



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA
Instituto Universitário de Ciências Religiosas

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

SANDRA DA SILVA BARTOLOMEU

A Arte, um caminho possível?
A Educação pela Arte e o ensino de EMRC

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:

Mestre Paulo Pires do Vale

Mestre Juan Francisco Garcia Ambrosio

Lisboa
2018

Resumo

As profundas alterações sociais das últimas décadas têm feito emergir desafios complexos para o universo da Educação. Perante a crise das estruturas de transmissão e do fenómeno de fragmentação das identidades pessoais e coletivas, concretamente no âmbito da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, emerge a questão sobre o modo e as linguagens pelas quais a disciplina pode melhor responder à educação da pessoa toda e de todas as pessoas no momento atual.

No presente Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada averigua-se a hipótese da arte como caminho pedagógico e didático rico e favorável à disciplina de EMRC, no âmbito de uma mediação cultural e mistagógica do cristianismo, potencializando um diálogo entre cultura e fé, entre a sociedade contemporânea e a proposta cristã. Diante do conjunto de oportunidades que esta via oferece, averigua-se não só a potencialidade da análise de obras de arte enquanto recurso didático, mas também a da prática artística enquanto modo de aprendizagem através da experiência.

Concluem-se as mais-valias de uma Educação pela Arte na disciplina de EMRC, contribuindo para a capacitação simbólica dos alunos, a sua literacia cultural e religiosa, e para o incremento da sua sensibilidade e abertura ao transcendente. Finalmente apresenta-se uma proposta concreta elaborada a partir dos conteúdos da Unidade Letiva 1 do programa de 6º ano, “A Pessoa Humana”.

Sugere-se assim que uma aliança entre a educação religiosa e a artística poderá ser resposta aos desafios atuais da sociedade e da educação pós-modernas.

Palavras-Chave: Educação Moral e Religiosa Católica, arte, *Via Pulchritudinis*, Educação pela Arte, mediação cultural, capacitação simbólica, “micropedagogia”, educação estética, educação do olhar, educação integral.

Abstract

In the last decades, profound social transformations have brought about serious educational challenges. Considering the transmission structure crisis and the phenomenon of personal and social identity fragmentation, specifically in the framework of Catholic Moral and Religious Education, emerges the question about the means and languages through which the subject can better respond to the task of educating the whole person and all people at this present moment in time.

This Supervised Teaching Practice Final Report investigates upon the assumption that art is a rich and favourable pedagogical and didactic pathway for CMRE, in the framework of a cultural and mystagogical mediation of Christianity, fostering the dialogue between culture and faith, between contemporary society and the Christian proposal. Before the sum of possibilities offered by this pathway, it ascertains not only about the potential of analysing works of art as didactic recourses, but also about the potential of an artistic practice as a way of learning through experience.

This Report concludes on the added value of Education through Art to the subject of CMRE, contributing to increase student's symbolic skills, cultural and religious literacy, sensibility and openness to the transcendent. Finally, it presents a concrete proposal elaborated from the contents of the First Teaching Unit of the sixth-grade curricular program, "The Human Person".

It suggests that an alliance between religious and artistic education could be the answer to the present challenges in post-modern education and society.

Keywords: Catholic Moral and Religious Education, art, *Via Pulchritudinis*, Education through Art, cultural mediation, symbolic skills, "micropedagogy", aesthetical education, educating the eye, integral education.

Índice

INTRODUÇÃO	7
1. ESCOLA, EDUCAÇÃO E EMRC	10
1.1. Escola e Educação: Perspetivas e desafios	10
1.2. O lugar da EMRC na Escola	14
2. A ARTE E AS SUAS POSSIBILIDADES	17
2.1. Arte, transcendência e religião	17
2.1.1. Imagens do invisível: a arte e a religião	19
2.1.2. Novas relações entre arte, transcendência e religião: Arte moderna e contemporânea	28
2.1.3. Conclusão: Uma relação que permanece	36
2.2. Arte e transmissão cultural e religiosa	38
2.3. Educação pela Arte	44
2.4.1. A educação estética	45
2.4.2. O poder moral da arte	48
2.4.3. Criatividade e aprendizagem	50
2.4.4. Educar o olhar por meio da obra de arte	52
2.4.5. Educar o pensamento	55
2.4.6. Cultivar a capacidade crítica	61
2.4.7. Da teoria à prática: modelos concretos de implementação de Educação pela Arte no ensino	65
2.4.7.1. Reggio Emilia	65
2.4.7.2. Escola Waldorf	67
2.4.7.3. Art21 Educators Program	70
2.4.7.4. 10x10: Ensaios entre Arte e Educação	72
2.4.8. Contributos da Educação pela Arte para EMRC	76
3. REFLEXÃO CRÍTICA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	83
3.1. Caracterização da Escola e da Turma da PES	83
3.1.1. A Escola	83
3.1.2. A turma	84
3.2. Unidade Letiva 1: A Pessoa Humana	87
3.2.1. Introdução à Unidade Letiva 1: A Pessoa Humana	87
3.2.2. Gestão da Unidade Letiva 1	90
3.2.3. Estratégias empregues e recetividade dos alunos	91
3.2.4. Planificações de Nível IV da Unidade Letiva 1 e análise do processo de ensino-aprendizagem	94
3.2.4.1. UL1 - Aula 1	94
3.2.4.2. UL1 - Aula 2	99
3.2.4.3. UL1 - Aula 3	104
3.2.4.4. UL1 - Aula 4	110
3.2.4.5. UL1 - Aula 5	115
3.2.4.6. UL1 - Aula 6	120
3.2.4.7. UL1- Aula 7	125
3.2.4.8. UL1 - Aula 8	129
3.2.4.9. UL1 - Aula 9	133

3.3. Procedimentos de avaliação da UL1	138
3.4. Conclusão da lecionação da Unidade Letiva 1	144
3.4.1. Contributos da UL1 para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos	144
3.4.2. A experiência de docência: Pontos de partida, aprendizagens e futuro	145
3.5. A Atividade de Intervenção na Escola:	153
3.5.1. Objetivos visados	153
3.5.2. Exposição dos trabalhos dos alunos: Um “vitral de Deus”	153
3.5.2.1. Porquê uma exposição?	153
3.5.2.2. O processo de trabalho e construção	154
3.5.3. Conclusões da Atividade de Intervenção na Escola	156
4 EDUCAÇÃO PELA ARTE EM EMRC: UMA VIA POSSÍVEL	158
4.1 A via da Transmissão Cultural do Religioso: Mediações patrimoniais e itinerários formativos de EMRC	158
4.2. Esboçando uma proposta concreta: Um itinerário	164
CONCLUSÃO	190
BIBLIOGRAFIA	195
ANEXOS	203
Anexo A: Caderno Pedagógico	204
Anexo B: Olga Koklova	216
Anexo C: Retrato de Judy Garland	217
Anexo D: A cor azul	218
Anexo E: A mesa	219
Anexo F: “As mãos de um sem-abrigo”	220
Anexo G - Portefolio	221

Introdução

No contexto de sociedades pós-modernas, fortemente plurais, tecnológicas e globalizadas, marcadas pela multiplicidade e a fragmentação, “o preço da pressa”¹ manifesta-se em fenómenos tais como o desenraizamento e a amnésia cultural, a crise das estruturas de transmissão, a suspeita e a indiferença face aos grandes sistemas de crenças, os complexos conflitos sociais e uma certa alienação da pessoa. A questão pelo ‘sentido’, tarefa especificamente humana e “código genético da sociedade”² é marginalizada em virtude de uma supremacia da razão instrumental e de uma determinada a ideia de progresso.

Deste modo, as grandes transformações sociais do final do séc. XX e início do séc. XXI tem feito emergir desafios complexos para a tarefa educativa da Escola. Que caminhos trilhar para a educação de todas as pessoas e da pessoa toda?

Neste âmbito, a Educação Moral e Religiosa Católica encontra toda a sua pertinência, e uma relevância ímpar. Enquanto disciplina que fomenta a indagação por um sentido largo e transcendente da existência, introduzindo o aluno ao fenómeno religioso e à dimensão religiosa da pessoa, concretamente a partir da cosmovisão do cristianismo, a EMRC contribui para o processo de personalização da pessoa. O ser humano enquanto ser cultural, é com efeito um ser simbólico e religioso. O *homo sapiens* é implicitamente o *homo symbolicus* e o *homo religiosus*. As religiões enquanto matrizes das diferentes formas de habitar o mundo, espelhadas em numerosas concretizações culturais que povoam a memória coletiva e o quotidiano das sociedades, são elas mesmas vias para a historização da humanidade.

Contudo, uma vez que os conteúdos e valores religiosos não subsistem por si como interlocutor no panorama social e cultural vigentes, importa indagar quais os caminhos pelos quais será possível dar a conhecer a proposta cristã como pertinente para a conjuntura atual.

Preocupada com a resposta educativa a esta mesma conjuntura de crise, conflito e insuficiência, a Aliança Mundial para a Educação Artística (*World Alliance of Arts*

¹ Título da obra de Stephen Bertman (S. BERTMAN, *Hipercultura: O Preço da Pressa*, Instituto Piaget, Lisboa 1998), na qual o autor desenvolve uma análise sociológica das sociedades do final do séc. XX, descrevendo-as como aquelas que vivem uma obsessão pelo progresso e pelo futuro, e consequentemente uma desvalorização do passado, da história e da tradição, uma desafetação ao território, uma fragilização das relações interpessoais e uma diminuição da capacidade reflexiva face à velocidade da evolução de acontecimentos que elas próprias criam. A sede no novo e do “agora já” provoca igualmente uma secundarização dos grandes horizontes de sentido transcendentais sobre a existência.

² N. LUHMANN, citado por F. PAJER, *Educación Escolar y cultura religiosa. Una visión europea del problema de la enseñanza de la religión en la escuela*, Cadernos MEL 6, Misión Educativa Lasaliana, Roma, 2003, 13.

Education, WAAE) aponta para a arte como linguagem adequada que favorece no aluno disposições de abertura ao outro, ao diferente e ao mundo, simultaneamente a um desenvolvimento integrado e integral da pessoa. Como expressão cultural e produtora de cultura, intimamente próxima da dinâmica religiosa do ser humano, tendo por denominador comum a força do símbolo, poderá ser a arte um poderoso instrumento de transmissão cultural e religiosa no contexto dos itinerários formativos de EMRC e de desenvolvimento da sensibilidade religiosa do aluno, abrindo-o à transcendência?

Ao longo do itinerário desta dissertação, realizada no âmbito do Mestrado de Ensino de EMRC, procura-se responder a esta questão, aprofundando e demonstrando os modos e meios pelos quais a arte pode servir uma mediação cultural da religião no contexto da disciplina de EMRC.

O itinerário que se segue apresenta quatro momentos fundamentais: um capítulo introdutório focando uma determinada perspectiva sobre a Escola, a sua tarefa educativa e os contornos da disciplina de EMRC; um segundo capítulo contendo o desenvolvimento teórico sobre a arte e as suas possibilidades para a educação, nomeadamente para o processo de ensino-aprendizagem de EMRC; um terceiro capítulo onde é expressa a Prática de Ensino Supervisionada, contexto no qual foi testada a viabilidade da arte como caminho didático, analisando a experiência à luz da investigação feita; e um quarto capítulo no qual é formulada uma concretização didática para a lecionação de EMRC a partir dos dados recolhidos.

No segundo capítulo procura-se apresentar a afinidade entre o âmbito da arte, da religião e da transcendência, dando a ver como historicamente o caminho da arte é o da indagação do mistério e do ‘para lá’ do visível, e neste sentido, como a arte tem servido as religiões ao longo da história da humanidade, concretamente no cristianismo. Finalmente dá-se a ver que esta mesma função da arte como função transcendente do ser humano não cessa na contemporaneidade, mas antes, assumindo novos paradigmas alude a conteúdos religiosos disponíveis na memória social e constitui-se ela mesma um caminho religioso alternativo e autónomo com uma ‘liturgia’ e espaços próprios. Em continuidade, ainda neste capítulo mostra-se como ao longo da história, e concretamente na história do cristianismo, a obra de arte assumiu a função de transmissora, constituindo inclusivamente um ‘cristianismo visual’ que marcará a cultura e memória visual ocidental. Posteriormente apresenta-se o conceito de Educação pela Arte, enumerando diversos aspetos que lhe são inerentes e consequentes. Seguem-se alguns exemplos concretos de implementação de pedagogias

de Educação pela Arte no ensino global, induzindo num momento final os contributos deste caminho para a disciplina de EMRC.

O objeto deste estudo é a didática da disciplina de EMRC. A partir da experiência feita ao nível da PES e da investigação bibliográfica, procura-se verificar as possibilidades e limites da arte como caminho pedagógico e didático para a leção de EMRC, explorando a análise teórica de produções artísticas e a experiência criativa e plástica. A referência à arte é circunscrita ao âmbito das artes plásticas e visuais.

1. Escola, Educação e EMRC

1.1. Escola e Educação: Perspetivas e desafios

A Escola, tal como a concebemos hoje – um sistema de educação dirigido a uma coletividade de alunos - é um produto eminentemente moderno. Nascida nos tempos do iluminismo, ela surge associada aos ideais liberais (liberdade, igualdade e prosperidade), à emergência do Estado Moderno e à fé no poder da razão humana, enquanto motor da possibilidade de mudança: transformação do homem, transformação do seu lugar na sociedade e transformação da própria estrutura social³. Por outro lado, a Escola de massas surge também associada à ideia de socialização, inculturação e agregação social⁴. Em síntese, podemos afirmar que subjazem à ideia de Escola, por um lado o conceito de tradição (enquanto transmissão ou ensino de uma herança cultural comum), e por outro lado de progressão (emancipação, mudança).

Num seu artigo intitulado “What are schools for?”, Michael Young afirma que a particularidade do papel das escolas nas sociedades modernas está em facultar o acesso a conceitos que permitam aos jovens ir para além das suas experiências, em modos que, de outra forma, não lhes seria possível nas suas próprias famílias e comunidades.⁵ Tomando a interrogação de Young sob uma perspetiva teleológica, poderemos afirmar com segurança, excetuando algumas conceções instrumentalistas do ensino, que a ideia de Escola relaciona-se fundamentalmente com a de ‘Educação’. Não poderá haver Escola ou sistema de ensino destituído de uma determinada visão, filosofia e modelo de Educação; o mesmo é dizer destituída de um determinado ideal de ‘homem novo’ e ‘sociedade’. A ideia de uma educação neutra é, portanto, uma ideia falaciosa. Importa perguntar, então, que tipo de pessoa, cidadão e sociedade desejamos formar. Como sublinha Ambrosio a partir do *Relatório Mundial de Educação*, elaborado pela UNESCO em 1998: “O mundo que deixamos às nossas crianças depende em grande parte das crianças que deixarmos ao nosso mundo.”⁶

³ Cf. A. NÓVOA, *História da educação*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, 1994.

⁴ Cf. J. BARROSO, *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Vol I, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1995.

⁵ Cf. M. YOUNG, “What are schools for?”, *Educação, Sociedade & Culturas* 32 (2011) 145.

⁶ *Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório Mundial de Educação 1998*, citado por J. AMBROSIO, “As religiões na escola”, *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões* 2 (2002) 59.

Etimologicamente, o termo ‘educação’ remete-nos para as noções distintas e complementares de *educere* e *educare*, significando, respetivamente a estimulação das potencialidades do educando (movimento de dentro para fora), e instrução, formação ou modelação (movimento de fora para dentro, modelo mais diretivo). Quer o modelo educativo se aproxime mais de uma ou de outra noção de educação, parece estar comumente presente a ideia de ‘desenvolvimento do ser humano’, pressupondo a integralidade das suas potencialidades e dimensões constitutivas.⁷ Neste sentido, também poderemos entender a tarefa educativa como aquela que procura promover o maior Bem possível a cada ser humano, o seu aperfeiçoamento ontológico⁸. É neste processo de desenvolvimento jamais acabado, que a Escola tem um papel, não exclusivo, mas sumamente importante.

Segundo Lluís Duch, a Escola está entre as várias ‘estruturas de acolhimento’⁹ e reconhecimento que permitem ao ser humano ‘empalavrar’ o mundo, isto é, atribuir significado à realidade que o circunda e habita, de modo a poder apropriar-se e mover-se nele. Assim, educar é, no dizer de Luigi Giussani, “introdução à realidade total”¹⁰. Esta é também a tarefa da Escola. Introduzir à realidade, ou ajudar o ser humano a ‘empalavrar’ o mundo implica a atribuição de sentido e significado às coisas, um mapeamento do território, fornecendo à pessoa os critérios por meio dos quais ela poderá discernir o seu trajeto e ação no mundo. É particularmente na estrutura da ‘co-residência’, segundo Duch, que o ser humano se descobre como membro da *polis*, da humanidade, e ser ético, social, político e cultural, com ocasião de aprender, exercitar-se e realizar-se naquilo que mais o caracteriza como pessoa. A escola, na sua função de agente social e transmissora cultural, colabora a seu modo no desenvolvimento da sustentabilidade da humanidade e das sociedades¹¹.

⁷ Cf. D. HENRIQUES, *Ser educado, ser educador: a dimensão filosófica, ética e pedagógica da obra de Luiza Andaluz*, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2016, 125.

⁸ Cf. *Ibidem*, 125 -126.

⁹ Cf. L. DUCH, *Llums i ombres de la Ciutat. Antropologia de la vida quotidiana 3*, citado por J. AMBROSIO, “Dimensão Religiosa e Condição Humana”, Textos de apoio para os alunos de Didáticas Específicas de EMRC, Faculdade de Teologia, Lisboa, 2017, 11-13.

¹⁰ L. GIUSSANI, *Educar é um risco*, Diel, Lisboa, 2006, 66. Giussani explicita o duplo significado desta “realidade total” associando-a ao desenvolvimento integral da pessoa: “Educação significa o desenvolvimento de todas as estruturas de um indivíduo até à sua realização integral, e, ao mesmo tempo, a afirmação de todas as possibilidades de ligação ativa dessas estruturas com toda a realidade. O mesmo fenómeno, portanto, desenvolverá a totalidade das dimensões constitutivas do indivíduo e a totalidade das suas relações ambientais.” L. GIUSSANI, *Educar é um risco*, 66.

¹¹ Uma vez que o ser humano é um ser cultural, não contando apenas com os seus instintos para se adaptar e habitar o mundo, por ‘estruturas de acolhimento’ o autor designa aquelas estruturas sociais, prévias ao indivíduo, responsáveis pela transmissão da cultura, possibilitando ao sujeito aceder àquela linguagem que lhe permita ‘empalavrar’ o mundo, reconhecer, identificar, interpretar, significar e antecipar a realidade, de modo a poder mover-se nela. Duch refere quatro grandes estruturas de

O panorama pós-moderno das sociedades ocidentais é marcado pela pluralidade (de cosmovisões, culturas e subculturas, etnias, propostas religiosas e filosóficas, etc.), pelo *boom* tecnológico e científico, pela conseqüente vivência de uma ‘hipercultura’ movida pela pressa do progresso e do ‘agora, já’¹²; pela globalização e conseqüente desenraizamento cultural de tantos migrantes, pela crise das estruturas de transmissão em geral, pela perda de influência social das grandes instituições religiosas e, entre muitas outras características, uma sentida perda de identidade, o desmoronamento de imagens estáveis do mundo¹³, conflitos ideológicos e crenças, e um disseminado relativismo, que abre espaço a um pensamento neo-niilista. Diante deste panorama, poderemos interrogarmo-nos sobre que escola, que modelo educativo, que currículo para hoje?

Conforme refere Pajer¹⁴, foi ao longo do séc XX que os Estados Europeus - herdeiros de uma longa história da Educação, impulsionada por valores crenças e por perspectiva antropológica cristã, dando um cumprimento exponencial ao paradigma positivista moderno, - colocaram os currículos escolares mais ao serviço da ideia de progresso tecnológico e económico, eficácia e produtividade, incrementando disciplinas científicas, em detrimento daquelas do âmbito cultural e humanístico. Daqui continua a resultar a fomentação de uma racionalidade instrumental, tendencialmente eficiente, imediatista e materialista, em detrimento de uma racionalidade da universalidade dos direitos humanos¹⁵ (também ela, tipicamente ocidental, tal como a primeira). Contudo, esta via curricular adia no aluno a questão pelo sentido da existência – questão especificamente humana - falhando em desenvolver nele competências simbólicas e reflexivas, familiares às disciplinas humanísticas, e imprescindíveis a uma leitura global da realidade. No limite, esta opção curricular falha em desenvolver dimensões essenciais à humanidade e não favorece o desenvolvimento integral da pessoa humana, por excluir a possibilidade de desenvolver o conhecimento e abertura a horizontes de sentido transcendentais e fundantes da experiência humana.

acolhimento e reconhecimento que operam esta transmissão: ‘Co-descendência’ (família), ‘co-residência’ (cidade), ‘co-transcendência’ (religião) e ‘co-mediação’ (sistemas comunicativos). Cf. L. DUCH, *Religión y comunicación*, citado por A. TEIXEIRA, *Património Religioso e Transmissão Cultural*, Documento não publicado para uso dos alunos da disciplina de Património Religioso e Transmissão Cultural, Faculdade de Teologia, Lisboa, 2016, 20-21 e Cf. L. DUCH, *Llums i ombres de la Ciutat. Antropologia de la vida quotidiana 3*, citado por J. AMBROSIO, “Dimensão Religiosa e Condição Humana”, 13.

¹² Cf. S. BERTMAN, *Hipercultura: O Preço da Pressa*, Instituto Piaget, Lisboa, 1998.

¹³ Cf. A. TEIXEIRA, “A cultura religiosa na escola”, *Pastoral Catequética* 5 (2006) 47.

¹⁴ Cf. F. PAJER, *Educación Escolar y cultura religiosa. Una visión europea del problema de la enseñanza de la religión en la escuela*, 13.

¹⁵ Cf. *Ibidem*, 8.

Deste modo, na perspectiva de Pajer, a Escola, lucraria em recuperar um pendor humanístico e cultural no currículo escolar, no qual o ensino religioso - qual repositório de representações, significações, visões de mundo materializadas em tantas expressões e tradições culturais e religiosas - poderia dar um precioso contributo ao nível do conhecimento do homem e das hipóteses de sentido sobre a existência, ajudando a mapear as identidades e as questões fundamentais do ser humano.

1.2. O lugar da EMRC na Escola

Perante os desafios que o panorama social europeu apresenta para os Direitos Humanos (nomeadamente, a tolerância, a segurança, a paz e a liberdade religiosa), a Organização para a Segurança e Cooperação na Europa (OSCE), apoiado por um número significativo de educadores, concluiu que o ensino das religiões na escola é condição necessária à construção de uma sociedade plural pacífica, onde o diálogo, a tolerância e a liberdade sejam possíveis, e que o seu incremento é meio de fomentação de uma cidadania democrática, de respeito mútuo e de compreensão da diversidade. Os factos têm provado que a ignorância religiosa tem acentuado mal-entendidos e estereótipos negativos que conduzem a conflitos. Deste modo, a OSCE afirma que nenhum sistema educativo, enquanto responsável pela transmissão cultural, pode permitir-se ignorar o papel das religiões e crenças na história e na cultura¹⁶

Conforme analisa Pajer a realidade das escolas europeias, enquanto reflexo de sociedades cada vez mais plurais, depara-se com a necessidade de encontrar bases de valores comuns e partilháveis em prol de uma sã convivência, e mais ainda, da construção de uma nova cidadania, uma nova cultura, partilhando sentidos e projetos comuns. Esta construção precisa necessariamente de uma mediação. De entre todas, a mediação religiosa é, segundo a perspectiva do autor, a que melhor funda uma pedagogia da interculturalidade.¹⁷

Dado que existe uma “indissociabilidade histórica entre religiões e culturas, uma indissociabilidade antropológica entre cultura e sentido de vida, e uma indissociabilidade teológica entre sentido de vida e fé numa salvação metahistórica, ultramundana,”¹⁸ torna-se compreensível a tese de que o conhecimento das religiões é uma via razoável e eficaz para aceder ao conhecimento do mundo. O conhecimento do facto religioso é de importância capital, seja para a inteligibilidade do património cultural histórico, quer para o confronto com grandes temas filosóficos da condição humana, seja ainda referente à aquisição de competências éticas de educar-se a viver os valores democráticos no seio de uma sociedade plural.

¹⁶ Cf. OSCE, *Principios Orientadores de Toledo sobre la Enseñanza acerca de Religiones y Creencias en las Escuelas Públicas*, Varsóvia, OSCE – ODIHR, 2008, 20.

¹⁷ Cf. F. PAJER, *Educación Escolar y cultura religiosa. Una visión europea del problema de la enseñanza de la religión en la escuela*, 11.

¹⁸ *Ibidem*, 15.

Citando Gusdorf, Pajer aponta esperançosamente para a possibilidade da emergência de uma nova etapa de maturidade na consciência ocidental que superará a obsessão técnico-eficientista: superada a fase mítica e racional, o homem será capaz de permanecer aberto ao mistério; esta é a consciência existencial ou hermenêutica.¹⁹

Deste modo poderemos afirmar que, enquanto forma de ensino religioso escolar, a EMRC encontra a sua legitimidade no currículo escolar, fundamentalmente porque contribui a partir da sua especificidade para a tarefa que a Escola tem por missão realizar: a promoção do desenvolvimento integral do ser humano e a sua introdução à realidade total, ou seja, o da humanização do próprio homem. A este respeito, subscrevo a síntese de Ambrosio, sobre três contributos essenciais da disciplina e EMRC²⁰:

- *A proposta de uma chave de leitura da realidade.* Uma vez que “o objeto da EMRC é a totalidade da realidade, como campo alargado do agir humano”²¹, a disciplina contribui na missão educativa da escola através da apresentação de uma determinada perspetiva de interpretação da realidade – a partir de um quadro cristão – enriquecendo o leque de perspetivas interpretativas dessa mesma realidade, dada pelas diferentes áreas do saber. Tal é a função das diferentes disciplinas: num profundo respeito pela liberdade do aluno, proporcionar-lhe todos os pontos de vista possíveis sobre a realidade – não só científicas e históricas, mas também estéticas, éticas, filosóficas e religiosas – de forma a quele ele possa construir a sua própria visão de sentido e projeto de vida, em vista da sua personalização. Para esse efeito, a EMRC propõe um caminho de interrogação e busca, a partir do universo de valores cristãos (e não um caminho de endoutrinação proselitista). A particularidade do ensino religioso escolar, e nomeadamente da EMRC, “é o facto de ser chamado a penetrar o âmbito da cultura e de se relacionar com os outros saberes [...] mediante este diálogo interdisciplinar, fundamenta, potencia, desenvolve e completa a ação educativa da escola.”²²
- *A afirmação da totalidade da pessoa.* Tendo por referência uma visão cristã do mundo, a EMRC propõe uma conceção de pessoa enquanto unidade físico-social e transcendente, fomentando um processo de personalização que assuma

¹⁹ Cf. *Ibidem*, 15.

²⁰ Cf. J. AMBROSIO, “As religiões na escola”, 61-62.

²¹ D. TOMAZ DA SILVA NUNES, *citado por* Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosas Católica*, SNEC, Moscavide, 2014, 154.

²² Conferência Episcopal Portuguesa, *Directorio Geral da Catequese*, 73, Gráfica de Coimbra, Coimbra, 1997.

todas as dimensões constitutivas do ser humano, de um modo integrado. É em vista deste processo que é fomentado o desenvolvimento da dimensão transcendente.

- *Desenvolvimento de competências religiosas:* Sensibilidade religiosa ou aptidão para perceber a dimensão religiosa da realidade; conteúdos religiosos; comunicação religiosa (vocabulário específico, experiências de diálogo); e comportamentos religiosos (identificação de papéis e gestos, sendo que a adesão ou conformação com algum deles não é do âmbito da disciplina).

2. A Arte e as suas possibilidades

2.1. Arte, transcendência e religião

Os mais antigos testemunhos da atividade artística do homem parecem indicar, desde as origens da humanidade, a existência de uma ligação íntima e estreita entre os conceitos aqui apresentados: arte, transcendência e religião.

As pinturas de Altamira e Lascaux, guardadas, qual tesouro, na profundidade de uma caverna, testemunham simultaneamente o forte sentido estético e o poderoso sentido religioso do homem paleolítico. Os artistas rupestres, capazes de verem nas saliências das paredes rochosas, a volumetria de animais, aos quais deram visibilidade - “uma misteriosa vida”²³ - por meio de carvão e pigmentos, habilmente aplicados sobre a rocha com uma notável síntese e subtileza de tons e pormenores, foram também os mediadores da religiosidade do seu tempo. Janson²⁴ e Leroi-Gourhan²⁵ concordam em afirmar que a produção destas imagens obedeceria a um propósito muito mais amplo do que a simples experiência estética. Contrariamente aos partidários unilaterais do *homo aestheticus* a-religioso (praticante da “arte pela arte”), e aos que defendem exclusivamente o *homo religiosus*, Leroi-Gourhan aponta, diante destes testemunhos, para uma origem comum da religião e da arte.²⁶ Desde o paleolítico, verifica-se que a necessidade da produção artística prende-se no ser humano com o desejo de penetrar aquela dimensão da realidade cuja experiência escapa ao domínio. A beleza das imagens ou a inscrição simbólica dos signos na rocha, associados, no paleolítico, a rituais religiosos, correspondem, a essa tentativa de aproximação ao insondável. Embora figurando o visível, subjaz à espetacularidade plástica destas galerias subterrâneas, uma clara intensão de superar o quotidiano.

Wassily Kandinsky, na aurora do séc. XX, afirma que a obra de arte manifesta uma dimensão espiritual, na medida em que, necessitando absolutamente do corpo e da sensorialidade, ela não existe apenas como materialidade, mas visa uma compreensão suprassensível da realidade. O objetivo do artista, a seu ver, não é tanto representar o mundo exterior, mas reconduzir à realidade invisível e espiritual, aquela que liga o

²³ H. W. JANSON, *História da Arte*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1998, 27.

²⁴ Cf. *Ibidem*, 27.

²⁵ Cf. A. LEROI-GOURHAN, *As Religiões da Pré-História. Paleolítico*, Edições 70, Lisboa, 1985.

²⁶ Cf. *Ibidem*, 81.

mundo e o homem, a alma do universo, dando a experimentar, por meio da obra de arte, como as determinações do cosmos e da subjetividade individual se identificam. Por isso, Kandinsky encontrou nos artistas rupestres os mestres de uma arte pura, cuja essencialidade dos traços traduzem toda a força interior, isto é, espiritual, que liga o Ser.²⁷

Neste sentido, segundo Paulo Vale, toda a obra de arte é em si espiritual, na medida em que resulta de uma ação espiritual do homem, de uma interioridade, isto é, de um ato humano superior. Quer seja uma experiência de transcendência ou de capacidade de auto-transcendência, ligada a um sentimento de sacralidade do mundo, à experiência religiosa ou à hierofania, toda a obra de arte, enquanto tal, é intrinsecamente espiritual. O seu carácter espiritual e religioso encontra-se no facto dela refletir sobre o segredo inviolável do real (transcendência).²⁸

O teólogo Karl Joseph Kuschel²⁹ fala de uma analogia estrutural entre arte e religião. A seu ver, ambos os conceitos se prendem com o sentido da criação, mas de forma diversa. A arte cria obras cheias de sentido, sentido esse expresso através da forma; a religião é uma proposta de sentido para a existência humana a partir de uma referência ao absoluto.

A obra de arte existe por si mesma, sem depender da religião ou de outra realidade. No entanto, pertence à dialética da obra de arte ir mais além de si mesma, ‘transcender-se’. Segundo Kant, esta transcendência acontece a três níveis: antropológica, cosmológica e teológica. Assim, um retrato de Rembrandt, representando o homem que se vê ao espelho, pergunta “Quem sou eu?”, “Quem é o homem?” Diante dos frescos da Capela Sistina, figurando Deus que cria o mundo, o observador pergunta-se “Quem é Deus?” O microcosmos da obra aponta para o macrocosmos da realidade. Neste sentido, ainda antes de qualquer relação com a religião, toda a obra de arte implica uma transcendência, apontando para um além de si mesma. Deste modo, a transcendência é próprio da arte.³⁰

²⁷ Cf. P. VALE, “Uma fenda no mundo. Do espiritual na arte contemporânea”, *Communio* 3 (2008) 330.

²⁸ Cf. *Ibidem*, 342.

²⁹ Cf. K.KUSCHEL, *Vielleicht hält Gott sich einige Dichter... citado por G. ROMBOLD*, “Signos de la Transcendencia en el arte moderno” in A. GONZÁLEZ MONTES (Coord.) *Arte y Fe. Actas del Congreso de «Las Edades del Hombre»: Salamanca, del 25 al 29 de abril de 1994*, Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1995, 543.

³⁰ Cf. G. ROMBOLD, “Signos de la Transcendencia en el arte moderno”, 543.

Contudo, podemos falar de uma arte propriamente religiosa, isto é, de obras feitas no e para o contexto religioso, servindo o culto e uma dada visão do transcendente divino (com consequências para a visão do homem e do mundo). Neste campo a imagem (ou a sua proibição) ocupa um lugar importante na sinalização do sagrado.

2.1.1. Imagens do invisível: a arte e a religião

A arte vive do símbolo e a linguagem religiosa é sempre simbólica. Na arte, as cores, as linhas, as formas, as texturas, a matéria tornam-se símbolo, isto é, *medium* de uma realidade dificilmente acessível.³¹ Não admira, portanto, que ao longo da história, tenha havido uma relação de intrincada proximidade entre as religiões e a arte. No contexto da religião, como falamos de uma realidade absolutamente para lá da aparência das coisas, extrapolando a simples percepção sensorial, os guardiões da fé procuram torná-la visível através de imagens, sobre as quais exercem o seu controlo ou decretam a sua interdição.³² Ao longo da história e nas diferentes culturas, a arte - e concretamente a questão da imagem - assumiu diferentes relações com o sagrado. As práticas visuais surgiram um dia sob forma de práticas religiosas, e os conceitos religiosos sobrevivem ainda hoje no interior das diversas compreensões de 'imagem'.³³

Toda a imagem pressupõe uma crença, nomeadamente se esperamos que ela funcione como uma janela sobre a realidade. 'Fé', 'crença' e 'realidade' são conceitos que nos levam necessariamente para o âmbito da religião.³⁴

Assim como as manifestações em Altamira e Lascaux refletem a consciência do homem da pré-história, no contexto de uma "pré-religião" (um sagrado ainda não instituído, no sentido que se entendem hoje os sistemas religiosos), do mesmo modo, através dos tempos e das culturas, a arte cedeu os seus préstimos para tornar visíveis determinadas crenças (visões) no divino, traduzindo assim, as diferentes cosmovisões do *homo religiosus*.

Entre os povos primitivos e nas grandes civilizações da Antiguidade, boa parte da arte foi produzida no contexto de sistemas religiosos mais ou menos estruturados, ao

³¹ Cf. J. PICHARD, *Images de l'Invisible. Vingt siècles d'art chrétien*, Casterman-Tournai, Paris, 1958, 7.

³² Cf. H. BELTING, *La vraie image. Croire aux images?*, Le Temps des Images-Gallimard, München, 2005, 26.

³³ Cf. *Ibidem*, 26.

³⁴ Cf. *Ibidem*, 25.

serviço do culto, favorecendo a mediação com o sagrado, impulsionada pela crença no prolongamento da vida humana para além do limite do dominável e da morte.

Os *Crânios de Jericó*, datadas do período Neolítico (7000 a.C.), são, a seu modo um exemplo remoto desta função mediativa da arte, entre o visível e o invisível no contexto do culto dos antepassados. A crença numa alma imortal, localizada na cabeça impeliu o ‘artista’ a reconstruir a caveira do defunto com gesso e conchas, a fim de perpetuar misteriosamente a sua vida. Estes crânios estão nos antípodas do que viria a ser a arte do retrato. Também no terceiro milénio a.C. no Antigo Egipto, as pirâmides, os sarcófagos, as estátuas-retrato e os bustos faraónicos obedeceriam à mesma crença.

Em algumas das culturas ditas primitivas, para além da perpetuação desta tradição dos crânios, a relação com o mundo dos espíritos acontecia por meio de outro tipo de imagens, por exemplo, a máscara. Este objeto, figurando um rosto estilizado, servia de instrumento ao “chamaris” dos espíritos durante a sua função de evocação, juntamente com danças rituais e cerimónias dramáticas.³⁵ A máscara assumia a função de instrumento de transe, fazendo transitar a identidade do xamã em função da presença e ação dos espíritos invocados.

No Próximo Oriente Antigo, excetuando os povos abraâmicos, era generalizada a crença em deuses imanentes que habitavam as estátuas que os figuravam, assim como os templos erguidos para o seu culto. “Imagem” enquanto representação dos deuses tinha um sentido muito imediato. De modo semelhante, acontecia com as estátuas representando os seus adoradores, servindo-lhes efetivamente de substituição no culto.³⁶

Na Grécia Antiga a arte liga-se à crença num ideal arquetípico de perfeição e beleza, a ritos fúnebres e ao mito. Neste sentido, a forma busca a perfeição e a beleza enquanto ordem estética racional (equilíbrio, ritmo, harmonia e proporção) nomeadamente a respeito da representação do corpo humano. Em ânforas ou vasos fúnebres, como o *Vaso de Dipylon* (sec. VIII a.C.), a figura humana faz uma evocação celebrativa da vida do defunto, embora desligado da crença numa vida para além da morte. Noutros, as imagens narram mitos e lendas de heróis e deuses.³⁷ A escultura grega, exibindo grande naturalismo, era também comemorativa de vitórias alcançadas por favores divinos, homenagens a heróis, tidos como semi-deuses, e representativa dos

³⁵ Cf. H. W. JANSON, *História da Arte*, 40 e 49.

³⁶ Cf. *Ibidem*, 73.

³⁷ Cf. *Ibidem*, 105-110.

deuses aos quais se prestava culto. São exemplo disso a famosa *Vitória de Samotrácia* (190 a.C).

O retrato, desenvolvido na Grécia sobretudo a partir do séc IV a.C. e apropriada pelo Império Romano, contribuiu de forma decisiva para sacralizar a figura do Imperador, adorado como deus.

Para as religiões abraâmicas a crença no Deus único, vivo e verdadeiro, não era compatível com a adoração de ídolos. O Deus absolutamente transcendente e invisível, indizível e inefável, não se faria representar pela imagem de um ente, sob risco de uma sacrílega redução. Assim se lê no primeiro artigo do Decálogo: “Não farás para ti nenhuma imagem esculpida, seja do que está no alto do céu, ou em baixo, sobre a terra, ou nas águas, debaixo da terra.” (Dt 5, 8). De modo a demarcar-se do culto dos “pagãos” vizinhos, adoradores de ídolos, isto é, de falsas imagens³⁸ (e portanto, de falsos deuses, numerosos e contraditórios entre si), a tradição judaica e islâmica expressará a sua crença no Deus verdadeiro, adotando, em lugar da imagem, o signo abstrato tornado palavra escrita. Este permitia conservar o carácter transcendente do Deus universal.³⁹

No crepúsculo da Antiguidade, surge com o cristianismo um paradigma inteiramente novo. Embora nascido na continuidade com o judaísmo iconoclasta, para o Cristianismo toda a arte, e particularmente a imagem, será largamente abraçada como veículo, símbolo, sinal sensível e mediador, “sacramento” de Deus. O culto cristão usará na sua liturgia todas as artes (visuais, sonoras, dança, etc.), sendo que, a sua história e doutrina, pode ser lida através da admirável superabundância das suas traduções plásticas ao longo dos séculos.⁴⁰ A arte cristã disporá de um repertório extremamente rico de formas plásticas, entre signos abstratos e a representação figurativa.⁴¹

O apóstolo Paulo, opondo-se à idolatria politeísta e à iconoclastia judaica, dá voz à fé cristã na existência de uma única e verdadeira imagem do Invisível: aquele que disse de si mesmo “Quem Me vê, vê o Pai” (Jo 14, 9), Jesus de Nazaré, o Cristo (Cf. 2 Cor 4, 4.6). Em razão da Encarnação do Filho de Deus, a absoluta alteridade (aquele que “jamais alguém o viu”, Jo 1, 18) tornou-se visível, palpável, audível, corpo,

³⁸ Os ídolos, imagens fabricadas de matéria morta “têm boca e não falam, têm mãos e não palпам, nem sua garganta articula qualquer som.” (Salmo 115).

³⁹ Cf. H. BETING, *La vraie image*, 30.

⁴⁰ Cf. J. PICHARD, *Images de l’Invisible*, 39.

⁴¹ Cf. *Ibidem*, 8.

proximidade⁴², com “um incrível realismo,”⁴³. A formulação filosófica e teológica da dupla natureza de Cristo, humana e divina, sustenta esta afirmação de fé em Jesus Cristo como perfeita imagem de Deus. A nova terminologia para dizer Deus tomada da cultura grega (*prósopon*), marcará assim, o início de uma nova cultura religiosa em torno da questão da imagem. A imagem tornou-se a lógica própria do cristianismo, a religião do Deus Incarnado, a expressão do seu “ADN”. O cristianismo não excluirá a imagem enquanto *mimesis* da realidade, nem tão pouco pretenderá subjugar-se a ela.

A dupla natureza de Cristo conferiu-lhe um rosto pelo qual foi possível vislumbrar Deus. O termo *prósopon*, tomado do grego, designava originalmente tanto rosto como máscara, acabando finalmente por significar ‘pessoa’. Aplicado a Cristo, o termo significa não um efeito dissimulador, mas alude à verdade e integridade da sua identidade: do mesmo modo que um comediante, sendo um só, reunia em si um papel e o seu suporte, assim também Cristo na sua humanidade transportava a “máscara” de Deus, entendida como imagem viva, revelação.⁴⁴

“Um rosto é uma imagem.”⁴⁵ Se por um lado a figuração do rosto de Cristo levantou o problema da autenticidade e da semelhança da representação (busca pela “verdadeira imagem” do seu rosto⁴⁶), por outro, a longa história da pintura provou a possibilidade de todos os rostos e retratos humanos tornarem-se uma aproximação ao rosto de Cristo⁴⁷, o Filho de Deus feito homem. O mistério da Encarnação levou a uma valorização nova da representação do corpo, do rosto, da figura humana, enquanto lugar da presença incarnada de Deus. Segundo a teologia cristã, todo o ser humano é em si mesmo imagem da Imagem de Deus, *ressemblance* de Cristo. Em face da questão iconoclasta emergida em Bizâncio no séc. VIII e XIX, tanto S. João Damasceno como Teodoro Estudita justificaram a legitimidade da imagem de Deus, em razão da Encarnação: é possível representar a pessoa de Cristo, mas a sua natureza divina permanece irrepresentável.⁴⁸

⁴² Proximidade aqui entendido, não só comumente como familiaridade, mas no sentido heideggeriano, relativo à obra de arte e à sua ligação ao divino, tal como interpretado por João Duque em J.DUQUE, “A Arte e o Divino. Considerações teo-lógicas sobre a filosofia da arte de Martin Heidegger”, *Theologica* 29 (1994) 149.

⁴³ BENTO XVI, *Deus é Amor (Deus Caritas Est)*, 12, Vaticano, 2005, disponível em http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.html, consultado a 16.05.2018.

⁴⁴ Cf. H. BELTING, *La vraie image*, 73-74.

⁴⁵ *Ibidem*, 78.

⁴⁶ Cf. *Ibidem*, 71.

⁴⁷ Cf. J. PICHARD, *Images de l’Invisible*, 22.

⁴⁸ Cf. G. ROMBOLD, “Signos de la Transcendencia en el arte moderno”, 544.

As primeiras imagens produzidas no contexto do cristianismo, concretamente nas paredes das Catacumbas romanas, embora recorressem a uma linguagem mimética, não apresentam nenhum retrato de Cristo. Mesmo, quando a partir do séc. III aparecem imagens referentes ao Deus cristão, não se tratam de retratos, mas de *signums*, no sentido em que remete para uma realidade irrepresentável, de modo a evoca-la, lembrá-la, para que não se apague a fé.⁴⁹

Nas Catacumbas, os primeiros cristãos utilizam a simbologia pagã que lhe era familiar, ao qual juntam outros símbolos da cultura bíblica vetero e neotestamentária, até constituir-se uma iconográfica propriamente cristã, doseando realismo e simbolismo. Cristo era representado tanto pela figura de Orfeu que encantava as bestas selvagens, como pelo Bom Pastor, ou ainda, pelo misterioso peixe (*ichthys*), signo criptográfico.⁵⁰ Outros símbolos-imagens, como a pomba, o pavão, cordeiros, a fénix, barcos, a âncora, o farol, foram usados para expressarem essa realidade invisível da fé, experimentada como amor, a alegria e paz.

Data do séc. VI o primeiro retrato de Cristo, no mosaico da igreja de Santa Pudenciana, em Roma. Nele, Cristo é representado como um homem de barba, de idade madura. A sua posição frontal, sobre um trono, segundo o cânone do retrato imperial, competia com as esfinges dos Imperadores e o seu culto. Cristo é acompanhado de elementos simbólicos: a mão em posição de bênção, um livro simbolizando as Sagradas Escrituras, caracteres, uma auréola de luz que assinala a sua natureza divina. Na arte bizantina, a adoção desta representação de Cristo adquiriu a força de ícone.

Em Bizâncio, o ícone figura rostos e corpos humanos (Cristo, a Virgem, os santos) através de um estilo assumidamente gráfico. Opondo-se intencionalmente aos ídolos, os ícones não pretendiam de modo algum iludir o crente de estarem na presença de Cristo, ou de algum santo, ou de que os seus rostos seriam detalhadamente assim e não de outro modo. A sua finalidade era transportar o observador para uma realidade celeste, de modo análogo ao sacramento⁵¹. Deste modo, o estático é preferido ao movimento, evocando o permanente; o desenho é preferido à cor, são figuradas imagens-tipo em vez de representações naturalistas, assume-se a bidimensionalidade em

⁴⁹ Cf. *Ibidem*, 544.

⁵⁰ Cf. J. PICHARD, *Images de l'Invisible*, 28-30.

⁵¹ Cf. JOÃO PAULO II, “Carta do Papa João Paulo II aos artistas”, 8, Editrice Vaticana, Vaticano, 1999, disponível em https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/letters/1999/documents/hf_jp-ii_let_23041999_artists.html, consultado a 16.05.2018.

vez da volumetria.⁵² As personagens sagradas movem-se num espaço celeste, habitualmente dourado e destituído de sombra. Atendendo ao seu valor teológico, reina a estética da luz, que envolve os corpos. A sombra, símbolo do pecado e do mal, do contingente e da carne, não se encontra nestes frescos ou mosaicos. Por isso, os corpos não têm volumetria, são ascéticos, destacando-se da voluptuosidade das imagens pagãs. Em suma, as representações assumem o valor de signos, tornando preponderante o seu sentido religioso. Elas são essencialmente imagens teológicas, intervenientes no culto litúrgico, a par da música, da palavra, da arquitetura, do gesto ritual, do silêncio, etc., envolvendo os sentidos num ambiente sagrado, divino. O carácter metafísico e espiritual do ícon afirma-se ao serviço da teologia cristã e da liturgia, e fixa um programa iconográfico com a força de um cânone litúrgico.⁵³

Embora com sensibilidades diferentes, de acordo com cada época, a arte figurativa acompanhou sobejamente a arte cristã ao longo de quase vinte séculos de história. A imagem ocupou o lugar da palavra escrita na qualidade de transmissora de narrativas sagradas, concretamente, dos episódios evangélicos da vida de Cristo, da Virgem e dos santos, ou da doutrina cristã, aludindo alegoricamente a valores sacros. Ela tornou-se responsável pela construção de todo um imaginário visual que permeou a cultura dos povos, e que permanece até aos nossos dias: o Inferno e o Paraíso, o fruto proibido do Jardim do Éden, a rosto de Cristo, a cor do manto da Virgem Maria, etc.

A arte medieval foi, com efeito, uma arte religiosa, afeta ao culto religioso e orientado pelas autoridades eclesiásticas. Ela desenvolve-se a partir do programa estético bizantino e obedece essencialmente a duas linhas estéticas: por um lado, a de S. Bernardo, monge cisterciense para quem a austeridade visual e lumínica no interior das igrejas, é a ordem estética que convém à visão da contemplação, à interioridade e à elevação espiritual, exprimindo a simplicidade e pobreza cristãs, centrada na essência da fé, único tesouro; por outro, para Pierre le Vénérable, abade de Cluny, o espaço litúrgico deve ser o lugar da ostentação do belo.⁵⁴ Em qualquer dos casos, tratando-se da época da escolástica, valoriza-se a ordem, a harmonia, a beleza, a luz e a cor (*claritas*).⁵⁵ As figuras sagradas são hieráticas, de expressão grave e serena, como se nos olhassem de uma eternidade onde já não há emoções humanas.

⁵² Cf. *Ibidem*, 40.

⁵³ Cf. *Ibidem*, 40-42.

⁵⁴ Cf. J. PICHARD, *Images de l'Invisible*, 78.

⁵⁵ Cf. U. ECO, *Arte e Beleza na Estética Medieval*, Coleção Dimensões, Editorial Presença, Lisboa, 1989.

Com o séc. XIV emergiu uma sensibilidade popular, segundo a qual, a devoção religiosa pedia um carácter mais sensível das representações imagéticas da fé: rostos que traduzissem o realismo contingente dos sentimentos humanos. Para lá do naturalismo discreto do gótico e do estilo hierático bizantino, o Renascimento trouxe uma expressão mais humanista dessa relação com o transcendente.

Ao eventual excesso de racionalidade com que a escolástica expressava a fé, segue-se nos séculos XIV e XV, uma apetência pelo sensível, não só na arte, mas primeiramente na devoção. Nos antecedentes da *devotio moderna*, a afetividade e o *pathos* tornam-se dimensões valorizadas no itinerário de fé para o divino. Procura-se uma presença mais sensível do corpo, imagens humanas cujas expressões faciais acusem a alegria ou o sofrimento da experiência.⁵⁶

Deste modo, mais do que o *Kyrios* do belo rosto, cuja autoridade vence todas as forças do universo, Cristo aparece como o ‘homem das dores’. Reaparece o tema da crucifixão, estabelecendo-se como signo emblemático da fé cristã. Todos os momentos da Paixão são tratados pelos artistas, tornando-se estas as grandes imagens religiosas da época.⁵⁷

Na Itália, Giotto será um nome de referência na inauguração do humanismo e naturalismo sentimental na arte. Embora discípulo de um grande mestre bizantino, com Giotto, a história sagrada não se passa já na abstração de um fundo celeste, mas num espaço concreto, com uma paisagem identificável, familiar ao comum dos mortais. Este gosto pelo concreto, pela vida, o seu naturalismo direto, destituído de carácter majestático que torna o mistério distante e inalcançável, conferem a Giotto a especificidade cristã, onde se pode intuir a lógica da Incarnação.⁵⁸ Nos frescos de Giotto, o observador pode exclamar “Emanuel!” (Mt 1, 23), e ainda “Deus visitou o seu povo!” (Lc 7, 16b).

Na Flandres, a pintura a óleo, aliada à conquista do conhecimento anatómico e da representação espacial, permite um ainda maior realismo na representação, sobretudo pela possibilidade de representação da luz na pintura.

No Renascimento, a saída de um pensamento teocrático torna o homem “a medida de todas as coisas”. Assistimos, no séc. XV ao século do humanismo, que não

⁵⁶Cf. *Ibidem*, 107.

⁵⁷ Cf. *Ibidem*, 108.

⁵⁸ Cf. *Ibidem*, 111.

sendo especificamente cristão, permanece em estreita ligação com o universo religioso. A figura humana permanece, com um crescente realismo na representação. As composições pictóricas expressam uma identificação do homem com os grandes símbolos cristãos. A Virgem com o Menino, *Ecce homo*, a *Pieta*, a *Última Ceia*, etc., são imagens cristãs e são também imagens de destinos do homem. Contudo, nem sempre estas imagens são imagens religiosas. A arte afirmará, em alguma medida, a sua autonomia face à religião. Surge o retrato como género, ora autonomizado da esfera religiosa, ora enquadrado em composições de figuras sacras.

Miguel Ângelo afirmará que “a boa pintura é devota por si mesmo.”⁵⁹ Para o homem do Renascimento, a boa obra significava a obra de um humanista, isto é, que vive, intensamente a sua humanidade. Nas obras de Miguel Ângelo o simbolismo e a sua perfeição plástica elevam o observador ao plano do sagrado. Na Capela Sistina, na narração da Criação bíblica, Deus aparece com um rosto e um corpo, sendo um dos mais altos ensaios figurativos da simbólica cristã do Génesis.⁶⁰

Os acontecimentos significativos do séc. XVI que conduziram ao início da modernidade, trouxeram inevitavelmente consequências para a arte, e nomeadamente para a arte religiosa. A Reforma protestante, denunciando o excesso da veneração à imagem, recusá-la-á por completo; a Contra-Reforma submetê-la-á à censura. O aparecimento da corte como mecenas libertará os artistas da obrigatoriedade dos temas religiosos. A arte perde homogeneidade e disciplina, mas ganha em genuinidade e profundidade. Os artistas implicam mais do que nunca a sua visão e sensibilidade pessoal nas obras.⁶¹ O tempo dos grandes místicos – S. João da Cruz, St. Teresa de Ávila, St. Inácio de Loyola, S. Francisco de Sales, etc. – reflete nos artistas o desejo de traduzir os grandes momentos da vida espiritual religiosa: a oração, as visões místicas, o êxtase espiritual. Em lugar dos dogmas, interessa à sensibilidade seiscentista o diálogo místico entre Cristo e a alma humana.

Doménikos Theotokópoulos, mais conhecido por El Greco, é um exemplo emblemático da pintura religiosa do barroco. Com uma linguagem muito própria, contrária à serenidade e à sobriedade de Fra Angélico, El Greco traduz a experiência mística através da imagem, mas para lá do realismo da imagem. A distorção que ele introduz nos corpos, os ambientes atmosféricos, a iluminação das pregas, o movimento

⁵⁹ *Ibidem*, 131.

⁶⁰ Cf. *Ibidem*, 141.

⁶¹ Cf. *Ibidem*, 148.

dos elementos no espaço, etc., nenhuma lei física os explica. Nas suas pinturas, os crentes podem reconhecer aquela realidade que está além das aparências, e que, no entanto, habita a sua experiência de fé. Para quem, deste modo, se deixa tocar pelas qualidades plástica das imagens de El Greco, entrevedo nelas uma dimensão interior e transcendente da realidade, pouco importam os virtuosismos realistas. Para esses, a realidade verdadeira, já não é aquela que é mensurável. A obra de arte dá-nos acesso ao “realismo verdadeiro”, a “*la vraie image*”⁶², àquele que é construído a partir de dentro, através de uma linguagem simbólica que ela torna inteligível ao espírito.⁶³

George de La Tour emprega a imagem de modo diverso, para aludir à interioridade: o silêncio da quietude da cena, pouca luz, pouco movimento, a ausência de luxo, um contexto de família, a luz da vela. A interioridade é-nos dada através da intimidade vivida no seio da Sagrada Família, assim representada como uma família de camponeses.

Também Rembrandt, tem uma maneira particular de representar a experiência crente. Ao contrário dos seus predecessores, que frequentemente deram uma aparência profana ao sujeito sagrado, Rembrandt eleva o profano à dignidade de sagrado – uma dinâmica que imita a própria redenção começada com a Incarnação de Cristo. Neste jogo, a qualidade da luz tem um papel significativo. O mistério da presença divina está nos gestos e das expressões das personagens: o amor dado, não como o diálogo místico de Fra Angelico, mas na compaixão e doação de um homem a outros homens, sem esperar recompensa.⁶⁴

A partir do Iluminismo do séc. XVIII, o século das luzes, da emancipação da razão, da autonomização das esferas sociais e científicas relativamente à religião e às instituições religiosas, desembocando, finalmente na secularização das sociedades, também as artes plásticas seguiram o seu caminho de autonomização e descolagem das temáticas religiosas. Os géneros da pintura retratam cada vez mais as realidades seculares, ligadas à política e à sociedade (batalhas, conquistas, retratos individuais e familiares, cenas da vida burguesa, etc.), a gratuidade da paisagem (onde se destacam os nomes de Turner, Lorrain, Lambert, Canaletto, Constable, Ruskin, etc.).

⁶² H. BELTING, *La vraie image*, 25-34.

⁶³ Cf. *Ibidem*, 156-157.

⁶⁴ Cf. *Ibidem*, 164.

Segundo Rombold⁶⁵, daqui em diante a arte cultural e a referência explícita ao Deus cristão perde a sua força relativamente ao passado, pois segue frequentemente fórmulas antigas, instituídas como cânone virtuoso, mas deslocadas do seu tempo.

Não obstante, para lá da arte especificamente religiosa, o Romantismo traz consigo a estética do sublime: a natureza tenebrosa, de grandeza indominável face ao homem. O sublime, a figuração da paisagem, do retrato e dos outros géneros artísticos, embora fora do domínio estrito do culto, denunciam a presença, embora dissimulada, de valores e visões do religioso na arte que moldaram o olhar do homem sobre o mundo, o ser humano e sobre Deus.

Embora, conquistando uma distância cada vez maior relativamente às instituições religiosas, verificaremos como nas linguagens da modernidade e da pós-modernidade, embora já não epidermicamente visível e explícito, o transcendente e o religioso permanece latente na arte, e tem poder inclusivamente para devolver ao sagrado instituído um olhar sobre si próprio.

2.1.2. Novas relações entre arte, transcendência e religião: Arte moderna e contemporânea

Um longo caminho separa a ‘arte cultural’ da ‘autonomia da arte’. Nele, não só a estética independentizou-se da religião, como também a arte libertou-se de todos os cânones que a tradição lhe tinha consagrado. Na modernidade e na contemporaneidade chega-se a falar de um “divórcio” entre arte e religião. Não obstante, a arte dos séculos XX e XXI continua permeada de concepções religiosas e constitui-se “um campo autónomo de fecundidade espiritual”⁶⁶, uma “fenda” para a transcendência⁶⁷.

O dinamismo da modernidade, passando pelo iluminismo do séc. XVIII, e as subsequentes dinâmicas de secularização da sociedade, associadas a diversas mudanças sociais, políticas e filosóficas, produziram no final do séc. XIX aquela que é comumente designada por “arte moderna”, protagonizada por nomes como Cezanne, Van Gogh, Seurat, Gouguin, mas também Kandinsky, Malewitch, Mondrian e Duchamp.

⁶⁵ Cf. G. ROMBOLD, “Signos de la Transcendencia en el arte moderno”, 544.

⁶⁶ P. VALE, “Deus na arte do nosso tempo: Entre o silêncio e a inquietude”, in VARANDA, I., TEIXEIRA, A. (Coord.), “*Não tenhais medo*”: *A confiança, um estilo cristão de habitar o mundo*, Santuário de Fátima, Fátima, 2014, 195.

⁶⁷ Cf. A. VEGA, *Arte y Santidade: cuatro lecciones de estética apofática*, Universidade Pública de Navarra, 2004.

Assistimos à desconstrução de todos os cânones clássicos. Depois da Segunda Guerra Mundial, a obra de arte tornou-se uma “obra aberta” no dizer de Umberto Eco, a proposta de um ‘campo’ aberto a várias possibilidades interpretativas⁶⁸. Longe da *ordo* hierárquica e unitária da Idade Média, a arte moderna apresenta fragmentos de forma e de ordem. Em suma, a “obra aberta” reflete e contribui para uma “cosmovisão aberta”. A mudança da imagem plástica correspondeu efetivamente a uma mudança de visão do mundo, do homem, de Deus e da religião, diversa daquela *ordo* de mundo, pensada de forma estritamente hierárquica, unitária e definitiva, própria da sociedade tradicional.⁶⁹

O modernismo conquistou para o campo artístico a emancipação da *mimesis*, e com ela, a emancipação da narrativa e da representação. A este respeito, Paulo Vale sugere a categoria de ‘redução’ como chave para compreender a arte do século XX. Diante do cansaço da linguagem judaico-cristã tradicional, cuja crise gramatical “não leva ninguém a ajoelhar-se,”⁷⁰ a arte moderna afastou-se da ilustração, preferindo um regresso ao mundo pré-verbal, anterior ao cristianismo instituído e normatizado. Contra um excesso de figuração que pretende dominar o mistério, muitos artistas enveredaram por uma ‘via negativa’.⁷¹

Este dinamismo ascético da redução dos elementos plásticos ao essencial, está patente em muitos artistas ao longo de todo o século XX, como é exemplo o minimalismo icónico de Malevich, os ready-made de Duchamp, os negros sobre negros de Ad Reinhard, Yves Klein com o seu salto no vazio ou o azul patenteado, o ocultamento de edifícios e objetos de Christos, as lâmpadas de Flavin, o minimalismo de Donald Judd e Carl André e as sombras de Lourdes Castro.⁷² Segundo Kandinsky, é a redução até à essencialidade que confere à sua obra uma dimensão espiritual, permitindo que o artista e a obra se unam por um filão interior. No final do séc. XX, a redução constitui o programa plástico de Rui Chaves, para quem “a redução é uma transcendência”.⁷³ Por sua vez, a lógica da redução moderna e contemporânea, exige do contemplador que este se despoje, renunciando a si mesmo para poder ver e ver-se.

⁶⁸ Cf. U. ECO, *Obra aberta*, in G. ROMBOLD, “Signos de la Transcendencia en el arte moderno”, 541.

⁶⁹ Cf. G. ROMBOLD, “Signos de la Transcendencia en el arte moderno”, 541-542.

⁷⁰ Esta expressão pertence a G. HEGEL, parafraseada por Paulo Vale em P.VALE, “Uma fenda no mundo. Do espiritual na arte contemporânea”, 335.

⁷¹ Cf. P.VALE, “Uma fenda no mundo. Do espiritual na arte contemporânea”, 335-336.

⁷² Cf. *Ibidem*, 334.

⁷³ R. CHAVES, *O silêncio de...*, citado por P.VALE, “Uma fenda no mundo. Do espiritual na arte contemporânea”, 331.

Mark Rothko e Barnett Newman, são dois artistas plásticos que descendem da tradição judia, iconoclasta. As pinturas abstratas de Rothko apresentam manchas cromáticas, cujo efeito expansivo é luminoso e de grande intensidade visual. Nelas reconhece-se uma profunda emoção religiosa, sem que, no entanto figurem qualquer símbolo concreto do divino. As suas obras testificam como a abstração pode servir o sublime, signo desse “algo” mais além da experiência concreta, pois o infinito só pode ser adequadamente representado pela representação negativa.⁷⁴

Contrariamente ao belo, produto de uma harmonia matemática, da medida equilibrada, o sublime diz respeito à desproporção, à eternidade e ao infinito cujas medidas escapam à nossa mensurabilidade. O sublime vem associado comumente à experiência de temor ou extasia, inefabilidade, contemplação. No sec. XXI, as obras de Sugimoto, Van de Graaff, Richard Serra, Yayoi Kusama podem inscrever-se nesta categoria.

O modernismo colmatou esta emancipação da arte relativamente ao belo e ao harmonioso, à elevação e à grandiosidade temática. Em seu lugar, a arte passou a focar a banalidade, o comum, o impuro, o feio – o outro lado da verdade da realidade, equiparada por Paulo Vale a um movimento ‘quenótico’, à semelhança da *quenosis* de Cristo.⁷⁵ Tal como Cristo “que era de condição divina, não se valeu da sua igualdade com Deus, mas aniquilou-Se a Si próprio (...) tornando-se semelhante aos homens” (Fl 2, 6.7b), também a arte, deixando os cânones da perfectibilidade, extrapolou as fronteiras com o mundo ordinário. São disto exemplo os *ready-made*⁷⁶ de Duchamp, as obras da *Arte Povera* (utilizando materiais pobres, rústicos ou naturais) e do *Nouveau Realism* (com a incorporação de objetos ou materiais do quotidiano urbano na obra de arte, agregados de modo a gerar novos significados), protagonizado pelo Grupo Cobra, Arman, Christo, Rotella, Cesar, Pistoletto, entre outros.

Finalmente, a arte emancipou-se do religioso, isto é, da gramática de códigos simbólicos tradicionais e instituídos, estáticos e gastos pela repetitividade dogmatizada.

⁷⁴ Cf. Lyotard, in G. ROMBOLD, “Signos de la Transcendencia en el arte moderno”, 548.

⁷⁵ Cf. P. VALE, “Deus na arte do nosso tempo: Entre o silêncio e a inquietude”, 169.

⁷⁶ O *ready-made* consiste na seleção e apropriação de objetos quotidianos, tornando-os obras de arte pela sua simples recontextualização e consequente resignificação. O nome *ready-made* foi atribuído por Marcel Duchamp em 1913 a partir da sua obra *Roda de Bicicleta* (1913), consistindo numa roda montada em cima de um banco. Ao trazer objetos “já produzidos” (*ready-made*) para dentro da esfera artística, o artista questionava o carácter único da obra de arte, enquanto fruto de um virtuosismo técnico. Assim Marcel Duchamp afirmava o carácter conceitual da obra de arte em detrimento do seu carácter manual. Cf. EDITORS OF ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, “Ready-made: Style of art”, *Encyclopaedia Britannica*, disponível em <https://www.britannica.com/art/ready-made>, consultado a 14.08.2018.

A arte conquistou a autonomia do seu próprio campo, não subordinado aos dogmas da religião, mas livre para poder explorar outros caminhos espirituais, num deslocamento para universos teosóficos, gnósticos ou não-europeus.⁷⁷ Em consequência deste processo de autonomização, a arte integrou nas suas próprias práticas artísticas processos religiosos ou equiparáveis: a transubstanciação do objeto (segundo Duchamp, para descrever os seus *ready-made*), a *performance*⁷⁸ como liturgia (por ex. em Beuys, Abramovic ou Nitsch) e a participação ativa do espectador na obra (como também o Concílio Vaticano II prescreve para a relação entre o fiel, a liturgia e a obra apostólica da Igreja). Na verdade, um entendimento mais profundo de *happening* e *performance*⁷⁹ não é possível sem uma compreensão da teologia sacramental e litúrgica da Igreja⁸⁰, e da compreensão da ritualidade religiosa em geral.

Terá a arte, autonomizada do culto litúrgico e da religião, se tornado uma liturgia e religião por si mesma, em alternativa aos sistemas religiosos existentes? Terão a experiência estética e a liturgia artística substituído, para muitos, a experiência religiosa e a liturgia eclesial?⁸¹ Neste sentido o artista norte-americano Paul Thek (1933-1988) afirma: “A arte é Liturgia, e se o público responde a esse carácter sagrado, então espero ter realizado o meu objetivo, ao menos nesse instante.”⁸²

Se, por um lado, a arte moderna contribuiu para uma dinâmica de ‘desencantamento do mundo’ e ‘morte de Deus’, rompendo com o imaginário figurativo tradicional, focando o presente e o futuro em vez da veneração dos mestres antigos, valorizando o mínimo, recusando a associação com a religião (secularização), mas favorecendo a utopia do homem novo (por influência das ideologias do socialismo

⁷⁷ Cf. P.VALE, “O lugar de Deus na arte contemporânea”, 173.

⁷⁸ *Performance* designa uma forma de arte que decorre num determinado espaço de tempo, normalmente sob a forma de evento, perante um auditório, envolvendo ação, performatividade, poesia, música, dança e/ou pintura. É de natureza efémera, e por isso normalmente registada em suporte vídeo ou fotografia. Cf. L. WAINWRIGHT, “Performance art”, *Encyclopaedia Britannica*, disponível em <https://www.britannica.com/art/performance-art>, consultado a 14.08.2018.

⁷⁹ *Happening* é um conceito próximo de *performance*, designando um evento artístico que pode combinar elementos da pintura, da poesia, da música, da dança e do teatro num mesmo “acontecimento”. O termo foi criado pelo artista Allan Kaprow na década de 1950, tendo por antecedentes as experiências de teatro abstrato na Bauhaus, o *Teatro da Crueldade* de Antonin Artaud (entre outros) e por influência a *performance* futurista italiana. Cf. L. WAINWRIGHT, “Happening: art event”, *Encyclopaedia Britannica*, disponível em <https://www.britannica.com/art/Happening>, consultado a 14.08.2018.

⁸⁰ Cf. G. AGAMBEN, *Opus Dei. Archéologie de l’office*, citado por P.VALE, “O lugar de Deus na arte contemporânea”, 173.

⁸¹ Cf. P.VALE, “O lugar de Deus na arte contemporânea”, 173.

⁸² “Art is Liturgy, and if the public responds to their sacred character, then I hope I realized my aim, at least at that instance.” P. THEK, citado por P.VALE, “O lugar de Deus na arte contemporânea”, 173.

russo), ela poderá constituir neste novo milênio uma via de ‘re-encantamento do mundo’, protagonizando uma sociedade em processo de pós-secularização⁸³.

De facto, desde o aparecimento dos primeiros museus e galerias durante o ‘século das luzes’, estes espaços foram comparados à sacralidade dos espaços religiosos. No séc. XIX, o escritor William Hazlitt, ao descrever o seu sentir relativamente à sua primeira visita ao National Gallery de Londres, declarou-o semelhante a uma peregrinação – uma peregrinação ao santuário da Art.⁸⁴ De facto, é em razão de uma crescente relevância da arte e das suas instituições na época pós-‘morte de Deus’ que podemos verificar como o Museu passou a funcionar, qual Catedral, como o espaço sagrado da arte; e por seu turno, a Catedral tornou-se transformável em espaço museológico. As deslocações e visitas a museus, galerias, e a obras *site specific*, tornaram-se equiparáveis a peregrinações ou a romarias cíclicas (ex. Bienal de Veneza, Documenta de Kassel...); e a atitude perante a obra de arte, equiparável à veneração de relíquias e ao culto.⁸⁵

O *happening* de Francis Alÿs intitulado *The modern procession* (2002) faz referência a esta “religiosização” da arte e à sacralização do Museu: nela a artista Kiki Smith e obras de arte famosas da coleção do MoMa, são transportados em cima de andores, numa procissão pelas ruas de Nova Iorque, sinalizando uma mudança temporária do edifício do Museu.⁸⁶

Contudo, e não obstante a autonomização da arte face à religião, a arte contemporânea continua a fazer inúmeras referências religiosas, bíblicas e iconográficas, ora explícitas ora indiretas, através de uma reflexão existencial-cultural marcada pelas diversas representações religiosas. No mundo ocidental, abundam de modo particular as referências cristãs. Podemos encontra-las em artistas como Andy Warhol, Louise Bourgeois, Paul Thek, Marina Abramovic, Boltansky, Marlene Dumas, Paula Rego, Francesca Woodman, Maurizio Cattelan, Damien Hirst, Mark Wallinger, Douglas Gordon, Sam Taylor Wood, Mark Quin, Andres Serrano, Francis Alÿs, Santiago Sierra, Doris Salcedo, entre muitos outros. Na sua maioria elas aparecem sob a reflexão sobre o corpo, a ferida, a morte, a fragilidade humana, o mal, a marginalização, a pobreza, a redenção, a morte, a caridade, a compaixão, a comunidade, a ação, a

⁸³ Cf. A. ROSEN, *Art + Religion in the 21st Century*, Thames & Hudson, London, 2015, 18.

⁸⁴ Cf. *Ibidem*, 220.

⁸⁵ Cf. “Deus na arte do nosso tempo: Entre o silêncio e a inquietude”, 174.

⁸⁶ Cf. *Ibidem*, 174.

oração, a ressurreição, a confiança ou esperança. Nelas é possível detetar uma influência cultural cristã, sob o denominador comum de uma vida incarnada.⁸⁷

Alguns artistas fazem uma referência explícita a temas religiosos nas suas obras com uma clara intenção provocatória, transgressora e blasfema, próxima da noção de ‘folclorização do crer’ de Michel Foucault, num extremo chocante de esvaziamento e dessacralização das imagens, refletindo ideologias de resistência à Igreja próprias da sociedade da ‘morte de Deus. Entre estes encontramos Chris Ofili com a obra *The Holy Virgin Mary* (1996), usando esterco de elefante e recortes de revistas pornográficas, Andres Serrano com *Piss Christ* (1987), tendo sujeito à erosão de urina a fotografia de um crucifixo, ou ainda Gilbet & George com *Was Jesus a Heterossexual?* (2005), uma crítica ideológica face à Igreja Católica e ao seu ensinamento sobre homossexualidade, percecionada como condenatória. Poderíamos nomear ainda Damien Hirst, Francis Bacon, Herman Nitsch, Leon Ferrari, Sarah Lucas e Cosimo Cavallaro⁸⁸.

Outros artistas fazem uma apropriação e atualização de imagens e/ ou de temáticas religiosas a partir das obras dos Mestres Antigos, desafiando a criação de imagens contemporâneas do crer. Neste campo a iconografia cristã, cuja composição é pertença da memória cultural de uma sociedade, é muitas vezes associada a questões antropológicas, sociais ou políticas. É o caso da crucifixão associada à temática do sacrifício, do sofrimento e da morte. Nas obras de Rouault, Jawlensky, Beckman, Saura, Otto Dix e Beuys, Cristo crucificado é ícone da condição humana exposta à experiência do sofrimento. A cruz e a crucifixão estão entre as primeiras pinturas de Rothki. Barnett Newman dedica-lhe a série *The stations of the Cross: Lema Sabachthani* (1958-66). Louise Bourgoise realize uma cruz cujos braços ostentam uma mão fechada e outra aberta, como representação da dor e da dádiva.⁸⁹

Para Joseph Beuys, a cruz, aliando simultaneamente ‘Crucifixão’ e ‘Redenção’, é parte central da sua obra. São exemplo disso, obras como *Símbolo da redenção* (1949/50), *A crucifixão* (1962/ 65) e *Manresa* (1966). Ao artista interessa-lhe o impacto que a força do poder da cruz pode ter sobre o observador. O próprio fala de um “impulso Crístico”, com referência ao Cristo cósmico, como única fora capaz de ajudar a vencer a

⁸⁷ Cf. *Ibidem*, 181.

⁸⁸ Cf. A. ROSEN, *Art + Religion in the 21st Century*, 49-50.

⁸⁹ Cf. P.VALE, “O lugar de Deus na arte contemporânea”, 182.

crise da humanidade. A cruz, figurada na sua obra plástica é signo desse impulso vivo, de uma nova espiritualidade, capaz de vencer o materialismo.⁹⁰

A ‘*Pietà*’, símbolo da corporização da angústia, é uma referência retomada por tantos outros artistas (Beuys, Sam Taylor Wood, Marina Abramovic, Berlinde de Bruyckere, David LaChapelle, Vanesa Beecroft, etc.). Comissariado pela Catedral St. Paul em Londres, Bill Viola cria uma grande instalação, intitulada *Mary* (2016), integrado no projeto *Martyrs (Earth, Air, Fire Water)*. Com confessados interesses religiosos de raiz budista, o artista reencena, com recurso à fotografia, uma ‘*Pietà*’ renascentista, concentrando nela uma interpretação universal da figura materna de “Maria”:

“Maria é uma figura universal presente em quase todas as tradições espirituais e religiosas. Ela mantém uma capacidade infinita de absorver e aliviar a dor e o sofrimento de quantos se aproximam dela. Ela é a personificação do princípio feminino, relacionado com a ideia de criatividade, procriação, força interior, amor e compaixão.”⁹¹

Mark Wallinger evoca *Ecce Homo* colocando uma escultura diminuta representando Cristo, no topo de um plinto numa das praças mais centrais da cidade de Londres, Trafalgar Square. Deste modo, o artista reencena o drama da condenação de Cristo, testando a indiferença ou reação dos transeuntes, como que sugerindo que a Paixão e morte de Cristo inocente perpetua-se na atualidade.

Também a temática da ‘Última Ceia’ é frequentemente citada pelos artistas contemporâneos, remetendo para a sua densa carga simbólica e sagrada, relacionada com a dádiva da vida de Cristo aos seus discípulos, e ao culto eucarístico. Andy Warhol, Damien Hirst, Yinka Shonibare, MBE; Faisal Abdu’Allah, David LaChapelle, Giampolo Ghisetti, Vivek Vilasini, Pavel Grishin, Andrew White e Bananocrate estão entre os nomes que, evocando a famosa pintura a fresco de Leonardo da Vinci representando a Última Ceia de Cristo, umas vezes, dessacralizam a imagem de forma subversiva, sob mecanismos de ‘folclorização’ do sagrado e de dessacralização, outras vezes, servem-se da referência sacra para fazer um *statemente* social ou político.

⁹⁰ Cf. G. ROMBOLD, “Signos de la Transcendencia en el arte moderno”, 552.

⁹¹ B. VIOLA, “Mary”, *Bill Viola at St Paul’s Cathedral*, disponível em <http://billviolaatstpauls.com/mary/>, consultado a 09.06.2015.

O homem e o corpo têm tido um lugar proeminente no panorama artístico desde a década de 60. As abordagens dão uma atenção à carnalidade do espírito, ao corpo enquanto fronteira entre o mundo e a transcendência, como símbolo religioso, como limite e contendo limites, efêmero, sexuado, erótico, relacional, performativo, etc., abordagens que dão conta de uma cultura do Deus in-carnado – um corpo cristão.⁹²

Na obra fotográfica de Francesca Woodman confrontamo-nos com os limites do corpo, e o corpo em confronto com o que o limita. Na série “On being an angel” Woodman fotografa-se, como de costume, numa situação de clausura, em que o espaço impõe um limite, mas também em que o corpo funde-se com as estruturas espaciais, tornando-se uma unidade com o mundo concreto. Em causa está o conceito de encarnação inerente à condição humana, a descida, o sujar-se, o ser-no-mundo.

Ana Mendieta é um nome sobejamente associado ao uso do corpo na arte, à *body art*⁹³ e à *performance* como nova ritualidade. No vídeo intitulado *Untitled (Blood Sign #2/ Body Tracks)* (1974) a artista cubana, com as suas próprias mãos, deixa um rasto de sangue sobre uma parede branca. Na sua obra o corpo tem um carácter sacrificial, associado à violência e ao feminismo. Na *Siluetas Series* (1973-1980) a artista executa e fotografa com silhuetas do seu próprio corpo em espaços naturais, tirando partido de vários elementos da natureza, frisando a relação do corpo (feminino) com a terra-mãe. Neste campo da performance, Joseph Beuys é também uma referência incontornável.

Embora com ironia, qual anti-herói do absurdo, não deixa de ser significativo a evocação bíblica feita por Francis Alÿs na sua obra *When faith moves mountains* (2002). Autor de gestos sem sentido ou objetivo utilitário e cujo olhar revela uma preocupação social pelos últimos do México (sem-abrigos, pessoas que carregam pesos pelas ruas, quais nómadas, etc.), leva a cabo um *happening* em que 500 jovens peruanos munidos de pás, e colocados lado a lado, movem uma duna de areia 10 cm relativamente à sua posição inicial. Embora aparentemente absurdo, o artista compreende como a fé num mesmo objetivo cria comunidade, ainda que aparentemente inútil ou impossível.

⁹² Cf. C. GRENIER, *L'Art Contemporain est-il chrétien?*, citado por P. VALE, “Deus na arte do nosso tempo: Entre o silêncio e a inquietude”, 190.

⁹³ *Body art* designa um movimento artístico nascido da *performance* na década de 1960, no qual os artistas utilizam o próprio corpo como *medium*, protagonizando a ação e obra performativa. O próprio corpo do artista desempenha simultaneamente na obra o papel de ator, *medium*, ação e suporte, fundindo a fronteira entre o artista e a sua obra. Nos anos 60, artistas da *Body Art* destacaram-se pela afirmação de ideais políticos, sociais e sexuais por meio das suas obras. Cf. THE ART STORY FOUNDATION, “Body Art”, *The Art Story: Modern Art Insight* (2018), disponível em <https://www.theartstory.org/movement-body-art.htm>, consultado a 14.08.2018.

2.1.3. Conclusão: Uma relação que permanece

Torna-se notório que ao longo da história a arte tem assumido diferentes relações com o transcendente e com o sagrado instituído. Todas as tradições religiosas, mas particularmente o cristianismo e o universo cultural que lhe está associado têm uma forte relação com formas e práticas visuais. Estas fazem parte do património religioso e cultural das sociedades. Independentemente das crenças pessoais, este património visual permanece como testemunha e memória de uma identidade coletiva e da presença do divino na comunidade humana.

O cristianismo, a ‘religião da imagem’, possui um vasto património imagético, produzido para o culto e a partir de um contexto religioso. Através dele é possível aceder à essência do cristianismo, o Verbo incarnado e às Sagradas Escrituras, ilustradas e traduzidas para a cultura hodierna.

Na contemporaneidade, a arte autonomizada do culto e da esfera do religioso, continua a traduzir a busca do homem pelo transcendente, o sentido da vida. Quer pela ironia e desconstrução das imagens “canonizadas”, quer pela redução ou referências ao quotidiano e à caducidade da existência humana, a arte testemunha a contínua potencialidade das referências plásticas religiosas ou a força (religiosa) do estilo dos grandes mestres da Arte Antiga. Contrariamente aos profetas do fim da religião, nomeadamente na cena artística, assiste-se hoje a uma revalorização das temáticas religiosas na arte, a um dinamismo pós-‘morte de Deus’.

Assim, com ou sem imagem do sagrado, podemos concluir que a arte foi e permanece uma via de acesso à transcendência, rasga uma fenda no mundo, por meio do qual nos impele a perscrutar o divino. Segundo Kandinsky “a nossa alma possui uma fenda que, quando se consegue tocar, lembra um valioso vaso descoberto nas profundidades da terra.”⁹⁴ A boa obra de arte mantém a alma numa certa tensão, “como o diapasão às cordas de um instrumento”⁹⁵, tornando-a capaz de perscrutar o mistério que lá se esconde.⁹⁶

Será também neste sentido que Heidegger afirma a arte como reveladora do Ser, como pista e fresta para o transcendente:

⁹⁴ W. KANDINSKY, *Do espiritual na arte*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1998, 22.

⁹⁵ *Ibidem*, 23.

⁹⁶ Cf. P. VALE, “Uma fenda no mundo. Do espiritual na arte contemporânea”, 336.

“Se a arte tem de ser a salvação, então terá que instaurar a verdade do ser enquanto proximidade – sagrado. Assim instaura um vestígio do divino, do Deus que vem. (...) toda a arte é um dizer o sagrado e, assim, instauração de uma pista para o divino, a aproximação da proximidade, que funda a permanência na presença dos deuses.”⁹⁷

Demonstrada assim a proximidade entre os termos arte, religião e transcendência, podemos inferir a pertinência e utilidade da arte para uma educação religiosa da pessoa no contexto dos itinerários formativos de EMRC, enquanto “gatilho” de abertura do homem à transcendência e ao mistério (aqui concebida como dimensão da realidade para lá da materialidade da existência), e contacto com um vasto reservatório de símbolos e narrativas que expressam esse mesmo mistério do homem e da essência do cristianismo.

⁹⁷ J.DUQUE, “A Arte e o Divino. Considerações teo-lógicas sobre a filosofia da arte de Martin Heidegger”, *Theologica* 29 (1994) 149.

2.2. Arte e transmissão cultural e religiosa

Parafrazeando Kandinsky⁹⁸ e Heidegger⁹⁹, poderemos dizer que a arte é simultaneamente filha do seu tempo e mãe, lugar que reúne tradição e inovação, produto da cultura e produtora de cultura.

Reportando-nos ao âmbito das artes visuais, a imagem nunca é um objeto neutro; ainda que figurativa, a imagem não se reduz a uma síntese retiniana, mas antes resulta de uma produção cultural. Com efeito, ela é uma mensagem construída segundo códigos tecnológicos e culturais sustentados por um contexto (geográfico, histórico, social, político, científico, filosófico, teológico, etc.), cuja decifração é essencial para a sua legibilidade.¹⁰⁰ Por cultura, entende-se um sistema de concepções herdadas e construídas incorporadas em símbolos, transmitidos num determinado processo histórico, possibilitando a comunicação entre os indivíduos, em estreita relação com as identidades dos grupos.¹⁰¹

A arte, como forma do património cultural, também é expressão desse reservatório de símbolos e referências identitárias.¹⁰² Ainda que na sua produção não haja uma intensão explícita de fixar uma tradição (conceito intimamente ligado ao de ‘cultura’¹⁰³) e de transmiti-la às gerações vindouras, perpetuando assim para a posteridade uma dada forma de ver, de crer, de fazer e de pensar, a obra de arte é implicitamente um *medium* de transmissão. A comunicação pertence à própria estrutura da arte. Enquanto ‘filha do seu tempo’, a obra de arte é inevitavelmente marcada por um conjunto de crenças, práticas, circunstâncias factuais, científicas e materiais; logo, a arte é testemunha (recetora e transmissora) de uma cultura.

Assim sendo, segundo a concepção de ‘estruturas de acolhimento’ de Lluís Duch, de um modo geral, podemos incluir a arte nas estruturas de ‘co-mediação’ ou sistemas comunicativos,¹⁰⁴ uma vez que, sendo as artes-plásticas e visuais uma materialização de determinadas concepções e cosmovisões, elas funcionam como *medium* cultural. Assim a

⁹⁸ “Toda a arte é filha do seu tempo”, W. KANDINSKY, *Do Espiritual na Arte*, 21.

⁹⁹ “A arte tem uma história e a arte funda a História”, M. HEIDEGGER, *a Origem da Obra de Arte*, citado por F. RODRIGUES, *Educação do Olhar*, Chiado Editora, Lisboa, 2011, 43.

¹⁰⁰ Cf. F. RODRIGUES, *Educação do Olhar*, 42-43.

¹⁰¹ Cf. A. TEIXEIRA, *Património Religioso e Transmissão Cultural*, 5.

¹⁰² Cf. *Ibidem*, 41-42.

¹⁰³ Aqui relativo a um legado que se dá ou se deixa a alguém (do Latim, *tradere*). Cf. A. TEIXEIRA, *Património Religioso e Transmissão Cultural*, 17.

¹⁰⁴ Segundo a tese do autor, a estrutura de ‘co-mediação’ diz respeito aos meios de comunicação que contribuem para a construção de mundivivências. Cf. L. DUCH, *Religión y comunicación*, citado por A. TEIXEIRA, *Património Religioso e Transmissão Cultural*, 21.

obra de arte pertence à categoria da ‘mediologia’¹⁰⁵ enquanto veículo que viabiliza um conteúdo e um sentido. Esta dimensão cultural e transmissora da arte aproxima-a do âmbito da educação.

Na relação entre arte e religião, sobretudo referente ao período da história ocidental entre a arte paleocristã e o Iluminismo, a função mediadora da arte é particularmente visível.

A religião, enquanto sistema de crenças que oferece um horizonte de sentido último sobre a realidade, marca a origem, o *axis mundi*,¹⁰⁶ a matriz de uma cultura, o seu referencial simbólico. Segundo Durkheim a sociedade é religiogena, e portanto, é no material simbólico-religioso que se encontram os fundamentos da identidade coletiva.¹⁰⁷ No dizer de Paul Tillich “a religião é a substância da cultura e a cultura é a forma da religião”.¹⁰⁸ A religião pertence, portanto, à cultura, como seu referencial fundante, e embora o sentido religioso transcenda de algum modo a própria cultura, a religião é necessariamente cultural no sentido em que assume determinadas formas culturais históricas para se concretizar em cada tempo.

A arte medieval, arte eminentemente religiosa, conforme já introduzido no subcapítulo anterior, foi produzida essencialmente para o espaço sagrado, obedecia a dois grandes propósitos: colaborar na liturgia juntamente com a palavra, a música e o gesto (propósito celebrativo), e, prévia ou paralelamente, instruir o observador iletrado acerca dos temas bíblicos, dispondo assim a sua mente e o seu espírito para a graça divina (propósito instrutivo). A escultura, os baixos-relevos, os vitrais, os retábulos pintados figurando pessoas e símbolos são a materialização plástica de narrativas bíblicas, já por sua vez, fixação de uma memória crente.

Graças ao vasto património artístico produzido a partir da Bíblia de acordo com esta lógica, podemos dizer com Jérôme Cottin não haver apenas uma Palavra lida, mas também uma Palavra representada e vista – um ‘cristianismo visual’.¹⁰⁹ Este

¹⁰⁵ Categoria aprofundada por Régis Debray acerca dos *medium* da transmissão crente, valorizando os meios pelos quais a mensagem (conteúdo, sentido religioso) é veiculada, determinando a sua propagação no espaço e no tempo, de forma a constituindo-se tradição, memória, cultura. Cf. R. DEBRAY, *Transmettre*, citado por A. TEIXEIRA, *Património Religioso e Transmissão Cultural*, 23-26.

¹⁰⁶ Cf. M. ELIADE, *Tratado de História das Religiões*, citado por A. TEIXEIRA, *Património Religioso e Transmissão Cultural*, 36.

¹⁰⁷ Cf. A. TEIXEIRA, *Património Religioso e Transmissão Cultural*, 33.

¹⁰⁸ P. TILLICH, *Théologie de la culture*, citado por A. TEIXEIRA, *Património Religioso e Transmissão Cultural*, 33.

¹⁰⁹ Cf. J. COTTIN, *Jésus-Christ en Écriture d’images*, citado por J. T. MENDONÇA, “A mediação cultural – um novo contexto para a transmissão religiosa?”, *Communio* 4 (2006) 441.

cristianismo visual, nascido, quer num contexto de apologética (necessidade de afirmar a fé cristã e mover à conversão dos povos),¹¹⁰ quer num contexto de identificação entre cultura e fé (de que é exemplo a era da cristandade, com a fusão entre valores religiosos e aqueles das estruturas sociais e políticas)¹¹¹, ou mesmo de uma relação positiva entre a fé e as diferentes culturas (inculturação),¹¹² contribuiu e contribui para instaurar e perpetuar uma memória crente, uma cultura religiosa.

Podemos dizer que a arte dá forma à religião, oferecendo um modo da religião configurar-se historicamente. Em cada período histórico, as diferentes linguagens da arte atribuíram novas formas à fé, enriquecendo o património religioso com a sua hermenêutica própria. Assim como qualquer tradução entre línguas, também a tradução da linguagem verbal e escrita da Bíblia para uma linguagem visual, não se faz sem interpretação e criação. Cada linguagem com a sua própria gramática transporta um conjunto de referências e implica uma interpretação, inaugurando novas leituras do mesmo objeto.

A arte religiosa gerou e conservou uma tradição própria de representação, com códigos e símbolos particulares transmitidos ao logo das gerações, e reconhecidos pelos fiéis: auréolas que indicam a beatitude das personagens representadas, determinados acessórios que identificam um santo de acordo com um esquema iconográfico, uma determinada fisionomia associado à figura de Cristo, a codificação cromática, etc.

Na pintura como na escultura e baixo-relevo, a figuração (a presença reconhecível da figura humana ou de elementos naturais) dá corpo à narrativa; as figuras são os signos que permitem a sua legibilidade. Mas sobre estas, o artista, qual tradutor, teve de responder a muitas questões cuja resposta nem sempre é dada pelos textos sagrados ou apócrifos: De que forma e cor eram as roupas das personagens? Como era a paisagem, a arquitetura, o mobiliário, a flora, a fauna? Como eram os seus gestos? Que sentimentos os habitavam? Havia outras figuras e personagens? Etc. Muitas das “inovações” resultante da tradução plástica das Escrituras marcaram inegavelmente o imaginário social e crente do mundo ocidental: o ‘fruto proibido’ do Jardim do Éden é tido popularmente por uma maçã, Maria, a mãe de Cristo veste sempre de azul, Deus Pai é um velho de barbas brancas sentado sobre as nuvens, o Inferno é um lugar em chamas povoado de figuras horrendas e os anjos têm um par de

¹¹⁰ Cf. J. NUNES, “Cristianismo e Cultura”, *Didaskalia* 38 (2008) 2-3.

¹¹¹ Cf. *Ibidem*, 3.

¹¹² Cf. *Ibidem*, 3.

asas. Nesta linha, a representação de cenas evangélicas cristalizadas em determinadas configurações pictóricas, geraram tipologias que fazem parte da tradição estética cristã e memória visual da sociedade: uma ‘Anunciação’, uma ‘Última Ceia’, um ‘*Ecce Homo*’, uma ‘*Pietà*’, etc.

Deste modo, não só a Bíblia escrita e pregada oralmente, mas também a representada plasticamente, terá colaborado para a introdução do cristianismo na cultura dos povos. Na medida em que a arte auxilia a aprendizagem dos símbolos, das narrativas e do conjunto de princípios de fé de uma religião, podemos também dizer que ela enquadra-se nas estruturas de acolhimento de ‘co-transcendência’ (religião), tal como designado por Lluís Duch¹¹³.

Contudo, a arte não é meramente espelho do seu tempo; ela também inaugura um tempo, uma cultura, novas leituras, novos sentidos, novas mentalidades, cria o seu próprio contexto e contribui para um novo mundo.¹¹⁴ Criatividade e reinvenção, conceitos medulares do âmbito artístico, atualizam ou fazem evoluir a tradição, não sem uma certa rutura com aspetos históricos, herdados. Contudo, sem criatividade e atualização, a tradição é condenada à morte ou, na melhor das hipóteses, à fossilização.

Conforme o já mencionado, no panorama das sociedades contemporâneas, embora secularizadas, a arte continua a ser devedora de conceções religiosas¹¹⁵ e de formas que um dia corporizaram a sua mensagem. O cristianismo marcou inegavelmente a cultura ocidental, na qual se inclui uma certa sensibilidade estética e uma memória visual coletiva. Contudo, a fragmentação religiosa resultante do processo de secularização, deu origem a uma ‘folclorização’ do cristianismo objetivo, uma teatralização em que acontece um deslocamento entre significantes e significados. No campo das artes visuais, aquelas formas e tipologias convencionais associadas a determinados temas religiosos, passaram a estereótipos que, esvaziados de conteúdo ou enfraquecidos de força, são muitas vezes deslocados do seu contexto para veicularem outros conteúdos temáticos. Conforme referido no subcapítulo anterior, a utilização de configurações ou tipologias tradicionais do cristianismo (como sejam a ‘*Pietà*’ ou a ‘Crucifixão’), são utilizadas frequentemente para dizer a experiência humana, em

¹¹³ Lugar da transmissão de símbolos e narrativas decisivas para a construção de valores coletivos no contexto da interrogante religiosa, enquanto expressão de um horizonte de sentido transcendente ao homem e ao mundo. Cf. L. DUCH, *Llums i ombres de la ciutat: antropologia da la vida cotidiana*, citado por A. TEIXEIRA, *Património Religioso e Transmissão Cultural*, 21.

¹¹⁴ Cf. P. VALE, “Uma fenda no mundo. Do espiritual na arte contemporânea”, 329.

¹¹⁵ Cf. H. BELTING, *La vraie image*, 26.

estreita relação com situações sociais da atualidade ou da biografia do artista, quer por meio da blasfêmia ou seguindo uma dinâmica de sacralização.

Por outro lado, sob uma lógica tipicamente cristã, a inculturação¹¹⁶ imitando aquele movimento fundante da Encarnação do Verbo), procura valorizar os símbolos e formas das culturas do mundo secular, identificando nelas oportunidades para veicular de um modo novo - porventura mais eficaz e significativo - o sentido religioso, rompendo com as formas tipológicas e estereotipadas da tradição. Assistimos assim a uma reinvenção das formas, meios e linguagens culturais e artísticas para transmitir o religioso.

No subcapítulo anterior, ficou demonstrado como na arte contemporânea, para além da persistência de configurações tradicionais do cristianismo - que, não obstante alguma utilização irônica e blasfema, continuam a testemunhar uma matriz cultural religiosa - também existem essas outras tentativas de dizer uma tradição religiosa recorrendo a formas produzidas fora do contexto religioso. Neste sentido, Paulo Vale aponta para a existência de numerosas obras de arte contemporânea que, transpondo uma leitura superficial, podemos descobrir ancoradas no acontecimento cristão. A ressonância e reverberação religiosa cristã destas obras, acontece segundo esses dois modelos: a via negativa (espiritualista, ascética) e a via antropológico-crística (incarnada).¹¹⁷ Em qualquer uma delas podemos ler nas estratégias concetuais e nos processos de criação artística da arte contemporânea, símbolos ou parábolas da mensagem cristã: a abstração, a metáfora, a descontextualização, a utilização do corpo, a convocação da participação do observador, determinados processos plásticos e a sua potencialidade simbólica, etc.

Neste sentido, no contexto dos processos formativos de EMRC, atendendo às finalidades específicas da disciplina e ao seu papel na tarefa global da Escola, uma determinada chave hermenêutica ou um determinado ‘olhar’ pode descobrir nas obras de arte da contemporaneidade dispositivos de grande potencialidade pedagógica para o contacto com o mundo da cultura e com a experiência religiosa que subjaz como origem e referência fundante das mesmas.

Contudo, a mediação visual comporta implicações específicas a não desprezar ao nível do plano formativo. A cultura contemporânea, cultura eminentemente visual,

¹¹⁶ Cf. J. NUNES, “Cristianismo e Cultura”, 3.

¹¹⁷ Cf. P. VALE, “Deus na arte do nosso tempo: Entre o silêncio e a inquietude”, 167.

fortemente marcada pelo impacto da mediação dos meios de comunicação de massa - nomeadamente os visuais e audiovisuais – exige do sujeito um olhar alfabetizado, de forma a poder discernir e decidir sobre as múltiplas mensagens que lhe são comunicadas, a sua origem e o seu fim. O tema da educação do olhar será desenvolvido mais adiante neste capítulo.

2.3. Educação pela Arte

A Educação Artística e a Educação pela Arte têm sido uma descoberta deslumbrante destes primeiros anos do século XXI, incentivadas pelas grandes entidades responsáveis pela Educação.

No Congresso Internacional da InSEA 2006, realizado em Viseu, os presidentes das três grandes ONGs de educação artística – a InSEA (*International Society for Education Through Art*), a ISME (*International Society for Music Education*) e a IDEA (*International Drama/ Theatre and Education Association*) – assinaram uma declaração conjunta, apelando para o reforço e reformulação do papel da educação artística no ensino:

“Neste tempo de crises declaradas, num momento crítico da sociedade face à fragmentação social, a uma cultura global dominante de competição, à violência urbana endêmica e à marginalização da educação e dos veículos de transformação cultural, apelamos para novos e mais adequados paradigmas da educação que transmitam e transformem a cultura através da linguagem humanista das artes que é baseada nos princípios da cooperação e não da competição. Acreditamos que atualmente, o conhecimento básico dos indivíduos nas sociedades pós-industriais deva incluir inteligências flexíveis, competências criativas verbais e não-verbais, capacidades de pensar criticamente e com imaginação, compreensão intercultural e empatia para com a diversidade cultural. A investigação tem demonstrado que estes atributos pessoais são adquiridos através do processo da aprendizagem e utilização de linguagens artísticas.¹¹⁸

Em 2010, a Segunda Conferência Mundial de Educação Artística da UNESCO, realizada em Seoul (Coreia), deu origem à *Agenda Seoul: Metas para o Desenvolvimento da Educação Artística*, apresentando um plano com três objetivos globais¹¹⁹, algumas estratégias práticas e ações específicas a integrar o Mapa de Estrada (*Road Map*) para a Educação Artística, esboçado na primeira conferência em Lisboa.¹²⁰ Este documento reflete a convicção dos membros do Comité Consultivo Internacional de que a educação artística desempenha um importante papel na

¹¹⁸ WORLD ALLIANCE FOR ARTS EDUCATION, 2006 WAA Declaration, Viseu, 2006, disponível em <http://insea.org/2006-World-arts-alliance-DECLARATION>, consultado a 05.10.2018.

¹¹⁹ 1) Assegurar que a Educação pela Arte seja acessível, enquanto componente fundamental e sustentável para uma renovação educativa de elevada qualidade; 2) Assegurar que as atividades e programas de Educação pela Arte sejam de boa qualidade, quer concetualmente, quer na realização; 3) Aplicar os princípios e práticas da Educação pela Arte para contribuir na resolução dos desafios sociais e culturais que o mundo enfrenta atualmente. UNESCO, *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. Second World Conference on Arts Education*, UNESCO, Seoul, 2010, 3-10, disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/SeoulAgenda_EN.pdf, consultado a 14.08.2018.

¹²⁰ Conferência realizada nesta cidade da República da Coreia, entre 25 e 28 de maio de 2010, com mais de 5650 participantes especialistas em Educação pela Arte, de 95 países.

transformação construtiva dos sistemas educativos, os quais revelam cada vez mais dificuldade em responder às necessidades dos alunos, no seio de um mundo em rápida transformação, caracterizada por extraordinários avanços tecnológicos, por um lado, e por injustiças sociais e situações culturais complexas, por outro, muitas vezes causadas ou agravadas pelo fenómeno de desenraizamento cultural e fragmentação identitária dos indivíduos.

Convictos de que a educação artística fomenta disposições favoráveis ao “viver juntos”¹²¹ e em última análise, à fomentação de sociedades de paz, a *Agenda Seoul* menciona a promoção da educação artística como elemento fundamental para uma educação integrada, holística e equilibrada, por meio de modelos capazes de introduzir a dimensão cultural e artística noutras disciplinas, de criar novas pedagogias e abordagens curriculares, constituindo uma via nova, mais adequada, completa e harmoniosa a favor do desenvolvimento pessoal e social.

2.4.1. A educação estética

No panorama da educação artística e da educação pela arte, Herbert Read é um nome incontornável. Baseando-se na teoria educativa de Platão, Read, na sua obra intitulada *Educação pela Arte* (1943)¹²², propõe a arte como base da Educação, apresentando um paradigma educativo novo para o seu tempo, no quadro de uma filosofia da educação. No rescaldo dos horrores da Segunda Guerra Mundial, o caminho proposto por Read serve a ideia da arte em favor da paz. Constituindo-se como alternativa a uma educação excessivamente racionalista, que menoriza a corporalidade e os sentidos, e concebe de forma sectária os diferentes âmbitos do saber, o autor aponta para a arte como sendo o meio por excelência pelo qual a Educação pode respeitar e favorece a unidade e a totalidade da pessoa no seu processo de desenvolvimento, a sua relação com o mundo e a construção harmónica e justa da sociedade humana.

¹²¹ A partir dos quatro pilares para a educação no século XXI apontados pelo Relatório Delors de 1996 – “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”, a UNESCO compreendeu como basilar para o início do novo milénio o “aprender a viver juntos”, expresso em UNESCO, *International Conference on Education 46th session: Final Report*, UNESCO, Geneva, 2001, 18, disponível em http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/ICE/46th_FinalReport_eng.pdf, consultado a 14.08.2018.

¹²² Cf. H.READ, *Educação pela Arte*, Eduções 70, Lisboa, 2007, 90.

“A tese é: o objetivo da educação, como o da arte, deveria ser preservar a totalidade orgânica do homem e das suas faculdades mentais, de modo que quando passasse da infância para a idade adulta, da selvajaria para a civilização, mantivesse contudo a unidade de consciência que é a única fonte de harmonia social e de felicidade individual.”¹²³

Contribuindo para a teoria das inteligências múltiplas que Howard Gardner desenvolveria na década de 1980¹²⁴, na sua obra *Read* defende a existência de um modo estético (concreto) do pensamento e da aprendizagem humanas. Essa forma é aquela que preserva a unidade primária da percepção e do sentimento conforme à disposição eidética¹²⁵. Ela desenvolve-se na unidade entre sensibilidade e razão (sensação e ideia), e é a base de toda a atividade imaginativa e prática do sujeito.¹²⁶

Observando o comportamento das crianças, Read verificou que muito antes do ser humano ser capaz de pensar (pensamento abstrato), ele é movido pela busca de fins que escapam à sua compreensão. Segundo Read, essa busca é conduzida por sentimentos que emergem de percepções, constituindo a disposição para sentir a totalidade de um acontecimento e acolhê-lo. A esta disposição, Read chama de ‘fator estético da percepção’, ou ‘sentimento estético’.¹²⁷

Segundo a teoria de Gestalt, o sistema nervoso produz processos de organização da informação recolhida pelos sentidos, de modo que o modelo produzido seja o melhor possível nas condições existentes. Assim, a percepção tende para o equilíbrio e a simetria. A sua falta é sentida como uma necessidade de maior equilíbrio (harmonia). É neste sentido que se pode chamar fator estético da percepção à disposição para sentir a perfeição de um acontecimento experimentado como sendo certo e adequado ou não. O que funciona bem, é sentido como certo e o resultado é o prazer estético. Equilíbrio e simetria, proporção e ritmo, são fatores básicos na experiência e da percepção, os elementos por meio dos quais a experiência pode ser organizada em modelos permanentes.¹²⁸

Se é verdade que o ser humano aprende primeiramente através dos sentidos e da experiência, e aprende a organizar a experiência por meio do sentimento estético,

¹²³ *Ibidem*, 90.

¹²⁴ Cf. H. Gardner, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 1983.

¹²⁵ Relativo a ‘imagem eidética’, conceito apresentado por H. Read na sua obra. A imagem eidética diz respeito à representação nítida e viva de um objeto percebido e ausente; é subjetiva, difere da alucinação, do sonho e da vulgar percepção, Cf. H. READ, *Educação pela Arte*, 57.

¹²⁶ Cf. H. READ, *Educação pela Arte*, 90.

¹²⁷ Cf. R. OGDEN, *Psychology and education*, citado por H. READ, *Educação pela Arte*, 54.

¹²⁸ Cf. H. READ, *Educação pela Arte*, 80-81.

então é coerente que o desenvolvimento da sensibilidade perceptiva seja assumido como a parte mais importante do processo educativo.¹²⁹ Read e Lowensfeld & Brittan são unânimes em declarar que a arte é o meio privilegiado para promover esse desenvolvimento, uma vez que ela está profunda e simultaneamente envolvida no processo real da percepção, do pensamento e da ação corporal do sujeito.¹³⁰

Quando Read se refere à arte, ele não designa uma realidade ornamental, exterior, uma ordem superficial. Pelo contrário, Read refere-se ao carácter estrutural da arte, enquanto processo orgânico em estreita relação com a própria evolução humana;¹³¹ não diz respeito, portanto, apenas a um universo cultural longínquo do quotidiano, acessível só a alguns através de um talento específico, da teoria ou nos contextos restritos dos museus e galerias. “A arte, como quer que a definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar aos sentidos.”¹³² Isto é, o conceito de arte ou de obra de arte - seja qual for o lugar que ela ocupa na hierarquia da qualidade artística – prende-se com o conceito de ‘boa forma’, ou seja, referente a um objeto que se dirige aos sentidos, e cuja percepção é sentida como justeza, equilíbrio, proporção, correção, adequação, gerando no sujeito um sentimento de prazer estético, designado como ‘belo’ (mas também correto, santo, justo).¹³³ A mais-valia da arte para o processo de ensino-aprendizagem integral, está na sua capacidade para educar a sensibilidade perceptiva e estética, capaz de apreender de forma pré-racional uma ordem ‘adequada’ (ou ‘desadequada’).

No sentido de uma educação integral, Read afirma que a importante orientação psicológica que a educação pressupõe não se prende apenas com uma educação artística, enquanto educação visual e plástica. Read propõe uma educação da sensibilidade estética que abranja todos os sentidos e modos de auto-expressão da pessoa: a vista pela educação visual, o tato através da educação plástica, o ouvido pela educação musical, os músculos pela educação cinética (ex: dança), a palavra pela educação verbal (ex: poesia, teatro) e o pensamento através da educação construtiva (ex: arte propriamente dita). A educação estética abarca assim os processos mentais correspondentes à sensação, à intuição, ao sentimento e ao pensamento. Mais do que uma educação artística, a tese de Herbert Read consiste na apologia de uma educação

¹²⁹ Cf. V. LOWENSFELD & W. LAMBERT BRITTAN, *O Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, Mestre Jou, São Paulo, 1947, 17.

¹³⁰ Cf. H. READ, *Educação pela Arte* 25.

¹³¹ Cf. *Ibidem* 27.

¹³² *Ibidem*, 28.

¹³³ Cf. *Ibidem*, 28.

estética que visa a educação da sensibilidade estética global como forma de apreender e expressar o mundo,¹³⁴ com claras consequências sobre a consciência, a inteligência, o raciocínio, a aprendizagem, e a formação da personalidade.

“Mesmo quando atinge o raciocínio (...), a abordagem estética [da educação] terá sido a melhor, por que terá dado ao homem aquele «instinto de relação» que é a chave da verdade.”¹³⁵ Para Platão, a forma adequada ou o belo encontra-se intimamente relacionado com os restantes princípios transcendentais: o Bem, a Justiça e a Verdade. O belo é a sua expressão. Neste sentido, o sentimento perceptivo de beleza de um dado objeto, corresponde, segundo Platão e Read, à identificação daquela lei de harmonia universal que sustenta o cosmos.

“Insisto que a própria vida, nas suas fontes mais secretas e essenciais, é estética – que é apenas em virtude da encarnação da energia numa forma que não é meramente material, mas estética. Este é o princípio formativo discernível na evolução do próprio universo. Pareceria que quanto mais o físico fosse capaz de revelar a natureza da estrutura física do mundo, mais se basearia em harmonias numéricas que são estritamente satisfatórias. Fundamentalmente, o esteta, tal como o físico, está apto a aceitar uma visão do universo que descobre que a clivagem entre o domínio estético e o extra-estético da experiência (...) é a clivagem entre o métrico e o não métrico mais do que entre o concreto e o transcendental.”¹³⁶

Segundo Platão, a mesma lei que sustenta os corpos naturais do universo, encontra-se naqueles corpos fabricados pelos homens qualificados como ‘obras de arte.’ Embora distintas da natureza, as (boas) obras de arte possuem a mesma capacidade de gerar no usufruidor a percepção de adequação (ou ‘beleza’), mesmo renunciando à *mimesis* da Natureza.

2.4.2. O poder moral da arte

Para Read, assim como para Platão, esta lei é com efeito uma ordem física (as leis da natureza), uma ordem estética (formal, perceptiva), mas também uma ordem moral (a interioridade e o comportamento da pessoa humana). Lembrando aqui o dito por Kandinsky, poderemos acrescentar: uma ordem espiritual, interior.

As obras e arte, ao cultivarem a sensibilidade do sujeito, proporcionam-lhe a capacidade de reconhecerem “instintivamente” - isto é, não por meio de fórmulas

¹³⁴ Cf. H. READ, *Educação pela Arte*, 21.

¹³⁵ Cf. *Ibidem*, 83.

¹³⁶ *Ibidem*, 50.

abstratas do pensamento racional, mas através dos sentidos e da corporalidade - aquela lei pela qual todas as coisas se relacionam no universo. Deste modo, elas contribuem para estruturar a interioridade e a moralidade do sujeito no sentido da adequação, da justiça, da verdade e do bem. “É porque a harmonia penetra em tudo, o autêntico princípio da coerência do universo, que este princípio deveria ser a base da educação,”¹³⁷ educando os jovens no sentido do bem¹³⁸.

No entanto, embora as ciências exatas confirmem que no seu todo o cosmos está articulado num admirável equilíbrio de forças, como já ficou expresso noutra capítulo, existem na história e no universo da arte muitas outras ordens e critérios estéticos que não o da harmonia e da beleza. Neste sentido, as obras de arte não remetem sempre para os princípios da verdade, da justiça e do bem do mesmo modo; algumas apresentam-se como amorais, ou contrárias e críticos de determinadas concepções e sistemas morais. Contudo, independentemente disso, a partir da visão platónica, podemos afirmar que de facto a obra de arte possui inevitavelmente também um poder moral.

Para além de Platão, também Leo Tolstoy¹³⁹ afirma que, longe de ser neutra, as obras de arte afetam a sensibilidade humana gerando sentimentos, evocando memórias, estimulando a imaginação, persuadindo a determinadas atitudes e posições face à realidade; a arte comunica ideias, filosofias, cosmovisões, pode modelar o pensamento, motivar a determinadas atitudes e ações. Basta-nos evocar o exemplo do emprego da arte ao serviço da propaganda Nazi com as obras cinematográficas de Leni Riefenstahl, ou o cinema enaltecendo o estilo de vida americano¹⁴⁰. Por outro lado, muitos autores contemporâneos fazem da sua criação artística um meio de crítica política ou social, assumindo a arte como poderoso agente educativo. É o caso da obra de Kara Walker, uma artista contemporânea afro-americana que explora questões raciais, de género, de sexualidade, violência e identidade no seu trabalho plástico; ou Alfredo Jaar, cuja obra reflete normalmente situações socio-políticas e de guerra, como é o caso da série *The Rwanda Project* (1997); ou de Diego Rivera, um dos protagonistas do muralismo mexicano da primeira metade do séc. XX, comunicando ideais de identidade e luta sociopolítica no México.

¹³⁷ *Ibidem*, 85.

¹³⁸ Cf. PLATÃO, *República*, citado por H. READ, *Educação pela Arte*, 85.

¹³⁹ Cf. L. TOLSTOY, *What is Art*, citado por M. HARRIS, “Art and Religious Education: A Conversation”, *Religious Education* 83-3 (1988) 460.

¹⁴⁰ Cf. M. HARRIS, “Art and Religious Education: A Conversation”, 460.

Em suma, na arte, seja qual for o critério e o suporte, a forma veicula uma ‘lei’ (ordem) que é também uma ordem moral - emergida da interioridade do artista, de um determinado pensamento, uma visão sobre a realidade, concernente com uma posição, comunicação de determinadas atitudes e comportamentos (individuais ou coletivas) - que afetando a sensibilidade estética do sujeito, é capaz de influenciá-lo e educar o seu próprio pensamento, moldar o seu olhar e movê-lo à ação.

2.4.3. Criatividade e aprendizagem

Por outro lado a arte é concebida por Read como meio de auto-expressão. No caso das crianças, a arte é aquela atividade pela qual ela espontaneamente exterioriza o reservatório de imagens que habitam os seus dois “pátios interiores”: um somático correspondente a um conjunto de imagens internas, resultantes de tensões musculares e nervosas; e outro subconsciente, correspondente àquelas representações manifestadas em estados de devaneio, hipnose ou sono normal.¹⁴¹ Segundo o autor, sem o mecanismo da expressão e educação destas imagens proporcionado pela arte, a pessoa pode ser conduzida a um desvio da personalidade, e conseqüentemente perder o equilíbrio e cair no caos espiritual e social. Pelo contrário, a valorização e o desenvolvimento desta faculdade de expressão e imaginação (jogo de imagens) na educação, favorece, segundo Read o desenvolvimento harmonioso e integral da pessoa, e conseqüentemente da humanidade.

Também Lowenfeld & Brittan concordam em afirmar que em ordem ao desenvolvimento integral da pessoa, é necessário que a educação valorize a sua capacidade criadora e expressiva. No que se refere à criança, o desenho, a pintura ou a construção são processos complexos nos quais ela reúne diversos elementos da experiência para formar um novo significado. No processo de seleção, interpretação e reforma desses elementos, a criança produz mais do que um quadro, um vaso, uma figura, etc.; ela manifesta parte de si: como pensa, como sente e como vê. Assim, a arte é para a criança um processo dinâmico e unificador das suas faculdades.¹⁴²

A arte enquanto meio de auto-expressão e processo criativo conjuga e mobiliza inúmeras faculdades do sujeito (conhecimentos prévios, raciocínio lógico, sentimento

¹⁴¹ Cf. H. READ, *Educação pela Arte*, 27.

¹⁴² Cf. V. LOWENFELD, W. LAMBERT BRITTAN, *O Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, 13.

estético, etc.). Ela afigura-se, portanto, como uma atividade muito completa. Adicionalmente, dado o seu carácter experimental, ela permite ao sujeito exercer aptidões de interrogação, busca de respostas, de descoberta de formas e ordens, repensar, reestruturar e encontrar novas relações¹⁴³, praticando uma aprendizagem pela descoberta. O ato de criar fornece vislumbres, novas perspectivas e compreensões para ações futuras, e pressupõe uma relação entre o ‘artista’ e o meio envolvente.

Julia Marshall, professora universitária de Educação pela Arte, num seu artigo intitulado “Cinco modos de integração: Uso de Estratégias das Arte Contemporânea”¹⁴⁴, explicita, citando John Dewey, que a aprendizagem efetiva necessita da aplicação das competências ou informação adquirida. A criação plástica e artística corrobora a teoria da aprendizagem de Dewey enquanto processo de aplicação ativa, uma vez que, por meio do ato criativo, a pessoa não só aplica informação, mas fá-la de uma forma imaginativa e visual, ligando-a às suas próprias ideias e experiências. (A proposta de Marshall para uma aprendizagem por meio da prática artística será mais detalhadamente referida, adiante neste capítulo.)

Para Read não existem fronteiras estanques entre os processos mentais e os saberes. Conforme confirmam as descobertas da ciência neurológica, no ser humano, saberes e processos mentais articulam-se organicamente, complementando-se. Neste sentido, existe muito mais proximidade entre a atitude do investigador científico e o artista do que um primeiro olhar poderia adivinhar. As imagens são ajudas visuais para o pensamento lógico. Os processos criativos da arte favorecem uma liberdade interior do pensamento humano, e conseqüentemente, o despertar de processos mentais mais elevados.¹⁴⁵

A tese de Betty Edwards, apresentada em 1979 numa obra intitulada *Desenhando com o lado direito do cérebro*, corrobora esta mesma ideia. A artista e professora de desenho, a partir da descoberta de Roger Sperry acerca das funções dos dois hemisférios cerebrais, desenvolve a tese de que a prática do desenho, nomeadamente seguindo determinados processos, ajuda a estimular e a tomar consciência dos diferentes processos mentais típicos de cada hemisfério, e a utilizá-los articulada e complementarmente: um tipo de pensamento analítico e lógico afeto ao

¹⁴³ Cf. *Ibidem*, 15.

¹⁴⁴ Cf. MARSHALL, “Five Ways to Integrate: Using Strategies from Contemporary Art”, *Art Education* 63-3 (2010) 18.

¹⁴⁵ Cf. V. LOWENFELD, W. LAMBERT BRITTAN, *O Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, 79.

hemisfério esquerdo, e um modo de pensamento perceptivo e totalizante, afeto ao hemisfério direito. Ambos os tipos de processamento de informação estão implicados no ato de desenhar. A prática do desenho desenvolve a atenção sobre o funcionamento do próprio pensamento, e potencia a criatividade do sujeito (capacidade de processar a informação de diferentes modos) ao proporcionar diferentes perspectivas e modos de abordagem sobre o mesmo objeto.

Assim, o desenvolvimento do pensamento divergente ou criativo potenciado pela prática artística, contribui, segundo Edwards, para o desenvolvimento da criatividade do sujeito, transferível a outras áreas do saber e do fazer.¹⁴⁶

Por criatividade ou pensamento criativo podemos designar, portanto, a operacionalização de diferentes tipos de inteligência e de modos de pensamento. Conforme o referido, a arte é especialmente facilitadora do desenvolvimento do pensamento perceptivo e totalizante; mas ela também contribui para o desenvolvimento do pensamento analítico, lógico, racional e cognitivo.

Por criatividade podemos ainda entender a capacidade do ser humano interpretar, atribuir sentido. Enquanto ser por natureza criativo, no ato de perceber, o homem interpreta, e ao interpretar ele cria¹⁴⁷ (sentido, significados, etc.). O olhar, portanto, pode ser um ato criativo, desde que seja educado a ver.

2.4.4. Educar o olhar por meio da obra de arte

“O homem é um ser eminentemente visual”¹⁴⁸. O sentido da visão é o mais rico dos sentidos, pois dele nos vem cerca de três quartos das nossas percepções. Só a visão apreende a distância, a posição, a relação, a forma, o movimento, a textura e a cor dos objetos.¹⁴⁹ Alternam-se na visão duas dimensões: a primeira, de uma recepção passiva de figuras, cores, formas, etc.; a segunda, uma ação seletiva definida por Husserl como

¹⁴⁶ Cf. B. EDWARDS, *The New Drawing on the Right Side of the Brain*, Harper Collins Publishers, London, 2008, 38-39.

¹⁴⁷ Cf. F. RODRIGUES, *Educar o Olhar*, 20.

¹⁴⁸ *Ibidem*, 23.

¹⁴⁹ Cf. J. CLARK, *O corpo humano: uma orientação clara para a compreensão da estrutura e funções do corpo humano*, citado por F. RODRIGUES, *A Educação do Olhar*, 20.

fenomenologia crítica e por Merleau-Ponty como fenomenologia da consciência corpórea.¹⁵⁰

Tal é o peso que a visão tem para o conhecimento, que o mesmo verbo ‘ver’ aplica-se na linguagem comum, tanto ao ato perceptivo, como à interpretação e compreensão interna de algo. Com efeito, comumente dizemos: “vê como ressoa, como cheira, como sabe bem, como é duro...”, mas nunca o contrário (ex.: “ouve como se vê bem”). De facto, “o olhar não se limita a ver, interroga e espera respostas, escruta, penetra e desposa as coisas e os seus movimentos. O olhar escava a visão. (...) A vista é o único sentido que adquire uma profundidade interna: o olhar reenvia para o interior do corpo (como para o sem-fundo da alma),”¹⁵¹ ou seja, para uma compreensão interna da realidade, também designada por *insight*. ‘Visão’ é também o sentido frequentemente utilizado para designar determinadas experiências místicas.

Assim, educar o olhar refere-se a conduzir e exercitar visão, de forma a que a razão seja capaz de, por meio dela, ir para além da superfície das coisas, penetrando o interior das realidades visíveis, o seu significado escondido, as causas, a raiz. Deste modo, a própria visão habitua-se a estar vigilante sobre particularidades que possam proporcionar à razão o salto interpretativo. Isto é o que acontece diante do símbolo: o símbolo – linguagem habitual, quer da religião, quer da arte - educa o olhar para ver para além da mera aparência, até ao invisível.

No entanto, para educar o olhar neste sentido, isto é, a uma atenção sobre o símbolo, é necessária uma alfabetização visual. No contexto das sociedades contemporâneas, cuja cultura se tornou eminentemente visual, palco de uma verdadeira epopeia onde a massificação da imagem e um excesso de visibilidade produz a banalização e, frequentemente, a cegueira do observador (ou um consumidor veloz e faminto de olhar entorpecido e à deriva), a alfabetização visual é uma necessidade que se impõe.¹⁵² Em ordem à educação de indivíduos que se movam lucida e livremente no seio de uma sociedade democrática, as altas entidades responsáveis pela educação europeia indicam como competências essenciais visadas uma alfabetização que implica também uma literacia visual. A alfabetização visual constitui uma das competências essenciais da educação, precisamente porque permite

¹⁵⁰ Cf. F. RODRIGUES, *A Educação do Olhar*, 21.

¹⁵¹ M. CHAUI, “Janela da alma, espelho do mundo”, citado por F. RODRIGUES, 26.

¹⁵² Cf. M. MORAIS, *Definição e Avaliação da Criatividade: Uma abordagem cognitiva*, citado por F. RODRIGUES, *Educação do Olhar*, 127.

à pessoa discriminar e interpretar ações, objetos e símbolos visuais, que fazem parte de um determinado contexto¹⁵³ e reportam a uma determinada história cultural.

Por alfabetização visual entende-se a aprendizagem que conduz à leitura e escrita de imagens, à aquisição dos meios necessários para olhar, entender e partilhar sentidos com um nível de universalidade previsível;¹⁵⁴ é a reconstrução ativa em ordem à obtenção de significados, isto é, a capacidade de, através da experiência visual, inferir mensagens visuais.¹⁵⁵

Mas o olhar, assim definido, não se cria espontaneamente. Ele é fruto de uma aprendizagem, de uma intencionalidade e de uma memória.¹⁵⁶ Em muitas situações hodiernas, o olhar desprevenido é educado para não ver, constituindo-se preconceito - uma “cegueira socialmente induzida”¹⁵⁷. Só o olhar instruído pela razão e pela experiência pode julgar a realidade e a objetividade do que é visto, para além dos artifícios dissuasores. Neste sentido, o recurso às obras de arte, promovendo uma análise dos objetos na sua dimensão estética e a atribuição de significado poético (simbólico), treina o olhar para ser simultaneamente analítico e sintético.

Assim, a necessidade de uma educação do olhar ou da alfabetização visual, capaz de desenvolver na pessoa competências de reflexividade¹⁵⁸ e compreensão de significados¹⁵⁹, confirma a importância do papel da Arte na Escola e da Escola para a Arte no panorama cultural pós-moderno.¹⁶⁰

No plano da disciplina de EMRC, a alfabetização visual aliada a uma literacia cultural e religiosa revelam-se com toda a pertinência. Uma educação do olhar com recurso a obras de arte no contexto de EMRC favorece uma literacia visual a par de uma literacia religiosa e cultural (símbolos, narrativas, doutrinas, cosmovisões, etc.), concorrendo assim para a tarefa ampla da alfabetização e do conhecimento.

Com base na convicção da importância da arte para a educação do olhar, ao longo do séc. XX muitos autores e associações desenvolveram modelos de diálogo

¹⁵³ Cf. F. RODRIGUES, *Educação do Olhar*, 100.

¹⁵⁴ Cf. D. DONDIS, *La sintaxis de la imagen*, citado por F. RODRIGUES, *Educação do Olhar*, 100.

¹⁵⁵ Cf. F. RODRIGUES, *Educação do Olhar*, 101.

¹⁵⁶ Cf. *Ibidem*, 124.

¹⁵⁷ Cf. *Ibidem*, 126.

¹⁵⁸ As duas competências fundamentais apontadas por Rodrigues para “ver corretamente”, Cf. F. RODRIGUES, *Educação do Olhar*, 126.

¹⁵⁹ Cf. HERNANDEZ, citado por F. RODRIGUES, *Educação do Olhar*, 121.

¹⁶⁰ Cf. R. SOUSA, citado por F. RODRIGUES, *Educação do Olhar*, 101.

com a obra de arte, teorizando inclusivamente sobre a sua mais-valia para o desenvolvimento cognitivo da pessoa.

2.4.5. Educar o pensamento

Nelson Goodman, na sua obra intitulada *As Linguagens da Arte*, deteve o seu aprofundamento sobre as operações cognitivas relacionadas com a capacidade de simbolização implicadas na arte. A par de outros filósofos¹⁶¹, e contrariando aqueles que valorizavam exclusivamente a inteligência enquanto pensamento lógico e analítico, Goodman defendia a visão segundo a qual a espécie humana é capaz de um vasto número de competências simbólicas que se estendem muito além das operações lógicas e linguísticas.¹⁶² Goodman apontou para a hipótese de que os diferentes sistemas simbólicos implicam diferentes competências simbólicas, produzindo diferentes consequências nas artes e em outras disciplinas.¹⁶³ Uma vez que a atividade artística diz respeito sobretudo ao uso e manipulação de símbolos, ela consiste primeiramente numa atividade da mente. Não se exclui, no entanto o sentimento de mistério e uma dimensão religiosa ou espiritual ligada à arte. Mas em termos cognitivos, a emoção serve a função de distinguir, reconhecer e construir expectativas. A arte mobiliza sistemas simbólicos em função de um determinado fim.¹⁶⁴

As competências simbólicas são da ordem do pensamento abstrato. A sua identificação, conhecimento, compreensão, transferência e mobilização requer um pensamento reflexivo.

Segundo David Perkins, co-fundador do Projeto Zero¹⁶⁵, juntamente com Goodman e Gardner, entre outros, a observação e análise de obras de arte cultiva na pessoa ‘disposições para pensar.’¹⁶⁶ Perkins identifica assim um valor instrumental positivo na abordagem cognitiva da obra de arte, uma vez que ela possibilita mais do

¹⁶¹ Susanne Langer e Ernest Cassier. Cf. H. GARDNER, *Educación Artística y Desarrollo Humano*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1994, 27.

¹⁶² Cf. *Ibidem*, 27.

¹⁶³ Cf. N. GOODMAN, *Languages of Art*, citado por H. GARDNER, *Educación Artística y Desarrollo Humano*, 28.

¹⁶⁴ Cf. H. GARDNER, *Educación Artística y Desarrollo Humano*, 29-30.

¹⁶⁵ Projeto fundado em 1967 em Harvard com a finalidade de investigar em que medida a arte na educação ajuda ao desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens.

¹⁶⁶ “Thinking dispositions”. D. PERKINS, *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*, Getty Centre for Education in the Arts, Los Angeles, 1994, ix.

que estratégias e competências cognitivas, mas disposições que ajudam a pensar de forma mais abrangente e eficaz.

A obra de arte oferece várias vantagens para o pensamento: facultar-lhe uma ‘âncora sensível’, um apoio físico de focagem do pensamento, a plasticidade visual apela aos sentidos e à atenção do observador, estimula e recompensa o pensamento, convoca o envolvimento da pessoa ao nível dos sentidos, dos sentimentos e do afeto em ordem a ver e a interpretar, permite a verificação imediata do raciocínio, implica vários tipos de cognição, e dada a sua capacidade de ser suporte em si mesma da ligação entre múltiplos domínios (conhecimentos de história, da política, da sociedade, das religiões, ciências naturais, filosofia, matemática, etc.), ela permite desenvolver competências de transferibilidade de saberes e outras competências para várias disciplinas, incluindo EMRC.¹⁶⁷

Para Perkins “pensar por meio da observação” leva a pensar melhor, porque associa à inteligência experiencial a inteligência reflexiva. A primeira, opera-se sobretudo com base na percepção sensível. Com efeito ela caracteriza-se por ser um modo de pensamento percetivo, fluído na leitura do aparente, rápido, funcional, intuitivo, e automático com base em conhecimentos e experiências prévias. Contudo a este nível de pensamento, escapam espectros mais amplos de sentido, muitos dos quais encobertos a um ‘primeiro olhar’. É caso para evocar o poema de Carlos Queirós, que afirma: “Ver só com os olhos/ é fácil e vão/ É por dentro das coisas/ que as coisas são.”¹⁶⁸ A inteligência reflexiva, agindo com base em operações mentais mais abstratas, coordena a inteligência percetiva e condu-la para aprendizagens e conhecimentos mais profundos. A inteligência reflexiva cultiva a atenção sobre o próprio pensamento (metacognição) e fornece-lhe estratégias que a conduzam a destinos profícuos,¹⁶⁹ tornando-o mais abrangente, mais arrojado, mais claro e mais organizado. Graças a determinadas estratégias de observação e interpretação, o sujeito conquista disposições para olhar e pensar de forma nova e melhor.¹⁷⁰

“O olho anseia por compreender o que tem por diante”¹⁷¹ e o impulso do pensamento percetivo é conferir-lhe um sentido imediato, integrando silenciosa e

¹⁶⁷ Cf. *Ibidem*, 5.

¹⁶⁸ “Carlos Queiroz Ribeiro – Poeta português”, *Contando e Recontando* (11.02.2008), disponível em <http://contandoerecontando.blogspot.com/2008/02/carlos-queiroz-ribeiro-poeta-portugus.html>, consultado a 13.07.2018.

¹⁶⁹ Cf. D. PERKINS, *The Intelligent Eye*, 15.

¹⁷⁰ Cf. *Ibidem*, 4.

¹⁷¹ “The eye hungers for meaning”, *Ibidem*, 8.

inconscientemente referências familiares, conhecimentos adquiridos e aprendizagens de experiências anteriores, em ordem a poder orientar a sua ação no tempo e no espaço. Assim, diante da incompreensão de uma mancha informe de tinta sobre uma parede, logo somos levados a dizer: “É um cavalo!” (ou outro objeto familiar qualquer). Perkins afirma que este pensamento é benéfico, sendo que maior parte das nossas ações diárias (90%) fazem uso da inteligência experiencial. Contudo, existem dados e âmbitos que não se confinam a este nível de pensamento, de modo particular a arte. Os artistas potenciam a ‘fome de sentido do olhar’: provocam-na, testam a sua resiliência na busca de sentido e depositam frequentemente os sentidos das suas obras em lugares invisíveis ao olhar comum.¹⁷² A ‘invisibilidade’ das obras de arte é consequência da lógica de funcionamento da obra de arte enquanto jogo simbólico.¹⁷³ A sua dificuldade de leitura e interpretação reside sobretudo no jogo de elementos sensíveis que um olhar desatento à obra não deteta, ou na falta de conhecimento prévio necessário para poder interpretar o valor simbólico desses elementos (contexto histórico, social ou político, referências religiosas, narrativas, etc.). Apenas um pensamento reflexivo é capaz de operar o salto para a compreensão adequada da obra.

Assim, a análise e observação de obras de arte desenvolve na pessoa estratégias e hábitos para o pensamento, tais como, dispensar um tempo suficientemente prolongado para analisar e refletir, e evitar adotar soluções precipitadas; ela expande a capacidade perceptiva por meio perguntas, cultiva um pensamento divergente ensaiando diferentes perspectivas sobre a obra (alternância de espaço positivo e negativo, diversas escalas, detetar aspetos surpreendentes ou inócuos, etc.), cria o hábito de fazer ligações da arte com diferentes âmbitos (história, biografias, tradições ou narrativas religiosas, etc.).¹⁷⁴

Para além de Perkins, outros autores desenvolveram modelos de análise e diálogo com a obra de arte, convergindo com a sua intencionalidade de educação do olhar.

Edmund Feldman, na sua obra *Becoming Human Through Art: Aesthetic Experience in the School* (1970) defende a comparação de obras de arte como estratégia de apreciação. A sua teoria propõe formar olhar crítico através de quatro etapas: a) Descrição (do que se vê na obra), b) Análise (organização e funcionamento

¹⁷² Cf. *Ibidem*, 23.

¹⁷³ Cf. *Ibidem*, 21.

¹⁷⁴ Cf. *Ibidem*, 52-53.

do que se vê), c) Interpretação (atribuir significado), e d) Julgamento (decisão do valor do objeto artístico).¹⁷⁵

Já Robert Saunders defende a realidade do aluno como referência das opções educativas. Assim, no seu *Método Multipropósito* (1971) ele constrói um vasto programa de educação estética, visual e simbólica, e a partir de um conjunto de reproduções de desenho e pintura, desenvolve essencialmente as mesmas etapas de Feldman, culminando, no entanto na extensão da arte com o meio ambiente dos alunos, estabelecimento de comparações históricas, investigações científicas, expressões dramáticas e produção artística.¹⁷⁶

Em finais da década de 1970, Abigail Housen começou a desenvolver uma teoria acerca dos ‘Estádios Estéticos’, em função da qual realizou milhares de Entrevistas de Desenvolvimento Estético, de modo a inferir dos entrevistados os seus pensamentos e sentimentos relativamente à arte. Do seu estudo Housen concluiu a existência de uma evolução no pensamento acerca das obras de arte, que obedecem até cinco estádios ao longo da vida: I – Narrativo; II – Construtivo; III – Classificador; IV – Interpretativos; e V – Recriadores.¹⁷⁷

No início da década de 1980, o Centro de Educação Artística *Getty Centre for Arts Education* propõe um programa de aprendizagem da arte através da arte conhecido por *Discipline-Based art Education* (DBAE), iniciando os alunos em quatro disciplinas lecionadas integradamente: a) Produção de arte; b) História de Arte; c) Crítica de Arte; e d) Estética. Este programa centra-se nos interesses e capacidade de julgamento, raciocínio e pensamento crítico do aluno, conjugando num mesmo ato de conhecimento múltiplas formas de pensamento.¹⁷⁸

Monique Brière em *Art Image* (1988) utiliza um processo de ‘leituras comparativas’, partindo das realizações práticas dos alunos para chegar ao ‘ver’ da obra de arte, capacitando os alunos para formular hipóteses interpretativas fundamentadas acerca das imagens e da arte.¹⁷⁹

Rod Taylor, no seu *Projeto dos Estudos Críticos da Educação Artística* (1988), critica uma exploração exclusivamente prática da obra de arte, e propõe também um

¹⁷⁵ Cf. F. RODRIGUES, *Educação do Olhar*, 106.

¹⁷⁶ Cf. *Ibidem*, 107.

¹⁷⁷ Cf. *Ibidem*, 109.

¹⁷⁸ Cf. *Ibidem*, 108.

¹⁷⁹ Cf. *Ibidem*, 107.

modelo teórico-prático, incluindo a apreciação, a contemplação e a verbalização acerca da obra de arte. Taylor baseia-se nos domínios conceitual, produtivo, contextual e crítico da obra, e estabelece quatro categorias de análise: a) Conteúdo, b) Forma, c) Processo, e d) Emoção.¹⁸⁰

Em 1988 Abigail Housen e Philip Yenawine desenvolvem o programa de Estratégias de Pensamento Visual, conhecido por VTS (*Visual Thinking Strategies*). Partindo das investigações de educadores em contexto de museu, dos saberes recolhidos do estudo de Housen, e influenciado pela psicologia de J. Bruner, R. Arnheim e Vigotsky para quem a descoberta de significados nas obras de arte envolve grande parte do pensamento, o VTS promove espaços de diálogo com a obra de arte, através de parcerias entre a escola e o museu. Os seus objetivos são: facilitar o acesso à obra de arte (particularmente aqueles que têm falta de instrução visual), estabelecer relação com a arte de diversas culturas, criar confiança nas próprias capacidades para construir significados, promover o debate em grupo, desenvolver a capacidade de pensar e comunicar, transferir capacidades entre áreas do conhecimento, transformar observadores causais em exploradores reflexivos. O método consiste em dez lições (nove na sala de aula e uma no museu) respeitando uma sequência de: 1) Apresentação de um conjunto de imagens, 2) a observação das imagens sem falar, 3) o professor faz perguntas abertas encorajando a análise dos alunos, 4) são colocadas questões mais diretas. É respeitada uma manutenção do olhar focado na imagem e um aumento gradual da complexidade da imagem.¹⁸¹

Na aurora do sec XXI, o J. Paul Getty Trust, a Ahmanson Foundation e o Departamento de Educação dos E.U. A. lançaram um projeto intitulado Projeto de Pensamento de Estúdio (*Studio Thinking Project*), por forma a investigar que competências sociais e cognitivas são adquiridas pelo ensino das artes visuais em contexto de estúdio. Este projeto desenvolveu-se em três fases, em 28 escolas de Boston, entre 2001 e 2006. Das experiências feitas, ensaiando três modelos distintos de lecionação das artes – Demonstração-Exposição; Alunos-ao-trabalho; e Crítica, - os investigadores puderam concluir oito hábitos ou disposições mentais (*mind habits*) aprendidos em estúdio e transferíveis para outros domínios de aprendizagem, desde que feitas as devidas ligações pelo professor. O quadro seguinte apresenta as oito

¹⁸⁰ Cf. *Ibidem*, 110.

¹⁸¹ Cf. *Ibidem*, 111.

disposições mentais, a sua descrição concisa e as competências transferíveis para outros âmbitos ou disciplinas de aprendizagem¹⁸².

Disposições mentais	Descrição	Competências transferíveis
Desenvolvimento técnico	Aprender a utilizar ferramentas, materiais, métodos artísticos, aprender a cuidar das ferramentas, dos materiais e do espaço.	Manuseamento de material específico.
Envolvimento e Persistência	Aprender a envolver-se em problemas relevantes no panorama artístico ou com significado pessoal, desenvolvendo concentração e outras disposições conducentes à perseverança nas atividades artísticas.	Esforço e empenho em resolver problemas a longo curso.
Perspetivar	Aprender a representar mentalmente o que não pode ser diretamente observado, e perspetivar os próximos passos de execução de uma peça.	Capacidade de representação mental, projeção [Transferível p. ex. a História, Geografia, Matemática, áreas de projeto].
Expressar	Aprender a criar obras que veiculem uma ideia, sentimento ou significado.	Comunicação, expressão, simbolização, escrita.
Observar	Aprender a estar atento a contextos visuais, detetando pormenores que um olhar comum não veria.	Escuta, atenção.
Refletir	Aprender a pensar individual e coletivamente, partilhando ideias com os pares sobre as próprias criações; aprender a ajuizar sobre o trabalho e processo de criação próprio e alheio.	Pensamento abstrato, pensamento crítico.
Expandir e Explorar	Aprender a superar as próprias capacidades e a fazer uma exploração lúdica.	Arriscar, experimentar, investigar.
Compreender o mundo da arte	Aprender sobre História de Arte e a interagir como artista com outros artistas e com a sociedade	Transferência de saberes e competências entre vários âmbitos.

Tabela 1 – Studio Thinking Project. Disposições mentais.

O pensamento de Goodman e Perkins, seguidos de uma panóplia de autores, deixam entrever, mais uma vez, a mais-valia da obra de arte para o processo de aprendizagem em EMRC, ao contribuir para o desenvolvimento cognitivo auxiliado por múltiplas disposições mentais, entre as quais, o pensamento abstrato, nomeadamente no que toca ao desenvolvimento da capacidade simbólica. Por outro lado, o diálogo com a obra de arte permite vislumbrar a mais-valia da disciplina de EMRC para a capacitação geral da leitura de obras de arte dos alunos: os conhecimentos específicos de EMRC, ao fornecerem uma literacia religiosa e cultural,

¹⁸² Cf. L. HETLAND, E. WINNER, S. VEENEMA & K. SHERIDAN, *Studio Thinking 2: The Real Benefits of Visual Arts Education*, Teachers College Press, Columbia University, New York, 2013, 6-7.

permitem ao observador interpretar o valor simbólico de muitos elementos utilizados pelos artistas na construção das suas obras, realizando uma transferência entre o âmbito da religião e muitos outros âmbitos do saber. Se a arte tira partido da ‘fome de sentido’ do olhar do observador, as religiões enquanto propostas de sentido sobre a existência, convergem com a arte quanto a um jogo simbólico, ou jogo de sentidos. Desenvolver a capacidade simbólica do aluno é concorrer para o desenvolvimento do seu sentido religioso.

Neste sentido, a educação do olhar e da dimensão simbólica ajudam a despertar o aluno para a questão pelo ‘sentido’ das coisas, da vida, pondo-o diante do incompreensível, do mistério, para a qual todas as religiões se apresentam como portadoras de uma proposta.

2.4.6. Cultivar a capacidade crítica

Todos estes métodos de educação do olhar são também métodos que ajudam a formar a capacidade crítica e reflexiva do aluno, uma vez que a faculdade de interpretação e atribuição de sentido implica a capacidade de questionar e reequacionar a realidade.

A arte contemporânea prima por mover o observador a um olhar crítico e reflexivo sobre o mundo envolvente. Jennifer Allora e Guillermo Calzadilla, a respeito das suas motivações enquanto artistas plásticos afirmam: “O que é realmente importante na nossa prática [artística] é a capacidade crítica. Queremos questionar constantemente e fazer com que o nosso trabalho desencadeie a possibilidade do auto-questionamento acerca do mundo.”¹⁸³ Também Terry Smith na sua obra *What is Contemporary Art* afirma que a natureza da arte contemporânea, na sua forma e conteúdo, nos seus significados e utilização, consiste num questionamento abrangente¹⁸⁴. Os artistas contemporâneos servem de modelos educativos, na medida em que se identificam não apenas como criadores de coisas, mas pensadores, cidadãos envolvidos e comprometidos, buscadores, aprendizes e o olho crítico da sociedade.¹⁸⁵

¹⁸³ J. ALLORA & G. CALZADILLA, *Sollins Sollins*, citado por J. HAMLIN & J. FUSARO, “Contemporary Strategies for Creative and Critical Teaching in the 21st Century”, *Art Education* 71-2 (2018) 8.

¹⁸⁴ Cf. J. HAMLIN & J. FUSARO, “Contemporary Strategies for Creative and Critical Teaching”, 9.

¹⁸⁵ Cf. *Ibidem*, 8.

Julia Marshall¹⁸⁶, expandindo a perspectiva de Olivia Gude acerca da possibilidade dos princípios da arte moderna para a Educação pela Arte, aponta para obras de arte contemporâneas e os seus processos de criação artística (estratégias criativas e capacidade crítica utilizadas para investigar e representar ideias sobre o mundo), como fonte de metodologias de ensino-aprendizagem. Marshall toma os artistas contemporâneos e as suas abordagens conceituais interdisciplinares como modelos de promoção de práticas de ensino e aprendizagens visando aprender sobre arte e por meio da arte.¹⁸⁷

Marshall é apologista de uma educação integrada das artes, ou da interdisciplinaridade entre as artes e outras disciplinas académicas, como contributo para uma aprendizagem significativa. Em comum com todas as abordagens pedagógicas integracionistas, o foco é posto sobre conceitos ou questões que transcendem o âmbito nuclear da disciplina. No caso da Educação pela Arte, este método é favorecido pelo facto da arte contemporânea funcionar muitas vezes como uma forma de questionamento e pesquisa sobre a realidade, cujos processos e conteúdos são com frequência comuns a âmbitos disciplinares exteriores à arte. Desde sempre existiu um espaço comum entre a arte e outras disciplinas, mas esta proximidade e integração é particularmente evidente no âmbito da arte contemporânea, porque ela tem por característica a diluição e extrapolação das fronteiras disciplinares, quer dos seus métodos, quer dos seus conteúdos, funcionando, por isso como chave para uma abordagem integrada do currículo.

A partir dos processos desenvolvidos por artistas contemporâneos, pelos quais eles manipulam imagens e ideias e transformam a nossa perceção, criando e comunicando sentidos, Marshall propõe cinco estratégias pedagógicas. Todas elas implicam interpretação, reinterpretação e/ ou re-contextualização. As estratégias conceituais tomadas da arte contemporânea são acessíveis aos alunos de diferentes idades e a sua simplicidade e evidência tornam-nas eficientes na construção de significados complexos. As estratégias apontadas fomentam a aprendizagem dos alunos por meio da aplicação de conhecimentos e informação prévia.

O seguinte quadro mostra cada uma das estratégias apontadas por Marshall,¹⁸⁸ tomadas de processos artísticos de obras contemporâneas, a descrição do seu processo,

¹⁸⁶ Professora de Educação pela Arte na Universidade Estatal de San Francisco (E.U.A.).

¹⁸⁷ Cf. J. HAMLIN & J. FUSARO, "Contemporary Strategies for Creative and Critical Teaching", 9.

¹⁸⁸ Cf. J. MARSHALL, "Five Ways to Integrate: Using Strategies from Contemporary Art", 18.

a pedagogia implícita e o grupo etário ao qual a estratégia é aplicável. Embora a Marshall interessasse também para os seus alunos uma aprendizagem sobre a arte em si mesma, em atenção à nossa finalidade (a aprendizagem em EMRC), focaremos mais o aspeto mediativo da arte e dos seus processos.

Estratégia	Processo	Pedagogia/ Aprendizagem	Competências	Grupo etário
Representação	Observar/ Interpretar	Aprendizagem por meio da representação com recurso à observação.	Observação Análise Aplicação do observado Reflexão	Todos
Projeção	Imaginar/ Perspetivar / Visionar	Aprendizagens a partir do poder da ficção e da imaginação	Compreensão de uma ideia e suas implicações	Todos
Reformatação	Recontextualização	Aprendizagens a partir do poder significativo das formatações e contextos visuais	Nova compreensão do objeto/ tema.	2º e 3º ciclos e Secundário
Mimetismo	Copiar/ Representar papéis/ <i>Performance</i>	Aprendizagem por meio da representação de papéis (Vários métodos de pesquisa)	Compreensão de múltiplas perspetivas sobre o conhecimento e a sua construção	Todos
Metáfora	Comparar/ Descrever	Aprendizagem a partir do poder gerador de sentido da metáfora	Perceção e análise. Pensamento simbólico	Secundário

Tabela 2 – Cinco estratégias inspiradas na Arte Contemporânea

A primeira estratégia, ‘Representação’, consiste na observação atenta de um objeto e a sua reprodução ou representação. Consiste em aprender algo por meio da observação e representação. Este processo abrange atividades como: desenhar plantas num estudo botânico, esculpir planetas enquanto se aprende sobre o sistema solar, representar trajes típicos de uma dada cultura, ou ilustrar um mito ou narrativa de alguma tradição religiosa ou grupo étnico. O facto de representar o observado por meio do desenho ou da escultura, ajuda o aluno a consolidar e interiorizar o conhecimento obtido por meio da observação, levando-o a uma maior compreensão do objeto.

Na segunda estratégia, ‘Projeção’, o aluno é convidado a analisar uma ideia de modo a poder fazê-la evoluir, expandindo as suas possibilidades. Ela abrange atividades tais como: a exploração e ilustração da possível evolução dos organismos

em ordem a suportar as alterações climáticas, imaginar e representar como uma dada figura histórica responderia às questões sociais e ambientais do futuro.

Na terceira, ‘Reformatação’, os alunos são movidos a ver os assuntos, temas e objetos em diferentes contextos, aumentando a sua compreensão sobre os mesmos. Os diferentes contextos visuais permitem compreender como os formatos e contextos condicionam e veiculam a informação de forma distinta, criando diferentes perceções e mensagens. Esta estratégia pode aplicar-se em atividades tais como: registar o próprio mundo emocional como se fosse um mapa geográfico, inventar personagens retiradas do panorama cultural popular e representar, descrever e exibi-las como objetos para um museu de história natural, representar a própria história como um mapa topográfico, assinalando com marcadores memórias enterradas em diferentes níveis, ou criar postais sobre viagens a diferentes áreas do cérebro ou da interioridade humana.

Na quarta estratégia ‘Mimetismo’, os alunos são convidados a aprender através da experiência, colocando-se na “pele” de diferentes personagens. Este processo permite a compreensão de diferentes perspetivas de um mesmo problema. Esta estratégia aplica-se em atividades tais como: mimetizar a prática e os métodos de um arqueólogo, escavando e analisando criteriosamente artefactos criados por outra turma ou pessoa, ou mimetizar a atividade de um antropólogo, estudando noções de ‘*fixe*’ ou ‘*dread*’ vigentes no próprio ambiente escolar, fotografando e entrevistando outros alunos, e a partir dos dados recolhidos criar um novo ideal de ‘*fixe*’ ou ‘*dread*’.

A última estratégia ‘Metáfora’ trabalha nos alunos a capacidade simbólica. Esta estratégia abarca propostas tais como: a representação de uma comunidade como uma célula viva, ou imaginar a própria família como um sistema solar. O convite a construir metáforas simbólicas a respeito de um dado tema, mobiliza nos alunos competências de perceção, análise e simbolização. Estas competências podem ser trabalhadas precocemente em crianças de Primeiro Ciclo por meio de analogias, mas só no nível secundário serão possíveis níveis mais complexos de construções simbólicas.

2.4.7. Da teoria à prática: modelos concretos de implementação de Educação pela Arte no ensino

2.4.7.1. Reggio Emilia

Reggio Emília é o nome dado a uma escola e projeto educativo nascido na cidade com o mesmo nome, no Norte da Itália. A originalidade desta ‘escola’ que se tornou filosofia educativa, prende-se intimamente com a sua origem, sendo por isso importante compreendermos os factos históricos que envolveram a sua criação.

A primeira escola Reggio Emilia começou numa pequena localidade da cidade, chamada Vila Cella em condições económicas e sociais muito precárias. Em 1946, logo após a Segunda Guerra Mundial, os trabalhadores e comerciante que com a guerra perderam os seus bens e meios de sustento, uniram-se para construir uma escola Jardim-de-Infância. Toda a comunidade envolveu-se neste movimento, de modo especial os pais, movidos pelo desejo de reconstrução da própria história e assentes na firme esperança de construir um mundo melhor para os filhos por meio da educação.¹⁸⁹

Desde o início do projeto Reggio Emilia, uma das suas marcas distintivas é a expressiva e efetiva união entre família, professores, alunos e comunidade local. Ainda hoje os pais são ativamente participativos na vida escolar e em múltiplas atividades ao lado dos filhos, favorecendo que o espaço pedagógico da escola seja uma continuidade com o lar. Ao longo dos anos a ação da escola estendeu-se para a vida da comunidade local, vindo a conquistar um importante papel na vida sociocultural do meio. A escola sendo propriedade municipal, pretende oferecer a todos um ensino de grande qualidade, e ser um enriquecimento para a comunidade local. Inúmeros desenhos infantis da autoria das *Reggio Children* decoram lojas, restaurantes, bares e ruas da cidade.

Com efeito, a originalidade de Reggio Emilia reside no seu modelo pedagógico. Este visa proporcionar uma educação que favoreça o desenvolvimento intelectual, moral, social e emocional das crianças por meio da representação

¹⁸⁹ Cf. A. SÁ, “Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia”, *Paidéia* 8 (2010) 57.

simbólica. Este modelo educativo assenta na teoria de Loris Malaguzzi¹⁹⁰ conhecido como “As Cem Linguagens da Criança”. Com base em várias teorias educativas (Piaget, Montessori, Dewey e Vigotsky), Malaguzzi defendia que a criança possui múltiplas linguagens¹⁹¹, e todas elas devem ser integradas e potenciadas no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, o modelo reggiano utiliza a arte como principal veículo de aprendizagem e formação do conhecimento. Contrariamente ao modelo de ensino tradicional unidirecional (do professor, detentor do saber absoluto, para o aluno), em Reggio Emilia utiliza-se a pedagogia da escuta. A criança ocupa um lugar central nesta pedagogia. O educador ensina e ao mesmo tempo que aprende com a criança, ‘escutando’ o seu processo individual de aprendizagem e construção de conhecimento, e dispendo-se a alterar continuamente as estratégias pedagógicas. Não há, por isso, planificações nem planos curriculares determinados. “Em Reggio Emilia não se aprende da forma tradicional: eu digo e você faz aquilo. Aqui a aprendizagem é a construção de significados feita em conjunto.”¹⁹² Neste processo o espaço tem um papel fundamental.

Consciente do valor educativo do meio envolvente, a arquitetura das escolas Reggio Emilia é concebida por forma a favorecer o modelo pedagógico pretendido. As transparências (paredes abertas, vidro, plástico) permitem um diálogo entre o espaço interior e exterior. O espaço é normalmente amplo e sem obstáculos, quer ao movimento, quer ao contacto visual com as pessoas que circulam nele. É um ‘espaço-container’ que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, e simultaneamente um ‘espaço-conteúdo’ contendo mensagens educativas e estímulos à experiência interativa e à aprendizagem construtiva.¹⁹³ O próprio espaço é personalizado com e pelas crianças, criando familiaridade e identidade.

O centro do espaço pedagógico é o *atelier* equipado com grande variedade de materiais, muitos deles naturais (terra, folhas, areia, pedras, cascas de árvore) e outros

¹⁹⁰ Pedagogo e psicólogo, fundador da filosofia educativa reggiana. Começou a sua carreira como professor de instrução primária em 1946. Promotor de uma filosofia educativa inovadora, preocupou-se em explorar formas de potenciar os recursos e as múltiplas faculdades das crianças. REGGIOCHILDREN, disponível em <http://www.reggiochildren.it/identita/loris-malaguzzi-bio/>, consultado a 13.07.2018.

¹⁹¹ Sendo “as cem linguagens da criança” uma expressão que quer significar as múltiplas faculdades da criança, esta visão corresponderá à teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.

¹⁹² Testemunho de Paola Struzzi, coordenadora pedagógica das creches e escolas de educação infantil de Reggio Emilia, in R. MORO, “Reggio Emilia, educação em forma de arte”, *Boletim Arte na Escola*. 77 (2015), disponível em <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=75983>, consultado a 02.07.2018.

¹⁹³ T. FILIPPINI, “Características pedagógicas da experiência dos centros e escolas de infância da municipalidade de Reggio Emilia” citado por A. SÁ, “Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia”, 68.

industrializados reaproveitáveis (rolhas, plásticos, lacres, tampas, potes) cuidadosamente organizado e classificado para utilização tanto de crianças como de adultos. Por princípio, os *ateliers* ocupam o lugar central no espaço e existe um mini-*atelier* em cada secção. Nos projetos mais arrojados existem *ateliers* móveis por meio de carris. O *atelier* é o lugar por excelência do encontro e desenvolvimento das ‘cem linguagens’. Os *ateliers* servem duas funções: estimular e proporcionar um ambiente onde as crianças possam desenvolver diversas técnicas e linguagens simbólicas, e ser palco de observação e aprendizagem dos caminhos de liberdade expressiva, cognitiva, e simbólica das crianças para os educadores.¹⁹⁴

Uma professora e um *atelierista*¹⁹⁵ trabalham em conjunto em cada secção, incentivando a experimentação e a reflexão dos alunos. As atividades são complementadas pelas narrativas das crianças, trabalhando a transversalidade da linguagem. As crianças trabalham em conjunto, construindo linhas de raciocínio e relações com os trabalhos uns dos outros.

Para além do espaço e da pedagogia, também o tempo é vivido de forma distinta: educa-se as crianças para uma relação pacífica com o tempo, segundo o princípio de que as obras precisam de tempo para serem realizadas (um dia pode não ser suficiente). Assim, as atividades não têm hora para terminar. No fim do dia todos os trabalhos permanecem no lugar onde estão a ser construídos.¹⁹⁶

2.4.7.2. Escola Waldorf

Tal como Reggio Emilia, o modelo educativo de Waldorf, nascido no início do séc. XX, consiste num modelo alternativo ao do sistema educativo tradicional, explicitamente movido por uma filosofia particular, e tendo como horizonte último o desenvolvimento e realização plena e integrada da pessoa humana e de todas as suas potencialidades, em vista da construção de uma sociedade mais humana e pacífica. Também em comum com o modelo pedagógico de Reggio Emilia, o modelo Waldorf inclui como instrumento fundamental da sua pedagogia a atividade artística.

¹⁹⁴ A. SÁ, “Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia”, 69.

¹⁹⁵ “Professor, na maioria das vezes, com formação em Educação Artística, encarregado do ateliê. Auxilia no desenvolvimento, na documentação e na circulação de ideias entre os professores.”, A. SÁ, “Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia”, 61.

¹⁹⁶ Cf. R. MORO, “Reggio Emilia, educação em forma de arte”, *Boletim Arte na Escola* 77 (2015), disponível em <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=75983> consultado a 03.07.2018.

Contrariando os modelos tradicionais do tempo, que menorizando o papel da arte, a excluíam ou secundarizavam no currículo escolar em prol de competências linguísticas e matemáticas, de acordo com a pedagogia de Waldorf, aprender a pintar, desenhar, moldar, cozer, dançar, etc. é tão importante como aquelas. Mais ainda, a atividade artística é o meio pelo qual a criança e o jovem aprendem e constroem conhecimento de uma forma natural e consistente.

A pedagogia Waldorf foi fundada por Rudolf Steiner, um cientista e filósofo austríaco, nos anos imediatamente subsequentes à Primeira Guerra Mundial. Em 1919, Steiner foi convidado por Emil Molt a fundar uma escola para os empregados da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, em Stuttgart na Alemanha, com base na sua filosofia educativa inovadora. Steiner aceitou o desafio, apresentando algumas condições que, todavia, foram aceites: a escola deveria ter um ensino misto (rapazes e raparigas na mesma sala), aberto a qualquer criança independentemente do sua proveniência socioeconómica, deveria abranger todos os níveis de ensino do pré-escolar ao secundário, e ter uma administração autónoma. Nesta primeira escola Waldorf, Steiner propunha uma educação alternativa com o fim de educar seres humanos capazes de criarem uma sociedade alternativa, mais justa e pacífica. O seu modelo educativo assentava na teoria filosófica que formulou, chamada ‘antroposofia’.

Steiner nutria um profundo interesse tanto pela dimensão espiritual como científica da realidade. Intuindo a existência de uma íntima relação entre ambas, formulou a teoria antroposófica na qual as duas se fundem e articulam. Para Steiner a antroposofia consistia no caminho para “o conhecimento da verdadeira natureza do ser humano”¹⁹⁷, permitindo o seu desenvolvimento pleno e integral. Em 1924, Steiner definiu antroposofia da seguinte forma:

“A antroposofia é um caminho cognitivo, que conduz o que há de espiritual no ser humano para o que há de espiritual no universo. Ela emerge no homem como uma necessidade do coração, da vida emocional; e apenas pode ser justificada na medida em que satisfaz a necessidade interior. Toma conhecimento da antroposofia, aquele que encontra nela aquilo que, a partir do seu interior, se sente impelido a buscar. Deste modo, apenas pode ser antroposofista quem sente determinadas questões acerca do ser humano e do universo como essenciais à vida, tal como a fome ou a sede.”¹⁹⁸

¹⁹⁷ R. KOTZSCH, *Waldorf education: Schooling the head, hands, and heart*, citado por C. EDWARDS, “Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia”, *Early Childhood Research Practice* 4-1 (2002) 3.

¹⁹⁸ “Anthroposophy is a path of knowledge, to guide the Spiritual in the human being to the Spiritual in the universe. It arises in man as a need of the heart, of the life of feeling; and it can be

Em síntese, a antroposofia expressa a premissa de uma dimensão espiritual da pessoa e um fundamento invisível da realidade a ser procurado pelo ser humano. A antroposofia não é um credo, mas um estímulo a fazer um itinerário de conhecimento que é simultaneamente o do autodesenvolvimento, movido pelas forças espirituais do sujeito.¹⁹⁹ Para Steiner a pessoa é uma unidade de espírito, alma e corpo, e portanto a boa educação deveria ser um contributo para o equilíbrio entre a dimensão cognitiva, volitiva, emotiva e espiritual do ser humano. O modelo waldorfiano, baseado na antroposofia, assume como base da educação, ao longo das várias etapas do desenvolvimento do aluno, o princípio espiritual da existência.

A arte ocupa um lugar particular como facilitador deste processo de desenvolvimento unificador. A atividade artística funciona como mediadora entre a dimensão física e espiritual do ser humano, e entre a brincadeira da criança e o ofício do adulto. Tal como a compreensão concetual emerge de representações internas, também a inteligência é promovida através da atividade artística.

A cor, a forma, as técnicas e os significados convergem para animar todas as disciplinas e anos de escolaridade, desde a matemática e das ciências à escrita e às línguas. A educação estética e a atividade artística desenvolvem duas competências fundamentais para a aprendizagem: a capacidade de dar forma (ver), e a capacidade de perceção (distinção). Empregues transversalmente e durante um espaço significativo de tempo, as artes promovem a transferência destas competências para outras áreas do conhecimento, dando origem à capacidade de ver (conhecer), dar forma e percecionar novos modos de olhar a realidade e o mundo. O resultado é o cultivo de uma inteligência criativa, capaz de um pensamento interdisciplinar e um conhecimento holístico do mundo.²⁰⁰

justified only inasmuch as it can satisfy this inner need. He alone can acknowledge anthroposophy, who finds in it what he himself, in his own inner life feels impelled to seek. Hence only they can be anthroposophists who feel certain questions on the nature of man and the universe as an elemental need of life, just as one feels hunger and thirst." R. STEINER, *Anthroposophical Leading Thoughts*, Rudolf Steiner Press, London, 1973, disponível em <http://www.waldorfanswers.org/Anthroposophy3.htm>, consultado a 12.07.2018.

¹⁹⁹ H. ZIMERMANN, "The human being as seen by the spiritual science of anthroposophy", *Pedagogical Section of Goethanum*, disponível em <http://www.ps.goetheanum.org/en/education/basics-of-waldorf-education/the-human-being-as-seen-by-the-spiritual-science-of-anthroposophy/>, consultado a 12.07.2018.

²⁰⁰ Cf. C. HAVEL, "More than meets the eye: The Role of Art in Waldorf Education" (2017), *Waldorfish*, disponível em <https://waldorfish.com/blog/2017/6/30/more-than-meets-the-eye-the-role-of-art-in-waldorf-education>, consultado a 12.07.2018.

Deste modo, manuais e *software* educativo são usados muito pontualmente no ensino secundário; são inexistentes no ensino primário. Em seu lugar simples cadernos são construídos pelos alunos, preenchidos com composições e ilustrações fruto do trabalho de sala. A ilustração é a base a partir da qual aprendem o alfabeto, num percurso desde a etapa ideográfica ou do hieróglifo, até à sua representação atual e tradição oral. Cognitivamente, a aprendizagem é feita do concreto para o abstrato. Alunos de sexto ano realizam experiências para o estudo da ótica e da acústica; utilizando prismas e projetores, criam círculos cromáticos e sombras coloridas, aprendendo deste modo as propriedades físicas da cor que até então apenas conheciam de forma estética. A cada aluno é pedido que ilustre e escreva estas aprendizagens pela descoberta no caderno, que por fim, resultará num manual de introdução à disciplina. Do mesmo modo, o estudo da Revolução Industrial é feito com base na aprendizagem da costura manual e à máquina; a geometria por meio da Secção de Ouro, as ciências da natureza pela observação de padrões de crescimento nas plantas, a história por meio da análise das obras de grandes mestres da pintura e escultura, etc.²⁰¹

O professor de Waldorf geralmente desempenha um papel performativo na sala de aula, lidera ou modela muitos trabalhos de grupo, integrando o âmbito académico e artístico de uma forma explicitamente espiritual. O professor é também um líder moral didático, procurando proporcionar um ambiente de intimidade na sala de aula, permeado por um sentido de harmonia e cuidado pela comunidade, pela natureza e pelo mundo. Os professores procuram incentivar a capacidade natural da criança para se maravilhar, crer na bondade e amar a beleza.²⁰²

2.4.7.3. Art21 Educators Program

A conhecida revista de arte contemporânea *Art21* estabeleceu em 2008 uma comunidade de educadores, interessados em levar para o currículo escolar e para a sala de aula as obras e as ideias de artistas contemporâneos. O objetivo desta comunidade é estabelecer relações a longo-termo entre professores, de modo a cultivar um espaço de criação de estratégias e ocasiões de experimentação criativas com os alunos. O

²⁰¹ Cf. E. SCHWARTZ, “The Role of the Arts in Waldorf Education: Remarks on an Exhibition of Children’s Work”, *Golden Valley Charter*, disponível em <http://www.goldenvalleycharter.org/informational-articles> consultado a 12.07.2018.

²⁰² Cf. C. EDWARDS, “Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia”, *Early Childhood Research & Practice* 1 (2002) 7, disponível em <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.htm>, consultado a 14.08.2018.

programa conta com o acesso a artistas contemporâneos e a oportunidades de aprendizagem sobre as suas abordagens, por meio dos recursos da *Art21*. A natureza experimental do programa passa por trazer artistas para o currículo escolar, abordando o ensino como um ato artístico e político. A revista *Art Education*²⁰³ descreve experiências feitas neste âmbito, mostrando como a obra de arte pode fomentar a emergência de curiosidades e de questões significativas, produzindo um conhecimento coletivo; constituir oportunidade para pensar, aprender e inventar por meio da experimentação, do processo criativo e do jogo; aceder às questões hodiernas da sociedade, realizando uma transferência da esfera pessoal para a esfera política.

As propostas elaboradas baseiam-se na obra de arte enquanto meio para aceder ao ‘agora’, num movimento do âmbito pessoal para o político. A arte é reflexo de uma compreensão singular do seu tempo a partir da perspectiva do seu autor, enquanto indivíduo e enquanto membro de uma comunidade, de uma cultura e de uma nação. Deste modo, é necessário que obra extrapole a subjetividade do autor e integre o âmbito mais alargado do diálogo social. Atendendo a uma vertente da função social da arte, quer enquanto discurso sobre questões intemporais da humanidade, quer como resposta referente a temas urgentes do panorama social, a obra de arte deve ser significativa para outros.

Shannah Burton, professora da escola básica de St. Louis, em Missori (E.U.A.), onde em 2013 ocorreu o violento incidente do assassinato de um adolescente afro-americano por um polícia local, propôs-se explorar com os alunos os temas complexos do movimento *#blacklivesmatter*²⁰⁴ e os problemas específicos ocorridos nos bairros vizinhos. a história passada e recente do racismo e da postura da força policial na sua cidade local, recorrendo a obras de arte que refletem questões sociais, como forma de abordar com os alunos as questões sociais complexas, dando a ver os artistas como agentes de mudança social. A partir da questão: “Qual é o papel dos artistas em tempos de resistência e revolução, de paz e protesto?” a professora apresentou cinco artistas conhecidos do panorama americano, originários de St. Louis, como exemplos de resposta. Depois de aprender sobre estes artistas e as suas obras, os alunos

²⁰³ Cf. J. HAMLIN & J. FUSARO, “Contemporary Strategies for Creative and Critical Teaching in the 21st Century”, *Art Education* 71-2 (2018), 8-12.

²⁰⁴ *Black Lives Matter Global Network* é uma organização e movimento criado em 2013 por três radicais negros, cuja missão é constituir poder local e intervir em situações de violência sobre comunidades negras nos E. U. A. É uma coletividade de liberais que se movem pelo ideal da inclusividade. BLACK LIVES MATTER GLOBAL NETWORK, *Black Lives Matter*, disponível em <https://blacklivesmatter.com>, consultado a 26.07.2018.

realizaram as suas próprias respostas visuais, criando trabalhos que envolvessem a comunidade escolar num diálogo estendido.

Burton conclui que a experiência artística enquanto via pedagógica, é um modo de modelação do processo de busca de respostas para questões comuns, e de abertura à compreensão de múltiplas perspetivas. A arte torna-se uma forma de trazer o mundo para o interior da sala de aula, e de transformação dos conflitos hodiernos em oportunidades de aprendizagem de novos modos construtivos de expressão e comunicação; iniciar diálogos abrangentes sobre questões comunitárias, conduz a um processo de construção de relações de confiança, à fomentação de ligações exteriores à sala e à comunidade escolar, e à geração de currículo em torno de questões significativas a nível local e global. Para a professora esta via da experiência significou, a longo termo, o cultivo de uma atitude de maior ousadia e risco na sua atividade docente.

2.4.7.4. 10x10: Ensaios entre Arte e Educação

O Projeto 10x10, desenvolvido pelo Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e Ciência, e iniciado no ano letivo 2012/13, inscreve-se na tentativa de criação de modelos distintos de ensino-aprendizagem que respondam melhor às necessidades sentidas atualmente na educação. A particularidade deste projeto reside no trabalho colaborativo entre artistas (artistas mediadores que trabalham com a Fundação Calouste Gulbenkian) e professores de diversas disciplinas do ensino secundário, com o objetivo de desenvolver estratégias de aprendizagem eficazes para uma aprendizagem significativa e efetiva. O projeto situa-se no confronto entre o fazer artístico e as práticas pedagógicas, potenciando o exercício do ato criativo.

O projeto segue um modelo que se desenvolve em três momentos fundamentais. O primeiro consiste numa aproximação à experiência de residência artística, com a duração de seis dias, em que professores e artistas interagem e desenvolvem relações de proximidade por meio da reflexão conjunta, partilha de saberes e experiências em ambiente informal.

O segundo momento realiza-se no espaço escolar no primeiro trimestre do ano letivo, em sala de aula e no contexto da disciplina. Consiste na aplicação e teste de um

projeto pedagógico singular concebido pela dupla professor-artista, e de algumas das micropedagogias lançadas e exploradas nas residências. Os alunos são chamados a participar ativamente durante o processo de ensino-aprendizagem com as suas experiências, dúvidas e sugestões.

Para a concretização do terceiro momento, artistas, professores e respetivos alunos idealizam uma forma de partilhar a sua experiência com a comunidade educativa (professores, artistas, educadores, investigadores, encarregados de educação), realizando uma “aula pública”.²⁰⁵

Por “micropedagogias” entende-se o conjunto de estratégias e atividades (exercícios, rituais, tarefas, técnicas e ferramentas) que se situam entre a arte e a educação, fruto do trabalho de conceção e experimentação de duplas ou triplas professor-artista no contexto de sala de aula, servindo os objetivos de uma aprendizagem significativa, perspectivada pelo projeto 10x10.

Estas ações são flexíveis e passíveis de serem articuladas de múltiplos modos para desenhar estratégias pedagógicas em função de qualquer tema/disciplina. As “micropedagogias” visam estabelecer uma relação entre a emoção, o fazer e o pensar, desenvolvendo o interesse dos alunos pela aprendizagem e a relevância das matérias no quadro das suas motivações.

O termo “micropedagogias”, por oposição ao conceito de abordagem macroscópica à educação (sistema escolar, filosofia educativa, planos de estudo e projetos educativos), insere-se numa perspetiva microscópica da mesma, atendendo ao espaço da sala de aula, ao modo de participação de professor e alunos, à relação entre pares e entre professores-aluno, e ao modo de expressão da macroscopia (conteúdos curriculares) no contexto da turma e da aula.²⁰⁶

O principal fator diferenciador das “micropedagogias” face a outras pedagogias ou métodos didáticos é o facto de elas se inscreverem em técnicas inspiradas nas práticas artísticas contemporâneas (ex.: focalização, improvisação, pesquisa de materiais, experimentação, tempestade cerebral, dramatização). Utilizam-se diferentes dispositivos, materiais e ferramentas (ex.: objetos, fotografias, vídeos, Internet,

²⁰⁵ Cf. FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, “10x10”, *Gulbenkian/ Atividades Educativas*, F.C.G., <https://gulbenkian.pt/descobrir/projetos-especiais/10x10/>, consultado a 27.07.2018.

²⁰⁶ Cf. M. ASSIS, “Introdução. Porquê e como intervir no processo de ensino-aprendizagem”, in D. ALMEIDA (Coord.), *10x10. Ensaios entre Arte e Educação*, Gulbenkian Descobrir, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2017, 30-31.

cadernos, odores, sons, etc.) para convocar a participação e o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento e potenciar a experiência criadora dos professores. As “micropedagogias” caracterizam-se pela sua pequena escala e pela sua flexibilidade operacional e transferabilidade entre disciplinas e contextos. A potencialidade das “micropedagogias” para a motivação de aprendizagem dos alunos advém precisamente do seu carácter disruptivo relativamente à previsibilidade de outros métodos. Uma tentativa de institucionalização ou implementação mecânica e receitualista destes métodos, anularia o seu carácter estimulador, transformando-os em processos rotineiros.

Entre estas estratégias disruptivas utilizadas, contam-se:

- A introdução de desafios criativos - utilizando objetos, imagens, sons, pessoas ou ações deliberadamente inesperados ou deslocados do seu contexto, funcionando como agentes de estímulo à produção de sentido pela mobilização de conhecimentos e experiências dos alunos (ex.: a utilização de telemóveis para criar histórias animadas que implicam o uso de conceitos matemáticos; recurso a cheiros para provocar associações de ideias que ajudam a desbloquear a escrita);
- A criação de artefactos - dispositivos específicos e construídos manualmente e/ou simplesmente para guardar e/ou expor matéria de grande significado pessoal ou cultural (ex.: “malas de poesia”, diários gráficos, “sussurradores”, “cartografias do eu”, etc.);
- Criação de eventos especiais – criação de situações muito diferentes das habituais, relacionadas com o aprofundamento da matéria e com uma expansão importante para a relação de grupo (turma), de família ou com a comunidade local, estimulando o envolvimento dos alunos (ex.: slogans em inglês, espalhados em post-its pelas paredes da escola ou dos posters feitos pelos alunos com a tradução gráfica (estatística) de um inquérito feito à população escolar; a apresentação pública de planetas inventados pelos alunos na disciplina de Biologia, ou o jantar na cantina da escola, preparado pelos alunos sob a orientação de um chefe convidado, para desfrutar entre colegas, com professores e familiares, etc.)
- Narrativas do ‘eu’ – criação de espaços de partilha, orais ou escritas, baseados em histórias reais, ou em registos de testemunhos recolhidos na comunidade. O próprio professor pode participar, contribuindo assim para o incremento da relação professor-alunos (ex.: biografias partilhadas, introdução na aula de cartas

escritas por familiares dos alunos, confidências do professor sobre assuntos do foro pessoal);

- Utilização do corpo – criação de situações que valorizam o corpo, de exercícios que potenciam a coordenação motora individual ou coletiva, ou que promovem a análise semântica de posturas e comportamentos corporais (exploração do ridículo, mudanças de papéis, denúncia de convenções e preconceitos) (ex.: corporização de fenômenos químicos ou biológicos, corporização de poemas, quebra-gelos como o espreguiçar);
- Brincadeiras sérias – utilização de estratégias com carga lúdica ou humorista (ex.: criação de palavras inventadas para estimular a investigação sobre a etimologia das palavras, exercícios de leitura de poemas com introdução de sílabas repetidas ou com articulação de gaguez, a invenção e utilização de jogos).²⁰⁷

As várias “micropedagogias” organizam-se segundo três eixos fundamentais, correspondendo a diferentes momentos da aula, conforme a necessidade sentida em vista da aprendizagem dos alunos:

- 1) Construção de grupos e relacionamento interpessoal;
- 2) Promoção de atitudes de motivação, atenção e concentração facilitadoras da aprendizagem
- 3) Facilitação da aprendizagem de conteúdos disciplinares/curriculares.

Como procedimentos regulares, fomenta-se a valorização do tempo no sentido da adaptação do tempo à tarefa, em vez da tarefa ao tempo disponível, dando aos alunos o tempo necessário para que um exercício seja bem feito e levado até ao fim; fomenta-se o sucesso coletivo em vez da competitividade individual; as boas rotinas (como sejam exercícios de concentração ou memória) mas contrariando a mecanicismo rotineiro, valoriza-se a alternância, o lúdico (a repetição como ritmo e parte do jogo) e o uso do corpo.²⁰⁸

²⁰⁷ Cf. D. ALMEIDA (Coord.), *10x10. Ensaios entre Arte e Educação*, 28-29.

²⁰⁸ Cf. *Ibidem*, 30.

2.4.8. Contributos da Educação pela Arte para EMRC

Tomando em consideração a Declaração da Aliança Mundial de Educação pela Arte de 2006²⁰⁹ e os princípios orientadores da Declaração de Toledo²¹⁰, podemos depreender que uma aliança entre a educação artística (ou Educação pela Arte) e o ensino religioso poderá constituir uma via proveitosa para responder àquilo que, na perspetiva de Pajer corresponde à necessidade de devolução do pendor humanístico e cultural ao currículo escolar²¹¹, enquanto precioso contributo para o conhecimento do homem e auxílio à sua tarefa inalienável de construção de sentido sobre a realidade. Tanto a arte como o ensino religioso favorecem o desenvolvimento de competências simbólicas e reflexivas, imprescindíveis para uma leitura global da realidade e para uma abertura a horizontes de sentido transcendentais sobre a existência, mapeando assim a experiência humana. Poderão ser então estes dois âmbitos, a religião e arte, aqueles que na época atual levarão por diante a emergência de uma nova maturidade social - a 'consciência hermenêutica' - em que, ultrapassada a obsessão tecnocrática, o homem permaneça aberto ao mistério?²¹² Estamos em crer que sim.

Dos aspetos aqui enumerados e descritos sobre a Educação pela Arte, podemos recolher, como favorável ao processo de ensino e aprendizagem na disciplina de EMRC, antes de mais, um princípio de unidade e integralidade da pessoa favorecida pela arte. Read estava convicto de que a arte era um instrumento ao serviço da paz, uma vez que ela contribui para preservar e desenvolver a totalidade da pessoa, isto é, as suas múltiplas faculdades e a unidade de consciência - único meio para a paz e felicidade pessoal e social. Este sentido holístico da arte converge com o carácter totalizante da visão cristã sobre a pessoa e a realidade a partir de Deus.

Como meio de aprendizagem, a Educação pela Arte privilegia um modo estético de aprender. Segundo Herbert Read há entre o modelo da educação baseada na arte e a educação religiosa, uma relação de identidade. Segundo o autor, a formulação de uma base estética da educação assemelha-se à conceção de base religiosa, cujo método são as parábolas. As parábolas contadas por Cristo consistem, a seu ver, na tradução de uma dada ideia ou conceção em imagens concretas, cuja efetividade depende do seu valor estético. Elas não se impõem ao ouvinte, uma vez que a imposição moral seria à

²⁰⁹ Cf. WORLD ALLIANCE FOR ARTS EDUCATION, *2006 WAA Declaration*.

²¹⁰ Cf. OSCE, *Principios Orientadores de Toledo sobre la Enseñanza acerca de Religiones y Creencias en las Escuelas Públicas*, 20.

²¹¹ Cf. F. PAJER, *Educación Escolar y Cultura Religiosa*, 13.

²¹² Cf. *Ibidem*, 15.

partida um desvirtuamento, mas oferecem-se à sua capacidade perceptiva. Assim, as parábolas de Cristo são, de certo modo, obras de arte, e como tal pretendem atuar no grau perceptivo e não racional da consciência moral.²¹³ Na arte há uma apreensão do sentido, dos conteúdos e das formas que passa pela beleza, isto é, pela percepção e descoberta de uma justeza da forma ao qual a consciência adere “naturalmente”, desejavelmente.

Um outro aspeto significativo e potencializador da Educação pela Arte para a EMRC, é a educação do olhar. Educar o olhar, em certo sentido, resume toda a tarefa educativa de EMRC. Todo o itinerário formativo da disciplina tem como filão conhecer o modo cristão de ver (o mundo, a pessoa, Deus) e as suas consequências para a vida do ser humano, por forma a poder posicionar-se frente a ela. O cristianismo pode afinal caracterizar-se por um olhar transfigurador da realidade, com base no valor que atribui a cada objeto e sujeito. Aprender a olhar, exercendo um modo estético de apreender e compreender a realidade - gratuito, lúdico, contemplativo - cria disposições de abertura a novas perspetivas e horizontes de sentido que transcendem o imediatismo e a instrumentalização: não só a beleza formal, mas o inefável, o incomensurável, o indizível, o divino, a bondade, o amor, o Deus cristão, etc.

A arte favorece a educação do olhar como especialista, desenvolvendo a capacidade simbólica do aluno - gramática fundamental quer da arte, quer da religião. A arte interpela os sentidos, nomeadamente a visão, e induz o observador a pensar. A linguagem simbólica da arte exige sempre um leitor capaz de interpretar o sentido daquilo que observa. De acordo com Perkins, habituando o aluno a superar o tendencial imediatismo e utilitarismo da interpretação, uma educação do olhar cria nele o hábito de estar atento, de inquirir, perscrutar e buscar um sentido mais profundo do que vê. Esta é uma disposição propedêutica que treina no aluno uma sensibilidade para níveis de sentido sobre a realidade que transcendem o imediato e a materialidade, podendo prepará-lo para uma abertura ao mistério e ao reconhecimento da riqueza da proposta cristã. Dito de outro modo, a educação do olhar contribui para desenvolver o sentido religioso dos alunos.

Na contemporaneidade, a nova relação entre a arte e a religião parece encontrar precisamente na força do símbolo o seu elo de ligação. A boa obra de arte, concebida

²¹³ Cf. H. READ, *Educação pela Arte*, 267.

mais como uma força simbólica do que uma afirmação, oferece-se como imagem de um valor transcendente, que para muitas pessoas no seio de uma era a-religiosa, sem orações nem sacramentos, pode consistir na única experiência de algo separado e precioso, próximo de uma experiência de sagrado.²¹⁴ “Nesse caso, não deverá a teologia e a religião olhar com particular atenção para as artes como o mais eficaz dos pontos de contacto que permanecem entre o pensamento secular e o sagrado?”²¹⁵

Com efeito o *homo symbolicus* e o *homo religiosus* são um só. Assim, a educação do olhar, intimamente ligada a uma educação do *homo symbolicus*, poderá ser essa “fenda” por meio da qual a arte vislumbra, toca e educa para o religioso o homem contemporâneo. Para isso contribuem os métodos de observação e análise de obras de arte - quer da tradição cristã, quer da arte contemporânea - cuja hermenêutica conduza a um conhecimento e compreensão do cristianismo e a sua visão sobre Deus, a pessoa e o mundo. O recurso à obra de arte permite ainda aceder a um depósito imenso de sentidos e símbolos religiosos, contribuindo para a literacia religiosa e cultural dos alunos.

Relacionado com um conhecimento do cristianismo a partir de obras de arte contemporâneas, vários exemplos foram nomeados no início deste capítulo (*Arte, transcendência e religião*). De entre eles sublinhamos os artistas cuja obra se debruça sobre questões de justiça social, defesa dos mais pobres e denúncia de poderes opressores. O discurso empregue por estes artistas em concreto aproxima-se de valores centrais do cristianismo, como sejam uma ética do cuidado, a denúncia das estruturas destrutivas para a pessoa, a defesa e promoção de dignidade humana, o compromisso na construção e transformação do mundo em função do bem comum, etc.

No entanto, a observação e análise de obras de arte não esgota as formas de educar o olhar e a capacidade simbólica. Também o fazer artístico, a atividade manual, o desenho, a criação de um objeto, o jogo, contribui para esse desenvolvimento. O ato, o contacto físico com os materiais, a aplicação dos conhecimentos, a produção de um objeto visual, ajudam o aluno quer à memorização de conteúdos, quer a exercer o seu poder simbólico, expressando o que é e o que pensa. Paralelamente a isso, a atividade criadora e as pedagogias inspiradas em métodos de criação artística favorecem em

²¹⁴ Cf. I. MURDOCH, *The Fire and the Sun*, citado por R. VILADESAU, *Theology and the Arts: Encountering God Through Music, Art and Rhetoric*, Paulist Press, Mahwah, 2000, 13.

²¹⁵ “In that case, should theology and religion be looking with particular attention to the arts as the most effective remaining point of contact between the secular mind and the sacred?” R. VILADESAU, *Theology and the Arts: Encountering God Through Music, Art and Rhetoric*, 13.

EMRC, como no ensino em geral, uma aprendizagem pela experiência, contribuindo para uma aprendizagem significativa que envolve todo o corpo, a mente, o afeto, a sensibilidade e por vezes também a relação entre pares.

Intimamente ligado a este aspeto, há outra dimensão da Educação pela Arte menos referida, mas de suma importância, tanto para o desenvolvimento global do aluno, como para a sua aprendizagem específica na disciplina de EMRC: a arte como facilitadora de uma educação para a interioridade.

A linguagem da arte, a *poesis*, é eficaz para tocar aspetos da realidade que o homem intui e transcendem o rigor da língua ou da razão analítica. A arte é capaz de dizer o sublime, de representar o sagrado, mas também de expressar dinamismos internos in verbalizáveis. Estamos convictos de que, não só um conhecimento do exterior e do outro, mas um conhecimento da própria interioridade é importante para conhecer, reconhecer, nomear e decidir face àquele que é “mais íntimo que o meu próprio íntimo”²¹⁶.

Por educação para a interioridade potenciada pela arte, podemos entender essa aproximação à própria consciência, à própria identidade, aos próprios pensamentos, à reflexividade, sentimentos, emoções, afetos, desejos, sonhos, impulsos internos, capacidades, etc. A experiência criativa ou plástica da arte, enquanto modo de autoexpressão e auto-reflexão tem um efeito catártico, permitindo libertar, exteriorizar matéria presente na interioridade da pessoa, de outro modo inexprimível, ajudando a esse processo de auto-conhecimento interno.

O movimento surrealista, surgido após a Primeira Guerra Mundial, especializava-se na invenção e utilização de técnicas que permitissem a exteriorização de imagens no subconsciente, libertas do domínio da razão – o *nonsense*. O autorretrato é em si um meio para o auto-conhecimento. O percurso artístico de um autor é um itinerário de descoberta e construção identitária. A título de exemplo, olhemos para a obra de Rembrandt. Ela traduz o percurso biográfico de um artista desde a exuberância do pintor da ribalta ao ancião despojado e profundamente espiritual.

No contexto de EMRC, o conhecimento de si e desenvolvimento da própria interioridade, é meio para o contacto com o mistério que é a pessoa humana, e consequentemente, meio para sondar o mistério de Deus que a habita.

²¹⁶ AGOSTINHO DE HIPONA, *Confissões*, III, 6, Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2004.

Concordamos, no entanto, que este acesso à interioridade e a sua comunicação não se faz senão por meio do símbolo, gramática própria da arte que importa exercitar e conhecer.

De um modo mais geral, a Educação pela Arte contribui para desenvolver um pensamento reflexivo, crítico e criativo, ampliar o conhecimento e as formas de aprender, e aprender a ver a realidade em novas e variadas perspetivas. Estas são ferramentas, úteis e importantes para a aprendizagem em EMRC, mas também para todos os âmbitos do ensino.

“As críticas a uma escola da memorização são tão antigas quanto as propostas de uma escola nova, assente num conhecimento profundo da interioridade dos alunos.”²¹⁷ No território da EMRC, a par das outras disciplinas (excetuando, naturalmente as disciplinas artísticas ou de carácter prático), talvez se peque em muitas situações por um ensino excessivamente racional e cognitivo, com recurso a pedagogias sobretudo expositivas, centradas no professor. Muito embora a disciplina de EMRC deva contribuir para desenvolver as competências transversais determinadas pela instituições escolares e pelo sistema geral de ensino, dada a especificidade do seu currículo, não seria proveitoso à disciplina usar meios pedagógicos que envolvam os sentidos, a sensibilidade, a perceção visual, o corpo, os ambientes, a experiência prática, a criatividade, a imaginação e os afetos, a par da reflexividade, da cognição e da memória como contributo para a totalidade da tarefa educativa? Os exemplos de pedagogias e metodologias de Educação pela Arte enumeradas nos subcapítulos anteriores oferecem hipóteses cheias de potencialidade para os conteúdos programáticos de EMRC e para um processo de ensino-aprendizagem holístico, integral e existencial, conforme os fins da disciplina.

Embora estruturalmente distintos e alternativos à estrutura organizativa do modelo de ensino estatal, quer de Waldorf, quer de Reggio Emilia (pensado sobretudo para a educação Pré-escolar e de Primeiro Ciclo) podemos inferir a mais-valia da valorização da representação simbólica ao nível das várias linguagens da arte, abrangendo a integralidade das faculdades humanas no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno; e ainda a admirável ponte que a comunicação artística realiza entre o aluno, a disciplina, a escola e a comunidade local, proporcionando um enriquecimento mútuo, contribuindo para ‘aprender a viver juntos’. Quer um como

²¹⁷ C. MARTINS, “Prefácio. «E agora, vai voltar tudo a ser como era?» -Por uma crítica às artes na educação”, in D. ALMEIDA (Coord.), *10x10.Ensaio entre Arte e Educação*, 14.

outro modelo demonstram a possibilidade de ensinar e aprender conteúdos das mais diversas naturezas por meio da arte. No campo da atividade plástica, a autoexpressão pode consistir numa via para o autoconhecimento e a auto-transcendência do aluno. Perspetivar uma concretização plástica que comunique para a turma ou para a comunidade local uma dada mensagem ou um olhar sobre um tema, exercita no aluno a reflexão sobre a sua própria responsabilidade e co-participação na sociedade humana e na comunidade crente – tema transversal ao programa de EMRC.

O modelo Waldorf, valorizando o princípio espiritual da existência como base da educação, concebendo a pessoa como unidade de espírito, alma e corpo, e usando a arte como mediação entre a sua dimensão física e espiritual, parece ser um modelo favorável ao ensino da EMRC. William Ward, professor da escola Waldorf em Harlemville (New York), num seu artigo intitulado “Is Waldorf Education Christian?”²¹⁸ explicita que a filosofia de ensino waldorfiana não é de natureza religiosa confessional. Contudo, a sua perspetiva antroposófica torna este modelo conciliável com uma grande variedade de perspetivas religiosas e éticas filosóficas, incluindo o cristianismo. A EMRC pode aprender de Waldorf o emprego da arte como facilitador do processo de desenvolvimento unificador da pessoa, do seu desenvolvimento espiritual e religioso, e dos domínios e conteúdos relativos a saber e saber-fazer. Um conhecimento mais detalhado das pedagogias de ensino waldorfiano, em que a arte serve a aprendizagem de múltiplos saberes, poderá aproveitar à disciplina de EMRC, cujos conteúdos se ligam com a totalidade da realidade e dos saberes (História, Geografia, Etnologia, Filosofia, Ética, Política, Ciência, Biologia, Antropologia, Economia, Teologia, Bíblia, etc.).

Nas experiências do *Art21 Educators Program* e nos ensaios do projeto *10x10*, podemos verificar como a observação e análise de obras de arte, e a utilização de pedagogias inspiradas em processos criativos e comunicativos da arte contemporânea favorecem competências de aprendizagem gerais em prol de uma aprendizagem significativa e efetiva, por meio da experiência e do envolvimento emocional, afetivo, estético, relacional e cognitivo da pessoa. No que respeita a uma aprendizagem efetiva, estas pedagogias podem ser utilizados ao serviço dos mais diversos fins e conteúdos programáticos. Nesta linha, as estratégias concretas apontadas por Marshall são de grande interesse e utilidade para uma educação integrada, unificada e

²¹⁸ Cf. W. WARD, “Is Waldorf Education Christian?”, *Renewal, A Journal for Waldorf Education* 10 (2001), disponível em <http://www.waldorflibrary.org/articles/763-is-waldorf-education-christian>, consultado a 13.08.2018.

interdisciplinar, que utiliza a arte como interface de múltiplas disciplinas e métodos de aprendizagem.

A EMRC pode adotar destes modelos, por um lado, o princípio de abordagem do próprio ensino como um ato artístico e político, tornando o espaço da disciplina um lugar de criação e criatividade, co-participação, descoberta, construção, e comunicação. Por outro lado, podemos aprender os modos como em EMRC a obra de arte pode ser utilizada enquanto janela, plataforma ou ‘gatilho’ para aceder aos conteúdos programáticos desejados, nomeadamente em respeito a questões prementes da sociedade atual, abrindo campo para a reflexão e conhecimento da proposta cristã.

As “micropedagogias” apresentadas pelo projeto 10x10 encontram muita pertinência no contexto das didáticas específicas de EMRC, quer como forma de favorecer a motivação e a aprendizagem significativa dos alunos, quer contribuindo para uma abordagem holística e integrada do processo de ensino-aprendizagem, do desenvolvimento da pessoa e do grupo, servindo assim valores centrais do património ético e religioso cristão.

Em todos os modelos verificamos ainda valores que encontram grande sintonia com os valores da disciplina de EMRC, mais especificamente relacionado com uma ‘ecologia integral’²¹⁹: uma valorização harmoniosa do tempo, contrária à lógica mecânica e produtivista do mesmo; a valorização do trabalho coletivo e cooperativo que se opõe ao sentido da competitividade; a valorização da surpresa, do gratuito, do prazer estético (o jogo, o lúdico), por oposição ao procedimento rotineiro e instrumentalista de alguns métodos pedagógicos habituais. Estes aspetos favorecem uma humanização do tempo e das estruturas do ensino, contrariando um excesso de mecanização e eficientismo racional na educação, cujos limites sobre a pessoa, a sociedade e a cultura já se fazem sentir.

²¹⁹ Expressão usada pelo Papa Francisco em FRANCISCO, *Carta Encíclica Louvado Sejas. Sobre o Cuidado da Casa Comum* (2015), abordado no programa do 8º ano de EMRC.

3. Reflexão crítica da Prática de Ensino Supervisionada

3.1. Caracterização da Escola e da Turma da PES

3.1.1. A Escola

A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada no Colégio Amor de Deus, Cascais. A escola situa-se, mais precisamente, na freguesia de Alcabideche, na confluência de três freguesias, de onde provem a maioria dos alunos que frequenta a escola: Alcabideche, Estoril e Cascais.

A escola é frequentada por mil duzentos e setenta e cinco alunos, entre o Pré-Escolar e o 12º ano. A comunidade educativa do colégio conta com oitenta funcionários docentes e noventa funcionários não docentes.

O Colégio Amor de Deus é uma escola de Ensino Privado e Cooperativo e identifica-se como uma escola católica, cujo Projeto Educativo pretende proporcionar uma via educativa assente em valores cristãos. De acordo com o ideário do Pe. Jeronimo Usera, fundador do conjunto de escolas Amor de Deus, a educação deveria ser uma expressão do Amor gratuito de Deus por cada pessoa, e a escola um espaço onde “o Amor - à imagem do Amor de Cristo, - a exigência e o rigor pedagógicos assumissem um papel determinante no processo educativo.”²²⁰ A ação educativa do Colégio Amor de Deus parte, assim do princípio que “só pode aprender corretamente, a criança que se sentir amada”²²¹. O Projeto Educativo do Colégio Amor de Deus tem como primeiro e fundamental objetivo “fazer de cada aluno um ser integral, segundo o pensamento humanista cristão que tem Cristo por supremo modelo.”²²²

Entre as suas particularidades, face ao Ensino Público, o Colégio apresenta uma estrutura administrativa composta por vários órgãos, sendo que, nos órgãos de maior responsabilidade (Conselho de Administração e Direção Executiva), tem lugar uma Religiosa do Amor de Deus, delegada da Congregação, a quem cabe a tutela do Colégio. À Congregação das Religiosas do Amor de Deus, cabe a missão de velar pela condução da educação administrada na escola, de modo que esta decorra em fidelidade criativa, relativamente aos seus valores fundacionais – respetivamente, a sua matriz cristã e o legado do Pe. Usera.

²²⁰ Colégio Amor de Deus, *Projeto Educativo das Escolas Amor de Deus* - 2016, CAD, Cascais, 2016, 1.

²²¹ Colégio Amor de Deus, *Projeto Educativo das Escolas Amor de Deus* - 2016, 6.

²²² *Ibidem*, 5.

Outro aspeto singular significativo é a obrigatoriedade da disciplina de EMRC para todos os alunos e uma proposta pastoral transversal a toda a vida escolar, que acompanha e envolve todo o percurso de aprendizagem regular. Este projeto pastoral, cujo tema do ano letivo 2017/ 2018 é “Ser+ Revaloriza-te” tem como objetivo “Viver os valores Evangélicos para Ser + Pessoa e uma Boa Notícia para os Outros”²²³, contribui significativamente, a seu modo, para a grande meta educativa do Colégio.

O Colégio apresenta um estilo educativo simples, próximo e que fomenta o sentido de pertença, a autonomia e responsabilidade, a cooperação, a alegria, a liberdade e o sentido de transcendência. A par de uma preocupação pela excelência e rigor académicos, identifica-se no Colégio a vivência de uma “cultura de integração”²²⁴, sendo as inter-relações, quer entre docentes, não-docentes, quer com e entre discentes marcada pelo interesse, a proximidade, a inclusão e a solidariedade. Para tal, muito contribuem as estratégias de gestão e planeamento educativo e um determinado estilo de liderança que valoriza a liberdade de ação dos atores, fomenta a colegialidade, e um corpo educativo estável e respeitador e/ ou identificado com a matriz identitária do Colégio.

3.1.2. A turma

A Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida na turma “D. A turma é constituída por trinta alunos, equilibrada em termos de género, apresentando quinze elementos do sexo feminino e quinze do sexo masculino, dos quais nenhum apresenta retenções. A turma apresenta uma média de idades de 10,73, com 22 alunos com 11 anos e 8 com 10 anos e uma homogeneidade étnica

Todos os alunos apresentam o português como língua materna e unicamente dois alunos apresentaram negativas no ano anterior, um deles a Matemática e o outro a Matemática e História e Geografia de Portugal. A turma apresenta ainda, dois alunos com necessidades educativas especiais. Entre os restantes existem várias situações de dificuldades de concentração, de gestão emocional e índices de hiperatividade. Em termos de métodos de estudo, a maioria valoriza as aulas como o local onde aprende melhor; nove alunos dizem que estudam diariamente; catorze estudam em casa e só

²²³ Colégio Amor de Deus, *Projeto Curricular 2017-2018*, CAD, Cascais, 2017, 9.

²²⁴ M. SANCHES, *Cultura Organizacional. Um Paradigma de Análise da Realidade Escolar*, Desenvolvimento do Sistema Educativo, Ed. Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, Lisboa, 1992, 74 e 76.

quatro indicam ter apoio especializado ao estudo (explicação). Cinco dizem não ter qualquer tipo de ajuda no estudo.

Em termos de motivação, os alunos da turma revelam uma consideração média ou boa sobre o seu aproveitamento escolar, dez afirmam gostar de estudar e quinze afirmam que querem seguir o ensino superior. No entanto, a maioria ainda não sabe qual a profissão que quer ter. Os que a indicam, referem: médica, jogador de basquetebol, engenheiro, advogado, educadora de infância, bióloga.

Através da caracterização da turma foi interessante compreender que os alunos têm uma opinião formada sobre o que contribui para o insucesso escolar, apontado maioritariamente para o desinteresse pelas disciplinas, os conteúdos difíceis e a falta de estudo, bem como o défice de atenção/concentração. É ainda de referir que um dos alunos da turma afirma que a disciplina que menos gosta é EMRC.

Quanto ao contexto social e cultural dos alunos é interessante notar a forma como os alunos ocupam os seus tempos livres: onze alunos afirmam ocupar-se com atividades desportivas, nove passeiam e dez encontram-se com amigos. Apenas cinco indicam jogar no computador e oito navegam a internet como forma de ocupar os tempos livres. Podemos inferir destes dados uma orientação dos alunos para atividades de socialização e relação com os seus pares. Em termos socioeconómicos pode ser afirmado que a maioria dos alunos provém de um contexto médio/alto. Vinte dos trinta pais apresentam um curso superior e todos trabalham. No caso das mães, vinte e sete apresentam um curso superior, existindo unicamente uma que é doméstica. Um elemento igualmente importante a considerar é a facilidade de acesso ao computador e à internet da esmagadora maioria dos alunos da turma, existindo apenas dois alunos que não tem acesso aos mesmos.

Neste processo de caracterização é igualmente relevante refletir sobre os comportamentos e atitudes dos discentes em sala de aula. Assim, a turma em questão apresenta uma diversidade de alunos, a maioria participativos, interessados e curiosos pelas atividades propostas e pelos conteúdos programáticos. Os alunos participam oportunamente em sala e revelam possuir métodos de estudo, tais como, sublinhar frases significativas no manual, mesmo sem o professor pedir para o fazer. Em geral, os alunos da turma dão mostras de um bom grau de cultura geral. A nível religioso, muitos alunos da turma revelam ter conhecimentos, embora com algumas lacunas relativamente à simbologia religiosa e à prática cultural. Neste campo, a disciplina de EMRC e a sua

obrigatoriedade curricular reveste-se de singular pertinência dentro dos objetivos pedagógicos e pastorais do Projeto Educativo do Colégio, podendo contribuir para o alargamento do conhecimento religioso dos alunos, o desenvolvimento da sua dimensão espiritual, a sua abertura ao transcendente e, conseqüentemente para o seu desenvolvimento integral, como pessoa.

3.2. Unidade Letiva 1: A Pessoa Humana

3.2.1. Introdução à Unidade Letiva 1: A Pessoa Humana

A Unidade Letiva 1- “A Pessoa Humana” é a primeira das três Unidades que estruturam o Programa Curricular de EMRC do 6º ano, respectivamente: “A Pessoa Humana”, “Jesus, um homem para os outros” e “A Partilha do Pão”. Sendo sobre ela que incidiu a maior parte das aulas que lecionei²²⁵, ela foi tomada como Unidade Letiva de referência.

Tomando em conta os conteúdos e metas curriculares propostos para o Programa do 6º ano, verifica-se que a UL1 é também a mais extensa, densa, complexa e abrangente das três unidades letivas.

	Metas Curriculares	Objetivos	Conteúdos
Unidade Letiva 1: A Pessoa Humana	5	7	18
Unidade Letiva 2: Jesus, um Homem para os outros	4	5	9
Unidade Letiva 3: A Partilha do Pão	3	7	15

Tabela 3 – Número de metas, objetivos e conteúdos do Programa de 6º ano de EMRC.

Do ponto de vista antropológico, situada no início do programa curricular, esta Unidade Letiva constitui um bom ponto de partida em direção às temáticas posteriores. As duas unidades letivas seguintes encontram nesta primeira, as bases para o seu desenvolvimento e compreensão por parte do aluno, funcionando, essas outras, como extensões da primeira Unidade. Deste modo, a organização do Programa Curricular do 6º ano parece favorecer uma conceção cristã da pessoa humana, cuja plenitude se encontra em Cristo (“Cristo, um Homem para os outros”), e se realiza, à semelhança de Cristo, na doação de si (“A Partilha do Pão”). Existe, portanto, um encadeamento lógico e harmónico dos conteúdos, quer do ponto de vista teológico, quer do ponto de vista antropológico e pedagógico, permitindo a elaboração de mapas conceituais e subsequente aprendizagem por assimilação²²⁶ por parte dos alunos.

²²⁵ Da UL3 apenas lecionei a primeira das aulas planificadas. Cf. Anexo G - *Portefólio da Prática de Ensino Supervisionada*, “I - Gestão do Programa” e “III – Lecionação das Unidades Letivas de Referência”, 5-8.33-208.

²²⁶ Segundo a Teoria de Aprendizagem Cognitiva de Piaget, a assimilação é o processo cognitivo que diz respeito ao processo de integração de elementos exteriores em esquemas mentais prévios. Por acomodação entende-se a alteração dos próprios esquemas mentais, acomodando-os a um novo objeto

A UL1- “A Pessoa Humana” pretende abarcar a pessoa em todas as suas dimensões, significado, expressão e vocação, apontando a plenitude e realização do ser humano para a relação de serviço e auto-doação aos outros (desenvolvido e acentuado sob um prisma especificamente cristão, nas duas unidades letivas seguintes).

Os conteúdos inerentes a esta unidade “A Pessoa Humana” estão presentes, em alguma medida, no programa curricular de todos os anos de EMRC. No entanto, podemos verificar que, de uma forma mais explícita, o tema encontra paralelo sobretudo no 9º ano (“A Dignidade da Vida Humana”), e em algumas unidades do Secundário. Enquadrada, como está, no 2º ciclo, esta unidade adequa-se aos alunos do 6º ano (em situação regular, correspondente a idades entre os 10 e 12 anos) na etapa de desenvolvimento em que se encontram (cognitiva, social, ética, religiosa), na medida em que vai de encontro a duas das suas características emergentes: a crescente consciência de si e a crescente abertura aos outros²²⁷. Contudo, a preponderância de um nível de pensamento ainda muito concreto, resulta numa compreensão geralmente muito superficial de todos os temas tratados nesta unidade, falhando em captar a sua importância ao nível do significado. Por este prisma, poderíamos considerar esta unidade precoce, relativamente à maturidade dos alunos. Por outro lado, o 6º ano agrupa alunos em etapas de desenvolvimento muito díspares (sobretudo entre rapazes e raparigas), tornando o ensino desta unidade um desafio para o professor.

Quanto aos conteúdos, o programa desta unidade apresenta 12 conteúdos no âmbito da visão da pessoa (suas diferentes dimensões constituintes e a sua vocação); 4 conteúdos no âmbito das organizações de ajuda social e leis universais de promoção da pessoa, 1 conteúdo relativo à relação pessoal entre Deus e a pessoa, e 1 relativo à formação de uma atitude ética perante a realidade. Esta proporção verifica-se adequada, uma vez que o grande acento encontra-se no âmbito da experiência humana, concreta e próxima do aluno. Contudo, este mesmo conjunto de conteúdos é tão extenso que se torna difícil o aprofundamento suficiente de todos com os alunos. Ao professor compete necessariamente a tarefa de seleção, articulação e gestão dos

de conhecimento. Assim sendo, os mapas mentais facilitam a aprendizagem, proporcionando a assimilação de novos conhecimentos, num esquema mental já adquirido, Cf. PORTAL EDUCAÇÃO, “Piaget e os conceitos de assimilação, acomodação e equilíbrio”, *Educação e Pedagogia*, disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/piaget-e-os-conceitos-de-assimilacao-acomodacao-e-equilibracao/42711>, consultado a 15.12.2017.

²²⁷ A família permanece como referencial, mas ocorre uma abertura cada vez maior aos pares, aos desconhecidos e à comunidade social; desabrocham das faculdades cognitivas ao nível das operações formais (pensamento lógico e pensamento menos egocêntrico, capaz de considerar outras perspetivas), permanecendo, no entanto, um pensamento muito concreto e, ao nível da reflexão religiosa, interpretações literais e antropomórficas do simbólico; possui sensibilidade pela convenção social e gosto crescente pela cooperação e compromisso, a nível ético-moral. Cf. Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*; 166.

conteúdos programáticos, por forma a conceber o itinerário mais profícuo para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O programa desta unidade parece privilegiar uma aprendizagem cognitiva. Caberá ao professor tornar significativa esta transmissão, encontrando as melhores soluções para associar os conteúdos às vivências dos alunos.

A abordagem da dimensão biológica da pessoa, consiste sobretudo num contributo para a compreensão do carácter único e irrepetível de cada ser humano, e expressão da dignidade fundamental do ser humano. No entanto, poderá reduzir-se a sua extensão em função dos outros conteúdos. Os conteúdos relativos às estruturas de ajuda social, convergem com o gosto dos alunos pela dimensão social.

Quanto às metas curriculares, esta unidade apresenta 1 meta do domínio da Religião e Experiência Religiosa, 3 metas do domínio da Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida, e uma meta do domínio da Ética e Moral, o que, de acordo com as finalidades determinadas para a disciplina de EMRC, representa um contributo equilibrado.

A nível pedagógico, para o professor, esta Unidade Letiva apresenta-se como a oportunidade de transmitir uma noção global e essencial do Homem segundo a perspetiva antropológica cristã, tendo presente a riqueza de toda a sua abrangência e complexidade. Este dado reveste-se de grande importância tanto a nível cultural, fornecendo ferramentas conceituais para uma interpretação cultural da realidade humana – permitindo uma inteligibilidade do pensamento e produções culturais das sociedades, - como a nível educacional. A compreensão cristã do homem, enquanto ser criado por Deus e para Deus, vocacionado à plenitude da configuração com ele, por meio da abertura à transcendência e da relação com o seu semelhante, põe os alunos em contacto com um conjunto de princípios que podem orientar e estruturar as suas vivências no sentido da promoção e do desenvolvimento positivo a nível ontológico. Em suma, esta Unidade Letiva, não só é útil, como faz bem.

Para os alunos, como já foi referido, esta Unidade Letiva tem o seu interesse sobretudo ao nível das dinâmicas de apoio à pessoa, encontrando especial sintonia no desejo de abertura à relação com o outro e com o diferente que emerge nos alunos desta faixa etária, assim como, com o desejo de contribuir de forma concreta e solidária para a construção da sociedade e do mundo envolvente. É fácil para os alunos compreenderem a solidariedade como chave da realização do ser humano, em todas as suas dimensões.

3.2.2. Gestão da Unidade Letiva 1

Tendo em conta o número real de aulas disponíveis para a lecionação do Programa de 6º ano, na turma do 6º D, foi realizado em Núcleo de PES uma distribuição equitativa de 10 aulas, tanto para a primeira como para a segunda unidade letiva. No concernente à Unidade Letiva 1, a gestão do Programa em vista da sua planificação trimestral, obedeceu aos seguintes critérios:

- A abordagem de todas as metas previstas para a UL1
- Uma distribuição sensivelmente equilibra do número de aulas pelos objetivos curriculares propostos, dedicando, mais tempo letivo às metas e objetivos que apresentam maior número de conteúdos (três aulas para as metas B e G).
- Uma seleção e agrupamento de conteúdos, atendendo às características dos alunos do 6º D do Colégio Amor de Deus.
- A abordagem de dimensões abrangentes e fundamentais da pessoa humana.

Relativamente aos conteúdos selecionados, relativamente ao objetivo 1, optou-se por fazer a integração da apresentação dos alunos e professores na lecionação do primeiro conteúdo programático: “Quem é uma pessoa?”.

Relativamente ao objetivo 2, a escolha de conteúdos a explorar incidiu sobre a dimensão corporal, a dimensão social e a dimensão religiosa da pessoa. Tendo em conta as características dos alunos da turma, de acordo com o Professor Cooperante, optou-se por excluir o conteúdo relativo à sexualidade, por se considerar que a abordagem deste tema seria precoce face ao estágio de desenvolvimento psicossocial dos alunos, e portanto, pouco adequado e profícuo comparativamente a outros conteúdos programáticos. Contudo, optou-se por uma abordagem à dimensão corpórea da pessoa humana enquanto expressão e meio de comunicação de si (ser único e irrepitível). Deste modo estabelecer-se-ia uma abordagem do corpo, associada à dimensão da relacionalidade, favorecendo uma compreensão integrada e holística do ser humano. Nesta abordagem esteve também implícita uma referência à dimensão emocional da pessoa.

Por indicação do Professor Cooperante, dada a pouca prática religiosa e pouco desenvolvimento de competências espirituais dos alunos, optou-se por dedicar uma unidade letiva inteira ao conteúdo programático relativo à dimensão religiosa da pessoa, uma vez que nele reside o contributo específico da disciplina para o desenvolvimento integral do aluno. Na abordagem deste conteúdo, procurou-se sublinhar a inerência da dimensão religiosa ao homem, prévio à adesão a qualquer sistema de crenças.

Relativamente ao objetivo 3, foram escolhidos os três primeiros conteúdos, dedicando um tempo letivo aos primeiros dois (“A vivência do amor permite a realização plena da pessoa”, e “É preciso amar: 1 Jo 4, 7-21”) e outro tempo letivo ao tema da “Autenticidade”. Foi incluída uma referência implícita à temática do quarto conteúdo, no decurso destes dois tempos letivos (“Vocação à felicidade”). Da consolidação dos conteúdos desta parte do Programa, depende uma boa compreensão dos conteúdos subsequentes.

Relativamente aos objetivos 4 e 5 optou-se por dedicar, respetivamente, uma aula a cada objetivo, abordando todos os conteúdos programáticos correspondentes.

Os dois últimos pontos da Unidade Letiva 1 foram englobados conjuntamente na última aula dedicada a este capítulo do Programa, abordados como cume e síntese global da Unidade, e simultaneamente, como chave hermenêutica para a compreensão da pessoa à luz da antropologia cristã: o Homem vocacionado à felicidade, realiza-se como pessoa na relação íntima com Deus que se revela Pessoa, e na relação com os outros, contribuindo para que todos tenham as condições necessárias à vivência da sua dignidade enquanto pessoas.

Inicialmente foi planificada uma aula para a realização de uma Ficha de Avaliação Sumativa do primeiro período. Como já foi referido a propósito da Gestão do Programa (ver separador I- Gestão do Programa), por circunstâncias relacionadas com a gestão escolar, este momento avaliativo não chegou a realizar-se, empregando esse tempo letivo em prol de uma atividade relativa ao Natal, em articulação com o Programa, e no avançar da lecionação da Unidade.

3.2.3. Estratégias empregues e recetividade dos alunos

A turma do 6ºD, conforme referido anteriormente, pode classificar-se como uma turma de bom comportamento, observadora de procedimentos de sala de aula que favorecem a aprendizagem, tais como: o contributo para um ambiente em geral sereno e silencioso que favorece a escuta e a atenção, colocar o braço no ar quando o aluno deseja intervir, transcrição para o caderno diário dos registos feitos no quadro, adesão às propostas feitas em aula, promoção de uma relação cordial e respeitosa, etc.

Deste modo, não foram sentidas grandes dificuldades relativamente às estratégias empregues a propósito dos diferentes conteúdos. Contudo, procurei empregar um leque diferenciado de soluções pedagógicas que favorecesse a aprendizagem dos conteúdos propostos, movesse a atenção, o interesse e o entusiasmo

dos alunos, favorecendo a interdisciplinaridade e uma participação ativa dos alunos. A escolha destas estratégias pedagógicas foi condicionada pelo elevado número de alunos da turma.

Entre as soluções empregues estiveram o recurso à música e análise das respetivas letras, a visualização de vídeos e trechos de um filme, usados quer como ponto de partida para um diálogo, quer como síntese dos conteúdos abordados, exploração de uma pintura, realização de jogos, fichas de trabalho, uso da projeção de ficheiros em PowerPoint, análise de uma banda-desenhada, construção grupal de um friso cronológico, análise de um texto bíblico, leitura do manual e um exercício de oração. Em todas elas procurei favorecer uma pedagogia centrada nos alunos, estimulando a sua capacidade de reflexão a partir da sua própria realidade e conhecimento.

Inicialmente, tive a intenção abordar toda a Unidade Letiva empregando pedagogias com recurso a obras ou processos artísticos. Contudo, a minha pouca segurança relativamente ao terreno da Unidade, à especificidade dos conteúdos, à adequação das estratégias em favor da aprendizagem dos alunos, levaram-me a adiar o ensaio do itinerário pedagógico pretendido.

Pude verificar que o suporte em PowerPoint é uma solução bastante fluida e eficaz para a transmissão de conhecimentos. Relativamente a este ponto, a construção grupal do friso cronológico sobre o reconhecimento dos direitos fundamentais do ser humano, embora movesse à participação de muitos alunos (não todos), não resultou numa aprendizagem eficaz dos conteúdos para a maior parte da turma. Neste caso, a fluidez do PowerPoint para uma transmissão dos conteúdos, segundo uma pedagogia mais centrada no professor, poderia ter sortido mais eficazmente o fim em vista, conforme sugerido pelo Professor Cooperante.

Não foram realizados em sala de aula trabalhos plásticos de maior complexidade (que exigissem corte, colagem ou pintura), por dificuldades de ordem logística (o material de expressão plástica dos alunos encontra-se na sala de Educação Visual, e não foi prevista a sua requisição para os trabalhos a realizar no tempo letivo de EMRC) e por opção de uma gestão de tempo em função da lecionação de toda a Unidade no tempo determinado. Assim, foram remetidos para casa a realização destes trabalhos. Os alunos reagiram com grande entusiasmo e envolvimento à confeção de um vitral, conforme proposto, na sequência da aula relativa à vivência do amor. A opção por esta metáfora estética mobilizou a atenção dos alunos e permitiu-lhes uma

compreensão e aprendizagem eficaz dos conteúdos programáticos subjacentes (a vivência do amor, segundo 1 Jo 4).

Sobretudo por dificuldade logística, optei por não propor nenhum trabalho de grupo (à exceção de “O Jogo do Crocodilo”, executado por um único grupo, cujo desempenho era observado pelo resto da turma).

Quanto à análise de imagens, nomeadamente de um autorretrato de Frida Kahlo, a turma reagiu com curiosidade, não obstante alguma sonolência provocada pelo ambiente escuro, necessário à visualização da projeção.

Na análise de vídeos, mais particularmente dos trechos relativos à vida de Dr. Moscati, os alunos mostraram-se sempre envolvidos e uma boa capacidade de compreensão. Daqui conclui-se que os meios audiovisuais criam bastante impacto nos alunos e permitem uma assimilação rápida dos conteúdos. Por este motivo é necessária uma seleção e uso criterioso deste meio.

Quanto à leitura a partir do manual, os alunos destas idades reagem com muita naturalidade e desejam normalmente participar na leitura em voz alta. Pela sua reação, é notório ser um método muito recorrente em outras disciplinas.

Relativamente à agitação natural no início da aula e na atividade de Natal realizada fora da sala, concluo a necessidade de uma estratégia simples que congregue eficazmente a atenção dos alunos, sem estar sempre a repreender o comportamento. No início da aula verifiquei como solução eficaz a insistência na saudação até todos os alunos responderem, assim como o registo do sumário no quadro. Outras situações de dispersão por vezes podem ser minimizadas com a clareza das orientações, dadas previamente às tarefas propostas ou durante a sua execução, e ainda implementando pedagogias que mobilizem a motivação e múltiplas faculdades dos alunos.

3.2.4. Planificações de Nível IV da Unidade Letiva 1 e análise do processo de ensino-aprendizagem

3.2.4.1. UL1 - Aula 1



EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA

PLANO DE AULA

PLANO DE AULA

6º Ano

Unidade Letiva: A Pessoa Humana

Aula n.º 1

Lição n.º 1

Sumário: Apresentação. Ser pessoa: uma unidade irrepitível e ser de relação com os outros.

METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	Tempo	RECURSOS	AVALIAÇÃO FORMATIVA
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.	1. reconhecer a pessoa como um ser único que vive em relação com os outros	Quem é a pessoa? Uma unidade irrepitível e ser de relação com os outros Dimensões da pessoa: física, social, espiritual	Apresentação	15 m	30 trípticos PowerPoint	Observação dos alunos
			Trabalho individual: preenchimento de um tríptico	10m		
			Definição de pessoa a partir da ideia de máscara: exploração das três dimensões constitutivas da pessoa	15 m		
			Leitura dialogada das páginas 12 e 13 do manual	10 m		
			Diálogo sobre a ideia de pessoa como “ser irrepitível”	5 m		
			Síntese da aula	5m		
Síntese: A pessoa humana é um ser físico, espiritual e relacional. Cada pessoa é única.						

A aula 1 foi planificada com o intento de associar a leção do primeiro conteúdo da Unidade Letiva1, “Quem é a pessoa?”, à apresentação dos aulos, do professor e do programa do ano do 6º ano.

A aula começou pontualmente às oito e trinta com uma introdução do Professor Cooperante, a minha apresentação enquanto professora estagiária e uma apresentação sucinta do Programa do 6º ano de EMRC, recorrendo à projeção de um ficheiro em PowerPoint.

Foi escrito o sumário no quadro, ao mesmo tempo que se enunciou o conteúdo a abordar em aula. Os alunos demoraram cerca de cinco minutos a transcrevê-lo. Alguns alunos não tinham caderno diário (possivelmente por não estarem ao corrente do começo das aulas de EMRC naquele dia).

Em seguida, foi proposto, como modo de apresentação de cada aluno, o preenchimento de um tríptico: uma folha A4 dividida em três partes, contendo, de um lado linhas a tracejado para as dobras, e do outro, três conjuntos de perguntas relacionadas com as três grandes dimensões definidoras da pessoa humana, indicados no programa (biológica, social e espiritual):

- Se fosses um animal, que animal serias. Porquê?
- Pensa numa pessoa que vejas com frequência e que seja significativa para ti. Faz uma breve descrição dessa pessoa e da razão pela qual ela é importante para ti.
- Costumas rezar? Onde e como?

No verso do tríptico deveriam escrever o seu nome, e coloca-lo sobre a mesa, de modo a que eu pudesse ler e dirigir-me assertivamente a cada aluno.

Na avaliação realizada em Núcleo de PES, o Professor Cooperante referiu o carácter demasiadamente despojado do tríptico, a nível gráfico. Este, como qualquer ficha dada em aula, deveria ter no mínimo um cabeçalho identificativo.

Os alunos acolheram a proposta e realizaram serenamente e silenciosamente o exercício. No decorrer da atividade, alguns alunos levantaram dúvidas relativamente às questões: a escolha de uma única pessoa significativa, o modo de rezar e a quem é dirigida a oração. O exercício levou cerca de quinze minutos a ser realizado. Durante este tempo, circulei pela sala, entre as secretárias dos alunos.

Antes de solicitar a partilha de algumas das respostas ao tríptico, considerei pertinente indagar junto dos alunos uma definição de pessoa: “Quem é a pessoa?”,

introduzindo assim, um momento não previsto na planificação. Surgiram respostas, tais como: “Eu sou uma pessoa”, “É um ser vivo”, “Tem dois braços, duas pernas”, “Tem inteligência, sentimentos”. A introdução deste momento na aula foi avaliada como benéfica, vindo a servir de introdução favorável ao momento seguinte, convocando a atenção e a participação dos alunos.

Seguidamente foi mostrada à turma uma máscara de teatro, mediante a qual, fazendo alusão à sua função e designação na Antiguidade Grega, foi referida a etimologia do termo “pessoa” e apresentadas as três dimensões constitutivas do ser humano. Um dos alunos já conhecia o termo latino *persona*.

Frisado este aspeto, foi pedido a quatro alunos que partilhassem as suas respostas ao tríptico, chamando a atenção para o facto de elas estarem intimamente relacionadas com as dimensões enumeradas. Procurou-se valorizar as respostas dos alunos, relacionando-as com o já exposto. Foi escrito no quadro as três dimensões definidoras da pessoa: dimensão biológica, dimensão relacional e dimensão espiritual. Sobre este ponto, faltou clarificar que o termo “relacional” tem um significado idêntico à expressão “social”, indicado no manual e no sumário; ou de outro modo, optar por escrever no quadro os termos exatos utilizados no manual.

Foi introduzida a noção de igualdade e singularidade entre as pessoas humanas. Uma aluna sintetizou esta referência com a expressão: “Todos diferentes, todos iguais.”

De seguida foi pedido a diferentes alunos que lessem o texto em PowerPoint, completando os espaços em branco. Foi referido que o texto correspondia às páginas doze e treze do manual (justificando que a projeção do mesmo devia-se ao facto de poder haver alunos que, sendo a primeira aula de EMRC, poderiam ainda não ter manual. Alguns dos alunos abriram os livros nas páginas indicadas. Os alunos solicitados, leram o texto dos diapositivos e tentaram preencher os espaços vazios. Alguns alunos levantaram o braço para participar, indicando a resposta correta a partir do manual. Outros encontraram espontaneamente a palavra correta. A qualidade da projeção foi ligeiramente prejudicada pelo excesso de luz na sala (elemento a atender e a corrigir nas próximas aulas com recurso a projeção).

Em Núcleo de PES, o Professor Cooperante frisou que a simultaneidade dos textos (no manual e na projeção) é redundante, tendo como única vantagem a envolvimento dos alunos na busca de palavras relacionadas com o tema. Nesse caso, de

modo a que o exercício fosse autêntico, poderia indicar-se as páginas do manual apenas no final do exercício.

Durante a apresentação, por lapso, foram lidos e explorados apenas os diapositivos 1 a 5. Contudo, depois do diálogo desenvolvido com os alunos em torno da ideia da singularidade de cada pessoa, foi possível enquadrar o texto em falta, fazendo alusão às conclusões a que os alunos chegaram.

Na sequência deste diálogo foi introduzido um novo elemento à planificação: pedi aos alunos que, como trabalho para casa, desenhassem um símbolo que os representasse como pessoas únicas. Foi dado como exemplo a insígnia da Congregação religiosa à qual pertença. No entanto, como salientou o Professor Cooperante, este exemplo representa a pessoa como membro de um grupo particular, mas não a distingue como singularidade dentro do mesmo grupo. Talvez um exemplo mais adequado fosse a referência aos brasões, abordados no âmbito da disciplina de História, e/ou uma eventual exemplificação por meio do desenho no quadro. O facto de ter sido uma estratégia implementada de improviso, solicitada como trabalho para casa, sofreu as consequências de um exemplo irrefletido e não permitiu o acompanhamento presencial da sua realização, favorecendo o equívoco.

De qualquer modo, a solicitação deste trabalho de casa, merece algum tempo de abordagem no início da aula 2, podendo, nesse momento, fazer a distinção entre símbolo de uma coletividade e símbolo de uma pessoa (ser único). A abordagem em torno do símbolo poderá servir de introdução à dimensão biológica da pessoa, também ela portadora de características únicas.

No final da aula procurou-se fazer com os alunos uma síntese oral da aula. Os alunos foram capazes de aproximar-se à síntese prevista na planificação (em parte, ajudados pelos registos ainda presentes no quadro). Faltou, no entanto, o registo dessa mesma síntese por parte dos alunos no caderno diário, como meio de memorização e consolidação da aprendizagem feita em aula.

A aula terminou com cerca de três minutos de antecedência. Em avaliação de Núcleo PES, o Professor Cooperante referiu que a planificação e a gestão da aula estariam adequados a uma aula de quarenta e cinco minutos, mas necessitaria de ser enriquecida para se ajustar à duração total desta aula (sessenta minutos).

Deste modo, a correção da planificação da Aula 1 poderia adquirir a seguinte configuração:

PLANO DE AULA

6º Ano

Unidade Letiva: A Pessoa Humana

Aula n.º 1

Lição n.º 1

Sumário: Apresentação. Ser pessoa: uma unidade irrepitível e ser de relação com os outros. Preenchimento de um tríptico e realização de um símbolo.

METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	Tempo	RECURSOS	AVALIAÇÃO FORMATIVA
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.	2. reconhecer a pessoa como um ser único que vive em relação com os outros	<p>Quem é a pessoa? Uma unidade irrepitível e ser de relação com os outros</p> <p>Dimensões da pessoa: física, social, espiritual</p>	Apresentação e sumário	10 m		<p>Observação dos alunos: -realização dos TPC -participação -atenção -atitudes e valores -desempenho de tarefas -capacidades de interpretação</p> <p>Realização de um símbolo: -desempenho de tarefas -capacidades de interpretação</p>
			Trabalho individual: preenchimento de um tríptico	10 m	30 trípticos (Anexo1)	
			<p>As três dimensões constitutivas da pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chuva de ideias sobre a definição de pessoa • Definição de pessoa a partir da ideia de máscara • Leitura, exploração e preenchimento dos espaços vazios do texto. 	3 m 5 m 10 m	Máscara PowerPoint (Anexo2)	
			<p>A pessoa como ser irrepitível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre a ideia de pessoa como “ser irrepitível” • Realização de um símbolo 	5 m 12 m		
			Síntese da aula.	5 m	PowerPoint (Anexo2)	
Síntese: A pessoa humana é um ser físico, relacional e espiritual. Cada pessoa é única.						

3.2.4.2. UL1 - Aula 2



EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA PLANO DE AULA

PLANO DE AULA			
6º Ano	Unidade Letiva: A Pessoa Humana	Aula n.º 2	Lição n.º 2
Sumário: A dimensão biológica e social da pessoa. Ficha e jogo sobre a comunicação.			

METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	Tempo	RECURSOS	AValiação FORMATIVA
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.	2. Identificar as diferentes dimensões da pessoa valorizando a relação com o transcendente.	Dimensão Biológica e Social	Registo de sumário e oração da manhã.	5 m	Oração da manhã	Observação dos alunos: -realização dos TPC -participação -atenção -atitudes e valores -desempenho de tarefas -capacidades de interpretação
			-Ligação com a aula anterior.	5 m		
			Dimensão biológica: -Leitura p. 16 do manual (primeiro parágrafo). -Exploração de um autorretrato de Frida Kahlo e retrato de Lourdes Castro. -Realização de uma ficha: análise de imagens de silhuetas.	5 m 10 m 10 m	PowerPoint (Anexo3) Ficha (Anexo4A e 4B)	
			Dimensão social: -Jogo de comunicação não-verbal. -reflexão e síntese.	15 m 5 m	Jogo (Anexo5)	
			Explicação do TPC: Desenhar e recortar a própria silhueta.	5 m	Cartolinas	
Síntese: O corpo faz parte da identidade da pessoa, expressa-a e possibilita a relação com os outros.						

A aula 2 começou com cinco minutos de atraso, motivado, em parte, devido à falta do toque de entrada e alguma dispersão dos alunos. A aula teve início com a oração da manhã a partir da proposta do Colégio. Foi solicitada a participação voluntária de um aluno com boa capacidade de leitura e voz forte, para ler o conto proposto, como mote para a oração matinal. O aluno leu o pequeno conto, mas a sua leitura não foi tão perceptível como seria desejável para uma turma de grandes dimensões. Interrompi-o e indiquei-lhe que lesse mais devagar e projetasse mais a voz, tendo com isso melhorado ligeiramente. No final, pedi a uma aluna para sintetizar uma possível mensagem ou valor a retirar do conto escutado. Tendo ela mostrado relutância em responder, outro aluno logo se ofereceu em seu lugar, e concedi-lhe que respondesse. Este aluno fez uma boa síntese da história, e forneceu uma hipótese muito acertada de uma possível mensagem com valores a induzir do texto. Valorizei a sua resposta e baseei-me nela para formular uma oração de súplica com os alunos.

Em seguida, foi escrito o sumário e introduzido o tema da aula. Pedi aos alunos que, para além dos cadernos diários, pusessem em cima da secretária o trabalho de casa pedido na aula anterior. Muitos alunos disseram que não fizeram ou que ficou esquecido em casa – facto que corrobora a necessidade da realização dos exercícios em aula, com o devido acompanhamento. A três dos alunos que fizeram e trouxeram a tarefa pedida, pedi que descrevessem os seus símbolos à turma e que justificassem as escolhas feitas. Clarifiquei a distinção entre símbolo de grupo e símbolo de uma pessoa enquanto ser único. Também chamei à atenção de um aluno que, não tendo feito o trabalho em casa, improvisou a sua realização naquele momento. Contudo, indiquei o seu trabalho como exemplo de um símbolo de pessoa. Do ponto de vista pedagógico, teria sido mais correto averiguar a existência de outro exemplo do género, entre os alunos que trouxeram o trabalho de casa realizado. O facto de não ter circulado entre as carteiras, levou a que não tomasse conhecimento suficiente dos trabalhos realizados – um dado a aperfeiçoar nas próximas aulas.

A partir deste ponto, por meio de uma apresentação em PowerPoint, mostrei um autorretrato de Frida Kahlo (invertendo, por lapso, a ordem da planificação). O autorretrato foi analisado e explorado tendo em conta a referência a animais incluídos na pintura, o seu carácter simbólico para a autora, e uma referência à aula anterior (em particular referindo o pássaro, animal escolhido por uma aluna como símbolo do desejo de liberdade). Foram também exploradas as características físicas da artista e a sua biografia marcada por uma história do corpo. Os alunos reagiram com atenção e

interesse a estes aspetos. O tempo de explicação do retrato foi avaliado em Núcleo de PES como excessivo, considerando as restantes componentes da aula. Durante este momento, a turma, de um modo geral, esteve atenta, interessada e participativa. Um aluno perguntou se a artista retratada estava ainda viva. Eu respondi não saber, mas caso fosse ainda viva teria uma idade muito avançada. Sobre este dado, seria desejável, enquanto docente, eu ter feito uma pesquisa mais completa que me possibilitasse o conhecimento deste facto, ou procedesse à pesquisa da resposta, em tempo letivo, através do computador com acesso à internet em sala.

Depois da exploração do autorretrato, foi lido o texto do manual (indicado na planificação). Apenas uma aluna não tinha manual. A aluna que leu o texto teve dificuldade em ler a palavra “fisionomia”. Não explicitiei o seu sentido do termo para não me alongar o tempo, mas procurei, com a ajuda de alguns alunos traduzir a ideia expressa no parágrafo. Contudo, o Professor Coordenador chamou à atenção para a necessidade de clarificar palavras desconhecidas, conforme a situação em causa.

Foi visualizado o restante da apresentação em PowerPoint, ilustrando o conteúdo lido a partir do manual. A turma foi muito participativa neste momento, expressando espanto diante das imagens visualizadas e revelando compreensão dos conteúdos demonstrados.

Na sequência da apresentação de uma obra da pintora Lourdes Castro, foi proposto aos alunos uma ficha de trabalho para a análise de imagens, valorizando a silhueta como marca mínima necessária para representar as características fisionómicas e expressivas de cada pessoa. Para cada silhueta, os alunos deveriam identificar o sexo e faixa etária das figuras, a ação que realizam, o sentimento que comunicam e a sua posição pessoal face a pessoas com as mesmas características. O tempo de realização da ficha de trabalho foi superior ao esperado, em parte, causado por uma excessiva disponibilidade da minha parte por satisfazer dúvidas sobre a ficha. Em alternativa, teria sido preferível fornecer instruções mais claras no início da tarefa e não atender qualquer dúvida durante os primeiros minutos de realização do trabalho, por tratar-se um exercício de interpretação pessoal. O tempo da partilha de respostas na correção da ficha foi mais demorado do que o previsto, devido à minha dificuldade em gerir as participações (quase todos os alunos mostravam desejo por participar).

Deste modo, não restou tempo para concretizar a última atividade planificada e não foi indicado o trabalho a realizar em casa (ambas importantes como formas de consolidação da ideia de corpo, como elemento distintivo e expressivo do ser).

Procedi, à síntese da aula, pedindo o contributo dos alunos para essa síntese, a partir dos aspetos abordados. Um aluno respondeu muito positivamente. Acolhi a resposta como correta, mas coloquei à consideração da turma a síntese prevista, projetando-a em PowerPoint. Os alunos concordaram, e transcreveram-na para o caderno diário.

Foi solicitado aos alunos que passassem a trazer para a aula uma mica para colocarem os trabalhos produzidos na aula e os trabalhos para casa.

Em Núcleo de PES foi avaliada positivamente a assertividade na gestão das participações no início da aula, por oposição a uma falta de controlo no momento final do exercício proposto. Como aspeto a melhorar, foi consensualmente apontada uma maior firmeza na gestão de tempo da aula, de modo a realizar todas as estratégias previstas como importantes para a aprendizagem dos conteúdos em vista. Não tendo realizado o jogo previsto, foi decidido que, dada a sua importância para o tema, ele seria recuperado no início da aula 3, estabelecendo uma ligação entre a dimensão corpórea e a dimensão social da pessoa (tema da aula 3). Quanto ao trabalho para casa, esse poderia ser integrado no conteúdo da aula 5.

De acordo com a investigação feita, a realização dos símbolos e o interesse expresso pelos alunos durante a exploração do autorretrato de Frida Kahlo comprovam o despertar da apetência simbólica dos pré-adolescentes e a sua capacidade crescente para refletir sobre aspetos que têm a ver com uma dimensão transcende da pessoa. Dada a potencialidade manifesta do autorretrato, uma outra possibilidade de exploração deste recurso para o conteúdo da aula, poderia ser a realização de um autorretrato por parte de cada aluno, enquanto pedagogia que explora o rosto como marca identitária e comunicação do 'eu', ao qual cada aluno associaria símbolos (animais, objetos, etc.) e cores de acordo com a sua história, desejos e gostos, à semelhança de Frida Kahlo. Esta possibilidade, para além de dar continuidade à ideia de máscara (*persona*), sublinha a questão do corpo enquanto visibilidade de uma identidade que também é interioridade e historicidade (a história genealógica).

Outra possibilidade seria uma exploração a partir da obra de Lourdes Castro. Depois de uma dinâmica que exercitaria a comunicação não-verbal (tal como o previsto com o jogo), poderia proceder-se em aula ao desenho das silhuetas projetada dos alunos em cartolina preta, tirando partido da expressividade das suas características fisionómicas (ocasião para clarificar o termo que a aluna teve dificuldade em ler) e dos seus gestos.

Em qualquer um dos casos, optar-se-ia apenas por um dos caminhos a partir de uma das obras de retrato, mantendo a leitura do manual e o registo final como formas de sistematizar ideias e aprendizagens.

Para alunos entre os 11 e os 12 anos, a atividade prática e lúdica contribui em muito para a motivação positiva e para a aprendizagem significativa, pois proporciona uma vivência, não dispensando, no entanto, a componente de leitura e escrita.

3.2.4.3. UL1 - Aula 3



EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA PLANO DE AULA

PLANO DE AULA			
6º Ano	Unidade Letiva: A Pessoa Humana	Aula n.º 3	Lição n.º 3
Sumário: A dimensão social e religiosa da pessoa. Jogo sobre a comunicação e exploração de um vídeo.			

METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	Tempo	RECURSOS	AValiação FORMATIVA
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.	2. Identificar as diferentes dimensões da pessoa valorizando a relação com o transcendente.	Dimensão social	Acolhimento, sumário e revisão da aula anterior	7 m	Oração da manhã	Observação dos alunos: -Qualidade da participação -Atenção -Interação -Atitudes e valores -Capacidade de compreensão e interpretação -Desempenho de tarefas
			Dimensão social: -Jogo da comunicação "Jogo do crocodilo" -Reflexão e síntese	15 m 10 m	Jogo (Anexo6)	
		Dimensão religiosa: -Capacidade de amar e de perdoar; -Capacidade de se interrogar sobre a existência; -Capacidade criativa e de vivência da liberdade; -Capacidade de se abrir à transcendência.	Dimensão religiosa: -Vídeo -Reflexão e exploração -Registo das respostas -Leitura da p. 22 do manual	4 m 10 m 3 m 2 m	Vídeo (Anexo7) Manual do aluno	
			-Exercício de silêncio orante (oração da manhã) -Partilha e síntese	4 m 5 m	Música de fundo Oração da manhã	
Síntese: A dimensão religiosa é comum a todos e permite-nos uma relação profunda com os outros e a relação com Deus.						

Para a aula 3, ainda antes de soar o toque de entrada, preparei o espaço e os materiais necessários à aula e recomendei aos alunos que se sentassem e acalmassem, uma vez que dentro de pouco tempo a aula começaria.

Pontualmente às oito e trinta soou o toque de entrada e os restantes alunos da turma entraram na sala. Depois de cumprimentar a turma, pedi que se sentassem e pusessem em cima da secretária o manual, o caderno diário e o nome. Perante esta recomendação, a turma ficou mais concentrada. Dei de novo o “Bom dia” à turma, e repeti o cumprimento várias vezes até verificar que todos respondiam, estavam atentos e disponíveis para começar.

Escrevi o sumário no quadro e enquanto os alunos transcreviam-no no caderno diário, eu avisei que na aula seguinte recolheria os dois pequenos trabalhos feitos até então, e que por isso o deveriam trazer. Depois de passado o sumário, lembrei à turma que no final da aula passada fiz referência a um jogo que iríamos fazer de seguida e, para o qual, precisaríamos de cinco voluntários. Quase todos os alunos levantaram o braço, oferecendo-se para participar. De entre eles, escolhi três raparigas e dois rapazes (daqueles que têm tido uma participação média) de modo a constituir um grupo heterogéneo, proporcionando uma variedade de papéis e obrigando a enfrentar alguns constrangimentos em prol de um trabalho de grupo.

Constituído o grupo, dei as instruções do jogo, frisando o objetivo: os cinco alunos deveriam fazer chegar ao outro lado da sala as duas cadeiras que se encontravam junto à porta, sem pisarem o chão e sem falarem. Os alunos apenas poderiam comunicar por meio de gestos e expressões faciais. Uma vez que o grupo não cabia em cima das duas cadeiras, inseri uma terceira cadeira, alterando ligeiramente as componentes do jogo. A turma toda ficou muito entusiasmada com o jogo. A equipa constituída estava perplexa com o desafio, repetindo entre risos “É impossível.” À restante turma foi advertido que não poderiam fazer qualquer comentário, nem falar (para não influenciar a equipa jogadora); como observadores deveriam anotar no caderno: estratégias que viam a equipa criar e modos que os elementos encontravam para comunicarem.

Iniciado o jogo, a parte assistente da turma teve muita dificuldade em conter-se para não falar, tendo eu que chamar à atenção para a regra estabelecida várias vezes; à equipa de jogadores, igualmente. Entre eles, observou-se que as três raparigas

trabalharam entre si, conseguindo mover duas cadeiras para o extremo oposto da sala, deixando os rapazes para trás, apenas sobre uma das cadeiras, sem capacidade de se moverem. Os dois rapazes, alcançando uma vassoura que se encontrava no cabide junto à porta da sala, bateram com ela no chão, afirmando que assim matavam os crocodilos e podiam chegar livremente à meta. A sua alternativa não considerada como válida para o fim em vista. Eu não intervim no decurso do jogo. Antes dispus-me a refletir com os alunos o resultado do mesmo.

Finalizado o jogo, pedi aos alunos, quer participantes, quer assistentes que partilhassem as suas impressões: estratégias, recursos de comunicação, dificuldades, etc. Chamei à atenção para o facto das raparias não terem incluído os rapazes na sua estratégia para que todos chegassem juntos à meta. A partir das partilhas dos alunos anotei no quadro dois aspetos implícitos no jogo:

- Trabalho de equipa/grupo: estratégia
- Comunicação: verbal, não-verbal.

Sintetizei para a turma uma aprendizagem possível a partir do jogo: todos nós, enquanto pessoas, precisamos de outros para chegar “ao outro lado do rio”, isto é, precisamos de relacionarmo-nos e de ajuda para sobreviver fisicamente, para aprendermos e nos desenvolvermos enquanto seres relacionais. E para isto, a comunicação tem um papel muito importante. Referi que a maior parte das mensagens que comunicamos e apreendemos chegam-nos pela linguagem não-verbal, isto é, pela expressão facial e corporal (55%) e pelo tom da voz (38%). Para consolidar esta informação dei dois exemplos: procurei comunicar muita alegria por uma boa notícia, empregando uma expressão facial alegre, gestos de entusiasmo e um tom de voz conforme; em seguida procurei comunicar que estava triste, mas empregando a mesma expressão facial, os mesmos gestos e o mesmo tom vocal.

Passando para a segunda parte da aula, inquiri os alunos sobre outras características que nos distinguem especificamente como seres humanos, uma vez que também outros animais têm uma dimensão biológica, uma vivência em grupo e formas de comunicação, ainda que não tão complexas como as humanas. Tentando que os alunos chegassem à ideia de espírito, anotei no quadro as respostas que os alunos foram dando e que poderiam ser enquadradas neste âmbito:

- Sentimentos
- Liberdade
- Inteligência (sofisticada)
- Amizade; capacidade de perdoar (amar)
- Capacidade espiritual
- Abertura à transcendência

Quando este último item foi nomeado, comentei-o brevemente e passámos à visualização do vídeo em torno da inteligência artificial, que mostrava a construção de um robot cuja ambiguidade, tida como avaria, era a sua capacidade de pensar (inquirir sobre a existência, o seu destino), os seus sinais de afetividade e inteligência emocional, e reconhecimento de identidade enquanto ser único diante da atribuição do seu nome. Depois do vídeo, foram recolhidos dos alunos comentários, impressões sobre o vídeo, aspetos que caracterizam a pessoa humana e que, por isso, destoavam no robot, reforçando ou enriquecendo a lista de atributos anteriormente anotada.

O vídeo e reflexão sobre o mesmo contribuíram para a noção de que o ser humano possui uma vida interior, uma capacidade espiritual que lhe permite um relacionamento mais profundo com os outros (amizade, perdoar, amar) e abrir-se à transcendência. Foi referido que esta capacidade é comum a todos os seres humanos, seja qual for a sua religião e até mesmo àqueles que não creem em Deus.

Suprimi a leitura do manual, dado que o conteúdo do texto a ler na página indicada na planificação já tinha sido suficientemente abordado oralmente e anotado no quadro. Não foi formulada nenhuma síntese para os alunos transcreverem no caderno diário sobre a dimensão espiritual. Esta falha foi parcialmente suprimida pelas anotações que os alunos copiaram do quadro. Contudo, estas não foram planeadas previamente e careceram de maior clareza e organização (títulos, âmbitos, etc.).

Depois de dar aos alunos alguns minutos para transcreverem para o caderno os registos feitos no quadro, foi proposto à turma um exercício a respeito da “capacidade espiritual”. Foi dito aos alunos que o exercício tomaria alguns minutos do intervalo e que, para o realizar, teriam de confiar em mim. Os alunos aceitaram o desafio e cederam a parte do intervalo.

Para o exercício de silêncio orante, pedi aos alunos que se afastassem ligeiramente das secretárias, pusessem as mãos sobre os joelhos e fechassem os olhos, concentrando-se apenas na minha voz. A grande maioria da turma aderiu. Pus a música de fundo e pedi que os alunos se abstraíssem do barulho dos colegas no corredor e descontraíssem. Uma vez que o contexto escolar dos alunos é o de uma escola cristã, pedi que imaginassem Jesus – independentemente da imagem que têm dele ou de crerem nele, - e escutassem-no e falassem com ele. Alguns alunos, diante desta última proposta exclamaram comentários de estranheza, mas em seguida silenciaram-se. Terminou-se sugerindo que agradecessem as coisas positivas ocorridas no mês de outubro.

Estando a hora adiantada, não houve oportunidade de escutar ecos dos alunos sobre este momento da aula.

O impacto que o meio audio-visual tem sobre os sentidos e a razão, continua a fazer dele uma ferramenta muito proveitosa para a reflexão e exploração dos conteúdos da disciplina de EMRC. Contudo, seguindo a linha da pedagogia da corporalidade usada no início da aula – meio para desenvolver a temática da comunicação, e da comunicação ao serviço da relação e da construção da comunidade humana, - uma possibilidade alternativa à empregue, poderia passar pela exploração do gesto, inventando códigos em grupo para frases de necessidade corriqueira, como “Onde é o refeitório?”, ou criando uma coreografia de grupo (atividade que exigiria a transformação da disposição da sala ou a utilização de um espaço alternativo). Finalmente, a sistematização dos conteúdos sobre comunicação, vivência em grupo e relação poderia ser feita à luz da obra de Francis Alÿs *When Faith Moves Mountains* (Quando a Fé Move Montanhas), levando os alunos a refletir sobre o que move as pessoas a trabalharem em conjunto por um mesmo ideal? O artista convidou quinhentos voluntários a colaborarem num projeto que resultou na deslocação em alguns centímetros de uma duna na periferia de Lima (Peru), por meio de um trabalho em uníssono. A obra de Alÿs mostra a (aparente) desproporção entre um esforço máximo e um efeito mínimo, como metáfora dos movimentos nas sociedades da América Latina (os participantes do projeto deram o seu tempo de graça, contrariando os princípios económicos da eficiência e da rentabilidade produtiva).²²⁸ O diálogo

²²⁸ Cf. MOMA, “Francis Alÿs, When Faith Moves Mountains, 2002”, *The Museum of Modern Art*, disponível em <https://www.moma.org/collection/works/109922>, consultado a 30.08.2018.

sobre as fotografias do projeto levado a cabo pelo artista poderá desembocar em valores como o amor, o interesse pelo bem-comum, a esperança num ideal, a fé – aspetos já indicadores de uma dimensão espiritual do ser humano, potenciadores da sua dimensão relacional.

3.2.4.4. UL1 - Aula 4



EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA PLANO DE AULA

PLANO DE AULA			
6º Ano	Unidade Letiva: A Pessoa Humana	Aula n.º 4	Lição n.º 4
Sumário: A vivência do amor e a realização plena da pessoa. Visualização de um vídeo.			

METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	Tempo	RECURSOS	AVALIAÇÃO FORMATIVA
G. Identificar os valores evangélicos	3. Promover a autenticidade como fidelidade ao próprio projeto (vocação).		Acolhimento, oração da manhã e sumário.	6 m	Oração da manhã	Observação dos alunos: -Capacidade de compreensão e interpretação -Qualidade de participação -Atitudes e valores -Desempenho de tarefas
		Dimensão espiritual	Revisão da aula anterior: leitura p 22 do manual	7 m	Manual	
		A rutura com o egoísmo e a vivência do amor permitem o crescimento saudável e a realização plena da pessoa.	A rutura do egoísmo e a vivência do amor: -Vídeo: Dr. Moscati -Reflexão e partilha	15 m 15 m	Vídeo (Anexo8)	
		É preciso amar: 1Jo 4, 7-8.12.19 A autenticidade: fidelidade ao próprio projeto	É preciso amar: -Leitura e comentário de 1 Jo 4, 7-8.12.19 -Exploração de um vitral e desafio -Síntese	7 m 7 m 3 m	Bíblia Vitral exemplo (Anexo9)	
Síntese: A rutura com o egoísmo e a vivência do amor permitem o crescimento e a realização plena da pessoa.						

A quarta aula teve um início um pouco agitado devido a diversos fatores: alunos ainda a circular e a conversar mesmo depois do toque de entrada, a chegada de alunos atrasados, a ausência da folha com a proposta de oração do Colégio para o dia, uma aluna que permanecia na procura de um sapato, mesmo depois da aula começar, etc.

Como alternativa à oração do dia, escolhi para ponto de partida o texto introdutório para o mês de novembro da agenda do Colégio Amor de Deus. De entre os alunos que se ofereceram para ler, escolhi uma aluna que raramente participa na aula. Como a aluna leu em voz baixa, eu repeti o essencial da história e formulei uma prece a partir dela, finalizando com a oração “Glória ao Pai”.

A mesma aluna perguntou o significado do termo “filósofo” (palavra presente no conto). Em ordem à resposta, perguntei primeiro se algum aluno sabia explicar. Houve um aluno que ofereceu uma hipótese de resposta. Depois de valorizá-la, dei eu mesma uma resposta conclusiva.

Em seguida, pedi aos alunos que abrissem o manual na página 22 e pedi a um aluno para ler o texto, a fim de recapitularmos o conteúdo abordado na última aula. O texto da página 22 do manual foi sendo lido por vários alunos e comentado, de modo a fazer a revisão pretendida. Esta estratégia permitiu não só fazer a ligação com a aula anterior, como também precisar e nomear conceitos emergidos na aula 3.

A partir da ideia de amor, como capacidade que nos configura com o próprio Deus, enquanto criaturas de Deus, feito à sua imagem e semelhança, foi apresentado um vídeo com trecho de um filme biográfico de Santo Giuseppe Moscati²²⁹. Foi feita uma breve introdução ao filme, referindo quem foi Moscati, em que época viveu e mencionando que ele se destacou no seu tempo pela forma como se relacionava com as pessoas e as situações; referi ainda que o vídeo consistia num conjunto de trechos do filme, mostrando diferentes momentos da vida de Moscati. Não mencionei intencionalmente que Moscati fora canonizado santo, de modo a não condicionar a percepção dos alunos com algum eventual estereótipo e poderem, de forma livre, descobrirem a vivência heroica do amor como caminho de plenitude da pessoa.

²²⁹ Cf. G. SCTLER & S. GIUSSANI (Realização), *Giuseppe Moscati, L'amore che guarisce*, (200 min), Artis Edizioni Digitali, Sacha Film Company, Rai Ficion, Itália, 2007.

Pedi aos alunos que, durante a visualização do vídeo procurassem identificar atitudes e gestos da personagem, relativamente às pessoas e às situações com que se deparava. No decurso do vídeo, uma vez que a qualidade da projeção não permitia ver facilmente determinados pormenores, importantes para a compreensão da cena, fui explicitando e chamando à atenção para alguns aspetos, que de outro modo, passariam despercebidos.

O vídeo teve a duração de 15 min. Durante a sua visualização os alunos foram reagindo com observações, comentários, risos, etc., demonstrando que estavam envolvidos, interessados e a compreender o que estavam a ver. Um dos *frames* presente no vídeo, sugeria a exploração de uma menor pela prostituição. Este dado parece ter passado despercebido aos alunos. Contudo, em Núcleo de PES, o Professor Cooperante e o Professor Orientador referiram que essa cena, sem relevância para a história, poderia ter causado grande perturbação na atenção dos alunos, sem necessidade, prejudicando a aula, e que por isso, deveria ser retirada. A seleção das imagens e cenas devem ser sempre criteriosamente selecionadas em função do fim em vista.

No final do vídeo foram partilhadas as impressões e respostas dos alunos relativos aos aspetos referidos. Os alunos revelaram uma boa compreensão dos trechos visualizados e partilharam impressões, tais como: “Ele não pensou só nele e foi para aquele bairro perigoso”, “Teve muita coragem”, etc.

A partir das respostas dos alunos, foi elaborado o seguinte esquema de ideias no quadro:

Egoísmo	≠	Acolhimento Amor Preocupação com os outros Solidariedade, partilha Gratuidade Dar alegria
---------	---	--

Os alunos concluíram a partir do filme que, quando se ama, abrindo-se aos outros, em vez de procurar apenas o seu próprio interesse, é-se mais feliz.

A propósito desta conclusão referi a 1ª Carta de S. João como resumo da vivência que identificámos no filme. Desta carta foram seleccionados apenas alguns versículos, de modo a comunicar o mais central do discurso de S. João, e fazer a ligação com o vídeo. A este respeito, o Professor Orientador referiu que a Carta de S. João não se trata de um resumo, mas antes apresenta o princípio e fundamento das atitudes visualizadas no filme. O Professor chamou ainda a atenção para o facto de ter sido oportunidade para referir a importância da Bíblia para os cristãos, como fonte de sentido e de bem para a vida humana. Poderia fazer referência ao facto de, nas últimas cenas do filme, Moscati citar esta mesma carta de S. João, dando a ver como ele conhecia a Bíblia e que ela foi muito importante para o seu percurso.

Eu li o texto, dando entoações e ritmos distintos às diferentes versículos, e os alunos acompanharam-no a partir do manual. Findada a leitura do texto, eu explicitiei o sentido do texto bíblico, sintetizando-o por meio da metáfora do vitral: “O que S. João nos diz é que quando amamos, nós tornamo-nos semelhantes a Deus porque Deus é amor; tornamo-nos transparência de Deus, um vitral de Deus.” Abri os estores e encostei à janela um vitral realizado por mim em cartolina e celofane (o perfil recortado em cartolina preta e um pequeno vitral recortado no interior, coberto com folha celofane de diferentes cores). Os alunos ficaram bastante impressionados. Mostraram-se curiosos em saber como foi feito. Desafiei então a turma a realizar em casa um vitral do mesmo género a partir da sua própria silhueta, figurando um símbolo que represente a sua abertura em amor aos outros.

Os alunos ficaram positivamente admirados quando apresentei a cada um uma silhueta sua já desenhada em cartolina e um conjunto de cores em celofane para realizarem o trabalho. Os alunos receberam os materiais cheios de entusiasmo, conversando entre eles, desde já sobre que desenhos iriam fazer no vitral.

Depois de distribuídas as cartolinas e as folhas de celofane, pedi aos alunos para formularem uma síntese da aula. Três alunos propuseram uma frase síntese. Contudo, embora eu tenha valorizado cada um com um comentário positivo, mantive aquela que formulei a partir do manual do aluno. Em avaliação posterior verifiquei que teria sido mais benéfico utilizar a síntese dos alunos, valorizando a sua aprendizagem a partir da aula.

Adicionalmente a isto, nesta aula a gestão das participações e do tempo aconteceu de um modo mais eficaz, tendo conseguido cumprir a planificação estipulada.

De acordo com uma qualificação humanizadora do tempo, é certo que a realização do vitral é uma atividade que merecia ser feita em sala e dando-lhe o tempo e acompanhamento justo. Uma outra gestão da planificação poderia possibilitar esta realização no tempo letivo seguinte, ou em alternativa, um trabalho de interdisciplinaridade com Educação Visual poderia ajudar nesta linha. O vitral enquanto objeto onde os alunos materializariam o que compreenderam sobre ‘abertura interior aos outros’, ‘capacidade de amar’, ‘ser janela de Deus’ condensa simultaneamente a função de meio de expressão e meio de reflexão. A sua potencialidade pedagógica lucraria, no entanto, com uma correta exploração. Assim, os alunos poderiam, a par da composição plástica, fazerem uma composição escrita que descrevesse, qual memória descritiva nesse outro código habitual, o que sentem ser a sua forma de abertura ao outro.

3.2.4.5. UL1 - Aula 5



EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA PLANO DE AULA

PLANO DE AULA			
6º Ano	Unidade Letiva: A Pessoa Humana	Aula n.º 5	Lição n.º 6
Sumário: A autenticidade: fidelidade ao próprio projeto de vida. Exploração de uma música.			

METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	Tempo	RECURSOS	AValiação FORMATIVA
G. Identificar os valores evangélicos	3. Promover a autenticidade como fidelidade ao próprio projeto (vocação).	A rutura com o egoísmo e a vivência do amor permitem o crescimento saudável e a realização plena da pessoa.	Acolhimento, oração da manhã e sumário A vivência do amor: -Ligação com a aula anterior (conceitos-chave): leitura da p. 22 e 24 e síntese -Partilha de alguns TPC	10 m 10 m 5 m	Oração da manhã Manual Anexo 10	Observação dos alunos: -Capacidade de compreensão e interpretação -Qualidade de participação -Desempenho de tarefas
		A autenticidade: fidelidade ao próprio projeto	A autenticidade: -Leitura e exploração da p 26-27 -Música: "Escolhas" (Sara Tavares) -Sublinhar frases importantes. Diálogo exploratório.	10 m 5 m 5m	Manual Música (Anexo11) Folhas com a letra (Anexo12)	
		A vocação da pessoa é a felicidade: -coerência -verdade -aceitação de si	-Tarefa: -Apresentação de um dilema em BD -registo da escolha pessoal -Projeção de sombras a partir de alguns trabalhos: SER + (relação com o tema da humildade) -Síntese.	2 m 10 m 3m	BD (Anexo13) Balão de fala (Anexo14)	
Síntese: "Cada pessoa vale pelo que é e não pelo que tem."						

No início da aula todos os alunos estavam ansiosos por mostrar o resultado do vitral que levaram para fazer em casa. Eu disse à turma que no momento oportuno eu pediria os trabalhos. Adverti os alunos para tomarem os seus lugares e criarem condições para começar a aula com a oração da manhã. Diante da advertência e do começo da oração com o sinal da cruz, os alunos mudaram de postura, sentaram-se, viraram-se para a frente, mas a sua atenção ainda continuava algo dispersa. Uma vez que o texto de reflexão orante (conto) proposto pelo Colégio para este dia era um pouco longo, e os alunos revelam ainda pouca capacidade de projeção da voz, de modo a não atrasar os trabalhos da aula, tomei a iniciativa de ler o conto, frisando frases importantes enquanto circulava entre as carteiras dos alunos e olhava alguns com especial enfoque para convocar a sua atenção. No fim do texto, formulei uma prece em torno de um desafio emergente do conto. Sendo a temática do texto muito convergente com o conteúdo da aula, propus-me fazer referência ao texto no decurso da aula. Esta estratégia contribuiria para dar importância ao momento da oração inicial, educando os alunos para a necessidade de dar-lhe atenção e relevância, enquanto elemento de sentido.

Findada a oração inicial, escrevi a data, lição e sumário no quadro e os alunos transcreveram-no para o caderno diário.

Uma vez que na lição anterior não houve aula (a turma fez teste de outra disciplina numa hora comum a todas as turmas de 6º ano), fiz com os alunos uma revisão da última aula a partir do texto do manual, salientando a capacidade de contribuir para o enriquecimento da vida dos outros através do amor, da verdade e da justiça, como característica central da dimensão espiritual, que elevam e realizam a pessoa, tornando-a imagem e transparência de Deus, conforme a Carta de S. João. A este respeito, pedi aos alunos que mostrassem o seu vitral, elevando-o para que todos o pudessem ver. Todos os alunos corresponderam ao desafio proposto. Em Núcleo de PES ficou decidido que, dado o impacto deste trabalho para os alunos, far-se-ia uma exposição dos trabalhos dos alunos, de modo a poderem ser visualizados por toda a Comunidade Educativa, nos meses de fevereiro e março. O Professor Cooperante, iria dialogar ainda com o professor de Educação Tecnológica da turma, para verificar a possibilidade da realização de um vitral pela turma no tempo do Natal.

De modo a valorizar o contributo dos alunos e a sua capacidade de compreensão dos conteúdos das aulas, conforme planificado, decidi recuperar a frase-síntese de um aluno da aula passada: “Ama e sê feliz”. Pedi ao aluno que a escrevesse no quadro, valorizando assim o seu contributo, e a partir dela concluímos a revisão.

A abordagem do tema da autenticidade partiu do texto do manual. Este foi lido em voz alta por dois alunos e comentado com recurso a exemplos, procurando que os alunos compreendessem o seu sentido. Pedi aos alunos que sublinhassem frases importantes. Vários dos alunos que participaram verbalizando a sua opinião, manifestaram compreender o conceito de autenticidade por oposição ao de aparência ou futilidade, ou aproximar-se dele. Um dos alunos sintetizou muito bem esta ideia, frisando a importância do cultivo de atitudes interiores de verdade e bem como caminho de felicidade. Pedi-lhe por isso que partilhasse a sua conclusão com a turma, escrevendo-a no quadro: “Devemos tentar ser o melhor de nós mesmos.” A turma transcreveu ambas as frases para o caderno diário.

Quer na revisão da aula anterior, quer na exploração da temática da autenticidade a partir do texto do manual, embora tenha procurado valorizar as respostas dos alunos, fui mais orientativa do que desejaria, deixando ainda assim prolongar demais o tempo da exploração.

Depois deste momento, referindo que o processo de ser autêntico faz-se nas escolhas da vida diária, foi escutada a música “Escolhas” de Sara Tavares. A eleição deste meio obedeceu a um critério de diversidade e abrangência de estratégias que possam envolver e motivar os alunos na aprendizagem. A escolha desta música em particular, para além da adequação do tema, permitiu uma fácil compreensão por estar em português e contribui para aumentar o conhecimento cultural dos alunos (apenas uma aluna pareceu reconhecer a autora). Contudo, avalio que para alunos desta faixa etária, o conteúdo da letra pode ser pouco relevante, por não concretizar objetivamente as referências a que faz alusão. Em alternativa, outra música, tal como “Dar mais” que serviu de banda sonora ao filme de animação “O Príncipe do Egito” (muito familiar às crianças desta idade) poderia adequar-se mais. A letra da música aborda questões tais como a responsabilização pessoal pela construção do mundo, o desenvolvimento das próprias potencialidades em prol do bem comum, o desenvolvimento do próprio ser, etc.

Aos alunos foi distribuída uma folha A5 com a letra da música “Escolhas”; foi pedido que escutassem a música com atenção e sublinhassem as frases que considerassem mais significativas, para em seguida partilhar, justificando. Embora a letra da música tivesse algumas frases com referências abstratas, os alunos a quem foi pedido que partilhassem o seu trabalho, parece terem conseguido apreender com suficiência a ideia de liberdade e de consequência a partir das escolhas que, enquanto pessoas, podemos fazer.

Acerca da frase “O que escolho fazer hoje/ Vou vivê-lo amanhã” um aluno manifestou a sua discordância, interpretando a frase como adiamento de uma responsabilidade, abrindo-se um diálogo na turma em torno do seu sentido. Confirmei o aluno quanto ao ponto de vista moral que defendeu, havendo maior bem em realizar “hoje” uma tarefa que se tenha à responsabilidade, em vez de guardá-la para mais tarde ou “amanhã”. Contudo esclareci que, segundo me parecia, a autora da letra referia-se às consequências das nossas escolhas e atos.

Dando continuidade e maior concretização à conceção de autenticidade como um processo de construção a partir das escolhas pessoais, foi proposto à turma uma situação de exclusão social representada em banda-desenhada (Cf. UL1_Aula 5 – Anexo3), diante da qual deveriam escolher que posição pessoal tomar. A banda-desenhada, adaptada por mim, foi projetada no ecrã e as suas falas lidas em voz alta por três alunos. A cada aluno, foi dado o desenho de um balão de pensamento impresso em papel onde deveriam registar a posição que escolheriam tomar diante da situação proposta.

A aula terminou sem que muitos alunos tivessem terminado a tarefa. Assim, foi dito à turma que poderiam acabar e apresentar na aula seguinte. Foi pedido que entregassem as silhuetas-vitrais realizadas.

Dada a ligeira discrepância de tempo na gestão da planificação, também não foi possível a partilha de respostas a esta tarefa, nem a projeção de sombras a partir de algumas silhuetas-vitrais dos alunos. Contudo, esta projeção poderá ser ponto de partida para a próxima aula, servindo a ideia de dignidade da pessoa. De uma maneira global, em Núcleo foi visto que esta aula, embora mais expositiva, frisou com razoável clareza três partes: a ligação com a aula anterior, o que é a autenticidade e como vive-la no dia-a-dia.

Para além da música, a investigação feita permite dizer que também as artes visuais são ricas fontes, quer de inspiração a ‘micropedagogias’, que de obras que possam servir de ponto de partida para a exploração da ideia de autenticidade enquanto fidelidade a uma origem (o que cada pessoa é na sua singularidade e naquilo que a une a toda a humanidade) e colaboração insubstituível numa construção conjunta. Este aspeto é bastante evidente numa peça musical na qual intervêm diferentes instrumentos e melodias em harmonia, mas também no estilo marcadamente distinto de tantos artistas plásticos.

A obra plástica de Andy Warhol é particularmente oportuna para explorar questões relacionadas com o único ou o múltiplo/ repetição/ massa, o original ou a cópia, o autêntico ou a aparência. O texto produzido pela aluna a título individual, expressa a existência deste conflito entre as alunas desta faixa etária, merecendo um reforço sobre a valorização do valor inalienável de cada um (a sua dignidade fundamental e os seus dons particulares) em prol de uma estruturação positiva da identidade pessoal e da relação cooperativa e fraterna entre pares. A partir da análise de *Judy Garland* (1979) ou *Marilyns* (1964) seria possível abordar em diálogo a questão de ‘imagem de consumo’ por oposição à constituição de uma imagem duradoura do ‘eu’, expresso por meio de atitudes e comportamentos coerentes com os valores que a pessoa deseja adotar para uma vida feliz – como sejam a justiça, a paz e a fraternidade.

3.2.4.6. UL1 - Aula 6



EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA PLANO DE AULA

PLANO DE AULA			
6º Ano	Unidade Letiva: A Pessoa Humana	Aula n.º 6	Lição n.º 7
Sumário: Direitos e deveres da pessoa humana. Construção de um friso cronológico.			

METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	Tempo	RECURSOS	AVALIAÇÃO FORMATIVA
G. Identificar os valores evangélicos	4. Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança a partir da noção de dignidade humana.		Acolhimento, oração da manhã e sumário.	7 m	Oração da manhã (Anexo15) Trabalho de um aluno	Observação dos alunos: -Capacidade de compreensão e interpretação -Qualidade de participação -Desempenho de tarefas
		A autenticidade: fidelidade ao próprio projeto. Vocação à felicidade.	A autenticidade: -Partilha da tarefa da aula anterior -Ligação com o projeto Ser+ e o tema da dignidade humana	13 m		
		O ser humano é dotado de direitos e deveres, reconhecidos pela sociedade	Os Direitos Humanos: -construção de um friso cronológico -Exploração do site: www.youthforhumanrights.org -video: "Story of human rights: born free and equal" -síntese	20 m 10 m 5 m 5 m	Imagens e texto (Anexo16) Vídeo (Anexo17)	
Síntese: Todos os seres humanos são iguais em dignidade e possuidores de direitos e deveres.						

A aula 6 iniciou, conforme a planificação, com a oração da manhã. Previamente pedi ao Professor Cooperante a oração proposta para o dia, de modo a poder integrá-la mais harmoniosamente no plano da aula. Antes da aula iniciar, pedi a uma aluna que, quando eu dissesse, erguesse o seu vitral em frente ao foco do projetor, com a finalidade de criar uma sombra projetada do seu perfil em escala superior à natural. Assim, foi feita uma leitura dialogada do texto da oração projetado em PowerPoint, e a seguir à última frase (“Não é pelo tamanho que terás êxito ou fracasso...mas sê o melhor que desejas e possas ser”), a aluna segurou durante alguns segundos o seu trabalho em frente ao foco produzindo a sombra projetada da mesma. Depois deste gesto, formulei uma prece, relacionando o conteúdo do texto com a síntese da aula anterior (“Devemos tender ser o melhor de nós mesmos”), e empregando a expressão que dá título ao projeto pastoral da escola: “Ser +”.

No começo, os alunos estavam ainda um pouco agitados (virados para o lado ou para trás, conversar, mostrar coisas uns aos outros, etc.), mas depois sossegaram no decurso da oração. Contudo, este momento foi perturbado pela chegada sucessiva dos alunos atrasados. Este facto quebrou várias vezes o ambiente e impediu que os alunos conseguissem concentrar a sua atenção sobre o texto e a evocação que ele fazia da síntese da aula anterior. Dada a potencialidade deste momento e deste texto para a aula, uma possibilidade de contornar os ruídos próprios do começo da aula, poderia ter passado pela opção de escrever primeiramente o sumário, e em seguida fazer a oração da manhã. Deste modo, seriam proporcionadas melhores condições para fazer uma ponte entre o texto e os conteúdos abordados na aula anterior, nomeadamente o tema da autenticidade como “Ser+” por oposição à concentração do valor da pessoa na sua aparência ou no seu enquadramento em algum estereótipo social.

Findada a oração, foi escrito o sumário no quadro. Uma vez transcrito para o caderno diário, foi projetada a banda-desenhada utilizada na aula 5. Pedi então a alguns alunos que partilhassem as suas respostas à tarefa.

A partilha dos alunos revelou que muitos entenderam a situação como um conflito. Um aluno afirmou claramente: “Isto é bullying:” Muitos expressaram a opção de chamar alguém responsável para resolver a situação; um aluno partilhou que, no lugar do protagonista, replicaria com respostas de igual exclusão (“Quando vocês perderem, eu é que já não vos quero na minha equipa!”); outro partilhou uma opção de

inclusão (“Ei pessoal, é mesmo só um jogo. O importante realmente é divertirmo-nos. Anda, podes vir para a minha equipa.”). Por repto de um outro aluno que pediu palavra, foi problematizado a banda-desenhada, comentando que na nela não se encontrava um conflito que era preciso desfazer (“separar”, segundo algumas respostas), mas uma situação de diminuição da pessoa. Assim, procurando estabelecer uma ligação com o tema da dignidade humana, procurei chamar à atenção para a questão da dignidade humana, apontado para o valor de toda a pessoa humana, independentemente para a sua habilidade, aparência, etnia, etc. e que, na banda-desenhada, de certo modo, não era observado.

Senti que a ponte estabelecida entre esta BD e o tema da dignidade da pessoa foi pobre, muito dirigida por mim e sem uma perceção clara de que os alunos a tenham compreendido. Quer na planificação, quer na aula, não foi dado espaço a uma definição clara do conceito de dignidade humana. Partindo da banda-desenhada, teria sido melhor consolidar o tema da autenticidade da pessoa, enquanto aceitação de si, busca da verdade e esforço por desenvolver-se no sentido de ser e dar o melhor de si aos outros (amar – contrariamente à situação observada na vinheta), apresentando, para isso, uma hipótese de resolução da BD. Contudo, este exercício permitiu avaliar que para assimilar o tema da autenticidade da pessoa, os alunos talvez necessitassem de um exercício com diferentes características (problematização do binómio ser/aparência, p. ex.), ou uma melhor consolidação dos conteúdos e uma orientação mais clara do exercício.

A partilha dos registos levou menos tempo do que o previsto, tendo eu terminado com a referência ao valor da dignidade que toda a pessoa humana tem e que merece, portanto, ser respeitada. Nesta sequência, propus à turma uma abordagem histórica dos Direitos Humanos através da construção de um friso cronológico. Nele verificaríamos como o reconhecimento da dignidade da pessoa e a criação de condições para que cada pessoa possa viver dignamente, foi uma conquista longa.

Para este friso, foi distribuído aleatoriamente, com a ajuda de um aluno que se auto-propôs, 13 imagens A4 e 13 textos. Aos alunos foi dito que, aqueles que receberam textos ou imagens, teriam dois minutos para os analisar. Os alunos a quem foi entregue um texto, deveriam sublinhar o mais importante (data e acontecimento central) para depois o apresentar quando solicitado. Foi indicado que os alunos a quem

não foi distribuído nem texto, nem imagem deveriam abrir o manual na página 30 para acompanhar e completar o friso com os factos nomeados. Enquanto o tempo da análise decorria, eu desenhei a linha cronológica no quadro a giz. Na sala de aula havia um ambiente de maior agitação que nas aulas anteriores.

Passado um breve espaço de tempo perguntei à turma quem teria em mãos o acontecimento histórico mais antigo. Eventualmente, com ajuda dos colegas, o aluno que tinha o texto respeitante à saída dos hebreus do Egito e a aluna que possuía a respetiva imagem (identificada com aquela presente no manual), dirigiram-se ao quadro apresentando o acontecimento em causa. Assim sucedeu com os diferentes pares, construindo-se gradualmente o friso em grande grupo. Eu fui intervindo com breves clarificações e sublinhados, uma vez que nem todos os alunos tinham uma comunicação clara. As imagens A4 em micas foram coladas por mim no quadro, ilustrando o respetivo momento histórico, à semelhança do manual. Enriqueci a lista de factos referidos no manual com mais alguns dados, a partir da cronologia presente no site www.youthforhumanrights.org.

Esta estratégia levou mais tempo do que o previsto na planificação. Atendendo ao número de factos a colocar no friso, à idade dos alunos e à apresentação de textos e imagens, conclui-se a previsão não era realista. Nem todos os alunos foram capazes de cingir-se à informação sublinhada, prolongando o tempo de apresentação. Alguns dos textos mereciam uma seleção mais criteriosa de palavras e expressões, que não criassem ruído na transmissão da informação. A falta de clareza nas instruções iniciais (como iria processar-se a construção, quantos elementos iam ser distribuídos, o que deveriam fazer os restantes alunos, etc.) contribuiu para desestabilizar a atenção dos alunos. O quadro tornou-se pequeno para todos os elementos, ficando a informação pouco legível, apesar do resultado visual interessante.

Foi notório na reação dos alunos que esta abordagem estabeleceu uma ligação com conhecimentos da disciplina de História (“Nós já falámos disto em História”, “Ah, este texto é sobre a Constituição americana”) e que, de algum modo, ela envolveu toda a turma, que já possui bons hábitos de participação e colaboração em dinâmicas de sala de aula. Contudo, fica em dúvida se esta estratégia terá sido a mais indicada para o objetivo em vista. Se por um lado ela mobilizou a participação dos alunos, por outro lado, a dispersão da atenção que ela implica, a efemeridade da

construção e a ausência do seu registo, representaram uma perda quanto à valorização da experiência e do conhecimento. Somado a isto, a extensão de tempo que ela implicou, impediu a realização do resto da planificação.

Avaliando a experiência, teria sido preferível ocupar menos tempo com a abordagem do friso e privilegiar a visualização e exploração a partir do vídeo, dada a qualidade deste último meio para o fim em vista. Em alternativa, poderia realizar uma construção mais simples e breve do friso (apenas com imagens e uma breve exposição dos factos históricos feita por mim), ou a visualização do vídeo seguido de uma apresentação em PowerPoint, a par do acompanhamento através do manual por parte dos alunos. A apresentação em PowerPoint serviria mais fluidamente a transmissão de uma noção geral de Direitos Humanos e da evolução histórica da consciência de dignidade de toda a pessoa humana.

A extensão de tempo empregue nesta abordagem levou a que não fosse possível explorar o site, visualizar o vídeo na integralidade, nem realizar a síntese da aula. A maior parte do tempo da aula foi investido num exercício cujos elementos constituintes não foram sistematizados, como seria desejável para a sua assimilação.

Nos cinco minutos restantes da aula, escolhi mostrar o vídeo, simultaneamente como meio de sistematização dos dados, e como meio de motivar os alunos a uma atitude ativa a partir da noção de Direitos Humanos. Contudo, não foi possível visualizar o vídeo na sua totalidade e, não tendo preparado os alunos para o conteúdo do mesmo, este não surtiu proveito. Teria sido preferível, em vez da visualização do vídeo, realizar com a turma a síntese da aula. Quando soou o toque os alunos levantaram-se, e eu disse que retomáramos o vídeo na aula seguinte.

3.2.4.7. UL1- Aula 7



EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA PLANO DE AULA

PLANO DE AULA			
6º Ano	Unidade Letiva: A Pessoa Humana	Aula n.º 7	Lição n.º 8
Sumário: Os direitos fundamentais da pessoa e da criança: visualização de um vídeo. Organizações de apoio à pessoa.			

METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	Tempo	RECURSOS	AVALIAÇÃO FORMATIVA
			Acolhimento, sumário e oração da manhã.	10 m	Texto escrito por uma aluna sobre a autenticidade	
G. Identificar os valores evangélicos	4. Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança, a partir da noção de dignidade humana.	O ser humano é dotado de direitos e deveres, reconhecidos pela sociedade	Os Direitos Humanos: -Ligação com a aula anterior: manual p 30 e 31 (friso) -Video: “Story of human rights: born free and equal” -PowerPoint: Os Direitos Humanos Os Direitos das Crianças: -manual p. 35 e 36	3m 10 m 2 m 5 m	Vídeo (Anexo17) PowerPoint (Anexo18e 18A)	Observação dos alunos: -Capacidade de compreensão e interpretação -Qualidade de participação
I. Conhecer o percurso da Igreja no tempo e o seu contributo para a construção da sociedade	5. Conhecer organizações católicas que trabalham pela promoção da dignidade humana.	Organizações locais de apoio à pessoa. O contributo da Igreja Católica.	Organizações de apoio à pessoa: - Leitura do manual p.41 -PowerPoint: organizações católicas de apoio à pessoa. -Síntese	10 m 15 m 5 m	PowerPoint (Anexo18 e 18A)	-Desempenho de tarefas
Síntese: A Igreja tem um papel importante no apoio à pessoa						

Na sequência da avaliação feita sobre a aula anterior, a aula 7 iniciou com o acolhimento dos alunos, o registo do sumário no quadro, e a sua transcrição por parte dos alunos no caderno. Este momento decorreu com normalidade, tendo os alunos tomado concentração para a aula com esta tarefa inicial.

Em seguida dei início à oração da manhã, utilizando para o efeito, um texto produzido por uma aluna da turma, a quando do tema da autenticidade. Ao introduzir o momento da oração, fiz referência ao facto de ser da autoria de uma aluna da turma. Os alunos reagiram com expectativa e atenção. Durante a leitura, alguns alunos também fizeram comentários sobre o desenrolar da história, revelando a sua atenção e compreensão do conteúdo. No final, formulei uma prece pedindo a Deus a capacidade de aceitarmos e valorizarmos sempre o dom único que cada um é em si mesmo, e de desenvolvê-lo cada vez mais. Em seguida, rezou-se um Glória ao Pai.

Conforme planificado, pedi a alguns alunos que lessem o primeiro parágrafo da página 30 e o final da página 31. Com base no texto e no friso cronológico, recapitulámos a aula anterior e alguns dos acontecimentos adicionais que foram referidos. Três alunos foram capazes de evocar algumas dessas datas e acontecimentos históricos que não constam do friso do manual (o Cilindro de Ciro, a referência aos EUA e a sua Constituição em função da liberdade do país e de cada cidadão e a formação da ONU). Depois disto foi visto o vídeo. Por lapso, foi apresentado o vídeo integral a partir do sítio www.youthforhumanrights.org em vez da versão menor adaptada por mim. Este facto perturbou ligeiramente os tempos planificados, obrigando a encurtar os momentos seguintes da aula. O vídeo, na revisão histórica que apresenta, introduziu outras datas não abordadas na aula anterior. Apesar de longo, perante a pergunta “Então, o que são os Direitos Humanos?” os alunos foram capazes de responder corretamente, adiantando o primeiro e fundamental dos direitos fundamentais da pessoa presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), e muitos outros direitos presentes na mesma declaração e referidos no vídeo.

Foi apresentado em PowerPoint o conjunto dos 30 Direitos Humanos da DUDH, muito embora as partilhas dos alunos ao vídeo dispensá-lo-iam. Não obstante, um aluno perguntou se entre os direitos havia algum que declarasse que ninguém tinha direito a destituir uma pessoa dos seus direitos. Respondi ao aluno com o Artigo 6º da DUDH (“Todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento como pessoa perante a

lei.”), embora o mais correto fosse o Artigo 30º (“Nada na presente Declaração pode ser interpretado de maneira a conceder a qualquer Estado, grupo ou indivíduo o direito de se entregar a alguma atividade ou de praticar algum ato destinado a destruir os direitos e liberdades aqui enunciados.”).

Em seguida pedi aos alunos que abrissem o manual nas páginas 35, referente aos Direitos da Criança. Referi que estes nasceram a partir dos direitos humanos, a fim de defender as crianças enquanto elementos mais vulneráveis da sociedade. Fiz referência ao conteúdo da página 34, lembrando que, conforme visto na construção do friso, Cristo teve uma influência importante a favor da defesa da dignidade da pessoa, particularmente os mais desfavorecidos, entre os quais, as crianças (desconsideradas nas culturas contemporâneas de Jesus). Nesta página foi lido o primeiro parágrafo e o significado da conhecida sigla UNICEF. Por lapso, e procurando abreviar a abordagem a este ponto devido ao atraso na planificação, não foi lido o lema desta organização, que alude a vários direitos humanos fundamentais que a organização procura salvaguardar. Neste sentido, também foi suprimida a leitura da página 36 (prevista).

Em vez da página 41 (planificada), depois de uma introdução feita por mim, pedi a uma aluna que lesse o segundo parágrafo da página 40, referente ao contributo dado pela Igreja Católica, incluindo o excerto da *Familiaris Consortio*. Mediante esta referência, passei imediatamente a apresentar exemplos de organizações de apoio à pessoa ligados à Igreja Católica ou que apresentam alguma relação.

À medida que fui apresentando as instituições, os alunos foram intervindo ordenadamente com muitas partilhas de ações de voluntariado e solidariedade realizados por familiares ou pelos alunos com a família. Entre as partilhas surgiu a nomeação de mais algumas instituições de ajuda social, como por exemplo, a ReFood.

Faltando apenas cinco minutos para o final da aula, prescindi de apresentar as restantes instituições constantes do PowerPoint e procurei que os alunos fizessem a síntese da aula. As sínteses dos alunos frisaram os Direitos Humanos, sobretudo que toda a pessoa é livre e igual em dignidade. Acolhendo esta ideia associei a síntese formulada por mim sobre o contributo da Igreja para fazer valer esses mesmos direitos.

De um modo global, percecionei que os alunos apreenderam bem os conteúdos da aula.

Artistas contemporâneos como Alfredo Jaar, JR, Vihls ou *graffitis* como os que se encontram no Bairro da Quinta da Fonte são, a respeito dos Direitos Humanos, bons pontos de partida para conhecer a sua importância, pois associados a imagens interpeladoras elas transportam uma narrativa significativa sobre o valor da dignidade fundamental de todo o ser humano. A obra de qualquer um dos artistas plásticos poderá ser mote quer para conhecer o que são e quais são os Direitos Humanos, quer para conhecer a sua história, utilizando os recursos de vídeo e PowerPoint concebidos. Por outro lado, a análise das obras e suas narrativas, e a aprendizagem sobre os Direitos Fundamentais do Homem, poderão desembocar num projeto de cariz social, por forma a contribuir para que as condições de vida material e/ou social permitam às pessoas do meio envolvente viver com a dignidade e reconhecimento devido.

3.2.4.8. UL1 - Aula 8



EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA PLANO DE AULA

PLANO DE AULA			
6º Ano	Unidade Letiva: A Pessoa Humana	Aula n.º 8	Lição n.º 9
Sumário: Atividade de Natal na capela.			

METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	Tempo	RECURSOS	AVALIAÇÃO FORMATIVA
E. Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo	6. Perceber como o elemento fulcral da mensagem cristã é o carácter pessoal da relação de Deus com cada ser humano.		Na sala de aula: Acolhimento e sumário	10 m		Observação dos alunos: -Capacidade de compreensão e interpretação -Qualidade de participação -Desempenho de tarefas
		Deus estabelece com todos uma relação pessoal	Na capela: -Introdução -Leitura e breve exploração do conto: “O quarto Rei Mago (adaptado)” -Escrever mensagens de Natal -Acender as velas no círio. Música de Natal: “Noite de paz” -Troca de velas com mensagens	5m 10m 5m 5m 5m	Anexo19 Texto (Anexo20) Velas, pérolas e cartões	
			Na sala de aula: -Jogo	20 m	(Anexo 19)	
Síntese: Para Deus, cada ser humano é muito importante.						

A aula 8, sendo a última aula de EMRC antes do Natal, foi planeada como atividade alusiva ao Natal de modo a valorizar esta quadra a partir da sua raiz cristã. Na sua planificação foi tido em conta o conteúdo programático “Deus estabelece com todos uma relação pessoal” e ainda alguns conteúdos abordados até então, tais como: a dimensão espiritual da pessoa, a dignidade humana, a autenticidade como fidelidade ao próprio projeto, a rutura com o egoísmo e o amor como forma de realização plena da pessoa.

A aula teve início na sala de aula, como habitualmente. Depois de os alunos escreverem o sumário no caderno diário, foi explicado à turma que a aula decorreria noutro espaço da escola, e que precisariam apenas de levar consigo uma esferográfica. Foi ainda recomendado que os alunos formassem uma fila e que fossem em silêncio atrás de mim para o espaço (uma vez que passaríamos perto de outras salas onde estariam a decorrer aulas).

A saída da sala de aula e o caminho até ao espaço ‘surpresa’ foi vivido com alguma agitação e ansiedade por parte dos alunos. Chegados à capela, pedi aos alunos que se sentassem livremente nos primeiros bancos. No altar-mor da capela do Colégio, em frente ao altar, havia um presépio de figuras médias, uma manjedoura vazia, musgo e uma coroa de Advento com quatro velas apagadas. Na capela não existia nenhum círio pascal. Depois de alguma agitação, os alunos preencheram os primeiros três bancos de cada lado da capela, sentando-se junto dos colegas com quem tinham mais afinidade, resultando uma distribuição de bancos por sexos. Foi necessária a intervenção do Professor Cooperante, Bento Oliveira para os alunos acalmarem e tomarem atenção à proposta a ser lançada.

De acordo com a planificação, fiz uma introdução (ver Anexo 1), pedi quatro voluntários para colaborarem numa leitura dialogada do texto e distribuí pelas várias filas, com a ajuda de dois alunos, as folhas contendo o conto a ser explorado. Ao Professor Cooperante Bento Oliveira pedi que lesse as partes do texto concernentes ao narrador. A leitura do texto decorreu com regularidade. Os alunos acompanharam a leitura por meio da sua própria folha. No final da leitura do texto, foi feita uma breve exploração, procurando que os alunos fizessem uma síntese analítica. No comentário ao conto evoquei aspetos abordados ao longo da Unidade Letiva: o valor da dignidade de cada pessoa, o amor como meio de realização humana, a autenticidade como

fidelidade ao ser e ao próprio projeto, a vivência do amor através de ações concretas, o “ser transparência de Deus” para outros, ou “ser luz de Deus” para outros.

Em seguida, foi pedido aos alunos que escrevessem em pequenos cartões uma mensagem com um desejo de bem para outra pessoa, com a finalidade de ser oferecido. Os alunos receberam bem a proposta, embora com algumas dúvidas. Assim, procurei esclarecer melhor a tarefa a realizar, sugerindo que a mensagem poderia iniciar com “Neste Natal, desejo-te...” Terminada essa tarefa, foram distribuídas velas por todos os alunos e pedi a dois que acendessem a sua vela na coroa de Advento e distribuíssem o fogo pelos colegas. O momento da passagem do fogo foi um tanto agitado. Os alunos preocuparam-se muito com a possibilidade da cera derreter e poder queimar-lhes as mãos ou sujar o espaço. Foi-lhes dito que, sendo velas finas, não havia esse perigo. Foram escolhidas propositadamente velas finas, tal como as que são utilizadas na Igreja Ortodoxa e adotadas nas Orações de Taizé para evitar sujar o espaço da capela com cera.

Uma vez acesas as velas, cantámos o cântico de Natal “Noite feliz”, constante da folha, tendo o apoio de uma faixa de música instrumental. Em seguida, os alunos foram convidados a oferecer a sua vela e mensagem a um colega, tendo presente que a partilha de si próprio ao outro é imagem da dádiva que o próprio Deus fez de si à humanidade a quando do nascimento de Jesus Cristo, tornando-se luz para a vida do Homem. Deste modo, foi sugerido que cada aluno oferecesse a sua vela e mensagem a um/ uma colega com quem tivesse menos afinidade. Depois de se levantarem e trocarem a vela e a mensagem, cantámos novamente o cântico.

Para finalizar o momento na capela, fiz uma síntese. O Professor Cooperante também interveio, sublinhando as mais-valias de nos encontrarmos naquele espaço particular, durante a aula.

Ao retornar à sala de aula da turma, foi apresentada a tabuleta de madeira com o valor do projeto Ser+ para o mês de dezembro: Alegria. Não sobrando tempo suficiente para realizar o jogo previsto, para terminar a aula, pedi apenas aos alunos que resumissem o que de mais importante tratámos na aula (“o que levamos daqui hoje?”). Os alunos referiram: a vela, uma mensagem, a importância da dar e partilhar.

Em núcleo foi avaliado que a agitação dos alunos é natural sempre que se sai da sala de aula para realizar a aula ou atividade noutra espaço. Também foi referido que uma maior clareza nas instruções, poderia ter ajudado a reduzir a ansiedade e agitação dos alunos. De qualquer forma, o facto de ter estado num espaço mais estritamente religioso e o gesto de partilha da vela foram aspetos positivos da aula para uma educação espiritual e religiosa dos alunos (aprender a adequar os comportamentos aos diferentes tipos de espaços, como é o caso de um espaço sagrado) e para a interiorização de conteúdos importantes da Unidade Letiva (a doação de si ao outro como via de realização plena da pessoa, à luz do entendimento cristão da pessoa).

3.2.4.9. UL1 - Aula 9



EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA PLANO DE AULA

PLANO DE AULA			
6º Ano	Unidade Letiva: A Pessoa Humana	Aula n.º 9	Lição n.º 10
Sumário: Deus estabelece com o Homem uma relação pessoal. Análise de um salmo. Ser pessoa é dar condições para que todos sejam pessoas.			

METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	Tempo	RECURSOS	AVALIAÇÃO FORMATIVA
			Acolhimento e sumário Oração a partir de uma música.	10 m 5 m	Música (Anexo21,22 e 23)	Observação dos alunos: -Capacidade de compreensão e interpretação -Qualidade de participação -Desempenho de tarefas
E. Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo	6. Perceber como o elemento fulcral da mensagem cristã é o carácter pessoal da relação de Deus com cada ser humano.	Deus estabelece com todos uma relação pessoal	Deus estabelece com todos uma relação pessoal: -Salmo 139 (138). Enquadramento religioso e exploração. -Ligação com a celebração do Natal. -Leitura da página 44. -Síntese	15 m 10 m	Manual (Anexo22)	Ficha de trabalho individual: -Aprendizagem e compreensão dos conteúdos -Mobilização de valores e aprendizagens -Desempenho de tarefas
O. Amadurecer a sua responsabilidade e perante a pessoa, a comunidade e o mundo.	7. Promover as condições para que cada um viva como a pessoa que é	Como “ser pessoa” e dar as condições para que todos sejam “pessoas”:	Como “ser pessoa” e dar as condições para que todos sejam “pessoas”: -Ficha de trabalho individual: Declaração de Princípios do 6ºD	20 m	(Anexo24)	
Síntese: Deus é Pessoa, ama cada pessoa e fez o ser humano capaz de contribuir para o bem dos outros.						

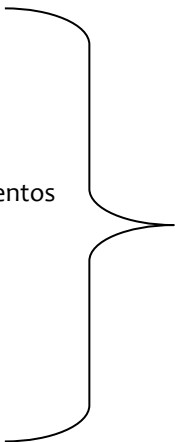
A aula 9 teve início, como de costume, com o registo da data, lição e sumário do dia no quadro, e a sua transcrição pelos alunos no caderno diário.

Foi explicado à turma que, contrariamente ao habitual, não seria feita a oração da manhã a partir da proposta do Colégio (constante na folha de sala), mas a partir de uma música a escutar. Conforme o planificado, foi escutada a música da autoria do Pe. Nuno Tovar de Lemos, “Conta as estrelas do céu”, em simultâneo com a projeção da respetiva letra em suporte PowerPoint. Os alunos acompanharam a música em silêncio; dois alunos, nos últimos minutos, pareceram discretamente acompanhar o refrão, cantando. Ao planificar este momento da oração, assumi passar a música na sua totalidade, dada a importância do conteúdo das últimas estrofes para a ligação com o Salmo 139. Contudo, pude perceber pela postura de vários alunos que os 4, 31 min (tempo total da música) podem ter sido excessivos, causando alguma sonolência e dispersão, uma vez que o ambiente da sala estava necessariamente escuro (condição necessária à legibilidade da projeção) e a música repetia várias vezes o refrão. Faltou, por lapso, fazer uma introdução à música referindo o tema e a estrutura dialógica da música: estrofes/ refrão; pessoa/ Deus (indicada no Anexo 1). Esta introdução teria sido útil para focar a atenção dos alunos e posteriormente realizar mais fluidamente uma ligação com o salmo 139.

No final da música, foi sublinhada a gratuidade e a bondade de Deus, presentes na letra. Deste modo, foi pedido aos alunos que, num breve momento de silêncio pensassem em algum aspeto, acontecimento ou bem que gostariam de agradecer a Deus no início daquela manhã. Foram dados alguns exemplos que estimulassem a memória e a tomada de consciência dos alunos. Finalizado um tempo de silêncio, foi rezado o Glória ao Pai.

Seguidamente, foi pedido à turma que abrissem o manual na página 43, onde se encontra o texto do Salmo 139. Conforme planificado, foi feita uma breve apresentação do texto, indicando a sua pertença a um livro específico da Bíblia, o seu género literário e uso litúrgico tanto no cristianismo como no judaísmo, assim como a origem da designação do livro (“Salmos”) na relação com o seu uso no culto. Foi ainda mencionada a existência de Salmos com diferentes conteúdos e finalidades (penitencial, louvor, súplica, etc.). Foi ainda indicado que a música da oração da manhã baseia-se neste mesmo Salmo, sendo um louvor a Deus. Posto isto, concedi a

duas alunas que o solicitaram, a tarefa de ler em voz alta o Salmo a partir do manual. As suas dificuldades de leitura não favoreceram uma compreensão fluida do texto para a turma em geral; contudo, o facto de todos os alunos acompanharem o Salmo no próprio manual, superou o inconveniente. Em acréscimo, desafiei a turma a sublinhar no texto as formas verbais atribuídas pelo autor sagrado a Deus. Não tendo-o feito anteriormente, fiz neste momento o paralelismo entre a forma dialógica da música escutada e o salmo que, à sua semelhança, possui verbos relativos à pessoa humana, e verbos atribuídos pela pessoa a Deus. A turma correspondeu positivamente a esta proposta, participando ativamente num elenco dos vários verbos relativos a Deus. Uma vez que o texto salmódico não se desenvolve em diálogo, apesar da maioria dos alunos ter conseguido realizar com sucesso esta tarefa, alguns alunos mostraram alguma confusão relativo à pessoa das formas verbais. Eu tomei a opção de registar no quadro todos os verbos que se enquadravam no critério dado. A partir destes verbos, foi explorado em grande grupo a caracterização da conceção de Deus do autor do salmo. Os alunos revelaram alguma dificuldade em fazer este exercício interpretativo. Contudo, devidamente orientada, a turma chegou às seguintes conclusões:

- Examinar
 - Conhecer
 - Saber
 - Ver
 - Estar atento
 - Pôr à prova para saber os pensamentos
 - Envolver
 - Encontrar
 - Colocar a mão
 - Sustentar-me
 - Guiar-me
 - Modelar
 - Formar
- 
- Deus está presente em todo o lado.**
Deus conhece a fundo a pessoa.
Deus quer relacionar-se

A minha opção de anotar os verbos no modo infinitivo, talvez tenha contribuído para dificultar a tarefa, em vez de facilitá-la. Diante deste problema, tomei a iniciativa de explicitar o sentir do salmista a partir de expressões do salmo e finalmente evocando a expressão “*best friend*”, fazendo o paralelismo da relação entre o salmista e Deus, com uma relação de amizade íntima. A respeito desta dimensão de intimidade e consciência da infinitude de Deus, faltou uma maior fundamentação com referência a mais expressões do próprio texto que contribuíssem para a sua compreensão (“à distancia conheces os meus pensamentos”, “Os teus olhos viram-me

em embrião”, “Todos os meus dias estavam modelados ainda antes que um só deles existisse.”), ou até mesmo recorrendo ao seu paralelo na música escutada: “(...) antes do mar/ antes que houvesse luar/ antes do tempo eu já esperava por ti”.

Por esquecimento, não foi feita a ligação entre esta concepção de um Deus relacional e pessoal presente no Salmo, e o acontecimento do Natal de Cristo – Deus que se faz homem, visibilizando-se enquanto Deus Pessoa, para (re)estabelecer uma relação pessoal com cada ser humano. Esta referência poderia ter sido importante para consolidar a compreensão da concepção cristã de Deus enquanto pessoa, distinguindo-a de outras concepções possíveis.

Deste modo, seguiu-se para a leitura da página 44 do manual, onde, por novo equívoco, foi lido todo o texto em vez de somente o trecho do discurso do Papa Francisco na audiência geral do dia 21 de maio de 2014. O conteúdo deste texto visava reforçar a ideia do amor íntimo de Deus para com cada pessoa em particular, e para com todos os seres humanos (expresso pela encarnação do Verbo). Simultaneamente, este texto abre para a perspectiva sobre cada ser humano como um irmão a cuidar, fundamentando o amor ao próximo e a responsabilidade para com cada ser humano à luz do núcleo central da fé cristã. Esta sequência de ideias proporcionaria um bom encadeamento e enquadramento lógico de conceitos para o exercício previsto para o final da aula. Ao invés disto, foi feito um comentário ao texto do Papa Francisco, embora mais breve, sem ligação ao Natal e sem empregar a palavra ‘Pessoa’ para caracterizar Deus, como teria sido desejável.

Os alunos formularam a seguinte síntese: “Deus está presente em tudo da nossa vida, é nosso amigo e guia-nos sempre.”

O atraso na planificação, causado pelo equívoco acima mencionado, levou a uma redução de tempo disponível para a realização da ficha de trabalho. Assim, esta foi explicada e distribuída sem demora. Os alunos começaram notoriamente pelo exercício relativamente ao qual sentiam mais facilidade.

O primeiro – o exercício de síntese da Unidade Letiva 1 – foi recebido com entusiasmo pelos alunos. No entanto, não terá ficado suficientemente claro que este consistia num exercício perante o qual eram levados a realizarem uma síntese pessoal

da Unidade Letiva. Quanto ao segundo exercício, destinado a consolidar a presente aula, nem todos os alunos o realizaram ou completaram por falta de tempo.

Em trabalho de núcleo de PES, foi avaliado positivamente o à vontade e gosto sentido em aula, quer na minha relação com os alunos, quer relativamente ao conteúdo lecionado, manifesto na postura corporal (circulando entre os alunos e cantando). Este aspeto revela uma clara evolução desde o início da prática de ensino supervisionada no desempenho em aula. Fica, no entanto, por aperfeiçoar a gestão de tempo em sala, de modo a realizar na totalidade a planificação concebida.

3.3. Procedimentos de avaliação da UL1

No início da estruturação da planificação da Unidade, ambicionei uma avaliação a partir de um portefólio, do qual constariam diversos elementos, e cuja base seria a silhueta de cada aluno. O retrato de cada aluno (primeiro elemento do portefólio) seria o suporte e pano de fundo de uma construção plástica que abrangeeria elementos avaliativos dos vários pontos do Programa da unidade. A existência deste instrumento avaliativo não implicaria necessariamente a exclusão de outros meios de avaliação, tais como uma ficha de avaliação sumativa. Contudo, uma vez que a planificação específica das aulas foi sendo realizada ao longo da UL, a necessária planificação deste meio de avaliação fracassou por ausência de uma visão global e atempada do itinerário pedagógico, sobre o qual a avaliação deveria recair. O uso deste instrumento avaliativo implica uma previsão antecipada dos elementos a constar dele, e a ponderação sobre a pertinência dos mesmos para a avaliação das aprendizagens dos alunos. Sendo uma construção plástica, para além da adequação dos meios aos processos de aprendizagem dos alunos, os elementos do portefólio deveriam obedecer também a uma harmonização formal, compondo uma unidade com uma determinada ordem estética (ainda que elementar). Este facto ascesce a dificuldade deste projeto e a necessidade de uma planificação antecipada. Assim, uma limitação ao nível da gestão de tempo e do planeamento impediu a concretização deste meio avaliativo.

Embora se tivessem feito esforços nesse sentido com a realização da silhueta de cada aluno, logo se afloraram as primeiras dificuldades: com a introdução do vitral (ocupando este mais ou menos espaço), ficou diminuído o espaço para a integração de outros elementos avaliativos. Se a silhueta com o vitral obtem a sua leitura contra a luz, nesse caso, como teriam leitura outros elementos a introduzir nele?

Deste modo, no processo de aprendizagem da PES, para além dos exercícios propostos para a aula e para casa no âmbito da avaliação formativa, foram utilizadas grelhas de registo de observação dos alunos em cada aula,²³⁰ focando a qualidade da participação dos alunos, a sua capacidade de compreensão dos conteúdos a partir das estratégias usadas, a manifestação qualitativa de atitudes e valores (respeito, responsabilidade, autonomia), a qualidade do desempenho de tarefas e outras

²³⁰ Cf. Anexo G - *Portefólio da Prática de Ensino Supervisionada*, Tabela III-1, 83.

informações pertinentes, como por exemplo, a realização dos trabalho de casa (caso se aplique). De início, foi utilizada uma grelha de registo ampla, permitindo um registo muito livre de qualquer observação tida como significativa sobre o aluno numa dada aula. Pude verificar que, para efeitos práticos, uma configuração de grelha com espaços e categorias mais delimitados, torna-se mais funcional.

Embora não se tivesse concretizado, estava prevista para a avaliação sumativa a realização de uma ficha de avaliação e sua coreção, respetivamente para as aulas 7 e 8 da UL1²³¹. Nesta ficha, procurei abranger toda a UL1 lecionada e elaborar questões que se aproximassem da abordagem feita em aula aos diversos conteúdos.²³² Este critério aplica-se também às questões de desenvolvimento, deixadas para os temas mais abrangentes. Nestas respostas de construção livre, é dado ao aluno o espaço para dar a conhecer a compreensão que fez ou não dos conteúdos e da relação entre eles. Dada a abrangência e exigência destas questões, nelas concentrei a maior pontuação. A ficha de avaliação sumativa iniciaria após a introdução ao teste e clarificação das questões, e depois da visualização de um vídeo, sobre o qual se baseiam as questões 1.a), 1.b) e 2, evocando um video visto na Unidade Letiva 1.

²³¹ Cf. Anexo G - *Portefólio da Prática de Ensino Supervisionada*: Tabela I-2 – Planificação de Nível I e II, e UL-Aula7-Anexo25 e 25A, 8.141-144.

²³² Cf. Anexo G - *Portefólio da Prática de Ensino Supervisionada*: Tabela III-2, 85.

Grelha de Observação dos Alunos

Colégio Amor de Deus EMRC 6º ano - Turma D							
Data:		Aula:	Lição:	Sumário			
N o	Nome	[Assiduidade e pontualidade]	[Comportamento e qualidade da participação e empenho]	[Desempenho de tarefas]	[Capacidade de compreensão e interpretação]	TPC	Material escolar
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							

Tabela 4 – Grelha de Observação de aula

Planificação inicial da aula 7



EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA
PLANO DE AULA

PLANO DE AULA			
6º Ano	Unidade Letiva: A Pessoa Humana	Aula n.º 7	Lição n.º 8
Sumário: Ficha de Avaliação Sumativa			

METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	Tempo	RECURSOS	AVALIAÇÃO FORMATIVA
			Acolhimento e sumário Oração a partir de uma música.	5 m	Oração da manhã	Observação dos alunos: -Capacidade de compreensão e interpretação
G,B,I,E,O	2 a 7	(Cf. Matriz)	Introdução: -Leitura e esclarecimento do teste. - Visualização do vídeo	10 m	Ficha de Avaliação Sumativa (Anexo 25) Vídeo (Anexo 25A)	-Qualidade de participação -Desempenho de tarefas
			Realização da Ficha de Avaliação Sumativa	45m		Ficha de Avaliação Sumativa: -Aprendizagem e compreensão dos conteúdos -Mobilização de valores e aprendizagens -Desempenho de tarefas

Matriz da Ficha de Avaliação Sumativa da UL1

Questão n°	Tipo de questão	Metas	Objetivos	Conteúdos	Domínio	O aluno é capaz de ...	Cotação %
1.a)	Questão de desenvolvimento	G.	3.	A autenticidade: fidelidade ao próprio projeto. A vocação da pessoa à felicidade: -Coerência -Verdade	Cultura e Visão Cristã	Identificar os valores evangélicos Interpretar a realidade e relacioná-la com a visão cristã Construir um sentido para a realidade pessoal e social	20
1.b)	Questão de desenvolvimento			A rutura com o egoísmo e a vivência do amor permitem o crescimento saudável e a realização plena da pessoa			20
2.	Questão de desenvolvimento			É preciso amar: 1Jo 4, 7-8.12.19			10
3. (3.a –3.e.)	Questão de verdadeiro ou falso	B.	2.	Dimensão Espiritual	Religião e experiência religiosa	Construir um sentido para a realidade pessoal e social	10 (2 cada)
4.	Questão de resposta limitada	G.	4.	O ser humano é dotado de direitos e de deveres reconhecidos pela sociedade.	Cultura e Visão Cristã	Interpretar a realidade e relacioná-la com a visão cristã É capaz de nomear Direitos Humanos fundamentais	10
5.	Questão de resposta limitada	I.	5.	Organizações locais que lutam pela construção de um mundo onde todos tenham condições de existência dignas.	Cultura e Visão Cristã	Interpretar a realidade e relacioná-la com a visão cristã Construir um sentido para a realidade pessoal e social Identificar organizações de natureza católica que contribuem no apoio à pessoa	5
6.	Questão de resposta limitada	O.	7	“Ser pessoa” e dar condições para que todos sejam “pessoas”	Ética e Moral	Mobilizar valores e princípios éticos	10
7. (7.a. - 7.e.)	Questões de correspondência	B.	2.	Dimensão Biológica e Social: Comunicação	Religião e experiência religiosa	Construir um sentido para a realidade pessoal e social Distinguir diferentes formas de comunicação por meio do corpo	5 (1 cada)
8. (a. e b.)	Questões de escolha múltipla	E.	6.	Deus estabelece com todos uma relação pessoal	Cultura e Visão Cristã	Identificar o núcleo central do cristianismo	10 (5 cada)

Tabela 5 – Matriz da Ficha de Avaliação Sumativa da UL1

Metas:

- B.** Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.
- G.** Identificar os valores evangélicos
- I.** Conhecer o percurso da Igreja no tempo e o seu contributo para a construção da sociedade
- E.** Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo
- O.** Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo

Objetivos:

1. Reconhecer a pessoa como um ser único que vive em relação com os outros
2. Identificar as diferentes dimensões da pessoa valorizando a relação com o transcendente
3. Promover a autenticidade como fidelidade ao próprio projeto (vocação).
4. Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança a partir da noção de dignidade humana.
5. Conhecer organizações católicas que trabalham pela promoção da dignidade humana
6. Perceber como o elemento fulcral da mensagem cristã é o carácter pessoal da relação de Deus com cada ser humano
7. Promover as condições para que cada um viva como a pessoa que é.

3.4. Conclusão da lecionação da Unidade Letiva 1

3.4.1. Contributos da UL1 para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos

A partir da aprendizagem feita relativamente à UL lecionada, avalio que a Unidade Letiva 1 está bem estruturada, encaminhando o aluno desde uma visão mais superficial do ser humano, à compreensão da sua identidade e vocação como pessoa humana. A resposta à pergunta inicial - “Quem é a pessoa?” - formulada como conteúdo do primeiro ponto programático da UL converge no final da Unidade para a consolidação da conceção de pessoa como um ser que se define e realiza na relação. Desvenda-se assim a visão do homem segundo o prisma cristão, como criado por Deus (ser de relação em absoluto) e destinado à relação de comunhão com ele a um nível transcendente. É Deus, Pessoa por excelência, porque ser de relação por excelência, que confere ao homem a sua pessoalidade, e é por meio da configuração com Cristo – verdadeira imagem de Deus e do homem – que o ser humano realiza plenamente a sua humanização.

A partir da experiência realizada, avalio que a mais-valia da lecionação desta Unidade Letiva 1, “A Pessoa Humana”, para o processo formativo dos alunos na fase de desenvolvimento correspondente ao 6º ano de escolaridade, é o contato com uma conceção de pessoa integral e integrada a partir de uma visão antropológica cristã, apontando para a pessoa como ser ontologicamente marcado e chamado à relação, e cuja chave da sua realização plena se encontra na vivência do amor, entendido como doação de si, à semelhança de Cristo, verdadeira imagem de Deus e do Homem humanizado. Penso que esta perspetiva predispõe os alunos para uma visão positiva do ser humano, estimulando-os a desenvolver as suas potencialidades positivamente em benefício do bem comum, e a construir relações sãs, tendo em vista o diálogo, a tolerância, o respeito e a paz, em resposta às orientações dadas na Declaração de Toledo²³³, tendo em vista uma aprendizagem a “viver juntos”²³⁴.

Para além deste aspeto global, a experiência de lecionação revelou a sensibilidade, abertura e interesse dos alunos a questões sociais e humanitárias, nomeadamente relacionadas com os Direitos Humanos e com as organizações de

²³³ OSCE/ ODIHR, *Princípios orientadores de toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*, OSCE/ ODIHR, 2008, disponível em <https://www.osce.org/es/odihhr/29155>, consultado a 12.08.2018.

²³⁴ UNESCO, *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc XXI*, 96-99.

apoio que as fazem valer. Isto revela a adequação desta abordagem para a etapa de desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos de 6º ano. A este respeito, teria sido significativo e profícuo dar continuidade a esta temática com a realização de uma atividade ao nível da pedagogia do serviço, ou integrando algum projeto já existente na escola.

Os alunos mostraram-se ainda sensíveis ao tema da autenticidade enquanto aceitação de si, coerência relativamente aos próprios valores e convicções e afirmação da própria identidade. Este aspeto revela, ainda que muito embrionário, o despertar de uma indagação pela sua identidade profunda enquanto pessoa e individualidade.

3.4.2. A experiência de docência: Pontos de partida, aprendizagens e futuro

A experiência de docência na Prática de Ensino Supervisionada partiu de um estado misto de insegurança e esperança face à atividade docente. Dada a minha pouca experiência de ensino, toda a gestão implicada na tarefa de docência - planificação, conhecimento e gestão do Programa Curricular, gestão de tempo, de expectativas, de relação com os outros docentes e com as estruturas institucionais, uma escolha de estratégias adequadas e profícuas ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas sobretudo, a relação com os alunos e a gestão da sala – representavam para mim um terreno desconhecido e incerto quanto ao seu possível desfecho feliz. Por outro lado, esperava e desejava poder empregar no ensino da EMRC a minha experiência no campo das artes-plásticas, da educação pela arte e da animação pastoral, ensaiando uma nova via na lecionação em EMRC.

No decurso da PES foi possível superar alguns destes pontos frágeis, nomeadamente a insegurança e distância face aos alunos. Consegui gradualmente estabelecer com a turma uma relação pedagógica de empatia, para a qual contribuíram a memorização dos nomes dos alunos e das suas características pessoais, o cultivo de um gosto pessoal pela turma, o esforço de valorização das suas participações, a escolha de estratégias afins às suas sensibilidades e apetências, e a boa correspondência dos alunos a todo o trabalho de docência.

Dada a complexidade, abrangência e extensão desta Unidade Letiva, conclui-se que a sua planificação e concretização nas circunstâncias do tempo e das características específicas dos alunos e da escola, requerem necessariamente uma

seleção de conteúdos e, conseqüentemente a determinação de uma certa configuração a dar à Unidade Letiva (uma vez que a planificação de uma Unidade Letiva abre a um sem-número de possibilidades). Cabe ao Professor de EMRC, por meio da sua planificação, a elaboração de um determinado “desenho” da UL, ou neste caso, a elaboração de um determinado “retrato” da Pessoa Humana, em fidelidade à matriz cristã e ao Programa, mas tomando necessariamente um certo ponto de vista que valorize alguns aspetos em detrimento de outros. A elaboração deste “retrato” é feita com base na margem de flexibilidade e criatividade que as orientações metodológicas do Programa de EMRC preveem²³⁵.

O critério de seleção de uma determinada perspectiva, estilo, contorno, “desenho” da Unidade Letiva (e neste caso, de Pessoa Humana), assenta naturalmente na qualidade da formação científica do docente e no seu entendimento pessoal do Programa. Assim sendo, o “retrato” da UL, lucra substancialmente com um conhecimento tanto mais profundo como transversal dos conteúdos programáticos desta UL e da organização interna da mesma.

Não possuindo de início um domínio e compreensão interna profunda da UL, foi graças ao apoio do trabalho de Núcleo, sob orientação do Professor Cooperante que foi possível realizar a seleção dos conteúdos, construindo um “retrato” adaptado às características e necessidades da turma, e às circunstâncias do momento. Esta experiência de PES possibilitou um conhecimento e apropriação mais profunda da UL1-“A Pessoa Humana”, permitindo agora vislumbrar outros caminhos, “retratos” e abordagens possíveis.

Esta experiência de PES permitiu também concluir que uma reflexão e planificação antecipada do itinerário a percorrer com turma, possibilita ao docente construir e oferecer à turma uma proposta mais consistente e coerente da UL, mais inteligível e articulável com outros saberes, disciplinas e experiências, o emprego de métodos e realização de atividades - como é o caso das pedagogias da Educação pela Arte - e ainda, outros projetos exteriores à disciplina, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e eficaz por parte dos alunos.

Dadas as circunstâncias em que foi realizada a PES, uma falta de maior disponibilidade de tempo de dedicação à PES, o desconhecimento da turma, um reportório limitado de soluções pedagógicas e didáticas, a par da insegurança quanto à

²³⁵ Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosas Católica*, 157.

sua adequação aos conteúdos e à turma, não me permitiu elaborar com a desejada antecedência uma planificação mais detalhada e refletida da UL, concretamente em articulação com a possibilidade da sua exploração por meio das artes visuais. A planificação das aulas (planificação Nível IV) foi sendo feita no decurso do itinerário pedagógico, a partir da avaliação das aulas anteriores, de um conhecimento gradual da turma e da qualidade da sua resposta às propostas pedagógicas escolhidas.

Quanto à planificação das aulas, conclui-se ainda que, para além do Programa, é necessário um bom conhecimento dos alunos, por forma a eleger as vias mais eficazes e adequadas ao processo de ensino-aprendizagem. Este domínio permite ao docente fazer mais facilmente opções proveitosas quanto à relevância, profundidade de abordagem dos conteúdos a lecionar, tempo a despende e relações a estabelecer entre os conteúdos e domínios na sua planificação. Outros critérios a ter em conta na planificação e escolha de estratégias a implementar são: o tamanho da turma, o tamanho e disposição da sala e o tempo da aula. Estes fatores condicionam logisticamente as estratégias a desenvolver.

As dificuldades mais relevantes sentidas ao longo da experiência de docência foram a gestão do tempo da aula e do comportamento dos alunos em sala. No que diz respeito à dificuldade em cumprir a planificação, esta prendeu-se por vezes com uma frágil apropriação mental da sequência planificada ou de uma sobrevalorização do decurso natural dos acontecimentos, em detrimento do planificado. A memorização do itinerário delineado para a aula, e um equilíbrio entre espontaneidade e condução, fazem parte das competências próprias da boa docência.

Quanto à gestão de sala, embora a turma fosse em geral muito acessível e observadora de comportamentos adequados ao contexto de aula, em momentos pontuais de maior desordem, reconheci a minha incapacidade de repor a ordem em sala e de obter novamente a atenção dos alunos. Sobre este ponto, concluo a necessidade de desenvolver essas competências específicas de docência e a apropriação de novas soluções pedagógicas e estratégicas que evitem ou resolvam a dispersão da turma. Entre as metodologias e ‘micropedagogias’ da arte é possível encontrar recursos que favoreçam a mobilização da motivação e da atenção dos alunos – conforme demonstram os exemplos de *10 x 10* em prol de uma aprendizagem eficaz e significativa – começando por proporcionar um meio de relação entre alunos-professor, e dos alunos com o próprio objeto da aprendizagem.

A qualidade da atividade docente, concretamente no âmbito de EMRC, exige, uma boa preparação científica e organizativa, aliada a um bom nível de competências relacionais e uma boa relação pedagógica com os alunos. A capacidade de estabelecer relação determina em boa medida o trabalho de docência em EMRC e a aprendizagem dos alunos de idades correspondendo ao 6º ano de escolaridade. A tarefa educativa exige do professor um olhar de bem-querer, que se concretiza num conhecimento dos alunos, profundo ao ponto de perceber e responder às suas necessidades educativas e de crescimento. Assim, embora o princípio da obediência à planificação seja um bem, é necessário que o professor não seja escravo de uma estrutura, mas, estando atento às situações, seja livre para, em discernimento, alterar a planificação concebida em função dos objetivos em vista e do *feedback* que recebe da turma.

Quanto ao conjunto de estratégias adequadas e motivadoras a implementar, o trabalho em núcleo de PES, com a coordenação e acompanhamento do Professor Cooperante ajudou-me a superar as dificuldades sentidas. Através da prática de docência, da observação, da coordenação pedagógica e da partilha de experiências entre colegas do Seminário de Acompanhamento da PES, foi possível construir um reportório razoável de soluções pedagógicas, e conquistar gradualmente maior segurança na planificação das aulas.

Para pedagogias centradas no professor (exposição de conteúdos), o PowerPoint mostrou-se um meio fluído e eficaz. Embora uma educação precoce e cuidada de métodos que favoreçam a aprendizagem fosse já notório nos alunos (ex.: transcrição e registo de definições, sublinhar frases importantes, observação de regras de sala de aula, etc.), verifiquei a necessidade de continuar a fomentá-los para crianças nesta etapa de desenvolvimento. Também verifiquei que para alunos desta faixa etária, o jogo e dinâmicas práticas são sempre bem aceites em ordem à aprendizagem dos conteúdos. Ao longo da PES comprovou-se a eficácia do poder comunicativo da imagem, e por isso, a necessidade de cuidar quer da sua qualidade, quer da forma como ela é enquadrada e utilizada na aula; a importância da criatividade e do elemento ‘surpresa’ nas propostas de aprendizagem, contribuem fortemente para a motivação dos alunos e, aliadas a um sólido conhecimento científico e pedagógico, beneficiam em muito a aprendizagem dos alunos.

Para garantir uma experiência de aprendizagem rica e completa, que ofereça aos alunos a oportunidade de desenvolver e rentabilizar diferentes tipos de inteligências, aprendi a importância do professor empregar um leque variado de

pedagogias e estratégias ao longo da sua planificação. Relativamente às estratégias e soluções empregues, avalio como positivas: o desenvolvimento de estratégias para congregar a concentração dos alunos no início da aula sem agressividade, o uso de vídeos, pinturas, jogos e músicas para mobilizar a atenção e a motivação dos alunos e movê-los à reflexão, assim como a discussão em aula que conduza os alunos à descoberta de respostas às questões levantadas.

Relativamente ao projeto inicial de ensaiar uma via didática e pedagógica por meio da arte para a disciplina de EMRC, procurei realizar esta abordagem empregando intuitivamente algumas pedagogias próprias da Educação pela Arte, nomeadamente a aprendizagem a partir da análise e exploração de obras de arte e da atividade plástica e criativa, utilizando-os como meios de reflexão, apropriação e expressão dos alunos.²³⁶

A experiência feita – nomeadamente a exploração da temática do corpo a partir da análise do autorretrato de Frida Kahlo, e a produção de um retrato-vitral – mostrou-se positiva enquanto caminho pedagógico motivador, favorecendo nos alunos o desejo de aprender, e a memorização significativa de conteúdos. No entanto, o recurso à arte e às suas pedagogias tiveram nesta PES uma expressão muito tímida, ficando muito aquém da constituição de um caminho alternativo para o ensino de EMRC. A planificação e concretização desse caminho pedagógico alternativo, testando os benefícios de uma abordagem cultural e artística do ensino de EMRC, exigiria à partida um conjunto de condições e competências, na altura frágeis ou inexistentes, nomeadamente: o domínio sólido e transversal do Programa de EMRC, o domínio das competências específicas de docência (capacidade de gestão de sala de aula, gestão de tempo e da planificação), um conhecimento pedagógico razoável da turma, e o domínio seguro de um repertório de obras e processos artísticos conciliáveis com os conteúdos programáticos e as capacidades dos alunos. No entanto, do ensaio realizado emergiam as seguintes interrogações:

- Uma vez que a via da Educação pela Arte, é preponderantemente experimental, prática e visual, será ela a melhor pedagogia para todos os conteúdos do Programa, concretamente da Unidade Letiva 1? Embora o Homem seja uma temática amplamente tratado no universo artístico, será ela a metodologia que

²³⁶ De modo a potenciar esta via, dialoguei com a professora de Educação Visual da turma de PES, a fim de perspetivar a possibilidade de um trabalho interdisciplinar. Um desencontro de calendários não permitiu concretizar esta interdisciplinaridade, mas a professora deixou sugestões que foram acolhidas e integradas nos trabalhos e exposição dos “vitrais” dos alunos.

melhor favorecerá a aprendizagem dos alunos desta fase? Quais os conteúdos possíveis de ser abordados com esta metodologia?

- Atendendo à idade dos alunos, em concreto, quais as pedagogias a serem exploradas a respeito de cada conteúdo?
- Este itinerário pedagógico necessita de pré-requisitos específicos (logística, apetências artísticas, materiais específicos, etc.)?
- Que tipologia de itinerário se adequa melhor à estrutura do Programa de EMRC e à estrutura de ensino formal da disciplina: itinerário de continuidade a explorar em sala de aula? Ou itinerário pontual a explorar em momentos pontuais e específicos do calendário letivo?
- Que competências específicas do âmbito artístico poderão favorecer o alcance das metas de EMRC no processo de aprendizagem do aluno?

A revisão literária entretanto realizada permite-me concluir que as pedagogias da Educação pela Arte são possíveis de conciliar com qualquer disciplina e qualquer âmbito de aprendizagem de uma forma continuada - quer trate-se de conteúdos históricos, científicos, geográficos, ou culturais - e são adaptáveis a qualquer faixa etária, correspondendo às suas exigências, como tão bem o demonstram o modelo de Waldorf e os exemplos de *10x10*.

Para os alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, quer tenham particular gosto pelas artes plásticas ou não, a visualidade e a experiência prática e lúdica que as artes proporcionam, podem constituir um caminho motivador e eficaz para a sua aprendizagem na disciplina, e para o crescimento global dos alunos. Disto depende a articulação que o professor fizer entre as possibilidades da arte, o Programa de EMRC e as motivações, gostos e sensibilidades dos alunos da turma. As pedagogias artísticas que se apresentam na linha do jogo (lúdico, imaginário), da construção, da investigação ou que envolvam a relação entre pares ou com outras pessoas, e que se ligam às vivências do quotidiano, adequam-se a esta faixa etária. Segundo Read, o jogo é já, de certo modo, uma forma de arte.²³⁷ Também algumas das metodologias apontadas por Júlia Marshall, nomeadamente a ‘projeção’, a ‘reformatação’ e o ‘mimetismo’ podem servir este quadro.

²³⁷ Cf. H. READ, *Educação pela Arte*, 137. O autor, depois de apontar o jogo enquanto expressão natural, salutar, espontânea e necessária da criança em ordem à sua estruturação, aprendizagem e crescimento, acrescenta “Já definimos a arte como o esforço da humanidade para realizar a integração com as formas básicas do universo físico e os ritmos orgânicos da vida. Todas as formas de jogo (...) são outras tantas tentativas cinestésicas de integração”. H. READ, *Educação pela Arte*, 137.

Atendendo às finalidades da disciplina de EMRC, as pedagogias da Educação pela Arte servem sobretudo um propósito de aprendizagem dos conteúdos da disciplina. Assim sendo, na avaliação dos alunos, nunca poderá ser tido em maior conta o produto dos exercícios plásticos, no que concerne à sua qualidade estética, mas antes deve ser avaliado o processo de aprendizagem de acordo com os objetivos programáticos: conhecimentos implicados e expressos, descobertas e aprendizagens realizadas, etc. Estas pedagogias não dependem, portanto, de pré-requisitos quanto à capacidade e virtuosismo técnico dos alunos ou aptidão particular para as artes. Elas destinam-se a todos os alunos, tirando partido da corporalidade e da percepção enquanto faculdades transversais a todas as pessoas, independentemente das suas tendências de aprendizagem, convergindo com o repto feito pela UNESCO no documento da Agenda Seoul.²³⁸

O recurso às pedagogias da arte permite e necessita de um novo olhar sobre o programa. Tendo em vista o tempo de reflexão e produção que as práticas e pedagogias da Educação pela Arte implicam, será necessário repensar a distribuição dos tempos letivos em função deste tempo, fazendo determinadas opções programáticas no sentido de uma vivência experiencial do tempo e não da sua rentabilização produtivista, em função de um maior número de conteúdos. Atendendo às necessidades de aprendizagem dos alunos e das metodologias empregues, poderá ser necessário estender a leção de alguns conteúdos no tempo, ou pelo contrário, fundir, criar laços com outras Unidades Letivas ou até disciplinares. Deste modo será possível estruturar um currículo alternativo para EMRC recorrendo às linguagens da arte.

A inclusão das linguagens e métodos da arte na disciplina de EMRC oferece dois caminhos possíveis, alternativos e complementares: Um consiste numa leção do programa recorrendo à análise de obras de arte, tal como efetuado na aula 2, utilizando-as como base para a exploração dos conteúdos e/ ou realização de atividades práticas de aprendizagem, apropriação, e descoberta em aula. Esta possibilidade pode constituir um itinerário formativo completo e alternativo por si, passando por todos os conteúdos programáticos; ou ser utilizado pontualmente para um determinado conteúdo ou aula em particular.

²³⁸ Cf. UNESCO, *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*, 3-10.

A outra possibilidade consiste numa atividade pedagógica em espaço museológico (ou numa igreja), percorrendo um itinerário ao longo do qual tanto a análise de obras de arte, como a realização de ‘micropedagogias’ e atividades práticas a partir das obras pode ter lugar. Esta possibilidade pode igualmente ser uma ação pontual, enquadrada num itinerário tradicional, ou fazer parte de um itinerário novo, desenhado a partir de uma pedagogia de Educação pela Arte.

3.5. A Atividade de Intervenção na Escola:

3.5.1. Objetivos visados

Como forma de culminar o itinerário programático do 6º ano, foi desenvolvida uma atividade de interação com a comunidade escolar, de carácter simbólico a partir do trabalho dos alunos e dos conteúdos abordados em aula. Esta iniciativa pretendeu servir a ideia de “partilha” enquanto mensagem-chave da última unidade letiva do Programa, e cume das aprendizagens realizadas no decurso das restantes unidades. Assim, presidiu à conceção e planificação desta atividade o objetivo de partilhar com a Comunidade Escolar, mais particularmente com os alunos e professores de 2º ciclo, os conteúdos, aprendizagens e trabalhos feitos pelos alunos da turma do 6ºD no âmbito da disciplina de EMRC ao longo deste ano letivo.

As duas componentes que integraram esta atividade de intervenção na Escola consistiram em duas concretizações diferentes e complementares desta “partilha”: a exposição dos trabalhos realizados pelos alunos no contexto da Unidade Letiva 1 (a dimensão religiosa da pessoa); e a distribuição de crachás figurando símbolos e palavras que expressam as atitudes-síntese das Unidade Letiva 2 – “Jesus, um homem para os outros”.

3.5.2. Exposição dos trabalhos dos alunos: Um “vitral de Deus”

3.5.2.1. Porquê uma exposição?

Esta atividade partiu dos trabalhos realizados pelos alunos a propósito da aula 4 da Unidade Letiva 1²³⁹. A partir de um modelo e em resposta ao desafio lançado, os alunos realizaram “vitrais” com base na sua própria silhueta.

A opção pela realização de uma exposição teve por base o benefício que a visibilização do fruto do trabalho dos alunos poderia ter, tanto para os mesmos, como para a comunidade do colégio, enriquecendo o ambiente escolar e contribuindo para uma comunhão de vida através da partilha das aprendizagens feitas.

Do ponto de vista dos alunos, a exposição de trabalho dos alunos tem um efeito de retorno positivo, fazendo-os descobrir diante dos seus próprios olhos e diante dos seus colegas e professores as potencialidades que possuem. A visualização dos

²³⁹ cf. III – Lecionação das Unidades Letivas de Referência, 25 a 28.

trabalhos pode gerar atitudes de admiração ou comentários de terceiros, ocasiões de diálogo e estabelecimento de relações de colegas entre si, ou dos adultos com os alunos, que beneficiam o desenvolvimento pessoal dos alunos da turma.

Deste modo, a exibição de trabalhos pode representar um estímulo para um incremento de confiança dos alunos nas suas próprias capacidades e na valorização de si (autoestima). Essencialmente, tendo em vista o aluno, ações deste género contribuem para o seu desenvolvimento integral. Consequentemente, a exposição do trabalho dos alunos, pode ajudar a motivá-los para responderem com cada vez mais confiança, responsabilidade e empenho em futuros trabalhos, desafios e aprendizagens. O desenvolvimento integral dos alunos é a finalidade última da disciplina de EMRC, e em última análise, da Educação e do Ensino em geral.

Para além deste aspeto pedagógico, a exposição dos “vitrais” dos alunos representa também uma partilha e contributo estético para o espaço escolar, enriquecendo com um momento de beleza o ambiente que é comumente de encontro, confraternização e passagem de alunos, professores e funcionários. A experiência estética acarreta consigo a comunicação de um conteúdo que, não sendo evidente, ocasiona oportunidade de diálogo e clarificação por parte dos alunos da turma, aproximando a EMRC da restante Comunidade Escolar.

À semelhança das propostas de Reggio Emilia e de *10x10*, a partilha e exposição de trabalhos de pendor estético produzidos pelos alunos, comprova a grande potencialidade comunicativa e construtora de relações da arte, em benefício das finalidades de EMRC no contexto escolar.

3.5.2.2. O processo de trabalho e construção

O processo de realização destas obras passou pelo recorte da silhueta previamente desenhada a lápis sobre cartolina, desenho e recorte de figuras à sua escolha de cada aluno, simbolizando com essa abertura na cartolina, a sua capacidade pessoal de abertura e de amor aos outros - uma janela ou um “vitral do amor de Deus” para os outros (de acordo com o conteúdo abordado na aula 4 da Unidade Letiva 1). Essa abertura foi depois preenchida com celofane vermelho, verde, azul ou amarelo, de acordo com os critérios de cada aluno. Alguns alunos utilizaram apenas uma cor, outros usaram várias, distribuindo-as por diferentes áreas do desenho, e outros ainda sobrepuseram as folhas de diferentes cores, criando outras tonalidades. O resultado foi

o surgimento de retratos simbólicos, representando cada aluno, quer pela identificação da sua silhueta, quer pelo símbolo específico elaborado na cartolina. A figuração de um símbolo representativo de si, tinha já sido ensaiado no trabalho de casa da aula 1 da Unidade Letiva 1.

Dos 30 alunos da turma, dezassete alunos aderiram ao desafio do “vitral de Deus”²⁴⁰ e entregaram o trabalho. O empenho dos alunos e o resultado final foi de tal modo positivo que, em núcleo de Prática de Ensino Supervisionada, o Professor Cooperante apoiou vivamente que os trabalhos fossem partilhados com a comunidade escolar.

A qualidade do efeito estético gerado pelas composições dos alunos e o mecanismo de luz/sombra que lhes pertence, permite fazer neles a seguinte leitura teológica: a qualidade da abertura a Deus, simbolizada pelo vitral de cada aluno, gera um efeito resplandecente de beleza, qual expressão da plenitude da vocação do ser humano como ser relacional, aberto a Deus e aberto aos outros; é da qualidade dessa “janela de Deus” que, em última análise, depende a grandeza do seu desenvolvimento como pessoa.

A concretização da exposição foi feita no piso 0, no corredor das salas do 2º ciclo, com base em grandes blocos de cartão, alguns usados como suporte, outros usados como caixas-de-luz, dispostos informalmente, lembrando um jogo de cubos. Os blocos foram dispostos à entrada do corredor, perto da funcionária do piso. As caixas-de-luz, fabricadas com grandes folhas de papel vegetal e fita adesiva bifacetada, exibiam os vitrais dos alunos nas faces do paralelepípedo²⁴¹. Estes suportes foram fabricados em núcleo de Prática de Ensino Supervisionada com a colaboração da professora Isabel Vitorino e do Professor Cooperante Bento Oliveira.

Como fontes de luz, foram usados cinco lâmpadas led (apropriadas para abajures de papel) ligadas a uma tomada, localizada perto da funcionária do piso. Esta ficou responsável por ligar as lâmpadas no início do dia, e desliga-las no final do dia.

A encimar a composição dos “blocos-vitrais”, foi fabricado especificamente para a exposição, um vitral em cartolina preta e celofano amarelo, figurando um rosto identificável com Jesus Cristo. A introdução deste elemento pretendeu conduzir os

²⁴⁰ O desafio não foi formulado como um trabalho de casa, uma vez que em reunião de núcleo de Prática de Ensino Supervisionada, foi expresso que exigir mais uma tarefa obrigatória para o tempo extralectivo, não seria benéfico para os alunos. Por isso ficou acordando o lançamento desta proposta como um trabalho de carácter facultativo, deixando-o à livre adesão dos alunos.

²⁴¹ Cf. Fotografias da exposição dos “vitrais” dos alunos em Anexo G – *Portefólio da Prática de Ensino Supervisionada*, 269-270.

observadores da exposição a uma ligação entre os retratos dos alunos e a pessoa de Jesus, à luz do qual, segundo a fé cristã, o ser humano se torna mais aberto aos outros, mais aberto ao amor de Deus e mais pessoa. Deste modo, este elemento ajudou a estabelecer uma leitura mais imediata entre exposição dos “vitrais” dos alunos e os conteúdos abordados na Unidade Letiva 2.

Desde os primeiros momentos da montagem da exposição no corredor, os alunos e adultos que passavam, paravam para questionar e reagiam muito bem, comentando a beleza que os trabalhos em caixa de luz proporcionavam.

3.5.3. Conclusões da Atividade de Intervenção na Escola

De um modo geral, embora discreta e simples, esta atividade pareceu alcançar o fim pretendido de intervir na Escola, partilhando com a comunidade escolar algo de essencial da disciplina de EMRC, por meio da participação dos alunos da turma.

A atividade contribuiu assim como enriquecimento para a vida da escola – particularmente a do 2º ciclo – fomentando a partilha, a gratuidade, uma mensagem positiva de beleza, esperança e alegria, fundada nos valores da fé cristã. Permitiu uma concretização prática das aprendizagens feitas em contexto de sala de aula ao longo do ano letivo em EMRC e uma valorização do trabalho dos alunos da turma perante a comunidade escolar. Esta atividade, ao proporcionar “a saída da disciplina” da sala para a “rua”, favoreceu ainda uma maior articulação entre a disciplina e os conteúdos nela abordados, e as restantes áreas da vida escolar.

No entanto, uma vez que esta atividade foi sendo definida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, a sua planificação com pouca distância da data de concretização, e o facto de não haver facilidade em acompanhar a turma, a não ser no horário estabelecido da aula de EMRC, levou a que a implicação efetiva dos alunos, quer na idealização de um projeto de intervenção na escola, quer na realização deste projeto proposto pelas professoras estagiárias, fosse pouca.

Idealmente, ter-se-ia problematizado com os alunos que tipo de atividade poderia ser adequada e viável realizar-se, quais os objetivos a ter em vista com esta atividade, e como executá-la (meios, modos, tempos, quem se responsabiliza, etc.), de

modo a potenciar nos alunos, quer a sua capacidade criativa, o seu sentido de compromisso e responsabilidade perante a comunidade escolar, o sentido de identidade da disciplina de EMRC, as suas competências sociais e interdisciplinares, quer as competências específicas adquiridas ao longo do ano letivo em EMRC, mobilizando conhecimentos e valores numa ação conjunta.

De qualquer forma, não obstante os seus limites, podemos recolher desta atividade a constatação da potencialidade comunicativa e envolvente dos trabalhos estéticos dos alunos produzidos a partir da disciplina de EMRC. À semelhança da prática em Reggio Emilia e das experiências *10x10*, a exibição e partilha dos trabalhos dos alunos com a comunidade escolar, comportando uma mensagem-síntese das suas aprendizagens, veiculada por meio da beleza, enriquece o meio e prova ser capaz de envolver e criar comunidade, aproximando a disciplina de todos e aproximando todos da disciplina.

4 Educação pela Arte em EMRC: uma via possível

4.1 A via da Transmissão Cultural do Religioso: Mediações patrimoniais e itinerários formativos de EMRC

Em contexto escolar secular a transmissão dos conteúdos da fé não subsistem por si como verdades alternativas ou concordantes com as restantes áreas do saber. Torna-se, por isso, necessário que o depósito da fé se articule com a diversidade de narrativas que tecem, quer a memória cristã, quer a memória de uma sociedade, permitindo então, mediadamente aceder a esse depósito, cuja memória dá conta de uma certa forma de habitar e transformar o mundo. Esta via de transmissão religiosa a partir do património cultural nos contextos educativos, e nomeadamente, nos itinerários formativos de EMRC, permite ultrapassar os modelos secularistas que compreendem a privatização da religião, e a tendência sectária de uma via piedosa e elitista da experiência cristã. A pertinência pública da fé cristã, enquanto proposta portadora de sentido abrangente para a comunidade humana, exige que a sua transmissão não se encerre no plano estritamente confessional, mas encontrando os meios mais adequados, saiba levá-la para os lugares religiosamente neutros ou distantes da sociedade²⁴².

No contexto contemporâneo, a apropriação e multiplicação de leituras em torno do património artístico crente, extrapolando as fronteiras da normatividade reguladora da Igreja, dão sinal da oportunidade que esse mesmo património constitui para os itinerários formativos, nomeadamente de EMRC, enquanto dispositivos disponíveis para aceder ao depósito da fé.

A este respeito, no Documento Final da Assembleia Plenária de 2006, o Conselho Pontifício para a Cultura aponta para a Via da Beleza (*Via Pulchritudinis*) como um “caminho privilegiado de evangelização e diálogo”²⁴³ com a sociedade e a cultura pós-moderna. Neste documento, o Conselho Pontifício aponta para o belo

²⁴² Cf. M. BASLEZ – “Habitar o mundo. Quando os cristãos escolheram a cidade”, citado por A. TEIXIRA, *Património Religioso e Transmissão Cultural: Guia para o estudo*, 117.

²⁴³ Cf. PONTIFICAL COUNCIL FOR CULTURE, *Concluding Document of The Plenary Assembly, The Via Pulchritudinis, Priviledged Pathway for Evangelisation and Dialogue*, 2006, disponível em http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/cultr/documents/rc_pc_cultr_doc_20060327_plenary-assembly_final-document_en.html consultado a 10.08.2018.

como a resposta necessária e adequada ao atual contexto contemporâneo marcado pela fragmentação, o niilismo, o ‘desencantamento do mundo’, a declarada ‘morte de Deus’, o fracasso das utopias, a frieza da razão instrumental, e a suspeita relativamente a todos os grandes horizontes de sentido, nos quais se incluem as grandes tradições religiosas, entre as quais, o cristianismo.²⁴⁴ Assim, a beleza apresenta-se como aquela página do Evangelho que o homem de hoje pode ler, uma via de aproximação ao religioso, e uma via de aproximação a Deus.

“Entre a utopia e o desencanto apresenta-se-nos hoje, a redescoberta do belo, a ‘via da beleza’ como metáfora de um caminho possível e fecundo a restituir aos fragmentos um horizonte de sentido e captar, na Verdade, no Bem e no Amor últimos, a verdadeira fonte da dignidade e da beleza de cada fragmento”²⁴⁵

A ‘via da beleza’, retomando o conceito de ‘educação estética’ de Read, é uma via que não diz tanto respeito a uma inteligibilidade racionalista, mas a uma determinada experiência estética, na qual o olhar é atraído interpelado, deleitado e formado pelo belo, isto é, pela forma percebida como justa, harmoniosa, correta, gozosa, capaz de transportar o observador do sensível ao suprassensível, operando nele uma certa extasia, uma saída de si próprio em direção a algo que o transcenda.²⁴⁶

“Começando pela simples experiência de maravilhamento no encontro com a beleza, a *via pulchritudinis* pode abrir caminho para a busca de Deus, e dispor o coração e o espírito para o encontro com Cristo, a Beleza da Santidade Incarnada, oferecida por Deus aos homens para sua salvação. Ela convida os Agostinhos da contemporaneidade, buscadores insaciáveis do amor, da verdade e da beleza, a ver através da beleza perceptível, a Beleza eterna, e com fervor descobrir o Deus Santo, autor de toda a beleza. (...) Contemplada com um coração puro, a beleza fala diretamente ao coração do homem, convertendo espanto em maravilha, admiração em gratidão, alegria em contemplação. Deste modo, ela cria um terreno fértil para escutar e dialogar com o homem, envolvendo o homem todo – espírito e coração, inteligência e razão, criatividade e imaginação. É improvável que ela resulte em indiferença; ela provoca emoções, põe em

²⁴⁴ A este respeito, já o Papa Paulo VI afirmou em 1965, na conclusão do Concílio Vaticano II: "Este mundo no qual vivemos precisa de beleza para não precipitar no desespero. A beleza, como a verdade, é o que infunde alegria no coração dos homens, é aquele fruto precioso que resiste ao desgaste do tempo, que une as gerações e as faz comunicar na admiração.", PAULO VI, *Aos Artistas. Mensagem do Papa Paulo VI na Conclusão do Concílio Vaticano II*. 8 de dezembro de 1965, disponível em https://w2.vatican.va/content/paul-vi/pt/speeches/1965/documents/hf_p-vi_spe_19651208_epilogo-concilio-artisti.html, consultado a 10.08.2018. E mais proximamente, Olegario de Cardedal: “O homem não pode viver num mundo sem beleza e esta é em última instância, um reflexo e uma participação da glória (beleza) de Deus. Depois de séculos de saturação pela moral e pela psicologia, a consciência contemporânea reclama a estética e a mística.” O. CARDEDAL, *La entraña del cristianismo, citado por A. MARTO*, “O Cristianismo fonte de uma cultura de Beleza”, in A. MARTO, G. RAVASI, M. RUPNIK, *O Evangelho da Beleza. Entre Bíblia e Teologia*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2012, 13.

²⁴⁵ A. MARTO, “O Cristianismo fonte de uma cultura de Beleza”, 12.

²⁴⁶ Cf. PONTIFICAL COUNCIL FOR CULTURE, *The Via Pulchritudinis*, III.2

movimento um dinamismo de transformação da profundidade interior que produz alegria, sentimento de plenitude, desejo de participar livremente nessa mesma beleza, fazendo-a sua, interiorizando-a e integrando-a na sua própria existência concreta.”²⁴⁷

Para trilhar este caminho da beleza, a ‘educação do olhar’ constitui uma etapa basilar: o documento refere a necessidade de educar o olhar da juventude, ajudando a desenvolver nela um espírito crítico, capaz de discernir entre as diversas ofertas do mundo mediático, ajudando a formar os seus sentidos e a sua personalidade em ordem à verdadeira maturidade, capaz de reconhecer a verdade da qual uma certa beleza faz-se sua expressão.²⁴⁸

Assim, o fim da *Via Pulchritudinis* é a contemplação daquela Beleza, fonte e origem invisível da beleza sensível, que no Cristianismo coincide com o Deus Trinitário, plenamente revelado em Jesus Cristo. O documento da Assembleia Plenária aponta concretamente para sugestões que tiram proveito do vasto conjunto de obras artísticas produzidas a partir da experiência da fé cristã, expressando de algum modo essa mesma ‘Beleza’ ou fim último que salva.

De facto, o património artístico cristão, enquanto materialização de um universo de referências religiosas, pode ser um instrumento de mediação e transmissão pertinente no contexto da disciplina de EMRC, no seio de uma cultura adolescente, para a qual a visualidade é um lugar de acesso ao mundo, e por isso, de abertura à experiência cristã²⁴⁹. Neste sentido, as mediações culturais e patrimoniais podem ser de grande proveito no contexto dos itinerários formativos de EMRC, contribuindo, para a organização de vias que permitam a identificação da memória cristã no mundo e/ou a proposta de um horizonte de valores e sentido, disponíveis para as escolhas pessoais e grupais, determinantes na formação da identidade dos indivíduos²⁵⁰.

A via da mediação cultural para os itinerários formativos de EMRC enquadra-se naquela lógica de proposta do cristianismo designada por André Fossion como a via

²⁴⁷ PONTIFICAL COUNCIL FOR CULTURE, *The Via Pulchritudinis*, II.2.

²⁴⁸ Cf. *Ibidem*, II,2.

²⁴⁹ Cf. A. TEIXEIRA, *Património Religioso e Transmissão Cultural*, 110-111.

²⁵⁰ O Relatório de Régis Debray, publicado no início do séc. XXI, apontava para a urgência de introduzir nos sistemas de ensino europeus uma forma de acesso ao universo das expressões e cultura religiosas, sob pena de extremar uma iliteracia religiosa que impede a leitura de boa parte das produções culturais das sociedades europeias (pensamento, arte, modos de vida, representações sociais, etc.) e acentua o autocentrismo e intolerância religiosa. Num quadro cultural em que a des-historização dos indivíduos acontece tão velozmente quanto a sua deslocalização territorial, o acesso educativo à cultura religiosa, concretamente, pela mediação cultural, consiste numa hipótese de historização da experiência do mundo e plataforma de diálogo em sociedades plurais.

do ‘Deus desejável’²⁵¹, por oposição à religião imposta, consistindo numa solução que se adequa, segundo o autor, às necessidades e complexidades das sociedades secularizadas.

A arte constitui-se como uma dessas formas de comunicar (dar a conhecer) a memória cristã, participando do jogo comunicativo da construção de sentido para a vida individual e coletiva.²⁵² Deste modo, a arte concentra em si uma chave que serve, tanto os fins abrangentes da própria tarefa educativa escolar, como os fins específicos da disciplina de EMRC, enquadrando-a no papel e função da Escola: apresentação da tradição cristã como contributo para uma cidadania partilhável e resposta às derradeiras questões da experiência humana, no contexto social plural e laical.²⁵³

Perante uma cultura fortemente mediática como é a nossa, Tolentino Mendonça corrobora a adequação da via da mediação cultural como uma oportunidade para proporcionar às pessoas em geral e aos alunos de EMRC em particular, uma aprendizagem sobre o substrato religioso da cultura²⁵⁴. Uma abordagem cultural do religioso que permita o diálogo com a cultura contemporânea, possibilita uma leitura e atualização enriquecedoras do depósito de fé e do sentido presente nas materializações culturais do cristianismo, pondo a render o vasto património cultural da Igreja e da humanidade como “fantástico caminho para o coração do homem”²⁵⁵

Se falamos de arte sacra ou de arte explicitamente cristã, poderemos incluí-la no ‘polo cultural’ apontado por Danielle Hervieu-Léger, como um dos quatro pilares da identificação crente, referente ao património próprio de uma determinada tradição religiosa, expressão do enraizamento histórico dessa mesma tradição. O conhecimento e exploração do património estético cristão, enquanto expressão da memória crente, poderá ser uma porta de acesso ao reconhecimento da espessura própria da memória cristã enquanto dinamismo cultural, presente na história da arte, refletindo o contributo do cristianismo no processo de construção de sentido sobre a realidade.²⁵⁶

²⁵¹ Cf. A. FOSSION, *Un dieu désirable*, citado por A. TEIXEIRA, *Património Religioso e Transmissão Cultural*, 107.

²⁵² Cf. A. TEIXEIRA, *Património Religioso e Transmissão Cultural*, 103-104.

²⁵³ Cf. *Ibidem*, 103.

²⁵⁴ Cf. J. T. MENDONÇA, “A mediação cultural”, 441.

²⁵⁵ *Ibidem*.

²⁵⁶ Cf. A. TEIXEIRA, *Património Religioso e Transmissão Cultural*, 108.

Mas há um acesso possível à tradição cristã a partir de um olhar sobre a arte emancipada de um domínio do religioso sobre o artístico, ou sobre a arte aparentemente não-religiosa, mas na qual são identificáveis valores universais comuns ao cristianismo.

André Fossion, a partir da teoria de Jean-Paul Laurent, advoga a dialética entre o “sentido literal” e o “sentido figurado” como possibilidade para a descoberta de valores universalizáveis presentes e a partir das tradições religiosas. Esta via hermenêutica operacionaliza-se introduzindo os alunos a múltiplos planos de leitura dos valores sociais comuns. O cristianismo é aí apresentado como proposta que colabora para essa busca de sentido sobre a existência. Para tal, é necessário que o professor mobilize competências simbólicas, reunindo, criando laços, pontes entre o que aparentemente é díspar e separado, encontrando “figuras” do cristianismo em lugares incomuns. O campo da arte contemporânea é um desses terrenos possíveis, fazendo dialogar cultura e evangelho, reconhecendo, não só nas suas figurações mas também nos seus processos de criação, símbolos e metáforas dos valores axiais do cristianismo.

O processo de leitura da obra da obra de arte, nomeadamente, no campo da arte contemporânea, e a sua exploração simbólica, permite assim descobrir o trabalho cultural do cristianismo no processo histórico da construção de sentidos humanizantes partilhados nas sociedades contemporâneas. Acedendo à memória crente, como génese cultural, esta via da mediação cultural mobiliza aptidões para uma leitura “inculturada” do cristianismo, para a sua contínua tradução e para uma historização da própria experiência do aluno, enquanto pessoa, ser cultural e religioso.²⁵⁷

Assim, um olhar sobre produções da cultura contemporânea constitui uma via possível para conhecer a experiência humana na sua verdade, e identificar nela o anelo do ser humano pelo divino, vendo nela “parábolas do Reino dos Céus”, ou a partir dos dramas humanos que ela expressa, a importância do acontecimento de Cristo como ‘beleza que salva’, via para a humanização do homem.²⁵⁸

²⁵⁷ Cf. *Ibidem*, 109.

²⁵⁸ “Dostoievski. No seu romance *O Idiota* pergunta ao príncipe Miskin: «É verdade, príncipe, que disseste, um dia que a beleza salvará o mundo? Senhores – gritou forte para todos -, o príncipe afirma que o mundo será salvo pela beleza... Que beleza salvará o mundo? O príncipe fez silêncio...» A pergunta ficou em suspenso. Mas o silêncio de Muskin – que está cheio de compaixão, ao lado dum

Num seu artigo intitulado “Devemos ter medo da arte contemporânea?”²⁵⁹, o teólogo e padre Denis Hétier menciona a exposição *Traços do sagrado* realizada em 2008 em Paris como uma entre várias iniciativas dos últimos anos que manifestam a possibilidade efetiva de um diálogo renovado entre a Igreja e a arte contemporânea. A arte e a pesquisa artística, enquanto lugares comprovados de abertura “na profundidade, na altura, no inexprimível da existência”²⁶⁰ foi afirmado pela Papa João Paulo II como necessária à Igreja, não só para pôr ao serviço da mensagem cristã, mas para chegar a uma experiência mais vasta e profunda da condição humana.²⁶¹ “Mesmo quando [a arte] perscruta as profundezas mais obscuras da alma ou os aspetos mais perturbadores do mal, o artista faz-se, de certo modo, a voz da expectativa universal de uma redenção”²⁶²

Assim, a inclusão de obras de arte contemporânea nos itinerários formativos de EMRC pode proporcionar uma interessante aproximação à humanidade e um diálogo com o mundo da cultura, podendo propor aí o cristianismo como chave de leitura e de sentido para a existência humana.

jovem prestes a morrer de tuberculose aos 18 anos – parece querer dizer que a beleza que salva o mundo é o amor que partilha a dor. O grande autor russo pensa na beleza redentora de Cristo.” A. MARTO, “O Cristianismo fonte de uma cultura de Beleza”, 14-15.

²⁵⁹ Cf. D. HÉTIER, “Doit-on avoir peur de l’art contemporain ? », in Service National de Pastorale Liturgique et Sacramentale, *L’Église et l’art contemporain, un dialogue fécond. Un Dossier du Département Art Sacré* (2008), 2-5, disponível em <https://liturgie.catholique.fr/accueil/les-dossiers/eglise-art-contemporain-dialogue/294455-art-contemporain/>, consultado a 11.08.2018.

²⁶⁰ JOÃO PAULO II, *Reunião do Papa João Paulo II com os Artistas do Teatro «La Fenice»*. (Veneza, 16 de junho de 1985), 3., disponível em http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/speeches/1985/june/documents/hf_jp-ii_spe_19850616_artisti-teatro-fenice.html, consultado a 28.09.2018.

²⁶¹ Cf. D. HÉTIER, “Doit-on avoir peur de l’art contemporain ? », 4.

²⁶² JOÃO PAULO II, *Carta aos Artistas* (Vaticano, 4 de abril de 1999), 10.

4.2. Esboçando uma proposta concreta: Um itinerário

Procurando dar corpo às possibilidades que a arte contemporânea oferece em favor dos objetivos e finalidades da disciplina de EMRC²⁶³ propõe-se aqui uma atividade pedagógica na qual a análise e exploração de obras de arte constituem um caminho de acesso ao olhar cristão sobre a pessoa e o mundo.

A atividade consiste num roteiro, cujo percurso passa pelo Museu Coleção Berardo, a Avenida da Índia e a Rua de Cascais (ambas situadas na zona de Alcântara) na cidade de Lisboa. Este roteiro, estruturado a partir dos conteúdos programáticos da Unidade Letiva de referência da PES, a UL1 “A Pessoa Humana”, passa por diversas obras criteriosamente escolhidas segundo dois objetivos fundamentais: partindo de uma exploração estética das obras, estimular o olhar, a sensibilidade e a capacidade simbólica dos alunos; a partir dessa mesma exploração, proporcionar aos alunos uma abordagem às principais dimensões constituintes da pessoa humana segundo a conceção antropológica cristã, sistematicamente abordadas em aula.

Este roteiro foi concebido como uma introdução à referida Unidade Letiva, contendo por isso diversas sugestões de abordagens a concretizar em aula, na continuidade daquela feita junto das obras no espaço do museu ou na rua. Para além disso, muito embora a escolha das obras tenha por referência a UL1 do 6º ano, a riqueza e a multiplicidade de níveis de significado que elas contém, permitem que estas sejam mote para a exploração de muitos outros conteúdos programáticos de diferentes anos de EMRC – alguns dos quais exigem uma capacidade de pensamento abstrato e reflexivo só possível a alunos de secundário.

Assim sendo, esta proposta, concebida como um recurso pedagógico para o professor de EMRC, oferece um guião de leitura e de exploração das obras de arte, a partir do qual o professor deve construir o seu próprio discurso adaptado às idades, capacidades e características dos seus alunos. A propósito de cada obra, são referidos conteúdos programáticos de outros anos também possíveis de serem explorados.

²⁶³ De acordo com o Programa de EMRC (2014) são objetivos e finalidades últimas da disciplina: o conhecimento do conteúdo da mensagem cristã, a identificação dos valores evangélicos, a apreensão da dimensão cultural do fenómeno religioso (e do cristianismo em particular), o estabelecimento de um diálogo entre cultura e fé, a aquisição de uma visão cristã da vida, a aquisição de um vasto conhecimento sobre Jesus Cristo, a História da Igreja e a Doutrina Católica nomeadamente nos campos social e moral, a apreensão do fenómeno religioso da moral cristã, a compreensão e estabelecimento de um diálogo ecuménico e inter-religioso, a formulação de uma chave de leitura que clarifique as opções de fé, estruturar perguntas e encontrar respostas para o sentido da realidade, e aprender a posicionar-se livre e responsabilmente frente ao fenómeno religioso. Cf. Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 5.

Esta proposta pedagógica concilia a observação e análise de obras de arte com atividades práticas que visam fomentar uma educação do olhar em chave cristã a partir dos elementos disponíveis. Deste modo, para além do guião com informações estéticas e históricas acerca das obras, são fornecidos alguns materiais que acompanham e facilitam a leitura das mesmas, e um Caderno Pedagógico onde os alunos são convidados a realizar diferentes exercícios ao longo do percurso, sendo por isso num importante instrumento de apoio à aprendizagem (Anexo A).

A sequência das obras no percurso obedece a uma determinada ordem dos conteúdos: da exterioridade à interioridade, do genérico ao particular, do ‘eu’ ao ‘nós’, envolvendo materialidade e espiritualidade. Contudo, atendendo às reorganizações sazonais das obras no espaço do museu, outras sequências ou obras alternativas podem ser contempladas.

De modo a fomentar a relação de empatia, conhecimento mútuo e cooperação, no início do percurso os alunos são convidados a formarem pares. Ao longo do roteiro existem diversas atividades destinadas a serem realizadas em grupo.

Plano da Atividade Pedagógica

Educação Moral e Religiosa Católica – 6º ano				
Roteiro: Museu Coleção Berardo e Alcântara				
	Obra	Conteúdos a explorar	Atividade/ proposta pedagógica	Tempo
1.	Picasso, <i>Femme dans un fauteuil (métamorphose)</i> , 1929.	A pessoa como um ser corpóreo, relacional e espiritual, com uma identidade única.	-Análise e exploração da obra. -Completar uma tabela com escrita ou ilustração, indicando as dimensões da pessoa que a pintura permite identificar, e quais os elementos (narrativos e/ou pictóricos) que permitem identificar essa dimensão.	20 m
2.	Lourdes Castro, <i>Sombra Projetada de Claudine Bury</i> , 1964	Corpo, hereditariedade biológica, comunicação não-verbal.	-Análise e exploração da obra. -Desenhar contorno da mão.	15 m
3.	Helena Almeida, <i>Estudo para 2 espaços</i> , 1977.	Corpo, comunicação não-verbal	-Análise e exploração da obra. -Escuta do conto: “As mãos de um sem-abrigo” -Inventar uma legenda, balões de fala e de pensamento para as fotografias, imaginando que são quadrículas de uma Banda Desenhada.	30 m
4.	Fernando Lemos, <i>Auto- Retrato</i> , 1941	Dimensão psíquica e afetiva	-Análise e exploração da obra. -Escrever ou desenhar no Caderno Pedagógico uma nuvem ou lâmpada com um sonho, memória, sentimento, desejo, etc.	15 m
5.	Joseph Kosuth, <i>One and Three Plants</i> , 1965	Dimensão intelectual Comunicação verbal e não-verbal	-Análise e exploração da obra. -Escrever uma “entrada de dicionário” sobre si mesmo.	15 m

6.	Andy Warhol, <i>Judy Garland</i> , 1979	Autenticidade,	-Análise e exploração da obra. -Desenhar o retrato do par, atendendo a detalhes que o caracterizam como pessoa única.	30 m	Imagem 6a (Anexo C) Caderno Pedagógico (Anexo A)	Observação dos alunos: -atitudes e comportamentos -Qualidade de participação -Capacidade de compreensão e interpretação -Empenho nas tarefas
7.	Yves Klein, <i>IKB 103</i> , 1956	Dimensão religiosa: abertura à transcendência	Análise e exploração da obra.	10 m	Imagem 7a (Anexo D)	
8.	Mario Merz, <i>Près à la table</i> , 1980	Dimensão social Dimensão religiosa	Análise e exploração da obra.	10 m	Imagem 8a (Anexo E)	
9.	Michelangelo Pistoletto, <i>Due Ragazzi alla Fonte</i> , 1962 - 75	Dimensão social. Dimensão religiosa: É preciso amar	Análise e exploração da obra.	10 m	Telemóvel	
10.	Caetano Dias, <i>O Mundo de Janiele</i> , vídeo 3'38, 2007	Direitos fundamentais da criança	-Análise e exploração da obra -Completar palavras cruzadas. -A pares sugerir um contributo possível para melhorar as condições de vida no mundo de "Janiele"	20 m	Caderno Pedagógico (Anexo A)	
11.	Vihls: Av. da Índia (Alcântara) Rua Cascais (Alcântara).	Ser pessoa é dar condições para que todos sejam pessoas	-Análise e exploração da obra	30 m		

Tabela 6 – Planificação do percurso pelo museu: obras e abordagem.

1. Picasso, *Femme dans un fauteuil (métamorphose)*, 1929.



Imagem 1 – Pablo Picasso, *Femme dans un fauteuil (Métamorphose)*, 1929.

A composição formal com que Pablo Picasso escolhe representar o seu modelo em *Femme dans un fauteuil (métamorphose)* (1929), pode evocar para o observador, a forma de uma máscara. Se esta hipótese sobre o quadro surgir espontaneamente dos alunos, pode-se imediatamente remeter para o conceito de *prósospon* (máscara) e todos os significados abordados em aula sobre a máscara grega e as suas consequências para o conceito de pessoa (ser corpóreo cujo corpo a presentifica para os outros e para o mundo, e permite a comunicação da pessoa; ser espiritual possuidor de uma racionalidade, afetividade, liberdade e abertura ao outro e ao transcendente, comunicado por meio do

corpo; e relacional, pois faz parte da sua condição a relação com os outros, com o mundo e consigo mesmo).

A partir desse conceito, pode explorar-se com os alunos como é que a representação presente na pintura de Picasso nos pode remeter para a ideia de pessoa. Partindo da análise da pintura (formas, linhas e cores) e da sua relação com o título da obra, estimula-se os alunos a formularem hipóteses que permitem identificar a composição pictórica com um retrato, exigindo para isso um esforço imaginativo e simbólico da parte dos alunos. Para ajudar, facultar-se oralmente uma contextualização da obra, reportando-se à biografia do artista e a sua relação com o modelo retratado: Olga Koklova, a primeira esposa de Picasso. A este respeito mostram-se aos alunos três outras representações de Olga Koklova (uma fotografia, e duas pinturas figurativas – Anexo B, Imagens 1a, 1b e 1c).

Olga nasceu em Nezhin (Ucrânia) no final do séc, XIX ainda quando a Ucrânia fazia parte do grande império russo. Em 1912 Olga integrou uma famosa companhia de bailado chamado Ballets Russes. Em 1915 ela deixa a sua casa para viajar com a companhia de bailado nas suas digressões. Dois anos depois rebentou a violenta Revolução Bolshevik e Olga nunca mais viu a sua família. Por volta desse mesmo ano, Picasso conhece a bailarina. A fotografia da Imagem 1c (Anexo B) mostra o olhar atento e apaixonado de Picasso sobre Olga. Os dois casam em 1918 e Olga tornou-se o modelo preferido e exclusivo de Picasso

durante muitos anos. Vemos pelos seus trabalhos que Picasso não se cansa de olhar para a sua esposa, mas Olga olhando para baixo, tem sempre uma expressão triste e melancólica, provavelmente acentuado pelas cartas que entretanto recebe da família e das notícias que dão do seu sofrimento devido à guerra.²⁶⁴

Pode-se explorar com os alunos os diferentes sentimentos induzíveis a partir das diferentes representações (estranheza, repulsa, paixão, tranquilidade, tristeza, etc.).²⁶⁵ Na verdade, *Femme dans un fauteuil (métamorphose)* corresponde a uma fase de verdadeira metamorfose na relação de Picasso com Olga, e conseqüentemente do seu olhar sobre ela. Se outrora o pintor representava Olga de forma doce, agora a sua musa inspiradora é vista cheia de violência, distorção e frieza, expresso nas formas aguçadas, de cores e texturas duras, qual estátua impenetrável. A comparação entre as imagens permite aos alunos constatarem como o retrato testemunha o facto inalienável de que o ser humano, muito para além da mera condição física, é um ser espiritual (dotado de inteligência, afeto, vontade, liberdade, moralidade, sentimentos vários) e relacional; e que estes aspetos – sobretudo o aspeto relacional - condicionam o olhar sobre os outros. Efetivamente, o ser humano é uma relação. De facto, em 1927 Picasso conheceu uma jovem que se tornou sua amante e modelo das suas pinturas, inaugurando uma outra linguagem, e contribuindo para agravar a distância da sua mulher. Não obstante a sua separação, Picasso continuará a ter Olga presente na sua obra, como demonstra *La Crucifixion* (1930).

Para os alunos de 6º ano, de acordo com o referido, será dispensável a narrativa de todos estes elementos novelescos sobre o romance atribulado entre o pintor e o seu modelo. Servirão os elementos narrativos que contribuem para a compreensão da pessoa como um todo único e irrepetível, constituído por diferentes dimensões que se interligam numa unidade indissolúvel, conforme o afirmado em GS 14: “O homem, ser uno, composto de corpo e alma”. No entanto, a exploração destes dados poderão ser úteis para uma abordagem sobre o amor humano (UL1-8º ano) ou sobre amor e sexualidade (UL10 – Ensino Secundário).

Para o 6º ano pede-se aos alunos que, no final da contextualização e análise da obra, registem no Caderno Pedagógico (Anexo A) as dimensões fundamentais da pessoa humana

²⁶⁴ Cf. J. CHE, “In Search of Olga, Picasso’s Muse and First Wife. An exhibition at Paris’s Picasso Museum sheds new light on the woman mostly known through her husband’s gaze” (08.05.2017), *Hyperallergic*, disponível em <https://hyperallergic.com/377326/in-search-of-olga-picassos-first-wife-and-muse/>, consultado a 17.08.2018; S. CACHON, “Olga Picasso, une muse mystérieuse et controversée” (27.03.2017), *Télérama*, disponível em <https://www.telerama.fr/sortir/olga-picasso-une-muse-mysterieuse-a-l-influence-controversee.155855.php>, consultado a 17.08.2018.

²⁶⁵ Este exercício servirá de introdução à dimensão afetiva da pessoa humana, a aprofundar durante a lecionação em aula.

observáveis na pintura, e através do desenho ou da escrita descrevam os elementos pictóricos ou narrativos que permitem inferir cada uma dessas dimensões.

2. Lourdes Castro, *Sombra Projetada de Micheline Presle* (1965)



Imagem 2 – Lourdes Castro, *Sombra Projetadas de Micheline Presle*, 1965.

Sombra Projetada de Micheline Presle (1965) de Lourdes Castro é também o retrato de uma mulher sentada numa poltrona, no entanto, muito diferente da representação de Picasso. Pode-se pedir aos alunos que, diante desta obra, enumerem algumas dessas diferenças. Entre elas, está o facto de a artista não sintetizar o modelo em formas geométricas, mas em uma

sombra, conservando nela fielmente os detalhes da fisionomia de Micheline Presle: a forma do seu nariz (quicá herdado do seu pai ou da sua mãe), o seu rosto longo, o seu corte de cabelo, a postura do seu corpo, os seus gestos, a sua idade, etc. A partir da análise da pintura, explora-se com os alunos o poder comunicativo do corpo com perguntas tais como: É homem ou mulher? É jovem ou idoso/a? O que está a fazer? Que sentimento está aqui presente? Como seria a sua personalidade? O corpo enquanto presentificação da pessoa, meio pelo qual a pessoa é e comunica-se ao outro, é captado singelamente pela artista. Com efeito, todos temos gestos e posturas que nos dizem.

Na sua obra plástica em torno do retrato, a pintora movia-se pela convicção de que não há duas silhuetas iguais, tal como não há duas pessoas iguais, e de que a silhueta ou o contorno é o elemento visual mínimo necessário para representar a sua singularidade: uma pessoa calma produz uma sombra de linhas suaves, redondas e lisas, ao passo que uma pessoa ansiosa produz uma sombra de linhas agitadas, ondulados e dinâmicos. Na silhueta Lourdes Castro capta o corpo, a sua postura, os seus gestos quotidianos, simples e ordinários, mas identificativos dos seus retratados, emergidos de uma interioridade invisível e oculta, aprendidos a partir da relação com outros. Em suma, esse mínimo de que são

constituídos os retratos de Lourdes Castro, funcionam como símbolo que também dão a ver a pessoa como ser único, uno e complexo, nas suas dimensões fundamentais.

A obra plástica de Lourdes Castro permite-nos ainda evocar o mito de Plínio, o Velho sobre a origem da pintura, tendo a filha do ceramista Boutades, desenhado a carvão a sombra projetada do seu amado sobre uma parede antes deste partir para longe, de modo a poder relembrá-lo constantemente. De facto, as sombras de Lourdes Castro - só possíveis por meio da luz, mas consistindo numa ausência de luz - evocam a presença ausente de alguém com quem a artista teve uma relação de amizade (a artista só representa os seus amigos e conhecidos próximos, aqueles com quem estabeleceu uma relação). Efetivamente, o retrato por tradição é algo produzido para fixar a memória de alguém querido, procurando superar a sua ausência, e no limite, a morte. Assim, a essencialidade das pinturas de Lourdes Castro, levam-nos, por um lado a tocar a dimensão afetiva da pessoa (o retrato como expressão de uma relação de afeto com o retratado ausente), e por outro a sua dimensão espiritual. A desmaterialização do corpo, o seu despojamento de elementos visuais, aproximando-se de uma ideia de espírito, levam-nos a poder tocar a dimensão espiritual da pessoa, a questão do sentido da vida, a sua efemeridade, a continuidade da vida para além da morte, a ideia de ressurreição, etc.²⁶⁶

Na abordagem a esta obra, mais uma vez, interessará para os alunos de 6º ano reforçar a conceção da pessoa como um todo único e irrepetível, constituída pelas três dimensões já referidas. Neste ponto poderá insistir-se no facto de que o corpo é uma dimensão determinante da identidade da pessoa (o seu sexo, a sua fisionomia, a sua estrutura psicossomática, etc.) e um poderoso meio comunicativo (comunicação não-verbal), manifestando um espírito e permitindo a relação com o mundo e com os outros. O corpo, o rosto, o som da voz são sinais materiais pelos quais as pessoas permanecem na nossa memória. Cada ser humano possui características biológicas e fisionómicas únicas.

Deste modo, pede-se aos alunos que na contracapa do Caderno Pedagógico desenhem o contorno da sua mão, enquanto importante membro comunicativo do corpo (escreve, desenha, gesticula, faz sombras chinesas, serve à linguagem gestual, permite fazer algo para ajudar outras pessoas, “dar uma mão”, etc.). A mão servirá de elemento identificativo do Caderno Pedagógico de cada aluno. Os alunos podem inventar posições da mão que procurem veicular alguma mensagem mais ou menos definida.

²⁶⁶ Cf. P. VALE, “Uma fenda no mundo. Do espiritual na arte contemporânea”, 333.

Em aula, a exploração do tema do corpo e da comunicação a partir do trabalho de Lourdes Castro, poderá passar pela produção das silhuetas dos alunos, recorrendo a um projetor ou retroprojetor. A pares, os alunos desenham reciprocamente a sua sombra projetada, tendo cada um que pousar com gestos ou posturas que o identifiquem (tiques, gesto ou postura habitual, criação de um gesto que represente o aluno ou o que gostaria de ser, etc.), ficando esta silhueta o suporte de um portefólio que acompanhará o aluno até ao final da Unidade Letiva ou do ano letivo e que consistirá num interessante objeto visual a expor (podendo fazer as silhuetas “dialogar” de frente umas para as outras, favorecendo a temática da dimensão relacional da pessoa).

3. Helena Almeida, *Estudo para 2 Espaços*, (1977)

A análise da obra *Estudo para 2 espaços* (1977) pretende reforçar a ideia de que o corpo também ‘fala’. A obra de Helena Almeida é conhecida pelos jogos entre espaços que a artista proporciona: entre o espaço da pintura e o das outras artes, entre a bidimensionalidade e a tridimensionalidade, entre a ficção e a realidade, entre o interior e o exterior, entre o corpo e o espaço. Em todas estas fazes e jogos dialéticos, o corpo é protagonista; num entanto não se trata de um retrato da artista. Ela não pretende dar ao observador uma imagem de si, da sua personalidade, da sua singularidade enquanto pessoa. Helena Almeida utiliza o seu próprio corpo como mediação entre os diferentes espaços, como ponte, meio de comunicação entre os âmbitos em tensão. Com efeito, a *performance* é a linguagem da artista, o gesto que fala. A própria artista afirma “A minha obra é o meu corpo, o meu corpo é a minha obra”²⁶⁷ Uma das suas obras paradigmáticas é a peça em filme *Ouve-me* (1979) na qual a própria artista, atrás de uma superfície branca, por meio da boca, que primeiramente sugere lutar gesticulando para se fazer ouvir contra aquela superfície, escreve com o auxílio de um lápis “Ouve-me”. Na obra *Estudo para 2 espaços*, são as mãos da artista que fazem essa comunicação entre um espaço interior e outro exterior, entre um espaço fechado e outro aberto, entre a prisão e a liberdade.

²⁶⁷ Cf. S. ANDRADE, “Dentro do corpo e da obra de Helena Almeida”, in *Ípsilon* (16.10.2015), disponível em <https://www.publico.pt/2015/10/16/culturaipilon/noticia/dentro-do-corpo-e-da-obra-de-helena-almeida-1711401>, consultado a 31.07.2018.



Imagem 3 – Helena Almeida, *Estudo para 2 espaços*, 1977.

Ao explorar com os alunos a importância da linguagem do corpo, dos gestos e dos atos para a comunicação de ideias, sentimentos, mensagens e convicções, é proposto aos alunos dois exercícios. O primeiro consiste na escuta atenta de um conto intitulado “As mãos de um sem-abrigo” (Anexo F), declamado pelo próprio professor diante da obra de Helena Almeida.²⁶⁸ Ao longo do texto declamado, os alunos devem de bater palmas duas vezes em todos os momentos em que escutarem a palavra “mãos” ou alguma ação que se faz com as mãos (ex.: tocar guitarra, fazer uma festa ao cão). No final do texto, dialoga-se com o grupo sobre a importância das mãos enquanto expressão de afeto e instrumentos de relação, podendo estabelecer paralelos com a vida quotidiana dos alunos. Os alunos são convidados a escrever ou desenhar no Caderno Pedagógico alguma ação significativa, possível de desempenhar com as mãos a partir do conto.

Este ponto poderá ser útil retomar quando na UL2 e UL3 se abordar a ação de Cristo na sua relação com os doentes, pobres e marginalizados, e na Última Ceia com a fração do pão e lava-pés, frisando a importância das mãos como instrumentos para o serviço, prática do bem e construção de um mundo mais justo. Tendo em conta o alcance simbólico e evocativo da performance enquanto ação comunicativa que tem o corpo como mediador, a obra de Helena Almeida poderá servir de ponto de partida para invocar a ação salvífica de Cristo operada por meio do corpo (entrega à morte por crucifixão e ressurreição) e tornada

²⁶⁸ Se a acompanhar a visita haja algum professor, adulto ou aluno que leia o texto de forma muito expressiva, poderá pedir-se-lhe esta tarefa.

presente na Eucaristia; ou o lava-pés, enquanto gesto simbólico com o qual Cristo ensina aos discípulos o sentido da sua entrega na crucificação. Com efeito, neste sentido, os gestos de Cristo são comunicação, afirmação profética.

O segundo exercício a partir da obra de Helena Almeida consiste na invenção e registo no Caderno Pedagógico de uma legenda para cada uma das fotografias da artista, como se a série fotográfica se tratasse de uma Banda-Desenhada ou de um filme. As legendas poderão ser discurso direto, reportando às falas de uma personagem.

4. Fernando Lemos, *Autorretrato* (1941)

Em Fernando Lemos encontramos um autorretrato surrealista. A fim de analisar a sua



Imagem 4 – Fernando Lemos, *Autorretrato*, 1941.

obra, importará contextualizar o surrealismo.

O movimento surrealista, surgido após a Primeira Guerra Mundial, contrariava intencionalmente um excesso de racionalismo e de cânones que, no entender dos artistas surrealistas, culminaram no horror da guerra. Deste modo, os artistas procuravam trazer à luz aquelas imagens, memórias e impulsos que habitam o inconsciente humano, e são manifestos apenas em sonho ou em

estado de alucinação. O autorretrato de Lemos, em vez de nos mostrar o seu rosto (corpo), dá-nos a ver dimensões de si que normalmente são invisíveis no dia-a-dia, recorrendo a técnicas fotográficas experimentais, e objetos simbólicos e poéticos. Lemos mostra-nos assim o seu mundo interior (inconsciente ou pré-consciente): ideias, sentimentos, sonhos, memórias, medos, mistérios, o desconhecido, etc. Todo o ambiente da imagem fotográfica transporta-nos para uma esfera de estranheza, lembrando o observador que, de facto, há dimensões de nós mesmo que não conhecemos e/ou não sabemos explicar.

Para pré-adolescentes que começam gradualmente a tomar consciência de si mesmos e da sua identidade, mas ainda muito assente num pensamento concreto, pode ser

interessante abordar esta temática da interioridade humana, chamando a atenção para a importância daquela dimensão de si que não se vê, isto é, que está para além da mera fisicalidade do corpo, mas cuja importância é determinante para a identidade da pessoa.

O ser humano é, com efeito, um mistério. Dotado de uma capacidade racional muito mais desenvolvida que os outros animais, o ser humano possui uma inteligência superior a qualquer outra espécie, permitindo-lhe pensar, refletir, questionar-se sobre o mundo, sobre si próprio, sobre a origem das coisas, imaginar, criar, ordenar, resolver problemas, ajuizar e decidir.

Mas o ser humano não apenas razão e biologia. A dimensão afetiva e emocional é um aspeto constitutivo e determinante do seu ser, cujos fenómenos às vezes escapam à explicação da própria razão. O estado físico do corpo, a estrutura psicológica, as relações interpessoais, e os acontecimentos da vida passados e presentes geram na pessoa sentimentos diversos que marcam a memória, a personalidade e o modo como reage face a novas situações. Quantas vezes, atrás da reação agressiva de alguém está uma história invisível aos olhos de quem passa? Sentimentos conscientes ou inconscientes?

Assim, a propósito desta obra, no Caderno Pedagógico, pode convidar-se os alunos a escreverem ou a ilustrarem um sonho (normalmente ilógico, irracional) de que se lembrem, uma memória de infância, o sentimento dominante com que acordaram nesse dia (alegre, rabugento, com medo, tranquilo, zangado, triste, etc.).

Em aula, poderá explorar-se a temática da dimensão intelectual e emocional do ser humano, tendo presente esta mesma obra, ou em alternativa a obra de Joseph Cornell, *Sem título (Hotel de l'Etoile)* (1956)²⁶⁹. A partir dela, poderá construir-se com os alunos uma gaveta a incorporar no portefólio, destinada a conter pensamentos e sínteses sobre a vida, aprendizagens essenciais, redigidas livremente pelos alunos dentro ou fora da aula, o caderno diário com os registos dos conteúdos das aulas²⁷⁰, e pequenos cartões com a ilustração de diferentes estados emocionais. Pontualmente, no início ou fim da aula, esta

²⁶⁹ Joseph Cornell, um artista americano nascido em 1903 era um ávido colecionador antes de se tornar artista. Contactando com artistas surrealistas, tais como Max Ernest e Marcel Duchamp, que utilizavam colagens ou objetos do quotidiano nas suas obras, a partir da década de 1930, Cornell começa a criar peças com a incorporação de objetos, nomeadamente caixas que revelam um interesse pelo teatro. *Sem título (Hotel de l'Etoile)* consiste numa caixa de madeira fechada por um vidro, contendo a colagem de um sol com um rosto, um varão metálico de onde suspende uma corrente e uma fotografia de uma reprodução antiga de um bebé a rezar, entre outros. O sentido destes elementos é muito pessoal e pouco evidente para o espetador. Cf. MUSEU COLEÇÃO BERARDO, “Joseph Cornell. Sem Título (Hotel de l'Etoile)”, *Museu Coleção Berardo*, disponível em <http://pt.museuberardo.pt/colecao/obras/253>, consultado a 07.10.2018.

²⁷⁰ Poderá propor-se aos alunos um novo nome para o caderno diário atendendo à sua função de guardar informação relevante. P. ex.: “Disco Rígido”, “Caderno de Memória”, etc.

caixa será dinamizada, pedindo aos alunos que partilhem com a turma um pensamento ou sentimento dominante daquele momento.

Pensar é uma atividade eminentemente humana; permite ao ser humano refletir e agir como ser autônomo e livre. Longe de oferecer uma afirmação (resposta), o autor pretende provocar no observador a questão; ele provoca-o como ser questionador da realidade, como ser pensante.

A propósito desta obra pede-se aos alunos que escrevam no Caderno Pedagógico o que pensam de si próprios, como se se tratasse de uma descrição para integrar o dicionário. Os alunos podem abarcar aspetos físicos e traços da personalidade.

6. Andy Warhol, *Judy Garland* (1979)

A questão sobre o verdadeiro, ou o autêntico pode evocar-se também a propósito da obra de Andy Warhol. Espelhando a lógica da reprodução em série e da imagem mediática, fenómeno marcante de uma cultura do consumo e da indústria cinematográfica - como é o caso da sociedade americana a partir da Segunda Guerra Mundial - Andy Warhol não faz na verdade um retrato de Judy Garland, mas antes, apropriando-se da sua imagem mediatizada, testa a sua repetição e reprodução até à exaustão, fazendo do seu trabalho uma analogia do processo desencadeado pelos *mass media*. As serigrafias de Andy Warhol – técnica de reprodução seriada – oferecem-nos não o retrato da pessoa Judy Garland (sua história, os seus sentimentos, a expressão do seu olhar, o detalha das suas feições, etc.), mas a sua



Imagem 6 - Andy Warhol, *Judy Garland*, 1979.

imagem mediatizada e consumida, exagerando os artifícios usados pela atriz na sua função de representação (maquilhagem) que camuflam para o observador o seu “verdadeiro” rosto, a “verdadeira” pessoa.

Tal como para *Femme dans un fauteuil (métamorphose)*, também a propósito desta obra é mostrada aos alunos uma fotografia da atriz (Anexo C), ajudando os alunos a tomar consciência da distância entre a pessoa e a reproduzida por Andy Warhol.

Assim, a propósito desta obra, pode dialogar-se com os alunos sobre questões entre a aparência e a autenticidade, entre o ter, o

parecer e o ser, entre imagens-modelo mediatizado pela publicidade e os meios de comunicação com um fim persuasivo e lucrativo, e a riqueza da realidade de cada pessoa; sobre autenticidade como fidelidade da pessoa à riqueza da sua originalidade (origem) e aos valores da verdade, da justiça e da solidariedade.

Na sociedade do consumo, a mecânica do mercado propõe constantemente modelos sociais que nos convidam a ser um ‘outro’, diverso de nós mesmos, por forma a levar-nos a comprar, a ter muitos bens, a gastar dinheiro. Neste sentido, só quem possui muito poder de compra ou muitos bens parece ter valor e gozar de boa fama. Nas relações interpessoais as pessoas são levadas a afirmarem-se pela aparência, por aderirem a determinados modelos, e pela quantidade de bens que possuem (roupa, moda, tecnologia, viagens, etc.). No entanto, a obra de Andy Warhol, que em certo sentido se apresenta como uma máscara, desmascara este mesmo mecanismo, evidenciando que um investimento excessivo na aparência (aparentar o que não se é) acaba por construir uma falsa imagem da própria pessoa, vazia, despersonalizada e despersonalizante, impedindo o autêntico relacionamento com os outros.

Segundo a visão cristã do homem, o valor de cada pessoa está não no que ela possui ou no que meramente aparenta, mas primeiramente no facto de ela ser (antes de tudo, um ser humano, detentor de uma dignidade fundamental e inalienável, enquanto ser criado à imagem e semelhança de Deus), nos valores e convicções que abraça, e na qualidade das relações que estabelece. “A maior riqueza que possuímos encontra-se na solidariedade e na entrega às outras pessoas, de forma desinteressada.”²⁷¹ O cuidado com a própria saúde e aparência encontra a sua importância na medida em que corresponde ao que a pessoa é interiormente.

Assim, em prol de uma valorização daquilo que cada aluno é (com potencialidades e limites), pede-se a cada aluno que faça o retrato do seu par, valorizando detalhes do seu rosto como a forma dos olhos e das pestanas, a forma da boca, os cabelos, e elegendo cores com os quais o próprio se identifique. Ainda que o resultado fique distorcido ou pouco proporcional, será de certo modo mais autêntico do que o resultado do mecanismo fotográfico.

²⁷¹ C. CARVALHO (Coord.), *Estou contigo! Manual do Aluno – Educação Moral e Religiosa Católica – 6º Ano do Ensino Básico*, SNEC, Lisboa, 2015, 27.

7. Yves Klein, *IKB 103*, (1956)

A obra cromática de Yves Klein, *IKB 103* (1956) - ainda mais despojada formalmente que a de Lourdes Castro - constitui outra ocasião para poder abordar a dimensão espiritual e religiosa da pessoa.²⁷² Yves Klein, praticante de longa data das artes marciais (judo), transpôs para a sua investigação artística muitas das suas preocupações e buscas espirituais, guiadas por valores orientais, como a noção do vazio, fundamental na religião, filosofia e estética japonesa.

A partir da década de 1950, Klein começa a pintar quadros monocromáticos, recusando qualquer figuração, em busca da expressão de uma essência imaterial e transcendente, inerente à realidade. Ele próprio afirma: “O monocromo é a única forma física da pintura – permitindo-nos alcançar o absoluto espiritual”,²⁷³ e ainda, “as minhas pinturas afirmam a ideia de unidade absoluta num contexto de perfeita serenidade, um conceito abstrato, representado de uma forma abstrata.”²⁷⁴ Em 1956 Klein apresenta os seus primeiros monocromos azuis, um azul ultramarino profundo, para o qual descobre uma técnica que permite conservar toda a força do pigmento mesmo depois da sua secagem. A fórmula deste azul, cujo efeito expressava, a seu ver, a expansão infinita do universo, Klein patenteou-a com o nome *International Klein Blue (IKB)* em 1960.²⁷⁵

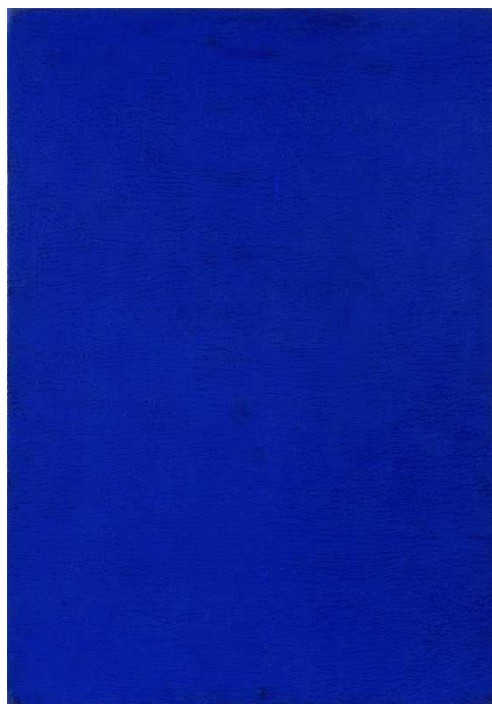


Imagem 7 - Yves Klein, *IKB 103*, 1956.

²⁷² Ao referir aqui os dois termos, queremos mencionar tanto a capacidade de abertura do homem à transcendência (mais abrangente) como a sua inscrição num sistema de crenças concreto (mais específico).

²⁷³ “The monochrome is the only physical way of painting – permitting us to attain the spiritual absolute.” Y. KLEIN, “The Monochrome Adventure: the monochrome epic”, citado por “Monochrome”, Yves Klein, disponível em <http://www.yvesklein.com/en/oeuvres/index/91/monochromes>, consultado a 31.07.2018.

²⁷⁴ “My paintings affirm the idea of absolute unity in the context of perfect serenity, an abstract concept represented in an abstract manner (...).” Y. KLEIN, “Texto para a exposição Yves Peintures”, citado por “Monochrome”, Yves Klein, disponível em <http://www.yvesklein.com/en/oeuvres/index/91/monochromes>, consultado a 31.07.2018.

²⁷⁵ Cf. MUSEU COLEÇÃO BERARDO, “Yves Klein”, *Museu Coleção Berardo*, disponível em <http://pt.museuberardo.pt/colecao/artistas/290>, consultado a 31.07.2018.

Klein elege o azul como sua cor predileta porque o azul, ao contrário de outras cores, remete a nossa memória e o nosso imaginário para realidades sem limites, imateriais, infinitas, como sejam o céu e o mar. "O azul não tem dimensões, ele 'é', está além das dimensões. [...] Todas as cores trazem associações com ideias concretas, materiais e tangíveis, enquanto o azul evoca sobretudo o céu e o mar, o que há de mais abstrato na natureza tangível e visível."²⁷⁶ Assim, o azul, é de entre as cores, segundo Klein, a mais espiritual, a que melhor remete para o transcendente, em que o mais imaterial corresponde à representação do mais absoluto.

Diante das afirmações de Klein somos remetidos para experiências de contemplação e de espanto diante da Natureza, cuja força e magnitude levam o ser humano a questionar-se sobre a realidade e a intuir a existência de um ser superior, absoluto e transcendente, origem e sustento da realidade que o envolve. A pintura do Romantismo traduz a sensação de pequenez e de espanto do ser humano perante a paisagem inabarcável e avassaladora, do qual ele é participante. Com efeito, a incomensurabilidade do mar ou do céu, e a sua textura sem concretude levam a pessoa a questionar-se e a posicionar-se sobre a existência de um ser absoluto, mais absoluto que as fronteiras do mar ou do seu próprio ser.

A capacidade de se interrogar sobre a existência e de se abrir à transcendência, são sinais da dimensão religiosa da pessoa, inerente a todo o ser humano. Na visão cristã, porém acrescenta-se-lhe também a capacidade criativa do homem, a vivência da liberdade, e sobretudo a capacidade de amar e de perdoar.

Antes de começar com os alunos a análise da obra, tendo por base a dimensão simbólica da cor como expressão de valores espirituais e/ ou religiosos, pede-se aos alunos que partilhem os seus retratos e a razão da escolha das cores que empregaram. Em seguida, prossegue-se com a exploração da obra de Klein, atendendo ao simbolismo da cor, à sua importância para o artista e ao seu significado no contexto da tradição cristã.

Com efeito, também na tradição da arte cristã, o azul aparece associado à esfera celeste, ao transcendente, ao divino. O azul ultramarino tem origem no lápis-lazúli, uma pedra semi-preciosa, que durante muitos séculos provinha quase exclusivamente de uma certa região do atual Afeganistão.²⁷⁷ Estes factos, associados a um laborioso, delicado e complexo processo de preparação do pigmento, e ao seu efeito cromático intenso, estável e

²⁷⁶ Blue has no dimensions, it is beyond dimensions (...)All colors bring forth specific associative ideas, tangible or psychological, while blue suggests, at most, the sea and sky, and they, after all, are in actual nature what is most abstract." Y. KLEIN, «Conferência em La Sorbonne » (Paris, 1959), in « Works », Yves Klein, disponível em <http://www.yvesklein.com/en/oeuvres/index/88/ikb>, consultado a 31.07.2018.

²⁷⁷ O nome 'ultramarino' relaciona-se com a sua origem: do outro lado do mar.

muito apreciado, levam a que durante a Idade Média o azul adquira um estatuto de material precioso, sendo um pigmento de grande valor monetário e simbólico. Por este motivo, o azul ultramarino era utilizado na pintura apenas nas áreas mais importantes (competindo com o ouro), como por exemplo, nas roupas do rei ou no manto da Virgem Maria (que possivelmente passou a ser pintado de azul em vez de vermelho ou branco, precisamente porque essa era a cor do pigmento mais precioso)²⁷⁸ passando a estar, também na cultura cristã, associado ao divino, à eternidade, ao Céu. Para exemplificar, mostra-se aos alunos uma reprodução impressa de uma pintura medieval em que isto se verifica (Anexo D, imagem 7a).

A propósito da dimensão espiritual e religiosa da pessoa, a obra de Yves Klein e o seu universo poderá potencialmente servir como janela para tratar os conteúdos da UL2 do 7º ano, “As Religiões” (nomeadamente a aspiração do ser humano à relação com a transcendência e símbolos religiosos) e a UL5 do Ensino Secundário, “A Religião como Modo de Habitar e Transformar o Mundo” (As linguagens do “crer”, a atividade simbólica humana e a natureza simbólica do discurso religioso, as disjunções associadas ao sagrado como visível/ invisível, puro/ impuro, as funções sociais da religião, a pluralização dos universos religiosos no espaço social, e ligados a estes aspetos, os aspetos nucleares da experiência cristã crente, e o cristianismo como cultura no contexto da “viragem axial”).

Para os alunos de 6º ano, ao referir o cristianismo, enquanto forma concreta da pessoa viver a sua dimensão religiosa, pode introduzir-se um dos seus aspetos mais basilares: a vivência da relação com a transcendência por meio do compromisso ético com o mundo e com o outro. Enquanto religião da Encarnação de Deus, torna-se inalienável para o crente o cumprimento do mandamento do amor ao próximo, intervindo na realidade como colaboradores em prol da sua transformação em mundo mais justo e pacífico. Poderíamos dizer, transformando o mundo em ‘azul’. O próprio Klein realizou uma peça escultórica com a forma de um globo terrestre revestido totalmente de azul IKB. Poderíamos ver nesta obra uma metáfora do propósito cristão da vivência do amor (Anexo D, imagem 7b).

²⁷⁸ Cf. J. GAGE, *Color and Culture. Practice and meaning from Antiquity to Abstraction*, citado por A. CRUZ, “Os pigmentos naturais utilizados em pintura”, *Ciarte. Ciência e Arte*, disponível em <http://www.ciarte.pt/textos/html/200701.html>, consultado a 31.07.2018.

8. Mario Merz, *Près à la table* (1980)



Imagem 8 - Mario Merz, *Près à la table*, 1980.

A partir da instalação de Maria Merz, *Près à la Table* (1980) é também possível aprofundar com os alunos a ideia de participação e de comunhão, cara à ética cristã.

Mario Merz desenvolveu o seu percurso artístico em proximidade com a linguagem da Arte Concetual e da *Arte Povera*, da qual foi um propulsor. Assim, em vez da pintura, da escultura e da figuração, Mario Merz constrói obras que interagem com o espaço, privilegiando o elemento concetual que expressa por meio de formas despojadas, elementares e pobres. Como artista da *Arte Povera*²⁷⁹, Merz incorpora nas suas obras materiais e elementos da vida quotidiana, naturais ou industriais – galhos, ramos, ferro, mesas, vidro, néones, garrafas – tornando-os assim nobres, pois re-contextualizados²⁸⁰ e destituídos do seu carácter funcional e material ordinário, adquirem o estatuto de obra de arte, não por serem representados numa pintura ou escultura, mas por serem eles mesmos a obra de arte.

²⁷⁹ O movimento *Arte Povera*, nascido na década de 1960, protagonizada por vários artistas para além de Mario Merz (Giovanni Anselmo, Alighiero Boetti, Luciano Fabro, Jannis Kounellis, Giulio Paolini, Giuseppe Penone, Michelangelo Pistoletto e Gilberto Zorio) ficou conhecida como um movimento com uma estética anti elitista, incorporando materiais do mundo natural e quotidiano, em protesto ao consumo capitalista e a uma industrialização desumanizadora da Natureza. “Mario Merz”, *The Guggenheim Museums and Foundation*, disponível em <https://www.guggenheim.org/artwork/artist/mario-merz>, consultado a 23.08.2018.

²⁸⁰ Esta operação da recontextualização de objetos, é denominada por Marcel Duchamp como ‘transubstanciação’.

Para Merz interessava muito a ideia de energia. Por isso ele inclui numa mesma obra materiais orgânicos e inorgânicos, explorando a ideia de transmissão energética de uns para outros, gerando uma certa ideia de unidade, participação e comunhão. Os néons, objetos industriais, normalmente associados ao mundo tecnológico, ao marketing, à publicidade, ao consumo e à indústria, descontextualizados, servem na obra de Merz a ideia de fluxo energético. O fluxo da luz é utilizado pelo artista de forma simbólica e poética, ajudando a anular o carácter material dos outros objetos, criando em seu torno uma atmosfera ascética por meio da luz.

O artista explorara muito também a sequência de Fibonacci²⁸¹, enquanto lei primordial de crescimento até ao infinito, ligando passado, presente e futuro numa cadeia de evolução. Também muitas formas atuais (objetos industriais baseados em formas geométricas) contêm esta mesma regra matemática “natural”. Também neste sentido, o artista procura dar a ver uma certa comunhão primordial que une todas as coisas, uma mesma ordem na qual os corpos naturais e humanizados participam. A partir dos anos 70, Mario Merz fará mesas em espiral – forma expressiva da sequência de Fibonacci.

Em concreto, na obra *Près à la table* (perto da mesa) existe uma estrutura semelhante a uma mesa metálica retangular pintada com *spray*, varas cobertas com aparas de metal ligadas a sacos com barro, tubos de néon, caneca de café e ramos.

A mesa, antes de mais, remete-nos para a sua densa simbologia no seio da cultura judaico-cristã: o espaço da socialização e da relação, o espaço usado pelo coletivo para partilhar, representação não só da necessidade básica do alimento material, mas sobretudo da necessidade humana específica de tecer relações afetivas, sociais e de pertença mútua (“nem só de pão vive o homem” Mt 4, 4); evoca finalmente a Última Ceia de Cristo com os seus discípulos, celebrada a partir da tradicional ceia pascal judaica, mas resignificada por Cristo em função da sua entrega à morte e ressurreição pela salvação da humanidade, e tornada sinal e memorial dessa mesma entrega fundante para a comunidade cristã. A simbologia cristã intensifica deste modo o sentido de partilha e comunhão evocado pela mesa, sendo nela, qual altar, que Cristo entrega, não só os seus bens, mas a sua vida, o seu corpo, e o seu amor a todos os homens, num despojamento e doação total de si mesmo e da sua divindade, tornando-se para aqueles que o seguem, alimento imaterial, de sentido transcendente sobre a existência humana.

²⁸¹ Sequência de Fibonacci é uma sequência matemática de números inteiros, na qual cada número corresponde à soma dos dois anteriores. A sequência recebeu o nome do matemático italiano Leonardo Pisa, conhecido por Fibonacci que a publicou no séc. XIII. Contudo, esta sequência já era conhecida na Antiguidade.

Com os alunos de 6º ano, a partir do símbolo da mesa, pode-se abordar o tema da relação, dimensão intrínseca à pessoa humana, para a qual a mesa e a refeição são um lugar privilegiado; e intimamente ligado a ela, o tema da abertura e relação com o transcendente, a dimensão espiritual e religiosa da pessoa, podendo ser concretizada num determinado credo como é a fé cristã.

Uma reprodução da pintura emblemática de Leonardo da Vinci (Anexo E – Imagem 8a) poderá funcionar para os alunos como provocação para o estabelecimento desta relação entre a instalação de Merz e o significado da Última Ceia de Cristo. Para esta relação,, contribuem todos os elementos formais colocados em volta da mesa metálica: relacionam-se, interagem e dialogam entre si, numa troca mútua, dando e recebendo energia e peso, suportando-se mutuamente na sua diversidade (um jogo de contrapeso e equilíbrio), participando do mesmo ato, da mesma construção, uma interligação na qual participa o elemento lumínico. Sendo uma instalação, não só aqueles materiais, mas o próprio espaço e o observador, cujo corpo nele circula é feito participante da obra. A instalação dialoga com o espaço físico, com as outras obras presentes no espaço, a luz dos néons refletem sobre eles. Do mesmo modo, o acontecimento cristão não é um acontecimento isolado em si mesmo, independente da sociedade: ela recebeu influência e influencia o mundo e as pessoas através dos tempos, e permanece aberto à co-participação de todos os crentes, que na sua vida são convocados a atualizar o ‘mandamento novo’ legado por Cristo: “Amai-vos uns aos outros como Eu vos amei” (Jo 13, 34).

9. Michelangelo Pistoletto, *Due Ragazzi alla Fonte* (1962 – 75)

A obra de Michelangelo Pistoletto faz pensar sobre a participação de cada um na construção da própria obra, e conseqüentemente na sociedade humana. Fazendo parte do conjunto de “pinturas espelhadas” que o artista realizou na década de 1960, *Due Ragazzi alla Fonte* situa-se entre a pintura, a instalação e a performance na medida em que consiste numa superfície bidimensional e nasce de uma investigação sobre a imagem, mas incorpora o observador, os seus gestos e o espaço que o envolve, graças à sua superfície polida e espelhada. Deste modo, o próprio sujeito torna-se participante da obra, figura e/ ou fundo, assim como o tempo e o espaço.



Imagem 9 - Miguelangelo Pistoletto, *Due Ragazzi alla Fonte*, 1962-75.

O jogo visual desencadeado pela obra de Pistoletto, no qual o observador da obra, a sua imagem, os seus gestos e ações, o seu tempo, as suas emoções, etc., interagem com a fotografia serigrafada, também ela representando a interação colaborativa entre dois rapazes, permite refletir com os alunos sobre a temática da responsabilidade moral e política de cada sujeito no bem comum. Os gestos, posturas, comportamentos que cada pessoa realiza frente à obra não são indiferentes; antes alteram a configuração e o sentido da obra.

Também na realidade social e crente, a participação ou não no bem comum ou no bem de outrem fazem toda a diferença. Ações de solidariedade e partilha podem determinar de voluntariado como dádiva, “empréstimo” do corpo ao outro por meio do serviço, ou como entrar na cena da vida de outra pessoa no sentido de contribuir beneficentemente para o desenrolar feliz da sua história.

Ao explorar esta obra com os alunos, pede-se que a pares também explorem as diferentes configurações e encenações possíveis a co-produzir na pintura, e registem as diferentes composições com os telemóveis.

10. Caetano Dias, *O Mundo de Janiele*, (2007)

O Mundo de Janiele, (2007) de Caetano Dias interpela o observador com uma preocupação próxima da referida a propósito da obra de Pistoletto, apontando claramente para questões de ordem social e política. No curto vídeo (3'38”), o artista brasileiro apresenta-nos uma menina a rodar um arco, enquanto a câmara faz um movimento contrário, filmando a menina a 360°, mostrando o espaço que a envolve: uma favela. O cenário pobre e degradado contrasta fortemente com a dança lúdica e a melodia harmoniosa de uma caixinha de música que serve de banda sonora ao vídeo, evocando um mundo de sonho e fantasia própria da criança. A beleza e singeleza da dança simples da criança adquirem gradualmente um tom de tensão, conforme o contraste se torna mais consciente para o observador, remetendo o seu imaginário para as condições duras e violentas das periferias brasileiras.

Deste modo, a propósito desta obra, torna-se oportuno abordar com os alunos a temática da dignidade humana, os direitos fundamentais da pessoa expressos na Declaração dos Direitos Humanos, e em específico, os Direitos da Criança e as organizações que trabalham para fazê-las valer, entre as quais, organizações eclesiais. Caso este percurso seja feito no final do itinerário da UL1, esta obra poderá servir de mote ao último conteúdo da mesma unidade: Como “ser pessoa” e dar condições para que todos sejam “pessoas”.

Com os alunos de 6º ano, a análise da obra poderá começar pela identificação dos elementos que veem e se ouvem, e as memórias e concepções que evocam, ajudando os alunos a aproximarem-se da questão social inerente à obra. No Caderno Pedagógico, o alunos preenchem um quadro de palavras cruzadas, cruzando precisamente aspetos referentes ao mundo da criança e aspetos referentes aos seus Direitos Fundamentais, cujo contexto da favela muitas vezes falha em assegurar. Importará, a respeito da análise desta obra, aclarar para os alunos a definição de favela.



Imagem 10 - Caetano Dias, *O Mundo de Janiele*, 2007, Vídeo 3'38..

Finalmente, propõe-se aos alunos que, a pares formulem uma iniciativa para humanizar o ‘mundo de Janiele’ e registem-na no seu Caderno Pedagógico, sendo depois objeto de diálogo em grupo.

Na mesma linha, esta obra pode servir alguns conteúdos mencionados na UL3 do mesmo ano, a ver com a partilha de bens e doação de si mesmo em favor do bem comum e do bem do próximo, assim como da UL1 do 9º ano, “A Dignidade Humana”, nomeadamente a concepção de toda a vida humana como dádiva e valor primordial, condição de possibilidade de todos os valores, as problemáticas da desigualdade e exclusão social e as atitudes promotoras da dignidade da vida humanas e a sua relação com a ética cristã; e ainda

a Doutrina Social da Igreja e os deveres do cristão perante situações de desigualdade social e pobreza, os riscos da globalização, o consumismo, o desafio a uma “ecologia integral”, a vida política (UL2 “Política, Ética e Religião” e UL3 “Ética e Economia” do Ensino Secundário) e a construção da “Civilização do Amor” (UL5 de Ensino Secundário).

11. Vihls



Imagem 11 - Vihls (Av. da Índia, Alcântara)

As duas obras deste artista a analisar, não se encontram no espaço do museu mas na Avenida da Índia e na Rua de Cascais, ambas em Alcântara.

Contrapondo-se à obra de Andy Warhol – serigrafias de figuras famosas, plasmadas através da sobreposição de tinta sobre um suporte - Vihls, retrata rostos dos habitantes de bairros pobres ou degradados da cidade, não sobrepondo camadas de tinta que de algum modo maquilham e ocultam a identidade, mas retirando matéria à superfície da parece, por forma a gravar nela o desenho, algumas vezes deixando a nu o interior da própria parede ou muro. É assim um trabalho de “desocultamento”, não só das estruturas arquitetónicas, mas mais significativamente, das pessoas e das vidas que, muitas vezes pela sua condição social (pobres, idosos, imigrantes, moradores de bairros de lata ou bairros sociais), passam despercebidas, ocultos à sociedade, marginalizados, esquecidos, um trabalho de revelação da pessoa. O trabalho de Vihls é influenciado, por um lado, pela arte mural da Revolução do 25 de Abril, e por outro, baseia-se na forma como as paredes das cidades espelham e absorvem as mudanças sociais, exalta a dignidade destas pessoas “ocultas”, colocando os seus rostos em grande escala sobre as paredes da cidade, equiparando-as a figuras públicas de grande

relevo. Deste modo, Vihls faz o observador pensar sobre o facto destas pessoas de pequeno protagonismo social, serem os construtores da *polis*, a vida das cidades, membros da sociedade humana.



Imagem 12 - Vihls (R. de Cascais, Alcântara)

Partindo desta obra pode-se evocar a temática da dignidade humana, dos Direitos Humanos e a sua história, as organizações locais, nacionais e internacionais que trabalham para assegurar o respeito pelos mesmos, o papel da Igreja ao serviço da dignidade da pessoa, e a responsabilidade ética e humana de cada pessoa enquanto tal, movida pelo exemplo de Cristo, de cuidar para que o outro tenha condições para viver e crescer como pessoal.

Conclusão

Ao terminar o itinerário proposto para este Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada podemos afirmar que os dados recolhidos e a reflexão sobre os mesmos permitem-nos responder com um grau satisfatório de clarividência e segurança quanto à validade da hipótese que nos serviu de ponto de partida.

Um primeiro conceito a reafirmar relativamente à nossa introdução, é que a arte é um universo intimamente próximo da religião, tendo com ela uma relação de afinidade. Conforme afirma Leroi-Gourhan, a arte e a religião têm uma mesma origem²⁸², assentes numa aprimorada capacidade simbólica do ser humano e radicadas na sua necessidade de perscrutar o transcendente. De certo modo, e em níveis distintos, ambos se constituem caminhos para a transcendência. Assim, ao importar a arte para o seio da disciplina de EMRC, não importamos um corpo estranho, mas antes um parentesco próximo.

A arte, produto e produtora de diversos modos de conceber e habitar o mundo, situa-se entre o visível e o invisível da realidade. Não admira, portanto que o cristianismo, a religião do Verbo Incarnado, ao longo da sua peregrinação através dos séculos tenha encontrado nas múltiplas linguagens artísticas, os meios de tornar visível, desejável e próximo aquele que crê ser, simultaneamente, a perfeita imagem de Deus e a perfeita imagem do homem pleno, instituindo um determinado modo de aceder ao divino por meio da contemplação estética do mistério.

O amplo património artístico, cultural e religioso da Igreja constituiu-se uma marca indelével na memória coletiva das sociedades ocidentais. Se por um lado, a arte dita cristã é alvo de um renovado interesse no seio das sociedades secularizadas, provando-se como oportunidade vigente para aceder ao depósito da fé cristã, por outro, na cultura contemporânea, nomeadamente artística, é detetável uma abundância de conceções e influências cristãs. Assim sendo, apesar de menos direta, a arte contemporânea também se oferece como via de acesso, quer ao coração do homem, quer ao cristianismo como matriz religiosa da cultura ocidental.

Neste sentido, verificam-se plausíveis as possibilidades oferecidas pela Educação pela Arte para a EMRC. Se uma educação com base na arte prova-se possível para o ensino de múltiplos e variados âmbitos disciplinares, com mais razão, dada a proximidade entre arte e religião, as suas pedagogias abonam para uma 'Educação Moral e Religiosa Católica pela

²⁸² Cf. A. LEROI-GOURHAN, *As Religiões da Pré-História. Paleolítico*, 81.

Arte', contribuindo para o desenvolvimento mais integral do aluno e para as metas e finalidades específicas da disciplina.

No contexto dos itinerários formativos de EMRC, a Educação pela Arte oferece os contributos de um acesso, não só cognitivo, mas estético à cosmovisão cristã.

A inclusão da dimensão estética como modo alternativo e integral de conhecer, aprender e pensar, envolvendo os sentidos, a percepção, a sensibilidade, emoções e a criatividade, abarca faculdades importantes do aluno enquanto pessoa, normalmente afastados do plano de ensino comum, e favorecem dimensões importantes à disciplina de EMRC, como seja o desenvolvimento do sentido religioso.

A via da educação estética facilita o contato e o cultivo da interioridade no aluno, um acesso aos seus próprios afetos, sentimentos, pensamentos, memórias, gostos, etc. Estes são aspetos implícitos à dimensão religiosa da pessoa, presentes à experiência pessoal com Deus, central ao cristianismo. Por outro lado, a educação estética articula-se com uma educação do olhar, à literacia cultural e visual e ao desenvolvimento da capacidade simbólica do aluno.

Inerente às pedagogias da Educação pela Arte, no contexto dos itinerários formativos de EMRC, uma educação do olhar cultiva no aluno a capacidade de ler, reconhecer e interpretar criticamente o que observa, fornecendo-lhe a necessária literacia cultural e religiosa cristã. Neste sentido educar o olhar é investir no desenvolvimento da capacidade simbólica do aluno. A análise e exploração de obras de arte, assim como a criação plástica, favorecem o desenvolvimento reflexivo, abstrato e crítico, despertando o aluno para níveis de sentidos ocultos e transcendentais. Com efeito, a capacidade simbólica consiste naquela disposição propedêutica que permitirá ao aluno ser sensível ao mistério e aberto ao cristianismo como proposta de sentido. A sensibilidade e a força do símbolo são essa “fenda” por meio da qual a arte toca o transcendente e desperta o sentido religioso da pessoa. Assim sendo, o caminho estético, com base na simbologia cristã, pode consistir num fabuloso caminho mistagógico. Assim sugere a *Via Pulchritudinis*.

A Via da Beleza, apontada pelo Conselho Pontifício para a Cultura, oferece-se não só como via cognitiva, mas sobretudo como via estética e contemplativa para a proposta cristã, transportando o observador do sensível ao suprassensível. A riqueza e a adequação deste caminho para o atual contexto social está em possibilitar o diálogo entre a sociedade contemporânea e a fé, entre as inquietações do homem hodierno e a proposta cristã, entre a multiplicidade de narrativas que tecem a memória social e a cosmovisão cristã, permitindo

aceder mediadamente ao depósito da fé cristã. De facto, a arte permanece o ponto de contacto mais eficaz entre o secular e o sagrado.

No entanto, se a Via da Beleza propõe um contato com o depósito da fé através do património artístico cristão, neste Relatório, estendendo as possibilidades dessa via, investigou-se a viabilidade de acesso à cosmovisão cristã partindo de produções artísticas da cultura atual. Verifica-se, neste âmbito, que uma leitura aprofundada da arte contemporânea, para além de favorecer um diálogo mais próximo entre a cultura atual e a fé, permite a constatação de dois dados importantes para os alunos de EMRC: por um lado, que o homem pós-moderno continua eminentemente um ser religioso, buscador de respostas de sentido amplo para as questões fundamentais da existência humana e do mundo que o envolve; e por outro, que a cultura atual sedimenta-se numa cosmovisão cristã, quer por afinidade ou por antítese. É portanto possível aceder-lhe através de uma análise e reflexão cuidada de muitas obras de arte contemporânea. De qualquer modo, a via da arte contemporânea como a de outra cultura, possibilita exercitar um olhar de “encarnação”, capaz de encontrar na cultura hodierna metáforas e símbolos que sirvam à expressão do modo cristão de ver o mundo.

Por fim, a atividade prática criativa e o recurso a “micropedagogias” inspiradas em processos de criação artística, verificam-se pertinentes e adequados ao ensino e aprendizagem em EMRC enquanto meios para a motivação dos alunos e para a aprendizagem efetiva e significativa dos conteúdos programáticos. A atividade proporciona vivências sensíveis capazes de se tornarem memória, como sejam as atividades de aplicação prática de conteúdos lecionados, ou as dinâmicas grupais que envolvam o corpo. A Educação pela Arte que passe por atividades plásticas pode ainda favorecer a interdisciplinaridade com outros saberes, incluindo Educação Visual, o contato com o próprio mundo interior, a relação entre pares e a comunicação com a comunidade escolar e local. No entanto, estas estratégias pedagógicas devem ser criteriosamente escolhidas em função dos objetivos pretendidos e atendendo a uma necessária e cuidada gestão do tempo.

As pedagogias da Educação pela Arte, enquanto propostas didáticas alternativas, são articuláveis com outros métodos e pedagogias. A proposta apresentada no capítulo final é passível de ser utilizada desse modo, em diálogo com estratégias centradas no professor e outras diversas centradas nos alunos.

Não tendo sido possível na extensão deste Relatório a constituição de uma proposta pedagógica de Educação pela Arte que abarcasse a totalidade do programa curricular, a construção de tal proposta é uma possibilidade de continuidade a partir deste estudo. Partindo dos dados aqui reunidos propõe-se a construção de um currículo complementar

baseado numa abordagem cultural e artística, no âmbito da Educação pela Arte. Como suporte a essa alternativa, dever-se-á elencar um conjunto de obras de arte de natureza diversa (de inspiração cristã, moderna, contemporânea, instalação, *land-art*, etc.) em correspondência com os diversos conteúdos programáticos, e a sugestão de possibilidades de exploração a partir das mesmas para os diferentes grupos etários, passando por atividades e ‘micropedagogias’ diversificadas.

A um nível mais alargado, outra possibilidade exploratória consistiria numa abordagem que aprofundasse a potencialidade de outras formas artísticas para a disciplina de EMRC, como sejam: o cinema, o teatro, a música, a dança, arquitetura, poesia, literatura, etc.

O estudo aqui apresentado, com base na Prática de Ensino Supervisionada de EMRC, consiste num duplo contributo: para o âmbito da didática específica de EMRC, dando a conhecer com uma razoável profundidade as possibilidades da Educação pela Arte para o ensino dos conteúdos da disciplina, tirando partido de aspetos específicos e intrínsecos do universo artístico, e da sua relação com o religioso; ainda neste âmbito, este estudo dá a conhecer como é que a dinâmica interna da arte potencia as finalidades últimas de EMRC, como seja o desenvolvimento a longo termo da sensibilidade religiosa dos alunos e a sua capacitação em ordem à posição responsável e autónoma diante do fenómeno religioso. Neste sentido, corroborando a palavra da Igreja, a arte oferece-se em EMRC, tal como no âmbito alargado das sociedades ocidentais hodiernas, como um caminho propício para contactar com os anseios mais profundos do homem e com a mensagem cristã.

O segundo contributo, embora menor, diz respeito ao âmbito artístico. Para as disciplinas artísticas do contexto escolar e para os museus de arte contemporânea, o cruzamento cultural, artístico e teológico aqui realizado, poderá enriquecer a própria hermenêutica e a investigação artística ao proporcionar abordagens e chaves de leitura teológicas sobre as obras. Também a teologia, nomeadamente a antropologia teológica, contribui como incremento da força e níveis de profundidade dos sentidos sobre a obra, não a partir de um âmbito que lhe é estranho, mas afim.

Reafirmamos assim que, no âmbito da disciplina de EMRC, a arte consiste num potencial meio transmissor cultural e mistagógico do cristianismo.

Numa perspetiva mais alargada, no contexto das sociedades ocidentais atuais, cremos que uma aliança entre a educação religiosa e a artística poderá ser uma resposta educativa adequada, fomentando uma nova sensibilidade face ao mundo e ao mistério que a habita, e favorecendo uma humanização do próprio homem pela abertura ao outro e ao diferente.

Conforme afirmou Kandinsky, toda a boa arte mantém a alma nessa tensão favorável à detecção do mistério²⁸³. Deste modo, a arte pode mesmo ser, juntamente com uma educação religiosa, uma via de ‘re-encantamento do mundo’, protagonizando uma sociedade pós-secularizada, possuidora de uma nova maturidade que a mantém aberta à transcendência e disponível à proposta cristã.

²⁸³ Cf. W. KANDINSKY, *Do espiritual na arte*, 23.

Bibliografia²⁸⁴

Fontes

CARVALHO, C. (Coord.), *Estou contigo! Manual do Aluno – Educação Moral e Religiosa Católica – 6º Ano do Ensino Básico*, SNEC, Moscavide, 2015.

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, Moscavide, 2014.

Escola e Educação

ARENDS, R., *Aprender a Ensinar*, Lisboa: McGraw-Hill, 2008.

BARROSO, J., *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Vol I, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1995.

COLÉGIO DO AMOR DE DEUS, *Projeto Curricular 2017-2018*, CAD, Cascais, 2017.

COLÉGIO DO AMOR DE DEUS, *Projeto Educativo das Escolas Amor de Deus - 2016*, CAD, Cascais, 2016.

GIUSSANI, L. *Educar é um risco*, Diel, Lisboa, 2006.

HENRIQUES, D., *Ser educado, ser educador: a dimensão filosófica, ética e pedagógica da obra de luiza Andaluz* Universidade de Coimbra, 2016, 125

NÓVOA, A., *História da educação*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, 1994.

SANCHES, M., *Cultura Organizacional. Um Paradigma de Análise da Realidade Escolar*, Desenvolvimento do Sistema Educativo, Ed.:Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, Lisboa, 1992.

²⁸⁴ As referências bibliográficas encontram-se organizadas por temas de acordo com os capítulos e núcleos temáticos explorados no presente Relatório. Excetuam-se *Fontes* (documentos de referência constante ao longo do trabalho), *Documentos do Magistério* (cartas, discursos, homilias ou documentos produzidos pelos Papas ou por organismos eclesiais) e *Outros estudos* (contendo aquelas referências de bibliografia e webgrafia auxiliar).

UNESCO, *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc XXI*, Edições Asa, 1996, disponível em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>, consultado a 15.01.2018.

UNESCO, *International Conference on Education 46th session: Final Report*, UNESCO, Geneva, 2001, 18, disponível em http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/ICE/46th_FinalReport_eng.pdf, consultado a 14.08.2018.

YOUNG, M., “What are schools for?”, *Educação, Sociedade e Culturas* 32 (2011) 145-155.

Educação Moral e Religiosa

AMBROSIO, J., “As Religiões na Escola”, *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões* 2 (2002) 59-63.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Diretório Geral da Catequese*, 73, Gráfica de Coimbra, Coimbra, 1997.

DUCH, L., *Llums i ombres de la Ciutat. Antropologia de la vida quotidiana* 3, citado por AMBROSIO, J., “Dimensão Religiosa e Condição Humana”, Textos de apoio para os alunos de Didáticas Específicas de EMRC, Faculdade de Teologia, Lisboa, 2017.

MENDONÇA, J. T., “A mediação cultural – um novo contexto para a transmissão religiosa?”, *Communio* 4 (2006) 435-441.

OSCE/ ODIHR, *Princípios orientadores de toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*, OSCE/ ODIHR, 2008, disponível em <https://www.osce.org/es/odihr/29155>, consultado a 12.08.2018.

PAJER, F., *Educación Escolar y cultura religiosa. Una visión europea del problema de la enseñanza de la religión en la escuela*, Cadernos MEL 6, Misión Educativa Lasaliana, Roma, 2003.

TEIXEIRA, A., “A cultura religiosa na escola”, *Pastoral Catequética*, 5 (2006) 41-67.

_____, *Património Religioso e Transmissão Cultural*, Documento não publicado para uso dos alunos da disciplina de Património Religioso e Transmissão Cultural, Faculdade de Teologia, Lisboa, 2016.

Arte e Religião

BELTING, H., *La vraie image. Croire aux images?*, Le Temps des Images, Gallimard, München, 2005.

DUQUE, J., “A Arte e o Divino. Considerações teo-lógicas sobre a filosofia da arte de Martin Heidegger”, *Theologica* 29 (1994), 139-151.

ECO, U., *Arte e Beleza na Estética Medieval*, Coleção Dimensões, Editorial Presença, Lisboa 1989.

HÉTIER, D., “Doit-on avoir peur de l’art contemporain ? », in Service National de Pastorale Liturgique et Sacramentale, *L’Église et l’art contemporain, un dialogue fécond. Un Dossier du Département Art Sacre* (2008), disponível em <https://liturgie.catholique.fr/accueil/les-dossiers/eglise-art-contemporain-dialogue/294455-art-contemporain/>, consultado a 11.08.2018.

JANSON, H. W., *História da Arte*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1998.

KANDINSKY, W., *Do espiritual na arte*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1998.

LEROI-GOURHAN, A., *As Religiões da Pré-História. Paleolítico*. Edições 70, Lisboa, 1985.

LÓPEZ QUINTÁS, A., “Fecundidad Formativa del Arte y Crisis Religiosa”, in A. GONZÁLEZ MONTES (Coord.) *Arte y Fe. Actas del Congreso de «Las Edades del Hombre»:Salamanca, del 25 al 29 de abril de 1994*, Publicaciones Universidade Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1995, 132-158.

MARTO, A., RAVASI, G., RUPNIK, M., *O Evangelho da Beleza. Entre Bíblia e Teologia*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2012.

NUNES, J., “Cristianismo e Cultura”, *Didaskalia* 38 (2008) 519-526.

PICHARD, J., *Images de l’Invisible. Vingt siècles d’art chrétien*, Casterman, Tournai. Paris, 1958.

ROMBOLD, G., “Signos de la Transcendencia en el arte moderno” in A. GONZÁLEZ MONTES (Coord.) *Arte y Fe. Actas del Congreso de «Las Edades del Hombre»:Salamanca, del 25 al 29 de abril de 1994*, Publicaciones Universidade Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1995, 541-554.

ROSEN, A., *Art + Religion in the 21st Century*, Thames & Hudson, London, 2015.

VALE, P., “Deus na arte do nosso tempo: Entre o silêncio e a inquietude”, in VARANDA, I., TEIXEIRA, A. (Coord.), “*Não tenhais medo*”: *A confiança, um estilo cristão de habitar o mundo*, Santuário de Fátima, Fátima, 2014, 167-196.

_____, “Uma fenda no mundo. Do espiritual na arte contemporânea”, *Communio* 3 (2008), 329-342.

VEGA, A., *Arte y Santidade: quatro lecciones de estética apofática*, Universidade Pública de Navarra, 2004.

VILADESAU, R., *Theology and the Arts: Encountering God Through Music, Art and Rhetoric*, Paulist Press, Mahwah, 2000.

VIOLA, B., “Mary”, *Bill Viola at St Paul’s Cathedral*, disponível em <http://billviolaatstpauls.com/mary/>, consultado a 09.06.2015.

Educação pela Arte

ALMEIDA (Coord.), D., *10x10. Ensaios entre Arte e Educação*, Gulbenkian Descobrir, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2017.

ALMEIDA, D., (Coord. Ed.), *10 x10 Ensaios entre Arte e Educação*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2017.

CANNATELLA, H., *The Richness of Art Education*, Sense Publishers, Rotterdam-Taipei, 2008.

Current Issues in Art Education, <https://joydanila.weebly.com/current-issues-in-art-education.html>, consultado a 28.07.2018.

DEWEY, J. “Art as Experience”, in CANNATELLA, H., *The Richness of Art Education*, Sense Publishers, Rotterdam-Taipei, 2008, 33-48.

EDWARDS, B., *The New Drawing on the Right Side of the Brain*, Harper Collins Publishers, Londres, 2008.

EDWARDS, C., “Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia”, *Early Childhood Research & Practice* 1 (2002) 1-7, disponível em <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.htm>, consultado a 14.08.2018.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, “10x10”, *Gulbenkian/ Atividades Educativas*, F.C.G., <https://gulbenkian.pt/descobrir/projetos-especiais/10x10/>, consultado a 27.07.2018.

GARDNER, H., *Educación artística y desarrollo humano*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1994.

HAMLIN, J., & FUSARO, J., “Contemporary Strategies for Creative and Critical Teaching in the 21st Century”, *Art Education* 71-2 (2018) 8-15.

HARRIS, M., “Art and Religious Education: A Conversation”, *Religious Education*, vol. 83, 3 (1988), 453-473.

HETLAND, L., WINNER, E., VEENEMA, S., & SHERIDAN, K., *Studio Thinking 2: The Real Benefits of Visual Arts Education*, Teachers College Press, Columbia University, New York, 2013.

LOWENSFELD, V., LAMBERT BRITTAN, W., *O Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, Mestre Jou, São Paulo, 1947.

MARSHALL, “Five Ways to Integrate: Using Strategies from Contemporary Art”, *Art Education* 63-3 (2010) 13-19.

MORO, R., “Reggio Emilia, educação em forma de arte”, *Boletim Arte na Escola*. 77 (2015), disponível em <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=75983>, consultado a 02.07.2018.

PERKINS, D., *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*, Getty Centre for Education in the Arts, Los Angeles, 1994.

READ, H., *Educação pela Arte*, Eduções 70, Lisboa, 2007.

REGGIOCHILDREN, disponível em <http://www.reggiochildren.it/identita/loris-malaguzzi-bio/>, consultado a 13.07.2018.

RODRIGUES, F., *Educação do Olhar*, Chiado Editora, Lisboa, 2011.

UNESCO, *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. Second World Conference on Arts Education*, UNESCO, Seoul, 2010, 3-10, disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/SeoulAgenda_EN.pdf, consultado a 14.08.2018.

WORLD ALLIANCE FOR ARTS EDUCATION, *2006 WAA Declaration*, Viseu, 2006, disponível em <http://insea.org/2006-World-arts-alliance-DECLARATION>, consultado a 05.10.2018.

Magistério da Igreja

BENTO XVI, “Santa Missa dedicada ao altar e à igreja da Sagrada Família: Homilia do Santo Padre”, Barcelona, 7 de Novembro de 2010, Editrice Vaticana, Vaticano, 2010, *disponível em* http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/homilies/2010/documents/hf_ben-xvi_hom_20101107_barcelona.html, *consultado a* 16.05.2018.

BENTO XVI, *Deus é Amor (Deus Caritas Est)*, 12, Vaticano, 2005, *disponível em* http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.html, *consultado a* 16.05.2018.

JOÃO PAULO II, “Carta do Papa João Paulo II aos artistas”, 8, Editrice Vaticana, Vaticano, 1999, *disponível em* https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/letters/1999/documents/hf_jp-ii_let_23041999_artists.html, *consultado a* 16.05.2018.

JOÃO PAULO II, “Carta do Papa João Paulo II aos artistas”, Editrice Vaticana, Vaticano, 1999 *in* https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/letters/1999/documents/hf_jp-ii_let_23041999_artists.html, *consultado a* 16.05.2018.

JOÃO PAULO II, *Reunião do Papa João Paulo II com os Artistas do Teatro «La Fenice»*. (Veneza, 16 de junho de 1985), 3., *disponível em* http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/speeches/1985/june/documents/hf_jp-ii_spe_19850616_artisti-teatro-fenice.html, *consultado a* 28.09.2018.

PAULO VI, *Aos Artistas. Mensagem do Papa Paulo VI na Conclusão do Concílio Vaticano II*. 8 de dezembro de 1965, *disponível em* https://w2.vatican.va/content/paul-vi/pt/speeches/1965/documents/hf_p-vi_spe_19651208_epilogo-concilio-artisti.html, *consultado a* 10.08.2018.

PONTIFICAL COUNCIL FOR CULTURE, *Concluding Document of The Plenary Assembly, The Via Pulchritudinis, Priviledged Pathway for Evangelisation and Dialogue*, 2006, *disponível em* http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/cultr/documents/rc_pc_cultr_doc_20060327_plenary-assembly_final-document_en.html *consultado a* 10.08.2018.

Outros estudos

“Carlos Queiroz Ribeiro – Poeta português”, *Contando e Recontando* (11.02.2008), *disponível em* <http://contandoerecontando.blogspot.com/2008/02/carlos-queiroz-ribeiro-poeta-portugus.html>, *consultado a* 13.07.2018.

- “Mario Merz”, *The Guggenheim Museums and Foundation*, disponível em <https://www.guggenheim.org/artwork/artist/mario-merz> , consultado a 23.08.2018.
- AGOSTINHO DE HIPONA, *Confissões*, Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2004.
- ANDRADE, S., “Dentro do corpo e da obra de Helena Almeida”, in *Ípsilon* (16.10.2015), disponível em <https://www.publico.pt/2015/10/16/culturaipilon/noticia/dentro-do-corpo-e-da-obra-de-helena-almeida-1711401>, consultado a 31.07.2018.
- BERTMAN, S. *Hipercultura: O Preço da Pressa*, Instituto Piaget, Lisboa, 1998.
- BLACK LIVES MATTER GLOBAL NETWORK, *Black Lives Matter*, disponível em <https://blacklivesmatter.com>, consultado a 26.07.2018.
- CACHON, S., “Olga Picasso, une muse mystérieuse et controversée” (27.03.2017), *TélErama*, disponível em <https://www.telerama.fr/sortir/olga-picasso-une-muse-mysterieuse-a-l-influence-controversee,155855.php>, consultado a 17.08.2018.
- CHE, J., “In Search of Olga, Picasso’s Muse and First Wife. An exhibition at Paris’s Picasso Museum sheds new light on the woman mostly known through her husband’s gaze” (08.05.2017), *Hyperallergic*, disponível em <https://hyperallergic.com/377326/in-search-of-olga-picassos-first-wife-and-muse/>, consultado a 17.08.2018.
- CRUZ, A., “Os pigmentos naturais utilizados em pintura”, *Ciarte. Ciência e Arte*, disponível em <http://www.ciarte.pt/textos/html/200701.html>, consultado a 31.07.2018.
- EDITORS OF ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, “Ready-made: Style of art”, *Encyclopaedia Britannica*, disponível em <https://www.britannica.com/art/ready-made>, consultado a 14.08.2018.
- HAVEL, C., “More than meets the eye: The Role of Art in Waldorf Education” (2017), *Waldorfish*, disponível em <https://waldorfish.com/blog/2017/6/30/more-than-meets-the-eye-the-role-of-art-in-waldorf-education>, consultado a 12.07.2018.
- MOMA, “Francis Alÿs, When Faith Moves Mountains, 2002”, *The Museum of Modern Art*, disponível em <https://www.moma.org/collection/works/109922>, consultado a 30.08.2018.
- MUSEU COLEÇÃO BERARDO, “Joseph Cornell. Sem Título (Hotel de l’Etoile)”, *Museu Coleção Berardo*, disponível em <http://pt.museuberardo.pt/colecao/obras/253>, consultado a 07.10.2018.
- MUSEU COLEÇÃO BERARDO, “Yves Klein”, *Museu Coleção Berardo*, disponível em <http://pt.museuberardo.pt/colecao/artistas/290>, consultado a 31.07.2018.

PORTAL EDUCAÇÃO, “Piaget e os conceitos de assimilação, acomodação e equilibração”, *Educação e Pedagogia*, disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/piaget-e-os-conceitos-de-assimilacao-acomodacao-e-equilibracao/42711>, consultado a 15.12.2017.

SÁ, A., “Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia”, *Paidéia* 8 (2010) 55-80.

SCHWARTZ, E., “The Role of the Arts in Waldorf Education: Remarks on an Exhibition of Children’s Work”, *Golden Valley Charter*, disponível em <http://www.goldenvalleycharter.org/informational-articles> consultado a 12.07.2018.

STEINER, R., *Anthroposophical Leading Thoughts*, Rudolf Steiner Press, London, 1973, disponível em <http://www.waldorfanswers.org/Anthroposophy3.htm>, consultado a 12.07.2018.

THE ART STORY FOUNDATION, “Body Art”, *The Art Story: Modern Art Insight* (2018), disponível em <https://www.theartstory.org/movement-body-art.htm>, consultado a 14.08.2018.

The Online Waldorf Library, www.waldorflibrary.org, consultado a 10.08.2018.

WAINWRIGHT, L., “Happening: art event”, *Encyclopaedia Britannica*, disponível em <https://www.britannica.com/art/Happening>, consultado a 14.08.2018.

_____, “Performance art”, *Encyclopaedia Britannica*, disponível em <https://www.britannica.com/art/performance-art>, consultado a 14.08.2018.

WARD, W., “Is Waldorf Education Christian?”, *Renewal, A Journal for Waldorf Education* 10 (2001), disponível em <http://www.waldorflibrary.org/articles/763-is-waldorf-education-christian>, consultado a 13.08.2018.

YVES KLEIN, disponível em <http://www.yvesklein.com/en/oeuvres/index/91/monochromes>, consultado a 31.07.2018.

ZIMERMANN, H., “The human being as seen by the spiritual science of anthroposophy”, *Pedagogical Section of Goethanum*, disponível em <http://www.ps.goethanum.org/en/education/basics-of-waldorf-education/the-human-being-as-seen-by-the-spiritual-science-of-anthroposophy/>, consultado a 12.07.2018.

Cinema

G. SCTLER & S. GIUSSANI (Realização), *Giuseppe Moscati, L'amore che guarisce*, (200 min), Artis Edizioni Digitali, Sacha Film Company, Rai Ficion, Itália, 2007.

Anexos

Anexo A: Caderno Pedagógico

Educação Moral e Religiosa Católica | 6º ano

Ano letivo 2018/ 2019

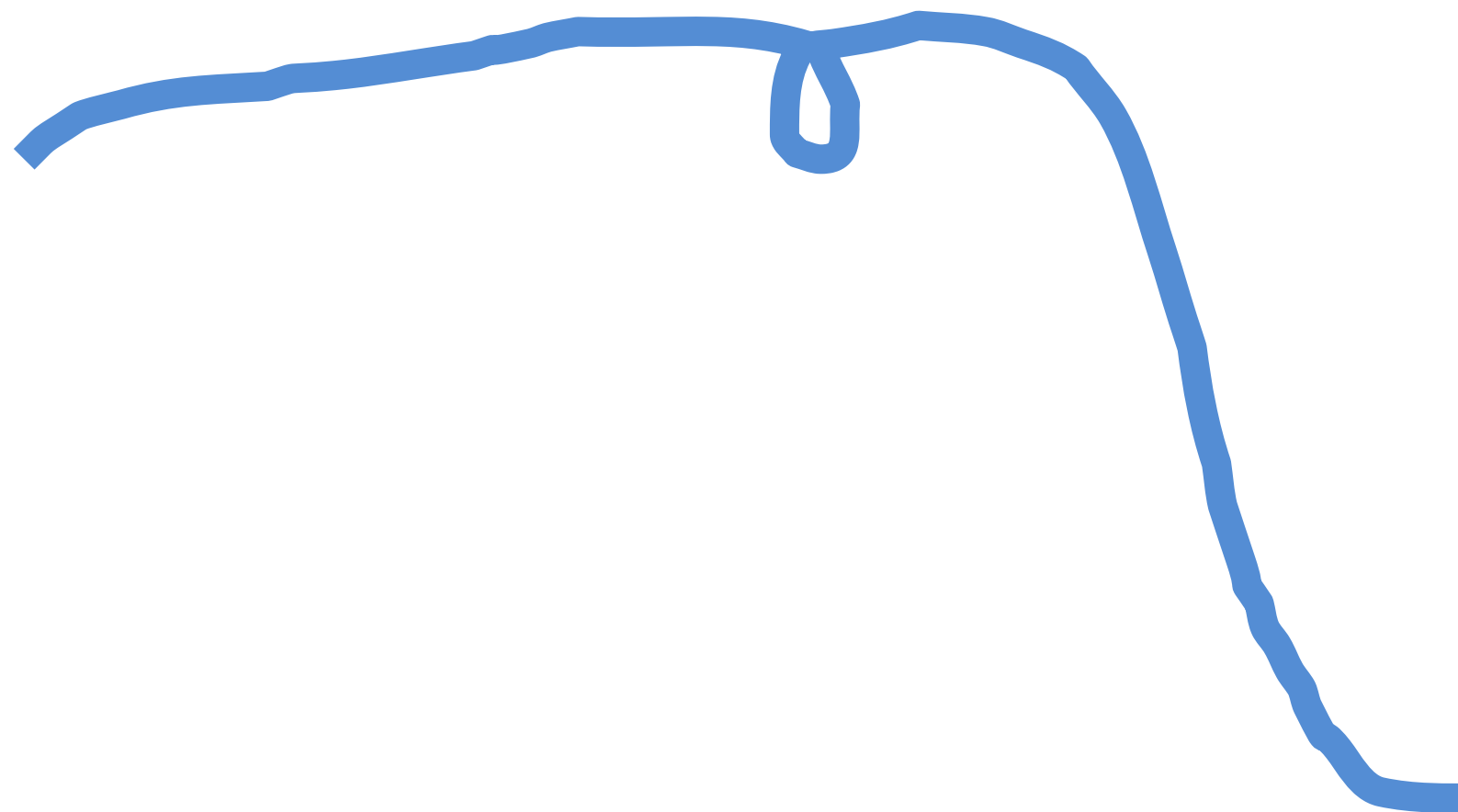
Roteiro:

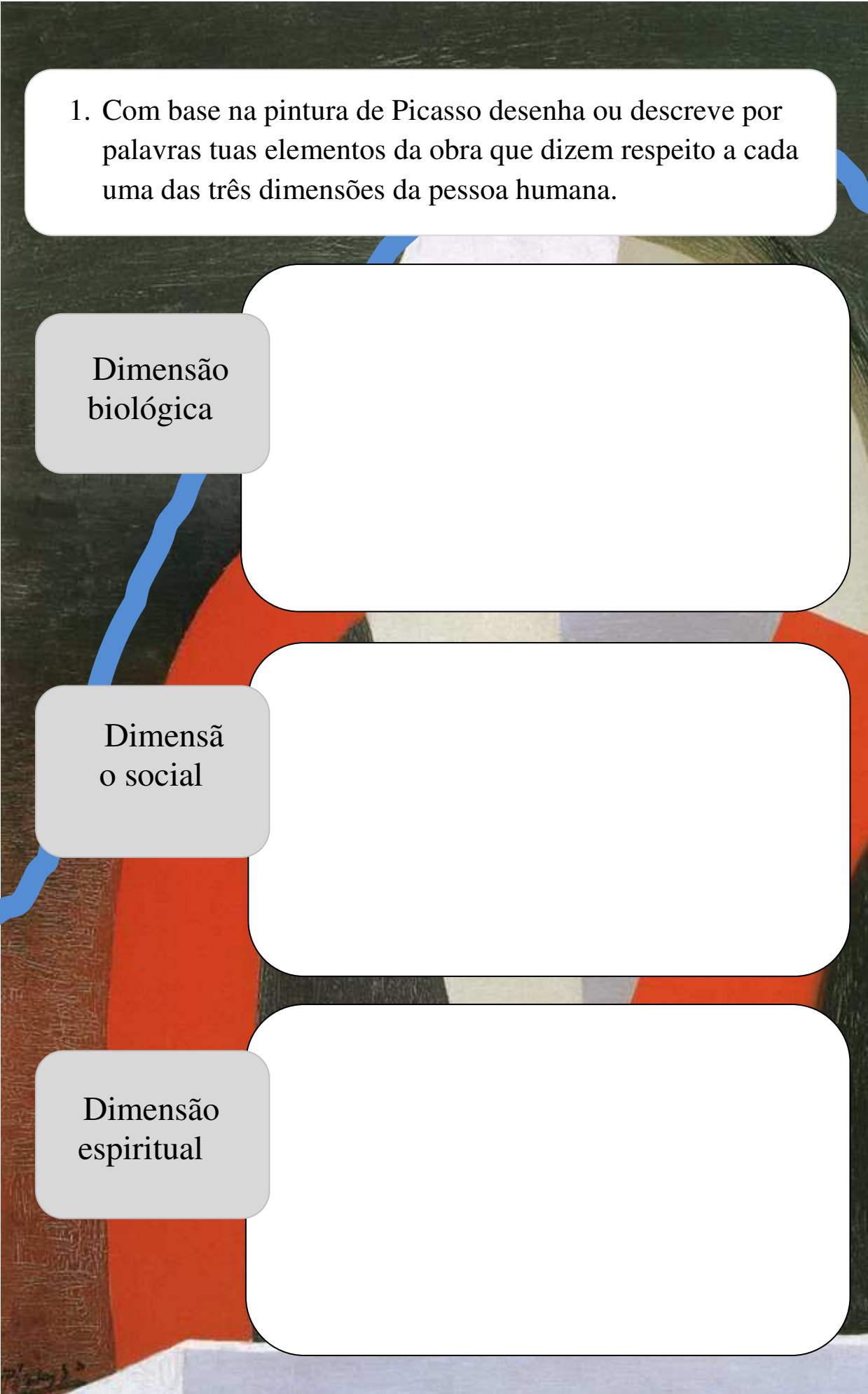
Quem é a pessoa humana?

Museu Berardo & Alcântara

Colégio Amor de Deus







1. Com base na pintura de Picasso desenha ou descreve por palavras tuas elementos da obra que dizem respeito a cada uma das três dimensões da pessoa humana.

Dimensão
biológica

Dimensã
o social

Dimensão
espiritual

3. A partir do conto que escutaste, **desenha ou escreve** no interior desta moldura algo de importante e positivo (para nós mesmos ou para outra pessoa) que podemos fazer com as nossas **mãos**.



4. As mãos também “falam”. **Imagina** que cada uma destas fotografias é uma quadrícula de Banda Desenhada. Que mensagem é que as mãos da Helena Almeida estarão a expressar? Com o teu par **cria uma legenda e preenche os balões** de fala e de pensamento, de modo a dares “voz” àquilo que imaginas que elas possam estar a dizer.





[Empty rectangular text box]

[Empty speech bubble text box]



[Empty cloud-shaped text box]

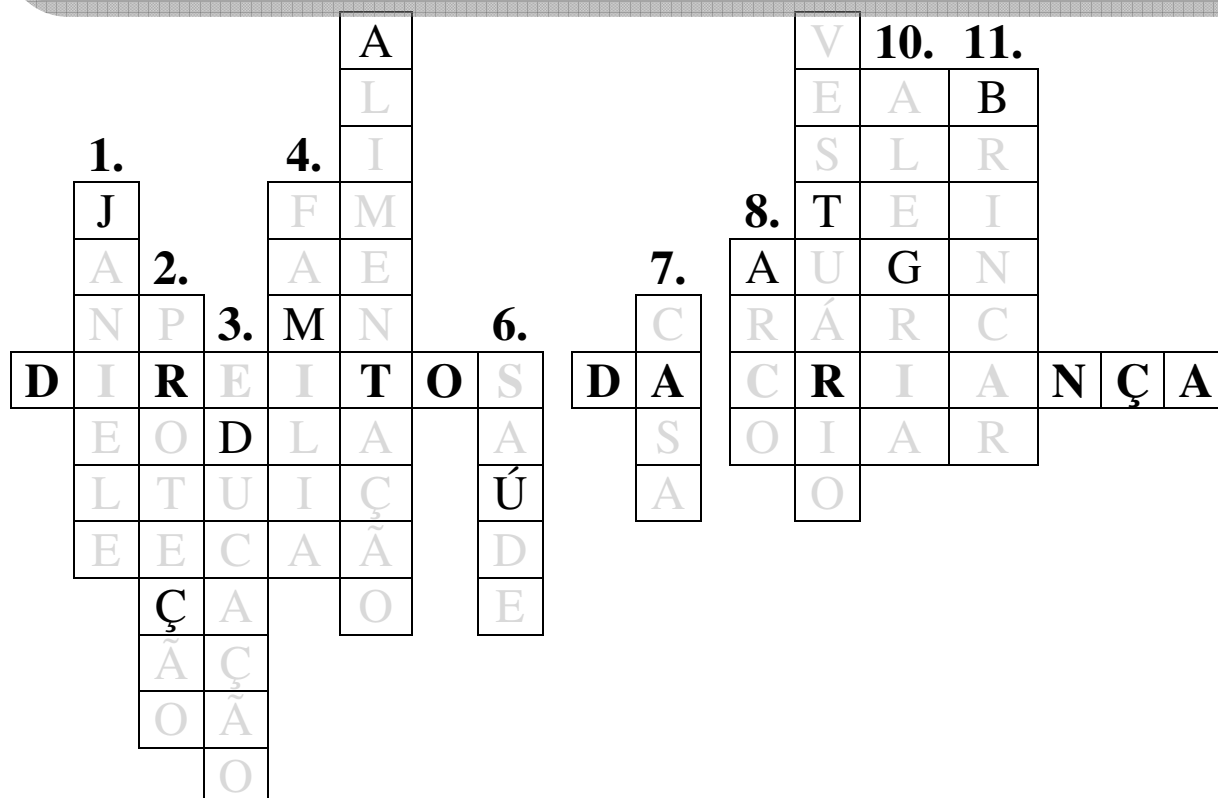
[Empty rectangular text box]

5. Tal como o Fernando Lemos, desenha uma lâmpada ou uma nuvem no espaço a baixo, e no interior desenha ou escreve sobre um sonho que te lembres, uma memória importante, um desejo que tenhas ou sobre o sentimento que estás a sentir neste momento.



7. Nesta página desenha um retrato do teu par. Dá especial atenção a detalhes do seu rosto como a forma dos olhos e das pestanas, a forma da boca, os cabelos, e escolhe cores com os quais ele se identifique. Ainda que o resultado não fique tão parecido como desejes, ele será de certo modo mais autêntico do que o resultado do mecanismo de uma simples máquina.

8. A partir do vídeo de Caetano Dias *O mundo de Janiele* (2007), completa as palavras cruzadas e descobre um dos temas centrais desta obra de arte: _____



1. O nome da menina que dança no vídeo.
2. Um sinónimo de segurança.
3. Aprender a ler, a escrever e a desenvolver as próprias capacidades
4. Parentes ou aqueles que cuidam da criança.
5. Comida e nutrição.
6. O bom funcionamento do corpo; objetivo dos hospitais.
7. Abrigo ou lar.
8. Objeto com que a menina brinca no vídeo.
9. Roupa.
10. Sentimento comum das crianças; sinónimo de contente.
11. Passatempo preferido das crianças; lazer.

9. Escreve aqui a definição de:
“**Bairro de lata**” -



Caetano Dias, *O Mundo de Janiele* (2007)

7. Com o teu par, pensa em algo concreto que poderia tornar “o mundo da Janiele” melhor e escrevo-o nesta página. Descreve o que poderiam fazer para torna-lo real.

A spiral-bound notebook with a black metal spiral binding on the left side. The pages are white with horizontal blue lines. The notebook is positioned vertically and occupies the lower half of the page.



2. Este caderno é teu. Marca-o desenhando aqui o contorno da tua mão.

Anexo B: Olga Koklova



Imagem 1a – Pablo Picasso, *Olga Picasso*, 1923.



Imagem 1b – Pablo Picasso, *Olga Pensive*, 1923.



Imagem 1c – [Da esquerda para a direita] Olga Khokhlova, Pablo Picasso e Jean Cocteau sobre o terraço do Hotel Minerva, Roma. 1917.

Anexo C: Retrato de Judy Garland



Imagem 6a - Fotografia de Judy Garland

Anexo D: A cor azul



Imagem 7ª - Duccio, *Natividade e os Profetas Isaías e Ezequiel*, 1308-1311.



Imagem 7b - Yves Klein, *Globe Terrestre Bleu (RD 7)*, 1957.

Anexo E: A mesa

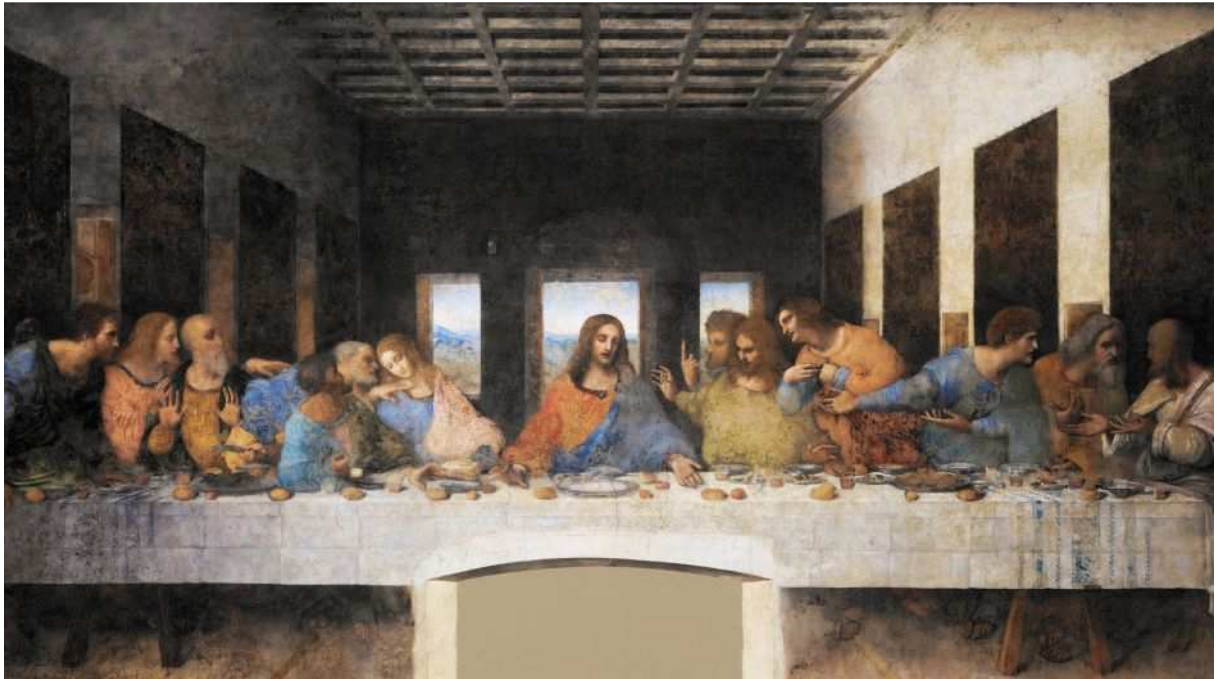


Imagem 8 – Leonardo da Vinci, *A Última Ceia*, 1495-1498.

Anexo F: “As mãos de um sem-abrigo”

(Adaptado do original)

Naquela rua movimentada do centro da cidade havia um sem-abrigo e o seu inseparável cão à entrada de uma galeria comercial. Fizesse frio ou calor, todos santos dias lá estava o pobre homem com uma guitarra na mão, sentado na calçada com a sua roupa imunda e gasta.

A Maria todos os dias passava por ali com a sua mãe a caminho de casa e em todas as ocasiões puxava-a pela mão para que pudesse ver de mais perto o sem-abrigo. Impressionava-a vê-lo enrolado numa manta velha e comovia-se com a tristeza espelhada no seu rosto sofrido e com as suas mãos enrugadas e calejadas e com as unhas roídas e sujas. Mas apesar do cenário miserável, o sem-abrigo sorria para as pessoas que passavam, enquanto tocava a sua guitarra.

- Olá, eu sou a Maria. Como se chama?

- Olá, Maria. Eu sou o Manuel. Sabes que já ninguém me chama pelo meu nome há muitos meses? Obrigado por estares aqui a falar comigo.

Então, a Maria olhou o Manuel nos olhos, pegou nas suas mãos e disse-lhe:

- Há muito tempo que queria falar consigo. Admiro-o muito porque não desiste, sorri, gosta de animais e canta e toca muito bem.

O Manuel, depois de olhar pensativamente para as suas mãos sujas e cansadas, disse:

- A música é a minha vida e a minha vida é a música. Ela é uma linguagem universal que une de uma maneira indescritível as pessoas. O que seria de mim sem a minha voz e sem as minhas mãos? Canto, toco a minha guitarra e ainda tenho tempo de sobra para ajudar quem mais precisa. Aquilo que me faz verdadeiramente feliz é levantar-me daqui e, com o pouco dinheiro que me dão, ir ao encontro de outros sem-abrigo que estão pior do que eu, falar um bocadinho com eles e levar-lhes alguma coisa para comerem.

A mãe da Maria comovida com as palavras do Manuel, agarrou as suas mãos e beijou-as.

- Manuel perdoe-me. Tenho sido tão cruel consigo... passo todos os dias por si e nunca lhe dei uma palavra ou uma simples moeda. Sou uma egoísta de todo o tamanho... Sabe, eu rezo a Deus... tenho fé... mas amo pouco e mal... Agora percebo aquela frase da Madre Teresa de Calcutá que dizia que ‘as mãos que ajudam são mais sagradas que os lábios que rezam’.

O Manuel convidou todos a fazer uma roda e a dar as mãos e disse:

- Os espaços que temos entre os dedos das mãos foram feitos para serem preenchidos pelos dedos de outras pessoas... Aquilo que nos realiza e faz felizes não são as coisas que podemos agarrar com as nossas mãos mas as pessoas e as causas nobres que abraçamos com elas e que colocamos nas mãos de Deus.

E quando todos batiam palmas às palavras do Manuel, a Maria gritou alegremente:

- Mãos ao alto! Isto é um abraço...

Anexo G - Portefolio