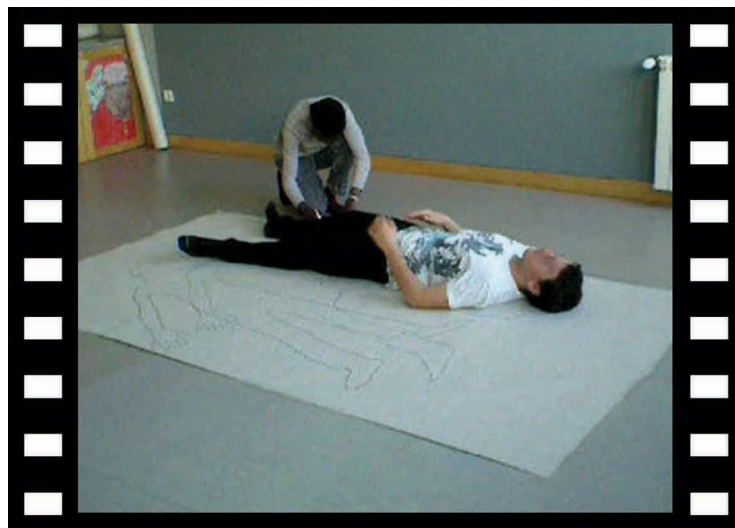


figura 7 - A linha como contorno

■ metodologia

A actividade teve uma duração de 50 minutos e começou com a escolha dos pares, respeitando-se a vontade e a iniciativa dos alunos. A professora só tentou assegurar uma relação equilibrada ao nível da rotação do aluno a ser «contornado» e a «contornar».

Foi explicada aos alunos a dinâmica do exercício, tendo-se que tirar os sapatos, deitar-se sobre o papel colado no chão, com fita cola, e escolher a posição que mais lhes agradava. Em seguida, o colega contornaria o seu corpo com um marcador do quadro. Depois de terminar a tarefa, inverter-se-iam os papéis.

Teriam de realizar no mínimo três desenhos de cada um. As sucessões de desenhos criados iam sendo sobrepostos só sendo

perceptíveis as diferenças pelas formas criadas (posições que os alunos escolhiam) e/ou pelas cores dos marcadores. O fim do trabalho aconteceu quando deixou de haver espaço para se propor mais alguma posição ou quando os alunos tivessem experimentado as três posições previstas, que foi, afinal, a situação mais frequente.

Posteriormente, e já com a actividade concluída, em conversa com os alunos sobre o 25 de Abril, referi que as pessoas vieram para a rua festejar com cravos que, assim, se tornaram o símbolo visual da revolução. Como estávamos próximos das comemorações da data, lembrei-me de recorrer aos desenhos, colocando-os uns ao lado dos outros e perguntando-lhes o que é que lhes lembrava. Alguém disse que parecia gente animada, o que constituiu o pretexto para lhes propor a elaboração do painel com que iríamos recordar a revolução. Recortaram-se os desenhos que um dos grupos ajudou a colar e a base do trabalho ficou concluída. Foi este o momento em que lhes perguntei se não faltava nada para se saber que aquele trabalho era sobre o 25 de Abril. Foi quando compreendi que a referência aos cravos tinha sido uma referência significativa, porque acabaram por ser os cravos os elementos visuais que foram propostos para serem acrescentados ao painel. Como é que o iríamos fazer?, foi a pergunta seguinte. Entre conversas e desconversas, lá se decidiu que se colássemos mãos vermelhas no painel, estas poderiam parecer cravos. Daí foi um instante para pegar em papel, contornar as mãos uns dos outros, recortar, pintar com guache e agrafar nas figuras.

■ análise da actividade

A actividade descrita, dada a natureza e os objectivos da mesma, obrigou-me a um confronto com um conjunto de questões que não poderia ignorar e que, em larga medida, poderão ser identificadas do seguinte modo:

- Como se encaixa o conceito desenho neste exercício? Pode-se falar de desenho quando se pede a alguém que, em vez de representar um objecto, contorne um corpo deitado sobre um papel?
- Como é que esta actividade pode ser analisada, enquadrada e suportada pelos parâmetros académicos que lhe dão vida e a sustentam?

Na verdade, não era tanto a actividade de desenho que me interessava proporcionar aos alunos mas a experiência representacional, em si, mesmo que reconheça que o “desenho como uma atitude expressiva deixa perceber modos de ver, sentir e ser.” (CNEB, 2001, p.162). Daí o confronto com uma nova pergunta: Será que a actividade de contornar um corpo permite que os sujeitos que nela se encontram envolvidos vejam, sintam e sejam?

Nada permite concluir o contrário, podendo até considerar-se uma actividade pessoal e culturalmente mais significativa, dado o conjunto de vivências e experiências que permite suscitar, bem como a possibilidade de viver uma actividade com sentido, já que exige que “o aluno tenha

uma noção da imagem total do desenho, embora só vá conhecendo progressivamente cada parte na sua associação com outras partes” (Pais, 2015, p.37). Por outro lado, a referida actividade permitiu que os alunos transitassem de uma realidade que é, em termos perceptivos, tridimensional para a leitura bidimensional que o desenho possibilita. Por fim, importa valorizar, igualmente, o desafio relacional que aquelas crianças e adolescentes puderam viver, por via da já referida proximidade física e emocional.

Creio que este foi um momento bastante exigente, pelo menos nalguns dos grupos, já que obrigava os alunos que contornavam e os alunos que eram contornados a estarem mais próximos fisicamente do que costumava ser habitual, razão que explica porque é que nalguns grupos se constatou que a actividade demorou algum tempo a acontecer. À medida que a actividade decorria sentiu-se uma espécie de relaxamento que conduziu a uma atitude de maior abertura face ao outro.

Importa ainda reafirmar os desafios com que os alunos foram confrontados, já que estávamos com crianças e adolescentes com idades diferentes e provenientes de contextos socioculturais distintos. É, igualmente, interessante lembrar que aqueles alunos viveram uma actividade inédita que teve a ver com:

- **Adimensão do papel** como suporte do trabalho que realizaram e o plano que lhes era oferecido para trabalhar, o chão da sala, foram motivo de reacções diversas. Assim, quando os alunos chegaram á sala e viram as folhas enorme de papel no chão, começaram,

desde logo a questionar-se sobre o que se iria fazer e para quê. Foi nesse momento que a professora apresentou a actividade. Teriam de tirar os sapatos, deitar-se sobre o papel e deixar que um colega aí fizesse o contorno do seu corpo. Podiam escolher a posição que quisessem, de costas de frente, de lado, assim como o seu lugar no papel, o qual poderia ser meio dentro ou meio fora. Daí as questões: «Vamos desenhar no chão?»; «Vamos desenhar num papel tão grande?». O que se lhes propunha era uma actividade que conflituava com as suas referências anteriores, alterando-as. Daí que não soubessem muito bem por onde começar.



figura 8 - A linha como contorno

A necessidade de se deitarem no chão foi complicada para alguns, para outros foi puro divertimento (figura 8). A regra de terem de tirar os sapatos deixou-os perplexos «Podemos mesmo?». Aquela era, neste sentido, uma actividade estranha.

Quando começaram a determinar o lugar onde cada um iria ser contornado, a preocupação maior era não ultrapassar o limite do papel, não sobrepor ao desenho feito anteriormente e procurar uma posição diferente com os braços e as pernas. Foi curioso reparar que, em momento algum, nenhum dos grupos se lembrou que poderia usar só parte do corpo usando para isso o limite do papel. De algum modo, estávamos perante um processo que envolvia algum nível de tacteamento, de desconforto e de aventura.

- A **sobreposição das linhas de contorno** correspondeu a outra experiência diferente que os alunos viveram. Depois de terem ocupado a folha com dois ou três desenhos perceberam que tinham de começar a sobrepor os desenhos dos corpos que faltava contornar. (figura 9)



figura 9 - A linha como contorno

▪ Foi um momento de alguma tensão para alguns alunos. Especialmente, para um dos grupos, a quem fez muita confusão o facto de os desenhos terem de estar «uns em cima dos outros», demonstrando um declarado mal-estar por terem de riscar por cima do outro desenho que já estava «pronto». «Vai ficar mal» consideraram os alunos de outro grupo, ainda que a sua preocupação tivesse mais a ver com as posições propriamente ditas, discutindo se cabiam, ou não, no papel e como iriam dar continuidade à actividade. Foi interessante vê-los a confabular para encontrar uma outra posição, mais adequada para os cantos, sem nunca terem colocado a hipótese de, como já foi referido, contornar só uma parte do corpo (figura 10).



figura 10 - A linha como contorno

O que se passou, a propósito da sobreposição das linhas, é uma ocorrência que me fez evocar o que Arnheim afirmava sobre as linhas, quando escreveu que “ter bordas comuns é incomodo, (...) uma vez que cada figura tem uma forma própria simples, independente.” (Arnheim, 1950, p.214) É o mesmo autor que refere que crianças quando reproduziam desenhos de formas que se tangenciavam mutuamente eliminavam o contacto, criando espaços entre eles. Daí que não seja estranha a reação destes alunos. Diria mesmo que se aconteceu foi porque houve uma oportunidade para que pudesse acontecer, o que constitui, só por si, um facto educacionalmente relevante e congruente com os ambientes e os objectivos das áreas de Educação Artística.

- **A questão do corpo e da relação com o corpo** foi outro desafio vivido. Em primeiro lugar devido aos limites da privacidade. Por isso, é que num dos grupos foi complicado começar. Em primeiro lugar, um dos alunos não se importava de contornar, mas não queria ser contornado. Aos poucos foi vendo que até era engraçado e que os colegas estavam a divertir-se, o que o levou a participar na experiência, ainda que impondo uma condição: a de que os colegas não podiam chegar muito perto com o marcador, não por sujar (a docente ainda perguntou se era esse o motivo diante de tanta veemência) mas por não querer que lhe tocassem. Como o marcador era dos grandes percebeu que ninguém tocava em ninguém e, deste modo, aos poucos, foi-se convencendo e envolvendo na actividade.

■ reflexão sobre a actividade

A actividade acabada de descrever e de analisar é uma actividade cuja importância, do ponto de vista da reflexão que a mesma sugere, nos confronta quer com as vivências suscitadas pelos desafios pessoais e culturais vividos pelos alunos, quer com a problemática da intencionalidade pedagógica, bem presente nas condições, nos constrangimentos e na organização do trabalho que foi proposta.

Uma avaliação daquelas vivências, suportadas nas evidências que já foram objecto de relato na análise da experiência, permite constatar que aqueles alunos usufruíram de vivências estéticas e de vivências relacionais significativas. Tanto num caso como no outro, tais vivências não foram experienciadas do mesmo modo pelos alunos, daí que estas vivências só possam ser abordadas através de um olhar panorâmico que poderá ser interrompido, para se fazer referências a casos específicos, quando isso se justificar.

Uma reflexão sobre as vivências estéticas permite constatar como a provocação dos sentidos ou mesmo as provocações pessoais (tirar sapatos, deitar-se no chão, expor-se ou aceitar experiências físicas de maior intimidade²⁵) constitui um poderoso instrumento no campo da Educação Artística, tal como a oportunidade de experimentar e fruir os resultados do trabalho produzido. De algum modo, pode afirmar-se

²⁵ Um dos problemas com que os professores se confrontam, muitas vezes, tem a ver com a sua dificuldade em compreender que alguns desafios que eles propõem são, mais do que desafios, confrontos inéditos que, por isso, são objecto de resistência e mal-estar por parte dos alunos. Isto não significa que os professores não o devem fazer, mas tão somente que têm de pensar se vale a pena ser feito e como deve ser feito.

que a possibilidade dos alunos se exprimirem, por via dos instrumentos de criação colocados ao seu dispor, é o resultado da qualidade das provocações e da organização o que permite que aquelas sejam consequentes, assumindo um sentido e um significado para os alunos.

Um outro dado a reter diz respeito ao impacto das relações que se estabelecem, neste caso, entre os alunos, como condição absolutamente necessária para que as vivências estéticas possam ter um valor formativo. Como a experiência do contorno dos corpos o demonstra não se trata de utilizar as actividades na disciplina de Educação Visual para promover o diálogo entre os alunos, a partilha de tarefas ou a construção de consensos, mas de entender que sem um tal diálogo, sem uma tal partilha e sem a procura de consensos, a possibilidade de quem quer que seja se exprimir por via dos instrumentos que as Artes Visuais fornecem fica posta em causa. Neste sentido, a experiência narrada permite-nos que compreendamos como se empobrece o campo da Educação Artística quando se legitima o que aqui se faz em função, exclusivamente, ou dos objectivos ditos de desenvolvimento pessoal e social ou como oportunidades facilitadoras que se afirmam pelo estatuto de experiências culturais subordinadas. Na experiência do contorno dos corpos verifica-se que não é necessário prescindir-se da experiência estética para se promover o desenvolvimento pessoal e social, dado que se isso não acontecer essa experiência é esteticamente mais pobre e este tipo de desenvolvimento é, igualmente, penalizado. Ou seja, as vivências relacionais significativas que se evidenciaram na análise da actividade só foram possíveis como componente de uma experiência estética que as suportou e lhes conferiu sentido. A questão do corpo

foi um desafio onde o estético e o relacional se cruzam como factores indissociáveis, assumindo uma importância e uma centralidade que legitima, entre muitas outras coisas, a importância da Educação Artística como área educativa decisiva na formação dos alunos que frequentam o Ensino Básico.

Um terceiro dado a valorizar tem a ver com o estatuto das dificuldades e com a importância de libertarmos o conceito «dificuldades» da sua carga negativa e da interpretação deficitária que o tem vindo a caracterizar. Veja-se, a título de exemplo, como não foi através dos consensos que os alunos decidiram enfrentar os desafios com os quais eram confrontados, mas através do exercício da liderança exercida, em cada um dos três grupos, por um deles. Não interessa tão pouco discutir as variações na intensidade dessas lideranças, mas tão somente reconhecer que os alunos foram capazes de encontrar uma solução, até porque, na maioria das vezes, a intervenção da professora acabou por ser dispensada. Numa perspectiva que tende a acentuar o deficitário como modo de reflexão pedagógica, poder-se-ia dizer que os alunos não são capazes de estabelecer consensos, o que, reconheça-se, seria uma estratégia que contribuiria para invisibilizar o que os alunos foram capazes de fazer. Uma estratégia que, para além disso, se mostra incapaz de reconhecer que a consensualização de perspectivas é algo que se estimula e aprende, o que significa, neste caso, que, mais do que evidenciar as alegadas incapacidades dos alunos, se evidenciam as dificuldades sentidas pela sociedade em que vivemos e, igualmente, pelas escolas em contribuir para que as novas gerações se tornem capazes de construir consensos como estratégia relacional. Nada acontece por acaso,

ao ponto de ser possível considerar que mesmo o papel assumido pelas lideranças de alguns alunos, no âmbito desta experiência, corresponde, provavelmente, a uma dinâmica relacional que deriva dos vínculos que aqueles alunos foram construindo, a qual permitiu que essas lideranças fossem reconhecidas por todos e acabasse por constituir-se como um factor cuja utilidade importa reconhecer.

O quarto e último dado que importa valorizar prende-se com a problemática do planeamento das iniciativas, ou seja tem a ver com a qualidade dos desafios e as condições que se criam para que a mesma se concretize. Tem a ver com um factor decisivo, em qualquer acto educativo, o da intencionalidade pedagógica que o justifica. No caso da experiência em questão, quer a definição do objectivo do trabalho, quer a definição das condições em que o mesmo deveria ser realizado, quer a definição dos recursos assumiram um papel decisivo, sem o qual muito do que se tem vindo a reflectir até ao momento não faria sentido.

Neste âmbito, há, todavia, um acontecimento que merece ser objecto de uma reflexão própria e que tem a ver com a decisão de realizar uma montagem com os trabalhos produzidos, em função da qual estes trabalhos puderam ser objecto de apreciação pública. Na figura 11, a fotografia mostra-nos o resultado final dessa montagem, o que constitui um momento decisivo do projecto, dado que a partilha dos trabalhos confere uma plausibilidade inédita aos mesmos

Independentemente do impacto de uma tal decisão, que muito dificilmente poderá ser medido, importa constatar que, de acordo com Bruner (2000), a principal função de toda a actividade cultural consiste

em produzir uma obra e conferir-lhe visibilidade social, o que constitui um dos princípios pedagógicos que o mesmo autor valoriza, o qual designa por “princípio da exteriorização” (p. 43). Não só a solidariedade do grupo se reforça, como se “salva a actividade cognitiva do implícito, tornando-a mais pública, negociável e solidária. Ao mesmo tempo torna-a mais acessível à reflexão subsequente e à metacognição” (p.46).

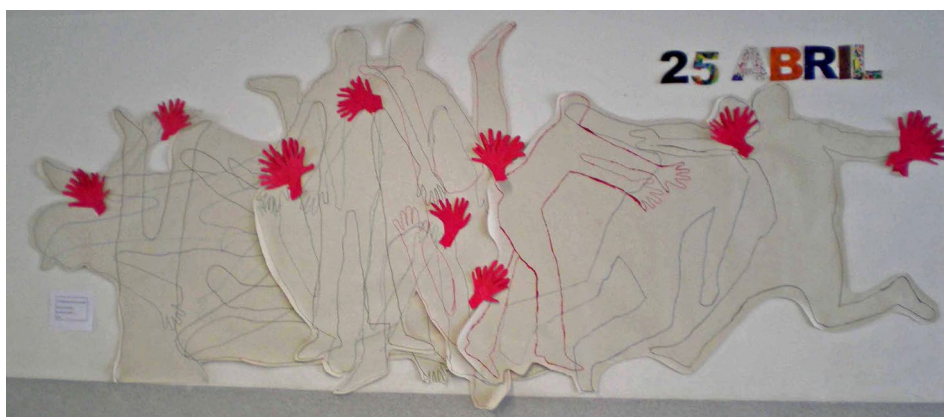


figura 11 - A linha como contorno de um corpo deitado no chão – Trabalho Final

Estas afirmações são corroboradas, aliás, pela observação das reacções dos alunos. Para além do efeito que um trabalho colectivo assume, enquanto somatório de trabalhos feitos por pares, os comentários das pessoas e a própria observação de um trabalho afixado no átrio da escola, com uma área tão ampla, permitiu que os alunos o revisitassem, verificando as representações das posições dos corpos, voltando a revelar a sua estranheza, a discutir se estavam bem ou se estavam mal e, uma vez mais, se concordavam ou discordavam.



imagem t
monotípia com
guache

Confirma-se, por fim, que a educação estética, tal como se havia defendido, na parte teórica, é um objectivo cuja pré-história convém compreender e valorizar. É a apreciação e a discussão em torno das obras produzidas que constitui a primeira etapa de um percurso educativo que, um dia, poderá conduzir os alunos a apropriar-se de perspectivas teóricas, envolvendo-se no estudo e nas opções de um legado que, no momento actual, é, sobretudo, um objecto de usufruto, a partir do que aqueles alunos eram e sabiam.

□ **pintura em papéis com diferentes dimensões**

■ **objectivo da actividade**

A pintura foi a técnica escolhida para realizar esta actividade porque oferece possibilidades aos alunos de comprovarem e de utilizarem uma linguagem plástica que, invariavelmente, suscita o seu envolvimento, seja por causa da actividade em si, das cores ou, eventualmente, por ser uma novidade.

No caso da actividade realizada, a forma de usar a tinta foi diferente daquela que os alunos estavam habituados. Em vez de utilizarem pincéis, decidi propor-lhes a utilização de uns pequenos rolos de pintura, de forma a criar estímulos diferenciados seja porque assim se podiam sujar menos, seja porque poderiam obter grandes manchas pintadas de forma quase uniforme, seja, ainda, para se confrontarem com a dificuldade fazerem desenhos minuciosos, devido ao tamanho dos rolos. Outras duas condições que os alunos deveriam respeitar, tinham a

ver com a obrigatoriedade de só poderem utilizar as cores que existiam, sem as poder misturar nos recipientes, e com a exigência de trabalharem simultaneamente na construção de uma obra comum. A intenção da actividade enunciada era criar situações que permitissem aos alunos, num primeiro momento, pintar com guache, descobrindo como o fazer, e fazendo-o beneficiavam desse momento que poderia ter a ver com a criação de algo ou, simplesmente, com o prazer de explorar novas situações plásticas que pudessem ser objecto de gratificação pessoal.

Pretendia, também, que os alunos enfrentassem e resolvessem os problemas colocados pelas diferentes áreas de que dispunham para pintar, de forma a tornar-se possível afirmar a sua criatividade. A outra dimensão que se valorizava, também, tinha a ver com os desafios relacionais com os quais os alunos eram confrontados, seja quando tiveram de gerir a sua proximidade física, controlar e gerir o espaço pessoal e do grupo ou encontrar o seu próprio espaço. Em termos pessoais, estamos perante uma situação emocionalmente exigente que os obrigava a identificar as suas emoções e as dos outros e a gerir isso como um desafio da vida em comum.

Assim, aprendiam a lidar com as vontades própria e a alheia, comprovando, também, que “Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações. Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos sensações” (Deleuze, 1992, p.216).

Nesta actividade propus dois tipos de trabalho: (i) um trabalho de pintura, envolvendo um pequeno grupo de alunos, cujo objectivo era pintar uma pequena superfície, uma folha de cartolina A3 colocada

numa mesa, com rolos e tintas de várias cores e (ii) um outro trabalho de pintura, envolvendo um grupo de nove alunos, que tinham de pintar uma superfície de papel cenário, formato A2+, colocado numa parede, trabalhando em simultâneo também com rolos e tintas de várias cores. As cores dos guaches foram escolhidas pelos alunos, a partir de um arquivo, apesar de tudo, bastante extenso. Quanto aos suportes utilizados, pretendia-se que os alunos tivessem experiências distintas que os conduzissem a trabalhar em superfícies claras e/ou mais escuras, com áreas e características diferentes.

O objectivo desta actividade foi que os alunos pudessem usufruir de um momento de expressão livre, através da pintura. Não se esperava nem a criação de uma obra de arte nem contribuir para a formação de artistas plásticas. Os trabalhos propostos visavam, apenas, suscitar uma actividade que permitisse que os alunos usufruíssem do prazer de participar numa actividade de expressão plástica.

■ metodologia

Para realizar esta actividade, como já referido, houve dois momentos: (i) um primeiro que foi dedicado ao trabalho de pintura de uma cartolina A3, numa mesa e (ii) um outro momento dedicado à pintura de papel cenário, numa parede.

▪ **1º momento**

A distribuição da sala foi sempre a mesma, neste exercício, para todos os grupos. Numa mesa de 1,20m por 0,23m foi colocada uma cartolina 0,50cm X 0,60 cm, estando a referida

mesa colocada de modo a permitir a livre circulação dos alunos à volta da mesma. (figura 12) As tintas foram postas em recipientes nas laterais da cartolina de modo a permitir um fácil acesso (figura 13). O papel da docente foi deixar os alunos livres para realizarem a actividade e gerir o tempo e a relação com os colegas, sem interferir e só observando o que acontecia.



figura 12 - Pintura: 1º momento



figura 13 - Pintura: 1º momento



figura 14 - Pintura: 1º momento – Trabalho Final

As dificuldades iniciais que os alunos sentiram, para além daquelas que tinham a ver com as relações entre pares, tiveram a ver com a eficácia na utilização dos rolos, de forma a que estes deslizassem e espalhassem a tinta e com a gestão do espaço de pintura que tinham ao seu dispor. Percebia-se pelas conversas e pelas ordens que se davam para decidir «quem iria pintar», «o quê», «com que cor», «onde» e «como».

Nalguns grupos destacou-se quer a afirmação de líderes que assumiram a regulação da actividade do grupo, quer a aceitação dos mesmos por parte dos restantes membros dos grupos, quando isso ocorreu. Foi curioso constatar que nem sempre esses líderes eram aqueles que se esperavam que o fossem.

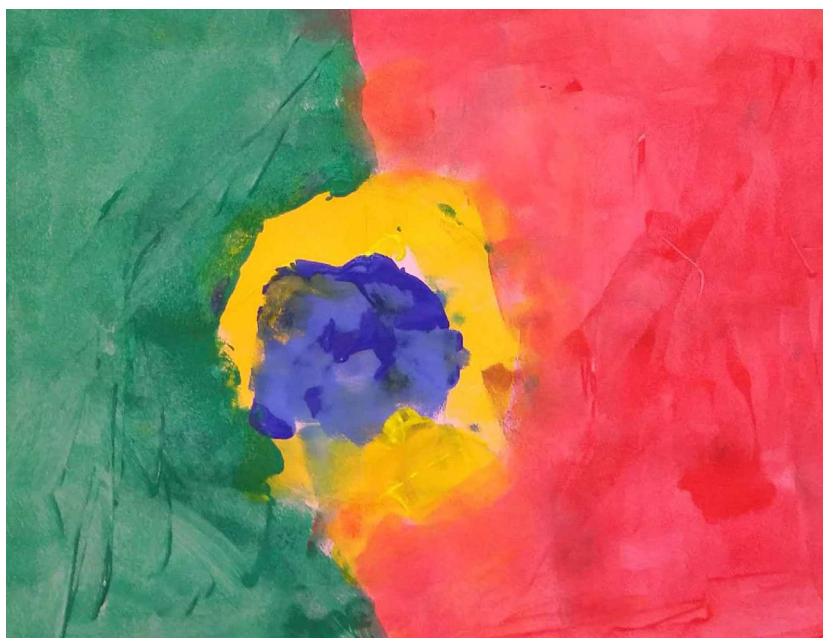


figura 15 - Pintura: 1º momento – Trabalho Final

Outro facto a ter em conta deve-se à intensa interacção que se estabeleceu entre pares, estimulada pela necessidade de estarem à volta da mesa, partilhando uma acção conjunta: pintar. Aliás, ao ouvir as gravações constatei que foi nesta actividade, em comparação com as restantes, que os alunos mais conversaram sobre o que estavam a fazer ou sobre o que deveriam fazer. Isto pode significar que a realização da tarefa em conjunto, contribuiu para o desenvolvimento de interacções produtivas e da noção de pertença (figuras 14 e 15).

▪ **2º momento**

Neste segundo momento, a actividade consistiu na pintura, com rolos, de uma folha de papel cenário, com o formato aproximadamente A2+ (594x841mm), a qual foi colocada numa das paredes da sala.



figura 16 - Pintura: 2º momento

Em cada lado foi criado um “corredor” com mesas onde foram colocados recipientes com tinta guache, com oito cores diferentes, e uns pratos onde os alunos poderiam colocar os rolos, enquanto não os usavam de forma a impedir que caíssem ao chão. (figura 16)

Não haveria problema, caso sujassem o chão ou a parede (um problema que invariavelmente preocupava aqueles meninos), já que, no fim, tudo seria limpo.

Tal como na experiência anterior, o papel da docente foi deixar que os alunos realizassem livremente a tarefa, o que lhe permitiu observar os seus comportamentos e atitudes, constatando que continuaram a manifestar algumas dificuldades na manipulação dos rolos, fosse no momento de os embeber nas tintas, fosse para pintar. (figura 17)

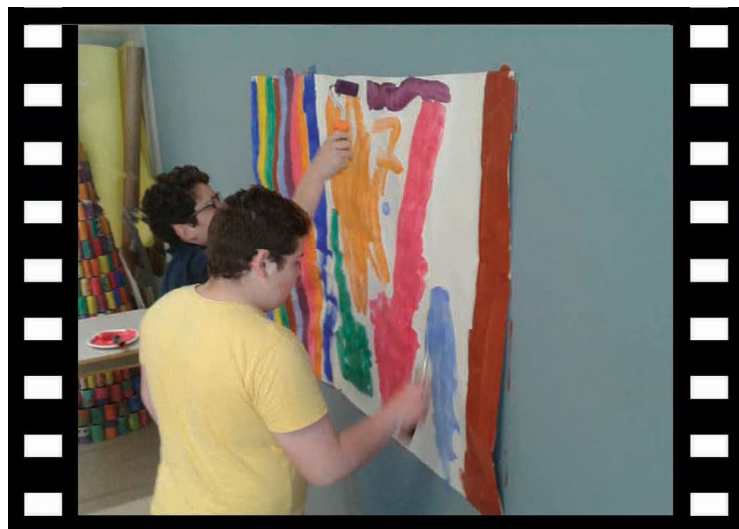


figura 17 - Pintura: 2º momento

■ análise da actividade

A observação do trabalho e do comportamento dos alunos permitiu verificar que estes foram confrontados com um conjunto de desafios técnicos e relacionais que, em si, poderão ser valorizados pelo potencial formativo dos mesmos. Assim, podem identificar-se:

- os desafios relacionados com a manipulação dos rolos, já referidos, e as dificuldades técnicas subsequentes que estiveram na origem de algumas soluções estéticas que reflectem tais dificuldades. Mesmo assim, importa reconhecer o investimento de alguns alunos na tentativa de superar essas dificuldades, contornando, eliminando ou encontrando soluções para os obstáculos que os estivessem a impedir de concretizar o que eles desejavam realizar. Importa, igualmente, realçar que os alunos foram confrontados com exercícios inéditos, num contexto marcado por algumas exigências técnicas.
- os desafios de natureza relacional que terão de ser compreendidos, tendo em conta o facto daqueles alunos terem pouca experiência de trabalhar em conjunto e serem obrigados a fazê-lo, agora, em circunstâncias bastante exigentes. Neste sentido, verifiquei que o facto de terem de se movimentar para pintar esteve na origem de contactos e conversas que explica a sua dispersão perante a tarefa. Por isso, a professora teve que intervir várias vezes, para os redireccionar e os estimular a prosseguir o trabalho, para além de ajudar a gerir a relação da única menina

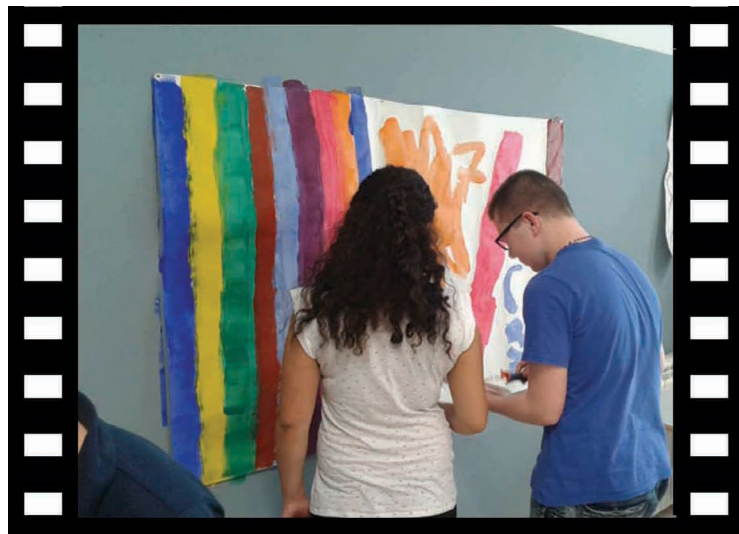


figura 18 - Pintura: 2º momento

do grupo com o grupo de rapazes que compunham o mesmo, de forma a que não fosse excluída ou não se autoexcluisse da actividade. (figura 18)

Num balanço do trabalho realizado, parece-me importante referir o prazer que a mesma suscitou, seja pela natureza da actividade em si, relacionada com a novidade, seja pela importância que a cor assumiu neste âmbito, seja pelo modo como puderam eles próprios gerir o espaço físico de trabalho, as cores a utilizar, a "ordem" a respeitar, a liberdade de movimentos ou as vivências e histórias relacionais gratificantes



figura 19 - Pintura: 2º momento – Trabalho Final

Provavelmente, foram esses os factores que fizeram com que ninguém se tenha queixado do cansaço, pelo facto de estar de pé trabalhar durante os 50 minutos da actividade. (figura 19) Por isso, provavelmente, é que Lowenfeld (1970) considera que a pintura constitui um dos elementos mais importantes nas aulas da Educação Plástica, considerando-a a mais expressiva forma artística.

■ reflexão sobre a actividade

A reflexão sobre a actividade de pintura permite reflectir, por um lado, sobre a vivência estética relacionada com o impacto da cor e, por

outro, com os desafios relacionais derivados do modo como o trabalho foi organizado, o qual merece ser, uma vez mais, valorizado.

A relação dos alunos com a cor foi o factor decisivo nesta actividade. Por isso, é que, provavelmente, foram indiferentes, no primeiro momento da actividade, à cor das cartolinas. O prazer de pintar, de preencher a superfície com tinta, era bem maior do que pensar em utilizar a cor da cartolina como elemento estético significativo, também porque as cores neutras das folhas de cartolina tendiam a invisibilizá-las como factores a considerar. Mais uma vez, a provocação dos sentidos, gerada a partir do universo das Artes Visuais, parece ter assumido um papel relevante como detonador educativo, mesmo que os alunos tenham sentido dificuldades inequívocas com o manuseamento dos rolos, queixando-se que os mesmos não lhes permitiam pintar/desenhar formas mais pequenas. Tal como no caso das cores que, para alguns grupos, eram insuficientes, os alunos tiveram de contornar as dificuldades, adaptando-se o melhor possível aos rolos, substituindo a cor desejada por outra ou, simplesmente, mudando o “tema” da pintura.

A rutura com a rotina foi outro dos factores a ter em conta. O hábito é o de trabalhar em folhas A4, situadas na posição horizontal, quando o que se propunha, agora, era ampliar a área de trabalho e transitar para a posição vertical, tal como aconteceu no 2º momento. Trata-se de uma decisão que pressupunha uma transformação relativamente ao modo de olhar a obra e à execução da tarefa. Facilitou-se a movimentação em



imagem u
monotípia com
guache

torno da obra e aumentou-se o controlo relativamente ao que se fazia, já que se tornou possível quer abordar a obra como um todo, quer observar a mesma de forma distanciada e crítica. Por isso, é que num dos grupos, alguém o referiu, percebendo que, ao afastar-se, se percebia melhor que «faltava» mais «tinta ali e aqui». A possibilidade de estarem em frente ao trabalho, de pé, com uma liberdade total de movimentos, permitia-lhes afastarem-se da parede e terem uma visão abrangente da obra, o que confirma que a “verticalidade é muito importante para o gesto. De pé, diante do papel afixado na parede, o braço pode movimentar-se livremente” (Sousa, 2003, p.229).

Também se confirma, através desta actividade, o impacto dos trabalhos relacionados com a área de Educação Visual no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, como uma implicação do trabalho de formação realizado. As oportunidades de socialização geradas, relacionadas com as tarefas e os seus desafios particulares, mas também com a importância da cooperação entre pares; as dinâmicas reguladoras das lideranças que alguns alunos foram assumindo, as quais permitiram que a actividade se concretizasse, são exemplos que permitem evidenciar como a área das Artes Visuais pode ter um impacto formativo que está para além do desenvolvimento da sensibilidade estética e artística.

Mais uma vez, chama-se a atenção para a problemática da organização do trabalho e para a necessidade de se estabelecer uma relação congruente entre as intenções pedagógicas iniciais e o meios através dos quais as mesmas poderam ser concretizadas.

□ modelagem em barro

■ objectivo da actividade

A experiência de modelagem do barro decorreu ao longo de um ano letivo, em função de três modalidades de trabalho distintas: (i) como uma actividade totalmente livre, sem nenhuma orientação por parte da professora; (ii) como uma actividade completamente dirigida e com o objectivo de reproduzir o que a professora estava a modelar e (iii) como uma actividade que conjugava a orientação da professora com a autonomia e a liberdade dos alunos para modelarem o que desejassem.

■ metodologia

Os três momentos iniciaram-se através da utilização de um mesmo tipo de procedimento. Assim, os alunos sentavam-se aleatoriamente à mesa, onde havia sido previamente colocada uma placa de madeira e distribuído, a cada aluno, um pedaço de barro vermelho, com cerca de meio quilo.

Após uma pequena explicação acerca do material e de alguns cuidados a ter: arregaçar as mangas para trabalhar ou lavar cuidadosamente as mãos no fim da sessão, informava-se que podiam levar obra realizada para casa, depois desta secar.

Na prática o que se verificou, para além da surpresa e da alegria com tal notícia, foi que alguns alunos decidiram, depois de acabar um trabalho, destruí-lo para continuarem a utilizar o barro e realizar novos trabalhos, já que não lhes havia sido solicitado qualquer produto final mas tão somente a realização de uma obra

Do ponto de vista da investigação, o que se pretendia era observar a relação dos alunos com o material, uns com os outros, com a professora, assim como, as respostas, reacções e atitudes dos mesmos em cada um dos momentos de trabalho atrás referido.



figura 20 - Modelagem; 1º momento

▪ **1º momento**

Nesta actividade, os alunos poderiam manipular livremente o barro, brincar, construir e misturar o material. A professora abstinha-se de qualquer tipo de intervenção, a não ser que fosse solicitada pelos alunos.

De uma forma geral, manifestaram estranheza pelo facto

de ficarem com as mãos sujas. Alguns queriam ir logo lavá-las, tendo sido persuadidos a fazê-lo quando a aula acabasse. De resto, a maioria gostou bastante de mexer no barro que atiravam para o ar, esmurravam, “rasgavam”, juntavam, moldavam (figura 20). Após um tempo a realizar este tipo de exploração do material, alguns começaram a tentar modelar alguma coisa (figura 21).



figura 21 - Modelagem; 1º momento

Foi nesse momento que surgiu a pergunta: O que fazer? Esta questão tornou-se bastante importante para alguns, sendo que quase todos produziram afirmações do tipo (figura 21) «não sei fazer» ou «não consigo», o que obrigou a professora a intervir, estimulando-os a tentar ou a continuar a explorar o material.



figura 22 - Modelagem; 1º momento



figura 23 - Modelagem; 1º momento

Ultrapassadas estas dificuldades, ao fim de um certo tempo, a alegria de experimentar algo novo começou a desaparecer, devido, entre outros factores, às dificuldades de manipulação do material, assim como à falta de um objectivo. (figura 22 e 23) De referir, contudo, que seis em onze alunos, a determinado momento, exclamavam 'já sei', debruçando-se sobre o material e trabalhando sobre a sua peça (figura 24).



figura 24 - Modelagem; 1º momento – Trabalhos Finais

▪ **2º momento**

Neste segundo tipo de actividade, a diferença, face à anterior, esteve na postura da professora que, também, se sentou com uma placa à frente com a mesma quantidade de barro. Os alunos não acharam estranho visto que, ao longo destes anos, é recorrente estar com eles à volta dos trabalhos que estão a fazer.

Entre sentar e comunicar que esta actividade seria diferente da outra, propus-lhes, tendo em conta a época em que

nos encontrávamos, modelar um coelho da Páscoa. Para tal, eles teriam de me imitar, repetindo os mesmos gestos que eu fazia ao modelar o barro. As reacções dos alunos não se fizeram esperar, entre o «boa ideia» e o «eu não consigo».

Foi-lhes proposto que dividissem o bloco em esferas de tamanhos diferentes. Já nesta etapa alguns sentiram bastante dificuldade em separar o barro em pedaços mais pequenos, tentando rasgar pelo meio do bloco, mas não contando com a resistência do material e a falta de força das mãos.



figura 25 - Modelagem; 2º momento - Trabalhos Finais

Ao fim de um tempo já se percebia a vontade de alguns desistirem, enquanto outros perguntavam «O que é para fazer agora?». De igual modo, constatei que alguns sentiram dificuldade

em seguir as instruções, enquanto outros, mostrando-se capazes de seguir as orientações, se dedicavam ao trabalho.

No final da aula, detetei o sentimento de frustração dos alunos por o seu trabalho não ter ficado igual ao da professora, mas nem mesmo referindo que cada coelho era o seu e, portanto, diferente de qualquer outro, a frustração foi menor.

Destaque-se que no meu modelo não existia uma bocas, nem olhos, só corpo, orelhas e patas, o que contrastava com os coelhos modelados pelos alunos que continham vários detalhes. (figura 25).

Não foi uma actividade que eles gostassem. Num balanço global, constatei que só dois alunos, dos onze que participaram nas actividades, é que conseguiram reproduzir o objecto proposto, que levaram para casa. Pode considerar-se que só estes alunos é que beneficiaram com a actividade? Esta parece-me ser uma pergunta inútil, dado que estamos perante uma tarefa difícil de avaliar quanto ao seu impacto. O que se pode dizer é que os alunos, mesmo que insatisfeitos com o trabalho que produziram, puderam, em dado momento, fruir do contacto com o barro, o que não sendo o objectivo que, só por si, justificasse a actividade, é uma situação expectável ou, para se ser mais preciso, um direito que lhes assiste.

▪ **3º momento**

Após os alunos se sentarem, apresentei a nova proposta, a qual consistia em produzir mosaicos. Expliquei o que era um mosaico, mostrando algumas imagens para ilustrar o que havia sido dito.

Esta proposta passava por fases distintas: amassar o barro; (figura 26 e 27) estender com uma garrafa; recortar uma forma utilizando um molde e enfeitá-la com cascas de ovos.



figura 26 - Modelagem; 3º momento

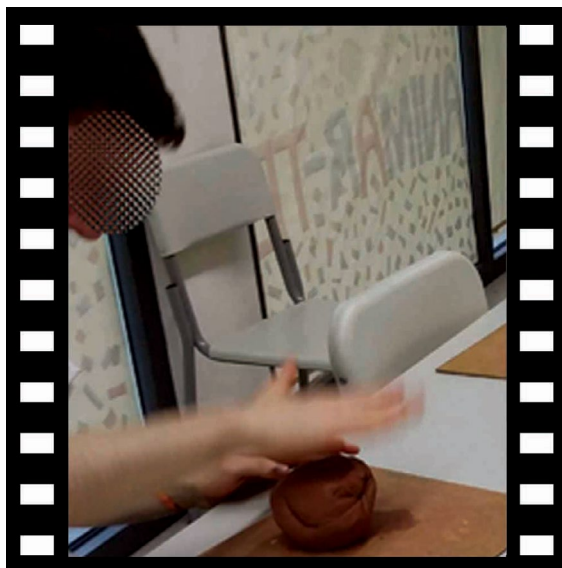


figura 27 - Modelagem; 3º momento

Continuou a haver dificuldades de manuseamento do material, falta de força nas mãos e dificuldade na modelagem de uma massa uniforme. Quando foram espalmar e perceberam que podiam dar murros, foi uma alegria, não tanto pelo resultado, mas mais pelo exercício em si e pelo barulho que faziam.

Após os redirecionar para a actividade constatei que, ao terem de alisar o barro com uma garrafa de vidro, alguns não entendiam como o fazer, mesmo depois da demonstração da professora (figura 28 e 29) .

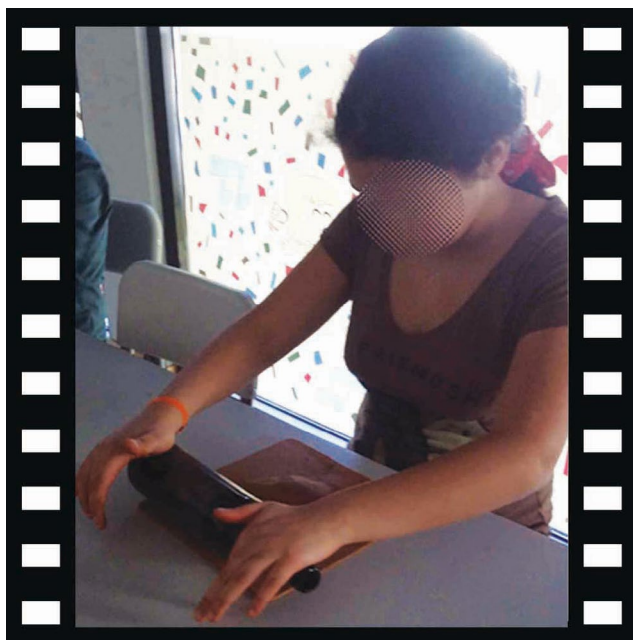


figura 28 - Modelagem; 3º momento



figura 29 - Modelagem; 3º momento

Superados estes problemas, e após o recorte com um molde, dedicaram-se à tarefa de fazer o seu mosaico. Usaram as cascas de todas as formas, na vertical, com a casca exterior para cima ou para baixo (figura 30) e, o mais interessante, alguns utilizaram as cascas sem as partir, aproveitando a curvatura da casca.



figura 30 - Modelagem; 3º momento: Trabalhos Finais

■ análise da actividade

Sob o ponto de vista do trabalho dos alunos, pode considerar-se que mais do que a experiência estética foi a experiência pessoal e emocional que adquiriu maior relevância. Ainda que em todas as outras actividades estivessem presentes, de forma mais ou menos explícita, o prazer, a decepção, a satisfação, a frustração ou até a resiliência, foi no trabalho de modelagem do barro que a dimensão emocional da relação dos alunos com a tarefa adquiriu maior importância.

■ reflexão sobre a actividade

Esta foi a actividade que mais frustrou os alunos, o que poderá ser explicado por estarem a trabalhar, pela primeira vez, com barro e porque este material, apesar de sensorialmente apelativo, é um material difícil de trabalhar. O entusiasmo inicial que demonstraram pelo material desconhecido e a frustração, posterior, perante a dificuldade de manuseio do mesmo parecem comprovar que no domínio da Educação Artística, em geral, e no das Artes Visuais, em particular, a fruição, sendo importante, não é suficiente, podendo afirmar-se o mesmo para o domínio da afirmação das emoções.

Neste sentido, a actividade em questão permite que discutamos, de forma mais aprofundada, a importância de uma gestão contextualizada do currículo, a qual permita aos professores tomar decisões sobre os projetos a desenvolver. Isto não significa que actividades como a modelagem do barro estejam vedadas a quem quer que seja, mas tão somente que é necessário pensar se estamos perante uma actividade

educacionalmente inevitável e como é que uma tal actividade poderá ser introduzida.

Tendo em conta a experiência desenvolvida e os seus três momentos pode constatar-se que no primeiro desses momentos foi a falta de orientação que esteve na origem de uma actividade que frustrou a expectativa dos alunos, após um início tão prometedor. Já no 2º momento, o facto de terem de repetir o que a professora ia fazendo, acabou por ser o factor perturbador, dado o confronto com a destreza da docente, a qual acabou por evidenciar, afinal, a «incompetência» dos alunos. O 3º momento foi, apesar de tudo, o momento mais promissor, aquele em que os alunos, ultrapassando os problemas técnicos do material, se sentiram mais à vontade e capazes.

Assim, creio que há duas problemáticas a discutir: (i) a de saber se há actividades no domínio da Educação Visual mais adequadas para alunos com Necessidades Educativas Especiais e (ii) a reflexão sobre o papel a assumir pelo professor na área da Educação através das Artes Plásticas.

A possibilidade de pensar num programa específico para alunos com Necessidades Educativas Especiais é uma possibilidade tão importante para estes como para todos os restantes alunos do país. Não creio que seja rigoroso invocar-se as características destes jovens para explicar o alegado insucesso da actividade, tendo em conta que o facto de estarem perante uma tarefa inédita e exigente seria um problema para qualquer aluno. Isto não significa que, com estes alunos, não se possam optar por umas actividades em detrimento de outras, na exacta



imagem v
criação desenho
com linhas fitilho

medida que esta é uma prerrogativa que qualquer professor pode exercer com qualquer uma das suas turmas. Por isso, defendo que esta é uma discussão inútil, sendo mais pertinente realizar o exercício que propus no capítulo I e no fim do capítulo II desta tese, o qual constitui um investimento em que mais do que definir um programa se balizavam as linhas orientadoras do mesmo, as quais permitiram assumir-se como um instrumento de regulação curricular capaz de apoiar os professores de Educação Visual a tomar decisões.

□ conclusão

O encerramento deste capítulo, dedicado à apresentação e discussão de resultados, obriga que se relembre que o objectivo que norteia esta tese consiste em indagar e reflectir sobre a importância e o impacto da acção educativa na área de Educação Artística, como área curricular dos projetos de educação formal, nas escolas portuguesas, a partir da disciplina de Educação Visual, enquanto disciplina que integra os currículos do Ensino Básico.

É de acordo com um tal objectivo que se concebeu e desenvolveu um projeto de investigação que decorreu com alunos que frequentavam o programa previsto no Decreto-Lei nº 3/2008, intitulado «Currículo Específico Individual», o que teve a ver, não tanto com o objectivo de estudar as eventuais especificidades das iniciativas educativas que têm como destinatários os alunos ditos com NEE, mas com a necessidade de usufruir de um conjunto de condições logísticas que permitissem que

aquele projeto se desenvolvesse como um estudo de caso, a partir do trabalho concreto e contextualizado a realizar com uma turma real.

Foram os resultados deste projeto que se apresentaram e discutiram neste capítulo, sendo necessário, por isso, apresentar uma síntese dos mesmos em função da qual se possa contribuir para a reflexão que justifica a elaboração desta tese. Uma reflexão através da qual se pretendia responder a quatro questões fundamentais:

- Como é que se pode articular o legado cultural das Artes Visuais com os projetos de educação que se constroem a partir de tal legado?
- Quais as competências a desenvolver que deverão orientar as actividades na referida disciplina?
- Quais as condições curriculares e as estratégias de interlocução pedagógica que deverão ser respeitadas para que as actividades na disciplina de Educação Visual tenham importância e impacto educativo?
- Qual o papel que o professor pode assumir no desenvolvimento de um projeto que, por ter lugar na disciplina de Educação Visual, deve ser congruente quer com o legado cultural que o inspira, quer com os objectivos educativos relacionados com o Ensino Básico?

Confrontando estas questões com o trabalho realizado, constata-se que, no projeto de investigação, me debrucei, sobretudo,

sobre as duas últimas perguntas, ainda que estas não possam ser dissociadas das restantes questões atrás enunciadas. É que as respostas às questões enunciadas nas alíneas a) e b), objecto de reflexão nos capítulos I e II, foram decisivas, por um lado, para balizar o espaço de reflexão em função do qual se definiu e geriu o projeto de pesquisa, mas, por outro, constituem-se como objecto de aprofundamento e clarificação posteriores.

Nesta síntese, debruçar-me-ei, por isso, sobre as questões referidas nas alíneas c) e d), sabendo que é um modo de contribuir para responder às alíneas a) e b), as quais serão o principal objecto de reflexão no capítulo «Considerações finais» com o qual se encerra esta tese.

É de acordo com o plano acabado de expor que começo por estabelecer uma síntese e reflectir, a partir dos dados resultantes do projeto de investigação desenvolvido, sobre as condições curriculares e pedagógicas que poderão contribuir para que a disciplina de Educação Visual e, em geral, a área da Educação Artística, possam cumprir o que se tem vindo a considerar, neste trabalho, como o desígnio dessa disciplina e desta área no âmbito do Ensino Básico, o qual consiste em responder à questão com que David Best (1996) nos confronta: O que é que podem fazer as artes para criar os seres humanos?

A análise e a reflexão sobre as três experiências de trabalho desenvolvidas permite afirmar que, do ponto de vista das condições curriculares, é necessário que se transite de uma gestão burocrática e estandardizada do currículo para uma gestão proativa do mesmo, a qual obriga a colocar, no primeiro plano das preocupações, a intencionalidade

e a inventividade pedagógicas como factores curriculares incontornáveis. Trata-se, afinal, como defende Trindade (2018), de adotar a racionalidade curricular e as estratégias que subjazem às intenções educativas que justificam a promulgação do Decreto-Lei nº 55/2018, o diploma que, hoje, determina os conteúdos e competências dos currículos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Só a possibilidade de tomar decisões curriculares que tenham em conta as especificidades da relação entre os alunos, enquanto seres singulares, e o património de saberes e experiências da área das Artes Visuais é que permite que os alunos realizem aprendizagens culturalmente significativas (Trindade & Cosme, 2019). Aprendizagens estas que dependem das condições que se criam para que esses mesmos alunos contatem com as visões do mundo, as estratégias e os meios de expressão ou as técnicas que caracterizam aquela área, bem como vivenciem, no decurso de tais desafios, experiências pessoais e relacionais cujo impacto se pode fazer sentir quer nas aprendizagens que realizam quer na sua afirmação como seres humanos. Creio que esta dinâmica ficou bem expressa nos relatos e na análise produzida sobre o comportamento dos alunos com os quais desenvolvi o projeto de investigação.

O que se propõe, então, é um desafio curricular complexo que depende quer do modo como se procura que as actividades propostas possam ter um sentido para os alunos quer, concomitantemente, do modo como tais actividades são congruentes com o universo cultural que caracteriza o espaço das Artes Visuais. Este é um espaço que se tem vindo a afirmar, ao longo da História, como um espaço marcado

pela necessidade de comunicar através de linguagens alternativas à linguagem oral e escrita, mais capazes de conferir visibilidade e existência a dimensões da vida que, de outro modo, não se revelariam. Um espaço onde, por isso, a experimentação assume um papel estrategicamente determinante. Um espaço cuja existência depende, igualmente, das noções de obra e autoria, tal como das noções de público e de partilha. É necessário, por isso, que nas escolas e nas salas de aula não se atraia nem estes princípios nem o património material e imaterial que os mesmos geraram. Isto não significa que todo o ciclo de trabalho deva encerrar com exposições ou que se subordine este mesmo ciclo às necessidades de comunicação das outras áreas disciplinares. Ainda que, como se viu, a exposição dos trabalhos constitua um acontecimento que permitiu conferir sentido ao trabalho realizado, nem sempre é necessário organizar momentos públicos dessa natureza. A pintura com rolos não esteve na origem de uma exposição de trabalhos e não foi, por isso, menos significativa para os alunos²⁶, no momento em que se tornou, para estes, suficientemente desafiante e organizada, de forma a suscitar a construção de uma relação significativa com a tarefa. Estabelecendo um confronto com a actividade de modelagem do barro, o que se verificou é que, para a maioria dos alunos, uma tal actividade não teve o significado que poderia ter tido, caso os alunos fossem capazes de responder às exigências técnicas da manipulação desse material.

Em conclusão, e tomando como referência a actividade de

²⁶ Importa afirmar que a própria actividade de contorno dos corpos, que esteve na origem de um trabalho que foi objecto de montagem posterior não começou por ser um trabalho onde, desde o início, a exposição estivesse prevista como actividade a realizar.

modelagem do barro, confirma-se que não se pode garantir que um projeto pensado para se obter determinados resultados, seja sempre um projeto bem sucedido. Daí que professores e alunos tenham de usufruir da possibilidade de reorientar actividades e de poder tomar decisões neste âmbito, justificando-se, assim, a necessidade da gestão curricular se assumir pela sua flexibilidade, autonomia e proactividade.

Uma outra problemática que emergiu no decurso do projeto de investigação teve a ver com a clarificação da dimensão da educação estética no domínio da Educação Visual, em particular, e da Educação Artística, em geral. Confirma-se que não são as aulas de História da Arte que garantem uma tal possibilidade. Estas poderão acontecer, sobretudo, nos anos terminais do Ensino Básico, mas não são elas que, só por si, garantem que os alunos se tornem capazes de produzir juízos críticos, a partir da mobilização e utilização de critérios estéticos. Neste sentido, defendo que o conjunto de actividades realizadas permitiu compreender algumas das possibilidades de promover a educação estética ao longo dos ciclos de escolaridade que integram o Ensino Básico.

Assim, a natureza das tarefas, os constrangimentos propostos ou a organização do trabalho mostraram ser instrumentos que, ao suscitarem a discussão dos alunos sobre as opções a seguir, criaram as condições para que estes tivessem discutido e refletido sobre essas opções. Os momentos de balanço e a avaliação dos trabalhos e dos procedimentos adotados são outra das possibilidades que, ao catalizarem as apreciações e discussões, sustentam a possibilidade dos juízos se irem tornando mais exigentes e criteriosos, abrindo-se as portas, por exemplo, a um contato mais intenso e profícuo com obras e autores de referência no campo das

Artes Visuais. Finalmente, e ainda que não tenha sido utilizada no projeto de pesquisa que desenvolvi, a opção pelos portefólios (Sá-Chaves, 2009) que permitam colecionar, de forma intencionalmente organizada, os produtos dos trabalhos realizados e de suscitar a avaliação produzida sobre os mesmos, pode ser outra das estratégias a seguir para promover a educação estética.

Um dos dados mais valiosos do trabalho realizado diz respeito, por fim, à organização e gestão do trabalho pedagógico e, sobretudo, à transição entre uma organização competitiva dos ambientes de aprendizagem para uma organização cooperativa destes mesmos ambientes (Cosme & Trindade, 2013).

No caso das actividades que tenho vindo a analisar, a cooperação, a partilha e o trabalho conjunto foram condições decisivas para que as mesmas se desenvolvessem do modo como se desenvolveram. Tratou-se de uma decisão paradigmática cujo impacto é necessário valorizar, ainda que a recusa de uma organização cooperativa do trabalho não possa ser vista, apenas, como uma decisão técnica, já que a organização competitiva da sala de aula corresponde à noção de que a Escola deve estimular o esforço individual dos alunos, descobrindo e valorizando, por esta via, aqueles que são os mais dotados (Cosme & Trindade, 2013). A busca do génio (Martins, 2011) é o objectivo que, afinal, explica aquela organização.

Analisando as experiências de trabalho vividas no decurso do projeto de investigação, constata-se que uma organização competitiva do espaço de trabalho impediria, por um lado, não só as dinâmicas

de trabalho geradas, como, igualmente, comprometeria os objectivos relacionados com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Deste modo, afirma-se o princípio, através do qual se defende, que todas as aprendizagens são pessoais, mas que ninguém aprende sozinho (Cosme & Trindade, 2013).

O último ponto desta síntese tem a ver com o estatuto e o papel a assumir pelos professores em projetos a desenvolver na disciplina de Educação Visual, no âmbito do Ensino Básico. Do ponto de vista da análise do trabalho da professora, o que se pode dizer é que, perante os resultados da experiência realizada, não se pode concluir que seja a não-directividade a postura pedagógica mais adequada. Caso assim fosse, a actividade referida no 1º momento da modelagem do barro seria a actividade mais bem-sucedida. Por outro lado, também se conclui que não houve ganhos significativos, do ponto de vista do desempenho dos alunos, com a atitude mais diretiva da professora na segunda experiência realizada, o que significa que poderemos estar perante um falso dilema quando se discute se nas actividades relacionadas com o domínio da Educação Visual, os professores deverão ser mais ou menos diretivos. O que se constata é que não é tanto a ausência dos docentes que importa valorizar mas o modo como estes estão presentes, o que, afinal, é uma regra comum à actividade dos professores, em qualquer área curricular (Cosme, 2009).

A defesa da não-directividade docente, associada à necessidade de promover a expressividade e a criatividade dos alunos, entendidas como objectivos maiores da Educação Artística, só se justificam perante

uma concepção epistemologicamente ingénua de Educação Artística, a qual não só circunscreveria esta área curricular ao domínio exclusivo das expressões, como, igualmente, tenderia a desvalorizar o facto de a nossa capacidade de nos expressarmos não estaria sujeita a instrumentos culturalmente configurados para o fazer, a estratégias e a códigos que necessitam de ser aprendidos e desenvolvidos ao longo de um tempo de aprendizagem relativamente longo, o qual, dada a sua complexidade, tem de ser intencionalmente concebido quanto aos seus objectivos e aos modos da sua operacionalização.

É de acordo com este quadro conceptual que a proposta, já referida neste trabalho, da acção docente dever ser vista como uma acção de interlocução qualificada (Cosme, 2009) adquire pertinência e sentido. Creio que no projeto de investigação se pôde compreender o que significa uma tal opção, a começar pela importância que a docente assumiu quer nas decisões curriculares que só a ela dizem respeito, quer na gestão dos trabalhos propriamente ditos, quer, ainda, na acção reguladora que foi exercendo. Confirmou-se assim, e de algum modo, como a importância das três dimensões referidas por Trindade & Cosme (2010) para caracterizar o professor como interlocutor qualificado, estiveram presentes na intervenção da docente.

Assim, é possível identificar um largo conjunto de situações em que esta apoiou diretamente os alunos (Trindade & Cosme, 2010), mesmo que, por vezes, se tenha absterido de o fazer, de forma a que estes pudessem descobrir outras soluções e estratégias.

A organização de situações de trabalho e de aprendizagem, em

função das quais os alunos podem assumir o necessário protagonismo pedagógico é uma segunda condição para que um professor se afirme como um interlocutor qualificado (Trindade & Cosme, 2010) e, provavelmente, aquela que adquire maior peso e importância no projeto que tenho vindo a analisar.

A terceira condição referida por Trindade & Cosme (2010), assumiu, no projeto, uma menor visibilidade, ainda que fosse possível identificar situações de reflexão sobre os trabalhos e o desempenho dos alunos que permitissem a estes tomar consciência do trabalho realizado e por realizar, um acontecimento que se considera ser decisivo como factor formativo.

Será no próximo capítulo, como já foi anunciado, que irei propor uma síntese e uma reflexão, a partir das quais se torne possível estabelecer o confronto final com as perguntas:

- Como é que se pode articular o legado cultural das Artes Visuais com os projetos de educação que se constroem a partir de tal legado?
- Quais as competências a desenvolver que deverão orientar as actividades na referida disciplina?

Tendo já iniciado a reflexão que as perguntas sugerem no capítulo I, chegou o momento de, pelo menos, partilhar conhecimentos mais sustentados e afirmativos sobre as problemáticas a que aquelas questões dizem respeito.

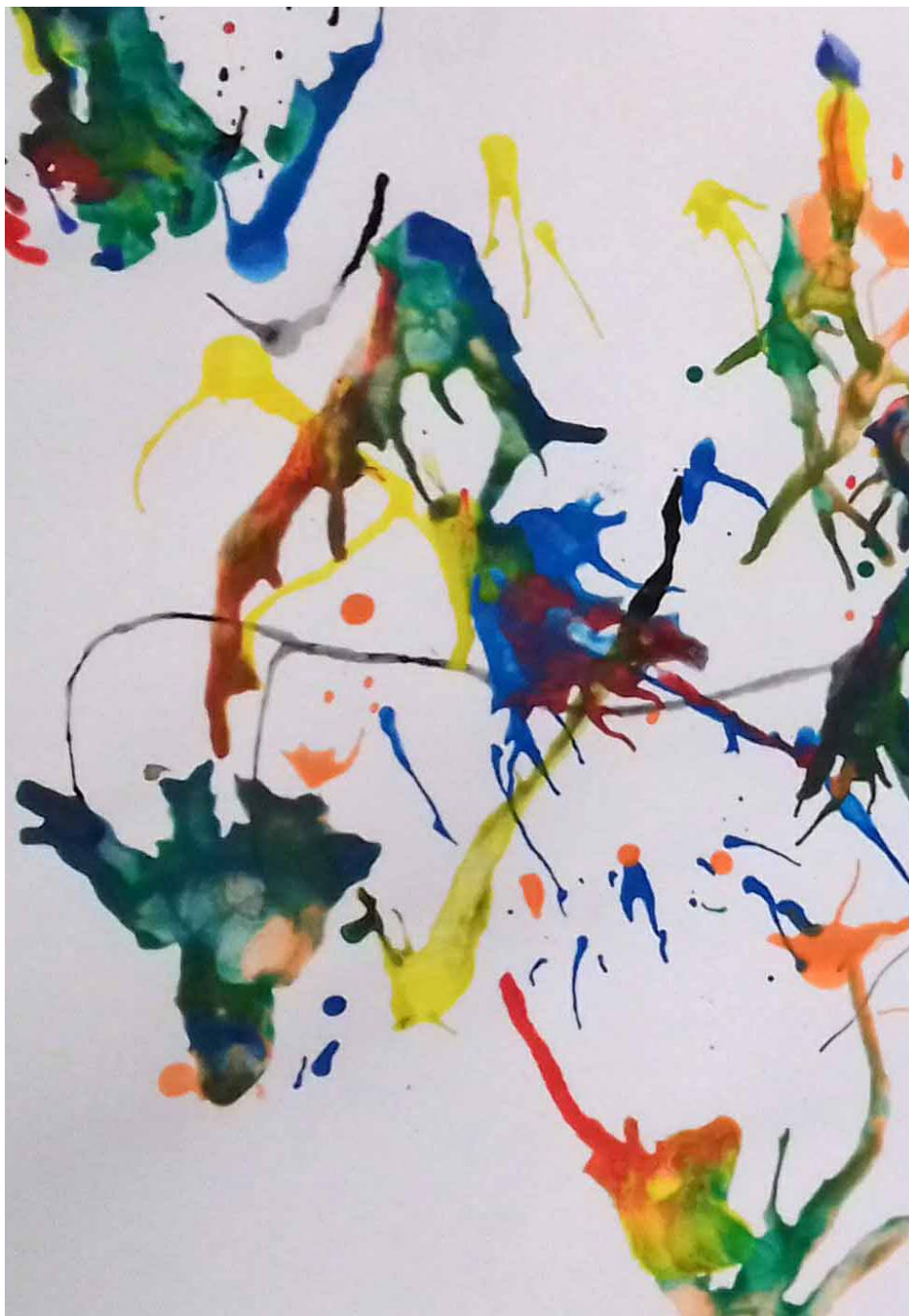


Imagem I – pintura a sopro

capítulo V

| considerações finais |

Este é o último capítulo da tese, o qual foi propositadamente designado por «Considerações Finais» e não por «Conclusão». Uma opção que pretende realçar que estamos perante uma obra inacabada. Daí que a referência a «Considerações Finais» pretenda evidenciar que a incompletude deste trabalho não é uma vulnerabilidade, mas uma condição de todos os trabalhos que abordam problemáticas tão complexas como aquelas que abordei. Neste sentido, o destino desta tese é entrecruzar-se com outras teses e outros trabalhos que, como um todo, possam contribuir para reflectir sobre a área da Educação Artística como área curricular.

Como se sabe, esta reflexão foi construída a partir da interpelação do domínio da Educação Visual, a qual se desenvolveu no âmbito de uma turma cujas singularidades tinham mais a ver com as oportunidades de trabalho que suscitavam do que propriamente com o objectivo de trabalhar com alunos com NEE.

O objectivo desta tese foi o de contribuir para indagar e reflectir sobre a importância e o impacto da ação educativa na área de Educação Artística, como área curricular dos projetos de educação formal, nas escolas portuguesas, a partir de um dos seus domínios: o da Educação Visual. Trata-se de um objectivo que se continua a justificar, dada a periferalização da Educação Artística, ainda que seja necessário reflectir sobre as causas da mesma. Se é verdade que há um consenso com alguma sustentabilidade, a partir do qual se afirma a hegemonia do

pensamento lógico-matemático como pensamento de referência dos projetos de educação escolar, importa perguntar se esta é a principal causa ou, ao contrário, é, apenas, uma das causas que poderá explicar a marginalização dos domínios da Educação Artística, entre os quais o domínio da Educação Visual, como objecto de trabalho e de formação nas escolas.

Na revisão bibliográfica, mesmo que circunscrita, que produzi, verifiquei que os argumentos para se valorizar a Educação Visual como domínio curricular poderiam ser agrupados em quatro grandes categorias: (i) Impacto cultural; (ii) Impacto no desenvolvimento pessoal e social dos alunos; (iii) Impacto psicológico e (iv) Impacto curricular e pedagógico. Partindo-se destas categorias e da análise mais pormenorizada das mesmas verifica-se uma tendência muito interessante, a da valorização do impacto da Educação Visual em termos do desenvolvimento psicológico dos alunos²⁷ e como domínio capaz de facilitar a expressão e a comunicação noutros contextos curriculares. Ou seja, o papel e o peso do legado que os movimentos artísticos e estéticos assumem na configuração da Educação Visual, como domínio curricular, parece ser subestimado. Não está em causa reconhecer o impacto psicológico das experiências educacionais que se vivenciam a partir da área das Artes, até porque os resultados do estudo de caso acabados de apresentar e discutir parecem comprová-lo. O que se pretende é chamar a atenção

²⁷ Os argumentos que visam legitimar o domínio da Educação Visual e, de algum modo, a área da Educação Artística a partir do impacto psicológico das experiências suscitadas nesse domínio podem encontrar-se tanto nesta categoria, como, igualmente, na categoria referente ao impacto no desenvolvimento pessoal e social dos alunos e mesmo na categoria do impacto curricular e pedagógico.

para os riscos de uma opção que se caracterize por se circunscrever a um tal tipo de impacto.

Como tentei defender, é necessário privilegiar a abordagem da área da Educação Artística em função também da questão, através da qual se pergunta: “o que é que as preocupações que nos deixaram os artistas, ao longo dos tempos e culturas, têm a ver connosco e com o que nos afecta?” (Hernández, Terrasêca & Paiva, 2013, p. 9). O que explica, afinal, que a primeira questão orientadora do projeto de investigação a desenvolver nesta tese, tenha sido: Como é que se pode articular o legado cultural das Artes Visuais com os projetos de educação que se constroem a partir de tal legado?

Reconhecendo que, neste trabalho, a resposta a uma tal pergunta é, de certa maneira, uma resposta que se propõe, muitas vezes de forma implícita, a partir das restantes questões enunciadas, não deixei, mesmo assim, de a propor, convencida, como estou, da sua importância estratégica. É que sem responder de forma sustentada à mesma, fruto de um processo de reflexão rigoroso e assente em evidências empíricas claras, corre-se o risco ou de fecharmos a área da Educação Artística e, neste caso, o domínio de Educação Visual num proselitismo inconsequente ou de termos de recorrer à Psicologia para conferir legitimidade a uma área que possui, em si, um valor intrínseco. Um valor que assenta num património que dispensa comentários, dado o modo como nos permite compreender que somos humanos, também, e porque somos capazes de produzir obras de arte.

No estudo que foi produzido, a questão do legado está presente na definição das actividades e nas razões que as justificaram, o que, como é

possível verificar, não foi objecto de aprofundamento. Neste sentido, creio que essa questão esteve inequivocamente presente nas metodologias propostas e no modo como estas foram pensadas quer para estimular os alunos a participar na construção das obras que produziram, quer para que uma tal participação tivesse impacto formativo. Aproximamo-nos de uma situação que, a prazo, poderia identificar-se com o facto de, tal como defende Sérgio Niza, os “processos de trabalho escolar devem reproduzir os processos sociais autêntico da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana” (Nóvoa, Marcelino & Ó, 2012, p. 378)²⁸. Ainda que o ambiente naquela sala não fosse o ambiente de trabalho de um pintor ou de um oleiro, também não era uma caricatura desses ambientes e muito menos uma forma de os atrair. Houve momentos, em que aqueles alunos viveram os desafios, as indecisões de pintores e oleiros, assumindo, igualmente, os desejos e as vontades que estão presentes nas suas obras.

É em nome da busca dessa congruência epistemológica entre a área da Educação Artística e o trabalho de formação dos alunos nesta área que se justifica enunciar a questão do legado cultural das Artes, como referência da reflexão curricular e pedagógica das iniciativas de formação a realizar. Uma questão que inspira uma outra questão subsequente, através da qual se propõe uma outra pergunta:

²⁸ Esta é uma colectânea de textos de Sérgio Niza, organizada por António Nóvoa, Francisco Marcelino e Jorge Ramos do Ó, sendo a citação retirada de um texto daquele autor, publicado, em 1998, na revista *Inovação*, I, volume 11, entre as páginas 77 e 98, intitulado: A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Quais as competências a desenvolver que deverão orientar as actividades, neste caso, na área das Artes Visuais?

Esta foi uma problemática sobre a qual me debrucei quer no capítulo I, dedicado à reflexão sobre a área da Educação Artística e o domínio das Artes Visuais no Ensino Básico, quer no capítulo II, onde se reflecte sobre o trabalho educativo com crianças com NEE. Assim se construiu um texto que serviu de referência ao processo de análise posterior que se desenvolveu para abordar o desempenho e o comportamento dos alunos da turma que foi estudada. Neste caso, creio que a conclusão, porventura, mais relevante tem a ver com o estatuto do desenvolvimento da sensibilidade estética no âmbito dos projetos de Educação Artística. Ainda que não se negasse nos capítulos relacionados com a reflexão teórica que o desenvolvimento da sensibilidade e da cognição estética constituísse uma preocupação educativa no âmbito do Ensino Básico, o que se constata é que no projeto de pesquisa essa possibilidade adquire forma e maior importância, no momento em que um tal desenvolvimento é visto como uma possibilidade que depende das discussões e apreciações que se produzem sobre os trabalhos. Serão tais discussões e apreciações que permitem que os alunos se familiarizem com um ambiente que propicia a aquisição dos hábitos e das competências que suportam o desenvolvimento de uma consciência estética e das iniciativas culturais que favorecem a emergência da mesma.

Outra dimensão do debate sobre as condições que são necessárias para se desenvolver um projeto de Educação Artística, e que beneficiou do estudo de caso realizado, tem a ver com a reflexão

sobre a relação dialética entre professores e alunos, enquanto relação que é necessária à afirmação do protagonismo dos segundos. Do mesmo modo que há uma oposição insensata, na área da Educação Artística, entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento socioemocional (Best, 1996) ou entre expressividade pessoal e influência educativa (Cosme, 2011), importa reconhecer que algumas correntes no âmbito daquela área, sob a influência do ideário puerocentrista do Movimento da Escola Nova, tenderam a subestimar o papel dos professores para enaltecerem o protagonismo dos alunos (Trindade, 2012). Trata-se de um equívoco que, de alguma forma, é simétrico do equívoco da teoria dos dotes, no momento em que o referido protagonismo parece apontar para o que Trindade & Cosme (2018) designam por autossuficiência cultural dos alunos. O que o estudo nos mostra é que a relação com os objectos, com as concepções e com as técnicas que balizam o campo das artes é uma relação que se constrói, em função de um conjunto de intenções e de estratégias que são pensadas para que aquele protagonismo possa ocorrer e ter um sentido formativo. Por isso, e tal como já o afirmei neste trabalho, o que se constata é que não é tanto a ausência dos docentes na sala de aula que importa valorizar, mas o modo como estes estão presentes num tal contexto.

Perante a reflexão proposta, pode afirmar-se que a área da Educação Artística e os domínios que a constituem, entre os quais se encontra o domínio da Educação Visual, pode existir e deve existir, no Ensino Básico, sem necessitar de encontrar estratégias de legitimação que a instrumentalizem, desprezando as suas idiosincrasias e as

singularidades culturais e epistemológicas do seu património. A área da Educação Artística pode ter valor cultural e educativo, ainda que tenha de deixar de se subordinar aos pressupostos do “paradigma pedagógico da instrução” (Trindade & Cosme, 2010, p. 30), compreender que a alternativa não é aceitar o voluntarismo e o vitalismo do “paradigma pedagógico da aprendizagem” (Trindade & Cosme, p. 41) e não existir, finalmente, como área subordinada de outras áreas curriculares que determinem o papel educativo que oferecem à área da Educação Artística.

Apesar das suas eventuais imitações, esta tese permitiu-me reflectir sobre a minha área de trabalho como docente. Trata-se de um pequeno contributo, mas não deixa de ser um contributo através do qual se propõem alternativas que permitem que, na área da Educação Artística, o domínio da Educação Visual tenha o impacto formativo que, como se comprovou, pode ter na vida de qualquer criança ou adolescente que frequente o Ensino Básico. Creio que ficaram definidos os termos e as condições que poderão suscitar um tal impacto, bem como a amplitude do mesmo, a qual não é uma problemática menor no âmbito da reflexão que tem vindo a ser desenvolvida. Diria mesmo que a avaliação desse impacto depende do reconhecimento da sua amplitude que, como se evidenciou, através do projeto de investigação, não ficou circunscrita nem aos eventuais benefícios psicológicos do trabalho realizado, nem às experiências relacionais que os alunos puderam viver. Não se discute a importância de tais benefícios, o que se defende é que a experiência cultural que aqueles alunos protagonizaram deverá ser valorizada como

um factor educativo tão decisivo que, sem essa experiência, os eventuais benefícios psicológicos ou as experiências relacionais destes alunos dificilmente teriam ocorrido.

Admite-se que um projeto equivalente àquele que dinamizei não permite que se produza qualquer tipo de generalizações, quer porque esse não era o objectivo do mesmo, quer porque as condições curriculares e pedagógicas em que o mesmo ocorreu, mais do que as singularidades daqueles alunos, eram condições únicas, do ponto de vista da liberdade curricular que usufruí ou do número de alunos e do tipo de organização de que pude dispor. Seja como for, não se pode circunscrever a reflexão sobre o trabalho desenvolvido às condições materiais que se oferecem aos professores. Não se nega que estes são factores a considerar, ainda que se saiba, também, que o modo como as mesmas são aproveitadas e geridas depende, afinal, do paradigma e do modelo de ação educativa que orienta as concepções e práticas dos professores.

É este modelo que importa valorizar, dado que foi um tal modelo que permitiu potenciar as condições de trabalho atrás referidas. Como se verificou não foi a mestria técnica dos alunos que se tentou promover, não por se ter baixas expectativas quanto ao seu desempenho, mas porque seria uma contradição com o universo epistemológico da Educação Visual impor aos alunos exercícios tendentes a desenvolver aquele tipo de mestria. É que um tal universo epistemológico exige que o trabalho na área e no domínio em questão tenha um sentido cultural e seja congruente com as especificidades daquele universo, sejam estas conceptuais, heurísticas ou técnicas.

Ainda que o objectivo desta tese não consistisse em produzir saberes relativamente a intervenções educativas com alunos portadores de deficiência, não é possível, nestas considerações finais, ser indiferente a esta problemática. O que se pode concluir é que os princípios curriculares e pedagógicos adoptados para trabalhar com aquela turma são os mesmos princípios curriculares e pedagógicos a adoptar com todas as turmas, independentemente das características dos alunos que as integram. Isto é, o reconhecimento das singularidade daqueles alunos é um pressuposto a adotar em qualquer circunstância para se pensar com que tipo de desafios e de exigências os vamos confrontar. Por isso, é que mais do que diagnosticar crianças, a partir de instrumentos e diagnósticos próprios da medicina, os quais, quantas vezes, servem, apenas, para legitimar o empobrecimento dos desafios educativos que lhes são oferecidos nas escolas, o que é necessário é reflectir sobre aqueles desafios. Sem uma ideia clara do que lhes estamos a exigir não é possível orientarmo-nos na configuração de uma relação que, como o tenho vindo a defender, é, por definição, neste século XXI, uma relação singular.

Será provavelmente, este o esforço que teremos de continuar a realizar na área da Educação Artística, o de reflectir sobre esta área e os seus domínios como um investimento decisivo para se pensar nas alternativas pedagógicas a promover. É que, e tal como referem Cosme, Trindade e Aquino (2020),

“Sem se pretender recusar a ideia de que todos aprendemos a partir daquilo que somos e do que sabemos, importa afirmar que

o reconhecimento das singularidades dos/as estudantes, mais do que um exercício prévio aos desafios culturais que lhes são propostos, deverá ser entendido como um exercício contingente com tais desafios. Por isso é que perguntar «Como é que os estudantes aprendem?» é uma questão que merece ser revisitada quanto aos seus pressupostos e fundamentos. Trata-se de uma questão ingénua se se entender que a aprendizagem dos/as estudantes é determinada, sobretudo, pelas suas singularidades pessoais, ainda que possa ser uma questão pertinente se se pretender identificar o que se julga serem os parâmetros que, para além daquelas singularidades, possam influenciar as suas aprendizagens, nomeadamente os que têm a ver com as particularidades epistemológicas, conceptuais e heurísticas das abordagens que inspiram leituras sustentadas do mundo, das racionalidades validadas e das reflexões construídas no âmbito das diferentes áreas do saber (p.8)”.

Mais do que discutir técnicas e modos de fazer, importa discutir os fundamentos epistemológicos desses modos de fazer para se discutir essas técnicas. Mais do que valorizar, de forma culturalmente descontextualizada, objectivos como o da promoção da criatividade, das singularidades expressivas ou da pluralidade das linguagens é necessário discutir como é que através do legado e dos instrumentos que as Artes Visuais, a Dança, a Música, o Teatro ou o Cinema disponibilizam, se pode contribuir para que aqueles objectivos possam ser concretizados.



Imagem J – pintura a sopro

| bibliografia |

Acaso, Maria (2009). *La educacion artistica no son manualidades*. Madrid: Editor: CYAN (CATARATA)

Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições ASA

Aguirre, I., (2000). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro- Universidad Pública de Navarra, 2005 (2ª ed.)

Aguirre, I. (2009) *Imaginando um futuro para a Educação Artística*. In: Tourinho, I.; Martins, R. Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Rio Grande do Sul: UFSM Santa Maria.

Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for All*. London: Davi Fulton Publishers.

Amado, João (2014). *A investigação em educação e seus paradigmas*. In Amado, João (Coord.), Manual de investigação qualitativa em educação (19-71). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João; Crusoé, Nilma; Vaz-Rebelo, Piedade (2004). *Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação*. Manual de investigação qualitativa em educação (73-115). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Antunes, Celso (2003). *A criatividade na sala de aula*. Fascículo 14. Petrópolis: Editora Vozes.

Arnheim, Rudolf (1980). *Arte e Percepção visual. Uma psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Editora Livraria Pioneira.

Atkinson, Dennis (2002), *ART IN EDUCATION by Identity and Practice*. London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.

Bassey, Michael (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

Berger, Guy & Terrasêca, Manuela (2011) – *Políticas e Práticas de Investigação, algumas reflexões*. Porto: Educação, Sociedade e Culturas, nº33. 7-16

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (2002). *A construção social da realidade*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Best, David (1996) *A racionalidade do sentimento*. Porto: Edições ASA.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Cabeleira, Helena (2017). *Educação Artística em Portugal: Um Olhar sobre o Estado do Campo (1970/ 2017)*. Viseu. Livro de Actas do CIEA - A Educação Artística no sistema de ensino português.

Cardoso, E. (2012). *Ensino Artístico e Inclusão de Alunos com necessidades educativas especiais – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Chevallard, Yves (2001). *O que é provar?* In Hadji, Charles; Baillé, Jacques (Org.), *Investigação e Educação: Para uma «nova aliança»: 10 questões acerca da prova (27-40)*. Porto: Porto Editora.

Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.

Cosme, A. (2011). Arte e educação nas escolas: Contributo para uma reflexão. In Leite, C.; Pacheco, J.A.; Moreira, A. F. B.; Mouraz, A. (Orgs), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (161-173). Porto: Porto Editora.

Cosme, A. (2011) *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo*. Porto: Porto Editora

Cosme, A. & Trindade, R. (2013). *O Movimento da Educação Nova e a reinvenção da Escola: Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: UP Editorial

Cosme, A. & Trindade, R. (2017). *A construção de escolas culturalmente significativas como condição da afirmação de escolas mais inclusivas*. Educação Inclusiva, Vol. 8, nº 2, 9-10

Cosme, A.; Trindade, R.; Aquino, J.G. (2020). *Epistemologia, Ensino e Inovação*. Porto: Educação, Sociedade & Culturas, n º55, 7-11

Costa, Ana Maria Bénard (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (25-36). Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação (1998) *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: CNE.

Correia, L. Miranda (2017) *Um olhar para a inclusão nas escolas: a outra face da moeda* Jornal Público. 18 de Agosto de 2017. Retrived from: <https://www.publico.pt/2017/08/18/sociedade/opiniaio/um-olhar-para-a-inclusao-nas-escolas-a-outra-face-da-moeda-1781937>

Coutinho, Clara Pereira (2013). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Damásio, A. (2017). *A estanha ordem das coisas: A vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Círculo de Leitores

Deleuze, Gilles e Guattari, Félix (1992). *O que é a filosofia?* Lisboa: Editorial Presença.

Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Salamanca: UNESCO / Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes.

Eça, Teresa de (2010). *A Educação Artística e as prioridades educativas do início do século XXI*. Madrid: Revista Ibero-Americana de Educação n.º 52.

Eça, Teresa de (2014). *Para além do crepúsculo das artes visuais na escola*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação, 26, 17-27.

Efland, Arthur D. (1990), *A History of Art Education*. New York: Teachers College Press,

Efland, Arthur D. (2005) *Imaginação na cognição: o propósito da arte São Paulo* in Barbosa, Ana Mae (org.) *Arte /Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez Editora

Efland, Arthur; Freedman, K. & Stuhr, P. (1996) - *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Reston, Virginia: NAEA

Eisner, Elliot. (2008) *Estrutura e Mágica no Ensino da Arte São Paulo* In: Barbosa, Ana Mae. (org.) *Arte- Educação Leitura no Subsolo* 7º Ed. São Paulo: Cortez Editora

Eisner, Elliot E. *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, p.5-17. Retrieved from: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.htm>

Fernandes, Domingos (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Braga : Revista Portuguesa de Educação, 19 (2), p. 21 – 50.

Ferreira, António Quadros (2015). *O ensino artístico em Portugal, na Academia, na Escola, e na Universidade*. Barcelona: Reial Acadèmia Catalana de Belles Arts de Sant Jordi.

Foresta, D. (1993). *Changement de paradigme dans l'enseignement artistique. Quaderni*, 21, 55-72. Retrieved from: https://www.persee.fr/issue/quad_0987-1381_1993_num_21_1

Formosinho, João; Machado, Joaquim (2009). *Equipas educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Freitas, N.K. (2009). *Arte e ensino de Artes Visuais: Percursos e possibilidades em educação inclusiva*. vol. 4, 6, 191-198. Florianópolis: DA Pesquisa,

Freitas, N. K.; Teixeira, R. M. de M. (2011). *O ensino da arte como um tecido inclusivo na escola contemporânea*. Revista Científica da FAP/ Curitiba, v. 7, 252-265.

Gardner, Howard (1995) *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas

Geertz, Clifford (1989) *Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro (BR): LTC — Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.

Gonçalves, A. (2012). *Ensinar no presente: a Arte como contributo e estratégia de inclusão – relato de uma experiência*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Goulão, Maria José (1989) – *O Ensino artístico em Portugal: subsídios para a história da Escola Superior de Belas Artes do Porto*. Nº 3, p. 21-37. Porto: Mundo da Arte.

Hadji, Charles (2001). *Que relação com o verdadeiro envolve o acto educativo?* In HADJI, Charles; Baillé, Jacques (Orgs.), *Investigação e Educação: Para uma «nova aliança»: 10 questões acerca da prova* (73-100). Porto: Porto Editora.

Haetingaer, Max G. (2005) *O Universo Criativo da Criança na educação*. Porto Alegre: InstitutoCriar

Hernandez, Fernando (2008) *A Educação Artística como compreensão crítica da arte na cultura visual em Fernando Hernandez*. Artigo apresentado na IX Conferência do Mestrado de Pesquisa. Medellín: Universidade Pontifícia Bolivariana.

Hernandez, Fernando; Terrasêca, Manuela; e Paiva, José; (2013) *Contemporaneidade e Educação Artística, ampliar o diálogo, expandir os olhares e abrir-se a questionamentos*. Educação, Sociedade & Culturas. Porto: Edições Afrontamentos.

Huerta, J. (1976). *A classificação dos objectivos de aprendizagem*. São Paulo: EPU.

Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P. retrieved from:
<http://www.inr.pt/content/1/830/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-publicacao-oficial>

Izquierdo, Teresa (2006) *Necessidades Educativas Especiais: A mudança pelo Relatório Warnock*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro

Landsheere, V. de; Landsheere, G. de (1977). *Definir os objectivos de educação*. Lisboa: Moraes Editora.

Leandro, Sandra, (2003). *Teoria e Crítica de Arte em Portugal no final do século XIX*. Seminários de Estudos de Arte- Estados da Forma I. Évora: Edições Eu é que sei.

Leontiev, D. A. (2000). *Funções da Arte e Educação Estética*. In Fróis, J.P. (Org.), *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares* (129-147). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, C.; Bento, R. (2009). *(Des) inclusão: Análise crítica do D.L. 3/2008*. Retrieved from: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5178/1/>

Lopes, C. (2010). *Artes Visuais: um contributo para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem (um estudo de caso)*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Lowenfeld, V; Brittain, W.L. (1970) *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou.

Lowenfeld, V. (1978). *Creative and mental growth*. New York: MacMillan

Luiz, Carlos dos Santos. (2016) *Crianças que estudam música têm melhores notas a Matemática*. UA online, Universidade Aveiro. Retrieved from: <https://uaonline.ua.pt/pub/detail.asp?c=38408>

Luquet, G. H. (1979). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização.

Mager, R. F. (1975). *Como definir objectivos pedagógicos*. Lisboa: Carreira & Carreira.

Margalef, J. B. (1987). *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Martins, Catarina (2011) *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal (de finais do século XVIII à primeira metade do século XX)*. Doutoramento em Educação, Área de especialização em História da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa

Martins, G. O. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

Mead, Georges (1973). *Espírito, persona e sociedad*. Barcelona:Paidós.

Ministério da Educação e Ciência:

CNEB Currículo Nacional para o Ensino Básico (2001) - Competências Essenciais

Direcção-Geral da Educação (2012) Metas de Aprendizagem
<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/index.html>

Diário da República, 1.^a série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008.
Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro

Diário da República, 1.^a série — N.º 176 — 11 de Setembro de 2012. Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de Setembro

Educação Especial (2008) Manual de Apoio à Prática, Lisboa, Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Diário da República, 1.^a série — N.º 129 — 6 de Julho de 2018.
Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de Julho

Despacho n.º 6478/2017, 26 de Julho – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Decreto-Lei, nº 344/90 Diário da República, I Série, nº253 (2 Novembro) 4522-4528.

Mitchell, D. M. (2016). '*This is the best lesson ever, Miss...*': Disrupting linear logics of visual arts teaching practice. *The international journal of art & design education*, 259-264.

Morgado, José Carlos (2012). *O estudo de Caso na Investigação em Educação*. Colecção Formare. Santo Tirso:DE FACTO, editores

Nóvoa, António; Marcelino, Francisco; do Ó, Jorge (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.

Ó, Jorge R. (2007) – *Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo*.32(2):109-116 jul/dez.Canoas: Educação e Realidade

Ó, Jorge R & Paz, Ana L. (2017). *Ensino Artístico Especializado em Portugal: Uma História do Presente*. A Educação Artística no sistema de ensino português. Viseu: Livro de Actas do CIEA

Ostrower, Fayga. (1997) *Criatividade e Processos de Criação*. 30ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2005) *Orientações para a Inclusão: Assegurar o Acesso à Educação para Todos*. UNESCO. Tradução de: Maria Adelaide Alves e Dinah Mendonça

Pais, Teresa S.A. (2015). *O Desenho de contorno no processo de aprendizagem do desenho de observação*. Volume 1. Tese de doutoramento em Arquitectura, especialidade de Expressão Plástica e Arquitectura, apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

Pereira, Filomena (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

Perniola, Mario, (2015). *L'arte espansa*. Turin: Giulio Einaudi editore.

Perrenoud, Philippe (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J; Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança*. Porto: Edições ASA.

Read, Herbert (2007) *Educação pela arte*. Lisboa:Edições 70, Lda.

Rodrigues, A. da C.; Cunha, F.; Félix, Vanessa (2012). *Metas Curriculares – Ensino Básico – Educação Visual (2º e 3º ciclo)*. Lisboa: Ministério da Educação

Rodrigues, T. B. (2016). *Texto introdutório ao programa da Conferência: 'Currículo para o Século XXI: competências, conhecimentos e valores numa escolaridade de 12 anos'*, pelo Sr. Ministro da Educação Tiago Brandão Rodrigues. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Roldão, Maria do Céu (2003). *Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.

Roteiro para a Educação Artística (2006). *Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Edição Comissão Nacional da UNESCO

Ruivo, J. B. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.

Ruppin, V. (2014). *De l'art que l'ont dit à l'art qui se fait: Étude menée dans des classes à projet artistique à l'école primaire*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 40, n° 3, 489-512. Retrieved from: <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2014-v40-n3-rse01749/1029071ar/>

Sá-Chaves, Idália (2009). *Portfolios reflexivos – Estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142. Retirado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/1015/835>

Santos, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, Boaventura Sousa (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento

Santos, Boaventura Sousa (2000). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento

Silva, M.O.E. da (2013). *Dados de investigação em Ciências da Educação e em Artes Visuais: Testemunho para a construção de uma Escola Inclusiva*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação, nº 25, 177-192.

Sousa, A.B. (2003) *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vols1-3). Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Stake, Robert E. (2012). *A arte da investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Taylor, M. (2005). *Self-identity and the arts education of disabled young people*. *Disability & Society*, Vol. 20, 7, 763-778. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/09687590500335782>

Trindade, R. (2011). *Currículo, equidade e qualidade: Entre o pragmatismo curricular e pedagógico e a necessidade de interpelação política das escolas*. In Leite, Carlinda; Pacheco, José Augusto; Moreira, António Flávio; Mouraz, Ana (Orgs.), *políticas, fundamentos e práticas do currículo* (70 – 79). Porto: Porto Editora.

Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspectivas, questões, desafios e respostas*. Porto: LivPsic.

Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: Relatos de práticas*. Lisboa: Leya Educação

Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho: Gerir as salas de aula como comunidades de aprendizagem*. Curitiba: Editora Melo.

Trindade, R. & Cosme, A. (2014). *A diferenciação curricular e pedagógica como um desafio epistemológico*. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 9, n. 23, p.21-42. Retrieved from: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/

Trindade, R. & Cosme, A. (2018). *Cidadania e Desenvolvimento: Propostas e estratégias de acção*. Porto: Porto Editora.

Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*. Em Vincent, G. (Coord.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p.207-227). Lyon: Presses Universitaires de Lyon

Vygostsky, L.S. (2012) *Imaginação e criatividade na infância*. Lisboa: Dinalivro

Yin, Robert K. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. tradução Daniel Grassi – 2.ed. – Porto Alegre. Bookman

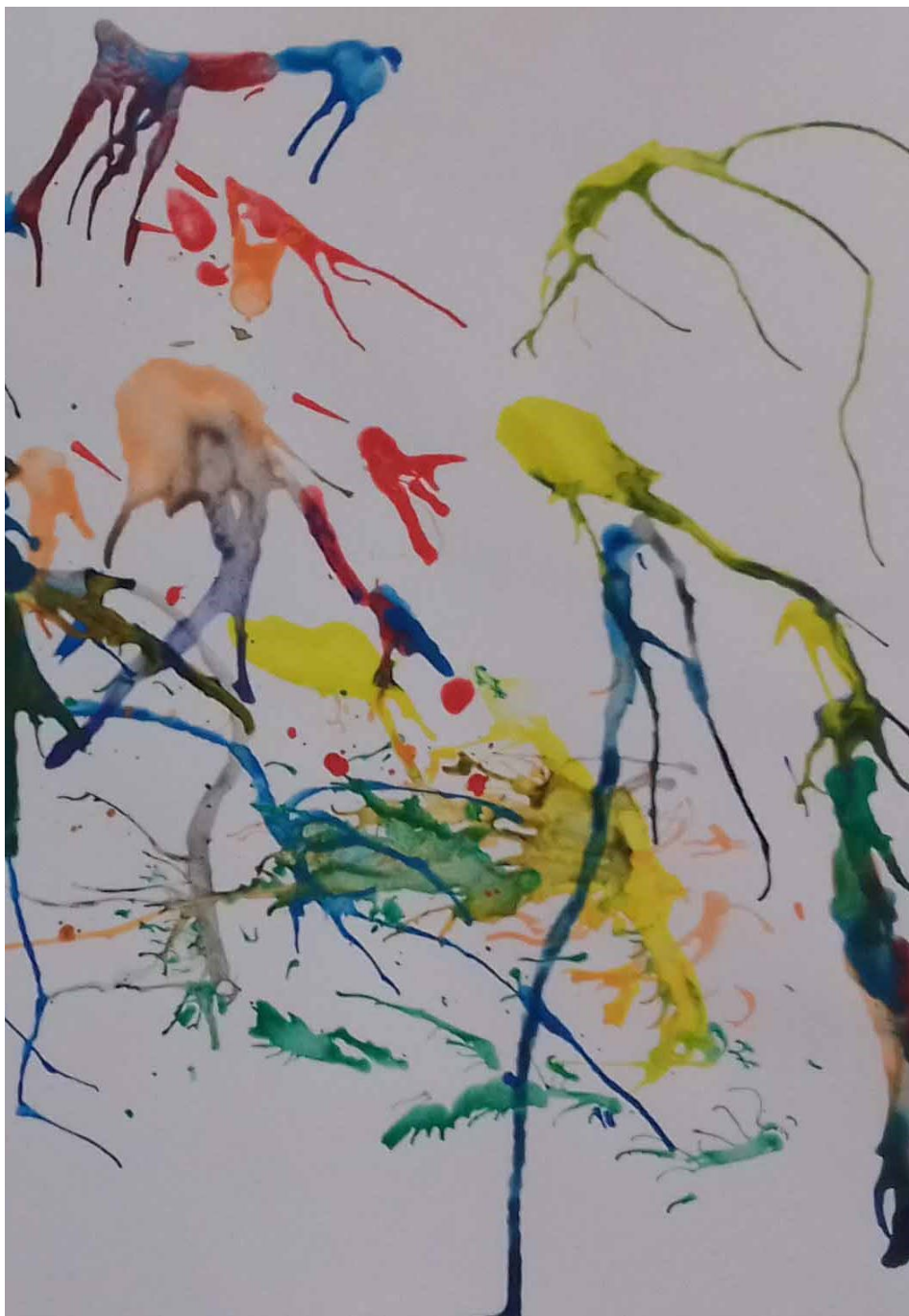


Imagem L – pintura a sopro

| anexos |

anexo 1

▪ Questionário dirigido aos docentes de Educação Visual

A. CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR

1. Sexo

1.1. Feminino

☐

1.2. Masculino

☐

2. Idade:47

3. Onde realizou a Formação Académica?

3.1. Faculdade Belas Artes Porto ou Lisboa

3.2. Universidade Católica

3.3. Escola Superior de Artes e Design

3.4. Escola Superior de Artes e Design de Caldas da Rainha

3.5. Escola Artística e Profissional Árvore

3.6. Escola Superior Artística do Porto

3.7. Outra: Qual? ESE Porto

4. Sentiu necessidade de realizar outra formação?

4.1. Sim

☐

4.2. Não

☐

(Se respondeu Não, passe é questão 6)

5. Em que área?

6. Se sim, qual/quais?

7. Quantos anos, tem de serviço

7.1. Até 5 anos

☐

- 7.2. 10 Anos
7.3. 15 Anos
7.4. 20 Anos
7.5 25 Anos ou mais

8. A que ciclos leciona?

- 8.1. Primeiro
8.2. Segundo
8.3. Terceiro
8.4. Secundário

B. ENQUADRAMENTO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR

9. Já tinha dado aulas aos Currículos Específicos Individuais?

- 9.1. Sim
9.2. Não

10. Se sim, quantas vezes? (no total)

- 10.1. Duas vezes
10.2. Três vezes
10.3. Mais de cinco vezes

11. Tinha conhecimento das especificidades destes alunos?

- 11.1. Sim
11.2. Não

12. Sentiu alguma dificuldade quando lhe foram atribuídos estes grupos?

- 12.1. Sim
12.2. Não

13. Se sim, quais?

14. Se não, porquê?

15. De que forma avalia a disciplina, Educação Visual vertente Expressões Plásticas, para estes alunos? Porquê?

16. Como definiu as competências a desenvolver ao longo de um ano lectivo?
(pergunta de resposta múltipla)

16.1. Através do PEI do aluno

16.2. Utilizando as informações prestadas pelos professores
da Educação Especial

16.3. Usando o bom senso

16.4. Empregando as competências adquiridas profissionalmente

16.5. Outra:

17. Observou algum desenvolvimento/mudança?

17.1. Sim

17.2. Não

18. Sentiu algum constrangimento enquanto leccionou para estes alunos?

18.1. Sim

18.2. Não

19. Se sim; quais, quando e porquê?

20. Em que condições gostaria que esta disciplina fosse leccionada?

21. Tem alguma observação a dizer acerca da disciplina de Expressões
Plástica e os alunos CEI?

anexo 2

▪ Roteiro da entrevista dirigida aos docentes dos grupos de educação especial

1. Qual a sua formação?
2. A vertente Educação Especial estava incluída no curso que realizou?
3. Investiu nalguma especialização? Qual?
4. Sempre deu aulas à Educação Especial? Há quantos anos?
5. Como se dividem/distribuem os professores pelas crianças e jovens?
6. Referindo-se concretamente a alunos CEI, tinha uma visão clara destas características?
7. Qual a sua opinião acerca do enquadramento legal, que se faz a estas crianças?
8. Em termos de competências adquiridas pelos alunos, acredita que este é o sistema mais adequado que existe, dentro das limitações legais?
9. Como vê a existência da disciplina de Educação Visual, vertente Oficina Expressão Plástica, para os alunos CEI?
10. Que competências e aprendizagens, segundo o seu ponto de vista, se pretendem desenvolver nesta disciplina?
11. Como vê o trabalho desenvolvido pelos professores de artes? Uma visão ocupacional, artística ou outra? Porquê?
12. Tem constatado alguma mudança nas capacidades cognitivas, emocionais e sensoriais nestas crianças que poderiam ser atribuídas às expressões plásticas? Quais?
13. Tem alguma sugestão a propor a esta investigação?

anexo 3

▪ Grelha de observação referente à actividade de Modelagem

Modelagem de Barro	
Objectivos relacionados com o domínio desenvolvimento pessoal e social	Descobrir diferentes formas de lidar com a realidade individual e social
	Manipular ou explorar diferentes materiais;
	Construir e transformar materiais;
	Despertar as interrogações, curiosidades e imaginação dos alunos;
	Desenvolver atitudes, capacidades e valores promotores do espírito empreendedor;
	Criar competências sensoriais ao nível da organização, planeamento, liderança e trabalho em grupo;
	Projectar a socialização e a comunicação para fora da Escola
Objectivos relacionados com o domínio da Educação Visual	Explorar técnicas e formas expressivas
	Estimular a capacidade criativa
	Encorajar a utilização de diferentes materiais
	Desenvolver a capacidade de reproduzir o modelo
	Experienciar a plasticidade e resistência do material
	Promover a socialização e autonomia de expressão e o espaço educativo
	Fomentar a resiliência
	Modelar usando apenas as mãos

anexo 4

▪ Grelha de observação referente à actividade de Desenho

Desenho de Contorno	
Objectivos relacionados com o domínio desenvolvimento pessoal e social	Descobrir diferentes formas de lidar com a realidade individual e social
	Manipular ou explorar diferentes materiais;
	Construir e transformar materiais;
	Despertar as interrogações, curiosidades e imaginação dos alunos;
	Desenvolver atitudes, capacidades e valores promotores do espírito empreendedor;
	Criar competências sensoriais ao nível da organização, planeamento, liderança e trabalho em grupo;
	Projectar a socialização e a comunicação para fora da Escola
Objectivos relacionados com o domínio da Educação Visual	Explorar técnicas e formas expressivas
	Estimular a capacidade criativa
	Exploração do espaço bidimensional e dos limites do próprio espaço físico
	Promover a socialização e partilha do tempo
	Explorar a representação da figura humana
	Promoção da resiliência
	Descobrir diferentes formas de lidar com a realidade individual

anexo 5

▪ Grelha de observação referente à actividade de Pintura

Pintura sobre papeis de Diferentes Dimensões	
Objectivos relacionados com o domínio desenvolvimento pessoal e social	Descobrir diferentes formas de lidar com a realidade individual e social,
	Manipular ou explorar diferentes materiais;
	O espaço <i>versus</i> distância
	Despertar as interrogações, curiosidades e imaginação dos alunos;
	Desenvolver atitudes, capacidades e valores promotores do espírito empreendedor;
	Criar competências sensoriais ao nível da organização, planeamento, liderança e trabalho em grupo;
	Projectar a socialização e a comunicação para fora da Escola
Objectivos relacionados com o domínio da Educação Visual	Explorar técnicas e formas expressivas
	Estimular a capacidade criativa
	Conhecer diferentes suportes de pintura
	Explorar a pintura de expressão livre
	Despertar as interrogações, curiosidades e a imaginação
	Promover a socialização e autonomia de expressão e espaço educativo
	Promoção da resiliência

anexo 6

▪ Grelha Observação Aulas

Actividade:			Objectivos:		
Data:		Duração:	Método de Registo:		
ÁREA	DOMÍNIO	SINTESE DE COMPETÊNCIAS	NE	AE	BE
Formação Pessoal e Social	Comportamentos e Atitudes	Autonomia adequada à faixa etária			
		Interage/coopera com o outro			
		Desenvolve formas de autonomia			
		Desenvolve e interioriza respeito por si e pelo outro			
		Responsabilidade			
		Sociabilidade			
		Participou nas actividades e aprendizagens, individuais e colectivas, de acordo com regras estabelecidas			
		Espírito de cooperação			
		Participa nas actividades			
		Falta de segurança em si próprio			
		Dependência do professor			
		Exprime dúvidas ou dificuldades,			
		Observador(a)			
Conhecimento do Mundo		Curiosidade para novos conhecimentos			
		Conhecimento do eu e do outro			
Expressão e Comunicação	Expressão Plástica	Reconhece cores			
		Aplica formas diversas de expressão			
		Faz trabalhos diversos			
		Criatividade			
		Copia símbolos			
		Representa a figura humana			
		Finaliza as tarefas			
		Resistência ao material			
		Modelagem do material			
		Rejeição ao material			
	Expressão Motora	Conhecimento do corpo			
		Destreza motora,			
		Coordenação motora			
		Orientação no espaço			
		Habilidade motora fina			
	Expressão Verbal	Utiliza diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos às necessidades			

NE = nada evidente

AE = algo evidente

BE = bem evidente

Não Considerar =



anexo 7

▪ Carta Pedido de Autorização dos Encarregados de Educação

Exmo. (a) Encarregado (a) de Educação,

Chamo-me Maria do Carmo Sarmento, faço parte do grupo de Educação Visual dos quadros deste agrupamento, também sendo professora de Expressões Plásticas a alunos com N.E.E. Estou a realizar uma investigação, no âmbito de um Doutoramento em Educação Artística, na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Porto, com o nome de “Alunos com Currículo Específico Individual (CEI), no Ensino Básico: Possibilidades de Acção Educativa em Educação Artística diante de estímulos Diferenciados ”, onde se pretende avaliar a relevância do ensino artístico, quando exercido como disciplina de expressões plásticas. Tenho como o orientador para a tese o Professor Doutor Rui Trindade, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), e o Professor Doutor José Paiva, da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP).

Para que tal se possa realizar, venho por este meio, solicitar a sua autorização para fotografar e/ou filmar as actividades e/ou trabalhos desenvolvidos pelo seu educando na Oficina de Expressão Plástica. No âmbito deste pedido, garante-se a total manutenção da privacidade e confidencialidade dos dados relativos à criança e sua família, não sendo utilizados quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente, nomes. Demais se informa que este registo será única

e exclusivamente utilizado a nível académico na escrita da Tese e na defesa da mesma ainda em data a determinar.

Com as mais cordiais saudações.

Xxxxxxxx , ____ de _____ de 2015

Maria do Carmo Sarmiento

Tomei Conhecimento

Dr.ª Cristina Machado
(Coordenadora do Departamento da Educação Especial no
Agrupamento de Escolas de xxxxxxxx)

.....
.....

Eu, _____,

Encarregado de Educação do(a) aluno(a)

_____, li

e compreendi este documento.

Autorizo a recolha de fotos/vídeos / **Não autorizo** a recolha de fotos/vídeos
(*Riscar o que não interessa*)

Assinatura do Encarregado de Educação

_____/_____
_____/_____

anexo 8

▪ Carta Pedido de Autorização da Direcção do Agrupamento

Exma. Directora do Agrupamento de XXXXXXXXXXXXX, chamo-me Maria do Carmo Sarmento faço parte do grupo de Educação Visual dos quadros deste agrupamento. Lecciono Educação Visual ao 2º ciclo e Expressões Plásticas ao 1º ciclo e à Educação Especial. Estou a realizar uma investigação, no âmbito de um Doutoramento em Educação Artística, realizado na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Porto, com o nome de “Alunos com Currículo Específico Individual (CEI), no Ensino Básico: Possibilidades de Acção Educativa em Educação Artística diante de estímulos Diferenciados ” onde se pretende avaliar a relevância do ensino artístico, quando exercido como disciplina de expressões plásticas. Tenho como o orientador para a tese o Professor Doutor Rui Trindade, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e o Professor Doutor José Paiva da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP).

Venho por este meio solicitar a sua autorização para a realização de uma investigação que abrange entrevistas a alguns docentes da Educação Especial e do grupo das Expressões assim como a observação e análise do trabalho desenvolvido pelos alunos CEI na oficina de expressões plásticas.

O trabalho de investigação será realizado num espaço temporal de sensivelmente três anos 2014/2017 e o enfoque será dado aos alunos com Currículo Específico Individualizado onde, através de exercícios e actividades (inseridas nas competências da Educação Visual, vertente Expressões Plásticas) em sala de aula serão observadas e registadas as respostas destes perante os diferentes estímulos criados.

Agradeço a atenção dispensada e toda a colaboração para a realização deste estudo

Maria do Carmo Sarmento

xxxxxxx, 07-04-2015

