



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

As implicações do ensino das artes visuais na (re)construção da individualidade do sujeito

Relatório de estágio apresentado à Universidade
Católica Portuguesa para obtenção do grau de
mestre em **Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo
do Ensino Básico e no Ensino Secundário.**

Sandra Cristina Soares Mesquita de Carvalho

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

OUTUBRO 2015



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**As implicações do ensino das artes visuais na
(re)construção da individualidade do sujeito**

Local de Estágio: Didáxis – Cooperativa de
Ensino – Riba de Ave

Relatório de estágio apresentado à Universidade
Católica Portuguesa para obtenção do grau de
mestre em **Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo
do Ensino Básico e no Ensino Secundário.**

Sandra Cristina Soares Mesquita de Carvalho

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Maria Helena
Cardoso Palhinha**

Agradecimentos

Ao longo da realização deste relatório, foram várias as pessoas que me apoiaram e me proporcionaram o alento, a vontade e a firmeza para encerrar mais uma difícil, mas não menos especial, etapa do meu percurso.

Em primeiro lugar, cumpre-me agradecer à Professora Doutora Helena Palhinha, pela disponibilidade em orientar este relatório, pelas suas sábias inferências, revisões e sugestões, e ainda, sobretudo, pela amabilidade e compreensão que, nos momentos mais difíceis, sempre teve para comigo.

Aos alunos da turma 9.5 que me permitiram embarcar nesta tão prazerosa experiência educativa, pelo seu envolvimento e dedicação, pelo contributo genuíno e desafio constante às minhas competências.

Quero também aqui deixar um especial agradecimento à minha colega de núcleo de estágio Ana Maria Alves, pelas aprendizagens partilhadas e pelo profundo apoio que, em todos os sentidos, inegavelmente me prestou, mesmo sem o perceber.

À minha doce e querida mãe que tanta falta me faz e de quem guardo tamanhas saudades, que, apesar de ausente, me continua a inspirar todos os dias a ser a pessoa que sou e a perseguir os meus intentos, com os princípios e a dignidade que sempre me mostrou.

Aos meus irmãos, ao Nuno, ao Rui, à Bela e ao Paulo, pelo seu amor e amparo incondicional, pelo que cresci, e por me continuarem a incitar a crescer, com eles.

E, por último, ao Estêvão, pela sua cumplicidade e enorme companheirismo, pelos seus conselhos, sempre tão sensatos e ponderados. Por estar simplesmente lá, naqueles momentos que, particularmente, mais precisei do seu conforto.

A todos um sentido e sincero agradecimento.

Resumo

O presente relatório vem descrever a experiência de campo implementada à disciplina de Educação Visual aquando da prática pedagógica supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Este estudo aborda, como intenção de fundo, algumas das questões que se levantam quanto ao contributo que a Educação e a Arte, e em particular o ensino das Artes Visuais, oferecem ao processo de formação do indivíduo, de modo a respeitar as peculiaridades e as diferenças derivativas dos sujeitos em contexto de aprendizagem.

Com o intuito de se verificar os possíveis efeitos catalisadores de uma determinada realidade educacional, que procura incrementar a autoexpressão e a afirmação da singularidade do aluno, construiu-se um modelo de intervenção pedagógica que, posteriormente, foi aplicado e validado com uma turma de 9.º ano de escolaridade da Escola da Didáxis de Riba de Ave.

No final, constata-se que é possível através de um modelo educacional que promove a liberdade e a abertura ao desenvolvimento da aprendizagem, a partir do que é intrínseco ao aluno, reforçar a sua capacidade de expressão própria. Perante estas conclusões, tecem-se algumas considerações sobre os obstáculos bem como as possibilidades de se instaurar novos rumos na busca pela promoção idealizada da criação de sujeitos ímpares e autênticos.

Palavras-chave: Artes Visuais, individualidade, autoexpressão, identidade.

Abstract

This report describes the field experiment implemented in the subject of Visual Education at supervised teaching practice of Master's degree in Visual Arts Education in Middle and Secondary School. This study approaches, as background intent, some of the issues that arise as the contribution to Education and Art, in particular the teaching of Visual Arts, providing to the individual formation process, in order to respect the peculiarities and derivative differences of subjects in the learning context.

In order to check the possible catalyst effect of a given educational reality, which seeks to increase the self expression and affirmation of the uniqueness of the student, it was built a pedagogical intervention model that, subsequently, was applied and used with a 9th grade class at *Escola da Didáxis de Riba de Ave*.

In the end, it is noted that it is possible through an educational model that promotes freedom and openness to enhance learning, from what is intrinsic to the student, to enhance their ability to self-expression. Given these conclusions, some considerations were made about the obstacles and the opportunities to establish new directions in searching in the pursuit of idealized promoting the creation of unique and authentic subjects.

Keywords: Visual Arts, individuality, self expression, identity.

Índice

Introdução	9
1. Uma problemática contemporânea	9
2. O ponto de partida	10
2.1. Uma perspetiva sobre as orientações curriculares para a Educação Visual	10
2.2. A sala de aula, uma porta aberta ou um circuito fechado?	13
Capítulo I – Da educação à formação do carácter do indivíduo	15
1. Conceito de Educação.....	15
2. Do carácter ao desenvolvimento da personalidade	17
3. A ação educativa e os seus efeitos sobre a personalidade do educando	20
3.1. O contexto educativo	20
3.2. O ato educativo	20
3.3. A relação educativa.....	23
3.4. A transmissão do saber	24
Capítulo II – Um caminho para a educação	27
1. Educar para o desenvolvimento da personalidade.....	27
2. A Arte como Educação	28
2.1. Educação e Arte	28
2.2. A Educação Artística	29
2.3. As bases metodológicas da Educação Artística.....	31
Capítulo III – O campo de estudo	33
1. A Escola.....	33
2. A Turma.....	34
3. A Educação Visual, uma proposta prática para um olhar reflexivo	36
3.1. A planificação da disciplina.....	38
Capítulo IV – O modelo de intervenção pedagógica	41
1. O propósito pedagógico.....	41

2. A intervenção pedagógica.....	42
2.1.Experiências de aprendizagem	42
2.1.1. Um novo enquadramento para uma outra prática.....	42
2.1.2. A autoeducação do aluno como caminho para o saber “ser-se”	45
2.2.1. A interdisciplinaridade orientada para a descoberta de novas aprendizagens.....	46
2.2.1.1. <i>Desenhar as palavras</i> , um projeto para ler, pensar e desenhar	47
2.2.1.2.A comunicabilidade do pensamento visual do aluno como uma experiência que reforça a sua singularidade	48
Capítulo V – Análise e apresentação dos dados	52
1. Metodologia de investigação	52
1.1.Quantificar ou qualificar?.....	52
1.2.A abordagem qualitativa do estudo	53
1.3.Instrumentos e procedimentos para a recolha dos dados.....	56
2. Análise e interpretação dos dados.....	58
Considerações finais	72
Bibliografia referenciada	75
Webgrafia referenciada	77
Anexos	78
Anexo I – Ficha biográfica do aluno	79
Anexo II – Planificação da disciplina de Educação Visual	85
Anexo III – Proposta de trabalho – <i>Identidade de nós mesmos</i>	91
Anexo IV – Proposta de trabalho – Arte Postal (Selos)	93
Anexo V – Proposta de trabalho – Arte Postal (Envelopes)	96
Anexo VI – Proposta de trabalho – <i>Desenhar as palavras</i>	98
Anexo VII – Caso 1 – Aluna A	100
Anexo VIII – Caso 2 – Aluna B	104
Anexo IX – Caso 3 – Aluno C.....	108

Anexo X – Caso 4 – Aluna D	112
Anexo XI – Caso 5 – Aluna E	116

Introdução

1. Uma problemática contemporânea

A Arte, entendida como um processo de conhecimento e de apreensão da realidade envolvente, propicia pelo campo da educação processos singulares de formação pessoal nas suas diversas dimensões – cognitiva, afetiva e comunicativa. Uma educação fundada na promoção da experiência artística, enquanto atividade que procura intensificar a própria experiência humana, permite alcançar significativas implicações ao nível do desenvolvimento estético-visual do sujeito e, por conseguinte, na estruturação e expansão da sua individualidade como resultado último de uma relação dialético-plástica que estabelece com o mundo exterior.

Ao determo-nos, fugazmente, numa reflexão sobre o que foi o nosso percurso académico, ligado desde cedo às artes visuais, somos incontornavelmente impelidos a corroborar com os pressupostos acima referidos. Reconhecemos hoje, após o culminar desse trajeto numa faculdade de Belas Artes, a importância e o valor que a arte pode efetivamente alcançar como meio educativo bem como as portas que pode abrir à expressão pessoal permitindo ainda, desse modo, enformar a identidade de cada um. Dificilmente conseguimos imaginar superar os tempos atuais e a complexidade que a mudança, cada vez mais acelerada, comporta nas nossas sociedades se não nos tivesse sido propiciada, pelo ensino artístico, a tão imprescindível capacidade de descoberta assim como a dimensão crítica e participativa, consideradas particularmente fundamentais à afirmação da autonomia reflexiva. Estas são vistas como ferramentas chave e encaradas, presentemente, como essenciais para o constante questionamento das fundações das convicções geradas face ao mundo contemporâneo. Constituem-se ainda, na nossa opinião, como uma espécie de conjuntura crucial para nos tornarmos, garantidamente, mais aptos a enfrentar os desafios futuros. Mas, aliada a este requisito está ainda intrinsecamente ligada a necessidade de se promover a tolerância e o respeito pelas diferenças de cada um como condição necessária a uma aceitação desse olhar plural. Ou seja, trata-se aqui de procurar compreender esta questão numa perspetiva que vai mais além do que uma simples leitura sobre uma atual mudança das sociedades, de nos levar a suplantar esse pensamento de globalização das culturas. Porque, o que nos importa é, antes de mais, conduzir este assunto para a urgência e a inevitabilidade de se assumir, primeiramente, uma outra postura face à singularidade e à diversidade das maneiras de sentir, pensar e atuar dos sujeitos, independentemente de uma visão sobre a coexistência de culturas, estilos de vida

ou de práticas religiosas. Como defendia Agostinho da Silva, é preciso acreditar que “cada um de nós é um ente extraordinário, com lugar no céu das ideias [...] [que] seremos capazes de nos desenvolver, de reencontrar o que em nós é extraordinário, e [assim] transformaremos o mundo” (2000, p.21).

No que toca à educação, pensamos que o seu papel é o de produzir esse esforço suplementar, de conceder uma atenção redobrada ao princípio de que “cada homem, cada ser é um e diferente” (Silva, 2000, p.19). Acreditamos que a tarefa do ensino e da escola passa, ou pelo menos deveria passar obrigatoriamente, pelo incremento da emancipação dos sujeitos ao fomentar a aprendizagem da liberdade de cada um. Mas, permitirá o sistema educacional com que nos confrontamos garantir, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, essa promoção idealizada da criação de sujeitos ímpares e autênticos, capazes de se autonomizarem, ou, pelo contrário, remete apenas a individualidade do aluno para um estado de latência progressivo?

Assim, e no que diz respeito à Arte, importa, então, perceber como se poderá traduzir essa busca e respeito pela autenticidade, de modo a garantir e a preservar, em particular, as características singulares de cada educando. Porque, no fundo, como diz Maritain “toda a aprendizagem reside na pessoa que aprende e não na pessoa que ensina” (1969, p.43, tradução nossa), e como tal, o processo educativo deverá ser centrado, fundamentalmente, no aluno e na sua pessoa, com base na noção de “aluno-sujeito”, isto é, se pretendermos caminhar em virtude da construção de projetos pessoais, impulsionando a criação pela educação de sujeitos autênticos. A educação não deverá, portanto, na nossa perspetiva, desviar-se desse seu objetivo, que consideramos primordial, assim como não deverá ser unicamente interpretada como um decurso preparatório para a vida, mas deve forçosamente “[confundir-se] com a própria vida do aluno”. (Not, 1989/1998, p.19).

2. O ponto de partida

2.1. Uma perspetiva sobre as orientações curriculares para a Educação Visual

As orientações curriculares para a disciplina de Educação Visual procuram reforçar o efeito catalisador da Arte em torno do ideal de formação integral do ser humano, desfazendo a convicção de um entendimento da experiência artística como um processo desligado do conhecimento, da compreensão ou da razão, reconhecendo ser imperativo desenvolver uma

aposta em “ações educativas estruturadas, de acordo com modelos pedagógicos abertos e flexíveis, originando uma *ruptura epistemológica*, centrada num novo entendimento sobre o papel das artes visuais no desenvolvimento humano, integrando três dimensões essenciais: *sentir, agir e conhecer*.” (Direção-Geral da Educação, s.d., p.156).

Na sua relação com as competências gerais, as experiências de aprendizagem proporcionadas pela educação artística deverão ser assim tidas em consideração porque:

Promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em ação capacidades afetivas, cognitivas, cinestésicas e provocando a interação de múltiplas inteligências; . . . Permitem afirmar a singularidade de cada um, promovendo e facilitando a sua expressão, podendo tornar-se uma “mais-valia” para a sociedade; . . . Proporcionam ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interação com o mundo. (Idem, p. 150)

Encontramo-nos, assim, perante uma realidade educacional que busca um ideal de educando pela construção de um indivíduo autónomo, livre e fundamentalmente autêntico, porque no fundo as questões de educação têm a ver com isso mesmo, com questões de autenticidade, centradas na criação de sujeitos autênticos e na construção de projetos pessoais. Mas, estará preparada hoje, de facto, a Escola e as instituições de ensino para conceder esse espaço de liberdade e de autonomia ao aluno?

De um modo geral, as escolas continuam a espelhar aquele pendor tradicional que lhes tem sido historicamente associado apresentando-se ainda, face à contemporaneidade, como instituições conservadoras, rígidas, demasiado burocráticas e homogeneizantes. Sabemos, de antemão, que a ideia de *instituição* assenta numa relação dialética entre instituintes e instituídos. E, se procurarmos compreender a Escola a partir da sua dimensão mais organizacional podemos, inclusivamente, interpretá-la como um *sistema fechado*, como um fenómeno de transversalidade resistente aos desvios que, normalmente, são encarados como transformações, mas que nem sempre são bem aceites. Sob esta perspetiva, a Escola, enquanto organização educativa, desvela assim ao nível do funcionamento da sua estrutura um lado mais racional, rígido, criando territórios de legitimidade onde “nem aos sujeitos se concedem margens de manobra nem aos espaços de acção se admitem outras lógicas que não as do conformismo e da previsibilidade” (Silva, 2006 p.123). Deste modo, a Escola configura-se num lugar de normatividade, dispondo os seus agentes a agir num determinado sentido e impossibilitando a ação pessoal e criativa dos mesmos. É por isso premente pensar que “a relação educativa não se modifica a não ser quando o docente tem os meios institucionais para

organizar novas actividades pedagógicas” (Postic, 2007, p. 277) para que, dessa forma, a ação de ensinar não se constitua em mais um mecanismo institucional de concertação.

Sobre a adoção de comportamentos de rejeição ou de resistência a outros caminhos, L. Sfez levanta, de forma curiosa, algumas questões que nos levam a refletir sobre a noção de *mudança*:

E se os disfuncionamentos fossem bons para o funcionamento? E se a vida tivesse necessidade da doença? E se as organizações tivessem que ser destruídas, um dia, por outras formas de organização ou de ‘inorganização’, nova ordem permanentemente desestruturante, reestruturante, sem hierarquia e sem barreiras, móveis e difusas como as pulsões do inconsciente? (*apud* Ardoino, 1977, p.151)

Como tal, e à semelhança da perspetiva irreverente que L. Sfez nos apresenta, pensamos que a Escola deverá também reconfigurar-se, não devendo, portanto, mostrar-se resistente aos processos transformativos que decorram dos métodos de ensino-aprendizagem, porque “à transformação institucional deve corresponder a transformação dos homens” (Postic, 2007, p. 277).

No que toca à Educação Visual, enquanto área curricular de cariz artístico, o seu grande contributo para a educação reside, na nossa opinião, nessa capacidade para persuadir, através da sua visão plástica, a olhar as coisas de um modo diferente e em todos os sentidos, porque, de facto, “não existe uma só maneira de falarmos sobre uma garrafa, mas sim várias, e que nenhuma é melhor do que a outra; são apenas pontos de vista diferentes, enformados pelas experiências de cada um” (Jesus, 2011, p.168).

Um professor é, no decorrer da sua prática, um investigador em Educação produzindo, por isso mesmo, uma investigação implicada. Enquanto postura imprescindível à produção da Ciência contemporânea, é fundamental que se rejeite qualquer pretensão de conduzir unidireccionalmente qualquer tipo de questionamento, pelo que é, por isso, impreterivelmente necessário o “desligar-se do mito da univocidade e de um monoglotismo universal e simplificante . . . [porque] as possibilidades da investigação não se encontram numa vã procura de um «esperanto» mas no desenvolvimento de uma cultura científica cada vez mais complexa.” (Ardoino, 1974, p. 109).

Assim sendo, o desafio que se coloca a um professor de Educação Visual é o de criar, em sala de aula, “a possibilidade de outras narrativas profissionais” e de proporcionar a si próprio um espaço para poder “inscrever-se, escrever e desenhar as suas subjetividades e as suas vivências” (Correia, 2001, p. 14) como forma de assegurar um ensino imerso na

intersubjetividade e na troca de olhares. Segundo Lopes (2002), “num terreno como o da educação . . . o respeito pela diversidade e pela reciprocidade comunicacional é a pedra de toque para que se possa instaurar, entre os elementos constitutivos da relação educativa (contemporânea), uma verdadeira e autêntica relação intersubjectiva e/ou interpessoal.” (p.55). Como tal, somos levados a refletir e a questionar muitos dos pressupostos educacionais instaurados e a considerar quais as estratégias e os métodos mais adequados para se atingir tal finalidade.

2.2. A sala de aula, uma porta aberta ou um circuito fechado?

A sala de aula apresenta-se, portanto, como o espaço onde a confrontação se desenvolve, e a partir da qual se desencadeia todo o processo educativo perante as diferenças. Logo no nosso primeiro encontro com a turma 5 do 9.º ano, e após a nossa chegada à escola da Didáxis de Riba de Ave, reparamos o quão ilógico nos aparentava poder olhar para aquele conjunto de dezassete alunos com uma mesma visão, ou seja, parecia-nos quase impraticável conseguir equipará-los. Independentemente das suas características físicas, que à partida os diferenciavam, a professora orientadora deu a conhecer a turma e os alunos que a compunham apresentando-os um a um, descrevendo os seus percursos, a sua relação com a disciplina e reportando, caso a caso, aquilo que conhecia de cada um deles, quase como se estivesse a tentar traçar, aquém de qualquer objetividade, a disposição psíquica individual de cada aluno. Read nota que no processo das apreciações “o ‘objectivo’ é, no sentido de interpretar de algo, de longe a mais crítica de todas as atitudes, mas também a menos apreciativa: mas não é de modo algum a mais sensível...” (1943/2010, p. 116). Na fruição de uma obra de arte a apreciação depende, em grande parte, da capacidade perceptiva e da sensibilidade de quem a contempla, de se saber, essencialmente, avaliar a “qualidade expressiva do objecto” (Best, 1992/1996, p. 179). Com isto quer-se dizer que, mais do que se saber simplesmente olhar, ver, é preciso também saber interpretar o que se vê, sendo para isso necessário envolver-nos numa análise mais intrincada, e desenvolver uma compreensão emocional sobre o que se observa. Após uma escuta e observação mais atenta da turma 5 procuramos efetuar uma leitura muito semelhante à que se produz na apreciação artística, sendo que, neste caso, não se tratava aqui de avaliar uma obra de arte, mas de um ser humano, de observar como ponto de partida as qualidades expressivas apreendidas pelas minhas reações e sentimentos emocionais gerados face a cada história pessoal. Porque, tal como refere Best, “um sentimento emocional envolve necessariamente uma determinada compreensão do objecto desse sentimento.”

(1992/1996, p. 150). Posto isto, era como se tivéssemos diante de nós um conjunto de realidades pessoais totalmente díspares.

Ao reconhecermos, portanto, a existência em sala de aula de um confronto com um paradigma que assenta numa realidade cada vez mais de diversidade e de pluralismo, questionamo-nos como pode, hoje, um professor assegurar ou garantir a liberdade individual dos sujeitos com que se depara, como pode e deve respeitar essa mais-valia da diferença que a atualidade exige? E mais, quais as estratégias que um professor pode desenvolver para contornar as restrições que os meios institucionais e os programas impõem?

Capítulo I - Da educação à formação do carácter do indivíduo

Um homem não se reduz ao seu carácter, e seria perigoso pretendê-lo, mas é igualmente erróneo pretender que se possa compreendê-lo dispensando conhecer o seu carácter.

Roger Mucchielli

1. Conceito de Educação

A propósito das incertezas instaladas ao longo da evolução dos tempos acerca do que deverá constituir o objetivo da educação, e numa discussão sobre qual o lugar da arte na educação, Read (1943/2010) afirma em *Educação pela Arte* que existem efetivamente duas conceções que caminham em direções opostas sobre como o homem deve ser educado, “uma, que o homem deve ser educado para chegar a ser o que é; a outra, que deveria ser educado para chegar a ser o que não é.” (p.14). Acerca destas afirmações, esclarece-nos que, se por um lado, há quem concorde em aceitar que o indivíduo deverá desenvolver as suas próprias potencialidades face a uma sociedade capaz de admitir diferenças, de forma liberal, entre tipos, por outro, outros acham que essas diferenças individuais, que particularizam cada um na sua essência, devem ser diluídas pelo educador. Deparamo-nos, efetivamente, com a dificuldade em determinar qual o caminho a percorrer para uma educação que se aproxime da verosimilhança da natureza humana e que procure, antes de mais, compreender plenamente a essência do homem.

Por definição, educar implica uma ação que conduza ao desenvolvimento físico, intelectual e moral da pessoa humana, com o intuito de promover a plena consciência do seu ser, do seu autodomínio, e a orientá-la para um uso pleno da sua liberdade, para que possa assim atuar de forma responsável e fundamentada perante os outros. Encontramo-nos aqui diante do conceito de educação integral, enfatizando-se, claro está, essa necessidade de uma formação completa, harmónica e equilibrada do homem e, por conseguinte, de todos os aspetos que moldam a sua personalidade. A respeito destes princípios subjacentes a uma conceção antropológica unitária do homem podemos ler na enciclopédia pedagógica de Viotto (1989), *Educazione Integrale*, o seguinte:

Para a educação integral o fim é *um*, porque se trata de unificar a pluralidade dos elementos que constituem a pessoa no seu devir evolutivo, mas não é *único*, porque cada educando realiza a sua unidade segundo as próprias condições físico-psíquicas e as próprias situações sócio-ambientais que caracterizam a sua individualidade. (p.6094)

Parece-nos, assim, que ao lançarmo-nos numa ação para procurar destriçar conceitos como os de educação e pedagogia, somos confrontados naturalmente com a ideia de *condução*, de como deve ser conduzido o homem e com que finalidade. Mas, mais importante do que definir ou traçar o seu caminho, importa primeiro perceber o que existe no homem que deva ser conduzido e o porquê dessa necessidade de o conduzir, questão que abordaremos com maior profundidade ao longo deste relatório.

Consideramos, portanto, que ao conceito de educar se encontra implícita a necessidade de adaptar, de ajustar o indivíduo, nomeadamente a sua constituição psicobiológica, a um conjunto de fatores que lhe são externos e que se apresentam sob a forma de contextos, estruturas e ambientes sociais que, pela influência direta das relações interpessoais que se estabelecem, o condicionam. Mas se nos debruçarmos, cuidadosamente, sobre uma análise etimológica do termo «Educere», de raiz latina, e que está na origem da palavra «Educação», somos confrontados com uma curiosa alusão do vocábulo a uma ideia de extravasamento, *de fazer sair, de conduzir para fora*, ligada, portanto, ao favorecimento do desenvolvimento e em direção a um sentido de evolução. Porque a educação é vista como uma *praxis*, como um processo constante de construção do *devir humano*. E é dentro desta perspetiva que podemos igualmente entender a educação como *projeto*, conceito este que pressupõe um modo de desenvolvimento do indivíduo dentro de uma *temporalidade* que compreende a *maturação* e a *alteração*. Contudo, esta condição de alteridade não deverá corresponder a uma perda de identidade ou a uma pretensa degradação daquilo que é único e diferenciável em cada indivíduo, pelo contrário, deverá antes significar uma transformação, ou melhor, uma “emergência do sujeito como *actor* e como *autor*” (Carvalho & Baptista, 2003, p. 182). Ou seja, falamos aqui de um sujeito que vai adquirindo um conhecimento de si, distanciando-se paulatinamente do modelo do “Sujeito Absoluto”, para se apresentar como “sujeito de si na medida em que é sujeito para si, para os outros e perante os outros.” (Carvalho & Baptista, 2003, p. 182). Todos nós somos seres implicados, todos temos uma *história* e somos, por isso, marcados pela *temporalidade*. Somos levados a ser implicados em circunstâncias que nos interpelam a colocar em prática a nossa existência enquanto indivíduos com uma identidade própria. Neste sentido, o sujeito enquanto *actor* e *autor*, a que nos referimos atrás, é um

sujeito que, na procura de uma participação ativa do *devoir histórico*, pretende “implicar-se”, “fazer parte de”, mas pondo em jogo, preferencialmente, as suas dimensões afetivas e as suas manifestações interiores como uma “maneira de ser, opaca à consciência, à qual nos submetemos mais do que escolhemos” (Ardoino, 1982, p. 64).

O sentido de *projeto*, em educação, consolida ainda o que L. Not pensa sobre a volição humana quando afirma que “projecto não significa apenas previsão, nem antecipação, nem planificação, é tudo isto e ainda mais: é volição, isto é, empenhamento da pessoa” (1987, p. 249). Em suma, esta linha de pensamento orienta-nos, sobretudo, para um conceito de educação que deve ser entendido como processo de conquista da pessoa, de um alcance de si mesma, rumo à sua plenitude e realização máxima.

2. Do carácter ao desenvolvimento da personalidade

A educação requer, pois, pela consequência direta que estabelece com a antropologia, que algum conhecimento se tenha sobre o homem para que se consiga dessa forma encontrar algum sentido na ação de o educar. Sabemos que os estratos constituintes do homem são essencialmente três, designadamente, organismo, psiquismo e mentalismo, condicionantes respetivamente da atividade vital, psíquica e mental (Santos, 1961, p.330). Constituintes esses que só o homem possui, todos eles convergentes e em atualização no seu próprio corpo. Nos nossos dias são manifestamente expressivas as novas tendências que procuram, ao nível da pesquisa psicológica, compreender melhor o homem a partir da noção de *carácter*. Simon e Sellier (1973/1977) procuram, à luz da caracterologia, um método de análise da personalidade, encontrar um significado para esta ideia de carácter, na busca de um entendimento do homem sobre uma das dimensões mais complexas e simultaneamente mais reveladoras da sua originalidade, do qual sustentam: “*Em caracterologia*, este termo tem um sentido bem preciso, próximo da sua etimologia: a origem é a «marca», o «sinal»; designa pois o potencial hereditário que caracteriza cada ser no próprio limite da sua existência.” (p. 105). A análise caracterológica procura debruçar-se sobre a estrutura subjacente à personalidade, que determina o carácter, compreendido aqui como um conjunto de disposições naturais que se vão atualizando, que se especificam e se organizam ao longo do percurso do indivíduo, mediante a influência de determinados fatores, bem como dos seus efeitos diretos. Sobre a noção de carácter, Simon e Sellier (1973/1977) acrescentam ainda:

O carácter, no sentido em que nós o entendemos, é uma abstracção: vejo Pedro ou João, mas não vejo o seu carácter; mas é extraíndo-o de certo modo do que é observável que posso agrupar e compreender as direcções e os impulsos da personalidade. (p. 106)

O carácter, tal como nos é configurado, não pode ser tomado então como uma totalidade do indivíduo, mas deverá sim ser entendido como uma estrutura base, mediada pelo temperamento, entre o organismo fisiológico vivo que é o homem e a unidade singular da sua personalidade observável. O seu comportamento, as suas reacções aos outros e às diversas situações com que vai sendo confrontado, até mesmo as suas ideias, são sempre incontornavelmente influenciadas pelo seu carácter. Neste sentido, o indivíduo afirma-se e dá-se a conhecer por meio do seu carácter, permitindo-nos compreender a sua personalidade total onde residem um conjunto de elementos dinamizadores, as suas aptidões, a sua história afetiva, as experiências que viveu, enfim, todos aqueles que concorrem para lhe dar forma. Após esta análise, podemos mais facilmente aceitar um entendimento do homem enquanto indivíduo único e singular à luz da compreensão do seu carácter e do conhecimento das histórias que formulam a sua própria personalidade original. Contudo, não o podemos isolar caindo numa tendência perniciosa de conceber a sua personalidade, enquanto fator de individualidade, como uma entidade totalmente autónoma, logicamente distinta do seu contexto social, “porque o que ele faz de modo muito alargado, não pode ser inteligivelmente considerado como distinto das práticas sociais que aprender, na medida em que cresce numa comunidade.” (Best, 1992/1996, p.116). Assume-se assim, e tal como havíamos já afirmado no ponto anterior, que, de facto, não é de todo possível obter uma ideia clara e objetiva de um determinado indivíduo isolando-o do seu contexto.

A personalidade deve então ser compreendida como o produto de um desenvolvimento pessoal, decorrente da própria vida. Apenas pela nossa ação podemos manifestar quem somos na realidade, o nosso carácter, como declaramos anteriormente, revelando assim perante os outros a nossa máxima, de índole inata e específica, enquanto ser vivo de significação particular. Mas, para uma melhor descodificação do desenvolvimento da personalidade, como expressão da totalidade do indivíduo, consideremos esta afirmação de Jung (1972/1981):

Personalidade é a obra a que se chega pela máxima coragem de viver, pela afirmação absoluta do ser individual, e pela adaptação, a mais perfeita possível, a tudo que existe de universal, e tudo isto aliado à máxima liberdade de decisão própria. (p. 177)

A questão da noção de personalidade e do seu processo de desenvolvimento é circunscrita aqui por Jung como uma grande tarefa a propor-se, e talvez, segundo ele, a maior de todos os tempos que a humanidade encontrará ao nível da dimensão espiritual. Segundo a sua perspectiva, a personalidade é um ideal inatingível. Contudo, considera que mesmo não sendo atingível, esta sua condição não deverá ser desvalorizada, na medida em que tal como qualquer objetivo de um ideal é abrir sendas, a personalidade deverá ser assim igualmente interpretada, dentro desse âmbito, como um indicador do caminho e não como um fim em si mesma. Porque afinal de contas, o que importa é que cada pessoa escolha, de forma consciente, o *seu próprio caminho*, como condição “sine qua non” para o desenvolvimento da sua personalidade. A exemplo disso, Jung refere ainda: “O fato de as convenções de algum modo sempre florescerem prova que a maioria esmagadora das pessoas não escolhe seu próprio caminho, mas a convenção . . . em prejuízo de sua totalidade própria.” (p. 180).

Verificamos que o ideal apresentado por Jung se distancia de uma ideia de pensamento coletivo ou comum, longe dos padrões promovidos pela massificação social. Esta assemelha-se a uma espécie de alavanca para a automatização, dando corpo ao homem sem alma, que nada mais pode aspirar do que à rotina da vida. As convenções de que Jung nos fala, são assim mesmo, meros mecanismos que apenas e unicamente preservam nos homens a sua própria *inconsciência*. Somente pode libertar-se desse tipo de enclausura aquele que for capaz de afirmar a sua destinação interior e de lhe atribuir uma voz. Ou antes, aquele que conseguir afastar-se de uma espécie de *fachada*, conceito explorado por Goffman (1983), assemelhando-o a um equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante a sua *representação*, termo que aplica para descrever a atividade de socialização.

Assim, só pode tornar – se personalidade aquele que conseguir dizer um “sim” *consciente* às suas necessidades e anseios. Respeitando, no fundo, a necessidade intrínseca de se manifestar, de se individualizar e de desbravar caminho em fidelidade à sua própria lei de vida, que lhe é inata.

Após uma reflexão em torno do conceito de personalidade podemos agora, sem dúvida, afirmar que a personalidade não deve ser considerada apenas, e só, como um produto estagnável, mas como um processo contínuo de crescimento e de desenvolvimento. Nesse processo, deverão ser compreendidos todos os aspetos que determinam a possibilidade da individualização, essa oportunidade que cada sujeito possui de se desenvolver em torno de valores e ideais próprios.

3. A ação educativa e os seus efeitos sobre a personalidade do educando

3.1. O contexto educativo

No que se refere ao contexto educativo, à vida escolar, esta apresenta-se sem dúvida como um fator determinante para a constituição e formação do caráter do educando e, por conseguinte, para o desenvolvimento da sua personalidade, na medida em que permite introduzi-lo numa multiplicidade de relações, e colocá-lo em planos distintos de identificação. Os professores e os colegas assemelham-se, assim, como novos e diferentes modelos de identidade experienciáveis para si, apresentando-se ambos como um desafio para o educando e para a configuração da sua própria personalidade. Contudo, esta não é estanque porque a vida é também produto de mutabilidade, variações essas derivativas das mais diversas situações com que o indivíduo se vai confrontando e para as quais vai desenvolvendo novas respostas que permitirão ou não modificar as suas disposições naturais, bem como consolidar os diferentes traços de caráter, sejam eles inatos ou adquiridos por influência de um qualquer contexto.

3.2. O ato educativo

Não podemos, no entanto, deixar de ignorar que o educando constitui uma peça chave, e até mesmo decisiva, do processo de ensino-aprendizagem. Mais do que se configurar num agente que condiciona e interfere no processo educativo, o educando é antes de mais um dos principais destinatários a quem este processo se dirige. E é sobretudo a pensar nele que, de facto, se determinam todas as orientações no momento de se estruturar o ato de ensinar, definindo-se os objetivos, as tarefas, as estratégias, os materiais, os espaços pedagógicos, etc.

Para que tal possa acontecer, é importante ter em consideração o educando, tendo previamente em atenção, a sua pessoa, para que dessa forma se procure ir ao encontro do conhecimento da sua realidade concreta, e em particular, da estrutura da sua personalidade. Esta manifesta-se, como já explanado anteriormente, através do seu comportamento e pelas atitudes que vai revelando.

No processo de ensino-aprendizagem a atuação do educando declara-se por meio das suas manifestações exteriores, pelas atitudes e atos, comportamentos esses que adquirem, ao longo desse processo, um caráter operativo e até mesmo de decisão. Esta condição garante-lhe a possibilidade de poder assim influenciar a sua própria aprendizagem e, ainda, a daqueles que interferem nesse mesmo sistema. Por isso, é ele, ao fim ao cabo, que possui também a

capacidade de regular este processo, pelo facto de se constituir como um elemento, entre os vários que dele participam, que determina o grau da sua eficácia. Senão vejamos, quantos professores não se lamentam, apesar da dedicação, por se considerarem impotentes face ao insucesso escolar dos seus alunos, alegando ausência de interesse, desmotivação e falta de empenho por parte dos mesmos? O que nos parece é que, na verdade, a grande maioria dos professores acabam por se desresponsabilizar, imputando ao aluno a obrigação de uma resposta adequada às solicitações que lhe foram exigidas no decurso do processo de aprendizagem. E agora perguntamos, o que será que consideram como sendo uma resposta adequada? Será aquele tipo de resposta plenamente convencionada, formatada, que desejavelmente se procura que vá ao encontro das expectativas criadas por professores isomórficos e por um ensino, também ele, praticamente amorfo?

Tal facto leva-nos a interrogar por que razão se continua a considerar a figura do professor como a de um mero manipulador de estímulos, mantendo dessa forma enclausurado o educando, em total subserviência a uma situação pedagógica confortavelmente gerida pelo e em favor do educador? Mas será que ensinar é saber apenas orquestrar um conjunto de indivíduos? O que significa então verdadeiramente ensinar? Antes de procurarmos tentar dar uma resposta a esta questão deixamos aqui uma reflexão da autoria do filósofo alemão Martin Heidegger, que consideramos bastante pertinente: “Ensinar é mais difícil do que aprender, porque o que o ensino exige é o seguinte: deixar aprender. O verdadeiro professor, em verdade, não deixa que nada mais seja aprendido, a não ser a aprendizagem.” (apud Rogers, 1980/1985, p.27). Pensamos que este comentário de Heidegger vem derrubar a visão estereotipada de uma percentagem de salas de aula, onde procura-se implementar métodos de ensinar assentes única e exclusivamente no manter a ordem, em cumprir escrupulosamente os conteúdos dos programas, em fazer exames e atribuir classificações. Parece-nos de facto que este tipo de métodos merece uma revisão urgente, senão mesmo uma erradicação dos sistemas de ensino atuais. Arriscamo-nos, por essa via, a tornar a educação numa fútil tentativa de aprender matérias sem significado, transformando o ensino num terreno estéril, árido e pueril.

Mas, procurando dar agora uma resposta à questão que acima colocamos, mais precisamente sobre o que significa na realidade ensinar, respondemos da seguinte forma: sendo ensinar uma partilha de conhecimentos e de ideias, brotadas diretamente da relação educativa criada entre o educador e o educando, assunto que abordaremos adiante com mais pormenor, podemos afirmar, determinantemente, que o ato de ensinar é aquele que permite acompanhar, e não o que “conduz”, é o que auxilia, e não o que “orienta”, o educando para um estádio progressivo de desenvolvimento. Só pressupondo uma conceção deste tipo é que

podemos compreender o ato de ensinar como apoiado, fundamentalmente, sobre a intenção de auxiliar o educando a atingir a sua plena autonomia. Sobre esta perspectiva que procuramos explicitar, Postic descreve-nos o seguinte:

O acto educativo responde às suas exigências internas quando leva o indivíduo educando a definir a lei que impõe a si próprio e a organizar a sua actuação, quando o ajuda, numa perspectiva temporal, a alcançar o domínio do seu próprio desenvolvimento. (2007, p. 27)

Ora, esta citação leva-nos a entender porque preferimos aplicar os termos “acompanha” e “auxilia”, em prejuízo dos vocábulos que habitualmente lhes associamos (“conduz” e “orienta”) e pela simples razão de julgarmos que ambos assumem uma interpretação claramente mais comprometida com a ideia de *construção pessoal*, que se encontra igualmente implícita à citação que apresentamos. A definição de *aprendizagem* vai precisamente ao encontro desta noção de “fazer sair”, de “tornar-se” (Fadigas, 2002) de “construção” por meio de um processo experiencial individual, que parte de uma matriz que é intrínseca à pessoa.

Acreditamos, por isso, que a missão principal do professor é possibilitar que o educando aprenda, alimentando a sua curiosidade e estimulando-o, dessa forma, para o sentido de descoberta, de si e do mundo que o rodeia. E se o propósito de um professor, e do ensino em geral, é promover a aprendizagem (e não o “ensino”), é preciso então, de facto, ter em conta que o educando deve ser respeitado como um indivíduo que pode efetuar as suas escolhas. Mas, para isso, há que proporcionar em sala de aula mais atividade de experiência espontânea e pessoal, em detrimento do exercício imposto e deliberadamente delineado, tal como o assegura Postic (2007) ao afirmar que “o acto educativo . . . para se prolongar no tempo e atingir o seu objetivo final, deve suscitar [no educando] o entusiasmo da pesquisa autónoma e fazer um movimento crítico.”, (p.26).

Porém, o que se constata efetivamente nas nossas salas de aula é que as faculdades mais íntimas do educando ficam cada vez mais adormecidas, ao invés de serem despertadas. Já em sua época, Platão deixou claramente expressa, na sua obra *República*, a noção de que a educação não pode de modo algum ser entendida como algo que se aprende de fora para dentro, mas que deve sim ser desenvolvida partindo daquilo que é intrínseco à própria pessoa. Para o filósofo, a educação assume-se, inequivocamente, como uma capacidade interna e inata, sendo necessário ajudar a desenvolvê-la em ordem a uma evolução, ao

autoconhecimento do homem, ideia profundamente preconizada pela revolução socrática com a conhecida expressão “conhece-te a ti próprio”.

3.3. A relação educativa

Muito se tem discutido e estudado sobre o ato de ensinar, debruçando-se insistentemente, e erradamente, na minha opinião, sobre as concepções deterministas subjacentes ao mesmo. Em detrimento, depreciam-se as influências interpessoais que se estabelecem nesse processo e que asseguram, como efeito direto, e aqui tornamo-nos veementes, a verdadeira aprendizagem. Reforçamos este aspeto em jeito de provocação procurando esclarecer este nosso propósito. Queremos referir-nos apenas àquela aprendizagem que desperta e leva o educando a absorver tudo o que pode ver, ouvir ou ler. Uma aprendizagem que envolva sentires, que tenha significação pessoal e que se torne efetivamente relevante para aquele que está à procura de respostas. Como tal, desaconselham-se os modos de aprendizagem distanciados da interatividade, que apenas submetem o educando a um processo de conformismo, de passividade, colocando-o muitas das vezes sob as amarras de matérias que considera para si como insignificantes e que o conduzem unicamente a um estado de alienação.

Por detrás da interação entre a estrutura do sujeito a educar e das tarefas de desenvolvimento e aprendizagem sustenta-se uma dinâmica, uma relação educativa configurada pelo relacionamento existente entre o educador e o educando. A relação educativa nasce e acontece, fundamentalmente, na ação educativa. Esta é reforçada ou condicionada pela própria relação celebrada entre os principais intervenientes educativos, o educador e o educando.

A ação educativa comporta em si as influências que a sociedade produz, através dos seus padrões ideológicos, culturais, éticos e religiosos. Como tal, esta mundividência interfere incisivamente na ação do educador e do educando no decorrer do processo educativo. Mas, se a intenção do educador for conduzir esse processo numa perspetiva de auxiliar o educando a alcançar o domínio do seu próprio desenvolvimento não deverá apresentar-se ou impor-se como uma imagem decalcada da sociedade ou da instituição que representa. Dessa forma, a aprendizagem conceber-se-ia, assumida metaforicamente pelo papel do educador, apenas como uma via para a inseminação de normas, limites e objetivos estritamente exigidos. Postic (2007) reforça-nos esta posição quando profere que “o progresso, em quem está em formação,

deriva da reacção e de um distanciamento em relação ao modelo proposto, quer este seja um modelo cultural, quer um modelo de comportamento.”, (p. 27).

A relação entre educador e educando perderia, dessa forma, a sua qualidade de encontro, de pessoa a pessoa, situando-se longe do modelo de educação na segunda pessoa defendido por Not (1989). Este modelo assenta numa dinâmica de interatividade entre os principais atores em causa, o educador e o educando, com vista a uma aprendizagem mais construtiva, colocando ambos num contrato de parceria: “Para que se possa instituir um compromisso recíproco desprovido de ambiguidade a personagem do mestre tem de estar isenta, limpa da apresentação tradicional, porque aqui ele deixa de ser o mestre para se tornar o parceiro.”, (Not, 1989, p.27).

Só concebendo-se então um ensino cimentado numa relação de reciprocidade, em que educador e educando caminham juntos numa partilha de iniciativas, dando resposta às necessidades de um e do outro, é que se poderá estruturar as bases para uma aprendizagem verdadeiramente significativa e, fundamentalmente, mais sustentada. Assim importa, no fundo, que esta relação direta entre o educador e o educando se afaste de métodos de natureza coativa, processos que levam o segundo transformar-se unicamente num objeto modelado pelas ações impostas pelo primeiro.

Em suma, é desejável, portanto, que o ato educativo, nascido da relação entre o educador e o educando, se transfigure num “acto de compreensão, o qual pode ser um brilhar momentâneo e espontâneo . . . [e numa] constante condição de reciprocidade entre o professor e o aluno. Se o professor falha ao estabelecer a constância desta reciprocidade, torna-se o sujeito da arbitrariedade na relação.”, (Read, 1943/2010, p. 350).

3.4. A transmissão do saber

Muitos são os estudos de natureza didática que se têm vindo a efetuar numa tentativa de se encontrar os melhores ou os mais adequados métodos de ensino. A questão da transmissão do saber tem ocupado um lugar de destaque nas grandes discussões em torno da educação, detendo, por isso mesmo, por parte da escola e dos sistemas de ensino, uma atenção especial. Isto porque as instituições escolares começam a denunciar, cada vez mais, alguns sinais de perturbação, revelando nitidamente uma grande incapacidade em acompanhar as profundas transformações que o mundo atual vai operando. Sobre estas visíveis mudanças que afetam o mundo e, em particular, o ensino, Rogers (1985) é-nos muito claro: “O ensino e a partilha de conhecimentos fazem sentido num ambiente que não se altera. É por isso que eles

representaram uma função indiscutida durante séculos. Mas, se é que existe uma verdade sobre o homem moderno, é que ele vive num ambiente que está *continuamente se alterando*.”, (p. 126).

É imperativo, portanto, rever os conceitos associados à aprendizagem e, decididamente, estudar mais a fundo as questões que se prendem diretamente com a sua natureza. Estamos conscientes que a escola, sem perder a esperança, deverá procurar perspetivar outros horizontes para uma educação mais adaptada ao desenvolvimento humano e à evolução dos tempos. E para que o consiga, necessita de redirecionar os seus métodos em ordem a uma aprendizagem mais construtiva, aberta e atual oferecendo, assim, uma nova legitimidade a esse processo.

Sem a pretensão da nossa parte de destrinçar novamente o conceito de *aprendizagem*, apenas o retomamos neste ponto para estabelecer a sua relação com o desenvolvimento das metodologias de transmissão de saberes. Podemos começar por tentar recapitular, com alguma brevidade, a definição de aprendizagem já apresentada. Explicamos ao leitor que ao conceito de *aprendizagem* se encontrava implícita a noção de *construção pessoal*, conseqüente de um processo experiencial, vivido, por parte daquele que pretende aprender. Porque de facto, na realidade, nada se aprende se o que se deseja aprender não for devidamente vivenciado, ou seja, não remeter a uma experiência pessoal sobre algo. Por isso mesmo, é determinante que o próprio processo de aprendizagem procure uma conciliação com o aprendido e se envolva diretamente com as suas experiências pessoais, ao invés de se configurar, exclusivamente, num conjunto de atividades, tarefas e conteúdos que, maioritariamente, pouco ou nada têm a ver com os interesses e as necessidades intrínsecas do educando.

É importante então que o ato de aprender se transforme nesse processo pessoal, de índole vivencial, no centro do qual está a pessoa como ser que pensa, sente e vive. E por detrás desta conceção, não podemos olvidar ainda a ideia, comumente aceite, de que todo o ser experiencia a vida de um modo diferenciado, adquirindo, por sua vez, uma consciência, também ela, distinta da própria realidade.

Há que recordar que associados a um qualquer indivíduo estão presentes um conjunto de características que funcionam, como aliás já referimos no início deste relatório, como uma estrutura base do seu carácter. Parece-nos, portanto, evidente que uma ofuscada adoção de metodologias de transmissão de saberes, assentes numa atitude desgarrada de subtileza, de compreensão e de respeito pelo modo particular como a pessoa experiencia a sua vida conduzirá abruptamente a uma educação desligada da própria vivência humana.

Importa, por isso, que as metodologias educacionais se revistam mais de questões qualitativas em detrimento dos usuais aspetos quantitativos, que assustadoramente persistem em predominar nos nossos sistemas de ensino. Tavares e Alarcão (2002) consideram que no processo de ensino/aprendizagem “a avaliação dos sentimentos, atitudes e disposições . . . [é] a área menos estudada e a que parece mais difícil de abordar.” (p.178). Isto esclarece de novo que existe uma certa relutância, por parte do ensino atual, em promover um saber desligado da mera apreensão cognitiva. Segundo Sousa (2003), as principais áreas ligadas à psicopedagogia “têm-se preocupado com questões quantitativas quando, no que se refere ao funcionamento humano básico, a vivência da própria vida, se refere essencialmente à sua qualidade.”, (p. 110). Expressa-se, claramente, aqui a ideia de que as características de cada ser, quando ampliadas de um modo agradável como uma aprendizagem para a vida, conseguem ser ainda mais importantes que os saberes extrínsecos proporcionados pela escola. Subjacente a este pensamento, reflete-se assim o ponto-chave que é central a toda esta questão, o da defesa de uma formação do ser, considerada por Sousa (2003) como prioritária em relação à própria transmissão do saber:

Uma educação exclusivamente objectivada para a transmissão do saber, cheia de frustrações e conflitos, leva inevitavelmente a problemas psicológicos, a divórcios, ao desacompanhamento dos filhos, a uma vida sem amor. Uma educação voltada para a formação do ser (que inclui a transmissão do saber, mas objectivada de modo diferente) desenvolve-se como que num modo de «saúde psicológica», na medida em que é orientada para o desenvolvimento equilibrado do ser humano. (p. 112)

Capítulo II – Um caminho para a educação

1. Educar para o desenvolvimento da personalidade

No que concerne às principais metas a atingir para a educação, a Constituição Portuguesa determina, claramente, que é primordial uma promoção do desenvolvimento da personalidade como condição elementar para se criarem as condições favoráveis a uma educação assente no respeito pela natureza e pela singularidade de cada indivíduo. Embora reconhecendo todos “iguais perante a lei”, define no art. 73.º, no seu ponto 2¹, que cabe ao Estado, imperiosamente, a função de promover e contribuir, através da educação e formação dos seus cidadãos, para o “desenvolvimento da personalidade” dos mesmos.

Aceitamos, portanto, que, para além de defender uma educação para todos, a própria Constituição concebe particularmente para os seus cidadãos uma educação diferenciada e não uma educação igualitária e coletivizada com que muitos parecem confundir. Entendemos, desta forma, que a legislação assume, em primeira instância, a imprescindibilidade de se definir um modelo educacional que se adapte às características e necessidades, admitindo-as desde logo como diferenciadas, da personalidade de cada um em particular.

Sobre este aspeto, concluímos, portanto, e tal como já havíamos procurado expor neste relatório, que a educação deve ser interpretada como um desenvolvimento e como um processo que deve respeitar o modo de evolução da própria pessoa, entendida enquanto membro integrante de um grupo social, que conduz ao progresso da sociedade ao promover esse bem-estar individual. Read (1943/2010) considera na sua obra *Educação pela Arte* que “o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence.”, (p.21).

¹ O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva (Constituição da República Portuguesa).

2. A Arte como Educação

2.1. Educação e Arte

Desde sempre à arte foi-lhe reconhecida uma importância ímpar pelos largos contributos realizados em torno da formação do homem. Este aspeto deve-se, essencialmente, por se conceber a própria experiência artística como uma atividade que amplifica, ao longo da sua prática expressiva, os níveis de implicação do indivíduo no processo de crescimento e desenvolvimento intelectual, emocional e social.

A arte, em geral, é assumida como um fator de enriquecimento que favorece e conduz o homem a experienciar espontaneamente, e de forma genuína, a própria vida. Partilhando os ideais de Platão, H. Read (1943), um dos mais conhecidos críticos e estudiosos de arte, considera que nos tempos modernos a educação, através da arte, constitui o mais adequado processo de ajustamento do homem ao seu ambiente natural. Para Read, a “educação é o apoio do desenvolvimento . . . [e este] apenas se manifesta na expressão.” (p.24). Segundo a sua perspectiva, a educação pode ser interpretada como o “cultivo de modos de expressão”, modos esses que se encontram abrangidos por todas as áreas a que o homem se pode submeter, envolvendo as faculdades de pensamento, lógica, memória, sensibilidade ou intelecto. Em qualquer uma delas, em seu aperfeiçoamento, o homem precisa de dotar-se de uma certa capacidade artística. Isto é, para as incrementar deverá impreterivelmente de as dominar na proximidade daquilo que se considera como conceito de *teckné* grega, aludindo-se assim à habilidade, à arte e à mestria humana. Como tal, Read reitera que o principal objetivo da educação é a “criação de artistas – de pessoas eficientes nos vários modos de expressão.” (p.25).

Esta clarividente convergência entre Arte e Educação permite-nos afirmar que ambas se encontram intrinsecamente associadas em seus papéis, em interligação sistemática. Podemos mesmo considerar que juntas celebram um compromisso de univocidade no processo de formação integral do homem. O fim é o mesmo, portanto, e o que fazem é assistirem-se mutuamente para a complementaridade dos seus processos. A exemplo disso, Sousa (2003) esclarece-nos esta questão com uma apresentação da ideia que faz sobre a Educação pela Arte: “A Educação aparece, pois, como modelo metodológico educacional, não com o propósito de ensinar Arte, mas de utilizar esta como meio de promover a Educação.” (p. 80). Vemos, por isso, o estabelecimento de uma estreita afinidade entre os domínios da Arte e da Educação, na medida em que as duas procuram caminhar juntas em serviço do homem para

que este se adapte harmoniosamente, e em equilíbrio, ao seu meio e se desenvolva nele de forma profícua.

2.2. A Educação Artística

A Arte não pode ser entendida como indissociável da própria vida e das experiências quotidianas, fazendo, pelo contrário, parte integrante das mesmas. O significado artístico tem as suas origens na pré-história, nas reações naturais do homem e no crescimento das suas práticas culturais, daí enfatizarmos, inevitavelmente, esta inseparabilidade da vida e da arte.

Hoje, na escola, a Educação Artística assume, tal como veremos mais adiante, um papel crucial nesse processo de formação para a vida, permitindo assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado do indivíduo e do ser em crescente construção. As atividades artísticas, compreendidas como veículos expressivos, apresentam-se-nos como uma extensão dos nossos sentidos e propõem-nos uma apreensão excecional do mundo. Promovem novas formas de olhar, ver e pensar contribuindo, como tal, para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo e para o apuramento da sensibilidade.

As artes são consideradas, portanto, elementos indispensáveis e encontram-se presentemente incluídas no currículo escolar dado o alcance que permitem atingir na resolução de problemas ao fazerem uso de mecanismos de ordem mais emocional, intuitiva e subjetiva, na opinião de alguns, que lógica.

Sobre os domínios da arte paira ainda atualmente a ideia, sobejamente questionável, de que a criação e a apreciação são meramente uma questão de sentimento mais “interior”, “subjetivo”, rejeitando-se por completo o envolvimento de qualquer processo cognitivo. A respeito desta crença, Sousa (2003) fundamenta-nos a sua opinião com a seguinte afirmação: “A Arte é a linguagem das emoções . . . Quando se fala em linguagem ou comunicação artística, não se refere a comunicação de pensamentos ou de ideias, mas algo que é puramente emocional e intraduzível em palavras.”, (p.55). Porém, há quem refute esta convicção, considerada na sua perspetiva errada e que vem sido, sob o seu ponto de vista, negativamente associada ao campo das artes, defendendo mesmo estar implícita à experiência artística uma conceção de cariz racional. Em defesa desta teoria, Best (1996) profere em *A racionalidade do sentimento* “que a experiência artística é tão completamente racional e envolve tão completamente o conhecimento e a compreensão como qualquer disciplina no currículo, incluindo as denominadas áreas centrais: matemáticas e ciências.”, (p.33).

Posto isto, e feitas algumas avaliações resultantes de uma breve reflexão em torno dos conceitos de *subjetividade*, *emoção* e *racionalidade* subjacentes ao campo artístico, podemos agora com alguma firmeza considerar a arte como sendo, no fundo, promotora de uma experiência tanto emocional como racional e cognitiva. Aceite este facto, uma educação voltada para a experiência artística é, sem dúvida, a que entendemos melhor conduzir a um desenvolvimento da pessoa, no seu todo. Porque permite expandir de forma “sui generis” o modo como pensa, no que pensa e no que produz com o seu pensamento. Por essa razão, a Arte é assumida como expressão direta da ação do próprio homem, significando mesmo para o filósofo Nietzsche “a expressão mais elevada” (*apud* Sousa, 2003, p.51). Confere-nos, sem margem para dúvidas, a melhor via para um sistema de educação, que procura à partida uma promoção do desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, tal como se encontra consagrado na Constituição Portuguesa, sendo a que se revela a mais fiel à própria condição humana.

A expressão e a criatividade, tão inerentes à Arte, constituem, ainda, segundo um entendimento psiquiátrico, dois dos mais importantes e significativos elementos da estruturação e desenvolvimento da personalidade humana. Pois, possuindo a Arte características de índole mais subjetivas, configura-se, deste modo, num extraordinário método de reflexão das idiossincrasias de cada um, do temperamento e carácter individual de cada sujeito. Opera, quase, como um mecanismo catártico, de expurgação das estruturas fixas e regulares que aprisionam o indivíduo e a sua singularidade, favorecendo a sua libertação e incrementando o desejo da vontade livre, da qual todos somos dotados. Todo o homem sente a necessidade de exprimir o seu mundo, de manifestar aquele complexo de instintos e pensamentos a que designamos de personalidade.

Vale então a pena salientar o facto de que um dos contributos mais importantes para as artes em educação é, inquestionavelmente, o desenvolvimento progressivo desse envolvimento individual e pessoal que as mesmas proporcionam, com consequentes e enriquecedoras diferenças que permite gerar de sensibilidade e opinião.

E perante o que já declaramos neste capítulo, reiteramos agora uma das principais ideias apresentadas: que a Arte e a Educação partilham, sem dúvida, a mesma finalidade, a de proporcionar um desenvolvimento equilibrado da pessoa e da sua unidade social. Já Herbert Read (1943/2010) vinha expondo este pensamento ao defender a tese de que a arte deveria constituir a base da educação:

o objectivo 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 da consciência que é a única fonte de harmonia social e de felicidade individual. (p.90)

2.3. As bases metodológicas da Educação Artística

A essência de um projeto educativo reside na idealização de um educando que a escola pretende formar integralmente ao nível da sua afetividade, sensibilidade, espiritualidade e humanidade. A estes aspetos associa-se o desejo da realização plena do ser humano, de levá-lo à aspiração de valores que o permitam atingir essa mesma realização, para que encontre assim o seu caminho de felicidade.

A Arte, enquanto meio para uma educação mais sensível e libertadora do homem, apresenta-se como catalisadora desta pedagogia, de noção de *formação integral*, que faz a apologia de tal formação completa, harmónica e equilibrada do homem que já exploramos no início deste relatório. As atividades artísticas, programadas para serem desenvolvidas na escola, são encaradas como uma valência para este tipo de pedagogia, tendo-se vindo a demonstrar que a Educação Artística constitui uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.

É consensual que as lições mais importantes que aprendemos na vida desenrolam-se para nós como os momentos mais significativos da mesma e, em particular, quando essa aprendizagem se processa vividamente, por uma experiência direta. Para nos fazermos entender melhor, atentemos às seguintes palavras de Best (1996): “É um facto óbvio que a guerra envolve morte e sofrimento, mas uma experiência *pode esclarecer vividamente*, por causa do seu impacte emocional, ao que o facto *conduz*.”, (p. 272). Incontornavelmente somos levados a aceitar, mais uma vez, que a experiência pessoal sobre algo, e que tanto temos vindo a enfatizar ao longo deste relatório, proporciona uma apreensão mais ampla e enriquecedora do que a simples aquisição de factos. Possibilita, em si mesma, uma vivência emocional mais intensa. Que, por sua vez, assume igualmente um papel de extrema relevância para as interligações afetivas que formam a personalidade e que apaziguam, invariavelmente, os processos de combustão interna que se vão desenvolvendo, quase sempre, no caminho para esse encontro com a tão pretendida felicidade, proferida inicialmente neste subcapítulo.

Através de um envolvimento com a atividade artística podemos alcançar igualmente esta capacidade de compreensão da vida. Porque este género de atividades abre espaço para que,

efetivamente, a aprendizagem se efetue na proximidade das vivências das «competências da vida» (Sousa 2003), levando a experienciá-la a partir de dentro. Só as artes podem produzir um impacto emocional tão profundo, tal como nos refere Best (1996): “A força peculiar de aprender a partir duma obra de arte consiste numa experiência emocional que espalha uma luz nova sobre a situação, revelando o que situações análogas na vida significam.”, (p. 274). É esta, de facto, a possibilidade que as artes oferecem e a razão óbvia porque devem ser consideradas como fulcrais na educação.

As artes proporcionadas pela escola, como a Educação Artística, oferecem assim uma intervenção metodológica única e insubstituível, ao atuarem, essencialmente, ao serviço da formação do ser e ao proporcionarem o seu crescimento equilibrado, bem como enformar a sua identidade nesse processo de desenvolvimento completo. E, claro, pela beleza e singularidade com que estabelecem paralelismo com a própria vida. Por estas peculiaridades mencionadas, atribui-se, hoje, à Educação Artística um papel decisivo para a construção de metodologias alternativas aos métodos propostos pelas disciplinas de transmissão de saberes, como as ligadas às áreas científicas. A respeito desta consideração, Sousa (2003) afirma que “se há Musicoterapia, Dançaterapia e Dramaterapia e não Geografioterapia ou Matematicoterapia, será porque as artes possuirão certamente uma maior valência sobre o equilíbrio da personalidade e a formação do ser do que as disciplinas de transmissão de saberes.”, (p.113).

Capítulo III – O campo de estudo

1. A Escola

A Didáxis, Cooperativa de Ensino, foi a instituição onde realizamos esta nossa investigação e o campo de estudo a partir do qual viríamos a construir o nosso modelo de intervenção e conseqüente análise. A escola encontra-se sediada em Riba de Ave, uma vila situada no extremo leste de Vila Nova de Famalicão, concelho que a recebeu em 1853.

Fundada em 1975, a Escola da Didáxis de Riba de Ave nasce da necessidade de se proclamar uma maior liberdade para o Ensino e de se procurar valorizar o Património Cultural existente naquela zona, numa época de instabilidade e ameaça com que se deparava o Ensino Particular após a Revolução de Abril.

Iniciada a sua ação educativa nas instalações do Externato Delfim Ferreira de Riba de Ave, instituição a partir da qual brota a vontade de se unir esforços em prol do Cooperativismo e da Educação, face às alterações presentes no Sistema Educativo Nacional, a Didáxis começa a constituir-se a partir de 1979, aquando da construção da primeira fase do seu complexo escolar.

Enquanto instituição, a Didáxis administra dois estabelecimentos de ensino, a Didáxis Cooperativa de Ensino de Riba de Ave e a Didáxis Escola Cooperativa de Vale, situada em Vale de S. Cosme. Ambos encontram-se enquadrados no setor do Ensino Particular Cooperativo do sistema educativo nacional, sendo norteados pelos pressupostos, princípios e objetivos propostos pelo sistema educativo da rede pública escolar.

No entanto, em termos da sua administração e organização, a Didáxis distancia-se dos modelos das escolas convencionais, quer das que se encontram sob a tutela do Estado, quer das escolas que têm igualmente uma gestão particular, na medida em que procura, no seu campo de atuação, fazer transparecer os seus princípios e ideais, a partir dos quais pauta a sua prática de ensino, centrada num conjunto de valores e conceções sócio-psico-pedagógicas claramente delineadas. Essencialmente voltada para a transdisciplinaridade, a sua filosofia de pedagogia assenta na valorização do indivíduo e na reconhecida importância da sua formação pessoal nas suas diversas dimensões, procurando reger a sua ética no sentido do cooperativismo integral.

O seu Projeto Educativo encontra-se alicerçado sobre um conjunto de valores e princípios dos quais se destacam: a defesa pelo cooperativismo, o respeito pela liberdade de aprender e

ensinar, a consideração pelas diferenças individuais e ainda o reconhecimento pelo direito de uma aprendizagem ao longo da vida.

A escola da Didáxis funciona em regime diurno e noturno e apresenta uma oferta educativa que vai desde o nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, passando pelo 2.º, 3.º Ciclo, Ensino Secundário e, ainda, pelo Ensino Profissional. Dispõe também de um Centro de Novas Oportunidades, garantindo a lecionação de Cursos de Educação e Formação de Adultos. O ensino ministrado nesta escola é gratuito para os pais dos alunos, sendo que os custos são suportados pelo Estado, de acordo com um “Contrato de Associação” celebrado entre a Cooperativa e o Estado Português.

No que se refere à contextualização das artes na escola, as atividades artísticas aí desenvolvidas encontram-se enquadradas ao longo dos três ciclos do ensino básico pela integração da Educação Artística, tal como previsto pelo Currículo Nacional do Sistema Educativo. Em termos de instalações para o desenvolvimento das atividades artísticas, a escola dispõe de um conjunto de sete salas, sendo que quatro delas encontram-se preparadas exclusivamente para as disciplinas ligadas às Artes Visuais, duas para a disciplina de Educação Visual e Tecnológica e outras duas para a disciplina de Educação Visual. As restantes destinam-se às áreas da Música e da Dança, duas salas para a disciplina de Educação Musical e uma sala para a lecionação da disciplina de Dança.

2. A Turma

Inicialmente constituída por vinte alunos, a turma 5 do 9.º ano de escolaridade, que constituiu o nosso campo de trabalho e intervenção, é composta por um total de dezoito alunos. Sendo que um dos alunos, apesar de inscrito à disciplina de Educação Visual, não frequenta as aulas desde o início do ano letivo. A turma integra duas alunas com um Currículo Específico Individual. Acompanhadas pelo Gabinete de Apoio Educativo da Escola, ao abrigo do decreto de lei n.º3/2008 de 7 de janeiro, as referidas alunas assistem, juntamente com a turma, apenas à disciplina de Educação Visual e a mais um reduzido número de disciplinas. Assim, dos dezassete alunos que constituem a turma 9.5, nove são do género masculino e oito do género feminino. Tendo em conta ambos os géneros, a faixa etária dos alunos da turma situa-se entre os quatorze e os dezassete anos. Na sua generalidade, os alunos são provenientes de freguesias pertencentes ao concelho de Vila Nova de Famalicão, havendo apenas dois alunos a residirem fora do concelho, mas habitando em zonas concelhias vizinhas.

Os dados que seguidamente se apresentam foram recolhidos por meio da implementação de uma ficha biográfica (Anexo I), elaborada com a intenção de se fazer um levantamento mais aprofundado sobre um conjunto de aspetos, entre vários, que particularmente nos viriam a interessar para este nosso estudo. Desse questionário realizado, ressaltamos as seguintes informações obtidas:

1. De uma forma consensual, a turma descreve a escola que frequentam como sendo segura e organizada, reforçando ainda que a consideram, enquanto instituição escolar, como uma escola diferente e particularmente dinâmica;
2. As disciplinas preferidas dos alunos são claramente a disciplina de Educação Física e a disciplina de Educação Visual;
3. Quanto aos motivos que apresentam para as dificuldades sentidas na aprendizagem, destacam a pouca atenção, reconhecida pela turma no decorrer das aulas, e a evidente dificuldade que sentem na compreensão das explicações das matérias lecionadas;
4. Quanto ao género de aulas que os alunos mais apreciam, evidenciam-se tendencialmente as aulas que fomentam a interatividade, nomeadamente as aulas desenvolvidas em torno de trabalhos de grupo, assim como aulas de carácter essencialmente prático;
5. Afirmam que preferem as aulas onde se observe que o professor tem em particular atenção o interesse dos alunos;
6. Na sua totalidade, os alunos declaram gostar da disciplina de Educação Visual, justificando que gostam de desenhar e pintar, classificando-a ainda como interessante, educativa e diferente das restantes disciplinas. De apontar apenas o caso isolado de um aluno que refere não gostar da disciplina por a considerar demasiado cansativa;
7. Quase toda a turma reconhece a importância da inserção de uma disciplina como a Educação Visual no currículo escolar, fundamentando essa posição referindo que consideram ser uma área que, para além de ampliar as escolhas profissionais, permite oferecer uma aprendizagem mais completa e rica, que reforça a capacidade de aquisição de um conhecimento que abrange todos os aspetos da vida, portanto, mais globalizante.

Por decisão da escola, dado verificar-se algumas falhas significativas ao nível das competências dos alunos no que diz respeito à disciplina de Educação Visual, esta tornou-se obrigatória no 9.º ano de escolaridade, uma vez que constituiu parte das disciplinas artísticas

de carácter opcional nos anos letivos anteriores.

Constatou-se, logo no início do ano letivo, alguma desconfiança por parte dos alunos da turma que forçosamente tiveram que abdicar da sua primeira opção, no que se refere à escolha de uma disciplina artística, de entre as ofertas de escola disponíveis (Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical e Dança). Verificou-se de imediato, nas primeiras aulas observadas, que uma grande percentagem dos alunos da turma, tal como se refletia na generalidade das turmas do 9.º ano de escolaridade, apresentava consideráveis dificuldades no campo do desenho de observação. Enquanto alguns alunos nunca frequentaram a disciplina, outros que a tiveram em anos anteriores desenvolveram os conteúdos programáticos da disciplina de Educação Visual de uma forma muito aligeirada. Neste sentido, numa abordagem realizada à turma sobre qual a disciplina que escolheriam se a disciplina de Educação Visual não fosse constituída como obrigatória no 9.º ano de escolaridade, averigua-se que a maioria dos alunos optaria, de forma surpreendente, pela disciplina de Educação Visual, registando-se apenas dois casos na turma que elegem as disciplinas de Música e de Educação Tecnológica como sendo aquelas pelas quais optariam.

Perante o levantamento de dados que efetuamos, e o que das primeiras impressões conseguimos apurar, saltam-nos assim, de imediato à vista, três aspetos que nos chamam particularmente a atenção: primeiro, o facto da maioria dos alunos afirmarem não apenas gostar da disciplina de Educação Visual como também a elegerem como uma das suas disciplinas preferidas, correspondendo desta forma ao género de aulas que uma percentagem significativa da turma declara mais apreciar, com forte cariz prático e voltada para a interatividade; segundo, que os alunos preferem aulas onde sentem que os seus interesses são especialmente tidos em consideração; por último, o sentimento que fazem transparecer, de forma consensual, em resposta a dois pontos do questionário: o verificar-se uma certa valorização quanto à questão do “ser diferente”, noção esta que reforçam, curiosamente, tanto ao classificar a instituição como a disciplina de Educação Visual, aspeto este que nos suscitou bastante interesse.

3. A Educação Visual, uma proposta prática para um olhar reflexivo

A Educação Visual, enquanto disciplina artística, constitui-se como uma área de abordagem às Artes Visuais dentro do programa de desenvolvimento da Educação Artística no ensino básico. A disciplina propõe experiências de aprendizagem de expressão visual e

plástica que permitem potenciar o desenvolvimento da percepção estética do aluno e a capacidade deste para agir plasticamente como forma de estruturação do seu pensamento visual. Pela natureza dessas situações, e pela especificidade dos processos de ensino-aprendizagem que oferece, a disciplina de Educação Visual assume um carácter particularmente prático, envolvendo a exploração de temas e conteúdos a partir de métodos de reflexão e intervenção plástica como consolidação das aprendizagens realizadas.

Entender o papel das artes visuais como uma área do desenvolvimento humano, pelas soluções peculiares que apresenta na exploração de *ferramentas* específicas que disponibiliza no processo de apuramento da percepção estética e da execução plástica, constitui o grande objetivo do conhecimento na educação visual. A disciplina configura-se numa mais-valia na aquisição de respostas diferenciadas ao permitir um desenvolvimento próximo de uma visão quântica do mundo. Sendo assim considerada como uma área de saber integrante do currículo é, portanto, a par das restantes componentes didáticas, uma disciplina de carácter obrigatório no 9.º ano de escolaridade, desempenhando para a estruturação do Sistema Educativo “um papel essencial na consecução dos objectivos da Lei de Bases”, (Direção-Geral da Educação, s.d., p.155).

O programa da disciplina de Educação Visual proposto pelo Ministério de Educação, e constante do Currículo Nacional do Ensino Básico, define quais as competências essenciais a adquirir pelo aluno, determinando ainda as suas bases estruturantes. Essas competências encontram-se centradas em três domínios considerados fundamentais: o da fruição-contemplação, o da produção-criação e, por último, o da reflexão-interpretação. Desenvolver o aluno por meio de processos de inerência a estes domínios, com a intencionalidade de educar o olhar, de incitar a análise e a intervenção crítica, contribui para ampliar as diversas esferas da sua formação pessoal – cognitiva, afetiva e comunicativa. Aos domínios estruturantes aloca-se as competências específicas agrupadas, ainda, segundo duas dimensões: a da comunicação visual e a dos elementos da forma. Partindo destas especificações são então organizadas as unidades de trabalho e as suas respetivas atividades entendidas, neste campo, como projetos exploratórios que pressupõem à partida um processo e um produto final. Para que isso aconteça, sugere-se a implementação de dinâmicas pedagógicas que abarquem metodologias de natureza diversa assim como diferentes estratégias de aprendizagem e de avaliação. Sobre o teor das atividades a realizar, as indicações metodológicas do programa defendem a promoção de propostas subordinadas a temas relevantes, particularmente atuais, e guiadas sob uma perspectiva de abertura da escola e do ensino ao património artístico e cultural nacional.

Assim sendo, consideramos que a Educação Visual compromete-se inteiramente com a perspectiva de Eisner segundo a qual, de alguma forma, a arte na educação “serve para nos ajudar a redescobrir um sentido para o mundo da visão, proporcionando o desenvolvimento da existência da sensibilidade, servindo como uma imagem daquilo que a vida pode ser” (1972, p. 16). Tal facto leva-nos igualmente a crer que a Educação Visual, enquanto área peculiar do conhecimento, permite um desenvolvimento humano mais privilegiado constituindo-se, aliás, “per si”, e a nosso ver, como um modelo de apuramento da percepção reflexiva das coisas. Porque consegue, em certo sentido, a partir do desenvolvimento do saber intrínseco alcançar um determinado paralelismo com a própria vida. E acreditamos que este paralelismo apenas se pode concretizar quando, de facto, dispomos dos meios para encontrarmos o reflexo da tal imagem da vida que Eisner nos propõe, e, como refere Fadigas “a qual percebemos quando nos entregamos exclusivamente à nossa consciência” (2003, p.32). Isto é, quando a educação nos proporciona, a partir dos seus contextos de aprendizagem, essa possibilidade de construção de um conjunto de pontos nodais à volta dos quais cada um estabelece, de forma singular, essa ligação com a vida.

Concluimos, portanto, no fundo, que a Educação Visual configura-se como uma ferramenta extraordinária ao nos propiciar, pela experimentação artística, essa vinculação à vida e ao nos disponibilizar “um espaço [de aprendizagem] onde se podem efectuar vivências das «competências da vida»” (Sousa, 2003, p.113). Competências essas que, se repararmos bem, apresentam – nos um âmbito muito mais vasto que o próprio saber extrínseco que a escola fornece, atendendo assim, na nossa perspectiva, e mais adequadamente, ao tal «saber-ser» que o Projeto Educativo concebe, na sua idealização de um educando que pretende formar integralmente, ao nível da sua afetividade, sensibilidade, espiritualidade e humanidade.

3.1. A planificação da disciplina

As opções pedagógicas tidas em conta para a elaboração da planificação anual da disciplina de Educação Visual de 9.º ano foram tomadas em âmbito de decisão do conselho do grupo disciplinar da escola. As unidades temáticas e os respetivos conteúdos explorados em contexto deste relatório foram, assim, previamente determinados segundo essa mesma planificação já estipulada para a disciplina. Isto porque, vimos contestada, por parte da escola cooperante, a possibilidade de proceder a qualquer ajuste ou alteração à planificação já previamente determinada pelo grupo disciplinar da escola. Queremos aqui referir que este foi

um fator que nos veio trazer, desde logo, grande apreensão visto que, para além do seu caráter formativo, a nossa prática pedagógica constituía-se também como um fundamento para a exploração de um tema que exigiria, à partida, alguma liberdade para investigar e testar um problema. Ao depararmos-nos com este tipo de imposição gerou-se em nós aquele sentimento de aprisionamento que o ensino e a educação tradicional vêm despoletando ao longo dos tempos e, perante tal situação, sentíamos que o nosso tema correria o sério risco de asfixia. No entanto, e embora se tenha desencadeado, numa fase inicial, alguma indignação pelas contrariedades que se nos colocavam, passamos a interpretar essa mesma imposição não como uma barreira, mas sim como uma forte alavanca motivacional. Ou seja, esse constrangimento sentido passara a apresentar-se-nos como um verdadeiro desafio, o de como conquistar a liberdade de ensinar a aprender no seio de um ensino instituído, com currículos impostos, temas e conteúdos pré-determinados. E se bem que o nosso tema expusesse, de forma subjacente, o objetivo de contestar metodologias fixas e homogeneizantes, consideramos logo à partida que esta nossa experiência pedagógica se configuraria num ótimo ensaio para a desmistificação das questões associadas à liberdade de ensino e de aprendizagem e à ideia errónea gerada sobre a possibilidade da sua prática nos dias de hoje.

Assim, para articularmos de forma operacional o estudo experimental que viríamos a realizar em sala de aula, com as questões base da nossa problemática, decidimos definir um modelo de intervenção que procurasse não só adequar-se às hipóteses por nós já formuladas mas que garantisse, também, um prolongamento da etapa de observação, de modo a assegurar uma extensão mínima imprescindível face ao conjunto de operações a desenvolver. Determinamos, por isso, que necessitaríamos de acompanhar a turma praticamente durante todo o ano letivo e no que toca à matéria a lecionar consideramos que a deveríamos expor sem nunca colocar de lado a planificação prevista para a disciplina (Anexo II).

Concretamente, o nosso modelo de intervenção foi delineado, essencialmente, com o propósito de proporcionar ao aluno, ao longo de um conjunto de temas e conteúdos apresentados, espaços de liberdade de aprendizagem. Para isso, teríamos, antes de mais, de tornar flexível a estrutura inexorável da planificação da disciplina uma vez que, no entender da escola cooperante, a deveríamos cumprir e respeitar escrupulosamente tanto em relação à natureza dos seus conteúdos como à sequência letiva determinada para os mesmos. De modo a atingirmos esse objetivo, procuramos criar brechas sistemáticas no decorrer da lecionação dos conteúdos programáticos, apresentando propostas de trabalho que possibilitassem desvios concordantes à planificação que tínhamos como base. Porque o que pretendíamos, no fundo, era que o aluno se envolvesse de uma forma única e singular com a matéria a aprender e que,

no meio desse processo, se desenvolvesse preservando, fundamentalmente, as suas características. Assim, sem nunca provocarmos verdadeiros atropelos à planificação predefinida estávamos determinados a implementar estratégias para ultrapassar tanto as barreiras da sua convencionalidade bem como o caráter unidirecional que lhe subjazia. Optamos, desta forma, por caminhar, frequentemente, sob direções zigzagueantes, quase como se desenvolvêssemos uma fuga constante de um assunto que insistentemente persistia em ladear-nos.

Assim, para a investigação do nosso tema contemplamos, das orientações previamente propostas para a planificação anual, praticamente todas as unidades temáticas: Unidade Temática I - Desenho de Observação, Unidade Temática II – Educação Artística e Plástica, Unidade Temática III – Arte Postal e, ainda, Unidade Temática V – Representação Técnica (Axonometrias). Ao longo destas unidades temáticas foram abordados os vários conteúdos previstos para a operacionalização das diferentes competências específicas para a disciplina, tais como: Perceção e Comunicação Visual, Representação e Expressão, Cor, Criatividade e Técnicas e Materiais.

Desde a exposição teórica à agilização prática dos conteúdos, ao todo contabilizamos a lecionação de um conjunto de 20 aulas, desenvolvidas entre tempos letivos de 100 e 50 minutos, e onde nos foi possível construir e aplicar o nosso modelo de intervenção pedagógica, sobre o qual nos debruçaremos detalhadamente mais adiante neste relatório. Praticamente, tendo em conta o número de aulas lecionadas e a distribuição que efetuamos das mesmas, podemos afirmar que conseguimos acompanhar a turma ao longo do ano letivo, fator que consideramos, desde o início, determinante para a obtenção dos resultados a que nos propusemos. Organizamos, desde novembro a maio, do primeiro ao terceiro período, as atividades específicas a cada unidade didática a que nos debruçamos, fazendo as suas respetivas contextualizações, dinamizando a exploração plástica dos projetos propostos e implementando e adequando, passo a passo, as metodologias que consideramos pertinentes para que a aprendizagem se revelasse não só num produto de consolidação dessas experiências mas, especialmente, que adquirisse um significado legítimo para o aluno. Porque, tal como refere L. Not, importa sobretudo, “fazer com que as actividades e conteúdos que a escola propõe assumam um sentido para um sujeito” (*apud*, Postic, 2007, p.168).

Capítulo IV – O modelo de intervenção pedagógica

1. O propósito pedagógico

Estamos convictos que a evolução das sociedades acontece por um processo de conquista ativa por parte dos seus cidadãos, pelo fomentar do desejo de reinventar, de inovar, em vez de repetir e imitar. Mas, para isso, a educação deve, naturalmente, reforçar e apoiar essa conceção e acionar-se como um mecanismo para tal intento, ao invés de contrariar essa marcha. Porque o que a sociedade espera das novas gerações é o enriquecimento que elas poderão, de facto, vir a propiciar. Contudo, o que temos vindo a observar na grande maioria das nossas salas de aula é que “a moral mais íntima do aluno fica mais envolvida de obediência que de autonomia.” (Piaget, 1970/1969, p.137).

Perante esta nossa convicção parece-nos cada vez mais urgente repensar os sistemas atuais em prol de uma demanda por um ensino idiossincrático. E acerca desta necessidade, Carl Rogers (1985) confronta-nos com a seguinte asserção: “Podemos copiar outras pessoas, podemos viver para essas pessoas, ou podemos descobrir aquilo que é único e precioso para nós, e pintar isso, tornar isso.” (p. 50). De facto, essa é uma decisão que deve ser tomada de forma voluntária e pensada, sobretudo, em consciência mas que exige, por isso mesmo, e evidentemente, um caminho de abertura.

Num contexto de ensino assente em modelos pautados pelo freio da convencionalidade, característica dos métodos “tradicionais”, e por uma defesa da homogeneidade como garantia da modelação de uma consciência comum, procuramos desenvolver a nossa prática pedagógica centrada num único propósito, o de quebrar os obstáculos criados por estes princípios pedagógicos para abrir espaço à expressão individual, à expansão, à valorização das capacidades singulares de cada aluno. Parafraseando David Justino (2010), “À unicidade educativa tradicional é necessário encontrar uma alternativa que se afirme pela diversidade das respostas educativas”, pois a escola de hoje carece de “respostas flexíveis aos novos desafios” (p. 115) que a sociedade apresenta.

E sobre as barreiras que se podem erguer ao trabalho de um professor que procure encontrar novas formas de ensinar e de desenvolver processos ou métodos de criar liberdade de aprender em sala de aula, queremos aqui reafirmar que este nosso estágio pedagógico revelou-se numa extraordinária experiência sobre como gerar outras hipóteses, produzir novas oportunidades, por mais ténues que nos parecessem, para se romper com os baluartes rígidos de um ensino convencional. Pois, apesar da problemática a que nos propusemos a investigar

exigir alguma flexibilidade e abertura, especialmente por parte da escola onde estava definido desenvolver-se o estudo do tema em questão, o mesmo acabou por ser explorado, nada mais, nada menos, sob as “rédeas” das orientações metodológicas de uma planificação estritamente imposta. Ou seja, tal como referi no ponto 3, do Capítulo III deste relatório, as unidades temáticas assim como os conteúdos explorados no decorrer da nossa prática pedagógica não foram determinados em função da nossa problemática, pelo simples facto de terem sido previamente estipulados e por não se ter obtido autorização pela escola cooperante para se proceder a quaisquer alterações ou mesmo a pequenas adequações em benefício do tema a que nos auto propusemos. Aspeto este que nos deixou ainda mais perplexos quando verificamos que um dos princípios e valores constantes do Projeto Educativo da Didáxis (2013) defende, precisamente, o “respeito pela liberdade de aprender e ensinar” assim como o “respeito pelas diferenças individuais” (p.5). Na realidade, são princípios que se coadunam quer com as competências gerais para a educação artística quer com o que está previsto na Constituição Portuguesa, no entanto, acabamos por constatar que se resumem apenas, como à semelhança da maioria dos projetos educativos, como que a uma proposta de ideário, sem qualquer aplicação na sua prática educativa interna. Ora, estas pequenas contradições revelam-nos, em particular, resquícios de resistência às necessidades de mudança que os sistemas continuam a manifestar.

2. A intervenção pedagógica

2.1. Experiências de aprendizagem

2.1.1. Um novo enquadramento para uma outra prática

Estando-se perante um grupo de alunos em fase de adolescência, e tendo-se em conta que esta é uma idade em que as experiências pessoais e os conflitos interiores são fundamentais para a formação da personalidade, consideramos da maior importância a influência direta que este fator possui no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das competências dos alunos ainda muito jovens. Como tal, pensamos que didáticas demasiadamente impositivas e restritivas poderão condicionar esta busca do “eu” e promover um certo desencantamento do “sujeito”, sustentando-se inconscientemente, e apenas, sucessivas contradições da personalidade reprimindo-se, ainda, dessa forma, a autenticidade e a

identidade de cada um.

Assim, em oposição às experiências de aprendizagem sugeridas para as unidades temáticas propostas em planificação delineamos um projeto pedagógico assente em práticas promotoras do sentido de autodescoberta e envoltas de aprendizagens incitadoras e mais significativas, a nosso ver, para o aluno. Estas devem, segundo Braga & Leite, passar pela “criação de ambientes estimulantes que propiciem atividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos” (2004, p.27). As atividades que se distanciam dos métodos tradicionais, apoiadas em modelos pedagógicos mais abertos e flexíveis, têm-se revelado verdadeiros reforços à motivação dos alunos. É considerado fundamental o desenvolvimento de “atividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender” (Braga & Leite, 2004, p.27).

Inserida na Unidade Temática II, subordinada ao desenvolvimento de conteúdos em torno da Educação Artística e Plástica, a proposta de trabalho apresentada com o tema *Identidade de nós mesmos* (Anexo III), e inspirada no documentário de Wim Wenders (1989) com esse mesmo título, veio explorar o conceito de autoeducação, ou seja, de proporcionar ao aluno a construção do seu próprio saber, colocando à sua disposição a possibilidade de escolher aquilo que considera útil para si, sem que para tal haja qualquer imposição, por parte do professor, ao desenvolvimento da sua aprendizagem. Contrariamente a esta nossa proposta, o desenvolvimento previsto na planificação para esta Unidade Temática apresentava como exercício de trabalho uma pesquisa a ser elaborada pelo aluno sobre os principais Movimentos Artísticos do século XX, que resultaria, em sala de aula, numa apresentação audiovisual e num debate interativo entre o professor e a turma.

Neste sentido, e em contraposição ao exercício previsto, procurámos que a nova proposta por nós introduzida se configurasse como uma atividade criadora de uma consciência, como forma de promover a capacidade crítica e expressiva do aluno para reforçar a sua autoestima e a sua coerência interna, permitindo, assim, que o mesmo expusesse o modo como pensa, no que pensa e no que produz com os seus pensamentos e emoções, a fim de se autonomizar ao longo desse processo de trabalho. Contudo, essa liberdade ou respeito, neste caso, pela iniciativa e pelos interesses mais íntimos do aluno, no decorrer do processo de aprendizagem, não significa um abandono completo do professor, pelo contrário, achamos

que ele deve estar atento a todos os fatores que possam contribuir para auxiliar e acompanhar o aluno na sua formação crescente.

Como tal, o documentário que serviu de introdução à unidade temática veio exercer essa mesma função, a de oferecer aquilo que o aluno não pode encontrar por si. Expliquemos melhor, o professor deve apresentar-se como um elemento que atua como um recurso para o aluno, para que se estruture o saber sobre a base de um ensino interativo e não assumir-se como aquele que dirige todas as iniciativas. Ao apresentar o documentário de Wim Wenders (1989), lançamos todas as bases necessárias ao pensamento crítico, criativo e sensível, considerado, na nossa perspectiva, fundamental à exploração do tema exposto. Os documentários do cineasta alemão são considerados como verdadeiras referências históricas sobre um determinado tema explorado. Entendemo-los como momentos marcantes a partir das problemáticas que procura abordar. Mas, existe nos filmes documentais deste cineasta alemão uma “marca estética” muito profunda. É considerado, por natureza, um pensador crítico e um artista em constante cogitação. Tal como é habitual no seu trabalho, procura introduzir-nos no tema central produzindo uma breve reflexão, quase sempre um pouco abstrata e de carácter filosófico a partir de um tema mais periférico. O documentário chama a atenção para o facto de sermos, de uma forma geral, constituídos por lugares, roupas, amizades, trabalho, amores, medos, etc., coisas que residem em cada um de nós, na medida em que as experienciamos no nosso dia-a-dia.

As respostas que Wenders (1989) nos dá nunca são muito simples de entender, porque parecem que nos colocam, sobretudo, novas questões. À semelhança do que faz o cineasta alemão, quando parte para a exploração de um tema, entendemos que também a arte o deve fazer, ou seja, o seu papel deverá ser, primeiramente, o de nos interrogar, de nos posicionar frente à indagação, colocar-nos perante um questionamento pessoal, contribuindo dessa forma para a construção da identidade de cada um, ao possibilitar-nos expressá-la e, acima de tudo, enformá-la. Poderemos então, segundo esta perspectiva, entender a arte como um processo educativo assente sobre a implementação de métodos «endoformativos» (Not, 1989/1998), isto é, que permite fundar e alicerçar uma formação do indivíduo conduzida de dentro para fora, apoiando-a nas experiências pessoais.

2.1.2. A autoeducação do aluno como caminho para o saber “ser-se”

Começamos por lembrar, mais uma vez, o leitor que dada a não permissão sobre um eventual “desagarrar” das orientações propostas para os conteúdos programáticos que procedemos à preparação das atividades acercando-nos, sempre, dos pressupostos subjacentes à planificação da disciplina. Desta forma, pretendendo-se estabelecer uma ponte com os objetivos estipulados para os conteúdos a abordar na Unidade Temática II, centrados na compreensão de diferentes movimentos artísticos que proliferaram ao longo do século XX e das suas principais características, a proposta apresentada sob o tema *Identidade de nós mesmos* procurou desenvolver-se em torno de uma articulação entre o conceito de autorrepresentação e as referências artísticas apresentadas no campo das Artes Plásticas do século XX, desafiando o aluno a expor uma nova forma de olhar, de ver e pensar, através do qual fosse refletida a questão da “identidade”. Pois, tal como o século XX foi para a Arte um período rico em termos de expressão, sobretudo porque foi um período de radicalização, de autorreflexão e de crítica, alcançando-se para a atividade artística um estatuto cada vez mais individualista e independente, reivindicando-se autonomia em relação à sociedade ou a quaisquer programas ideológicos, temáticos ou técnicos, assim também esta proposta veio exigir do aluno a mesma atitude e posicionamento. Ela apresenta-se como uma proposição à indagação, incitando-o a analisar criticamente o tema proposto e a agir plasticamente de acordo com o seu pensamento.

À luz destes conceitos, foi então proposto ao aluno que proceda à exploração e representação de uma ideia sobre “identidade”, pretendendo com isso lançá-lo numa dimensão mais crítica a partir da análise que desenvolverá no entendimento que faz acerca de uma determinada realidade, que é a sua. Apoiando-se nos fundamentos de um movimento artístico do século XX, com o qual se identifique, o aluno foi convidado a encontrar uma linguagem plástica apropriada à interpretação estética, artística e crítica que produz sobre a noção de “identidade”. Interessa, pois, sem nunca esquecer, que o professor deverá sempre procurar conduzir a aprendizagem na proximidade daquilo que interessa ao aluno e que essa experiência ofereça, verdadeiramente, uma resposta às suas necessidades, ao invés de se debruçar sobre a estruturação de atividades subjugadas a propostas induzidas pelos programas, consideradas, na nossa opinião, demasiado generalistas e convencionais, desviadas da criação e da invenção, colocando de lado o pensamento livre e o espírito crítico do aluno. Ora, citamos aqui novamente a expressão de Agostinho da Silva, que tanto apreciamos, de que “cada homem, cada ser é um e diferente” (2000, p.19) cabendo assim ao professor a responsabilidade de proporcionar ao aluno essa mesma possibilidade, de o deixar ser

simplesmente quem é, de lhe dar a liberdade para ser ele próprio. É neste sentido que foi apresentada a proposta *Identidade de nós mesmos*, temática que desde logo suscitou a atenção dos alunos, observando-se, ao longo do processo de trabalho, uma espécie de perscrutar de si mesmos, repensando o modo como apreendem o que está à sua volta, como se expressam, como constroem as suas relações com os outros e como interpretam os significados do seu quotidiano.

É partilhando este paradigma de diversidade e de pluralismo com as preocupações que a Arte apresenta no que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação visual individual do aluno, como um processo que “deixa perceber modos de ver, sentir e ser.” (Direção-Geral da Educação, s.d., p.162), que propusemos, a partir da Unidade Temática – Educação Artística e Plástica, um exercício de reflexão. Esta procura pessoal continuou a desenvolver-se nas restantes unidades temáticas, na elaboração dos selos, nos carimbos e envelopes da Arte Postal (Anexos IV e V), numa intenção de, através da Arte, cada um encontrar a sua própria marca, a sua identidade construindo assim sua própria linguagem artística.

É essencial para a vida futura do aluno que este saiba “conhecer”, para transformar esse mesmo conhecimento e dispor dele, na prática, perante os problemas da vida. Desta forma, o ensino das artes visuais não se pode compadecer, indiscutivelmente, com a promoção do simples ensino das técnicas e com a formatação em série de indivíduos conformados e indiferentes, que se encaixam na perfeição nos moldes da obediência cega e subalterna a que os sistemas, muitas vezes, nos conduzem. Cabe ao professor das artes visuais permitir a afirmação da singularidade de cada aluno, obliterando o ensino pela modelação, permitindo assim que o aluno escolha os seus próprios caminhos.

2.2.1. A interdisciplinaridade orientada para a descoberta de novas aprendizagens

Num contexto presente e atual, onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais premente, o desenvolvimento da literacia artística estabelece novos alcances assim como reconhecidos contributos para a formação integral do indivíduo. A transferência de saberes entre as diversas áreas do conhecimento, mediada pela interdisciplinaridade, reforça as aprendizagens e amplia significativamente a capacidade do aluno para percecionar e converter mensagens e significados. Deste modo, um ensino fomentado pela interdisciplinaridade possibilita ao aluno viver a experiência da aprendizagem de uma forma mais articulada, dinâmica e sistemática contribuindo assim para o desenvolvimento de um conhecimento

também ele mais estruturado.

Neste quadro de pensamento, a disciplina de Educação Visual procurou proporcionar, ao longo do ano letivo, em sala de aula, experiências interdisciplinares enquadradas no projeto transversal promovido pelo Plano Nacional de Leitura, versado sobre uma intenção de reforçar as competências no campo da leitura e da escrita, dimensões consideradas determinantes para a aquisição do conhecimento em outros domínios.

Numa tentativa de articulação com o Plano Nacional de Leitura implementamos o projeto que intitulamos de *Desenhar as palavras* que pretendeu, essencialmente, explorar a capacidade expressiva do desenho e a adequada manipulação dos suportes e dos instrumentos, numa contínua descoberta pela visualidade da escrita. Porque no fundo, a escrita é imagem, e nela reside, à semelhança do desenho, essa possibilidade de representação gráfica de um tema ou ideia. O projeto configurou-se, deste modo, numa nova abordagem aos conteúdos assim como um meio privilegiado para outras aprendizagens.

Seguidamente debruçar-nos-emos sobre o desenvolvimento concreto deste projeto de articulação apresentado as suas finalidades, o seu processo e as estratégias que utilizamos.

2.2.1.1. *Desenhar as palavras*, um projeto para ler, pensar e desenhar

Inserido na iniciativa proposta pelo Plano Nacional de Leitura, que tem como objetivo promover hábitos de leitura e elevar os níveis de literacia, o projeto *Desenhar as palavras* configurou-se numa proposição de articulação como resposta a uma prática de ensino fundada na interdisciplinaridade. A disciplina de Educação Visual serviu, neste contexto, como campo para a aquisição e o desenvolvimento de competências básicas transversais, que se estenderam desde os domínios da leitura ao desenho.

Partindo deste propósito, procedeu-se com os alunos da turma 9.5, ao longo de um ano letivo e nos dez minutos semanais determinados para o Plano Nacional de Leitura, à leitura e interpretação crítica de obras de referência de autores sob a forma de poemas e peças audiovisuais, disponibilizadas como ferramentas e instrumentos de incitação à capacidade de interpretar conteúdos, usando, para tal, a linguagem artística (Anexo VI). O interesse deste processo residiu na oportunidade para encontrar soluções visuais, estabelecendo pontes para o modo como cada um pode interpretar uma determinada realidade ou contexto semântico através da livre experimentação, fomentando-se assim esta ação face ao objetivo de se estruturar visualmente uma ideia, um conceito, uma mensagem, configurando-a, por último,

numa composição visual. Porque o resultado da comunicação, da mensagem é a composição, entendida como a intenção do artista, e neste caso do aluno, revelando-nos a maneira como capta o sentido das coisas e como as percebe, em particular.

Na criação de mensagens visuais, o significado não se encontra apenas nos efeitos cumulativos da disposição dos elementos da linguagem visual, mas também no mecanismo perceptivo, no refinamento do olhar derivativo do apuramento da sensibilidade de cada um. Assim, tendo sido assumido o desenho como o meio privilegiado, a partir do qual cada aluno pôde inculcar as subtilezas do seu pensamento, gerando-se uma interpretação única e pessoal face aos textos facultados semanalmente, a linguagem gráfica veio suportar, neste processo, um vínculo direto com as necessidades do aluno-autor e a urgência em manifestar as ideias e as emoções que o guiam, tal como representa a relação direta entre o ato da escrita e a vontade de comunicar.

2.2.1.2. A comunicabilidade do pensamento visual do aluno como uma experiência que reforça a sua singularidade

Encaramos a prática pedagógica dos professores como uma experiência que deve ser particularmente rica em tarefas que promovam o desenvolvimento do pensamento dos alunos, que diversifiquem as formas de interação em aula, criando oportunidades de discussão com base em atividades que exploram a análise partilhada, e sob a forma de uma dinâmica propiciadora da capacidade de descoberta, da dimensão crítica e participativa. E se essas atividades forem desenvolvidas com base na experimentação e na exploração de conceitos com significado para o aluno estaremos, assim, a estimular ainda mais a participação e a confiança na sua aprendizagem. Estas estratégias metodológicas levam os alunos a compreenderem melhor os conteúdos abordados, a desenvolver ideias e os conhecimentos adquiridos. Consideramos, por isso, que o ensino deverá estar intimamente ligado a uma metodologia ativa vocacionada para a autonomia do aluno. Ou seja, é importante que em pleno processo de aprendizagem o professor se encontre verdadeiramente disposto a deixar que o aluno se transforme, que permita que se assuma por si próprio e que seja auto iniciante. Desta forma, o professor promoverá a autoconfiança do aluno no decorrer das atividades, gerando-se assim a estabilidade necessária e a possibilidade de se incrementar uma relação empática entre ambos que potenciará, conseqüentemente, um ambiente de ensino-aprendizagem bem mais favorável.

O projeto *Desenhar as palavras*, apresentado no âmbito da proposta de articulação entre a disciplina de Educação Visual com o Plano Nacional de Leitura, visou desenvolver metodologias que, através do desenho, possibilitassem ao aluno um meio para se encontrar, na medida em que lhe é disponibilizado um novo canal de comunicação suscetível de se expandir, como faz a escrita e a leitura.

A linguagem, entendida como um recurso de comunicação próprio do homem, constitui uma faculdade que poderá, ao nível do campo das artes visuais, desencadear outros processos mentais que vão além da capacidade de ler e escrever. Desde o desenho como ferramenta de criação de objetos visuais até à criação de símbolos e imagens encontramos nestes procedimentos a articulação das necessidades de expressão e comunicação. Desta forma, o desenho, enquanto modo representacional, constituirá um corpo de informações visuais que, tal como na linguagem escrita, podem ser usadas para compor e compreender diferentes mensagens.

Encontramos assim neste projeto que criamos um veículo para a comunicabilidade do pensamento visual do aluno e uma base para a estruturação e desenvolvimento das suas particularidades gráficas como uma extensão da sua idiossincrasia. Segundo Ramón Padilla, é a mente que desenha, logo, “los instrumentos corporales (mano, brazo, dedos), las particularidades gráficas no obedecen a la lógica de sus movimientos involuntarios sino a la exteriorización de las decisiones del cerebro” (2007, p. 123).

Constatamos, desde logo, ao implementar este projeto, e aquando do desenvolvimento de conteúdos subordinados ao desenho de representação, abordados em contexto da Unidade Temática I no início do primeiro período, uma assumida dificuldade de espontaneidade do ato gráfico e uma ausência de uma expressão autoral do traço, tal como uma incapacidade individual de condução do processo metodológico do desenho, que se manifestava demasiado desarticulado, contido e impessoal. No caso particular do desenho expressivo, onde a representação é o resultado de uma perceção mais individualizada, por meio da libertação da mão ao desenhar e da fluidez do gesto que se considera ter sempre uma expressão própria, verificou-se manifestamente a presença de uma ação controlada e inexpressiva do registo gráfico. Por um lado, evidenciava, de facto, as grandes dificuldades associadas ao campo do desenho de observação, descritas quando caracterizamos a turma, por outro revela-nos, na nossa perspetiva, a inexistência de uma consciência gráfica como reflexo da incapacidade de afirmação e de confiança no ato em si.

Os textos poéticos que serviram de apoio a este projeto e, nomeadamente, de incitação ao pensamento do aluno tiveram como principal função levarem não somente o aluno a desenvolver a sua capacidade interpretativa, pelo desenho, mas também a procurar refletir sobre ele mesmo enquanto indivíduo, auxiliando-o posteriormente numa conquista por uma expressão gráfica própria. Para tal, selecionamos criteriosamente um conjunto de poemas de referência a partir de uma tónica dominante: o autoconhecimento. *Identidade* de Mia Couto, *Põe quanto És no mínimo que Fazes* de Ricardo Reis, heterónimo de Fernando Pessoa, *O Auto Retrato* de Mário Quintana ou o *Poema do homem só* de António Gedeão foram apenas alguns dos exemplos de obras poéticas que apresentamos com o intuito de acompanharmos o aluno nessa descoberta reflexiva sobre a sua pessoa e de o ajudarmos a desenvolver uma expressão própria através do desenho.

De acordo com Freire,

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção . . . Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém... (1998, p.25)

Concordamos com Freire quando nos remete a educação para a construção do conhecimento, para a troca de experiências e, sobretudo, para o nivelar dos papéis, daquele que ensina e daquele que aprende. Encontramos subjacente ao processo de ensinar defendido por Freire uma relação de reciprocidade e de permuta de ensinamentos sem que para tal haja, como condição exclusiva, o estabelecimento de uma hierarquia determinante para a validação e aquisição de conhecimento. É neste sentido que procuramos, a partir de uma proposta de reflexão crítica e quase introspectiva perante os poemas expostos, conceder ao aluno um outro posicionamento mais privilegiado, e lhe atribuir um outro espaço neste processo, contrariando o sistema soturno e antiquado em que “o professor é o possuidor do conhecimento; o estudante, o recipiente esperado” (Rogers, 1985, p. 192). Não podemos compreender a educação como um produto pronto, acabado e irrefutavelmente verdadeiro, mas antes, que precisa de ser permanentemente atualizado, confrontado e repensado, inclusivamente, junto com o aluno. Ao facultarmos a experiência da aprendizagem centrada na autodescoberta e na autonomia reflexiva pretendemos primeiramente que o aluno habite em sua índole, que tome consciência dela, para que então, de forma independente e equacionada, possa partir para outras questões construindo e produzindo o conhecimento sob um outro olhar.

Um relatório nacional, relativamente recente, elaborado pelo Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação, revela-nos que os métodos de ensino ministrados nas escolas têm originado nos últimos tempos um conjunto de falhas que afetam diretamente a qualidade das aprendizagens, sendo ainda que alguns dos problemas diagnosticados se repetem todos os anos. Os resultados do estudo que serviram de base para o relatório em causa indicam claramente, segundo Justino (2010), que essas falhas não são um reflexo direto das “dificuldades decorrentes da aquisição de conhecimentos, mas antes da capacidade de saber pensar os problemas que são colocados, especialmente os que não seguem a rotina das aprendizagens.” (p.75).

Posto isto, concluimos este capítulo reforçando novamente a ideia da necessidade de se desenvolver uma prática educativa que não tenda em neutralizar o pensamento do aluno, que não o torne amorfo, mas que o deixe simplesmente pensar, refletir, indagar sobre o próprio conhecimento que gradualmente vai alicerçando. Que o deixe, acima de tudo, ser para depois saber conhecer.

Capítulo V - Análise e apresentação dos dados

1. Metodologia de investigação

1.1. Quantificar ou qualificar?

Chegado o momento de definirmos o método mais adequado à nossa investigação, eis que se nos impõe a seguinte questão: qual o tipo de conceção investigacional a aplicar?

Compreendendo-se o debate metodológico fundamental de que a investigação em educação é atualmente objeto, depressa nos apercebemos da presença de uma visão dualista que vem colocar-nos em confrontação duas grandes tradições científicas: a tradição positivista que orienta a investigação para uma explicação causal dos fenómenos, e a tradição hermenêutica que procura ir ao encontro da compreensão dos factos. Estamos assim perante a discussão comparativa entre investigação quantitativa e investigação qualitativa, que, tal como já havia no passado apelidado R.C. Rist (1977), mais se assemelha a um duelo entre “avaliação dura contra avaliação doce” ou então “rigor contra intuição” (p.42), e que continua a apresentar-se como uma das tónicas dominantes do discurso investigacional, gerando uma renovada controvérsia sobre qual o caminho a seguir para a investigação em educação.

Apesar da investigação científica, segundo uma consciência de que “a hipótese não admite senão a prova dos factos” (Landsheere, 1982/1986, p.39), tender preferencialmente para uma explicação geral (produção de uma “lei”), caminhando, quase sempre, ao encontro da objetividade, verifica-se atualmente o conceder de um novo relevo à abordagem qualitativa. Isto porque, num reexame aos aspetos quantitativos a que se circunscreve a “ciência oficial” (como alguns denominam a investigação de carácter positivista), “os investigadores mais avançados [são levados a aceitar] quanto a sua compreensão dos fenómenos naturais continua a ser superficial e quanto o qualitativo continua a ser uma chave do saber” (Landsheere, 1982/1986, p.40). E mais, “nenhuns consideram hoje que a ciência possa continuar a progredir a não ser que o observador aprenda a incluir-se na sua observação, o sujeito a reintroduzir-se ‘de maneira crítica e auto-reflexiva no seu conhecimento dos objectos’ ” (Morin, 1982, p. 10 *apud* Landsheere, 1982/1986, p.41).

Contudo, não é nossa intenção continuar aqui a alimentar este longo debate mas apenas refletir sobre algumas questões que se prendem mais diretamente com o rumo da investigação em torno da educação procurando, em particular, com o nosso estudo, contribuir para um eventual enriquecimento desta grande discussão.

Parece-nos, de facto, que o que determina a eficácia de uma investigação não é de todo a garantia a que os métodos se prestam, mas sim as condições específicas em que a própria se desenvolve. Pois, mais do que se procurar aplicar métodos mais ou menos ‘patenteados’ pela experiência científica, é sobretudo necessariamente imprescindível perceber, antes de mais, o alcance da própria investigação e a natureza do objeto em estudo, para então se poderem ajustar métodos que satisfaçam as exigências desse estudo.

E no que toca ao campo da educação este é, sem dúvida, “o domínio da contingência”, na medida em que “o processo educativo é tão complexo e tão fluido que cada caso pode, no limite, ser considerado como único” (Landsheere, 1982/1986, p.138). Isto leva-nos a perceber, principalmente, que em matéria educativa não podemos pretender propor ou compreender uma realidade complexa se não impusermos um pensamento complexo, de carácter “multireferencial”, permeável a uma leitura multidimensional dos fatos. E sob o risco de se cometerem erros grosseiros no plano da experiência humana, como o é o da educação por excelência, a interpretação de significados traz, na nossa perspetiva, grandes vantagens face a uma política de obtenção de resultados numéricos. Porque, no fundo, não há educação se não existir inter-relação com a sua carga simbólica e significante. Constituindo-se, deste modo, a educação num jogo formativo assente tanto na discussão e no conflito de ideias, como na troca e na reinterpretação de significados.

Já aqui nos pronunciamos, no início do nosso relatório, quanto à necessidade de as questões educativas se envolverem mais de princípios qualitativos em detrimento de aspetos quantitativos, dado que defendemos que o próprio funcionamento da experiência da vida diz respeito somente, e especificamente, à sua qualidade. Como tal, reiteramos, concluindo, que “é a qualidade das nossas vidas que determina a nossa felicidade e a nossa humanidade” (Fontana, 1987 *apud* Sousa, 2003, p.111).

1.2. A abordagem qualitativa do estudo

Tendo-se em atenção as conclusões que atrás acabamos de extrair, no que refere à aplicabilidade dos procedimentos metodológicos de investigação em educação, bem como em consideração a natureza deste nosso estudo, envolto por um processo de inquirição face à compreensão de uma problemática humana complexa, partimos, tal como é esperado, para uma pesquisa de índole essencialmente qualitativa.

Embora conscientes da problemática a auscultar, deparamo-nos, desde cedo, com um

turbilhão de indecisões face à direção metodológica deste nosso estudo, nomeadamente, quanto aos procedimentos de investigação específicos a aplicar, aos seus instrumentos e respetivo processo de recolha de informações. Encontramo-nos assim perante uma verdadeira encruzilhada, dada a inexperiência natural numa investigação deste género. Havia, no entanto, um aspeto que tencionamos clarificar logo à partida nesta investigação: é que não era fundamentalmente decisivo para nós a verificação de resultados concretos e objetiváveis a partir das nossas questões de partida, mas importava-nos sim, mais ainda, o interesse que o processo de reflexão sobre elas nos poderia devolver. Isto é, tal como a abordagem do tipo histórico releva para primeiro plano os processos em prejuízo dos resultados, de igual forma determinamos que o mais importante, acima de tudo, seria avaliar os processos inerentes ao objeto desta investigação em educação, dada a nossa convicção de que a educação não é só um efeito, mas também um processo. A propósito deste carácter processual e maturado que é exigível à *praxis* pedagógica, Imbert (1985) refere-nos que “toda a *praxis* faz-se com o tempo, alimenta-se dele e alimenta-o por sua vez” (p.60). O que requer uma proximidade compreensiva com o objeto em estudo e a aproximação entre investigador e sujeito investigado.

Desta forma, e para garantirmos essa maior proximidade com o nosso objeto de estudo, optámos por nos introduzir no campo, com a intenção de despender o máximo do tempo possível nele e deixando-nos assim absorver pelo meio para, no seio dele, ir buscar diretamente os dados que possivelmente nos poderiam vir a interessar. Pois, segundo Bogdan & Biklen (1994), “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47). Este assume, neste contexto, um posicionamento privilegiado face à compreensão do fenómeno mas somente quando consegue interagir com ele. Logo, só recorrendo a uma observação participante, por meio de uma análise implicada, é que o investigador poderá alcançar um entendimento mais aprofundado do seu objeto de estudo, uma vez que “divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

Relembramos aqui que acompanhamos a turma 5 do 9.º ano de escolaridade do primeiro ao terceiro período, quer em contexto das aulas previstas pelo nosso modelo de intervenção quer das que fomos assistindo, neste caso as lecionadas pela professora cooperante. Em ambos os contextos, procuramos adotar uma postura particularmente ativa e apoiada sobre uma linha de proximidade entre sujeito-objeto, entregando-nos à tal dimensão marcadamente relacional e significativa que caracteriza o processo educativo. Perante isto, recordamos as inúmeras vezes que os alunos nos requeriam ao longo de uma aula, mesmo quando

assistíamos a uma das aulas da professora cooperante. Após criada esta relação de empatia, demo-nos conta, ao fim de algumas aulas, e ainda que a turma não estivesse sob a nossa responsabilidade, da regularidade com que eramos solicitados em detrimento da professora cooperante.

Sentimos por isso a necessidade de desenvolver, neste estudo em particular, uma pesquisa onde o papel do investigador se confundisse com o modelo tipo do educador-facilitador, que é caracterizado como aquele que está “sempre disponível e disposto a ir ao encontro das dúvidas, das dificuldades e problemas dos alunos . . . [envolvendo-se] inteiramente . . . [e comprometendo] toda a sua pessoa e seus recursos no processo educativo” (Tavares & Alarcão, 2002, p. 140). Acreditamos que este modelo de atuação potencia o estabelecimento do diálogo entre o investigador qualitativo e o seu sujeito de estudo para, deste modo, se efetivar aquele tal “encontro” entre ambos e, simultaneamente, possibilitar a apreensão da dimensão imaginária e simbólica dos sujeitos investigados. Porque, o que realmente importa aos investigadores qualitativos em educação é “questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber ‘aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* estruturam o mundo social em que vivem’ ” (Psathas, 1973 *apud* Bogdan & Biklen, 1994, p.51). Isto é, é a própria dimensão relacional e os afetos e representações que a preenchem, que se constituem, por si mesmos, o objeto/sujeito da investigação.

A análise qualitativa realizada para este estudo foi fundamentalmente substanciada pelas respostas dadas às propostas apresentadas em contexto das Unidades Temáticas II e III e, ainda, ao projeto interdisciplinar *Desenhar as palavras*, desenvolvido paralelamente aos conteúdos programáticos da disciplina. Partindo-se dessas respostas, procurou-se então apreender as diferentes perspetivas dos sujeitos investigados, situando-nos na sua respetiva carga simbólica e significativa.

Neste quadro de troca de significações, o jogo de comunicação veiculado pelas experiências decorrentes das propostas de trabalho foi posteriormente avaliado mediante uma leitura interpretativa dos dados levantados. Como tal, esses dados, recolhidos por meio da descrição e de uma subsequente interpretação, desafiaram-nos a mergulhar no plano da intersubjetividade como condição necessária à preservação da “dimensão dialógica da comunicabilidade humana” (Lopes, 1999, p.56), assegurando-se, assim, a identidade efetiva dos interlocutores, entendidos, à partida, como seres diferentes e suscetíveis de reciprocidade. Partimos, portanto, cientes que “vivenciamos uma época em que a univocidade do sentido é

substituída pela *pluralidade* não só dos *jogos de linguagem*, como também dos diferentes sentidos por eles produzidos” (Lopes, 1999, p.44).

1.3. Instrumentos e procedimentos para a recolha dos dados

Para a obtenção das informações devidamente necessárias e adequadas à exploração da nossa problemática criamos, ao longo da nossa intervenção, dois instrumentos que nos permitiram, a partir de um conjunto de trabalhos e desenhos, não só observar a capacidade plástica interpretativa do aluno, permitindo-nos perceber, por meio do seu pensamento visual, o modo como pensa e no que pensa, como nos possibilitaram, também, conhecer alguns dos seus traços estruturais, enquanto reflexo de uma consciência e expressão de uma personalidade, com base numa possível leitura de uma linguagem artística própria. Lembramos, pois, ao leitor que procuramos dados que nos levem a entender, sobretudo, como é que a partir de um dado sistema educacional é possível propiciar-se, ou não, a busca por uma maior liberdade de aprendizagem do aluno, de modo a assegurar o respeito pela sua autenticidade e características singulares. Mais, como é que o ensino das artes visuais contribui, em particular, para a construção de indivíduos autónomos, tendo em consideração as peculiaridades e as diferenças derivativas da unicidade dos sujeitos em contexto de aprendizagem.

Muitos foram os autores que estudaram os desenhos como medidas do desenvolvimento. Florence Goodenough e Dale Harris protagonizaram o maior e o mais emblemático desses estudos com o teste “Desenho de um homem” (1963) que levou a compreender, por desenhos infantis sobre a figura humana, o nível conceptual que as crianças possuíam sobre a ideia de pessoa. Quanto mais elaborada e minuciosa fosse a construção da figura humana mais rica e complexa era a noção de pessoa que a criança tinha. Os desenhos infantis de casas foram igualmente objeto de investigação, determinando não só os níveis concetuais mas também afetivos das crianças acerca da noção de uma casa.

Uma análise cuidadosa dos desenhos em fase escolar poderá, portanto, fornecer a um professor indícios significativos sobre o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social dos seus alunos. No parecer da autora Isabel Telmo (1986) “o estudo dos desenhos infantis ajuda os professores a compreender como certos conceitos surgem e como são representados através dos materiais gráficos” (p.76). As observações realizadas aos desenhos de crianças permitiram ainda constatar que cada criança tem o seu modo de expressão, ou melhor dizendo, que a

criança ao desenhar desenvolve o seu próprio “esquema”², facto este analisado e descrito por Loewenfel (1939) que o explica assim:

Mas a individualidade do esquema tem as suas raízes na experiência autoplástica e não apenas no corpo. Em muitos casos exprime a constituição psicológica da criança. No esquema de uma criança ansiosa de sensibilidade delicada, eu podia descobrir esta ansiedade nas linhas redondas, abertas, incertas, tal como podia encontrar a firmeza característica de outra criança na sua representação rectangular do corpo. Ambos os esquemas me parecem característicos da estrutura total da personalidade da criança. Estes factos mostram claramente que *mesmo as mais precoces representações esquemáticas estão intimamente ligadas ao eu individual.* (apud Read 1943/2010, p.185)

Assim sendo, dado o desenho ser considerado como uma das mais autênticas formas de expressão de um indivíduo, ao apresentar-se principalmente como uma ferramenta extraordinária para a captação de conteúdos inconscientes, constatamos que vários investigadores usaram o desenho como um método privilegiado para a sua recolha de dados. À semelhança da mensuração já atingida pelos estudos de outros investigadores, com recurso a uma avaliação por meio do desenho, de igual modo, pretendemos neste estudo fazer uso de um desenho ou trabalho plástico de um aluno, enquanto fenómeno expressivo, para uma possível observância das projeções das características inerentes à sua personalidade. Isto é, tal como o estudo sobre o desenho infantil de uma casa ou de uma figura humana pode espelhar os vários estádios de desenvolvimento de uma criança, igualmente um desenho ou outro género de trabalho artístico poderá também expor, quase radiograficamente, a personalidade de quem o produz, porque comunica, por sua vez, a direção e o índice de consistência da sua individualidade. Referimo-nos aqui, mais especificamente, ao desenvolvimento da capacidade de expressão própria, impressa muitas das vezes, por exemplo, no ato do desenho, conferindo assim ao traço e à grafia uma determinada singularidade. Na opinião de Palma & Terrasêca (2011), a particularidade do gesto no desenho compreende-se da seguinte forma:

O modo como se percebe a realidade, assim como a própria ação motora e gestual exercida para representá-la através do Desenho, revelam estruturas e processos perceptivos, neurológicos, motores e emocionais. É esta implicação física e mental do indivíduo que, se desenvolvida ao nível da *praxis* do Desenho, poderá revelar um traço e grafia singulares. (p.36)

² Entende-se por “esquema” uma estrutura subjacente ao desenho.

O desenho configura-se, portanto, num “instrumento tão simples mas, ao mesmo tempo, tão intrinsecamente elástico” que nos permite “chegados a determinados limites nos próprios conhecimentos expressos pela palavra . . . [encontrar] com um sinal não verbal a possibilidade de [se ir] mais além” (Massironi, 1982/2010, p.17), facultando até mesmo a expressão do mundo psíquico e interior do desenhador. Deste modo, enquanto instrumento de comunicação e expressão, o desenho “pode ser considerado como a consequência de um registo de movimentos gráficos singulares, nos quais o controlo intelectual não impede a projeção espontânea da natureza psíquica do autor” (Palma & Terrasêca, 2011, p.34).

Logo, na intenção de se verificar qual o papel que as artes visuais podem alcançar como veículo da assunção da externalidade da personalidade do aluno, no processo de desenvolvimento do pensamento autónomo e de construção da sua identidade, aplicamos a este estudo um conjunto de exercícios programados a partir de duas linhas de ação complementares e que se constituíram nos instrumentos para a validação da nossa intervenção, sendo elas as seguintes:

1. A aplicação de fichas de trabalho elaboradas a partir dos conteúdos programáticos propostos pela Unidade Temática II (Educação Artística e Plástica) e pela Unidade Temática III (Arte Postal), mas, organizadas unicamente de forma a desafiar o aluno a atuar plasticamente de acordo com a sua forma de ver, sentir e pensar;

2. A implementação, em contexto de aula, do projeto *Desenhar as palavras* com o objetivo de disponibilizar ao aluno um veículo de comunicação para se poder expandir e exprimir. Tendo sempre como tema de fundo questões associadas ao conceito de identidade, este projeto transformou-se num espaço de reflexão promovendo-se, assim, a possibilidade para cada aluno se encontrar e comunicar através da sua singularidade.

2. Análise e interpretação dos dados

Mais do que procurarmos compreender o que move uma criança ou um adolescente a desenhar ou a pintar algo, como forma de comunicar, queremos antes de mais tentar perceber se o desenho ou a pintura que elabora pode ou não configurar-se como uma extensão de si, como um reflexo gráfico do seu ser psíquico e identitário. Este foi o principal aspeto que quisemos ter em conta quando procedemos à leitura dos dados que recolhemos e sobre o qual nos detivemos, com particular atenção, na análise circunscrita a cinco casos de alunos da turma 5 do 9.º ano de escolaridade. A escolha destes cinco alunos deve-se, essencialmente, à necessidade que sentimos de responder às exigências do método de observação participante

pelo qual optamos. Que requer assim, desde logo, assistir de dentro e mais pormenorizadamente, mas sem perturbar os seus modos de atuação, o grupo observado. Este grupo que selecionamos, além de integrar uma percentagem de alunos da turma que mais assiduamente frequentava a disciplina, constituía-se, também, num conjunto de alunos que costumadamente socializava fora da sala de aula. Este fator permitiu-nos assim, tendo em conta o tempo de estudo de que dispúnhamos, acompanhar mais de perto este grupo por um período mais longo, para podermos também confrontar as observações e as hipóteses interpretativas com a precisão e o rigor que à partida se exigia.

Tencionámos, por isso, verificar se nos trabalhos e/ou desenhos dos alunos a que delimitamos este nosso estudo seria possível encontrar, perante os dados recolhidos em cada caso, elementos que nos levassem a fazer uma certa identificação entre os trabalhos desenvolvidos e o próprio aluno, se por meio dos trabalhos realizados o aluno se consegue expressar de acordo com o que nos dá a conhecer sobre a sua pessoa. Isto é, se partindo de uma leitura das particularidades gráfico-plásticas presentes num conjunto de trabalhos, como extensão de uma idiosincrasia, conseguiríamos realizar algum tipo de correspondência com o aluno que os produziu. Este modo de análise levar-nos-ia a subscrever, claramente, a necessidade de se olhar para cada aluno como um ser com características próprias. E, claro está, a enfatizar também a ideia de que cada aluno possui um modo singular de expressão. Que ao manusear um lápis, um pincel ou qualquer outro instrumento artístico, não está apenas a pretender exteriorizar uma simples representação acerca de um objeto ou sentimento, mas que, no seio desse processo mental, procura igualmente imprimir um significado individual e pessoal ao sinal que faz. Porque, tal como nos diz Sousa (2003), “uma criação poderá ser colectiva, mas uma expressão, pela sua singularidade, não” (p.185).

A expressão, enquanto veículo de manifestação da existência humana, de natureza íntima e pessoal, apenas se desenvolve ou se manifesta mediante o incremento de uma educação pela expressão, que vem facilitar a desinibição dessa mesma expressividade. As propostas de trabalho que apresentamos foram elaboradas sobre esse princípio, enquadrando-se dentro dessa lógica catártica, e permitindo quase uma sobrecarga purgativa ao nível dos bloqueios e pressões que, eventualmente, se podem gerar ao longo de uma educação inibitória que potencia efeitos nefastos, na medida em que conduz a uma certa perversão da expressão natural e espontânea do aluno. Desde um convite ao aluno a apresentar uma reflexão sobre si em *Identidade de nós mesmos*, expondo-nos um olhar sobre a sua realidade pessoal, passando por o desafiar a elaborar uma marca de identidade na Arte Postal, por meio de envelopes e selos personalizados, e promovendo-lhe, ainda, um espaço de comunicação, pelo projeto

Desenhar as palavras, para expressar espontaneamente as suas interpretações face a um conjunto de poemas, pretendemos, desta forma, impulsionar uma prática educativa que procurou essencialmente estimular a sua capacidade de expressão.

De acordo com Palma & Terrasêca (2011) “as unidades didáticas que estimulem a implicação do aluno nas propostas poderão ter efeitos positivos na superação de parte do medo que bloqueia o seu gesto” (p. 41). Esta foi também uma estratégia que tentamos aplicar e adequar aos casos que seguidamente se apresentam. Ou seja, deslocamos a abordagem dos conteúdos para um conjunto de propostas que desafiaram o aluno a expressar o modo como as experiencia, propondo-lhe, assim, um envolvimento mais pessoal e emocional nessas mesmas atividades. Deste modo, ao permitirmos uma abertura à desinibição da sua autoexpressão, procuramos com que o aluno desenvolvesse respostas que se enquadrassem mais de acordo com as suas manifestações internas.

Caso 1 – Aluna A

A aluna A revelou-se, desde cedo, extremamente empenhada nas suas propostas de trabalho, manifestando nelas um ótimo domínio do desenho de representação, mas que, por força da sua maneira de ser, expunha resultados que ficavam muito aquém das expectativas criadas tendo em conta as competências evidenciadas. Apresentava-se como uma aluna muito introvertida, de poucas falas, insegura, receosa, participando apenas em aula quando solicitada. Três dos seus desenhos, realizados numa fase inicial do projeto *Desenhar as palavras* (Anexo VII, imagens 1 a 3), manifestam esse caráter inibido e a tentativa em controlar o gesto como consequência de uma atitude temerosa e apagada da aluna. Dessa falta de capacidade de desinibição resulta um desenho apático e sem expressão, muito à semelhança de outros exemplos de desenhos realizados logo após a introdução dos conteúdos programáticos da disciplina. No autorretrato que apresentou para a proposta de trabalho com o título *Identidade de nós mesmos*, a aluna representou-se sozinha numa pequena ilha rodeada de água, declarando na memória descritiva que fez acompanhar o trabalho o seguinte: “Olho em volta, e sinto que em relação a tudo o que me rodeia sou pequena”. Curiosamente, na ilustração que elaborou a partir da interpretação do poema *Ser Real quer Dizer não Estar Dentro de Mim*, da autoria de Fernando Pessoa, voltou a reforçar esse sentimento de falta de autoestima utilizando em grande destaque, sobre um plano de fundo preto, as seguintes palavras retiradas do poema: “Sei que o mundo existe, mas não sei se existo”. Ora, sem ser nossa intenção proceder aqui a uma análise de teor psicanalítico, poderíamos quase a arriscar-

nos a enquadrar esta aluna dentro do mecanismo de introversão defendido por Jung, caracterizado pelo próprio como um sistema que “coloca o eu e os processos psicológicos subjectivos acima do objecto” e que vem sobrevalorizar, assim, o ponto de vista subjetivo em detrimento de qualquer leitura objetiva da realidade (Read, 1943/2010, p.109). Esta aluna transpareceu-nos sempre a ideia de alguém muito desacreditado, com uma imagem incrivelmente esvanecida de si mesma, sempre muito inquieta face a esse conflito interior sobre qual o lugar que ocupa enquanto pessoa.

A partir das propostas de trabalho, que se foram progressivamente desdobrando numa busca pela autodescoberta e pelo fomento do pensamento autónomo, como é exemplo a *Identidade de nós mesmos*, a Arte Postal, com a criação de selos e a personalização de envelopes, e até mesmo através do projeto *Desenhar as palavras*, foi-nos possível observar uma aluna cada vez mais segura, confiante e consciente da sua pessoa, revelando-nos pormenores de abertura ao conhecimento que foi desenvolvendo de si mesma. Este aspeto manifesta-se de modo visível nas respostas dadas ao conjunto de propostas mencionadas, na medida em que conseguimos observar em todas elas o emprego de uma linguagem comum e transversal a todas as propostas. Isto é, verificamos nos seus trabalhos a construção de um vocabulário que é estrutural a todos eles, como é exemplo a aplicação regular da silhueta da figura humana, sempre em cor preta sobre um fundo quase sempre de cores contrastantes e intensas, assim como o recurso e a utilização de tinta dourada em vários dos seus trabalhos (Anexo VII, imagens 4 a 8). A aluna mostrou-nos, desta forma, indícios da necessidade de construção de uma linguagem própria e a procura de desenvolver um discurso gráfico que viesse a estabelecer, preferencialmente, aquele “vínculo direto com as necessidades expressivas do autor e a sua urgência em manifestar as ideias e emoções que o guiam” (Palma & Terrasêca, 2011, p.38).

Do conjunto dos dados que analisamos entendemos que, se anteriormente a aluna nos evidenciava uma evidente inibição no decorrer do processo metodológico do desenho, dadas as suas características, face ao nosso modelo de intervenção a aluna veio apresentar-nos uma série de trabalhos a partir dos quais nos procurou comunicar sensações e emoções, produzindo com outra autoconfiança as suas interpretações, usando, para tal, os instrumentos e os meios que considerou serem mais adequados à sua capacidade de expressão. Essa adequação que a nossa metodologia lhe proporcionou veio permitir-lhe assim construir um discurso plástico próprio, pelo qual encontrou um modo muito particular de gerir e expor os seus conhecimentos imprimindo-lhe, simultaneamente, um timbre seu.

Caso 2 – Aluna B

Outro caso que consideramos igualmente revelador foi o da aluna B, também ela particularmente reservada, mas que, ao contrário da aluna A, manifestava uma grande dose de confiança nos conhecimentos que transmitia. Era considerada a melhor aluna da turma e constituía uma presença regular no quadro de honra da escola. Numa das trocas de confidências com a professora orientadora cooperante, a aluna foi-nos caracterizada como uma adolescente que evidenciava, no entanto, alguns sinais de insatisfação quanto à autoperceção da sua imagem corporal, fator que de certa forma, no parecer da professora orientadora, influenciava negativamente a sua capacidade de integração no seio das relações de amizade do sexo feminino da turma. De salientar que, ao invés da sua irmã gémea, também sua colega de turma e enquadrada nos padrões tipo de uma adolescente de aspeto físico atraente, de temperamento doce, ar delicado e de um sorriso cativante, a aluna B possuía uma imagem mais aproximada do modelo masculino, de postura austera e detentora de um olhar compenetrado. De facto, por mais evitável que fosse, surgia sempre, a vários níveis, um termo de comparação entre as duas.

Verificamos que tanto na proposta de trabalho subordinada à construção de uma autorrepresentação, como na interpretação que fez do poema sob o tema *Identidade de nós mesmos*, e apesar de terem sido executados em contextos diferentes do programa da disciplina, a aluna apresentou soluções plásticas muito semelhantes (Anexo VIII, imagens 4 e 5). Em ambas as propostas optou por dar especial ênfase ao olhar, dirigindo a sua atenção para a representação dos olhos com um tipo de desenho mais cuidado e de captação do pormenor. São notórias as similitudes entre os dois trabalhos, na medida em que conseguimos claramente estabelecer uma certa identificação entre o autor e os desenhos. Na elaboração dos selos de artista, a aluna apresentou-nos igualmente um trabalho onde procura dar particular destaque ao sentido da visão, tendo representado, para tal, uns simples óculos (Anexo VIII, imagem 6). Porém, não é aqui a questão da escolha do objeto que representou que nos vem surpreender, porque divulgamos que a aluna possui dificuldades visuais usando, por isso, óculos graduados. O que vem suscitar o nosso interesse é o paralelismo subjacente às três propostas e que vem trazer, de alguma forma, uma certa convergência entre elas, isto, se analisarmos com atenção as palavras que meticulosamente picotou no interior da proposta *Identidade de nós mesmos*, que passamos a transcrever:

“Nem sempre sou igual no que digo e escrevo

Mudo, mas não mudo muito

Sou sempre eu, assente sobre os meus pés

O mesmo sempre, graças ao céu e à terra

E aos meus olhos e ouvidos atentos”

Estas são palavras retiradas do poema *Nem Sempre Sou Igual no que Digo e Escrevo*, de Fernando Pessoa, mas que, apesar de não serem originalmente da aluna, denotam algum cuidado na escolha e na forma como foram conjugadas, uma vez que o poema citado pela mesma apresenta algumas diferenças quanto à estrutura que o próprio autor concebeu.

Para quem conheceu a aluna, a escolha do poema veio conferir um maior significado às respostas plásticas que nos apresentou, dado que sempre a reconhecemos como sendo uma aluna extremamente perspicaz, em resultado, precisamente, da sua ótima capacidade de observação e de espírito de análise. De entre aqueles que com ela partilhavam o espaço da sala de aula, a aluna B distinguia-se sobretudo pelo seu estado de extrema concentração, quase como se encontrasse numa constante condição de alerta, olhando e ouvindo no seu tão característico silêncio atento. Como tal, facilmente percebemos esse enfoque sucessivo sobre o aspeto do olhar, do ver, do observar, e a relação que possivelmente possa vir a assumir com uns meros óculos representados, assim como a força que a expressão “aos meus olhos e ouvidos atentos”, de que se apropria, pode adquirir no seio desse conjunto de sinais gráficos trabalhados pela aluna.

Ilações estas que levemente extraímos, por meio de indícios projetados, tanto ao nível de uma interpretação da sua linguagem visual como pela associação de conceitos subjacentes às suas propostas, e que nos permitiram obter uma relação com alguns dos traços que associamos diretamente à aluna B. O que não nos foi possível realizar quando procuramos fazer uma análise de outros trabalhos apresentados pela aluna numa fase ainda muito inicial da nossa intervenção (Anexo VIII, imagens 1 a 3). Não conseguimos, por isso, estabelecer qualquer relação entre eles, nem tão pouco encontrar elementos indicativos que nos conduzissem à própria aluna.

Caso 3 – Aluno C

O emprego da cor numa obra ou trabalho plástico pode produzir um efeito direto sobre os nossos sentidos e, como tal, provocar uma influência no desenvolvimento das emoções que se possam a partir daí gerar. Posto isto, podemos mesmo considerar que a cor constitui uma componente psicológica no processo de fruição de um objeto estético, dado que é comum muitas pessoas afirmarem simpatizar com determinadas cores e algumas desenvolverem certa

aversão a outras. “Estes gostos e aversões têm a sua origem no inconsciente e fazem, de qualquer modo, parte do temperamento de cada indivíduo” (Read, 1943/2010, p.37).

Acompanhamos de perto o trabalho desenvolvido pelo aluno C e cedo nos apercebemos da presença de alguma renitência por parte do aluno na aplicação da cor nas suas propostas. Fomos observando que em todas elas a cor praticamente não era utilizada, destacando-se antes uma grande valorização do trabalho gráfico. É notória a primazia dada ao desenho e à construção das formas em detrimento da pintura e da cor. Se procedermos a uma leitura atenta das propostas apresentadas pelo aluno (Anexo IX, imagens 1 a 7) verificamos a função soberana que os meios riscadores adquirem em relação à mancha ou a qualquer outro elemento associado à natureza da cor. Quando abordamos o aluno, numa das nossas aulas de intervenção, sobre a ausência da cor nos seus trabalhos explicou-nos que sentia uma grande insegurança quanto ao uso da mesma. Que cada vez que introduzia a cor nos seus desenhos parecia que os estragava e que, por isso mesmo, nunca gostara de pintar.

O aluno afirmou na sua ficha biográfica, apresentada no início do ano letivo, que possuía um gosto particular pelo desenho considerando inclusivamente a disciplina de Educação Visual como uma oportunidade para desenvolver e melhorar as suas competências no desenho. O pai é arquiteto de profissão e o aluno foi um dos poucos da turma a apontar as artes como a sua área de expectativa profissional. Por isso, o desenho como instrumento é uma ferramenta com a qual vem crescendo desde o seu seio familiar.

Mas, de facto, o que conseguimos entender, sobretudo, sobre o aluno C é que para ele, tal como para outros, a “cor é [apenas] o aspeto superficial da forma” (Read, 1943/2010, p.37) e que, quando aplicada, vem unicamente produzir um efeito bloqueador e destruturante. Assim sendo, o processo de pintar parece atuar para o aluno como um método dissuasor sobre o que entende ser essencial nos seus desenhos. Ao invés de a cor poder oferecer ao aluno outras propriedades aos seus desenhos, ela vem, na sua perspetiva, descaracterizar as suas formas e desencadear, por sua vez, uma reação negativa e desarmonizada. Talvez resida aqui esse tal efeito psicológico que a cor obtém eventualmente sobre o aluno C.

Contudo, o que nos parece também importante de ressaltar desta nossa análise é que, de acordo com o que se encontra determinado para as competências específicas a desenvolver ao longo dos três ciclos do ensino básico no domínio da comunicação visual, pressupõe-se, justamente, ao nível dos elementos da forma, o incrementar da cor enquanto componente integrante da expressão visual. Propõem-se, portanto, numa abordagem às Artes Visuais, que se inicia logo nos primeiros anos escolares, que o aluno saiba identificar e compreender a natureza da cor para, posteriormente, a dominar e aplicar nas suas experimentações plásticas.

Esta questão vem assim apoiar as constatações produzidas face ao aluno C, levando-nos a reforçar a ideia de que a não aplicação da cor é resultado de uma decisão voluntária do aluno. Por outras palavras, é como se fosse a sua voz, que no seu sincero propósito consciente de não colaborar com o processo de introduzir a cor o vem legitimar, mais ainda, através das expressões dos seus desenhos. Depreendemos, por isso, que a ausência da cor constitui por si uma espécie de manifesto, refletindo também, por sua vez, uma idiosincrasia do aluno.

Assim sendo, constatamos que, mediante as propostas que o aluno nos apresentou face aos enunciados que lhe propusemos, o nosso modelo de intervenção não veio condicionar essa sua singularidade manifestada sobre a questão da cor. Porque, no decorrer da nossa intervenção, o aluno continuou a não aplicar voluntariamente a cor, conduzindo as suas explorações plásticas de acordo, unicamente, com as suas decisões e intenções. Mais, achamos particularmente curioso quando nos deparamos com uma das suas últimas propostas da Arte Postal, nomeadamente quando observamos a introdução excepcional da aplicação da cor azul na personalização do seu envelope. Talvez a abertura à desinibição da sua autoexpressão, que tanto nos esforçamos por fomentar, tenha vindo também a permitir ao aluno a atribuir, por sua vez, uma outra anuência à cor.

Caso 4 – Aluna D

A aluna D é natural da Suíça e veio integrar o sistema de ensino português no início do 3.º ciclo do ensino básico. Logo na sua primeira aula de apresentação, quando fomos conhecer a turma, a aluna demonstrou ser detentora de uma personalidade forte e de um acentuado espírito crítico. Sempre muito expressiva e com uma opinião muito própria sobre as coisas, a aluna participava de uma forma autónoma e espontânea expondo as suas questões com grande desenvoltura. Achamos que, em parte, o facto de ter frequentado um sistema de ensino diferente poderia ter contribuído para a tornar capaz, com algum distanciamento dos demais, de desenvolver o poder de discernimento em relação a tudo o que a rodeia. Era visível, perante os seus colegas, essa capacidade de emancipação. Não compreendia, por exemplo, por que motivo era relevado para um segundo plano, de uma forma geral, as disciplinas de carácter artístico. Que no sistema de ensino que frequentara, antes de viver no nosso país, qualquer disciplina artística possuía a mesma importância do que qualquer outra, tal como as línguas ou a matemática, encontrando-se inclusivamente integradas como disciplinas de carácter obrigatório no currículo desde os primeiros anos escolares.

Os trabalhos da aluna, numa fase já bastante consolidada da nossa intervenção, transpareciam essa maturidade que transportava consigo. Revelavam já um certo grau de apuramento da sensibilidade, consolidada por um forte desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

O conjunto de propostas que analisamos refletem um agir plástico que é inerente à sua singular capacidade de interpretação, estruturada sob uma dinâmica voltada para a descoberta da diversidade e das múltiplas abordagens, assente sob os princípios da flexibilidade e de abertura às coisas. E, aliado a essas dimensões, expõe ainda um sentido de expressão visual muito próprio, fruto de uma emergência de identidade que visivelmente veio conquistando. Reparemos na proposta de envelope que desenvolveu para a Arte Postal (Anexo X, imagem 7) e atentemos à expressão “be yourself” que fez questão de reivindicar e colar na parte posterior do envelope que ilustrou.

De uma forma geral, os seus trabalhos (Anexo X, imagens 4 a 7) apresentam ambientes intensos, apaixonados e muito desinibidos. Possibilitam, acima de tudo, perceber uma atitude que define um modo particular de ver, sentir e ser com a tenacidade que lhe é exigível, construindo a partir dessa forma de estar uma linguagem plástica solta, descomprometida de regras e, simultaneamente, arrojada. O refinamento implícito ao conjunto de trabalhos que nos apresentou, na sequência da nossa intervenção, vem contrastar com um agir discreto e com uma exploração plástica bem mais empobrecida e que se encontra, a nosso ver, bem patente nos trabalhos realizados antes da introdução do nosso modelo. Dificilmente se consegue rever neles aquele desabrochar que em alguns momentos, tão naturalmente, nos presenteava.

Contrariamente aos seus trabalhos iniciais, as suas novas propostas, quando comparadas entre si, permitem-nos descobrir entre elas subtilezas técnicas que vem aproximá-las. Ou seja, refletem no seu conjunto, ao invés dos seus trabalhos elaborados anteriormente à aplicação do nosso modelo (Anexo X, imagens 1 a 3), uma coerência plástica que lhes empresta um cunho e uma expressão muito singular.

Do que conseguimos apreender, o nosso modelo veio favorecer, portanto, um desenvolvimento mais individualizado do processo de comunicação visual da aluna proporcionando-lhe, por meio da descoberta de uma linguagem artística mais apropriada à sua natureza interna, uma nova e diferente fruição dos elementos e da simbologia visual.

Caso 5 – Aluna E

De uma forma paradigmática, o caso da aluna E é um exemplo sintomático do quanto poderia “a imposição de um padrão exterior, quer seja técnico quer formal, [provocar] de imediato inibições e [frustrar] totalmente o objectivo” (Read, 1943/2010, p.253). Isto porque, fomos concluindo no processo de acompanhamento à aluna que uma prática educativa diretiva e assente num modelo linear conteria qualquer hipótese de vir a atingir a aquisição gradual de respostas que nos veio posteriormente a expor.

Percebemos, após os primeiros contactos com a aluna, que estávamos perante uma adolescente com um espontâneo sentido de indagação. Independentemente da natureza das propostas de trabalho, residia sempre, no seu modo de agir, a existência de uma preocupação, um interesse e uma busca crescente por uma resposta que considerasse como significativa. Aliás, era a única aluna que nos solicitava com regularidade referências de livros acerca de temas e conteúdos que íamos abordando em aula.

Concordamos com Rogers (1961) no que concerne à atitude a tomar quando nos encontramos perante alguém que se mostra, por natureza, insatisfeito e auto iniciante:

Aquilo que se pode ensinar a outra pessoa não tem grandes consequências, como pouca ou nenhuma influência significativa tem sobre o comportamento... a única coisa que se aprende de modo a influenciar significativamente o comportamento é resultante de um trabalho pessoal de descoberta, de algo que é captado pelo indivíduo. Este tipo de conhecimento, descoberto pelo próprio, esta verdade que foi captada e assinalada pela experiência pessoal, não se pode comunicar directamente a outra pessoa (*apud* Sousa, 2003, p.143)

Remetemo-nos assim, unicamente, à tarefa de estimular a aluna E, de a incentivar, de lhe proporcionar a oportunidade, os meios e as experiências possíveis de modo a superar-se nessa procura por respostas e soluções criativas para os problemas que se lhe iam deparando.

Face aos enunciados que fomos apresentando, observamos uma metodologia de trabalho fundamentada em diferentes momentos de decisão, pesquisa, experimentação e realização. A par desse percurso projetivo, a aluna foi igualmente desenvolvendo uma busca por uma linguagem apropriada à sua interpretação estética e artística. Desde logo, mostrou um interessante sentido experimentalista, revelando-se irreverente e ousada no uso dos formatos e dos suportes. Ao passo que os colegas condicionavam as suas propostas às bases convencionais de que dispunham, quer ao nível dos meios quer dos materiais, a aluna procurava sempre, de forma imediata, transgredi-las despoletando nela uma curiosa capacidade de invenção e criatividade (Anexo XI, imagens 4 a 8). Ora a explorar outros

materiais, ora a subverter os formatos que lhe eram mais habituais, a aluna acabava sempre por nunca se sentir satisfeita com o resultado dos seus trabalhos produzindo abertamente um poder de análise e de autocrítica apreciável.

Reportando-nos ao que conhecemos da aluna, em resultado das respostas que nos foi dando face a uma variedade de situações em processo de trabalho, e que refletiam o seu modo de pensar, a sua sensibilidade, seus impulsos, suas tendências, espontaneamente conseguimos estabelecer pontes com os trabalhos com que nos presenteou. Ressaltamos ainda que, de entre todos os trabalhos dos alunos selecionados para este nosso estudo, as suas experimentações plásticas se destacavam face a uma matriz de correlações bastante evidentes. Isto, porque plasmavam, plasticamente, todo um conjunto de características que, de facto, consideramos como inerentes à sua personalidade e que nos levavam a enquadrar com alguma facilidade no seu perfil.

À semelhança do que nos aconteceu na análise dos trabalhos iniciais dos outros alunos, quando nos deparamos com as suas primeiras propostas (Anexo XI, imagens 1 a 3) também encontramos grandes dificuldades em contextualizá-las com o seu autor-aluno, visto não conseguirmos celebrar qualquer tipo de associação entre elas. As suas propostas iniciais não se parecem compadecer com aquela atitude de “ir mais além” que a aluna E nos revelara durante a aplicação do nosso modelo de intervenção. Não espelhavam a ousadia, a irreverência e o sentido de iniciativa com que posteriormente nos contemplou, mas sim um procedimento visivelmente mais comedido, quer no uso dos materiais quer dos suportes. Verificamos, perante os dados que recolhemos neste caso, um grande distanciamento no que toca ao agir plástico da aluna entre um antes e um após o nosso modelo, levando-nos ainda a constatar que ele veio de algum modo a contribuir para a tal ideia de extravasamento, *de fazer sair*, que defendemos em prol de uma educação pela expressão.

Dos cinco casos que pretendemos aqui ilustrar concluímos que, face aos mesmos enunciados, os cinco alunos expuseram-nos respostas que, involuntariamente, vão ao encontro de um conjunto de traços que lhes são específicos e que nos permitem distinguir cada um dos alunos por meio das mesmas. Que nessas respostas apresentadas se espelham, de alguma forma, as projeções espontâneas da sua personalidade condicionando assim, conseqüentemente, uma matriz e uma linguagem gráfica e plástica que singularmente se faz emergir a partir dos materiais e dos suportes. Observamos, por isso, em cada aluno o desenvolver de uma abordagem percetiva única que, paulatinamente, de proposta em proposta,

se ia consolidando numa consciência autoplástica em resultado de uma interpretação muito pessoal.

Explicitadas em cada uma das suas partes, ou na sua relação com o todo, como uma elaboração unificada, as propostas plásticas dos alunos que selecionamos veicularam, por meio de manifestações inconscientes ou volitivas, a expressão de uma índole. Captada, assim, em forma de sinais, elementos visuais, entre relações formais ou de conceito, e até por meio de um agir processual que, numa dada série de trabalhos, nos surgem como uma constante, como uma marca que o aluno imprime ao seu trabalho.

As propostas apresentadas por cada aluno, em resposta ao modelo que aplicamos, vêm contrastar, com exceção do caso do aluno C, com os trabalhos realizados dentro de um período que compreendeu uma fase prévia e ainda inicial do nosso estudo. Face a estes trabalhos, quando encarados simultaneamente, não conseguimos estabelecer quaisquer correlações entre eles nem tão pouco identificá-los com o autor da proposta. As constantes que descobrimos na análise das propostas elaboradas face ao nosso modelo de intervenção não se encontram presentes nas que se realizaram previamente ao nosso estudo empírico. É como se estivéssemos perante duas etapas distintas do aluno. Que, contudo, não conseguimos categorizar, se existe, de facto, um *antes* e um *após* a nossa intervenção, uma transformação. Sabemos apenas que, quando facultamos a estes alunos uma experiência de aprendizagem centrada na autodescoberta e na autonomia reflexiva, reforçando a sua autoestima e coerência interna, os mesmos desenvolveram experiências plásticas a partir das quais geraram interpretações únicas depositando nelas singularidades que refletem, por sua vez, no momento, uma forma de estar e de ser que vão ao encontro dos traços que lhes associamos. Testemunhamos, deste modo, o que parece poder configurar-se como uma alavanca para o despertar de um longo e árduo caminho de conquista por uma expressão autoral. Processo, através do qual, cada aluno-autor procura extravasar, em contacto com a matéria, os seus pensamentos e emoções, conferindo-lhe, assim, uma marca sua como registo de uma identidade. No que toca ao caso particular do aluno C, no qual não se conseguiram verificar alterações significativas em resposta ao nosso modelo cabe-nos, talvez, saber extrair dele uma outra conclusão. A de que, eventualmente, cada autor encontra consciente ou inconscientemente, de uma forma natural, dentro de si, um ponto de partida. Que apesar das direções que uma educação possa tomar, essa conjuntura interna, que é parte integrante da pessoa, acaba sempre por, em determinado momento, emergir por meio da manifestação de uma vontade ou de um desejo, redireccionando, conseqüentemente, o rumo das ações de um indivíduo. O caso do aluno C pode ser interpretado à luz deste nosso exemplo tipo, visto que

as dificuldades que aparentemente nos apresentava no âmbito do domínio e da aplicação da cor, vieram a manifestar-se com a aplicação do nosso modelo de intervenção não como uma fragilidade, ao nível das suas competências, mas antes como um ajustamento às suas intenções mais espontâneas.

Apercebemo-nos agora que, face ao modelo de intervenção pedagógica que implementamos, obtivemos resultados que consideramos satisfatórios e que nos permitem dar uma resposta às nossas questões de partida. Que é possível através de um modelo educacional que promove a liberdade e a abertura ao desenvolvimento da aprendizagem, a partir do que é intrínseco ao aluno, reforçar a capacidade de expressão própria. Porque pensamos que, sem ela o aluno dificilmente conseguirá exercer certamente a sua autonomia reflexiva, intimamente apoiada nessa exigível capacidade de julgamento e de iniciativa face a tudo o que o rodeia. Afinal de contas, não serão essas as características chave e condições de sucesso na vida? A capacidade de ajuizar, o sentido de iniciativa e de carácter, aliados à experiência que a vida nos pode em particular proporcionar, constituem-se em ingredientes fundamentais e promissores ao futuro de cada um de nós. E reside aqui, quanto a nós, o particular contributo que o ensino das artes visuais pode oferecer na construção dessa autonomia, e que através deste estudo, em específico, pretendemos demonstrar. Tal como fomos sustentando ao longo deste relatório, encaramos o papel da arte na educação como um processo formativo assente não na instrução, como procura de melhorar o homem ou de o moldar, mas alicerçado essencialmente numa perspetiva «endoformativa». De conduzir a experiência educativa de dentro para fora, no sentido de disponibilizar ao aluno os meios e os instrumentos pedagógicos para que, habitando a sua singularidade, o aluno reflita e se questione perante as coisas para então saber escolher e encontrar os seus próprios caminhos.

E este foi o nosso propósito, que esperamos com toda a humildade ter vindo a alcançar. Pretendemos mostrar, com os enunciados que introduzimos à planificação previamente já definida à disciplina de Educação Visual, que os alunos podem adquirir novos conhecimentos por meio do desenvolvimento de um mecanismo percetivo seu, para que de uma forma autónoma e equacionada possam assim formular novas questões, construindo e produzindo o seu conhecimento sob uma outra perspetiva.

Julgamos ter realizado uma pequena e singela demonstração do quão infalível se pode tornar o esforço, para vantagem de todos, por uma educação onde o aluno, evidenciando o seu olhar, possa cimentar o conhecimento sob o auxílio e a orientação do professor. A este cabelhe, a nosso ver, a função de inspirar à afirmação da singularidade de cada aluno, obliterando o ensino do isomorfismo e da agregação, permitindo assim que o mesmo construa os seus

próprios territórios de legitimidade, imprescindíveis à configuração de uma identidade.

Posto isto, podemos agora constatar no quão perversos se podem tornar os caminhos educativos quando negligenciada a perspectiva do aluno enquanto pessoa, ser único e individual. E a propósito desta arriscada implicação, Read (1943/2010) acrescenta-nos o seguinte: “A educação, digamos, deve basear-se numa compreensão das diferenças temperamentais e . . . os modos de expressão plástica da criança são a melhor chave para a sua maneira de ser específica” (p.95). Com esta advertência o autor aponta-nos para o que considera ser determinante no processo de educação, assim como nos indica a direção a seguir a fim de se evitar os irreversíveis perigos associados a uma repressão do próprio curso da natureza humana.

Considerações finais

Com a aplicação do nosso modelo de intervenção constatamos que, ainda assim, com as limitações que os programas e as instituições escolares impõem, é perfeitamente possível ultrapassar, em sala de aula, o baluarte da convencionalidade e efetivar no decorrer desse desafio um encontro com o aluno. Os recursos didáticos elaborados e os materiais apresentados na lecionação das unidades temáticas, a que se reportaram este estudo empírico, foram pensados e construídos levando em consideração os que melhor se adaptavam às linhas diretrizes das nossas questões de partida. Estes recursos tinham por objetivo atender e respeitar as necessidades diferenciadas dos alunos, encarados como seres com características próprias, para, dessa forma, despertar neles o interesse pela aprendizagem, tornando-os mais ativos, e simultaneamente mais sensíveis ao apelo à experimentação e à autodescoberta.

Observamos atualmente nas escolas muitos professores a debaterem-se contra a falta de tempo face à extensão e ao cumprimento dos programas escolares e, aliado a essas preocupações, crescem ainda as dificuldades que sentem no dia-a-dia para fazer respeitar os altos níveis de exigência dos conteúdos a abordar em aula. As turmas apresentam-se cada vez mais sobrelotadas e os casos problemáticos atingem números exponenciais. Do pouco tempo que lhes resta, de entre uma pesada e soturna carga letiva, os professores vêm-se cada vez mais envolvidos de tarefas burocráticas, não havendo espaço para um refletir profícuo sobre a sua prática educativa. Se de um lado vemos professores caírem no abismo da frustração, do outro deparamo-nos com alunos trancados na cerca da desmotivação e do total desinteresse.

Acreditamos, porém, que este sentimento geral de insatisfação não se deve impor como condição limitadora à apresentação de uma proposta de deslocação de um certo pragmatismo gerado. Apercebemo-nos que no seio desse processo começam-se a enraizar, como consequência de comportamentos de acomodação, uma educação sustentada pela inércia e o tédio dos seus principais agentes, professores e alunos. Achamos que, perante este facto, se torna imprescindível redefinir os passos que poderão proporcionar a implementação de uma alternativa prática. É preciso dar-se impulso à construção de novas hipóteses.

Assim o fizemos, ao procurar aferir, a partir deste nosso estudo, a possibilidade de se alcançar uma aprendizagem mais individualizada e conseqüentemente mais diferenciada, oferecendo uma experiência que aproxima o professor do aluno concedendo privilegiadamente a este último mais espaço para se desenvolver. Verificamos, ainda, que é inteiramente viável a articulação dos conteúdos que os programas propõem com a exploração

de temas que podem suscitar no aluno um maior interesse por esses mesmos conteúdos a abordar.

Compreendemos que a educação serve essencialmente para autonomizar o aluno para a sua realização futura. Assim sendo, que proveito terá então a exposição de matérias que não oferecem qualquer encontro com os interesses dos nossos alunos? Quantos alunos não ouvimos a lamentarem-se por não entenderem a utilidade do que aprendem em sala de aula? Cabe-nos a nós, professores e educadores, proporcionar esses momentos de toque, de cruzamento entre o que se aprende e a realidade da sua aplicação, de celebrar essa mesma convergência. Para tal, encaramos como fundamental testar a praticabilidade de um método de ensino que não se compadecesse com a homogeneização dos alunos, que não se confinasse à discursividade do uníssono, ao conceito de plateia para a qual o orador se dirige. Porque este género de educação, como diz Le Bon (2005), “apresenta o perigo muito mais sério de inspirar àquele que a recebeu uma violenta aversão pela condição com que nasceu e o intenso desejo de sair dela” (p.98). Entendemos, por isso mesmo, que o olhar coletivamente perde a sua força quando apenas vemos de uma forma global esse conjunto e quando não perdemos tempo a apreciar os seus pormenores, que são muitas das vezes a fonte do carácter distintivo de alguma coisa. Ou seja, consideramos que quando particularizamos algo é quando nos encontramos mais perto da essência dessa mesma coisa. Certamente já aconteceu a todos nós preocuparmo-nos em nos deter sobre algo em particular para conseguirmos aprofundar o nosso conhecimento acerca dessa realidade que nos suscitou um certo interesse. Tal como um cientista, por exemplo, que sente a necessidade de usar o microscópio para conseguir definir e observar com a nitidez correta o seu objeto de estudo. Este processo permite-nos, de facto, conduzir a uma maior aproximação à verdade, independentemente da natureza da realidade que se trate. É como se sentíssemos uma dada urgência em caminhar em direção a uma fonte de luz de modo a podermos observar com a claridade necessária o que está perante os nossos olhos.

Na maior parte das situações do nosso dia-a-dia apoiámo-nos em exemplos práticos que quase sempre partem do geral para o particular. Na escola e nas situações de aprendizagem o professor procede de forma semelhante para poder contextualizar os temas e as matérias. Contudo, nem sempre este método encontra uma satisfação plena ou adequada às situações específicas dos conteúdos a lecionar. Porque, a assimilação por parte dos alunos também nunca se processa da mesma maneira. Cada um possui a capacidade para adquirir conhecimento de maneira diferente do outro. Isso depende do seu ritmo de aprendizagem, que muito deriva da sua capacidade de observação, interpretação, reflexão e até da própria relação

que estabelece com os factos que lhe são apresentados. É aí que residem os diferentes níveis de dificuldade, que são, portanto, variáveis também de pessoa para pessoa e que podem originar um certo distanciamento entre o objeto de estudo e aquele que o estuda. Isto é, falamos aqui, mais propriamente, de um processo que poderá contribuir certamente para uma determinada construção empática entre os sujeitos tidos como objetos de estudo e o sujeito impulsionador desse mesmo estudo. O grande problema dá-se quando não existe de facto essa relação de reciprocidade, essa identificação, constituindo-se num entrave à própria experiência de aprendizagem. E digamos que essa é uma situação muito comum e possível de se observar diariamente nas nossas salas de aula.

A nossa experiência de campo levou-nos a concluir que uma estratégia que permita desencadear ou despoletar uma situação de aprendizagem que parta de dentro para fora, de um conhecimento apoiado na experiência intrínseca de cada um para uma apreensão dos saberes extrínsecos proporcionados pela escola, traz grandes benefícios à aquisição de conhecimentos sobre um determinado tema ou conteúdo a expor. Porque, como alegámos ao longo deste relatório, não existe nada mais profundo e mais verdadeiro do que a própria experiência vivida, aquela que cada um transporta consigo e que é resultado direto da forma como cada um potencia, mediante os contextos, as suas características individuais.

Bibliografia referenciada

- Ardoino, J. (1982). Le sens de l'analyse, in: *Pratiques de Formation – Analyses, numéro 4, Dec.,pp. 44-78.*
- Ardoino, J. (1974). *Place et importance pour une dimension temporelle pour une epistemologie clinique*, in: Gayout, Pujade-Renaud, Zimmerman D., *La recherche en éducation*. Paris, ESF.
- Ardoino, J. (1977). *Education et Politique*. Paris, Gauthiers-Villars.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento* (1.^a ed.). Edições Asa. (Trabalho original em inglês publicado em 1992).
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Porto Editora.
- Bon, Gustave Le (2005). *Psicologia das Massas*. (1.^a ed.). Lisboa, Ésquilo. (Trabalho original em francês). Tradução de Rosário Morais da Silva.
- Braga, F. & Leite, C. (2004). *Planificações Novos Papéis, Novos Modelos*. Porto: Edições Asa.
- Correia, J. (2001). Sessão de abertura. In Natércia Pacheco et al (Orgs.), *Os Desenhos do Desenho: Novas perspectivas sobre o ensino artístico*. Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision*. NewYork, Macmillan Publishing.
- Fadigas, N. (2003). *Inverter a educação*. Porto: Porto Editora, Coleção Mundo de Saberes.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (8.^a ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, Coleção Leitura.
- Goffman, E. (1983). *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Editora Vozes.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Paris, Matrice.
- Jesus, J. (2011). *O lugar do olhar. A cianotipia no ensino em artes visuais* (1.^a ed.). Porto, Universidade do Porto.
- Jung, C.G. (1981). *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis, Brasil, Editora Vozes Ltda. (Trabalho original em alemão publicado em 1972). Tradução de Frei Valdemar do Amaral.
- Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Landsheere, G. (1986). *A Investigação Experimental em Pedagogia*. (1.^a ed.). Lisboa, Publicações Dom Quixote. (Trabalho original em francês publicado em 1982).

- Lopes, B. (2002). *Intersubjectividade e comunicabilidade em educação, hoje*, in: Carvalho, A. (Org). *Sentidos Contemporâneos da Educação*. Porto, Edições Afrontamento.
- Maritain, J. (1969). *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris, Fayard.
- Massironi, M. (2010). *Ver pelo desenho*. (1.^a ed.). Lisboa, Edições 70. (Trabalho original em italiano publicado em 1982). Tradução de Cidália de Brito.
- Not, L. & BRU, M., (1987), *Où va la pédagogie du projet?* Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.
- Not, L. (1998). *O ensino interlocucional - Para uma educação na segunda pessoa*. (Z. Timenova, Trad.). Lisboa, Publicações Instituto Piaget. (Trabalho original em francês publicado em 1989).
- Padilla, R. D. (2007). *El Dibujo Del Natural en la Época de las Postacademia*. Madrid, AKAL Bellas Artes.
- Piaget, J. (1970). *Psicologia e Pedagogia*. (1.^a ed.). Rio de Janeiro, Editôra Forense. (Trabalho original em francês publicado em 1969).
- Postic, M. (2007). *A relação pedagógica*. (1.^a ed). Lisboa, Padrões Culturais Editora.
- Read, H. (2010). *Educação pela Arte* (1.^a ed.). Edições 70, Lda. (Trabalho original em inglês publicado em 1943).
- Rist, R. C. (1977). *On the relation among research paradigms: from disdain to détente*. Washington, D. C., National Institute of Education.
- Rogers, C. (1985). *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Simon, S., & Sellier, J. L. (1977). *A descoberta da personalidade*. Lisboa, Edições Ática. (Trabalho original em francês publicado em 1973).
- Silva, A. (2000). *Textos Pedagógicos – Volume I* (1.^a ed.). Lisboa, Âncora Editora.
- Silva, E. (2006), *As perspectivas de análise burocrática e política*, in: Lima Licínio (Org), *Compreender a Escola, Perspetivas de análise organizacional*. Edições Asa.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1.º Volume: Bases Psicopedagógicas*. Lisboa, Instituto Piaget, Stória Editores.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* (1.^a ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Telmo, I. (1986). *A Criança e a Representação do Espaço*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Viotto, P. (1989). *Educazione Integrale*. in Laeng M. (ed.). Brescia: Vol. I, Editrice La Scuola

Webgrafia referenciada

- Assembleia da República (2005). *Constituição da República Portuguesa VII Revisão Constitucional* [2005]. Recuperado em 2013, fevereiro 17, de <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2003). A Pedagogia Social na revalorização do estatuto antropológico do sujeito. *Revista Interuniversitaria*, n.10, pp. 181-193. Acedido a 20 de fevereiro de 2013 em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135015168009>
- Didáxis, C.E. (s/d). *Projeto Educativo*. Acedido a 8 de dezembro de 2013 em http://www.didaxisra.net/pdf/PE_RA.pdf
- Direção-Geral da Educação (s.d.). *Educação Artística: Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. Acedido a 15 novembro de 2012 em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>.
- Palma, A., & Terrasêca, M. (2011). O despertar do *ductus* no ensino e na prática do desenho. *European Review of Artistic Studies*, Vol. 2, n.2, pp. 31-57. Acedido a 10 de junho de 2013 em http://www.eras.utad.pt/revista_estudos_a_visuais.html
- Santos, D. (1961). *A importância da caracterologia na educação*. Acedido a 17 de janeiro de 2013 em www.delfimsantos.org_textos_DSantos_caracterologia_na_educacao_1961.pdf

ANEXOS

ANEXO I

Ficha biográfica do aluno

Ficha Biográfica do Aluno

1- Identificação do aluno

Nome _____	Nº _____	Turma _____
Data de nascimento ____/____/____	Freguesia _____	
Morada _____	Concelho _____	
Código postal _____	Telefone _____	E-mail _____

2- Agregado Familiar

Nome do Pai _____	Idade _____
Profissão _____	Habilitações Académicas _____
Situação profissional	
<input type="checkbox"/> Efetivo	<input type="checkbox"/> Contratado
<input type="checkbox"/> Desempregado	<input type="checkbox"/> Reformado
<input type="checkbox"/> Outro _____	
Nome da Mãe _____	Idade _____
Profissão _____	Habilitações Académicas _____
Situação profissional	
<input type="checkbox"/> Efetivo	<input type="checkbox"/> Contratado
<input type="checkbox"/> Desempregado	<input type="checkbox"/> Reformado
<input type="checkbox"/> Outro _____	
Número de irmãos _____	Idade(s) _____
Sexo: Masculino _____	Feminino _____
Com quem vives ? _____	

3- Encarregado de educação

Nome _____	Idade _____	Parentesco _____
Morada _____		
Localidade _____	Código Postal _____ - _____	
Telefones : Casa _____	Emprego _____	Telemóvel _____

4- Situação Familiar

Alterações recentes (menos de 1 ano) verificadas no agregado familiar do aluno

Falecimento de familiar próximo: Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Grau de parentesco _____
Separação dos pais : Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	
Nascimento de irmão(s) : Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	
Outros dados importantes: _____		

5- Deslocação casa/escola

5.1- Como te deslocas para a escola?

A pé Autocarro Carro Outro Qual? _____

5.2- Quanto tempo demoras no percurso casa-escola (em minutos)?

Até 10 entre 11 e 20 entre 21 e 30 mais de 30

6- Saúde e alimentação

6.1- Tens dificuldades: visuais auditivas motoras nenhuma outra(s)

Qual / quais? _____

6.2- Alergia(s): _____

6.3- Doença crónica: Sim Não Qual? _____

Cuidados especiais de saúde: _____

6.4- Onde costumavas almoçar? _____

6.5- Tens algum subsídio/A.S.E? Sim Não Qual? _____

7- Escola

7.1- Já repetiste algum ano? Não Sim Em que ano(s)? _____

7.2- Já frequentastes outras escolas do 2.º e 3.º ciclo? Não Sim

7.3- A escola que frequentas foi por: opção influência de outros outro(s) motivo(s)

Qual/quais? _____

7.4- Como descreves a tua escola?

Segura Diferente Justa Inclusiva Organizada Dinâmica Monótona

Liberal Autoritária Tolerante Acolhedora Conservadora

8- Estudo

8.1- Onde costumavas estudar?

Em casa Na escola Em casa de amigos Noutro local

Qual? _____

8.2- Tens alguém que te ajude a estudar? Sim Não Quem? _____

8.3- Quanto tempo diário dedicas ao estudo? _____

8.4- Para ti qual é o melhor método de estudo? Individual Grupo

8.5- Tens computador em casa? Sim Não Tem acesso à internet? Sim Não

8.6- Utilizas a Biblioteca? Sim Não

Se respondeste sim: Biblioteca escolar Biblioteca Pública Biblioteca Particular

9- Aprendizagem

9.1 - Disciplina(s) preferidas: _____

9.2 - Disciplina(s) com mais dificuldades: _____

9.3 - Beneficiaste de apoio educativo no ano letivo anterior? Sim Não

Se respondeste sim, refere a que disciplina(s). _____

9.4 - Na tua opinião, as dificuldades que às vezes sentes na aprendizagem devem-se a:

- Pouca atenção nas aulas;
- Pouco interesse nos estudos;
- Pouco tempo para estudar;
- Falta de apoio em casa;
- Dificuldades em compreender as explicações;
- Timidez em expor as dúvidas;
- Falta de acompanhamento do professor;
- Mau comportamento nas aulas;
- Incapacidade de integração na turma;
- Outro motivo. Qual? _____

9.5 - Que género de aulas gostas mais?

- De aulas práticas;
- De aulas teóricas;
- De trabalhos individuais;
- De trabalhos em grupo;
- Quando o professor expõe os assuntos;
- Quando os alunos participam ativamente;
- Quando o professor tem em atenção os interesses dos alunos;
- Quando os alunos dinamizam as atividades da aula;
- Quando são utilizados meios audiovisuais.

9.5.1 - Que outro género de aulas propões, que poderiam ajudar no teu caso, a desenvolver melhor a aprendizagem? _____

9.6 - O que consideras mais importante num professor? _____

9.7 - Costumas conversar em casa sobre o teu desempenho na escola? Sim Não

9.8 - As conversas são: frequentes raras apenas no final do período

9.9 - Os teus pais costumam:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Sempre
Ver as tuas fichas de avaliação.				
Assinar as fichas e testes.				
Conversar contigo sobre os teus resultados escolares.				

10- Turma

10.1- Como te relacionas com a turma?

10.2- Quais as características da tua turma?

10.3- Em relação ao comportamento da turma, refere algumas sugestões que poderão ser benéficas para que todos se respeitem contribuindo para um bom ambiente de sala de aula.

10.4- Como te vês?

10.4.1 - Aspetos positivos

<input type="checkbox"/> Atento	<input type="checkbox"/> Responsável
<input type="checkbox"/> Honesto	<input type="checkbox"/> Educado
<input type="checkbox"/> Compreensivo	<input type="checkbox"/> Participativo
<input type="checkbox"/> Organizado	<input type="checkbox"/> Colaborador

10.4.2 – Aspetos negativos

<input type="checkbox"/> Distraído	<input type="checkbox"/> Desleixado
<input type="checkbox"/> Agressivo	<input type="checkbox"/> Nervoso
<input type="checkbox"/> Desorganizado	<input type="checkbox"/> Tímido
<input type="checkbox"/> Egoísta	<input type="checkbox"/> Individualista

11- Ocupação dos tempos livres

11.1- O que mais gostas de fazer nos teus tempos livres?

<input type="checkbox"/> Ouvir música	<input type="checkbox"/> Navegar na net
<input type="checkbox"/> Ver televisão	<input type="checkbox"/> Estar só
<input type="checkbox"/> Ir ao cinema	<input type="checkbox"/> Sair com amigos
<input type="checkbox"/> Praticar desporto	<input type="checkbox"/> Passear
<input type="checkbox"/> Ler	<input type="checkbox"/> Jogar computador

12- Formação Cultural/Artística

12.1- Desenvolves alguma atividade de formação artística fora da escola? Sim Não

Qual/Onde? _____

12.2- Com que regularidade visitas espaços de arte (museus, galerias, workshops, centros de exposição)?

Nenhuma Raramente Poucas vezes Muitas vezes

12.2.1- Refere qual o espaço ou título da exposição, que te recordes, que visitaste pela última vez.

12.3- No 3º ciclo quais as disciplinas de carácter artístico que frequentaste? _____

Refere em que ano(s) de escolaridade: _____

12.4- Se pudesses escolher, terias optado pela disciplina de Educação Visual? Sim Não

Outra/ Qual? _____

12.5- Gostas da disciplina de Educação Visual? Sim Não

Porquê? _____

12.6- Que nota tiveste a última vez que frequentaste a disciplina de Educação Visual? _____

12.7- Consideras importante ter no currículo escolar uma disciplina como a Educação Visual? Porquê?

12.8- Gostarias de realizar algum projeto artístico relacionado com a disciplina de Educação Visual nos espaços exteriores da Escola? Que espaço utilizarias e o que farias?

13- Expectativas profissionais

13.1- Que área gostarias de seguir no ensino secundário? _____

13.2- Que profissão gostarias de vir a ter no futuro? _____

14- Opinião pessoal

Escreve, livremente, sobre o que entendes ser importante sobre ti, a escola, o ano escolar, o que julgues ser relevante e que ainda não tenhas abordado neste inquérito.

Obrigado pela colaboração!!

Riba de Ave, _____ de _____ de 2012

ANEXO II

Planificação da disciplina de Educação Visual



DEPARTAMENTO CURRICULAR > DE EXPRESSÕES ARTÍSTICAS

DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL
ANO DE ESCOLARIDADE: 9º

CALENDARIZAÇÃO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS	AVALIAÇÃO
1º Período (00 aulas)	<p>UNIDADE TEMÁTICA 1 DESENHO DE OBSERVAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • PERCEÇÃO E COMUNICAÇÃO VISUAL <ul style="list-style-type: none"> ▫ A visão ▫ A percepção • REPRESENTAÇÃO E EXPRESSÃO <ul style="list-style-type: none"> ▫ Desenho de observação <ul style="list-style-type: none"> • Objetos e espaço envolvente • Desenho linear e desenho volumétrico 1 <ul style="list-style-type: none"> • Linhas estruturantes e linhas auxiliares • Desenho linear • Sombras • Claro-escuro • Desenho de sombras ▫ A COR <ul style="list-style-type: none"> ▫ Cores primárias e secundárias ▫ Cores frias e cores quentes 	<p>Prezende-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconheça a importância do sentido de visão; - Compreenda que ver não significa perceber; - Conheça alguns dos fatores que influenciam a percepção das formas; - Entenda o desenho como um processo de observação, registo e comunicação; - Aprenda metodologias para a representação, através do desenho, de formas simples e complexas; - Entenda a utilidade das linhas estruturantes e das linhas auxiliares no desenho; - Compreenda e aplique os processos do desenho linear e do desenho volumétrico; - Compreenda que a linguagem visual é uma aprendizagem; - Identifique e distinga os elementos básicos da linguagem visual: ponto, linha, plano, volume, textura e tamanho; - Entenda que a forma é constituída por um ou vários elementos visuais; - Reconheça a importância da cor e dos seus significados na percepção do mundo envolvente; - Perceba que é através da luz e da visão que percecionamos a cor; - Reconheça as qualidades da cor: tom, valor e saturação; - Identifique cores quentes e cores frias e compreenda que estas transmitem sensações; - Utilize técnicas, processos e instrumentos para estimular e desenvolver a imaginação e a criatividade; - Perceba e valorize a importância da criatividade na Ed. Visual. 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Cada professor poderá explorar esta unidade temática como julgar mais conveniente. <p>Orientações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Aula – debate sobre SABER VER e COMPREENDER o que se vê. <p>1 Observação e representação gráfica do que está perante os nossos olhos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representação em suporte (formato A4 ou A3) à escolha de cada grupo turma. • Utilização do material riscador a definir oportunamente. 	<p>INFORMAÇÃO – UTILIZAÇÃO DE FONTES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber localizar fontes de informação. ▪ Identificar fontes de informação. ▪ Recolher e registar diferentes tipos de informação. ▪ Selecionar, pesquisar e explorar recursos disponíveis. ▪ Ser capaz de interpretar situações novas, mediante a associação e comparação com situações já conhecidas. <p>Comunicação Visual</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ler e interpretar narrativas nas diferentes linguagens visuais. ▪ Descrever acontecimentos aplicando metodologias do desenho de ilustração ou do guião de animação. ▪ Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento. ▪ Compreender e interpretar corretamente o enunciado de um trabalho simples. ▪ Desenvolver uma posição de receptor consciente e crítico no sistema de comunicação em que está inserido. <p>LINGUAGEM VISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explimir ideias através da linguagem visual. ▪ Reconhecer a influência dos elementos visuais e usa-los com intencionalidade. ▪ Identificar e estudar a linguagem visual, os seus elementos e a sua gramática. ▪ Ser capaz de desenvolver respostas individualizadas e criativas. ▪ Compreender o valor das diferenças culturais, expressas nas manifestações artísticas (eruditas e populares da realidade envolvente). 	<p>(Contínua)</p> <p>Os objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, Entender, Identificar, Distinguir e Utilizar) <p>estão sujeitos a uma avaliação quantitativa expressa do seguinte modo:</p> <p>NÍVEL 1 – Casos excecionais</p> <p>NÍVEL 2 – Não •</p> <p>NÍVEL 3 – • conhece, entende... com alguma dificuldade</p> <p>NÍVEL 4 – • sem dificuldade</p> <p>NÍVEL 5 – • com muita facilidade</p>



DEPARTAMENTO CURRICULAR > DE EXPRESSÕES ARTÍSTICAS

**DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL
ANO DE ESCOLARIDADE : 9º**

CALENDARIZAÇÃO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS	AVALIAÇÃO
<p>2º Período (00 aulas)</p>	<p>UNIDADE TEMÁTICA 2 EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E PLÁSTICA (TRABALHO DE PESQUISA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● LINGUAGEM E GRAMÁTICA VISUAL ▫ Elementos visuais ▫ Organização formal <ul style="list-style-type: none"> • Composição • Forma e fundo • Simetria/assimetria • Proporção • Equilíbrio • Contraste • Relação entre as formas ● REPRESENTAÇÃO E EXPRESSÃO <ul style="list-style-type: none"> • Desenho de observação • Desenho linear e desenho geométrico • Linhas estruturantes e linhas auxiliares • Sombras • Proporções ▫ A cor ▫ A CRIATIVIDADE ● COMUNICAÇÃO ▫ Pintura <ul style="list-style-type: none"> • Forma de expressão e comunicação das artes plásticas <p>Movimentos Artísticos do século XX</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pós- Impressionismo • Arte Abstrata • Surrealismo • Cubismo • Art Pop 	<p>Pretende-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreenda e distinga a importância dos elementos básicos da linguagem visual. - Entenda que a forma é constituída por um ou vários elementos visuais. - Reconheça a importância da cor. - Entenda o significado do tamente das formas na linguagem visual. - Reconheça as artes plásticas como expressão das emoções e do conhecimento. - Conheça as premissas orientadoras dos movimentos artísticos a estudar. - Identifique o estilo, movimento ou tendência de uma obra de arte. - Identifique os seus autores mais relevantes. - Identifique as suas obras mais relevantes como reflexo de uma procura e inovação. - Entenda e aplique a importância de uma correta planificação, recolha e organização de informação, apresentando-se o resultado do trabalho de modo agradável e claro. - Perceba e valorize a importância da criatividade na Educação Visual. 	<p>▫ A unidade temática deverá ser iniciada enquanto resultado de um debate interativo professor-turma.</p> <p>- Mostra(s) audiovisual(is)</p> <p style="margin-left: 20px;">▶ Movimentos artísticos do século XX</p> <p style="margin-left: 20px;">▶ debates interativos</p> <p>- Trabalho de pesquisa 7</p> <p>O aluno deverá elaborar uma planificação, recolha e organização de informação (no decurso das aulas e fora do horário letivo), apresentando, posteriormente à turma, o resultado do trabalho de modo agradável e claro.</p>	<p>INFORMAÇÃO – UTILIZAÇÃO DE FONTES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Saber localizar fontes de informação. ▫ Identificar fontes de informação. ▫ Recolher e registar diferentes tipos de informação. ▫ Selecionar, pesquisar e explorar recursos disponíveis. ▫ Ser capaz de interpretar situações novas, mediante a associação e comparação com situações já conhecidas. <p>COMUNICAÇÃO VISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Ler e interpretar narrativas nas diferentes linguagens visuais. ▫ Descrever acontecimentos aplicando metodologias do desenho de ilustração ou do guião visual. ▫ Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento. ▫ Compreender e interpretar corretamente o enunciado de um trabalho simples. ▫ Desenvolver uma posição de receptor consciente e crítico no sistema de comunicação em que está inserido. <p>LINGUAGEM VISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Expressar ideias através da linguagem visual. ▫ Reconhecer a influência dos elementos visuais e usá-los com intencionalidade ▫ Identificar e estudar a linguagem visual, os seus elementos e a sua gramática. ▫ Ser capaz de desenvolver respostas individualizadas e criativas. ▫ Compreender o valor das diferenças culturais, expressas nas manifestações artísticas (eruditas e populares da realidade envolvente). 	<p>(Contínua)</p> <p>Os objetivos</p> <p>(• Conhecer, Entender, Identificar, Distinguir e Utilizar)</p> <p>estão sujeitos a uma avaliação quantitativa expressa do seguinte modo:</p> <p>NÍVEL 1 – Casos excecionais</p> <p>NÍVEL 2 – Não •</p> <p>NÍVEL 3 – • conhece, entende... com alguma dificuldade</p> <p>NÍVEL 4 – • sem dificuldade</p> <p>NÍVEL 5 – • com muita facilidade</p>



DEPARTAMENTO CURRICULAR > DE EXPRESSÕES ARTÍSTICAS

**DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL
ANO DE ESCOLARIDADE: 9º**

CALENDARIZAÇÃO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS	AVALIAÇÃO
<p>2º Período (00 aulas)</p>	<p>UNIDADE TEMÁTICA 3 ARTE POSTAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • LINGUAGEM E GRAMÁTICA VISUAL ▫ Elementos visuais <ul style="list-style-type: none"> • Ponto, linha, plano, cor, volume e tamanho ▫ Organização formal <ul style="list-style-type: none"> • Composição • Forma e fundo • Simetria/ assimetria • Proporção • Equilíbrio • Contraste • Relação entre as formas • REPRESENTAÇÃO E EXPRESSÃO <ul style="list-style-type: none"> • Desenhar • Desenho de observação • Desenho linear e desenho geométrico • Linhas estruturantes e linhas auxiliares • Sombras • Proporções • A COR <ul style="list-style-type: none"> ▫ Cores primárias e secundárias ▫ Cores frias e cores quentes ▫ Harmonias cromáticas. • TÉCNICAS E MATERIAIS <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de desenho e pintura • Diferentes materiais riscadores • CRIATIVIDADE <ul style="list-style-type: none"> • Reinterpretação • Transferência de linguagens 	<p>Pretende-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreenda que a linguagem visual é uma aprendizagem. - Conheça o estilo, movimento ou tendência a que uma obra de arte pertence. - Identifique e distinga os elementos básicos da linguagem visual. - Entenda que a forma é constituída por um vários elementos visuais. - Reconheça e aplique os elementos visuais como meios expressivos. - Reconheça a importância da cor. - Reconheça e aplique diferentes harmonias da cor. - Identifique cores quentes e cores frias e compreenda que estas transmitem sensações. - Entenda o conceito de composição e identifique diferentes tipos de composição. - Distinga forma e fundo e perceba a importância da relação entre estes dois elementos numa composição. - Entenda e aplique com correção o conceito de proporção. - Aplique formas de equilíbrio e de contraste numa composição. - Entenda o desenho como processo de observação, registo e comunicação. - Entenda a utilidade das linhas estruturantes e das linhas auxiliares no desenho. - Conheça e domine um conjunto de técnicas e materiais e seja capaz de os aplicar, com correção, na representação, na comunicação e na expressão. - Compreenda como se processa a comunicação visual. - Reconheça as artes plásticas como expressão das emoções e do conhecimento. - Compreenda o valor das diferenças culturais expressas nas manifestações arquitetónicas da realidade envolvente. - Perceba e valorize a importância, da cidadividade na Educação Visual. 	<p>- Aula-Debate 7 <ul style="list-style-type: none"> • com mostra audiovisual sobre "arte postal" <p>O aluno deverá elaborar uma pesquisa, utilizando uma metodologia de trabalho que salvaguarde o tempo de que dispõe (a definir oportunamente).</p> <p>- Elaboração individual de proposta (s)</p> <p>Em formato A3, o aluno deverá elaborar estudos sobre "arte postal" > o tamanho, formato e materiais serão definidos oportunamente.</p> <p>NOTA – Cada aluno deve aplicar a cor com o material riscador que lhe parecer mais conveniente.</p> </p>	<p>INFORMAÇÃO – UTILIZAÇÃO DE FONTES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber localizar fontes de informação. ▪ Identificar fontes de informação. ▪ Recolher e registar diferentes tipos de informação. ▪ Selecionar, pesquisar e explorar recursos disponíveis. ▪ Ser capaz de interpretar situações novas, mediante a associação e comparação com situações já conhecidas. <p style="text-align: center;">COMUNICAÇÃO VISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ler e interpretar narrativas nas diferentes linguagens visuais. ▪ Descrever acontecimentos, aplicando metodologias do desenho de ilustração ou do guião visual. ▪ Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento. ▪ Compreender e interpretar corretamente o enunciado de um trabalho simples. ▪ Desenvolver uma posição de receptor consciente e crítico no sistema de comunicação em que está inserido. <p style="text-align: center;">LINGUAGEM VISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressar ideias através da linguagem visual. ▪ Reconhecer a influência dos elementos visuais e usá-los com intencionalidade. ▪ Identificar e estudar a linguagem visual, os seus elementos e a sua gramática. ▪ Ser capaz de desenvolver respostas individualizadas e criativas. ▪ Compreender o valor das diferenças culturais, expressas nas manifestações artísticas (eruditas e populares da realidade envolvente). <p style="text-align: center;">REPRESENTAÇÃO E EXPRESSÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a capacidade de representação e de expressão através do desenho, de técnicas e materiais. ▪ Conhecer e dominar um conjunto de técnicas e materiais e ser capaz de os aplicar com correção. 	<p>(Continua)</p> <p>Os objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, Entender, Identificar, Distinguir e Utilizar <p>estão sujeitos a uma avaliação quantitativa expressa do seguinte modo:</p> <p>NÍVEL 1 – Casos excecionais</p> <p>NÍVEL 2 – Não •</p> <p>NÍVEL 3 – • conhece, entende... com alguma dificuldade</p> <p>NÍVEL 4 – • sem dificuldade</p> <p>NÍVEL 5 – • com muita facilidade</p>



DEPARTAMENTO CURRICULAR > DE EXPRESSÕES ARTÍSTICAS

DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL
9º ANO DE ESCOLARIDADE:

CALENDARIZAÇÃO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS	AValiação
3º Período (00 aulas)	<p>UNIDADE TEMÁTICA 4 DESENHO RIGOROSO (COMPOSIÇÃO GEOMÉTRICA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● REPRESENTAÇÃO E EXPRESSÃO ▫ Geometria no plano <ul style="list-style-type: none"> • Ponto • Linha • Reta • Segmento de reta • Divisão de um segmento de reta em partes iguais • Polígonos triangulares • Polígonos quadrangulares • Divisão da circunferência em partes iguais • Polígonos regulares inscritos na circunferência ▫ A Cor <ul style="list-style-type: none"> • Cores primárias e secundárias. • Cores frias e cores quentes. • Harmonias cromáticas 	<p>Preteende-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entenda o desenho como um processo de observação, registro e comunicação. - Aprenda metodologias para a representação, através do desenho, de formas simples e complexas. - Entenda a utilidade das linhas estruturantes e das linhas auxiliares no desenho. - Compreenda e aplique os processos do desenho linear e do desenho volumétrico. - Compreenda a importância do desenho rigoroso em determinados tipos de representação. - Conheça e aplique técnicas básicas do desenho rigoroso na geometria plana e na geometria no espaço. - Conheça e domine um conjunto de técnicas e materiais e seja capaz de os aplicar com correção na representação, na comunicação e na expressão. - Identifique e aplique cores quentes e cores frias e compreenda que estas transmitem sensações. - Reconheça e aplique diferentes harmonias de cor. - Utilize técnicas, processos e instrumentos para estimular e desenvolver a imaginação e a criatividade. - Perceba e valorize a importância da criatividade na Educação Visual. 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Revisão do DESENHO RIGOROSO (7º, 8º) ▫ Expressão Gráfica Rigorosa <ul style="list-style-type: none"> • Composição geométrica • Em formato A3 elaborar, individualmente, uma composição visual rigorosa, utilizando a geometria no plano (7º e 8º anos de escolaridade). <p>NOTA _ Cada aluno deve aplicar a cor com o material riscador que lhe parecer mais conveniente.</p>	<p>INFORMAÇÃO – UTILIZAÇÃO DE FONTES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Saber localizar fontes de informação. ▫ Identificar fontes de informação. ▫ Recolher e registar diferentes tipos de informação. ▫ Selecionar, pesquisar e explorar recursos disponíveis. ▫ Ser capaz de interpretar situações novas, mediante a associação e comparação com situações já conhecidas. <p>COMUNICAÇÃO VISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Ler e interpretar narrativas nas diferentes linguagens visuais. ▫ Compreender e interpretar corretamente o enunciado de um trabalho simples. ▫ Desenvolver uma posição de receptor consciente e crítico no sistema de comunicação em que está inserido. <p>REPRESENTAÇÃO E EXPRESSÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Desenvolver a capacidade de representação e de expressão através do desenho, de técnicas e materiais. ▫ Conhecer e dominar um conjunto de técnicas e materiais e ser capaz de os aplicar com correção. <p>LINGUAGEM VISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Expressar ideias através da linguagem visual. ▫ Reconhecer a influência dos elementos visuais e usá-los com intencionalidade. ▫ Identificar e estudar a linguagem visual, os seus elementos e a sua gramática. ▫ Ser capaz de desenvolver respostas individualizadas e criativas. 	<p>(Continua)</p> <p>Os objetivos</p> <p>(• Conhecer, Entender, Identificar, Distinguir e Utilizar)</p> <p>estão sujeitos a uma avaliação quantitativa expressa do seguinte modo:</p> <p>NÍVEL 1 – Casos excecionais</p> <p>NÍVEL 2 – Não •</p> <p>NÍVEL 3 – • conhece, entende, com alguma dificuldade</p> <p>NÍVEL 4 – •• sem dificuldade</p> <p>NÍVEL 5 – ••• com muita facilidade</p>



DEPARTAMENTO CURRICULAR > DE EXPRESSÕES ARTÍSTICAS

DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL
ANO DE ESCOLARIDADE : 9º

CALENDARIZAÇÃO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS	AVALIAÇÃO
3º Período (00 aulas)	<p>UNIDADE TEMÁTICA 5 REPRESENTAÇÃO TÉCNICA – AXONOMETRIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • REPRESENTAÇÃO E EXPRESSÃO = Desenho Rigoroso • Axonometrias <ul style="list-style-type: none"> - Cavaleira - Isométrica 	<p>Pretende-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entenda o desenho como um processo de observação, registo e comunicação. - Compreenda a importância do desenho rigoroso em determinados tipos de representação. - Conheça e aplique as técnicas básicas do desenho rigoroso na geometria plana e na geometria no espaço. - Utilize algumas convenções ou normalizações: escalas, traçados e cotagem. - Conheça e domine um conjunto de técnicas e materiais e seja capaz de os aplicar com correção na representação, na comunicação e na expressão. - Perceba e valorize a importância da criatividade na Ed. Visual. - Utilize técnicas, processos e instrumentos para estimular e desenvolver a imaginação e a criatividade. 	<p>1 - Mostra(s) audiovisual (ais).</p> <p>2- Aula (s) explicativa (s) sobre as axonometrias Cavaleira e Isométrica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios práticos: constituição de axonometrias. 	<p>INFORMAÇÃO – UTILIZAÇÃO DE FONTES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber localizar fontes de informação. ▪ Identificar fontes de informação. ▪ Recolher e registar diferentes tipos de informação. ▪ Selecionar, pesquisar e explorar recursos disponíveis. ▪ Ser capaz de interpretar situações novas, mediante a associação e comparação com situações já conhecidas. <p>COMUNICAÇÃO VISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ler e interpretar narrativas nas diferentes linguagens visuais. ▪ Compreender e interpretar correlamente o enunciado de um trabalho simples. ▪ Desenvolver uma posição de receptor consciente e crítico no sistema de comunicação em que está inserido. <p>REPRESENTAÇÃO E EXPRESSÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a capacidade de representação e de expressão através do desenho, de técnicas e materiais. ▪ Conhecer e dominar um conjunto de técnicas e materiais e ser capaz de os aplicar com correção. <p>LINGUAGEM VISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exprimir ideias através da linguagem visual. ▪ Reconhecer a influência dos elementos visuais e usá-los com intencionalidade. ▪ Identificar e estudar a linguagem visual, os seus elementos e a sua gramática. ▪ Ser capaz de desenvolver respostas individualizadas e criativas. 	<p>(Contínua)</p> <p>Os objetivos</p> <p>(• Conhecer, Entender, Identificar, Distinguir e Utilizar)</p> <p>estão sujeitos a uma avaliação quantitativa expressa do seguinte modo:</p> <p>NÍVEL 1 – Casos excecionais</p> <p>NÍVEL 2 – Não •</p> <p>NÍVEL 3 – • conhece, entende... com alguma dificuldade</p> <p>NÍVEL 4 – •• sem dificuldade</p> <p>NÍVEL 5 – ••• com muita facilidade</p>

ANEXO III

Proposta de trabalho *Identidade de nós mesmos*



Proposta de trabalho | 2.ª aula

“Identidade de nós mesmos”

O século XX foi para a Arte um período rico em movimentos e estilos, mas sobretudo foi um período de radicalização, de autorreflexão e de crítica. A atividade artística ganhou para si um estatuto cada vez mais individualista e independente, reivindicando autonomia em relação à sociedade ou a quaisquer programas ideológicos, temáticos ou técnicos.

1. Tendo em consideração este período da Arte e o título do documentário realizado por Wim Wenders, *“Identidade de nós mesmos”*, elabora um trabalho sobre autorrepresentação através do qual possas refletir sobre a questão da “identidade” a partir de uma perspetiva tua. Para a realização deste trabalho deverás ter em atenção os seguintes aspetos:

- a) Elabora o teu autorretrato apropriando-te de um dos movimentos, estilos ou tendências da Arte do século XX que estudaste e com o qual te identificas.
- b) Procura, tal como os artistas do século XX, aprofundar este tema apresentando pelo processo artístico uma perspetiva particular e experimentalista da ideia de identidade.
- c) Utiliza os suportes, as técnicas e os materiais que julgues serem os mais apropriados para a apresentação da tua ideia.

Bom trabalho!

Aula 30.01.2013
Mestranda | Sandra Carvalho

ANEXO IV

Proposta de trabalho Arte Postal (Selos)



Proposta de trabalho

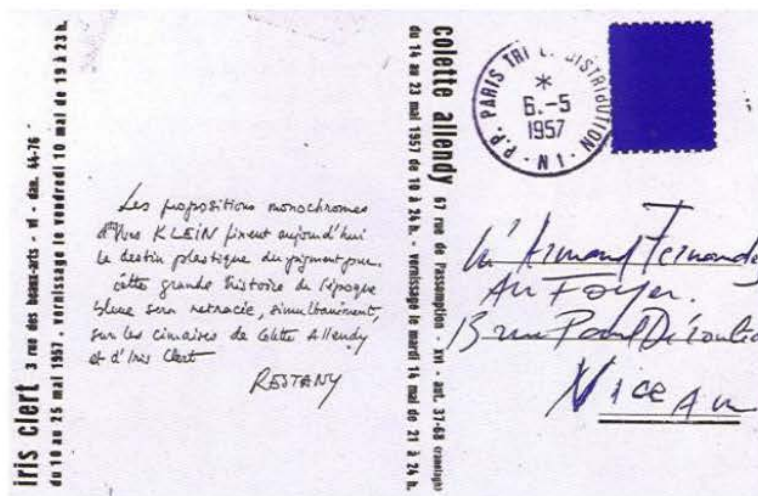
“Arte Postal – A arte por correspondência”

Muitas são as características, os materiais e técnicas utilizadas pelos artistas da arte por correspondência, denominada de Arte Postal, podendo-se afirmar que cada artista desenvolveu características próprias e individuais, fator que permitiu identificar a identidade dos trabalhos que circulavam neste contexto artístico. De todo o tipo de meios criativos possíveis, destacam-se os selos e carimbos criados por alguns artistas. Estas criações rapidamente começaram a ser conhecidas como “selos de artista” e “carimbos de artista”.

1. As imagens apresentadas na página 2 são exemplos de selos e carimbos criados por alguns artistas de referência desta arte.

1.1. Tal como os exemplos apresentados, procura realizar um estudo para um selo de forma a criares uma marca de identidade. Utiliza para a tua criação o modelo de selo fornecido em suporte de papel.

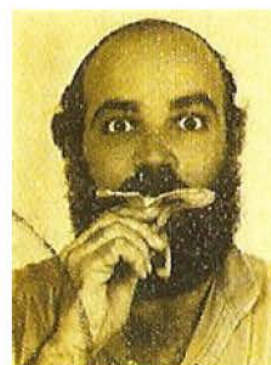
a) Para a elaboração desta tua marca deverás utilizar os materiais e as técnicas de representação que considerares as mais adequadas. Procura transportar para este trabalho alguns dos conhecimentos já adquiridos, aproveitando matérias e temas já explorados.



A. Yves Klein
Selo Azul (1957)



B. Paulo Bruscky
Envelope dos anos 1970



C. Paulo Bruscky
Selo (1970)

ANEXO V

Proposta de trabalho Arte Postal (Envelopes)



Proposta de trabalho

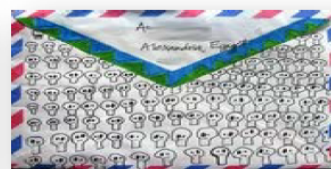
“ A Arte Postal”

A Arte Postal usa o correio como suporte, tal como as outras formas de arte usam a tela, o papel, o ferro ou a madeira. Os envelopes, os postais, os telegramas, selos, cartas, eram trabalhos executados com colagens, desenhos, ideias, textos, carimbos, etc., enviados ao recetor e este também deveria enviá-lo a outros. O trabalho não teria necessariamente que retornar ao seu transmissor. Não se pode imaginar um trabalho de Arte Postal sem palavras, ou desenhos, papel ou plástico. Esses mesmos elementos são os meios, os elementos significativos com os quais a mensagem da Arte Postal é construída.

1. Observa com atenção os exemplos abaixo representados. Partindo das noções que foste adquirindo ao longo da abordagem ao tema da “Arte Postal”, procura elaborar um estudo explorando os meios e a linguagem plástica da arte por correspondência.

a) Para a elaboração deste estudo utiliza o envelope que te foi fornecido com um destinatário surpresa, que se encontra no interior do mesmo.

b) Procura desenvolver sob o envelope uma mensagem escrita e visual para o destinatário contido no envelope, oferecendo através desse trabalho a criação de uma proposta de comunicação e de eventual troca de informação. Deverás, no final, enviar esse trabalho ao seu destinatário, utilizando para tal a caixa de correio que se encontrará na entrada da sala G 2.4.



(exemplos de Arte Postal)

Aula 01.03.2013
Mestranda | Sandra Carvalho

ANEXO VI

Proposta de trabalho *Desenhar as palavras*



Plano Nacional de Leitura – Projeto “DESENHAR AS PALAVRAS”

Proposta de trabalho

O desenho, assim como a escrita, é uma forma de comunicação, de transmissão de ideias. E tal como essas ideias podem ser transmitidas por palavras, também o pensamento se pode tornar visível através do desenho.

1. Partindo dos textos que te serão entregues semanalmente, e após uma leitura cuidada dos mesmos, procura interpretá-los de forma a desenvolveres uma composição visual. Usa o suporte em papel que te foi atribuído para que através da leitura, da escrita, do desenho e de outras técnicas diferentes, como por exemplo, a pintura, o recorte, a colagem, a estampagem, etc, realizes a tua composição.

1.1. Para a construção da composição deverás ter ainda em consideração os seguintes aspetos:

- a) Utiliza o texto e o seu conteúdo como ponto de partida para o desenvolvimento da composição e do desenho a realizar;
- b) Integra na composição, por meio de uma das técnicas da expressão plástica, a palavra escrita ou desenhada utilizando-a como um elemento de comunicação visual.

Bom trabalho!

19.10.2012

ANEXO VII

Caso 1 – Aluna A

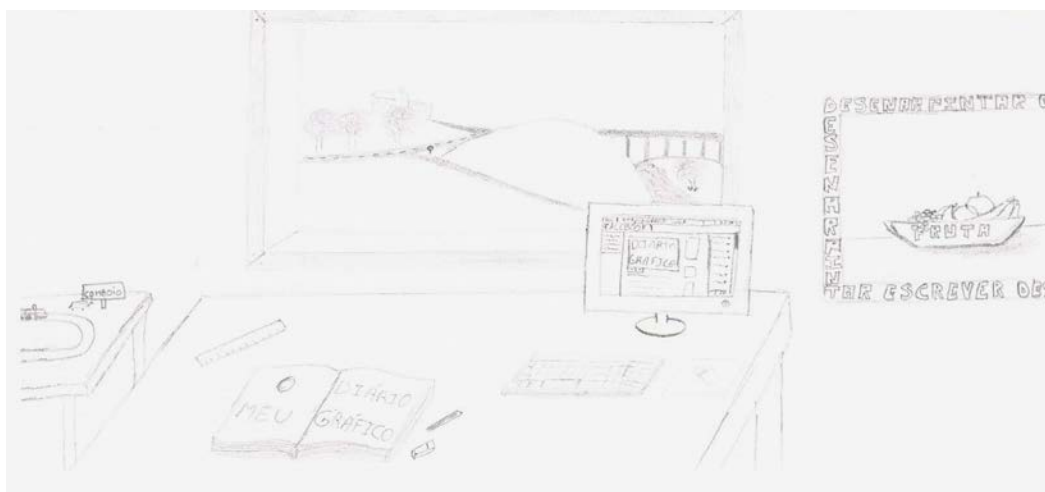


Imagem 1 – Aluna A (antes modelo de intervenção)



Imagem 2 – Aluna A (antes modelo de intervenção)

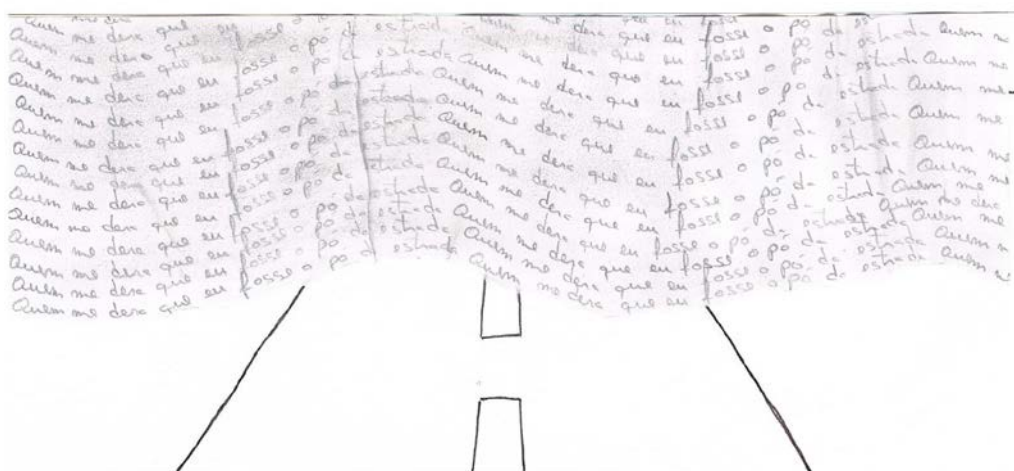


Imagem 3 – Aluna A (antes modelo de intervenção)



Imagem 4 – **Aluna A** (após modelo de intervenção)



Imagem 5 – **Aluna A** (após modelo de intervenção)



Imagem 6 – **Aluna A** (após modelo de intervenção)



Imagem 7 – **Aluna A** (após modelo de intervenção)



Imagem 8 – **Aluna A** (após modelo de intervenção)

ANEXO VIII

Caso 2 – Aluna B



Imagem 1 – **Aluna B** (*antes* modelo de intervenção)

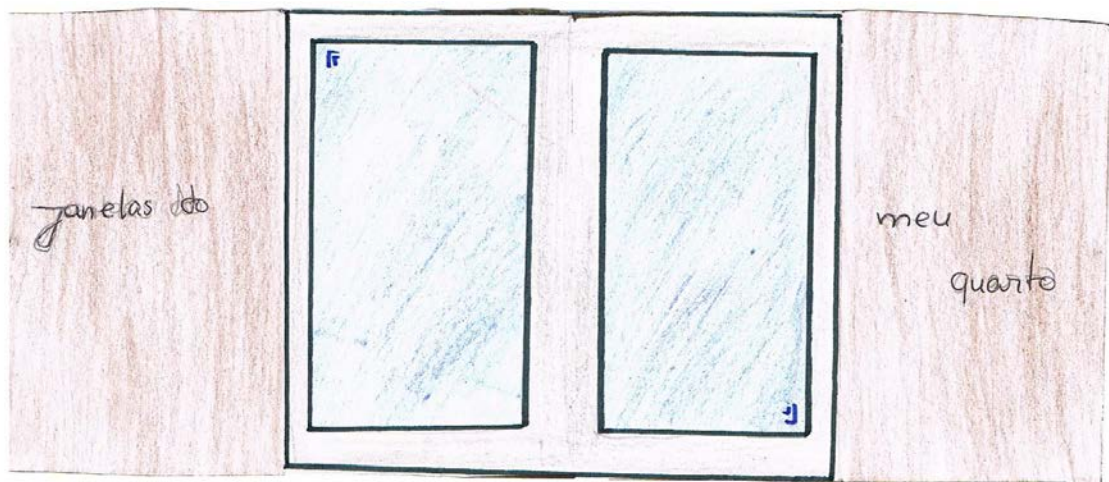


Imagem 2 – **Aluna B** (*antes* modelo de intervenção)



Imagem 3 – **Aluna B** (*antes* modelo de intervenção)



Imagem 4 – Aluna B (após modelo de intervenção)

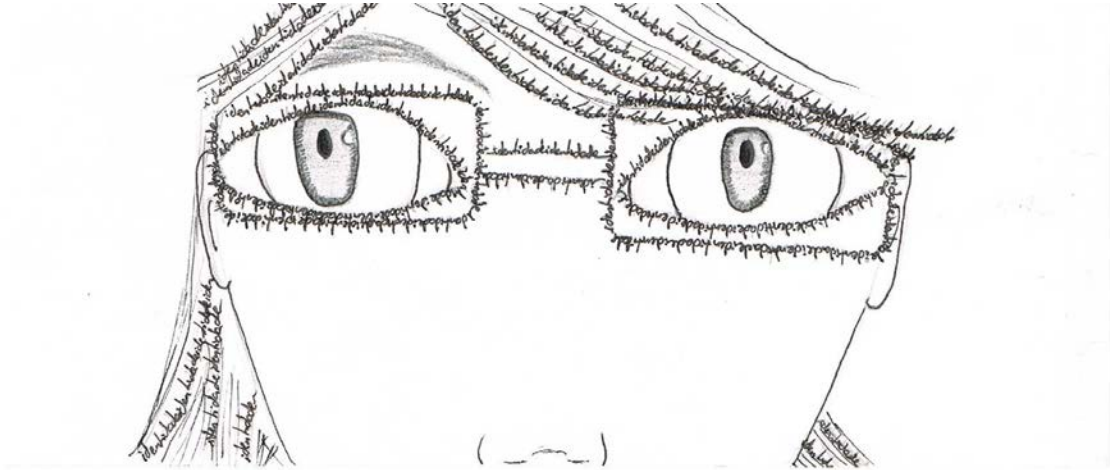


Imagem 5 – **Aluna B** (após modelo de intervenção)

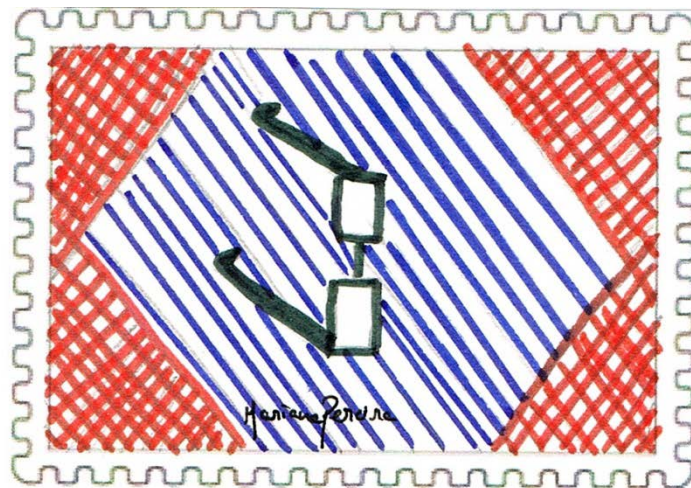


Imagem 6 – **Aluna B** (após modelo de intervenção)

ANEXO IX

Caso 3 – Aluno C

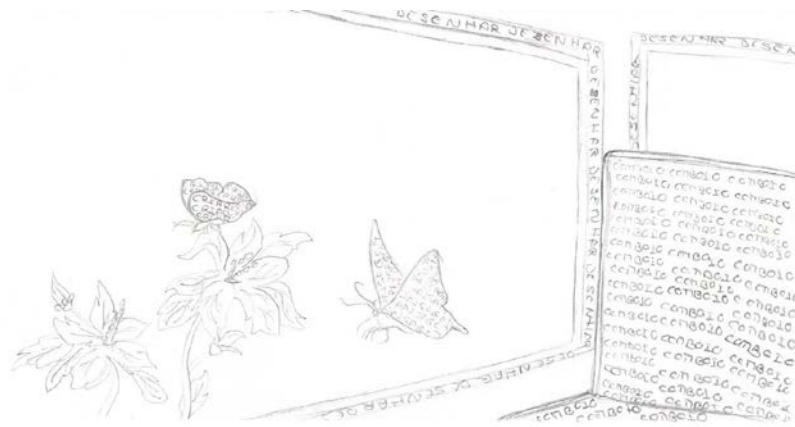


Imagem 1- **Aluno C** (antes modelo de intervenção)

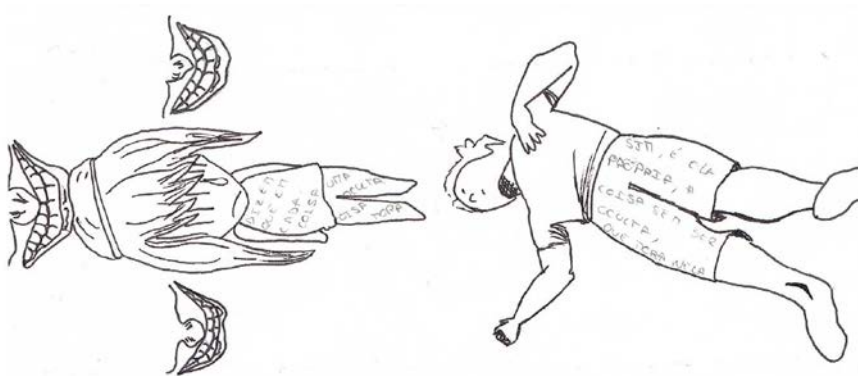


Imagem 2 – **Aluno C** (antes modelo de intervenção)



Imagem 3 – **Aluno C** (antes modelo de intervenção)



Imagem 4 – Aluno C (após modelo de intervenção)



Imagem 5 – Aluno C (após modelo de intervenção)

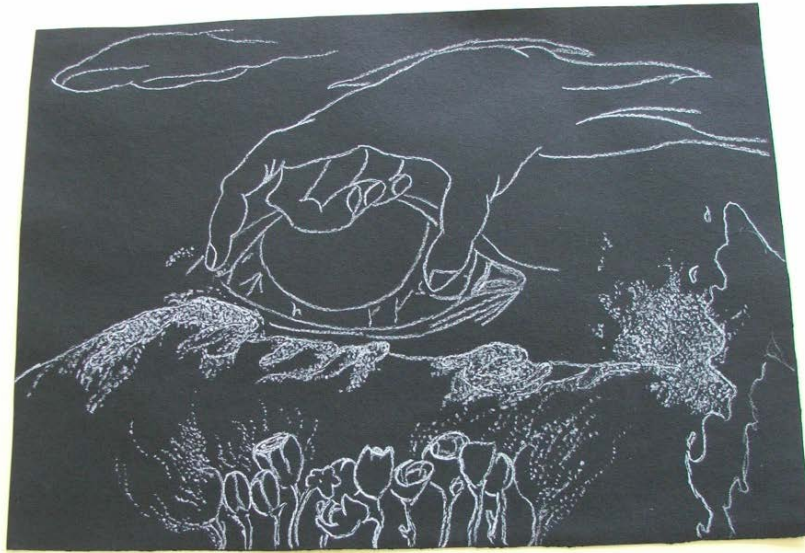


Imagem 6 – **Aluno C** (após modelo de intervenção)



Imagem 7 – **Aluno C** (após modelo de intervenção)

ANEXO X

Caso 4 – Aluna D



Imagem 1 – Aluna D (antes modelo de intervenção)

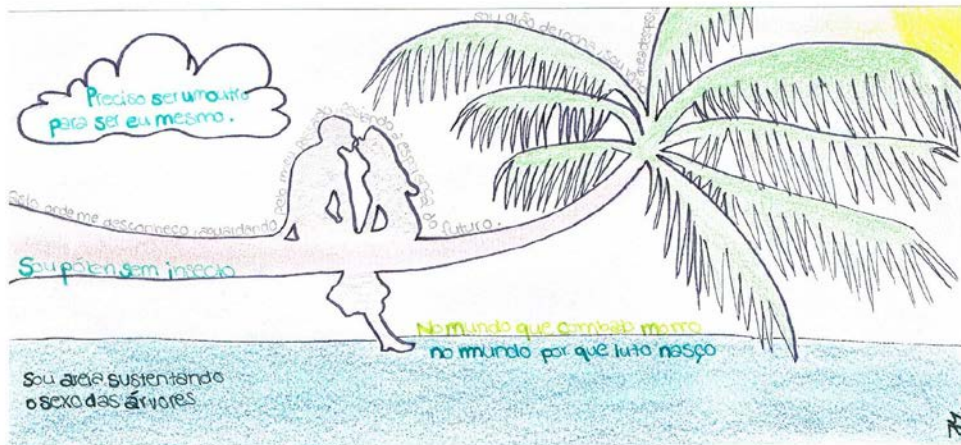


Imagem 2 – Aluna D (antes modelo de intervenção)



Imagem 3 – Aluna D (antes modelo de intervenção)



Imagem 4 – **Aluna D** (*após* modelo de intervenção)



Imagem 5 – **Aluna D** (*após* modelo de intervenção)



Imagem 6 – Aluna D (após modelo de intervenção)



Imagem 7 – Aluna D (após modelo de intervenção)

ANEXO XI

Caso 5 – Aluna E



Imagem 1 – **Aluna E** (antes modelo de intervenção)



Imagem 2 – **Aluna E**



Imagem 3 – **Aluna E**

(antes modelo de intervenção)

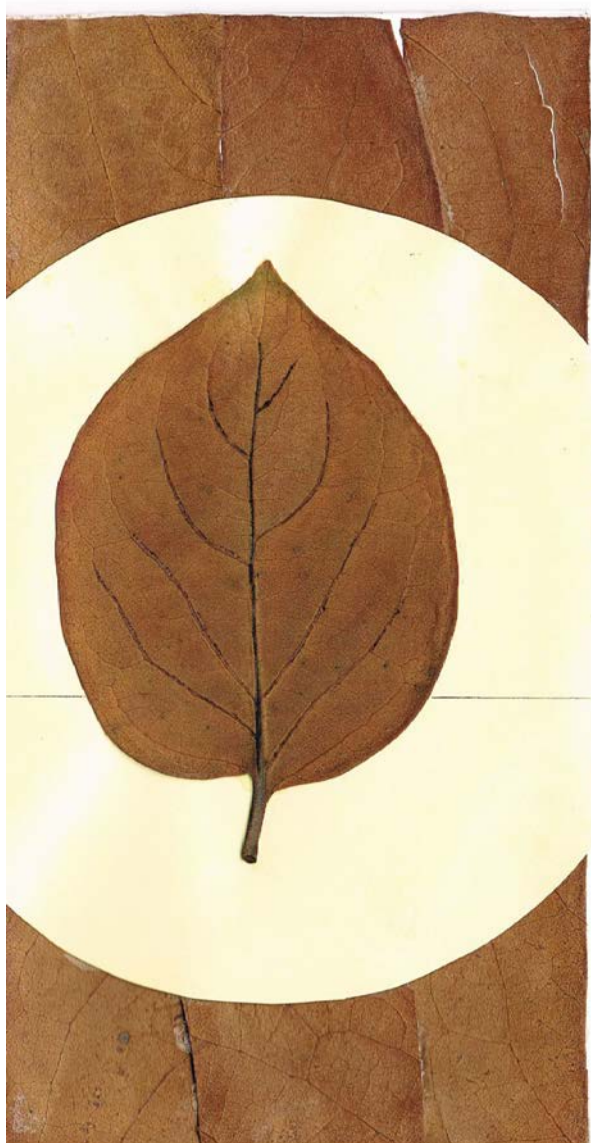


Imagem 4 – **Aluna E**



Imagem 5 – **Aluna E**

(*após* modelo de intervenção)

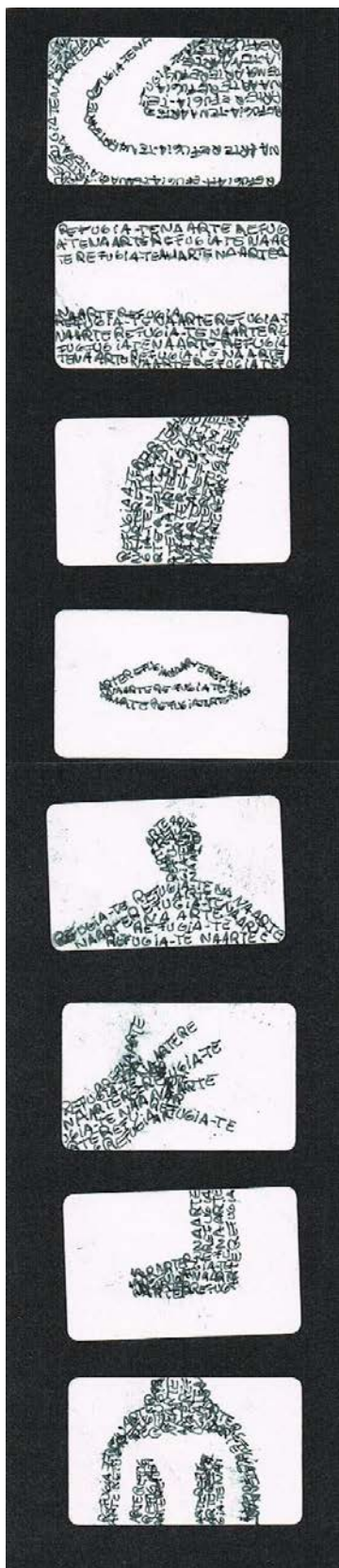


Imagem 6 – **Aluna E** (após modelo de intervenção)

Imagem 7 – **Aluna E** (após modelo de intervenção)



Imagem 8 – **Aluna E** (*após* modelo de intervenção)