

ANA CRISTINA DUARTE

Investigadora do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), é Doutorada e Mestre em Ciências da Educação, área de Inovação Pedagógica, pela Universidade da Madeira, Licenciada em Design/Projeção Gráfica, pelo Instituto Superior de Arte e Design, da Universidade da Madeira. É professora de Artes Visuais do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, desde 1988. Lecionou como professora convidada do Departamento de Ciências da Educação e do Departamento de Artes e Humanidades da Universidade da Madeira, ministrando UC das áreas da educação relativas à expressão visual e didáticas. Desenvolveu um percurso na área da formação de docentes, colaborando com diversas entidades, e foi professora cooperante em várias edições dos cursos de mestrado em ensino das artes visuais no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. É atualmente Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, no Funchal.

NATALINA CRISTÓVÃO

Doutorada em Ciências da Educação – especialidade de currículo, mestre em Inovação pedagógica, licenciada em Ensino Básico – Variante de Educação Musical e detentora do curso FORGEP I – Gestão e Administração Pública. Desde 2001 que colabora com instituições do ensino superior na lecionação de UC nas áreas da Expressão Musical, Didática, Pedagogia Musical, Teoria e Desenvolvimento Curricular e Ambientes Não Formais de Aprendizagem, sendo atualmente assistente convidada na Universidade da Madeira. Coordenou e colaborou em várias edições de cariz pedagógico e científico. Entre as suas áreas de investigação, destacam-se: Política educativa, gestão curricular, educação artística e património musical. Em 2015 foi nomeada juiz social e atualmente é Diretora de Serviços de Educação Artística - Direção Regional de Educação/Madeira.



UIDB/04083/2020



ANA CRISTINA DUARTE
NATALINA CRISTÓVÃO
(ORG.)

EDUCAÇÃO, ARTES E CULTURA: DISCURSOS E PRÁTICAS

EDUCAÇÃO ARTES CULTURA

DISCURSOS E PRÁTICAS

ANA CRISTINA DUARTE
NATALINA CRISTÓVÃO
(ORG.)

EDUCAÇÃO
ARTES
CULTURA
DISCURSOS E PRÁTICAS

Ana Cristina Duarte
Natalina Cristóvão
(org.)

1ª Edição - 2020

Título

Educação, Artes e Cultura: Discursos e Práticas

Organizadores

Ana Cristina Duarte & Natalina Cristóvão

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal (Portugal)

URL: www.uma.pt/cie-uma

E-mail: cie.admin@mail.uma.pt

Design Gráfico

Énio Freitas

Impressão e Acabamento

Imprensa Académica

Tiragem

150 Exemplares

ISBN

978-989-54390-3-4

Depósito Legal

© CIE-UMa 2020



UIDB/04083/2020



FDCTI-RAM – CIE-UMa

ÍNDICE

Prefácio	5
<i>Nuno Fraga</i>	
Nota Introdutória	7
<i>Ana Cristina Duarte & Natalina Cristóvão</i>	
Mensagem do Professor Doutor Guilherme d’Oliveira Martins.....	9
PARTE I CONFERÊNCIAS.....	13
O que as artes nos podem ensinar	15
<i>Sara Bahia</i>	
Rumo ao desenvolvimento artístico: teorias e práticas.....	24
<i>José Carlos Godinho</i>	
Aprender a “Olhar com olhos de Ver” na Escola?	41
<i>Ana Cristina Duarte</i>	
Educação Artística na Região Autónoma da Madeira: Conquistas e desafios.....	58
<i>Maria Natalina Faria Cristóvão Santos</i>	
PARTE II	81
Artes no Currículo: Expressão ou Educação?	83
<i>Jesus Maria Sousa</i>	
Currículo, pensamento crítico e criatividade	93
<i>Fernanda Gouveia, Gorete Pereira, Isabel Gouveia & Nuno Fraga</i>	
Educar em EV para o século XXI: Uma prática numa escola do Funchal	114
<i>Elsa Susana da Silva Forte</i>	
Crianças, cultura(s) e educação artística: Reflexões sobre as artes visuais na EI	128
<i>Guida Mendes</i>	
Representações dos estudantes sobre Arte nos cursos profissionalizantes de Educação Física e de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Estudo de caso na Universidade da Madeira	139
<i>Alice Mendonça & Paulo Brazão</i>	
A cultura motora como polo atractor da mudança da Escola.....	152
<i>Helder Lopes, Élvio Gouveia, Ana Correia, Ricardo Alves, João Prudente, Catarina Fernando & Ana Rodrigues</i>	
Culture as investment in Europe	159
<i>Liliana Rodrigues</i>	

Ensino inclusivo nas aulas de Educação Física: Uma reflexão às práticas pedagógicas	163
<i>Ana Rodrigues, João Prudente, Ana Correia, Ricardo Alves, Élvio Gouveia & Helder Lopes</i>	
Robots para a construção de significados estatísticos e para a reconstrução de <i>foregrounds</i>	173
<i>Paula Cristina Lopes & Elsa Fernandes</i>	
Robots na aprendizagem das STEAM	188
<i>Sónia Martins & Elsa Fernandes</i>	
O modelo de Educação Desportiva: Uma alternativa a considerar no ensino da Educação Física.....	203
<i>Élvio Rúbio Gouveia, Helder Lopes, Ana Rodrigues, Tomás Quintal, Marcelo Pestana, Ricardo Alves, Ana Correia, Bruna Gouveia, Adilson Marques & Andreas Ihle</i>	
Psicologia do desenvolvimento: Cuidado e sensibilidade a partir da arte de Azuma Makoto.....	217
<i>Debora Emanuelle Nascimento Lomba</i>	
PARTE III.....	225
A obra de arte e a criança de 5/6 anos: Cultura, inovação ou loucura?	227
<i>Susana Jorge-Ferreira</i>	
Educação museal - a arte como ferramenta pedagógica para a compreensão da ciência	241
<i>Mariana Ribeiro, Dalila Calaça & Sílvia Carreira</i>	
O papel da Galeria espaçomar na democratização da cultura na escola	247
<i>Benilde Silva, Fátima Azevedo & Sandra Correia</i>	
Equipa de animação na Educação Pré-escolar – Um percurso com histórias	254
<i>Marlene Abreu</i>	
História regional e local na escola.....	263
<i>David Leça, Liliana Dias & Vanda Martins</i>	
Geografia cultural no Sul do Brasil: os indígenas Kaingang, o “Ateliê Casa 9” e a “Ocupação Nova Santa Marta” em Santa Maria-RS	272
<i>Angelita Zimmermann, Ane Carine Meurer & Maria Manuela Duarte Guilherme</i>	

PREFÁCIO

O livro que agora se publica é a mais recente edição científica e académica do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa) e surge na sequência da realização do XIV Colóquio CIE-UMa sob o tema “Educação, Artes e Cultura: Discursos e Práticas”.

Os ensaios e as narrativas que se corporificam nas páginas seguintes expressam o trabalho teórico-prático de um conjunto variado de investigadores em diversas posições de ação-reflexão no sistema educativo, pelo que trazem ao debate sobre Educação, Artes e Cultura um conjunto diverso de variáveis que nos permitem adentrar em processos de reflexão mais densos, mas necessários, sobre o papel da educação artística nas escolas e nos sistemas, que tal como ela, se apresentam abertos e permeáveis, a um trabalho colaborativo mais assertivo e necessário ao projeto educativo local.

Os textos que resultam das quatro conferências deste evento científico, bem como das comunicações apresentadas, são um retrato claro e plural do posicionamento e desenvolvimento da educação artística no sistema educativo português, em particular no espaço comunitário que as escolas coabitam, nos seus projetos educativos e, com relevância, no caso particular da Região Autónoma da Madeira. São discursos e práticas que enquadram as Artes e a Cultura, nas suas múltiplas expressões, no espaço educativo e nos desvelam possibilidades variadas de pensar a escola do século XXI.

Há aqui, muita história, muita cultura e muita arte no sentido que lhe é dado por Tolstói, como capacidade de contágio e de relação autêntica, há, portanto, muitos afetos e consciência, faculdades, no dizer de António Damásio, essenciais à “inteligência criadora, responsável pelas práticas e pelos artefactos das culturas”.

O mais recente campo jurídico-normativo da educação em Portugal tem acentuado o desenvolvimento dos processos pedagógicos em torno do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com ele, reforçando a dimensão humanista em que se devem alicerçar as práticas pedagógicas e naturalmente os processos de liderança, de construção e concertação de uma escola mais inclusiva, mais autónoma, mais democrática.

Se em Freire encontramos a relação direta entre o valor da ética e da estética como saberes necessários à prática pedagógica, pois

não há “boniteza” sem “decência” na verdade democrática da educação e sobretudo da ação da escola, não é menos verdade que nessa ação os seus atores deverão encontrar estratégias partilhadas que consubstanciem a possibilidade de uma prática pedagógica tão bonita quanto significativa. Bonita, porque emocionalmente acolhedora, e por se tratar de “um testemunho rigoroso de decência e pureza” que respeita a natureza humana e a formação moral dos alunos, tal como nos situa Freire na obra *Pedagogia da Autonomia*. Significativa, porque o ensino se converte num processo matético ancorado na ação colaborativa, na corporificação das palavras pelo exemplo (Freire In *Pedagogia da Autonomia*), na superação da curiosidade ingênua e na construção de um mosaico de discursos e práticas que alimentam o desenvolvimento do contexto real onde as aprendizagens se corporificam e conquistam espaço significativo pela sua funcionalidade e intencionalidade.

As Artes e a Cultura, os seus discursos e práticas que de seguida se desvelam, são um caminho possível à leitura do mundo e a uma posterior interpretação e compreensão da palavra, na certeza que é na descoberta real dos contextos de aprendizagem, dos seus atores, vontades e desejos, que se criam aprendizagens significativas, e se abre espaço ao pensamento crítico e à criatividade nas escolas e nos mundos em que ela coabita.

E se, para Paulo Freire, “Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens”; poderei dizer que o CIE-UMa tem sido um teatro digno de tais operações, ora oferecendo o seu palco, ora encenando, ora criando e atuando, sendo esta obra exemplo desse trabalho.

Nuno Fraga
Diretor do CIE-UMa

NOTA INTRODUTÓRIA

Falar de cultura é falar da história da humanidade, é falar do manancial de saber edificado que nos ajuda a situar no mundo atual, mas é também falar do conhecimento que hoje construímos nas mais diversas áreas. Num mundo de crescente complexidade, as artes saíram do reduto dos museus e salões e das salas de concerto, e penetraram na cultura quotidiana, influenciando largamente a cosmovisão do cidadão comum, alterando sobremaneira o modo pelo qual este vê o mundo. Embrenhadas nos meandros das artes e da educação, somos particularmente sensíveis a um conjunto de questões/preocupações relativas às relações e ao modo pelo qual o homem comum entende estas matérias. Neste sentido, hoje, falar de educação e de cultura é falar de uma multiplicidade de experiências, onde o individual e o coletivo se entrecruzam, tecendo as linhas da história da humanidade.

Estará o homem preparado para fruir criticamente aquilo que se lhe oferece? Que contributos estarão o meio académico e o próprio sistema educativo a dar para a sua formação?

Na busca de uma análise profunda destas matérias, no XIV Colóquio CIE-UMa fomentou-se um largo debate acerca das relações estabelecidas entre as artes, a cultura e a educação a partir dos eixos definidos pelas linhas de investigação: Currículo, Inovação Pedagógica e Administração Educacional.

Os textos que aqui vos apresentamos, de uma grande diversidade e riqueza de pontos de vista, da autoria dos conferencistas, os exmos José Carlos Godinho e Sara Bahia, nós mesmas, e de alguns dos nossos colegas participantes com comunicações, assim como a transcrição de uma mensagem de Guilherme d'Oliveira Martins, exibem, em parte, aquilo que foi o exuberante debate ocorrido e deixam em aberto um conjunto de questões que poderão vir a constituir-se como novas fontes de debate.

Ana Cristina Duarte
Natalina Cristóvão
(Org.)

MENSAGEM DO PROFESSOR DOUTOR GUILHERME D'OLIVEIRA MARTINS

(Transcrição de comunicação disponibilizada em formato vídeo que foi presente na cerimónia de abertura do XIV Colóquio CIE-UMa)

É com o maior gosto que me associo a esta iniciativa da Universidade da Madeira, no tocante ao tema “Educação, Artes e Cultura - Discursos e Práticas”. Falar hoje de educação é, antes de mais, falar de educação para todos e este desafio leva-nos a compreender as diversas vocações e sensibilidades, já que falar de educação e de aprendizagem é sempre falar de uma pluralidade de experiências. Na educação não há receitas e é indispensável que nós possamos encontrar estratégias que vão ao encontro daquilo que cada um pede que a escola lhe dê, e que a aprendizagem favoreça.

O que distingue uma sociedade desenvolvida de uma sociedade atrasada é exatamente a capacidade de aprender; a sociedade desenvolvida aprende mais e melhor, a sociedade atrasada não aprende. Não são as matérias primas, não são os recursos materiais que definem o desenvolvimento humano, mas sim as pessoas, e é por isso que falar da educação, das artes e da cultura, é falar de três elementos que estão intimamente relacionados.

Falar das artes na educação é falar do princípio de tudo. De facto, pensando na educação de infância, pensando no pré-escolar e depois no desenvolvimento de cada estudante e de cada pessoa, num paradigma que é o da educação e formação ao longo da vida, nós temos de compreender que a dimensão artística é absolutamente fundamental. Uma escola sem a presença da dimensão artística é uma escola que não é capaz de definir a melhor estratégia, relativamente ao primado na aprendizagem.

Vemos que uma criança, ainda antes de tomar contacto com a escola, tem um natural desejo, tem uma natural tendência para se exprimir, exprimir na música, exprimir no desenho. Todos nos lembramos da célebre afirmação de Almada Negreiros na invenção do dia claro - “Pede-se a uma criança que desenhe uma flor” -, e esse texto, é um texto absolutamente extraordinário uma vez que ele nos diz exatamente qual o processo que leva à aprendizagem do mundo da vida. De facto, é a sensibilidade, é a arte nas suas diversas dimensões que está bem presente quando falamos do processo de aprendizagem.

Um dia, perguntaram a Sophia de Mello Breyner o que é indispensável numa escola e Sophia respondeu que “indispensável numa escola, é poesia, música e ginástica”. O jornalista a quem Sophia respondeu deste modo ficou um pouco surpreendido e perguntou: Mas onde está a matemática? E Sophia respondeu imediatamente: Acha que é possível distinguir uma redondilha de um Alexandrino? Acha que é possível ler uma pauta de música sem ter sensibilidade matemática? E, simultaneamente, a necessidade da nossa ligação, da nossa compreensão do corpo. E essa ligação do corpo permite encontrarmos muitas dimensões que correspondem à vivência da arte. A Sophia gostava muito de escrever “dança” com “s” e não com “ç” cedilhado e ela dizia: “dança” com “s” é mais poético uma vez que o “s” tem a própria dimensão da beleza corporal.

A questão é esta: ouvirmos alguém que foi grande na poesia dizer-nos isto, chamar-nos à atenção que afinal nas artes está um pouco de tudo relativamente ao que é necessário para compreendermos os autores.

Um dia, em Castelo Branco, uma senhora foi contratada para uma escola para ensinar a sua arte; ela era uma artesã, era uma artesã das colchas extraordinárias que aí se produzem, e essa senhora, já com uma certa idade mas muita experiência, tornou-se professora na escola. Ainda que de início fosse analfabeta, um curso de formação permitiu que ela fosse alfabetizada e tornou-se assim, um elemento fundamental porque ensinou a sua arte, recebeu a alfabetização, fazendo compreender o que é a essência do ato educativo - o ato educativo é uma troca. Nós temos sempre que dar alguma coisa e que receber. A criança desde muito cedo, desde que nasce, dá sempre alguma coisa quando lhe ensinamos, e essa qualquer coisa que nos dá, é justamente a compreensão da vida, o olhar para a realidade inesperada que a cerca. Pois bem, essa senhora artesã, que se tornou um elemento importante no projeto dessa escola, tinha dois netos. Os netos não tinham sucesso escolar e perguntavam muitas vezes o que faziam na escola, mas a partir do momento em que a avó passou a estar na escola, eles mudaram de atitude e o diretor da escola chamou-os. Chamou-os separadamente e perguntou-lhes: vocês, nos anos anteriores tinham dificuldades, não estavam motivados?... E eles responderam: Ah, agora a nossa avó é professora cá na escola. Notem esta história, esta história verídica tem um elemento particularmente importante: a introdução deste elemento artístico através de uma artesã, que originalmente era analfabeta, mas que tinha algo de importante a dar, o seu saber, o seu conhecimento. Um analfabeto tem conhecimento e nós precisamos de garanti-lo através da troca, alfabetizamo-lo, para que ele nos possa dar melhor testemunho da sua arte e, simultaneamente, a compreensão exata da força da aprendizagem.

Portanto, a presença das artes, a compreensão da educação como troca e, simultaneamente a percepção exata do motivo pelo qual a UNESCO que, inicialmente, quando foi fundada, definiu como primeiro objetivo mundial de educação no mundo a “luta contra o alfabetismo”, em 1990, na conferência de Jomtien, adotou o princípio “educação para todos”. E vejam que agora este objetivo - “educação para todos” -, significa compreender que a educação é uma troca, que a educação corresponde permanentemente à procura daquilo que nos permite ser melhores. Sócrates, o filósofo, no momento em que foi condenado à cícuta perguntaram-lhe: E agora, filósofo, o que desejas fazer antes de morrer? E o filósofo respondeu: Antes de morrer eu apenas quero aprender mais uma ária musical. Mas, Sócrates, tu és louco! Então vais morrer e ainda queres aprender? Sim, porque a aprendizagem é aquilo que verdadeiramente vale a pena.

Ora, hoje, educar, hoje, cultivar a arte, hoje, aprender melhor, significa a força maior de uma sociedade. E a força maior de uma sociedade, uma vez que temos desafios muito exigentes, muito difíceis para responder - o esgotamento dos recursos, o ataque ao meio ambiente, o aquecimento global, a violência -, tudo isso responde a desafios e responsabilidades perante os quais não podemos ser indiferentes. Daí, que ao falarmos de educação, artes e cultura, ao falarmos de discursos e práticas, nós falamos afinal deste elemento: Educar não é um ato abstrato, educar é um ato concreto que se realiza olhos nos olhos. Uma escola, uma sala de aula, pode ter os melhores equipamentos, pode estar dotada dos melhores computadores, mas a relação fundamental é a boa utilização desses instrumentos; a relação fundamental é aquela que se estabelece pessoa a pessoa, é aquela que se estabelece compreendendo olhos nos olhos aquilo que aquele estudante, aquela estudante tem para nos dar e aquilo que tem para receber.

As artes estão no princípio, estão no princípio de tudo e não no fim. De facto, temos de entender exatamente aquilo que levava Almada Negreiros a dizer: Pede-se a uma criança que desenhe uma flor. E que era essa flor, que foi o produto desse desafio e da resposta a esse desafio? Traços...traços... que Almada Negreiros, o grande artista, descreve como talvez incompreensíveis, uns mais intensos, outros mais leves. E Almada Negreiros, como grande poeta, como homem de sensibilidade dizia: Afinal, em bom rigor, aquelas linhas são as linhas com que Deus faz as flores.

PARTE I

Conferências

O QUE AS ARTES NOS PODEM ENSINAR

Sara Bahia

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

RESUMO

O mundo paradoxalmente global e fraturado exige respostas educativas que procurem o desenvolvimento holístico dos alunos. As artes constituem-se como propostas inovadoras de mudança que rumam ao tão desejado desenvolvimento global de futuros cidadãos construtores de conhecimento. A investigação mostra como artes e cultura possibilitam uma leitura mais compreensiva da realidade bem como a representação de ideias e formação de conceitos que solidificam aprendizagens e promovem o pensamento crítico e criativo. A par da defesa desta perspetiva são dados exemplos e sugeridos desafios práticos de modo a mostrar a implementação prática dos princípios da educação artística.

INTRODUÇÃO

Em tempos de grandes desafios e mudanças, a instabilidade, a imprevisibilidade e a incerteza dominam as nossas vidas de uma forma acutilante e acentuam fenómenos como o medo, a intolerância, a rigidez, a desconfiança que geram ansiedade, tensão e mal-estar nas pessoas que neles habitam. O mundo em que vivemos trouxe novas vivências. É um mundo em rede repleto de ondas de informação que traz consigo uma nova preocupação com a privacidade e segurança. É um mundo em que o terrorismo se sente mais, a par da instabilidade económica e as mudanças ambientais. E curiosamente é um mundo de feroz competitividade que contradiz uma outra faceta, a da necessidade efetiva de cooperação global^[1] (e.g. Trilling & Fadel, 2009). E é também um mundo em que a cultura vigente privilegia a razão (Sharp, 2001) em detrimento das emoções (e.g. Damásio, 1999).

Os tempos em que vivemos estão também repletos de rótulos e categorias, pressupostos e perspetivas pré-existentes (Zhao, 2014) que acentuam a rigidez, a estruturação e a avaliação excessiva nos múltiplos contextos educativos (Kim, 2010). A centração num modelo tecnocrático da educação agrava a persistência das dúvidas e tensões acerca da possibilidade de proporcionar oportunidades de aprendizagem para todos os alunos (Mackenzie, 2011). A educação de hoje gera futuros produtores e consumidores de conhecimento, cidadãos que seguem fielmente as

instruções de trabalho dos produtores de conhecimento e se envolvem com entusiasmo na perpetuação de ciclos de consumo, bens e serviços (Bencze & Carter, 2011). É a era da medida (e.g. Biesta, 2010) que acentua a pressão para a perfeição (Angle et al, 2008). O interesse pela medição dos resultados da aprendizagem ao longo das duas últimas décadas induziu à valorização do que se mede e não à medição daquilo que verdadeiramente se valoriza: a “boa” educação (Biesta, 2010). Os tempos são de competição, standardização, prestação de contas através de avaliações e de uma educação encarada como indústria (Sahlberg, 2011). De acordo com Sahlberg (2011) o movimento de reforma global a que assiste na educação a nível mundial (GERM – *Global Educational Reform Movement*) impede as escolas e os professores de assumirem riscos, experimentarem novas ideias e se centrarem em metas educacionais mais abrangentes.

As metáforas culturais que dominam a nossa perspectiva sobre o mundo (e.g. Lakoff & Johnson, 1980) dicotomiza entre o que é positivo e está associado ao “Bem” e o negativo associado ao “Mal”. Talvez por isso olhemos a cognição como um processo de ordem superior e as emoções como processos de ordem inferior. Contudo, a investigação revela o contrário. A ausência de emoção pode mesmo destruir a racionalidade (Damásio, 1999). As emoções desenvolvem a memória (e.g. Piaget, 1954) e as pessoas aprendem mais quando a sua curiosidade é ativada. A curiosidade aumenta a memória sobre o que se aprende. E por isso é necessário estimular a curiosidade para criar experiências de aprendizagem mais eficazes (Gruber, Gelman, & Ranganath, 2014). De fato, o ensimesmamento na rapidez de processamento que é tão acentuada pelo sistema educativo não garante necessariamente decisões eficazes, contentamento pessoal e a respostas às necessidades da vida (Leighton, 2012).

Por outro lado, assistimos à falta pensamento crítico sobre a educação (Teo, 2015). Os agentes educativos não refletem criticamente sobre a veracidade da informação ou seriedade da investigação e não discernem se a informação a que acedem não passam de meras opiniões ou suposições (Lovecky, 2018), não compreendendo como a ânsia da excelência e da produção transforma a matéria-prima em resíduos e produtos, mas esses resíduos e produtos são pessoas que têm valor independentemente do seu lugar no *ranking* (Wagner, 2015). Os discursos sobre a *performatividade* permeiam as narrativas sobre educação e determinam o que são “bons” alunos e cidadãos. Estes revelam como o individualismo, a competitividade e também a ansiedade estão enraizados nas suas vidas (Keddie, 2016). Como superar estes problemas?

CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO

Sabemos que ensinar diretamente a resolução de problemas priva os estudantes de oportunidades de pensamento criativo (Kudryavtsev, 2011). Sabemos também que o pensamento criativo e crítico são competências determinantes para a vida de hoje (e.g. Trilling & Fadel, 2009). Sabemos ainda, e há muitos anos, que a percepção, a visualização e a abstração são processos fundamentais para a estruturação do pensamento (e.g. Paivio, 1986). Sabemos que a descoberta e as tarefas inacabadas aumentam a curiosidade e a exploração (Eisner, 2008). E a investigação mostra também que a flexibilidade cognitiva e a criatividade otimizam a aprendizagem e o desempenho (Stad et al., 2018). Mas o que é, afinal, a criatividade? A criatividade é definida de múltiplas formas sendo consensual que é comportamento que é simultaneamente “inovador” e “adequado” (Miller, 2012). Implica a capacidade para produzir, fazer ou tornar algo em qualquer coisa nova e válida tanto para si como para os outros (Pope, 2005). Mais do que a sua definição, importa compreender como ela é o imperativo de transformação pessoal (Feldman, 1980) na base da criação, invenção e geração novas ideias, de descoberta de novos problemas e de resolução de impasses (Csikszentmihalyi & Getzels, 1988).

As dimensões da criatividade mais estudadas têm sido a fluência e adequação, a flexibilidade e perspetivação múltipla, a originalidade e inovação e a elaboração e expressividade (Torrance, 1966; Bahia & Trindade, 2012). A fluência refere-se à geração de ideias, possibilidades ou formas de pensamento, enquanto que a flexibilidade à produção de ideias a partir da capacidade de perspectivar sob múltiplos olhares e de utilizar diferentes abordagens ou estratégias, conquanto adequadas. Processos e produtos criativos devem considerar os variados recursos e categorias do conhecimento tendo em conta a novidade e a clareza de expressão. A comunicação dessa novidade tem de ter impacto nos outros, poder transformador e estar em sintonia com o ambiente, porque as emoções que brotam da produção criativa comunicam, informam e orientam (Van Dijk et al., 2012).

Subjacente à ideia de que a criatividade tem de fazer parte da educação de hoje está a crença, que hoje se pode afirmar evidência, de que todos somos potencialmente criativos (Vygotsky, 1978; Torrance, 1988; Lubart, 2013) e temos necessidade de produção criativa. A vida é uma constante (re)criação do “novo” (Piaget, 1972). Como diz Vygotsky (1978) descobrir por si próprio é descobrir-se a si próprio. A descoberta e a apropriação da criatividade individual conduzem à expressão criativa (Powell, 1994). O trabalho criativo é uma forma universal e natural de existência e descoberta da cultura e de si. (Kudryavtsev, 2011).

AS ARTES E A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COMO CHAVES EDUCACIONAIS FUNDAMENTAIS

As artes trazem essencialmente a utilização de diferentes linguagens que possibilitam uma leitura compreensiva da realidade (e.g. Eisner, 2002), a representação de ideias (Dondis, 1991) e a formação de conceitos (e.g. Löwgren & Stolterman, 2005). Pela sua natureza facilitam atender ao pormenor, observar, visualizar, imaginar e surpreender (Eisner, 2008). Aliás, como explicita Eisner (2008), as oportunidades de representação do conhecimento linguístico, visual e plástico que as artes proporcionam que possibilitam uma co-criação dos universos pessoais que enriquece o desenvolvimento em qualquer idade. São uma forma de codificar e decodificar linguagens e imagens e de interiorizar conceitos através da ação e da interação (Figueiredo, 1994). A educação para as artes incentiva a instauração de um clima criativo que por sua vez permite o apoio à expressão de ideias, a percepção do potencial individual e coletivo, o interesse pela aprendizagem, a autonomia e o estímulo à produção de ideias (Fleith & Alencar, 2005). As artes e a educação artística são uma forma de estimular a criatividade e de viabilizar a adaptação a novas situações, contextos e tarefas, às diversas circunstâncias de mudança, bem como a assunção de novos papéis (Vygotsky, 1978).

Uma competência que as artes e a educação artística estimulam é o tão necessário pensamento crítico, definido como o conjunto de ferramentas e estratégias conceptuais que possibilitam a tomada de decisões sobre o que fazer ou acreditar (Rudinow & Barry, 2004). Este envolve a avaliação de fontes de informação, o desafio de pressupostos, a compreensão do contexto e a análise de argumentos (Brookfield, 1987) sempre presentes nas artes. Pensar criticamente é considerar as falácias e os erros de uma abordagem (Kirschner, 2011) e apreciar os fundamentos sobre os quais essa abordagem assenta (Teo, 2011), ou seja, ir para além do raciocínio analítico que nunca é neutro e imparcial (Yanchar, Slife & Warne, 2008). Ser crítico é desafiar o *status quo* e os mitos com base numa abordagem emancipatória e a procura de uma justiça social (Teo, 2011). O pensamento crítico é indissociável da auto-reflexividade e reflexividade no contexto da descoberta, da justificação, da interpretação e da prática e implica a reconstrução do contexto cultural (Yanchar, Slife & Warne, 2011) através de oportunidades de interação social e discussão explícita (Duro, Elander, Maratos, Stupple & Aubeeluck, 2013) tantas vezes presentes nas artes. Por isso, elas são um poderoso veículo de transformação pessoal a partir do desenvolvimento do pensamento estético e crítico (Housen, 2001).

Mas o que nos trazem, afinal, as Artes? A resposta bem poderia ser “oportunidades de expressão pessoal”, ou como descreve Anish Kapoor

(1998), elas dão forma à expressão e criam uma oportunidade de a pessoa se transformar numa existência poética. São formas de encarar os desafios e de enfrentar o novo e de ir mais além da renovação, transformação e esperança (Zhao, 2014) porque os limites da linguagem não são os limites da cognição (Eisner, 2008). A observação, exploração e experimentação que as artes possibilitam são formas de atribuir sentido à estrutura causal do mundo que nos rodeia (Gopnik & Wellman, 2012) num clima de aceitação da unicidade de cada um, de apoio emocional, de colaboração intergeracional, de responsabilização, de respeito, segurança e confiança, de debate e partilha de ideias onde há um lugar para a diferença (Patrick, Bangel, Jeon & Townsend, 2005). As artes influenciam a autonomia no trabalho, a perseverança e a consciência e controlo emocional e são uma forma de constante re-significação e reflexão, contemplação e fruição, construção, descoberta e extrapolação, e também de partilha e confronto que obrigam a uma mudança pessoal e à produção e criação como um reflexo da identidade e de envolvimento emocional.

SÍNTESE CONCLUSIVA

Se a investigação revela que as artes e a educação artística e criativa trazem tantos benefícios para o desenvolvimento e a aprendizagem, porque é que ainda não as incorporamos plenamente no sistema educativo. O que nos falta? Talvez possamos condensar o que precisamos de mudar em cinco ideias fundamentais: mais emoções, mais sintonia com o que os alunos pensam e sentem, mais cooperação, uma reflexão crítica e profunda sobre os valores que subjazem as ações e, mais que tudo, modificar a perspetiva que domina a Educação.

Integrar mais as emoções na ação é urgente. Segundo Op 't Eynde e Turner (2006) a utilização do conhecimento e das competências dependem da experiência emocional e do envolvimento. As emoções são, de acordo com Averill & Nunley (1992) estados internos que fogem o controlo pessoal (passividade), envolvem julgamentos avaliativos (subjetividade) e não são totalmente explicáveis através da lógica (não -racionalidade). Dadas estas características ficam tantas vezes relegadas para segundo plano, pois a racionalidade, objetividade e ação são lemas impostos pelos tempos de hoje.

Orquestrar a educação implica estar em sintonia com o que os alunos pensam e sentem (Thomas, 2013). Na realidade, as artes facilitam essa sintonia. Utilizar mais a linguagem visual possibilita uma leitura compreensiva da realidade (e.g. Eisner, 2002), a representação de ideias (Dondis, 1991) e a formação de conceitos (e.g. Löwgren & Stolterman, 2005). Os diferentes registos sensoriais, perceptivos e cognitivos

influenciam a representação e apropriação do conhecimento (Lévy, 1997) e nesse sentido a sua utilização diversificada garante que os alunos beneficiem da instrução. As imagens em geral, sejam elas visuais, auditivas, tácteis ou quines-tésicas promovem a descoberta e a aprendizagem de conceitos (Moss, Hay, Deppeler, Astley & Pattison, 2007).

Fazer e fazer em conjunto (Kudryavtsev, 2011) são ingredientes essenciais para uma educação do futuro. Cooperar significa interdependência, interação direta, responsabilização individual e de grupo, competências interpessoais e um processo verdadeiramente em grupo (Huss, 2006). De fato, a ideia de comparação por capacidade é um epifenómeno que surge a partir de uma hierarquização que sustenta a competição entre pessoas (Thomas, 2013) e nesse sentido importa mudar e valorizar a cooperação.

É crucial examinar valores e utilizar mais o pensamento crítico em relação ao que valorizamos na Educação. A aprendizagem não se cinge ao saber fazer. Envolve a adoção de práticas, crenças e valores da comunidade (e.g. Rogoff, Correa-Chávez, & Navichoc Cotuc, 2005). Por isso, deveríamos aspirar a uma educação emancipatória, ou seja, ir além de meramente desenvolver as competências e conhecimentos necessários para socializar as pessoas na sociedade atual (Galloway, 2012). É preciso mudar, ser crítico e interiorizar ferramentas teóricas e práticas que permitam trabalhar com as múltiplas pessoas e comunidades que são confrontadas com o poder e a injustiça da cultura da excelência (Teo, 2015).

Por fim, temos todos de modificar a perspectiva que domina a Educação, ou seja, deixar de medir, categorizar, patologizar (Corcoran, 2014). Quando encararmos a educação como um marco de mudança de vida que desenvolve a construção de identidades pessoais, cívicas e profissionais (Hanson, 2014) podemos não categorizar, ou seja, criar uma intenção (e.g. Liñán, 2007) onde caibam a Justiça, o bem comum e o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Averill, J. R. & Nunley, E. P. (1992). *Voyages of the heart: living an emotionally creative life*. New York: The Free Press.
- Bahia, S. & Trindade, J.P. (2012). Entwining Psychology and Visual Arts: A Classroom Experience. *Psychology Research*, 2, 2, 89-98.
- Bencze, L. & Carter, L. (2011). Globalizing students acting for the common good. *Journal of Research in Science Teaching*, 48 (6), 648–669.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Brookfield, S. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking*. San Francisco: Jossey-Bass

- Corcoran, T. (2014). *Psychology in Education: Critical Theory-Practice*. Rotherdam: Sense.
- Csikszentmihalyi, M., & Getzels, J.W. (1988). Creativity and problem finding. In F.H. Farley & R.W. Neperud (Eds.), *The foundations of aesthetics, art, and art education* (pp. 19-33). New York: Praeger.
- Damásio, A. R. (1999). O sentimento de Si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Dondis, D. A. (1991). *A sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Duro, E., Elander, J., Maratos, F.A., Stuppel, J. M., & Aubeeluck, A. (2013). In Search of Critical Thinking in Psychology: an exploration of student and lecturer understandings in higher education. *Psychology Learning & Teaching, 12*(3), 275-281.
- Eisner, E. (2008). *What Education Can Learn from the Arts*. The Lowenfeld lecture.
- NAEA National Convention. New Orleans: Louisiana. Feldman, D. (1980). *Beyond the universals of cognitive development*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.
- Figueiredo, A. D. (2004) A Língua Portuguesa e o Desafio das Novas Tecnologias: Iliteracias e Contextos. In *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Finke, R. A., Ward, T. B. & Smith, S. M., (1992). *Creative cognition: Theory, research, and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 21*, 85-91.
- Galloway, S. (2012). Reconsidering emancipatory education: Staging a conversation between Paulo Freire and Jacques Rancière. *Educational Theory, 62*(2), 163-184.
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (2012). Reconstructing constructivism: Causal models, Bayesian learning mechanisms, and the theory theory. *Psychological Bulletin, 138* (6), 1085-1108.
- Gruber, M.J., Gelman, B.D., & Ranganath, C. (2014). States of Curiosity Modulate Hippocampus-Dependent Learning via the Dopaminergic Circuit. *Neuron, 84*, 486– 496.
- Hanson, C. (2014). Changing How We Think About the Goals of Higher Education. *New Directions for Higher Education, 2014*(166), 7-13.
- Housen, A. (2001). Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer. *Arts and Learning Research Journal, 18* (1), 99-132.
- Huss, J. A. (2006). Gifted education and cooperative learning: A miss or a match? *Gifted Child Today, 29*(4), 19-23.
- Kapoor, A. (1998). *Conversations between Anish Kapoor and Homi K. Bhabha*. London: Hayward Gallery.
- Keddie, A. (2016). Children of the market: performativity, neoliberal responsabilisation and the construction of student identities. *Oxford Review of Education, 42*(1), 108-122.
- Kim, K. H. (2010). Measurements, Causes, and Effects of Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 4*, 131.
- Kirschner, S.R. (2011). Critical thinking and the end(s) of psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology, 31* (3), 173-183.
- Kudryavtsev, V. T. (2011). The phenomenon of child creativity. *International Journal of Early Years Education, 19* (1), 45-53
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and conceptualisation*. Oxford: Oxford University Press.
- Leighton, J. P. (2012). Learning sciences, cognitive models, and automatic item generation. *Automatic Item Generation: Theory and Practice*, 121-135. DOI: 10.4324/9780203803912
- Liñan, F. (2007). The Role of Entrepreneurship Education in the Entrepreneurial Process. In A. Fayolle (Ed.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education* (Vol. 1, pp. 230-247). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Lovecky, D. V. (2018). Misconceptions about Giftedness and the Diagnosis of ADHD and other Mental Health Disorders. In S. B. Kaufman (Ed.), *Twice Exceptional: Supporting and Educating Bright and Creative Students with Learning Difficulties* (pp.83-103). New York, NY: Oxford University Press.
- Löwgren, J. & Stolterman, E. (2005). *Thoughtful interaction design: a design perspective on information technology*. Mass.: The MIT Press.
- Lubart, T. I., Zenasni, F., & Barbot, B. (2013). Creative potential and its measurement. *International Journal of Talent Development and Creativity*, 1(2), 41-51.
- Mackenzie, S. (2011). 'Yes, but...': rhetoric, reality and resistance in teaching assistants' experiences of inclusive education. *Support for Learning*. 26 (2), 64-71.
- Miller, E.M. & Cohen, L.M. (2012). Engendering Talent in Others: Expanding Domains of Giftedness and Creativity, *Roeper Review*, 34:104-113.
- Moss, J., Hay, T., Deppeler, J., Astley, L., & Pa son, K. (2007). Student researchers in the middle: using visual images to make sense of inclusive education, *Special Issue: International Images of Inclusion, Journal of Research in Special Education Needs*, 7(1). 46-54.
- Paivio, A (1986). *Mental representations: a dual coding approach*. Oxford: Oxford University Pres.
- Piaget, J. (1954). Les relations entre l' affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant. *Bulletin de Psychologie*. 7, 69-71.
- Piaget, J. (1972). Où va l'éduca+on? : comprendre, c'est inventer. Paris: Denoël/ Gonthier.
- Pope, R. (2005). *Creativity: Theory, history, practice*. London: Routledge.
- Powell, M. C. (1994). On Creativity and Social Change. *Journal of Creative Behavior*, 28 (1). 21-32.
- Op't Eynde, P., & Turner, J. E. (2006). Focusing on the complexity of emotion issues in academic learning: A dynamical component systems approach. *Educational Psychology Review*, 18(4), 361-376.
- Patrick, H., Bangel, N.J., Jeon, K.N., & Townsend, M.A.R., (2005). Reconsidering the Issue of Cooperative Learning with Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 29 (1) 90-108.
- Rogoff, B., Correa-Chávez, M., & Navichoc Cotuc, M. (2005). A cultural-historical view of schooling in human development. In D. Pillemer & S.H. White (Eds.), *Developmental psychology and social change* (pp. 225-263). NY: Cambridge University Press.
- Rudinow, J. & Barry, V.E. (2004). *Invitation to Critical Thinking*. Boston: Wadsworth Publishing.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York, NY: Teachers College Press.
- Sharp P. (2001). *Nurturing Emotional Literacy, A practical guide for teachers, parents and those in the caring professions*. London, UK: David Fulton.

- Stad, F. E., Wiedl, K. H., Vogelaar, B., Bakker, M., & Resing, W. C. (2018). The role of cognitive flexibility in young children's potential for learning under dynamic testing conditions. *European Journal of Psychology of Education*, 1-24. DOI: 10.1007/ s10212-018-0379-8
- Teo, T. (2011). Reconstructing the critique of ideology: A critical-hermeneutic and psychological outline. *Annual Review of Critical Psychology*, 9, 20-27.
- Teo, T. (2015). Critical psychology: A geography of intellectual engagement and resistance. *American Psychologist*, 70(3), 243-254.
- Thomas (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39, 473–490.
- Torrance, E.-P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Technical- norms manual* (research ed.). Princeton, NJ: Personnel Press.
- Trilling, B, & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning For Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yanchar, S., Slife, B.D., & Warne, R. (2008). Critical thinking as disciplinary practice. *Review of General Psychology*, 12 (3), 265-281.
- Wagner, I. (2015). *Producing Excellence: The Making of Virtuosos*. NJ: Rutgers University Press.
- Zhao, G. (2014), Art as Alterity in Education. *Educational Theory*, 64, 245–259. doi: 10.1111/edth.12060.

José Carlos Godinho

Instituto Politécnico de Setúbal.
INET-md/CIPEM.

RESUMO

Este texto traz à discussão o conceito de desenvolvimento artístico, em particular no que diz respeito à música. É definido como um percurso assente nas ações diretas da composição, da audição e da performance e que se desenrola por camadas cumulativas de controle dos materiais sonoros, percepção do caráter expressivo, compreensão das relações estruturais e atribuição de valor. Argumenta-se também que este percurso ocorre e é potenciado através do equilíbrio entre as forças diametralmente opostas, mas complementares, de adaptação técnico-científica dos indivíduos à música e de transformação metafórica da música pelos indivíduos. As estratégias pedagógicas de audição musical participada e de óperas ligeiras infantis, que têm sido criadas e publicadas pelo autor, serão analisadas do ponto de vista do seu potencial de desenvolvimento artístico e dos efeitos já observados através da sua utilização em contextos educativos.

DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO MUSICAL

A principal finalidade educativa das artes é o desenvolvimento artístico. Seja no ensino genérico, seja no ensino vocacional, as artes almejam desenvolver “o artístico” nas crianças, jovens e adultos e, com eles, garantir o desenvolvimento continuado das artes nas nossas vidas. Não se espera unicamente o desenvolvimento científico e técnico, nem tão pouco o conhecimento histórico do percurso das artes. A educação artística tem de acrescentar a isso o desenvolvimento de uma capacidade criadora que seja, ao mesmo tempo, visionária e inspiradora de significados, maleável e transformadora de mentalidades.

O ensino da música procura desenvolver as técnicas instrumentais e vocais e as competências performativas, auditivas e composicionais, mas pretende, simultaneamente, que nesses domínios se manifeste a capacidade de expressão e transformação criativas, a recriação de significados, ou seja, o sentido artístico. Se, por um lado, é fundamental uma adaptação mental e corporal ao legado musical que queremos preservar,

por outro lado, é necessária uma continuada transformação dessa realidade.

AÇÃO DIRETA, ADAPTAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Agir é indispensável para o desenvolvimento artístico. A importância da ação direta sobre os objetos, amplamente salientada por Jean Piaget, foi também realçada pelo pedagogo musical Keith Swanwick (1979), que a integrou nos três pilares fundamentais para a aprendizagem musical. Segundo este autor, o desenvolvimento musical só é possível através da ação direta sobre os objetos musicais, seja através dos processos de audição de música ao vivo ou transmitida pelos média, seja através da prática vocal ou instrumental interpretativa, seja através da composição musical. A composição (C), a audição (A) e a performance (P) constituem-se como o acrónimo CAP que caracteriza os contextos de ação direta sobre a música e, consequentemente, de aprendizagem musical.

Em qualquer dos casos – composição, audição ou performance – a relação direta com a música e a ação que nela exercemos é fundamental. Nos casos da composição e da performance, essa ação é mais visível já que se manifesta através de atos exteriores, enquanto que no caso da audição a ação é menos visível, já que se processa internamente, podendo ou não ser exteriorizada através de verbalizações, movimentos corporais ou outros meios expressivos. Apesar disso, não deixa de ser uma ação direta sobre a música, com um potencial adaptativo e transformador como qualquer das outras ações.

Com efeito, qualquer destes pilares de ação direta sobre a música integra as dimensões de adaptação e transformação. A composição musical é aparentemente a ação que se afigura com maior potencial transformador, já que tem o objetivo de criar algo novo. No entanto, a composição também se adapta normalmente aos sons e meios disponíveis, a gestos expressivos mais ou menos partilhados e a determinados estilos musicais. Ou seja, a composição não é um ato totalmente autónomo e descontextualizado.

A performance musical integra uma forte dimensão adaptativa, já que o seu objetivo é reapresentar, com a voz ou com os instrumentos musicais, algo que já existe, que já foi composto. Paralelamente, a interpretação musical envolve sempre uma dimensão de cunho pessoal, que a torna diferente de indivíduo para indivíduo. Sendo assim, a performance é também um espaço com uma importante dimensão transformativa.

Por seu lado, a audição, que pode parecer o campo de ação musical mais adaptativo, já que não interfere nem na criação nem na execução da

música, constitui-se também com uma forte dimensão transformativa de significados. A partir do que se ouve de forma adaptativa, a mente pode deambular e transformar o que se ouve e levar a música por caminhos únicos e muito pessoais. Como é costume dizer-se, o nascimento do ouvinte é a morte do compositor. A música ganha vida própria na mente de cada pessoa.

CAMADAS DE DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO MUSICAL

Para além dos três campos de ação que se constituem como pilares do desenvolvimento musical, Swanwick (1988) definiu ainda quatro camadas que caracterizam o próprio percurso do desenvolvimento musical, em qualquer desses campos. De certa maneira, Swanwick pretende não só descrever as etapas do desenvolvimento artístico, mas também apontar caminhos de ensino-aprendizagem que possam favorecer esse crescimento. Inspirado por Piaget e Bruner, Swanwick estabelece quatro camadas cumulativas não exclusivas, ou seja, em que cada camada integra e transforma a camada anterior. Não se trata de um modelo edificado através de sucessivos acrescentos, mas sim de um modelo de transformação progressiva. Por exemplo, em audição, não é descrita a quantidade de coisas que passamos a ouvir cada vez mais na música, mas a qualidade progressiva com que as ouvimos. Por exemplo, se, numa fase menos desenvolvida, podemos ouvir quatro sons no início da 5.^a sinfonia de Beethoven, em fases posteriores podemos perceber três notas repetidas e uma quarta nota numa terceira abaixo, um motivo que cria expectativas para ser repetido ou transformado, um sinal de alerta, etc.

Assim, Swanwick sugere que o desenvolvimento musical se processa através das camadas qualitativas de Materiais, Expressão, Forma e Valor. Materiais refere-se a uma fase de controle e manipulação dos materiais sonoros e do prazer sensorial associado. Expressão refere-se à percepção da transformação dos sons em gestos expressivos (e.g. fraseados rítmicos e melódicos) e às aparentes posturas corporais e emotivas associadas. Forma diz respeito à consciencialização da organização destes gestos expressivos em relação uns com os outros, quer seja em termos sincrónicos (que ocorrem em simultâneo) quer seja em termos diacrónicos (que ocorrem em sequência). Finalmente, Valor refere-se à atribuição e partilha de significados, à fusão da música com as nossas vidas, à transformação e interpretação de cunho pessoal.

Estas quatro camadas são apresentadas graficamente numa espiral, inspirada nas teorias de Bruner, onde é sugerida uma oscilação lateral entre duas forças ao longo de todo desenvolvimento. Swanwick (1994) sugere

que o lado esquerdo é um lado mais pessoal, subjetivo, intuitivo e transformativo, enquanto que o lado direito é um lado mais social, objetivo, analítico e adaptativo. Por outras palavras, através do seu modelo em espiral, Swanwick também aqui sugere que o desenvolvimento musical e artístico se processa no equilíbrio entre o “dar e tirar”, entre as forças de adaptação e transformação.

ADAPTAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA E TRANSFORMAÇÃO METAFÓRICA

... a obra musical, embora, literalmente falando, seja um objecto rítmico-sonoro, é olhada como um organismo. Assim, a nossa experiência musical é, por natureza, uma experiência social, porque nos envolve como ouvintes com esse organismo musical; o ouvinte e o organismo musical interagem e influenciam-se um ao outro. (Coker, 1972, p. 18)

Parece ser plausível aceitar a ideia de que a música é comparável a um corpo vital com que nos relacionamos, já que “a música é... em primeiro lugar, uma ondulação da ‘voz’ – uma inflexão... As suas componentes, movimento e tensão tonal, promovem efetivamente em primeiro lugar a criação de um corpo musical perceptível...” (Ferguson, 1960, pp. 184-185). Assim, e tal como sugerido por Wilson Coker (1972), a relação direta entre cada indivíduo e a música, pode ser comparada a uma experiência social, onde se desencadeiam processos de interação e influência, de transformação e adaptação.

O acima referido lado direito, adaptativo, do desenvolvimento artístico musical é um território em que o indivíduo se ajusta à música, ou seja, que implica a transformação do próprio indivíduo. Por outras palavras, na ação adaptativa, corpo e mente ajustam-se progressivamente para ficarem “iguais” à música em presença. Por exemplo, conhecer uma música através da sua audição implica um processo de reajustamento mental por forma a integrar todas as suas características sonoras. Num último grau desse conhecimento, poderíamos dizer que a mente ficaria igual à música. Da mesma forma, um cantor tem de transformar o seu corpo para poder interpretar uma área, ou seja, está também sujeito a um processo adaptativo que o aproxima mais e mais do objeto musical.

Em contrapartida, o lado esquerdo, transformativo, é um território em que é a música que tem de se ajustar ao indivíduo. A transformação que o indivíduo opera sobre a música tende a tornar a música mais “igual” a si

próprio, de acordo com a sua forma de sentir, agir e pensar. O mesmo ouvinte ou executante que ajusta o seu corpo e a sua mente à música, atribui também à música um estado de espírito, um corpo expressivo, um rosto; a música transforma-se num ser com vida, alegre ou triste, calmo ou agitado, tranquilo ou assustador. Nas palavras de Donald Ferguson (1960), a música torna-se “humana”.

... o corpo da música – fisicamente nada mais do que uma substância de som e ritmo – pode ser construído de tal maneira que manifeste, nas suas tensões e movimentação, compulsões para lá das que servem a estrutura – compulsões que de tal forma se assemelham aos impulsos que põem em ação o corpo humano, que o corpo musical se torna humano – torna-se *L’homme même* de Buffon. (Ferguson, 1960, p. 185)

O lado adaptativo pode, assim, ser entendido como o território privilegiado do desenvolvimento técnico e científico, de ajuste mental e corporal dos indivíduos às características físicas da música. O lado esquerdo, por seu turno, pode ser descrito como o território do desenvolvimento metafórico, da transformação de sentidos que operamos na música, do ajuste da música às características físicas e expressivas do indivíduo. Adoptando as metáforas de Aaron Copland (1952), a música pode ser ouvida como

... tensão e relaxamento, densidade e transparência, uma face tranquila ou zangada, os crescimentos e declínios da música, o seu impulsionamento ou retração, a sua duração, a sua velocidade, os seus estrondos e murmúrios – e um milhar de outros reflexos psicológicos da vida física dos nossos movimentos e gestos, e da nossa íntima, subconsciente vida mental. (Copland, 1952, p. 14)

Os dois lados do desenvolvimento funcionam, em certa medida, como movimentos opostos que são determinantes no desenvolvimento artístico equilibrado. Nenhum lado pode ou deve existir sem o outro. Com efeito, a adaptação física que é necessária para tocarmos um instrumento ou cantar pode ser representada pelo movimento de nos “afastarmos” de nós próprios para ficarmos cada vez mais “parecidos” com a música. Em contrapartida, a atribuição de significado metafórico pode ser representada pelo movimento oposto de ter a música a “afastar-se” de si própria para se tornar cada vez mais “parecida” connosco. Mas, obviamente, não é possível nem desejado

ver os indivíduos mecanicamente “colados” à música nem totalmente alienados em significados descontextualizados.

TÉCNICA E METÁFORA NO ENSINO DO INSTRUMENTO

O movimento oscilatório e equilibrado entre duas forças opostas de adaptação e transformação de indivíduos e música é, pois, fundamental para o desenvolvimento artístico e observável em muitas práticas educativas. No ensino do instrumento, por exemplo, os corpos dos estudantes ajustam-se progressivamente às exigências técnicas e, em contrapartida, as suas mentes são estimuladas com imagens e significados metafóricos.

Num estudo analítico sobre um conjunto diversificado de *master classes* de instrumento disponibilizadas na Internet (Godinho, 2016a), com o objetivo de caracterizar os critérios qualitativos utilizados por sete músicos de renome na avaliação e na instrução dadas a jovens instrumentistas, não só foi visível a utilização de níveis de avaliação congruentes com as camadas de desenvolvimento de Swanwick (Materiais, Expressão, Forma e Valor), como foi evidente o recurso a instruções técnicas e sugestões metafóricas, em conformidade com o alegado equilíbrio entre movimentos opostos de adaptação e transformação.

A nível exemplificativo, na sua *master class* de guitarra, William Kenengiser (Long Nguyen, 2013), ao nível da camada dos Materiais, identifica uma postura incorreta num guitarrista adolescente e conduz o rapaz no reajustamento do corpo e da guitarra (04:10). Mais adiante, ao nível da Expressão, faz um julgamento crítico acerca do fraseado e acentuação utilizados pelo guitarrista, referindo que “todas as notas soam iguais” (21:55). Para melhor transmitir a sua mensagem, Kenengiser recorre ao uso da metáfora, comparando a expressão musical à expressão humana, e sugere que uma estratégia possível de melhor captar as dinâmicas e fraseados de uma peça de música é cantá-la, dançá-la, ou dirigi-la, longe da guitarra (24:16). Por outras palavras, Kanengiser parece sugerir que a expressão musical pode ser entendida como uma extensão natural da expressão humana (expressão vocal e corporal) e exemplifica isso a cantar a linha melódica da peça de guitarra com uma expressiva acentuação vocal e gestual (22:16).

De forma semelhante e no que respeita ao desenvolvimento técnico, o violinista Maxime Vengerov (The Master Class Media Foundation, 2008) identifica na sua estudante problemas ao nível da produção do som e do timbre e embarca numa explicação sobre processos técnicos de produção de vibrato no violino, através da combinação da velocidade do arco e da

oscilação do dedo sobre a corda (00:14). O oboísta Albrecht Meyer (Carnegie Hall, 2013) também identifica algumas fragilidades ao nível da produção sonora no oboé, levando-o a exemplificar diferenças tímbricas de acordo com a postura da boca e do pescoço e das ressonâncias daí resultantes (02:43).

Também com estes músicos, é visível o recurso à metáfora para melhor transmitirem o significado dos fraseados melódicos em apreço. Vengerov sugere que uma melodia sem dinâmica expressiva pode ser comparada ao ato de “passar a ferro”, com volume constante e persistente (01:24), simulando com voz e corpo o ato de passar com um ferro imaginário (01:38). Meyer compara as dinâmicas do fraseado melódico com as dinâmicas da linguagem falada, sugerindo que dinâmicas inadequadas podem resultar numa comunicação pouco convincente ou mesmo pouco natural e explicando isso com uma representação teatral de um suposto adulto a dar ordens a uma criança (00:38).

MODELO DE DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO MUSICAL

Parece, portanto, ser possível chegar a um modelo de desenvolvimento musical e artístico (ver Figura 1), que conjugue os pilares da ação direta sobre a música com as camadas de desenvolvimento, ambos sugeridos por Swanwick, e com os movimentos pendulares e opostos, que proponho, de adaptação técnico-científica e de transformação metafórica.



Figura 1. Possível modelo de desenvolvimento artístico musical.

Com este modelo de desenvolvimento artístico musical em presença, será também possível desenhar ou analisar processos de ensino-aprendizagem que possam, com alguma confiança, promover esse desenvolvimento. Seguidamente, serão analisados dois tipos de atividade musical desenhadas para contextos de educação musical e com uma utilização significativa ao nível do ensino básico português, a partir da sua publicação em manuais escolares (Godinho, 2004, 2010, 2012, 2013, 2016, 2017). Uma dessas estratégias enquadra-se na audição musical e tem sido designada por “audição musical participada”, já que envolve as crianças em ações performativas, concomitantes com a audição de música gravada. A outra estratégia inscreve-se na performance musical e diz respeito a peças de teatro musical para a infância, que tenho designado por “óperas ligeiras infantis”.

O MODELO EM AÇÃO: AUDIÇÃO MUSICAL PARTICIPADA

A audição musical participada é uma estratégia pedagógica criada com o objetivo de favorecer o processo de audição de música gravada em contexto de sala de aula. Inicialmente desenhada para a audição de peças de música clássica, foi sendo gradualmente alargada a outros estilos musicais. Concretamente, esta estratégia consta de experiências de audição musical, durante as quais, as crianças são conduzidas na realização de ações performativas em simultâneo. Essas ações constam, na sua maioria, da execução rítmica em instrumentos ou níveis corporais ou da realização de mímicas associadas a pequenas cenas dramáticas. Embora de forma aproximada, estas duas estratégias assemelham-se aos atos do percussionista de orquestra (execução simultânea) e do maestro (gesticulação simultânea).

A nível exemplificativo, a Figura 2 apresenta um esquema rítmico para ser executado, em pequena percussão, durante a audição do 3.º andamento – *Gavotta* – da Sinfonia N.º 1 de Prokofiev.

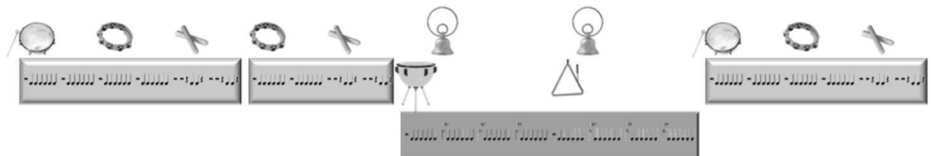


Figura 2. Esquema rítmico para execução simultânea com a audição de Gavotta de Prokofiev.

Para a audição da mesma obra, foi criada a seguinte história sobre coelhos e um crocodilo perigoso, escrita em verso e no ritmo da música:

*O Coelho Alberto disse ao neto que é perigoso andar a passear
Pois lá na selva há crocodilos e os coelhos são bom manjar.
Passo a passo, o crocodilo avança, abre a boca e então... (2 cliques com os dedos)
O Coelhoinho não deu ouvidos e pela selva foi passear.
Deu de caras com um crocodilo e por pouco que não foi... (2 cliques com os dedos)*

*Ai que susto! Ai que susto! Eu nem sei do coração!
Ai que susto! Ai que susto! Eu nem sei do coração!
A cabeça está tão quente! Que calor! Ai que aflição!
A cabeça está tão quente! Que calor! Ai que aflição!*

*Hoje, o coelho diz aos outros que é perigoso andar a passear
Pois lá na selva há crocodilos e os coelhos são bom manjar.
Passo a passo, o crocodilo avança, abre a boca e então... (2 cliques com os dedos)*

A Figura 3 expõe a partitura gráfica que ilustra sucintamente a mímica utilizada no reconto da história.

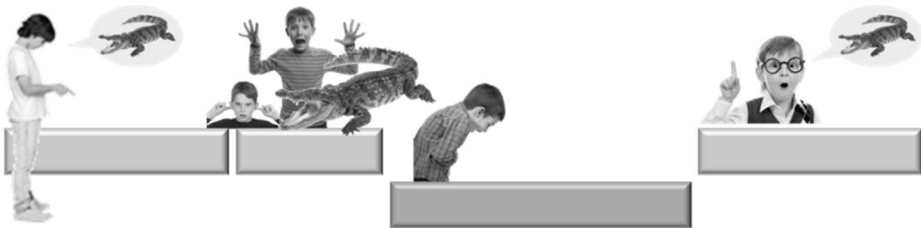


Figura 3. Esquema mímico para execução simultânea com a audição de Gavotta de Prokofiev.

De acordo com o modelo de análise, a audição musical participada cumpre, obviamente, a primeira condição referente à ação direta sobre o objeto musical. Na verdade, duplica essa condição, já que associa o ato de performance (execução instrumental ou gestual) ao ato de audição. No que diz respeito à oscilação entre as forças opostas da adaptação e transformação, elas também estão presentes. A adaptação técnica é visível, uma vez que a execução rítmica instrumental e os gestos mímicos implicam uma sujeição à pulsação da música e às variações dinâmicas e agógicas; a

estrutura da música é realçada pelas repetições das frases instrumentais e dos gestos mímicos, e a forma geral da música ainda é evidenciada pelas partituras gráficas. Não se trata de uma adaptação técnica à música em termos diretos, já que, na realidade, o que está a ser tocado e gesticulado diz respeito a algo estranho à música. Contudo trata-se de uma adaptação “paralela”, uma vez que os ritmos e gestos estão fortemente vinculados à música e aos seus elementos constituintes.

Por outro lado, a transformação metafórica é sugerida pela junção dos timbres das percussões e pelos próprios movimentos da sua execução. Por exemplo, o timbale intensifica o caráter pesado e profundo da primeira metade da parte B, enquanto que o triângulo, tocado suavemente, colabora na criação de um ambiente leve e quase esvoaçante da segunda metade. Da mesma forma, os movimentos dos braços e toda a postura corporal ao tocar estes instrumentos em dinâmicas variadas, descrevem, em certa medida, o “corpo” imaginário da música que se expressa através dos corpos dos executantes.

Quanto à história mimada, a transformação metafórica é bem evidente, não só através de toda a história que confere significado expressivo à música, como também através da atribuição de um corpo à música pelos gestos e movimentos executados. A música é percebida como alegre, assustadora, cansada, tranquila, etc., em conformidade com as variações frásicas e dinâmicas, mas reforçada pelos estados emocionais induzidos pelas cenas dramatizadas. A música é transformada através do significado metafórico que lhe é atribuído pela história.

De que forma é que esta transformação metafórica e esta adaptação técnica “paralela” podem ter efeitos positivos na mente musical dos ouvintes e ser proporcionadores do desenvolvimento artístico musical, em vez de se constituírem como elementos distrativos que afastam em vez de aproximar do objeto musical em presença?

Para responder a esta questão, foram realizados alguns estudos experimentais, que compararam ouvintes em situação normal de audição (em repouso e silêncio), com ouvintes percussionistas (que tocaram os ritmos nos instrumentos de percussão em simultâneo com a audição) e com ouvintes mimos (que realizaram a mímica em simultâneo com a audição). Um primeiro tipo de estudo (Godinho, 2016b) procurou analisar a capacidade de reconhecimento e identificação *a posteriori* de pequenos excertos das obras escutadas, tendo sido demonstrado que os grupos de percussão e mímica desenvolvem uma memória significativamente mais consistente e organizada do que os ouvintes em silêncio e repouso. Ecoando Anthony Kemp, “as sensações neuromusculares envolvidas na produção dos sons, ou na resposta gestual aos sons, fundem-se com os

traços da memória ou imagem mental dos próprios sons” (Kemp, 1990, p. 224), o que favorece os processos de reconhecimento, identificação, análise e compreensão. As imagens mentais auditivas articulam-se com as imagens mentais motoras e outras, que Jaques-Dalcroze (1921, 1957) referiu como a “ilustração” necessária no desenvolvimento da memória musical.

Num outro estudo (Godinho, 2015a), que comparou o mesmo tipo de ouvintes na audição da peça *Gavotta* de Prokofiev, as crianças foram convidadas a escrever uma descrição da música, após a experiência. Essas descrições escritas foram analisadas por um júri de professores de educação musical e classificadas segundo as camadas de desenvolvimento de Swanwick.

Os resultados (ver Figura 4) apontaram para níveis semelhantes de compreensão entre os grupos de percussionistas e de mimos, mas para um nível significativamente inferior para o grupo de ouvintes em silêncio. Isto sugere que a adaptação corporal e instrumental em equilíbrio com a transformação metafórica tende a proporcionar uma compreensão mais complexa em termos musicais e artísticos, do que a alcançada pelas crianças em silêncio e repouso, entregues a si próprias e sem a adaptação e a transformação que foi induzida aos outros.

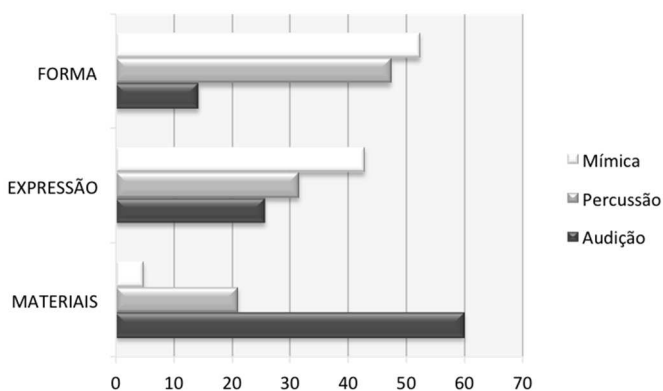


Figura 4. Gráfico de distribuição percentual das descrições pelas camadas de compreensão musical.

Naturalmente, que os processos de adaptação e transformação estão sempre presentes, mesmo durante as audições em privado. O que está aqui em causa é que, tratando-se de um repertório clássico pouco familiar para estas crianças, as estratégias pedagógicas aqui explanadas mostram ter

um potencial de promoção de desenvolvimento, facto que talvez não acontecesse em privado. Como Lucy Green (2006) refere, linguagens musicais pouco familiares ou associadas a grupos sociais “distantes” podem levar as crianças e jovens a um afastamento.

Respostas positivas... tendem a ocorrer quando temos um alto nível de familiaridade e de compreensão da sintaxe musical. (...) Experiências negativas surgem quando não temos familiaridade com o estilo musical... quando achamos a sintaxe musical ‘maçadora’ (que é como muitas crianças dizem sentir acerca da música clássica). Respostas negativas... ocorrem quando sentimos que a música... pertence a grupos sociais com que não nos identificamos. (Green, 2006, p. 105)

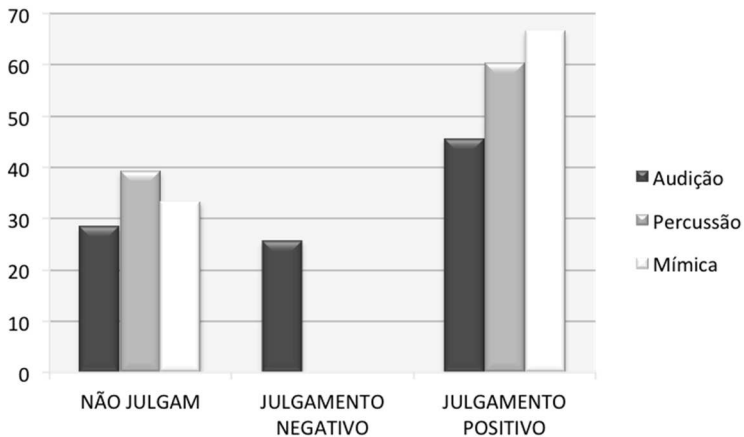


Figura 5. Gráfico de sentidos de julgamento.

Curiosamente, estas estratégias mostraram ter efeitos ao nível do gosto e identificação com a música de Prokofiev (ver Figura 5), o que é também revelador de uma relação mais intensa com a música, geradora e transformadora de significados. Embora não tenha sido pedido ou sugerido, muitas crianças em todos os grupos incluíram juízos de valor nas descrições que escreveram sobre a peça *Gavotta*. Contrariamente ao que seria de esperar, tendo em conta o estilo pouco familiar da obra musical, nenhuma criança dos grupos de percussão e mímica se manifestou negativamente em relação à música, sendo que a maioria que incluiu juízos de valor (acima dos 60%) o fez de forma positiva. Em contrapartida, 25% dos ouvintes em silêncio, e tal como era mais previsível, declararam não gostar

da música. Esta situação leva a crer que as ações de adaptação técnica e de transformação metafórica ajudam a contrariar os efeitos negativos induzidos pela não familiaridade da música ou pela associação a grupos sociais distantes, tal como referidos por Green (2006).

O MODELO EM AÇÃO: ÓPERAS LIGEIRAS INFANTIS

As óperas ligeiras infantis devem a sua designação a três fatores: (1) são teatros musicais todos cantados; (2) utilizam essencialmente estilos de música ligeira; (3) são peças para ser interpretadas por crianças. Estas óperas têm sido publicadas em manuais de educação musical para o 1.º e 2.º ciclos (Godinho, 2004, 2010, 2012, 2013, 2016) e as temáticas são as seguintes:

- 2 óperas com histórias fantasiadas de Natal
- 5 óperas com temáticas da História de Portugal

Tratando-se de obras performativas vocais mas também instrumentais, as óperas implicam uma significativa dinâmica de adaptação técnica, que inclui, entre outros, a técnica vocal, coral e instrumental, o controle expressivo, o domínio estilístico, a competência comunicativa, a memorização de toda a obra (música e texto), as marcações e movimentações em palco, etc. Para além dos aspetos musicais, há também uma importante adaptação às temáticas envolvidas, aos factos e contextos históricos, bem como aos valores morais e de cidadania veiculados pelas histórias.

Por outro lado, a transformação metafórica da música é diretamente sugerida pelas histórias e textos cantados, pelos ambientes cénicos criados, pelo guarda-roupa, pelos próprios movimentos corporais expressivos utilizados, pelas personagens, pelas cenas dramatizadas, etc. Todos estes elementos contribuem para a atribuição de significados que comparam a música às nossas sensações, ao nosso corpo expressivo, aos nossos esquemas conceptuais, aos nossos sentimentos.

Um inquérito realizado numa escola pública de Lisboa a professores e alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, envolvidos em projetos em torno das óperas ligeiras infantis, permitiu identificar alguns dos efeitos destes projetos, tal como percepcionados pelos inquiridos e familiares. Para lá do desenvolvimento artístico musical dos alunos, foram também enumerados efeitos ao nível da formação da personalidade, do desenvolvimento social e cultural e do desenvolvimento organizacional da escola. Com efeito, os projetos em torno das óperas ligeiras infantis incluem

frequentemente a participação de diferentes turmas e professores, a realização de espetáculos para familiares, chegando a assumir-se como projetos de toda a escola.

Desta forma, a grande abrangência das percepções recolhidas, levou à sua distribuição por quatro categorias, criadas a partir dos quadrantes do modelo integral de Ken Wilber (2005). Wilber postula que o desenvolvimento individual e coletivo se faz no plano interior, que diz respeito aos sentimentos, ideias e valores individuais e partilhados coletivamente, e no plano exterior, que se refere aos comportamentos visíveis nos planos individual e organizacional. Em conformidade com estes quadrantes, as percepções expressas por professores, estudantes e familiares referem o desenvolvimento potencial das óperas aos níveis da personalidade (interior individual), dos desempenhos técnicos e artísticos (exterior individual), dos valores partilhados (interior coletivo) e das dinâmicas de organização escolar e social (exterior coletivo). A Tabela 1 sintetiza as principais percepções expressas, organizadas nos quatro quadrantes e, concomitantemente, em quatro planos de desenvolvimento, referentes a (1) ação, (2) formação, (3) interação e (4) emanção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto procurou discutir a natureza do desenvolvimento artístico musical e, para tal, estabeleceu um possível modelo que colabore no desenho curricular do ensino de música e que, simultaneamente, permita a análise de estratégias e práticas educativas. Esse modelo define a ação direta sobre a música, através dos campos de atuação da composição, da audição e da performance e um percurso desenvolvimentista através das camadas que Swanwick designou de Materiais, Expressão, Forma e Valor. Para que este percurso possa ser potenciado, foi proposto que ele possa ocorrer no equilíbrio entre as forças opostas e complementares da adaptação técnico-científica e da transformação metafórica.

As estratégias de audição musical participada e de óperas ligeiras infantis estimulam, pela sua natureza, a ação direta na música e induzem, simultaneamente, a adaptação técnica e a transformação metafórica de forma equilibrada, facto que cria expectativas positivas sobre o seu potencial de desenvolvimento artístico. Estudos investigativos realizados em torno destas estratégias têm mostrado resultados positivos, que contribuem para elevar o grau de confiança quanto à sua pertinência.

Tabela 1. Síntese dos principais efeitos das óperas ligeiras infantis, percebidos por professores, alunos e familiares.

Interior Individual	Exterior Individual
<p>São potenciados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sentimento de experiência única Satisfação pessoal 2. Gestão das emoções 3. Fortalecimento da autoimagem 4. Motivação profissional 	<p>São potenciados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Disponibilidade para a ação 2. Desempenhos vocais, corporais e teatrais Postura, disciplina e comunicação Coordenação na sincronia de tarefas Concentração e memorização 3. Aprendizagens transversais 4. Revelação de talentos
Interior Coletivo	Exterior Coletivo
<p>São potenciados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sentimento de grupo e de pertença 2. Identidade coletiva Valorização do esforço coletivo 3. Valorização da ópera como objeto estético e de entretenimento 4. Melhoria da imagem social da educação musical Melhoria da imagem social da escola 	<p>São potenciados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Metodologias formais/informais Dinâmicas de trabalho em grupo 2. Aprendizagens colaborativas em grupo Disciplina, rigor e responsabilidade coletiva 3. Articulação e colaboração de áreas disciplinares Relações humanas diversificadas Dinâmicas de organização escolar 4. Identidade da escola Preparação da escola para os novos desafios pedagógicos O palco como meio de partilha social Redes de parceria escola-meio O papel do professor/profissional de música Fortalecimento da oferta musical na escola

Naturalmente que estes estudos investigativos foram realizados de forma controlada, quer pelo facto da condução ter sido feita pelo autor das estratégias (no caso da audição musical participada), quer por terem sido escolhidos contextos de práticas educativas bem sucedidas (no caso das óperas ligeiras infantis). Contudo, nem todos os testemunhos que têm sido partilhados informalmente vão no sentido positivo, nomeadamente no que diz respeito à clareza dos materiais publicados. Tem sido dito, por exemplo, que nem sempre são claras as mímicas a realizar com as audições, ou mesmo a forma como devem ser interpretadas vocal e cenicamente as óperas, o que conduz, por vezes, a aplicações destes materiais com níveis baixos de qualidade e, conseqüentemente, a uma ineficácia formativa.

No sentido de tentar minorar estes problemas, as mais recentes publicações destes materiais (Godinho, 2016 e 2017) passaram a incluir vídeos exemplificativos das mímicas e versões cantadas das óperas, interpretadas por profissionais da música convidados. Embora escassos, já foram partilhados vídeos por alguns professores, que comprovam a importância que os modelos têm operado na qualidade dos desempenhos das crianças, em termos da adaptação técnica quase total aos gestos mímicos e vocais, à expressividade corporal e vocal e aos estilos musicais específicos, mas também em termos da absorção dos significados metafóricos que os modelos e os seus corpos denunciam nas suas performances.

Os efeitos positivos que os modelos fornecidos têm tido na aprendizagem das crianças e jovens, acentuam a importância da articulação entre as ações diretas da performance e da audição. Os modelos acedidos nos processos de audição e apreciação musical informam e inspiram as práticas performativas, aos níveis técnico, expressivo e estilístico. Por sua vez, as práticas performativas de uma determinada música estimulam uma audição posterior mais apurada e apreciativa. A articulação entre os atos de audição, performance e da composição, amplamente defendida por Swanwick, é mais uma vez reforçada nestes episódios de adaptação técnico-científica e de transformação metafórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carnegie Hall (2013, April 5). *Carnegie Hall Oboe Master Class: Brahms's Symphony No. 1* [Video file]. Retrieved from <http://youtu.be/GZMxCOXWBZE>
- Coker, W. (1972). *Music and Meaning*. New York: The Free Press.
- Copland, A. (1952). *Music and Imagination*. New York and Toronto: Mentor Books.
- Ferguson, D. (1960). *Music as Metaphor*. University of Minnesota Press.

- Godinho, J. C. (2004). *Era uma vez a música 5.º ano* [Manual escolar]. Lisboa: Santillana Editores.
- Godinho, J. C. (2010). *Era uma vez a música 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos* [Manuais escolares]. Lisboa: Santillana Editores.
- Godinho, J. C. (2012). *Educação Musical 5.º ano* [Manual escolar]. Lisboa: Santillana Editores.
- Godinho, J. C. (2013). *Educação Musical 5.º ano* [Manual escolar]. Lisboa: Santillana Editores.
- Godinho, J. C. (2015). Audição musical participada: Efeitos na compreensão musical e na competência argumentativa em juízos de valor espontâneos. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 5, 27-44.
- Godinho, J. C. (2016). *Música Cinco: Educação musical 5.º ano* [Manual escolar]. Lisboa: Santillana.
- Godinho, J. C. (2016a). Assessment criteria in classical musicians' discourse. In T.S. Brophy, J. Marlatt, & G. K. Ritcher (Eds.), *Connecting practice, measurement, and evaluation: Selected papers from the 5th International Symposium on Assessment in Music Education*, (pp. 89-98). Chicago, IL: GIA.
- Godinho, J. C. (2016b). Miming to recorded music: Multimodality and education. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 26 (2), 189-195. <http://dx.doi.org/10.1037/pmu0000145>.
- Godinho, J. C. (2017). *Música Seis: Educação musical 6.º ano* [Manual escolar]. Lisboa: Santillana.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 103-120. [10.1177/0255761406065471](https://doi.org/10.1177/0255761406065471).
- Jaques-Dalcroze, E. (1921,1967). *Rhythm, Music and Education*. London: Riverside Press.
- Kemp, A. (1990). Kinaesthesia in music and its implications for development in microtechnology. *British Journal of Music Education*. 7 (3), 223-229.
- Long Nguyen (2013, September 26). *Bill Kanengiser Master Class @ Cal Poly University, San Luis Obispo CA* [Video file]. Retrieved from <http://youtu.be/Y1JTUNQRcU>.
- The Master Class Media Foundation (2008, September 16). *Vengerov: Bach (Sonata No. 1) - How to Achieve A Good Vibrato* [Video file]. Retrieved from <http://youtu.be/7Y7GLMRkCug>.
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER <https://doi.org/10.4324/9780203422434>.
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203402894>.
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Education*. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203424575>.
- Wilber, K. (2005). *Uma Teoria de Tudo*. Lisboa: Estrela Polar.

APRENDER A “OLHAR COM OLHOS DE VER” NA ESCOLA?

Ana Cristina Duarte

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

E-mail: cris.sfduarte@gmail.com.

RESUMO

Neste corrúpio desmesurado em que se transformou o nosso quotidiano, deparamo-nos, cada vez mais, com a necessidade de lidarmos com quantidades imensamente aumentadas de informação que nos chegam a um ritmo cada vez mais acelerado, através dos mais variados meios de difusão, nos mais diversos suportes. Vivemos numa era em que, na construção da maioria das mensagens, se recorre às subtilezas de mais do que uma linguagem, sendo evidente o uso cada vez mais generalizado da comunicação visual. As imagens que nos cercam, mais ou menos elaboradas do ponto de vista estético, sejam oriundas da comunicação de massas ou da cultura erudita, estão pejudicadas de mensagens complexas que influenciam largamente a nossa mundividência.

Tendo em conta que as técnicas de comunicação têm vindo a tornar-se cada vez mais complexas, sofisticadas, arditas, e que a nossa autodeterminação depende substancialmente da nossa capacidade de levarmos a cabo análises profundas informadas, de demorarmos o nosso olhar, esquadrihando minuciosamente o que vemos, ouvimos, sentimos, propomo-nos refletir sobre o papel que a escola pode ter no fomento de aprendizagens que desenvolvam a literacia visual.

A CONTEMPORANEIDADE E O VISUAL

Por forma a contextualizarmos o nosso pensamento, cogitemos, antes de mais, um pouco acerca da conjuntura contemporânea e das profundas alterações que têm sofrido as nossas vidas nas últimas dezenas de anos. Proceder à caracterização da época em que vivemos é um desafio de uma enorme complexidade, de algum modo desconcertante, a que se têm dedicado inúmeros investigadores, de entre eles, pelo impacto e divulgação que têm tido, podemos salientar Alvin Toffler, Zigmunt Bauman ou mais recentemente Byung-Chul Han, bem como Boaventura Sousa Santos, esboçando entendimentos, que nem sempre são consensuais, sobre questões relativas à busca de compreensão dos processos de transformação, sociais, culturais, económicos e políticos, assim como

personais. Independentemente do modo como se aborde a questão da mudança paradigmática por que estamos a passar, não obstante alguns autores defenderem que assistimos a uma modernidade tardia, aceitando-se falar de pós-modernidade por contraposição a modernidade ou enriquecendo-se esse debate com o conceito de pós-colonial introduzido por Boaventura Sousa Santos, é notório que vivemos uma época plural em que são admissíveis diversas interpretações provenientes da análise das profundas mudanças que vêm ocorrendo nas mais variadas áreas do conhecimento (nomeadamente nas artes, nas humanidades, na literatura, na administração, na matemática, na filosofia, nas ciências físico-naturais, nas ciências sociais e na teologia), que questionam ou substituem mesmo o conjunto de ideias que caracterizaram a modernidade. É certo, no dizer de Santos (s.d.), que estamos numa fase de mudança de paradigma altamente complexa, em que o próprio debate acerca do paradigma que emerge é intenso.

Parece inegável que vivemos numa época conturbada, de contradições, difícil de qualificar e caracterizar, uma época de mudanças, em que se tornam notórias, porém, algumas particularidades, de entre muitas outras igualmente inquietantes que importaria salientar, nomeadamente: a profunda alteração das nossas relações com o tempo; a incerteza; o individualismo e a crescente fragilidade das relações humanas; a afirmação de um capitalismo feroz e a exacerbação do consumismo; uma produção largamente aumentada de conhecimento e informação e a conseqüente fragilidade do conhecimento adquirido; o uso crescente das tecnologias de informação e comunicação por todas as faixas etárias e as suas implicações, do ponto de vista pessoal, social, familiar e profissional; assim como a crescente inadequação da escola.

Foi ainda na década de setenta, do século vinte, que Alvin Toffler publicou a obra *O Choque do Futuro*, onde desenvolvia um conjunto de análises sobre a contemporaneidade e tecia prognósticos acerca da forma como se desenvolveria a economia mundial e o seu impacto, investigação que continuou aprofundando em outras obras. Toffler, entre outros aspetos, releva a alteração das nossas relações com o tempo, alertando-nos para o ritmo estonteante a que o mundo vem evoluindo e para o modo como isso influencia os negócios, a política, as relações familiares e a vida de cada um de nós, provocando transformações profundas. Do mesmo modo que chama a atenção para a forma como aspetos como a incerteza quanto ao futuro (ou seja, a grande dificuldade em imaginar o que este nos reserva) e a complexidade afetam as nossas relações com o conhecimento (que se torna “obsoleto” a uma velocidade vertiginosa), com o mercado de trabalho e as próprias relações pessoais. E demonstra que o desenvolvimento

crescente das tecnologias da comunicação, associado à propagação dos computadores e das redes, facilita a difusão da informação e do conhecimento, gerando uma infraestrutura global "...capaz de lidar com quantidades imensamente aumentadas de dados, informação e conhecimento a um ritmo de transmissão e processamento muito mais rápido...", que se constitui como um sistema adaptável, inteligente e complexo (Toffler, 2001b, p. 404). Um sistema em que a informação e o conhecimento estão em incessante reatualização. Um sistema de fácil acesso a partir de qualquer canto do mundo, a partir dos mais variados dispositivos móveis.

Questões de extrema importância, tendo em conta que está em curso uma "revolução da riqueza" que acarreta transformações a todos os níveis. A seu ver, a nossa era é uma era pós-industrial, informacional, em que o paradigma já não é o fabril. Os fatores tradicionais de produção, como a matéria-prima, o trabalho e o capital, passaram a desempenhar um papel secundário, deixando o lugar de destaque para o conhecimento e os processos para o adquirir. O que é importante é o conhecimento acerca dos modos de adquirir/criar conhecimento, a capacidade de estar permanentemente a aprender, a abertura ao novo, assim como a capacidade de procurar novas soluções para os problemas (velhos ou emergentes). Questões a que a maioria dos sistemas educativos tem estado alheia.

O sociólogo Zigmunt Bauman, na sua vasta obra, tem-se debruçado, com frequência, sobre o modo como se desenvolvem as relações humanas na contemporaneidade e a influência nefasta desta sociedade "líquida" nas nossas vidas pessoais e nas relações que estabelecemos. Em *Amor Líquido* (2006), sustenta que esta é uma época dominada por uma grande incerteza em relação ao futuro, pela fragilidade das posições sociais e pela insegurança existencial. Insegurança que emerge da grande instabilidade do mercado de trabalho, das alterações constantes do valor que é atribuído às posições sociais e às competências do passado, assim como da crescente inconsistência de compromissos e parcerias. Esta insegurança e inconstância, agudizadas pela presença, cada vez mais forte, do mundo *online* nas nossas vidas, tomou conta de nós e atinge todas as áreas da nossa vida, inclusive a amorosa, deixando-nos cada vez mais vulneráveis.

Bauman dá grande ênfase ao facto de vivermos numa cultura consumista, em que se dá, sobretudo, preferência ao produto para uso imediato que nos deixe desfrutar de um prazer intenso e passageiro gerador apenas da satisfação momentânea, efémera¹. Neste contexto em que

¹"A vida consumista favorece a leveza e a velocidade. E também a novidade e a variedade que elas promovem e facilitam. É a rotatividade, não o volume de compras, que mede o sucesso na

“Aqueles que não precisam de se agarrar aos bens por muito tempo, e decerto não por tempo suficiente para permitir que o tédio se instale, são os mais bem sucedidos.” (2006, p. 72), as pessoas-modelos, outrora figuras de relevância social, passaram a ser as das indústrias de celebridades que, nesta era comercial, para se manterem nesta ribalta efémera, enfatizam, cada vez mais, um culto obsessivo de uma imagem construída em resposta aos padrões estabelecidos pelos *media* e redes sociais.

Tudo isto profundamente influenciado pelo marketing comercial, já que “... é estratégia geral nas promoções apresentar o produto [...] como a solução procurada para problemas que ou já vinham ensombrando os seus prováveis clientes ou acabaram de ser inventados para se adequarem ao potencial produto.” (Bauman Z. , 2006, p. 73), independentemente da veracidade.

Nesta ânsia consumista, impulsionada pelos *media* e pelas redes sociais, impôs-se dentro de nós a necessidade de, por um lado, estarmos em moda, de acordo com as “tendências” do momento, e, por outro, de nos afirmarmos pela diferença a todos os níveis, o que nos levou a uma busca frenética de experiências, que, por serem em demasia, em todos os níveis também são demasiado superficiais, como nos dá conta o filósofo Byung-Chul Han,

“O terror do idêntico atinge hoje todas as áreas vitais. Viajamos por toda a parte sem ter *experiência* alguma. Ficamos ao corrente de tudo sem adquirir com isso *conhecimento* algum. Buscamos ansiosamente vivências e estímulos com os quais, todavia, cada um continua *sempre idêntico a si mesmo*. Acumulamos amigos e seguidores sem experimentarmos nunca o encontro com alguém diferente. Os meios sociais representam um grau zero de social.” (2018, p. 11)

Byung-Chul Han alarga, também, a sua análise à forma como fazemos uso dos atuais meios de visionamento (de vídeos e filmes, hoje

vida do *homo consumens*. Em geral, a capacidade de utilização de um bem sobrevive à sua utilidade para o consumidor. Mas, usada repetidamente, a mercadoria adquirida impede a busca da variedade e a aparência de novidade vai-se desvanecendo e apagando em cada uso. Pobres daqueles que [...] são condenados a usar bens que já não contêm a promessa de sensações novas ou inéditas. Pobres daqueles que [...] permanecem presos a um único bem em vez de flunar por entre um sortimento amplo e aparentemente inesgotável. Tais pessoas são os excluídos ...” Bauman, Z. (2006). *Amor Líquido*. Lisboa: Relógio D’Água.

temporalmente ilimitados) e dos problemas de fechamento e alheamento que daí advém².

Do ponto de vista das nossas experiências pessoais, embora muitos ainda estejam céticos, se observarmos atentamente o nosso entorno, verificamos rapidamente a importância crescente da imagem. Façamos um pequeno exercício, o de tentar encontrar uma circunstância do nosso cotidiano em que não esteja em causa algo ligado à imagem.

Vejamos! Tivemos uma noite atribulada. Sonhámos em texto ou em imagem? Levantámo-nos, olhámos à volta. Vimos um conjunto de mobília e objetos decorativos, mais ou menos funcionais, que escolhemos segundo determinadas opções estéticas. Vimos algumas fotos de família, eventualmente, alguma obra de arte autêntica ou reproduzida. Provavelmente, olhámos para o telemóvel com a sua forma peculiar, o seu conjunto de aplicações mais ou menos apelativas, vimos umas notícias e umas mensagens. Ligámos a televisão, onde ouvimos umas vozes, enquanto éramos bombardeados com uma imensidão de imagens de vários tipos. “Montámos” a nossa imagem pessoal, com a roupa, o arranjo de cabelo e acessórios, em consonância com aquilo que queremos transmitir aos outros (e, não, não são apenas as mulheres que o fazem). Saímos de casa, deparámo-nos com os sinais de trânsito, os cartazes, os anúncios, as montras das lojas, as imagens de marca das instituições, a arte urbana, a arquitetura e escultura, os grafitis e por aí fora... Ligámos o computador, verificámos emails, fomos às redes sociais, analisámos informação, fizemos pesquisas. Ao fim do dia, vamos ao teatro, vamos a um grande evento musical (que já é mais do que apenas musical, é um evento multimédia).

Será que tivemos tempo para analisar profundamente todas essas imagens ou a maioria delas entrou-nos pelos olhos adentro e calou no nosso íntimo sem nos perguntarmos o que significavam? E, se tivéssemos tempo para analisá-las, estaríamos preparados para tal?

Ana Mae Barbosa sustenta que no nosso quotidiano “... estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia, vendendo produtos, ideias,

²“Hoje, a própria percepção assume a forma de *Binge Watching*, de “visionamento bulímico”. O que designa o consumo de vídeos e filmes temporalmente ilimitado. Oferecem-se continuamente aos consumidores os filmes e séries que se adaptam por completo ao seu gosto – quer dizer, de que eles gostam. São alimentados de consumo como gado com qualquer coisa que acaba por se tornar sempre a mesma coisa. O *Binge Watching* pode ser entendido como o modo atual de percepção generalizado. A proliferação do idêntico não é cancerosa, mas comatosa. Não depara com qualquer defesa imunológica. O sujeito fica aturdido a olhar para o ecrã, até perder a consciência.” Han, B.-C. (2018). *A Expulsão do Outro*. Lisboa: Relógio D’Água.

conceitos, comportamentos, slogans políticos, etc.” (2002, p. 19), com as quais, contudo, temos dificuldade em lidar, já que, na maioria das circunstâncias, a nossa incapacidade para analisá-las profundamente faz com que nos influenciem acriticamente, faz com que aprendamos com elas inconscientemente.

“Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente” (Barbosa, 2002, p.19).

Precisamos, pois, reconhecer (e levar os outros a reconhecerem) que, tal como defende Paul Duncum (2010), “As imagens são poderosas tanto na formação como na informação das consciências e [que] as imagens hoje têm um enorme impacto na sociedade.” Ideia que assenta na crença de que as sociedades tecnologicamente avançadas adquiriram um carácter predominantemente visual. Que, hoje, vivemos no meio de novas formas culturais, onde predomina a imagem e não o texto. Nicholas Mirzoeff, teórico da cultura visual e professor do Departamento de Media, Cultura e Comunicação da Universidade de Nova York, autor de uma vasta obra sobre a cultura visual, diz-nos que:

“A experiência humana é agora mais visual e visualizada do que alguma vez foi no passado. Do satélite às imagens médicas do interior do corpo humano. Na era do écran visual, o nosso ponto de vista é crucial (...) ver é muito mais do que acreditar. Não é apenas uma parte da vida diária, é a vida diária.” Nicholas Mirzoeff Citado por (Charréu, 2003, p. 11)

Kerry Freedman, professora em educação e arte na universidade do Illinois, nos Estados Unidos, que tem centrado as suas investigações nas relações do curriculum com a sociedade e a cultura, com enfoque, mais recente, no estudo das implicações dos alunos com a cultura visual na conjuntura pós-moderna, afirma que a cultura mundial se move a passos acelerados de uma comunicação baseada no texto para a saturação de imagens. (2006, pp. 19-20). Vemos a cultura visual na televisão, nos museus, nas revistas, nos cinemas, na publicidade, nos computadores, nos centros comerciais, e a evidência da sua influência é esmagadora. Motivos pelos quais, afirma, o estudo das complexidades da cultura visual é decisivo

para o desenvolvimento humano, e deveria fazer emergir as transformações necessárias nas concepções de arte e de educação³.

Isabel Capeloa Gil é de opinião que:

“Na nossa espec(tac)ular modernidade tardia, as imagens ganharam uma centralidade cultural, epistemológica e ética, que as faz, nos seus variados suportes, veículos privilegiados para compreender os desafios e os discursos das complexas sociedades em que vivemos.” (2011, p. 7)

Entendendo-se, aqui, o uso da palavra imagem numa aceção lata, que inclui, tanto o objeto visual, seja ele produzido no âmbito das ditas artes visuais ou sob a forma de outro qualquer artefacto, como a imagem mental construída por nós em variados contextos, designadamente, a partir de uma narrativa literária.

Temos vindo a falar de cultura visual; importa, pois, esclarecer o que se entende por cultura visual. Tarefa que não será fácil, porquanto prevalecem diversas concepções. Fernando Hernández, professor de Educação das artes visuais e cultura visual na universidade de Barcelona, com diversas obras publicadas sobre as relações da educação com a cultura visual, dá-nos conta dessa diversidade, organizando-as em grandes grupos e fazendo notar que os diversos autores se posicionam perante o campo em função das suas posições de saber/poder:

“Cuando buscamos definiciones sobre la cultura visual nos encontramos con una diversidad importante. Por ejemplo, Bryson, Holly y Moxy, (1994, p. xvi) hablan más de ‘imágenes’ que de ‘arte’. Jenks (1995, p. 1) se refiere a la cultura visual en términos de ‘visualidad’; Bird (1986, p. 3) la define como ‘un análisis materialista del arte’; en Estados Unidos y Gran Bretaña se habla de cultura visual o estudios visuales; en Francia y Alemania, teoría de la imagen o ciencia de la imagen (Rampley, 2005a) y Heywood y Sandywell (1999, p. 6) se refieren a ‘la hermenéutica de la experiencia visual’. Estos y otros autores se sitúan ante el campo en función de la posición de saber/poder desde la que ellos y ellas se constituyen.” (2005, p. 12)

³ “Vemos cultura visual en televisión, en los museos, en las revistas, en los cines, en los anuncios, en los ordenadores, en los centros comerciales... y la evidencia de su influencia es sobrecogedora. Como resultado, aprender sobre las complejidades de la cultura visual se esta haciendo algo más crítico para el desarrollo humano, y se necesitan cambios en las concepciones del arte e de la educación.” Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona, España: Octaedro.

Todavia, também nos diz que o que interessa a nós, educadores, é encontrar uma abordagem em que se tenha em conta que os objetos visuais são artefactos, mas, mais que isso, são reveladores de posições e discursos, atitudes, crenças e valores, ou seja, são mediadores de significados culturais.

Assim, promove um exercício de pensamento crítico, numa abordagem próxima à do construtivismo crítico, no qual propõe que se questione tudo o que nos é dado a “ver” em todas as situações. Precisamos, enquanto pessoas, de aprender a exercer uma ponderação crítica em todas as circunstâncias da vida e, enquanto sociedade, necessitamos de proporcionar às nossas crianças e jovens a possibilidade de desenvolverem essa capacidade. Até porque, hoje, não se aprende apenas na escola, aprende-se em larga escala com os *media*, com todos os *media* e quando menos se espera. Hoje, aprende-se com as redes sociais. Aprende-se muito acriticamente.

A *Cultura Visual* constitui-se, pois, como um novo campo de estudo que emerge da confluência de diferentes disciplinas, designadamente, a Sociologia, a Semiótica, os Estudos Culturais e Feministas, a História Cultural da Arte, etc., motivo pelo qual congrega diversas perspetivas teóricas e metodológicas. É um campo em que se procuram desenvolver abordagens de leituras das imagens que vão muito além das tradicionais. Abordagens em que não se fica apenas pelo estudo de temas, factos, datas, movimentos, estilos e técnicas, de obras do nicho das ditas, Belas Artes. Nos estudos da cultura visual, alarga-se claramente o espaço de ação, incluindo todos os artefactos visuais, e procura-se desenvolver uma análise multidisciplinarmente.

“A Cultura Visual são diversas coisas. Em primeiro lugar, é um novo campo de estudos que, para mim, tem três temas fundamentais. O primeiro tema é uma reflexão sobre a visualidade, quer dizer, maneiras de olhar, não é tanto sobre os objectos, [...] mas de quem olha esses objectos. O segundo é uma reflexão sobre as tecnologias do olhar, as tecnologias que ajudam a olhar e a construir olhares. De outra maneira e por último, é a circulação dos significados que estão nos sujeitos, nos artefactos, nas imagens e sobretudo que estão nos diálogos que constroem os sujeitos.” (Hernández H. , 2003, p. 5)

Esta é uma nova área de estudos que, de acordo com Leonardo Charréu“... é incontornável e fundamental para a compreensão das

dinâmicas culturais que se desenvolvem no mundo polifacetado que é hoje o nosso.” (2003, p. 10)

OLHAR OU VER?

Olhar com olhos de ver remete para a necessidade de se considerar o ato de olhar não como algo fortuito, rápido, momentâneo, mas como um processo fundamental, complexo, fundado numa análise crítica profunda, que leve à inteligibilidade daquilo que nos é dado a *olhar*.

Isabel Capelo Gil faz notar que é exigível

“... o desenvolvimento de uma nova literacia, que nos permita entender a diversidade dos sistemas visuais (fotografia, pintura, cinema, imagem digital) na sua ancoragem histórico-social e na especificidade do modelo de mediação, mas simultaneamente discernir o modo como os produtos visuais negociam com o sistema cultural envolvente, como dele recebem energias e, por sua vez, criam cultura.” (2011, pp. 11-12)

E, fazendo notar a ambivalência da relação do sujeito com o olhar, refere dois pressupostos “fundacionais para a moderna cultura do olhar”: 1) A consideração de que a visão não é uma característica biológica e natural que funciona de modo idêntico em indivíduos saudáveis, uma vez que é amplamente condicionada pelo enquadramento sociocultural. “Aquilo que vemos é afinal o que podemos ali interpretar, ou, de outra forma, vemos o que queremos e sabemos ver.” (2011, p. 14). 2) A consideração de que “... literacia visual é um metaconceito, que reflecte sobre a possibilidade de verbalização do visual e de visualização do textual.” (2011, p.14).

Ao longo das últimas dezenas de anos, muitos investigadores se têm debruçado sobre as possibilidades de introduzir o estudo da cultura visual nas escolas. Destacaremos, aqui, as propostas de Fernando Hernández e Paul Duncum, que apresentam vários pontos comuns. Um dos quais é o facto de considerarem que a educação artística deve reestruturar-se, ampliando-se, de modo a englobar a compreensão da cultura visual.

Hernández (2010) julga que um currículo de educação artística orientado para a compreensão da cultura visual deve observar diversos aspetos: não se limitar aos saberes tradicionais da Arte; considerar que a prática artística e o conhecimento histórico da Arte são campos que se interligam e favorecem a Cultura Visual; atentar aos objetos de carácter mediacional de diversas épocas e culturas; ter em conta que as representações artísticas refletem concepções culturais, de que as questões

formais também fazem parte; o seu estudo é transversal, começa no jardim-de-infância e atinge as instituições e os novos mediadores virtuais; o seu estudo assenta sempre numa abordagem transdisciplinar; o seu conhecimento assenta nas interpretações da realidade e na análise do modo como estas afetam a vida dos indivíduos; a caracterização do seu estudo permanece em aberto. Motivos pelos quais, um curriculum de educação artística orientado para a compreensão da cultura visual deve abordar as imagens enquanto representações: transdisciplinarmente; baseando-se em características evolutivas, sociais e culturais dos alunos; estabelecendo conexões interculturais; a partir de uma posição social crítica. (Hernández F. , 2010).

Recomenda, contudo, que se tenha em atenção que, para que o estudo se torne apelativo e frutífero, na seleção das representações que vamos dar a estudar, devemos procurar que: sejam inquietantes; estejam relacionadas com valores compartilhados por diversas culturas; reflitam as vozes da comunidade; sejam abertas a múltiplas interpretações; se refiram à vida das pessoas; expressem valores estéticos; obriguem o espetador a pensar; não sejam herméticas; não se reduzam ao narcisismo do artista; sejam viradas para o futuro; isto sem estarmos constantemente obcecados pela ideia de novidade (Hernández F. , 2010).

Hernández (2010) entende que, no fomento do proposto, se devem incorporar a esse estudo obras de arte contemporânea, imagens publicitárias, representações virtuais e outras representações da cultura popular, no âmbito do desenvolvimento de uma conceção de aprendizagem que põe a ênfase na necessidade de encontrar estratégias de compreensão; no desenvolvimento de uma proposta que tem como referenciais de fundo a psicologia, o pensamento pós-estruturalista, a teoria crítica e o pensamento feminista.

Paul Duncum (2010), por seu turno, defende que se conseguiria fomentar a iniciação ao estudo da cultura visual, reorganizando os currículos de acordo com os seguintes conceitos chave: 1) A assunção de que houve uma mudança visual, motivo pelo qual é premente que o professor compreenda e leve os alunos a entenderem o quão poderosas são as imagens na formação das consciências e que é necessário analisá-las para as conhecer; 2) A aceitação de que a análise das imagens não pode cingir-se aos referenciais estéticos, formais e históricos do modelo modernista, deve ter, igualmente, em conta elementos definidores de significados originários das linguagens da fotografia e cinema, designadamente no que concerne às subjetividades inerentes às escolhas de ângulos, enquadramentos e iluminação, etc; 3) A compreensão de que as imagens não são neutras ou inocentes, de que todas as imagens se

relacionam com ideologias, pelo que é indispensável desvelar o modo pelo qual o fazem, sabendo que a interpretação das mensagens estéticas desvenda as ideologias e os incitamentos ao prazer que estejam por detrás; 4) A admissão de que as qualidades estéticas, pelas suas qualidades sensoriais intrínsecas, invocam os sentimentos, tornando-se apelativas e embulhando, por isso mesmo, as ideologias; 5) O reconhecimento de que quer o “olhar” (com letra pequena) saltitante, supérfluo do “turista”, quer o “Olhar” (com letra grande) profundo estão carregados do ponto de vista do observador, da sua formação cognitiva, estética e social, e enformam a leitura em causa; 6) O reconhecimento da intertextualidade, o entendimento de que uma imagem não existe *per se*, de que todas as imagens se relacionam com outros textos culturais, livros, poemas, músicas, outras imagens, etc., numa estrutura de rizoma, com conexões à semelhança da raiz e da internet.

No entanto, Duncum (2010) realça, também, que este é um processo que obriga a uma profunda transformação da escola, que exige uma mudança de paradigma relativamente ao modelo tradicional. É indubitável que uma análise desta complexidade não pode decorrer de uma comunicação top/down, do professor que transmite para o aluno que recebe, provém de uma construção do discente em ambiente propício. Sobrevém se tivermos o ensejo de a fazermos assentar inicialmente na conjuntura próxima, local, e em imagens que lhe sejam significativas, para, posteriormente, a alargarmos a imagens de outra ordem e/ou origem.

(RE)PENSAR O MODO COMO DAMOS A APREENDER O VISUAL NA ESCOLA

Leonardo Charréu (2003) diz que, infelizmente, entre nós, há um grande “...hiato entre a riqueza da experiência visual da cultura contemporânea (que entendemos como pós-moderna) e a competência requerida para analisar esse facto”. Entre a riqueza e diversidade das visualidades que nos rodeiam e a nossa capacidade para desvelarmos os seus mais recônditos sentidos. Um hiato que nos deveria preocupar, um hiato que deveria sustentar uma nova função da escola.

A escola, o espaço onde ocorre a educação formal obrigatória dos nossos jovens, estando atenta à complexidade da conjuntura contemporânea, devia pautar-se por uma ação que os consciencializasse, a todos, tanto para as imensas possibilidades da cultura visual, como para a premência do seu estudo.

Um olhar sobre o que acontece em geral nas escolas revela-nos que, pelas mais variadas razões (que passam pela formação dos docentes, pela organização da escola, pelas representações sociais relativamente à maior

ou menor relevância das diversas áreas académicas e profissionais, pela vontade política, etc.), essa não é uma prática generalizada, nem mesmo frequente.

Importa, pois, cogitar sobre o modo como se pode enquadrar tal tarefa nas práticas do ensino básico. Assim, embora conviesse que, pela sua abrangência, o estudo da cultura visual fosse transversal, um olhar sobre o contexto atual deixa-nos entrever que, de momento, é preferível centrarmos a nossa atenção nas disciplinas de artes visuais e de educação visual e na área de Cidadania e Desenvolvimento (que se prevê ocorra concomitantemente sob a forma de mais uma disciplina e de modo transversal em todas as restantes), presentes na organização do curriculum vigente.

Em Portugal contamos, presentemente, com uma escolaridade obrigatória mínima de doze anos (ou até o aluno perfazer os dezoito anos de idade), dividida em: ensino básico (primeiro, segundo e terceiro ciclos) até ao nono ano de escolaridade, com uma matriz geral idêntica para todos os alunos, salvo a variante dos cursos artísticos; e ensino secundário, até ao décimo segundo ano de escolaridade, com as seguintes ofertas formativas: Cursos científico-humanísticos (Curso de Ciências e Tecnologias; Curso de Ciências Socioeconómicas; Curso de Línguas e Humanidades; Curso de Artes Visuais); Cursos profissionais; Cursos artísticos especializados; Cursos com planos próprios. Para nós, nesta análise, importa ter em conta essencialmente o ensino básico, aquele que é de carácter geral e comum a todos os cidadãos e a área de Cidadania e Desenvolvimento pela sua presença ao longo de toda a escolaridade obrigatória.

De acordo com as matrizes curriculares-base patentes no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no ensino básico, não encontramos nenhuma disciplina orientada especificamente para a educação para a cultura visual⁴. Todavia, encontramos, no 1.º ciclo, a área de expressões artísticas, e nos 2.º e 3.º ciclos a disciplina de Educação Visual, sendo notório que, no âmbito destas, é possível desenvolver trabalho no sentido do desenvolvimento de uma literacia visual ampla, como a que se pretende numa educação para a

⁴No Curso de Artes Visuais do ensino secundário também não há nenhuma disciplina especificamente orientada para a educação para a cultura visual. As disciplinas são: obrigatórias de carácter geral - Português (trienal), Língua Estrangeira (bienal), Filosofia (bienal) e Educação Física (trienal); disponíveis de carácter específico - Desenho A (trienal obrigatória), e duas bienais à escolha - Geometria Descritiva A (bienal), Matemática B (bienal), História da Cultura e das Artes (bienal); e no 12.º ano duas disciplinas anuais opcionais, uma obrigatoriamente do seguinte leque: Oficina de Artes, Oficina de Multimédia B, Materiais e Tecnologias, podendo a outra ser de entre as seguintes: Antropologia, Aplicações Informáticas B, Ciência Política, Clássicos da Literatura, Direito, Economia C, Filosofia A, Geografia C, Grego, Língua Estrangeira, Psicologia B. In <http://www.dge.mec.pt/curso-de-artes-visuais>.

cultura visual. Isso é verificável pela consulta do programa e enfatizado no exposto no texto introdutório comum das Aprendizagens Essenciais⁵ (AE) de Artes Visuais no 1.º ciclo e Educação Visual nos 2.º e 3.º ciclos. Documento que, articulado com o programa da disciplina e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória⁶, orienta as práticas docentes.

“As Artes Visuais assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais. Assume como principal finalidade o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais.”

O documento organizado em torno de três “domínios organizadores - Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação - desenvolve um conjunto de orientações, apresentando “ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos” que sugerem uma ação prática convergente com o estudo para a cultura visual.

O Perfil dos Alunos, assumindo-se como um “quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia”, propõe expressamente a implementação de

⁵As Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de Julho, são, de acordo com o exposto no sítio da Direção-Geral da Educação (DGE) “... documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.” <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

⁶ De acordo com o Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.” http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

um modelo de escolaridade orientada para o desenvolvimento da “qualificação individual” e da “cidadania democrática”⁷.

“O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.”

Voltando à análise das Aprendizagens Essenciais, encontramos ao longo do documento inúmeras orientações que remetem para a promoção de práticas pedagógicas que incluam a educação para a cultura visual, designadamente quando se afirma, entre outros, que o aluno deve ficar capaz de:

“Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, land’art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas).” (p.6)

“Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes

⁷ “Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

- munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
- livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;
- capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;
- que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;
- capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;
- apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;
- que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
- que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
- que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.”

significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros).” (p.6)

“Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros) nos processos de fruição dos universos culturais.” (p.7)

“Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos.” (p.7)

“Perceber os “jogos de poder” das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real.” (p.7)

“Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea.” (p.7)

“Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.” (p.7)

Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos). (p.8)

No que toca à educação para a cidadania e desenvolvimento, de acordo com a nota introdutória presente no sítio da Direção-Geral da Educação⁸, considera-se que esta:

“...visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos.”

Um conceito amplo que aponta para uma educação holística, fundada em valores humanistas e democráticos, que importa vir a introduzir na educação de todos os nossos jovens de um modo concertado com atenção às especificidades do mundo contemporâneo. Uma educação em que é dado ênfase tanto ao conhecimento dos próprios direitos e deveres, como ao desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica, em que assentam o espírito pluralista, os valores democráticos e o respeito pelo Outro e pelo planeta, assim como ao desenvolvimento de uma criatividade consciente e responsável. O seu estudo inclui um conjunto de áreas temáticas

⁸<http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>

obrigatórias⁹, inclusive a educação para os *media*, e deixa em aberto a possibilidade de ainda se explorarem outras de acordo com os contextos/necessidades.

Estamos num momento de mudança, em que se procura encontrar, em cada escola, o caminho para a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular e concretizar o desígnio de transformar os seus espaços em sítios promotores de aprendizagens mais significativas. Da análise dos documentos orientadores, Aprendizagens Essenciais, Perfil dos Alunos, Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, sobressaem preceitos que deixam em aberto esta possibilidade, pelo que depende, sobretudo, dos professores a possibilidade de empreendermos este caminho mais rico e absolutamente necessário.

É fundamental que exploremos na Educação Visual esta forma abrangente e profunda de dar a aprender a arte erudita e a cultura visual do entorno aos nossos alunos, sem dúvida uma abordagem muito mais rica do que a mera análise formal subjacente ao modelo tradicional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, A. M. (2002). As mutações do conceito e da prática. In A. M. Barbosa, *Inquietações e mudanças no ensino da arte* (pp. 13-25). São Paulo, Brasil.

Bauman, Z. (2006). *Amor Líquido*. Lisboa: Relógio D'Água.

Charréu, L. (2003, Maio). *A Cultura Visual e as Novas Perspectivas Críticas para a Educação Visual*. Revista Aprender N.º 27, Consultado a 20 janeiro de 2019 através de: <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/revistas/105-revista-aprender-n-27>.

Duncum, P. (2010, Janeiro). Conceitos Chave da Educação para a Cultura Visual. *Imaginar n.º 52*, pp. 6-13.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona, España: Octaedro.

Gil, I. C. (2011). *Literacia Visual*. Lisboa: Edições 70.

Han, B.-C. (2018). *A Expulsão do Outro*. Lisboa: Relógio D'Água.

Han, B.-C. (2017). *Sobre o Poder*. Lisboa: Relógio D'Água.

Hernández, F. (2011). A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In R. M. Tourinho, *Educação da Cultura Visual* (pp. 31-49). Santa Maria: editoraufsm.

Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona, España: OCTAEDRO.

⁹Direitos Humanos (cívics e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade); Igualdade de Género; Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa); Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental; Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico); Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva); Media; Instituições e participação democrática; Literacia financeira e educação para o consumo; Segurança rodoviária; Risco; Empreendedorismo (nas suas vertentes económica e social); Mundo do Trabalho; Segurança, Defesa e Paz; Bem-estar animal; Voluntariado.

- Hernández, F. (2012). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona, España: Octaedro.
- Hernández, F. (2005). *¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE CULTURA VISUAL?* Consultado a 10 janeiro 2019 através de: [os_de_Cultura_Visual](#).
- Hernández, H. (2003, Maio). Os Estudos de Cultura Visual na formação inicial dos professores de Educação Visual e Tecnológica. *Revista Aprender N.º 27*, 4-9. (C. Cordeiro, M. d. Martins, Interviewers, & E. S. Portalegre, Editor).
- Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). (2018). 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICOEDUCAÇÃO ARTÍSTICA -ARTES VISUAIS. Consultado a 20 janeiro 2019 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_art_es_visuais.pdf.
- Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). (2018). 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICOEDUCAÇÃO VISUAL. Consultado a 20 janeiro 2019 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/educacao_visual_2c_ff.pdf.
- Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). (2018). 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICOEDUCAÇÃO VISUAL. Consultado a 20 janeiro 2019 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_visual_3c_ff.pdf.
- Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e Desenvolvimento. Consultado a 20 de janeiro de 2019 através de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf.
- Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Consultado a 20 janeiro de 2019 através de: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Santos, B. S. (s.d.). *Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E Para Além de Um e Outro*. Consultado a 15 Janeiro, 2011, através de: http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf.
- Santos, B. S. (2007). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Toffler, A. (s.d.). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brazil.
- Toffler, A., & Toffler, H. (2011). *A revolução da riqueza*. Lisboa: Actual Editora.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Despacho n.º 6173/2016, publicado no D.R., II.ª Série, n.º 90, de 10 de maio de 2016.
- Despacho n.º 6478/2017 - Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, Diário da República, 1.ª série – N.º 129 de 6 de julho de 2018.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA: CONQUISTAS E DESAFIOS

Maria Natalina Faria Cristóvão Santos

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal.

E-mail: mcsantos@staff.uma.pt.

RESUMO

Na década de 80, deu-se início a um percurso na área da educação artística que contribuiu, em larga medida, para o atual panorama cultural da Região Autónoma da Madeira. Através de um projeto piloto em duas escolas do 1.º CEB, na área da expressão musical, ao qual se juntou dois anos depois a expressão dramática, assistia-se aos primeiros passos de uma prática, que se foi desenvolvendo e consolidando em termos de gestão curricular. Todo o caminho percorrido até a atualidade, representa muitas conquistas, mas também muitos desafios, nem sempre fáceis de gerir, desafiando políticos e principais responsáveis no modo de entenderem as práticas curriculares na área das artes.

Neste âmbito, com este artigo, pretende-se fazer um roteiro, enunciando as várias etapas de quase 40 anos de práticas artísticas no ensino genérico, sistematizando o moledo inicial, enquadrando os caminhos que se foram trilhando e situando as principais soluções encontradas para a consolidação de um modelo que é uma referência no panorama educativo, na área da Educação Artística.

INTRODUÇÃO

A Educação Artística tem sido alvo de atenção por parte de teóricos e práticos da educação, em muitos países. Apesar da sua inclusão no plano dos discursos, a prática revela, ainda, uma consciência deficiente da necessidade de proporcionar programas de educação artística coerentes a todos os alunos, desde o início da escolaridade.

As “reformas” na educação artística, ainda que algumas vezes não se tenham passado do plano das intenções, fazem parte de um processo que tem gerado uma participação, relevante, por vários intervenientes que estão ligados ao processo educativo. Esta diversidade de intervenientes e a consequente pluralidade de perspetivas têm demarcado a subjetividade que as artes encerram. Não obstante, num ponto, estão praticamente todos de acordo: a insatisfação generalizada face ao cenário atual.

Estas preocupações vêm já de longa data, tendo-se percorrido um longo caminho na perspetiva de uma presença efetiva das práticas artísticas no percurso educativo do aluno, sendo disso exemplo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, na qual se assume oficialmente e pela primeira vez em Portugal, de modo claro e evidente, que a arte é um contributo importante na formação integral do ser humano e, como tal, deve fazer parte integrante do sistema educativo.

Das várias experiências que se foram realizando em Portugal, evidencia-se o projeto implementado na Região Autónoma da Madeira (RAM)¹⁰, em 2 escolas piloto do 1.º CEB, em 1980, que veio a demarcar estas práticas no ensino genérico, face ao panorama nacional. Desta experiência, ou melhor, deste projeto designado de “Expressão Musical”, resultou o seu alargamento à totalidade dos alunos daquele ciclo, contando-se já com 39 anos de práticas artísticas.

Falar deste percurso com esta longevidade, pressupõe uma análise tanto das ideias que se foram transformando em projetos e que alargaram o âmbito do projeto inicial, abrindo outros tantos caminhos, quanto das práticas que se foram implementando e conquistando o seu espaço de desenvolvimento, alicerçados por políticas educativas regionais que entendiam a importância das artes nos currículos escolares.

Neste âmbito, o presente artigo, reveste-se de um caráter histórico, expondo informações ricas em particularidades, para além de legislação e documentos, que proporcionam uma visão bastante próxima do processo de implementação de uma política educativa no âmbito do ensino das artes, no ensino genérico, entre 1980 e 2010.

De modo a facilitar o entendimento deste percurso, proponho uma linha histórica na qual situo duas fases: a primeira, entre 1980 e 1995 e a segunda, entre 1995 e 2010, evidenciando-se e caracterizando-se, assim, as várias etapas dos principais projetos e respetivas implicações. Trata-se de um longo processo que expõe a complexidade da implementação de políticas e propostas no âmbito das artes, conforme ilustra a imagem que se segue.

¹⁰A implementação deste projeto teve como principal mentor o Doutor Carlos Gonçalves, ex diretor da atual Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia.

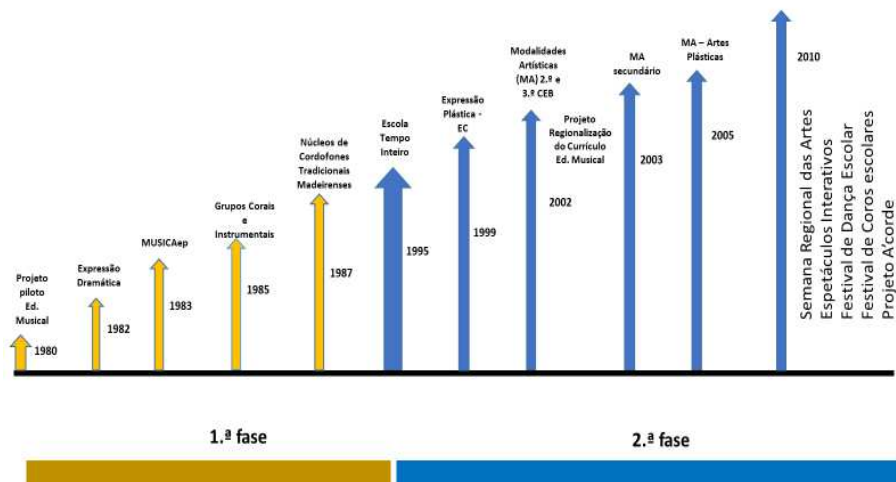


Figura1. Principais etapas da implementação/desenvolvimento da educação artística no ensino genérico.

PRIMEIRAS SEMENTES... 1.ª FASE

Em 1980, nasceu o projeto designado *Educação Musical*, em duas escolas piloto do 1.º Ciclo Ensino Básico do município do Funchal, pela mão de dois professores de Educação Musical e sob a orientação de Carlos Gonçalves. Às atividades musicais acrescentou-se, em 1982, de forma interdisciplinar, as atividades de movimento e drama, com recurso a lengalengas, histórias, danças e dramatizações¹¹. No final dos anos oitenta, todas as escolas da RAM estavam cobertas por este apoio direto, por via da colocação de docentes designados de “professores de apoio à expressão musical e dramática”¹² (Gonçalves, Cristóvão e Esteireiro, 2016: 3). Com esta coadjuvância entendia-se que «o papel do professor especialista (...) [era] ajudar o professor generalista a realizar projetos que sem a sua participação não seriam possíveis, ou seriam menos interessantes» (Morais,

¹¹Esta iniciativa funcionou durante nove anos como projeto-piloto até ao seu enquadramento em 1989, passando a ter fundamento legal com o Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática, o qual deveria coordenar as áreas da expressão musical e dramática no, então, ensino primário (Cristóvão, 2006; Mota, 2010).

¹² Este trabalho de coadjuvação viria a ter o seu enquadramento legal, no Decreto-Lei n.º 46/86, que no seu Art.º 8.º menciona que o ensino é globalizante e da responsabilidade de um professor único, podendo, no entanto, ser coadjuvado em áreas especializadas.

1999: 14); até porque, entendia-se, também, que para garantir «as aprendizagens base do 1.º ciclo, ou seja, as literacias ou iniciações de base, será necessário desenvolver um trabalho sistemático e regular em todas as áreas que compõem o currículo» (Rangel, 2000: 63).

Estava lançada a “semente” para que se cumprisse o currículo do 1.º CEB, com a prática efetiva das expressões artísticas. Nas palavras de Carlos Gonçalves, mentor do projeto, era necessário assegurar a sustentabilidade do Projeto mesmo sendo que, para isso, seria necessário garantir um trabalho consistente, razão pela qual definiu, então, três pilares: a formação contínua, o trabalho em equipa e a avaliação. E é esta trilogia formação contínua, trabalho em equipa e avaliação que vai atravessar todo o percurso de quase 4 décadas de práticas artísticas na Madeira, nela residindo o alicerce da cultura organizacional da atual Direção de Serviços e Educação Artística e Multimédia (Gonçalves, 2018).

Relativamente à formação contínua, numa fase inicial, era orientada por formadores internos¹³, abrangendo as áreas da expressão musical, prática instrumental (Orff), expressão dramática e canto, destinadas aos professores com formação do Conservatório e docentes finalistas do curso de magistério primário. Posteriormente, juntaram-se, àqueles, formadores externos¹⁴, alargando-se também o âmbito dos destinatários, assim como as áreas da formação.¹⁵

O gráfico abaixo ilustra a dimensão que a formação contínua teve neste projeto.

Uma análise a este gráfico evidencia um aumento do número de formações a partir de 2004, justificado pelos projetos que, entretanto, foram nascendo, alguns dos quais falarei mais adiante neste texto. Em termos de impactos deste pilar do projeto inicial, regista-se: O plano de formação anual; O surgimento de novos projetos e respetiva sustentabilidade; a participação dos alunos em eventos culturais; a abertura da escola à comunidade, com a participação dos alunos em projetos regionais; o reconhecimento das áreas expressivas pela classe política e incremento das práticas artísticas a nível regional.

¹³Professores com mais experiências nas áreas artísticas específicas (Gonçalves, 2008).

¹⁴O holandês Pierre Van Hauwe, que orientava cursos para professores de música em Portugal continental desde o ano de 1978, cursou na Madeira, a partir do ano de 1983.

¹⁵Educadores de infância, professores do 1.º CEB, docentes das áreas artísticas no pré-escolar e 1.º CEB, animadores socioculturais, nas áreas: Expressão musical, instrumental (Orff), expressão dramática, canto, dança, cordofones tradicionais madeirenses, expressão dramática e teatro.

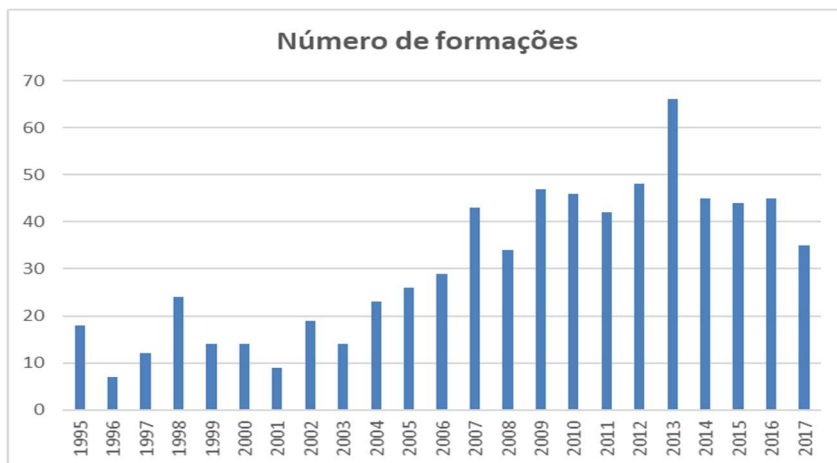


Gráfico 1. Formações realizadas na área artística entre 1995 e 2017¹⁶.

Procura-se, portanto, munir os professores de conhecimentos e competências para responder aos desafios e necessidades que foram surgindo no contexto da sua prática pedagógica. Neste âmbito, o Decreto-Lei nº18/2011 de 02 de fevereiro vem reforçar, precisamente, a importância da formação contínua de professores em contexto, apresentando a seguinte orientação: “a organização de ações de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais.” (DL 18/2011, Artigo 18.º).

Sobre o segundo pilar, ou seja, o trabalho em equipa. Como sustentam Fullan e Hargreaves “as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas com o isolamento - estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos” (Fullan e Hargreaves, 2001: 90). Este trabalho consistia na preparação de aulas e de atividades, na partilha de materiais pedagógicos e na preparação de projetos de escola, aos níveis concelhio e regional. Um trabalho feito em pequenas equipas dentro de cada município, e sob a orientação de um coordenador concelhio, ou seja, “cada coordenador concelhio é responsável, ao nível do concelho, por um número variável de professores de apoio, com quem reúne a cada duas semanas para planificar conjuntamente as atividades letivas” (Seabra, 2012: 204. Por

¹⁶Fonte: Relatórios de atividades da DSEAM.

seu lado, os coordenadores concelhios reúnem, quinzenalmente, com a coordenadora do DAEA e com o Coordenador Regional de Áreas Artísticas, para partilharem e discutirem problemas encontrados, dando, assim, conta da aplicação do projeto no terreno (ibidem). Trata-se de um trabalho colaborativo entre pares que não só se atendia aos contextos locais, às realidades e projetos das escolas, mas, também, situava o trabalho desenvolvido em todas as escolas do 1.º CEB, onde a partilha de experiências e de conhecimentos resultava no enriquecimento das práticas; uma práxis que se mantém após quase 4 décadas. Neste âmbito, Fullan e Hargreaves indicam, como condição necessária para o desenvolvimento e sustentabilidade de culturas colaborativas, um tipo específico de liderança nas quais a tomada de decisão é partilhada de forma coletiva, salientando que «não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil que faz com que as atividades sejam significativas para aqueles que nelas participam» (Fullan e Hargreaves, 2001: 93).

Por fim, temos a avaliação que revestiu várias dimensões, a saber: Acompanhamento pedagógico – em contexto de sala de aula, atividades e projetos – pelos coordenadores regional e concelhios; Reuniões sistemáticas nos municípios – com os docentes; Reuniões de avaliação trimestrais, a nível regional – com a presença de todos; Apresentação de *performances* à comunidade – dentro e fora do espaço escolar. No caso das reuniões, esta avaliação não é mais do que uma metodologia de trabalho que visa, essencialmente, ouvir as partilhas dos professores, na primeira pessoa, no que diz respeito às aprendizagens dos alunos e respetiva envolvência nas atividades e projetos da escola, assim como as suas sugestões. É nestas reuniões que, também, se discute o tipo de intervenção e de projetos em que cada instituição irá trabalhar, muitas vezes, em conjunto com outras escolas. Por outro lado, a apresentação pública é fundamental para “que os pais, e encarregados de educação, bem como a comunidade local possam acompanhar o progresso artístico dos seus educandos sendo, ainda, uma importante forma de estimulá-las e valorizar o projeto (Gonçalves, 2017). Aliás, segundo este autor, um dos pressupostos iniciais do projeto é, precisamente, a apresentação pública dos trabalhos dos alunos e das escolas, uma vez que se trata de um forte estímulo para os alunos e uma valorização para o projeto em si. Este contexto ganha, cada vez mais, importância, atendendo às dificuldades que a avaliação das artes encerra.

É sabido que as condições para monitorizar a qualidade do ensino, nesta área, têm merecido pouca atenção em projetos de investigação recentes, apesar de existirem referências frequentes a preocupações sobre

a variabilidade das normas e a necessidade de proporcionar experiências de aprendizagem com elevada qualidade nas escolas (Eurydice, 2010).

Em síntese, o esquema que se apresenta abaixo ilustra o modelo de projeto das práticas artísticas performativas no 1.º CEB que, sucintamente, descrevemos.



Figura 2. Modelo de intervenção artística no 1.º CEB.

Em 1983 encetou-se uma outra dimensão em termos de experiência de palco com o MUSICAep¹⁷, um espetáculo televisivo que tem como principal objetivo proporcionar aos alunos do 1.º CEB apresentarem-se em palco e em televisão, naquilo que se pretende que seja uma amostra do trabalho desenvolvido e das competências adquiridas no seu percurso daquele ciclo, até porque

«desenvolver competências para saber estar em público é muito importante. Essa aprendizagem deve começar desde cedo, pelo que «a participação em projetos pessoais ou de grupo permitirá à criança desenvolver, de forma pessoal, as suas capacidades expressivas e criativas. A audição ao vivo (...), o contacto com as atividades musicais existentes (...) são referências (...) que a escola deve proporcionar» (DEB, 2004: 67).

¹⁷ Música no ensino primário. Esta designação foi alterada posteriormente para MUSICAeb (Música no ensino básico e mais recentemente para ESCOLArtes.

Este espetáculo proporciona aos alunos a possibilidade de vivenciarem outro tipo de experiências, nomeadamente, atuarem numa grande sala de concertos e espetáculos – Centro de Congressos da Madeira (Casino) – e verem-se, posteriormente, aquando da transmissão pela RTP/Madeira.



Figura 3. MUSICAE P'88.

Participam neste espetáculo alunos de quase todas as escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM), chegando a envolver cerca de 4 000 “pequenos artistas” em palco.



Figura 4. MUSICAE P'02.

Durante a sua atuação, eles cantam, dançam e representam, dando corpo a um trabalho onde a imaginação, a criatividade, a cor e a alegria contagiam o público em geral.

1985: DA CRIAÇÃO DOS PRIMEIROS GRUPOS ARTÍSTICOS ÀS PRIMEIRAS APRESENTAÇÕES PÚBLICAS

As práticas artísticas no 1.º CEB ganharam outra dimensão com a criação das primeiras formações artísticas, que surgiram da necessidade de se criar grupos para um trabalho mais específico do canto coral e da prática instrumental Orff. Desta feita, nasceram os primeiros *Encontros Regionais de Grupos Corais* e *Encontros Regionais de Grupos Instrumentais* que, numa fase inicial, se realizavam em três localidades: Funchal, zona Leste e zona Oeste (Gonçalves, Cristóvão e Esteireiro, 2016).

Em 1987 são criados os primeiros núcleos de Cordofones Tradicionais Madeirenses. A partir deste ano, assiste-se à disseminação daqueles instrumentos por toda a costa sul da Ilha da Madeira, envolvendo um número considerado de alunos os quais passaram a aprender a tocar os três cordofones: braguinha (anteriormente denominado de machete), rajão e viola de arame. À época, estes instrumentos eram interpretados, apenas, por pessoas mais idosas, o que colocava em risco a preservação deste património material da RAM (Gonçalves, Cristóvão e Esteireiro, 2016). Com o desenvolvimento destas práticas, os encontros acima referidos passaram a ter esta participação.



Figura 5. Encontro de Grupos Corais.



Figura 6. Encontro de Grupos Instrumentais – 1.º CEB.

Passadas que são algumas décadas, este tipo de experiências continua a ser de capital importância. Tal como naquele tempo, “a assunção de princípios, valores e áreas de competências para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (Ministério da Educação, 2017: 24). De entre as ações elencadas naquele documento, salienta-se:

“(…) abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere (...); organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes; organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares; organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação; promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores; criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente; valorizar, na avaliação das aprendizagens do

aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade”. (Ibidem, 2017: 24).

Com o Decreto Regulamentar Regional n.º 31/93M, artigo 11.º, esta organização passa a ter a obrigação legal de: “b) Implementar a criação e funcionamento de grupos corais, instrumentais (Orff, cordas tradicionais madeirenses, sopro, música ligeira e outros), grupos de expressão dramática, teatro e dança; c) Promover (...) encontros regionais de grupos corais e instrumentais e musicais”.

Estas áreas artísticas tiveram um grande impulso com a reorganização escolar, decorrente da criação da Escola a Tempo Inteiro, iniciando-se uma nova fase – a 2.ª – conforme ilustra a cronologia do gráfico já exposto no início deste texto.

AUMENTO EXPONENCIAL DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS... 2.ª FASE

No ano letivo 1995/1996 as práticas artísticas no 1.º CEB ganharam uma outra dimensão, com a criação da Escola a Tempo Inteiro (ETI)¹⁸. Com esta reorganização escolar, aqueles grupos artísticos e outros que, entretanto, foram surgindo, passam a integrar o horário de enriquecimento curricular, resultando em cinco atividades de natureza artística: dança, expressão dramática/teatro, prática coral, instrumental e cordofones tradicionais madeirenses (CTM) – posteriormente designadas de Modalidades Artísticas (MA). A procura destas atividades foi bastante significativa, conforme ilustra a tabela abaixo.

Tabela 1. Atividades artísticas em contexto de enriquecimento curricular (1.º CEB).

Ano letivo	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Participações ¹⁹ de alunos	11.472	11.494	13.660	10.584	11.059
Grupos Modalidades Artísticas	658	651	747	634	631

Passados 4 anos, esta reorganização escolar²⁰ veio acrescentar às atividades de enriquecimento uma área artística não performativa: a

¹⁸Enquadramento Legal com a publicação da Portaria n.º 133/98, de 14 de agosto.

¹⁹Referimos participações porque há alunos que frequentam mais do que 1 modalidade.

Expressão Plástica. Decorrente da inclusão desta área expressiva (1999), surgiu a necessidade de formar um corpo docente capaz de responder ao desafio; e a formação contínua da área ganha novas dimensões, em simultâneo com o acompanhamento pedagógico das atividades e projetos consequentes. Com estas práticas, as escolas passaram, não só, a apresentar trabalhos com técnicas diversificadas, mas, também, a participar em exposições e concursos locais e regionais²¹.



Figura 7. Exposição Regional de Educação e Expressão Plástica – SRA'15.

A par das exposições anuais na SRA, a participação em concursos tem sido sistemática e com grande adesão, conforme ilustra a tabela a seguir.

Todas estas práticas resultaram no desenvolvimento de competências mais abrangentes no final do 1.º CEB. Deste contexto, surgiu a necessidade de proporcionar aos alunos que ingressariam no 2.º CEB, a possibilidade de continuarem com estas atividades, criando-se, em 2002, o projeto Modalidades Artísticas.

²⁰O aumento destas práticas, enquanto oferta da escola, foi acompanhado pelo aumento do número de professores para a lecionação destas áreas.

²¹Exposições e concursos promovidos pela Atual Direção de Serviços e Educação Artística e Multimédia.

Tabela 2. Participações em concurso internacionais.

Concursos - Artes Plásticas					
Ano Letivo	País	Alunos	Escolas	Trabalhos	Prémios
2017-2018	Bulgária	593	38	593	14
	Letónia	106	22	106	---
2016-2017	Bielorrússia	526	32	526	12
2015-2016	Bielorrússia	548	32	548	12
	Polónia	175	12	175	12
2014-2015	Bielorrússia	266	20	266	11
	Eslovénia	41	3	41	1
2013-2014	Eslovénia	217	16	217	3
2012-2013	Eslovénia	187	16	187	5
2011-2012	Eslovénia	122	8	122	17
2010-2011	Eslovénia	164	16	164	5
Totais		2745	214	2745	92

2002 – PROJETO MODALIDADES ARTÍSTICAS NOS 2.º E 3.º CEB

Do ponto de vista pedagógico, este projeto visa a continuidade destas práticas nos 2.º e 3.º CEB, aliada à possibilidade de se fazer o acompanhamento pedagógico – a exemplo do 1.º CEB.²² Em termos de enquadramento legal, a Portaria n.º 209/2008, de 3 de dezembro), clarifica que este projeto visa: h) «Assegurar a organização de eventos a nível regional, com a participação de crianças e jovens das Escolas da RAM, tais como: MUSICAeb; Festival da Canção Infantil da Madeira, Encontros Regionais de Modalidades Artísticas, entre outros» (art. 25); c) Coordenar, sempre que solicitado, atividades de complemento curricular e extracurricular nos ensinos básico e secundário (art. 26).

Com este alargamento aos 2.º e 3.º CEB²³, consolidou-se as várias áreas do projeto:

²²Todavia, já em 2001, na Lei orgânica da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, podia ler-se: f) «Apoiar a criação e funcionamento de grupos corais, instrumentais, de teatro, de dança e *ateliers* de expressão plástica e outros no ensino básico e secundário» (art. 25, Decreto Regulamentar Regional 27/2001/M).

²³Alargado ao secundário no ano letivo 2003/2004.



Figura 8. Projetos das modalidades.

Aqui, a adesão das escolas é significativa, conforme ilustra o quadro que se segue.

Tabela 3: Estatísticas do projeto Modalidades Artísticas nos 2.º e 3.º CEB e secundário²⁵

MODALIDADES ARTÍSTICAS – 2.º e 3.º CEB e secundário				
Ano letivo	Total - horas	N.º escolas envolvidas	N.º Projetos escolares	N.º alunos participantes
2012/2013	298	28	69	983
2013/2014	322	29	74	1202
2014/2015	319	28	70	1030
2015/2016	327	28	75	1028
2016/2017	327	28	68	1056
2017/2018	327	28	71	1058

Em 2004/2005 procedeu-se à formalização do número de horas a atribuir a cada escolas – para além do seu crédito global: – sendo que «Para as modalidades artísticas, essas horas poderão ir até 12h²⁶ por semana» conforme elucida o Of. Circular N.º 5.0.0 – 354/2005.

²⁴Implementado em 2005/2006.

²⁵Fonte: Relatórios trimestrais da DSEAM

²⁶Excecionalmente, pode-se ultrapassar aquele número de horas, atendendo à dimensão, envolvimento dos projetos, à respetiva avaliação pela Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM) e à posterior aprovação pela Direção Regional de Educação.

Atualmente, o projeto de “Modalidades Artísticas” apresenta a seguinte configuração:

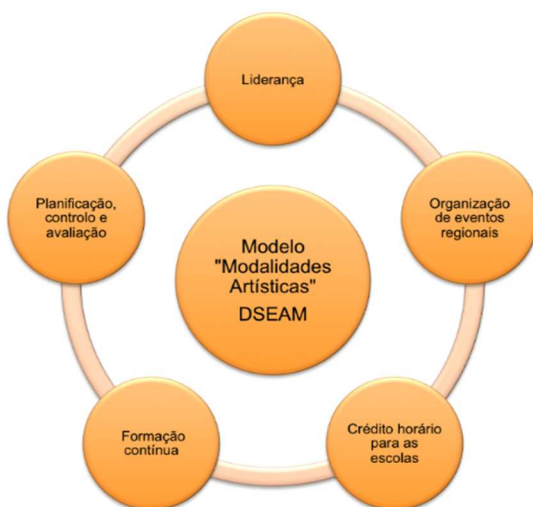


Figura 9. Modelo do projeto Modalidades Artísticas (Gonçalves, Cristóvão e Esteireiro, 2016).

A par destas práticas artísticas que se vão desenvolvendo nos vários níveis de ensino, sob a coordenação da DSEAM, em 2006 é criado um projeto na área da Educação Musical – entrando-se no *Jardim secreto* que é o currículo. Falo do *Projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical*, dando corpo a uma proposta feita pelo então Secretário Regional de Educação, por ocasião do *I Congresso de Professores de Educação Musical da Madeira*, em 2003. Tal proposta consistia em regionalizar o currículo nacional (EM) em cerca de 30% (Esteireiro, 2007). Apesar da LBSE²⁷ prever a possibilidade de os órgãos regionais programarem atividades de complemento curricular de âmbito regional, considerando «o enriquecimento cultural (...) a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade» (art.º 48.º, 2 e 3), a verdade é que ainda não havia nada consistente nesse sentido.

Na visão de Pacheco, ao se atribuir competências curriculares à administração regional e local, estamos a falar de regionalização curricular, ou seja, da criação de propostas de âmbito regional e local considerando a

²⁷1986 – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE

proposta curricular de âmbito nacional, adaptando-se o currículo ao contexto em que se realiza (Pacheco, 2001).

De entre as motivações para este projeto, regista-se:

« (...) A preparação musical que os alunos da Madeira recebem ao longo do 1.º CEB, provocam um desfasamento em relação ao currículo nacional, onde o primeiro contato sério com os professores de música especializados surge geralmente apenas no 2.º ciclo (...); a riqueza e variedade da cultura musical madeirense tanto no plano da música tradicional como na música de cariz urbano (...) pouco conhecida no resto do país e pouco introduzida nos manuais existentes (...); a necessidade de criar personalidades-modelo mais próximas dos alunos, de modo a aumentar o orgulho pelos músicos da sua terra e a motivação para a prática musical» (Esteireiro, 2006: 1).

De modo a responder àquelas motivações, foi formada uma equipa de docentes para a criação de materiais pedagógicos de apoio aos professores de Educação Musical. As propostas criadas, tanto de cariz mais tradicional, quanto urbano, depois de experimentadas pelos próprios com os seus alunos, resultaram na edição de um livro de apoio.



Figura 10. Livro de apoio ao projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical.

Este livro divide-se em 2 Módulos: Música Tradicional Madeirense e Música; e Músicos Madeirenses do séc. XX, com um total de 22 exemplos musicais. Foi, igualmente, criada uma proposta de atividades para cada um dos vinte e dois exemplos musicais, em conformidade com o currículo nacional e com a colaboração de três docentes de educação musical, a lecionar no 2.º ciclo, os quais tiveram a oportunidade de experimentar tal proposta nas suas turmas. De salientar, aqui, que a maioria das atividades foram experimentadas na sua totalidade (Cristóvão, 2013: 177).

A partir desta 1.ª edição, surgiram outras, resultantes da investigação sobre o património musical local, que depois foram trabalhadas do ponto de vista pedagógico, facilitando, assim, a sua utilização pelos docentes. Estas atividades são disponibilizadas num site interativo²⁸, entretanto criado para o efeito, sendo, também muitas vezes, dinamizadas nas conferências didáticas que se realizam nas escolas para/com os alunos.

Este projeto reveste-se de grande importância, considerando os cânones globais que atravessam as civilizações. De facto, o mapa cultural das nossas sociedades tem vindo a mudar substancialmente, e, por consequência, as nossas escolas passaram a caracterizar-se como espaços de diversidade. Ignorar esta realidade, poria a escola em rota de colisão com a sociedade, toda ela vincada pela diversidade e assumidamente heterogénea, como referem Morgado e Paraskeva (2000), pelo que se revela importante refletir e situar o papel do currículo, percebido como «instrumento de produção de identidades pessoais, sociais e culturais» (Pacheco e Vieira, 2006: 8). Face ao exposto, e considerando a dinâmica cultural da Região Autónoma da Madeira, onde as tradições, a produção e as práticas musicais lhe conferem uma identidade própria, expressa no seu vasto património musical, julgamos ser importante um olhar atento ao nível da gestão curricular nesse campo, numa perspetiva de preservação da identidade.

Continuando a linha histórica proposta no início do presente texto e que o norteia - 2.ª fase - em 2010 surge a *Semana Regional das Artes* - um evento da Secretaria Regional de Educação (SRE), operacionalizado pela Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM) que agrega vários espetáculos, outrora descentralizados, na baixa funchalense.

²⁸<http://www.recursosonline.org/regionalizacao>.



Figura 11. Espetáculo da abertura: SRA'17.

As diversas dinâmicas inerentes, resultam das práticas artísticas desenvolvidas em contexto escolar (do pré-escolar ao ensino secundário), evidenciando, por conseguinte, a aposta da política educativa regional nas artes – quer em contexto curricular, quer em contexto de enriquecimento do currículo.



Figura 12. ESCOLArtes: SRA'17.

A dimensão da SRA, pelo envolvimento da maioria das escolas do ensino básico e secundário da RAM, dos professores, das instituições locais, da comunidade educativa e, naturalmente, dos principais protagonistas: - os alunos, torna-a num evento que demarca a dinâmica cultural no mês de junho, na cidade do Funchal.



Figura 13. Exposição Regional de Expressão Plástica: SRA'19.

Tabela 4. Participações das escolas na SRA²⁹.

Semana Regional das Artes							
Ano letivo	Festa no Jardim	Espetáculos Modalidades Artísticas		ESCOLArtes		Exposição/Concurso de Expressão Plástica - trabalhos	
	Crianças participantes	Escolas participantes	Alunos participantes	Escolas participantes	Alunos participantes	Exposição	Concurso de pintura
2010/11	277	111	2036	122	2846	183	529
2011/12	417	73	1590	55	1653	100	376
2012/13	360	81	1397	43	1154	99	634
2013/14	288	66	1488	54	1335	89	787
2014/15	330	78	1580	44	800	105	866
2015/16	289	107	1777	37	924	121	676
2016/17	322	96	1721	47	1120	118	1622
2017/18	334	90	1586	28	794	218	1218

A Semana Regional das Artes traduz-se num projeto em constante movimento, em termos de programação e dos intervenientes. Alguns grupos da comunidade têm vindo a ser integrados neste evento, incluindo de escolas que envolvem encarregados de educação, funcionários e professores. Mais recentemente, passou a integrar o Festival Audiovisual e Cinema Escolar (FACE), resultante do projeto Educamédia o qual tem vindo

²⁹Fonte: Relatórios de Atividades da DSEAM.

a envolver, cada vez mais, escolas da Região. Evidenciamos, aqui, as participações das formações artísticas das atividades extraescolares da DSEAM e do Conservatório, elevando esta semana a um outro nível. Centrada na dimensão educativa das artes, mais especificamente, nas práticas artísticas desenvolvidas em contexto formal, a SRA representa um espaço de excelência para fomentar diálogos *entr(e) artes*, quiçá, um outro entendimento das comensurações que uma prática artística regular pode desencadeia.

O percurso *da escola ao palco*, tanto no espaço escolar, quanto na comunidade - através da participação na SRA, nos Espetáculos Interativos, no Festival de Coros Escolares, no Festival de Dança Escolar, nas comemorações dos dias mundiais da Voz, Teatro e Dança e, ainda, no projeto *A'corde*³⁰ - comporta a aquisição de competências artísticas, sociais, emocionais e comunicacionais, basilares na formação dos nossos alunos. Quem nunca passou pela experiência de ficar com os nervos em franja quando tem de se apresentar em público? Este processo pode ser facilitado se, desde cedo, o aluno for habituado a atuar em palco. Por outro lado, parece claro que os alunos, quando executam obras de maior complexidade, empenham-se com maior afinco no seu trabalho, verificando-se o mesmo em alguns daqueles projetos. Ora, as dificuldades não seriam tão facilmente ultrapassadas caso se tratasse de um trabalho ao nível da sala de aula.

Referindo-se à participação de alunos em espetáculos com profissionais, Sousa argumenta: “a responsabilidade, interesse, motivação e autoestima, são reforçados quando sabem que vão partilhar o seu trabalho com um grupo profissional” (Sousa, 2010: 26), ao que acrescento a “formação de públicos” - o aluno quando participa nos eventos, *traz a família* consigo. E quando se fala da falta de público em alguns espetáculos, esta ligação entre a escola e a comunidade e instituições culturais poderá ser uma oportunidade para amenizar a situação, contribuindo, assim, para a formação de públicos.

Todas estas práticas artísticas representam polos de ação articulados entre si, sob o chapéu da política educativa regional, cuja aposta nas artes é indiscutível. A imagem seguinte representa uma tentativa de sistematização do modelo que alicerça tais práticas.

³⁰Projetos promovidos pela Direção Regional de Educação, com a participação de alunos do ensino genérico.



Figura 14. Modelo de intervenção artística nas escolas da RAM.

Em jeito de síntese, podemos afirmar que não restam dúvidas em relação às conquistas e aos desafios que 39 anos de aposta nas artes representam. Assistimos à massificação das práticas artísticas, à introdução de professores especializados, à criação dos grupos de recrutamento: 140 e 150, a uma oferta diversificada na área artística, à abertura da escola à comunidade, ao seu reconhecimento pela comunidade e pelo poder político. Todavia, há ainda aspetos que importa considerar/consolidar, nomeadamente, ao nível: a) Das parcerias: (...) - “é desejável que as escolas (...) estabeleçam parcerias com entidades externas à escola” (GTEC, 2017: 16); b) Do envolvimento de artistas profissionais - A educação artística de qualidade tende a caracterizar-se por uma forte parceria entre as escolas e organizações artísticas externas e comunitárias (Eurydyce, 2010); Da formação contínua: - Uma Educação Artística de alta qualidade carece de professores de arte altamente qualificados. Não há aprendizagem criativa sem ensino criativo (UNESCO, 2006); Da articulação entre os ciclos, no sentido de garantir a continuidade das práticas artísticas curriculares e dos projetos; Da estabilidade do corpo docente, considerando a continuidade dos projetos.

Resta aditar que é deveras essencial que as artes sejam vistas como um investimento nas futuras gerações, pois serão sempre uma mais valia na formação pessoal, social e cultural das nossas crianças e jovens. É

importante apostar na formação cultural dos nossos alunos, pois como diria Mário André³¹, *um povo sem cultura é um povo sem alma*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRISTÓVÃO, N. (2013). Património Musical Madeirense: A preservação através do currículo. Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Madeira.

ESTEIREIRO, P. (coord) (2006). A regionalização do Currículo de Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Funchal: Secretaria Regional de Educação.

ESTEIREIRO, P. (2007). "A conservação do património musical regional através da educação. O processo de Regionalização do Currículo de Educação Musical (2.º ciclo) na Região Autónoma da Madeira". *Revista de Educação Musical*. APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical. N.º 127, pp.28-35.

EU-Eurydice (2010). Educação artística e cultural Europa nas escolas. Editor: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora.

GETEC (2017). Estratégia Nacional Educação para a Cidadania. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf. Consultado em 30 de outubro de 2018.

GONÇALVES, C., CRISTÓVÃO N. & ESTEIREIRO, P. (2016). "Modalidades Artísticas na Região Autónoma da Madeira (Portugal): Das primeiras atividades de enriquecimento curricular à definição do atual modelo de política educativa (1985-2016)". *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 24, (37), pp. 35-52.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1º Ciclo. Lisboa. Departamento da Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2017). O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Edição: Ministério da Educação.

MORAIS, D. (1999). "Música na escola – um desafio a todos os professores do 1.º ciclo". In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*. N.º, 101, p. 14-17.

MORGADO, J. C. e PARASKEVA, J. M. (2000). Currículo: factos e significações. Porto: Edições ASA.

PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. e VIEIRA, A. P. (2006). "Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares". In A. F. MOREIRA e J. A. PACHECO (orgs.). *Globalização e Educação. Desafio para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp.87- 125.

UNESCO (2006). Roteiro para a educação artística – desenvolver as capacidades criativas para o séc. XXI Lisboa. Disponível em <http://www.educacaoartistica.gov.pt/documentos/roteiro.pdf>. Consultado em 12 de janeiro de 2007.

³¹Prof. Mário André em entrevista no âmbito da investigação do curso de doutoramento na especialidade de currículo: (SANTOS, M. N, 2013). Património Musical Madeirense: a preservação da identidade através do currículo.

SEABRA, F. B. (2012). "O ensino da Expressão Musical e Dramática no 1.º CEB – O caso da Região Autónoma da Madeira. Uma visão curricular". Revista Portuguesa de Educação, 2012, 25(2), pp. 197-216.

SOUSA, J. A. (2010). Plateia Activa. Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Musical no ensino básico. Instituto Politécnico de Setúbal.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

1986 – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

1993 – Decreto Regulamentar Regional n.º 31/93M.

1998 – Portaria n.º 133/98, de 14 de Agosto.

2011 – Decreto-Lei nº18/2011 de 02 de fevereiro.

2017 – Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.

PARTE II

ARTES NO CURRÍCULO: EXPRESSÃO OU EDUCAÇÃO?

Jesus Maria Sousa

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

RESUMO

Por estar empenhada na formação integral da Pessoa, reconheço que a educação estética e artística constitui uma componente imprescindível do amplo legado cultural acumulado e merecedor de ser transmitido às novas gerações através do Currículo, pois este corporifica a Cultura (Sousa, 2015). E sendo as Artes parte importante da Cultura, pretendo, com base nos documentos legais mais recentes da política educativa portuguesa (OCEPE, 1997; OCEPE, 2016; CNEB, 2011; Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017; DL 55/2018; Aprendizagens Essenciais-Educação Artística, 2018; Programa de Educação Estética e Artística, 2018), analisar criticamente, do ponto de vista curricular, a sua coerência interna no que diz respeito à tensão existente entre a designação de Expressão e a de Educação, após ter procedido à clarificação de alguns conceitos, para melhor se entender a argumentação apresentada.

A comunicação conclui com a defesa da sensibilização estética e artística na educação pré-escolar e escolar, na medida em que esta contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, ao fomentar autonomia, espírito de iniciativa, criatividade e imaginação, inteligência emocional e desenvolvimento moral e cognitivo, capacidade de reflexão crítica, bem como liberdade de pensamento e de ação, tal como se encontra plasmado no Roteiro da Educação Artística, resultante da Conferência Mundial de Educação Artística, realizada em Lisboa, em 2006, sob a égide da UNESCO.

PARTE 1

Manifestação de interesse e clarificação de conceitos

Não sendo eu oriunda do campo das artes, não deixo por isso de estar empenhada na formação integral da Pessoa, reconhecendo que a educação estética e artística constitui uma componente imprescindível do amplo legado cultural acumulado e merecedor de ser transmitido às novas gerações por via do Currículo, pois este corporifica a Cultura, como já tive a oportunidade de defender (Sousa, 2015). E sendo as Artes parte importante da Cultura, pretendo, com base nos documentos legais mais recentes da

política educativa portuguesa, analisar criticamente, do ponto de vista curricular, a sua coerência interna e conseqüente valorização ou desvalorização no seio das orientações curriculares para a educação pré-escolar e do currículo do 1º ciclo do ensino básico.

Com esta declaração de intenções, e ainda em termos introdutórios, procederei à clarificação de alguns conceitos, para melhor se entender a minha argumentação.

Natureza e Cultura

Contrapondo ao conceito de Natureza, vale a pena relembrar a metáfora usada por Leach (1989), citada por Sousa (2015), para ilustrar a Cultura...

“como a roupa habilmente confeccionada para cobrir o corpo nu do homem natural. Esta imagem dá bem a ideia de que o ser humano não se tem limitado a contemplar e a aceitar passivamente o mundo natural que o rodeia, mas, antes, procura modificá-lo, nele intervindo, quer através da criação de objetos físicos para responder às suas necessidades (muitas vezes amplificando as suas características pessoais naturais), quer através de objetos imateriais como a linguagem, criada na interação social (codificando o pensamento e os sentimentos), os comportamentos, as crenças e as manifestações artísticas” (in Sousa, 2015, pp. 171-172)

Contrariamente a muitas outras línguas onde estes dois conceitos se contrapõem (“culture/nature”, em inglês, “culture/ nature”, em francês, ou “Kultur/Natur”, em alemão), em língua portuguesa não é tão evidente este tipo de relação antagónica. Ora, cabendo à Escola a apropriação pelo aprendiz de todo um conjunto de conhecimentos, valores, habilidades, costumes e tradições, isto é, a apropriação da herança sócio-histórica construída pelo homem ao longo dos tempos, as Artes têm um papel fundamental.

Não nos esqueçamos de que Platão, ao idealizar o sistema educativo na sua “República”, preconizava uma educação geral obrigatória para “todos” até aos 20 anos, onde estivessem contempladas, de entre outras, necessariamente duas matérias: a Música, para permitir o controlo do homem das partes inferiores da alma, e a Ginástica, para o controlo do corpo, redundando na máxima da *mens sana in corpore sano*. São esses bens culturais que ao longo dos séculos foram levando à interpenetração

dos conceitos de Cultura e de Civilização, no entendimento de que uma pessoa culta não é natural, já ultrapassou o estado selvagem, ou mesmo a barbárie, seguindo a classificação de Morgan, referida por F. Engels (1984).

Cultura e Arte

Destruída assim a diferença entre Natureza e Cultura, entre o que é natural e o que é cultural, ou seja, o que é inato e o que é adquirido, depreende-se que a Cultura é uma produção do homem, que envolve aprendizagem que resultará sempre num artefacto cultural, num produto, material ou imaterial, num objeto, simbólico ou concreto. Sendo criação, há, portanto, um criador, um artesão, mas que nem sempre é artista. Em sentido lato, pode-se dizer que toda a produção humana é cultural, mas nem toda a produção humana é artística.

Retomando as ideias de Platão, quando se referia à Música, como Arte, este filósofo ressaltava o valor da beleza, da perfeição e da harmonia que tocava bem no fundo da alma, destacando a importância da educação artística no desenvolvimento pessoal do ser humano. No livro III da República, defendia que

“[...] a educação pela música é capital, porque o ritmo e a harmonia penetram mais fundo na alma e afetam-na mais fortemente, trazendo consigo a perfeição, e tornando aquela perfeita [...] aquele que foi educado nela, como devia, sentiria mais agudamente as omissões e imperfeições no trabalho ou na conformação natural, e, suportando-as mal, e com razão, honraria as coisas belas, e, acolhendo-as jubilosamente na sua alma, com elas se alimentaria e tornar-se-ia um homem perfeito” (Platão. Livro III).

Considerava assim Platão que a beleza de uma obra de arte residiria no estado espiritual que essa obra produzia em quem a contemplava, pois o Belo era algo de espiritual e não material, sendo esse Belo a causa do Bem.

Por sua vez, Aristóteles entendia que a obra de arte poderia ser um estímulo que provocava descargas emocionais (catarse) no indivíduo, proporcionando-lhe um estado de reequilíbrio e acalmia.

Ao longo dos tempos, vários foram os filósofos, pedagogos, estudiosos que descreveram os benefícios da arte na formação do ser humano, mas foi sobretudo a partir da segunda metade do século vinte que as pesquisas neste campo passaram a ter um maior relevo.

Arte e Fruição

Num artigo sobre “A espiritualidade estético-erótica de Rubem Alves”, Carlos Caldas (2018) transcreve a referência que esse autor faz à *De Doctrina Christiana* de Santo Agostinho, quando refere que:

Ele [Santo Agostinho] escreve contemplando o paraíso: medita sobre a ordem eterna que regula o prazer e a alegria [...]. O tema: Algumas coisas são para serem fruídas, outras para serem usadas, e outras ainda há que são para serem fruídas e usadas. As coisas que são para serem fruídas nos tornam felizes. As coisas que são objetos de uso nos ajudam em nossos esforços na direção da felicidade... Fruir uma coisa é amar essa coisa por causa dela mesma (*diligere propter se*); usar uma coisa é, por outro lado, utilizá-la para se obter uma outra coisa (*diligere propter aliud*) (in Caldas, 2018, p. 15).

Quando pensamos no desenho, no teatro, na pintura, na escultura, na música, ou na literatura, e num tempo em que tudo é quantificado em termos da sua utilidade prática, é facilmente compreensível a notória falta de apoio às Artes.

Arte e Ciência

De entre as forças culturais modeladoras da sociedade atual, a Ciência destaca-se por essa dimensão utilitarista de resolução de problemas. As tecnologias derivadas dos conhecimentos científicos, isto é, os produtos, os artefactos simbólicos ou concretos, como dizia atrás, condicionam a nossa vivência e sobrevivência. Sendo ambas dimensões culturais, enquanto produtos do homem, a Arte e a Ciência têm em comum o seguinte: apoiam-se na inovação, na imaginação, na criatividade, no avanço da humanidade.

Uma e outra rompem com o estabelecido, buscam novas perspectivas, pensam o impensável até aí. Pode-se, portanto, afirmar que tanto as produções artísticas como as científicas são sempre criativas.

Arte e Comunicação

Podendo ser um ato de criação individual, a Arte tem sempre impacto no outro. Ligada à fruição, ao prazer e à emoção estética, quer no criador como naquele que usufrui da criação (o espectador, o observador, o ouvinte,

etc.), a Arte é também comunicação, seja pela música, pela dança, pela obra literária, pela pintura, pela escultura, pela fotografia, etc. A Arte completa-se quando existe comunicação, quando a obra criada tem eco no outro.

PARTE 2

Expressão e Educação no Pré-escolar e no 1º Ciclo

Com base na clarificação de conceitos, pretendo com esta reflexão indagar sobre o objetivo último conferido às Artes na educação das crianças, tendo em conta que a formação de futuros educadores e professores, no âmbito da licenciatura em Educação Básica e do mestrado em Educação Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, ciclos de estudos promovidos pela UMa e, particularmente, pelo DCE, deve estar articulada com as exigências das orientações curriculares para a educação pré-escolar e as do currículo do 1º ciclo do ensino básico, partindo do pressuposto de que, mais do que formar artistas, é nossa responsabilidade formar pessoas para a sensibilidade estética, para que consigam, por sua vez, desenvolvê-la no público com quem irão trabalhar, isto é, as crianças.

Será este o nosso foco de análise.

Recuando no tempo, e ao nível das OCEPE, “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (1997), decorrentes do Despacho nº 5220/97, de 4 de agosto, existiam 3 Áreas de conteúdo:

- Área de Formação Pessoal e Social
- Área de Expressão e de Comunicação
- Área de Conhecimento do Mundo.

Em termos de sensibilização estética a tónica era colocada nas **Expressões**: Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Plástica e Expressão Musical, enquanto Domínios das Expressões, a par do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e do Domínio da Matemática, integrando a mesma Área de Expressão e Comunicação.

Com as novas OCEPE, “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (2016), mantendo-se as mesmas 3 grandes Áreas de conteúdo, a Área de Expressão e Comunicação sofreu algumas alterações ao nível dos Domínios que passaram a ser 4, ao invés de 3, deixando cair por terra a designação de Expressões, ao optar pela de **Educação**:

- **Educação** Física
- **Educação** Artística

- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
- Matemática.

Numa análise de discurso mais fina, a mudança para Educação pressupõe uma maior orientação num determinado sentido, ao invés de Expressão, que indicia, salvo melhor opinião, a ideia de livre expressão. Temos assim a Educação Física e a Educação Artística, com esta última a integrar então os Subdomínios de Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança. Relativamente às Artes Visuais existia uma referência explícita à pintura, desenho, escultura, arquitetura, gravura e fotografia.

Relativamente ao 1º ciclo, e se recuarmos até 2001, e ao seu “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais” (2001), vemos que no capítulo dedicado às Competências Gerais, se aludia levemente às Artes quando referia o propósito de desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo, o qual concretizava depois, em termos de Competências Específicas, na **Educação** Artística, enunciando que esta se desenvolvia maioritariamente através de quatro grandes áreas artísticas, presentes ao longo dos três ciclos:

- **Expressão** Plástica e **Educação** Visual
- **Expressão** e **Educação** Musical
- **Expressão** Dramática/Teatro
- **Expressão** Físico-Motora/Dança.

Apesar de estas quatro áreas contemplarem o termo “Expressão”, elas decorriam da “**Educação** Artística”, com algumas áreas contemplando as duas designações: “**Expressão** Plástica e **Educação** Visual” e “**Expressão** e **Educação** Musical”. Por outro lado, os programas resultantes revelavam também alguma hesitação entre a designação de Expressão e a de Educação, abarcando a Educação Visual (já não se referia a Expressão Plástica), a Música (sem menção a Expressão e Educação Musical), a Expressão Dramática/Teatro (neste caso existe coincidência) e a Dança (sem se referir à Expressão Físico-Motora, levantando alguns problemas de interpretação relativamente à **Educação** Física, que detinha um programa à parte).

Na introdução à Educação Artística em geral, o documento orientador referia que

“as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas

perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive” (2001, p. 149)

A literacia em Artes pressupunha assim competências comuns a todas as disciplinas artísticas, englobando a “apropriação das linguagens elementares das artes”, o “desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação”, o “desenvolvimento da criatividade” e a “compreensão das artes no contexto”.

Dez anos depois, o Despacho nº 17169/2011 acabou por revogar esse Currículo Nacional, evocando falta de utilidade do documento e ideias ultrapassadas e questionáveis. Com o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, foi então publicado o Currículo do 1º ciclo do Ensino Básico (2012) que, nas Áreas disciplinares de frequência obrigatória, além de Português, Matemática e Estudo do Meio, como anteriormente, contemplava de novo as **Expressões**, subdivididas em **Expressões** Artísticas e **Expressões** Físico-Motoras, não especificando, todavia, as suas subáreas. Neste caso, não se enveredou pela designação de “Educação” (Educação Artística e Educação Física), mas pela separação entre as Expressões Artísticas e as Expressões Físico-Motoras.

Recentemente, a partir de 2018, as designações para este mesmo nível de ensino (1º ciclo do agora chamado Ensino Básico Geral) pendem já para a designação de **Educação** Artística e **Educação** Física, acertando o passo com as OCEPE de 2016. No que diz respeito à Educação Artística, constam agora explicitamente as Artes Visuais, a Expressão Dramática/Teatro, a Dança e a Música (cf. Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho), com os respetivos programas sob a designação de Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico, homologados pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, ou seja, pouco mais de dez dias depois de publicado o Decreto-Lei da reorganização curricular, tornando desse modo bastante clara a concertação dos vários documentos legais, até porque essas Aprendizagens Essenciais (AE) são, por sua vez, definidas em articulação com “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, homologado um ano antes através do Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, como referencial e matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória.

Guilherme Oliveira Martins, no Prefácio, defende que

“As humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer. O processo da criação e da inovação tem de ser visto relativamente ao poeta, ao artista, ao artesão, ao

cientista, ao desportista, ao técnico – em suma à pessoa concreta que todos somos. Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (2017, p. 6).

Apostando na formação de um cidadão munido de “múltiplas literacias”, à saída da escolaridade obrigatória, o Perfil encontra-se organizado em Áreas de Competências. No que diz respeito à Área da Sensibilidade Estética e Artística, o documento preconiza o seguinte:

As competências na área de Sensibilidade estética e artística dizem respeito a processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos. Compreendem o domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada (id., p. 28).

Deixando, do meu ponto de vista subjetivo, alguma marca sobre uma tendência de **Educação** (enquanto condução, orientação consciente) a sobrepor-se à de **Expressão**, tem início o Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) em contexto escolar, enquanto plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte, abrangendo numa primeira fase a Educação Pré-escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico, mas com a intenção de prosseguir pelos demais níveis de ensino. De novo com designações não totalmente coincidentes (**Educação** e **Expressão** Plástica, **Educação** e **Expressão** Musical, Movimento e Drama/Teatro e Dança) a ideia é a de reforçar parcerias entre as escolas e as instituições culturais, envolvendo não só as crianças e os docentes, como também as famílias, no gosto pelas diferentes formas artísticas.

PARTE 3

Concluindo pela sensibilização estética e artística

Quer seja pela **Educação** quer pela **Expressão** (a discussão deve ser levada a cabo pelos próprios especialistas), interessa ao nível do Currículo dar o devido valor à sensibilização estética e artística na educação pré-escolar e escolar, pelo seu inestimável contributo para o desenvolvimento integral do indivíduo, porque lhe confere, ou pelo menos nele fomenta,

autonomia, espírito de iniciativa, criatividade e imaginação, inteligência emocional e desenvolvimento moral e cognitivo, capacidade de reflexão crítica, bem como liberdade de pensamento e de ação, tal como se encontra plasmado no Roteiro da Educação Artística, resultante da Conferência Mundial de Educação Artística, realizada em Lisboa, em 2006, sob a égide da UNESCO.

Já Porcher (1982), no seu livro “Educação Artística: Luxo ou Necessidade?”, havia defendido os benefícios da Educação Artística para além das belas-artes e das belas obras, quando ela consegue mobilizar a consciencialização da beleza do meio ambiente natural e sua preservação, ou quando, para além das aptidões artísticas específicas, ela consegue promover o desenvolvimento global da personalidade.

De facto, as competências artísticas mobilizam sentimentos, emoções e conhecimentos, a partir de imagens, sons e movimentos, num terreno propício à interdisciplinaridade e à interação de múltiplas inteligências (Gardner et al, 1996). E sabendo nós que a criatividade assenta na mobilização e integração de conhecimentos e experiências de vida, permitindo o salto do universo real para o universo simbólico, e que o sentido estético é desenvolvido a partir da fruição de diferentes manifestações artísticas, que representem diferentes épocas, culturas e estilos, em áreas diversificadas da Música, do Teatro, da Dança e das Artes Visuais, é necessário portanto que o currículo proporcione espaços de liberdade, de prazer e de vivência lúdica, onde a criança reforce a sua autoestima pela capacidade de realização e pelo reconhecimento dos seus pares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caldas, C. (2018). A espiritualidade estético-erótica de Rubem Alves. *Theologica Xaveriana*, 186, 01-19.
- Engels, F. (1984). A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L. & Wake, W. K. (1996). *Intelligence: Multiple Perspectives*. Orlando, FL, US: Harcourt Brace College Publishers.
- Matos, F. & Ferraz, H. (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. In <http://www.unesco.org/culture/lea>.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Ministério da Educação (2011). *Currículo Nacional do ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2018). *Programa de Educação Estética e Artística*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Oliveira Martins, G. (Coord.) et al (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral da Educação.
- Platão. (trad. Ingrid Neves). (2013). *República. Livro III*. Editora Kiron.
- Porcher, L. (1982). *Educação Artística: Luxo ou Necessidade?*. São Paulo: Summus Editorial.
- Silva, I. L. (Coord.) et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral da Educação.
- Sousa, J. M. (2015). O currículo e a identidade cultural. In J. C. Morgado, G. L. Mendes, A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Ed.), *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo* (Vol. 1, pp. 171 - 178), Santo Tirso: De Facto Editores.

Fernanda Gouveia¹, Gorete Pereira², Isabel Gouveia³ & Nuno Fraga⁴

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

E-mail: (1) mfgouveia@staff.uma.pt, (2) goretepereira@staff.uma.pt, (3) ana.isabel.gouveia@hotmail.com, (4) nfraga@staff.uma.pt.

RESUMO

Neste artigo, tendo como ponto de partida as Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, procuramos perceber a importância do Pensamento Crítico e do Pensamento Criativo, bem como da Sensibilidade Estética e Artística nas Aprendizagens Essenciais do 1º Ciclo do Ensino Básico, em conformidade com o Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário.

Da análise documental efetuada, e tendo por base os Descritores do Perfil dos Alunos, associados às Áreas de Competências, registaram-se evidências de uma valorização do Pensamento Crítico e do Pensamento Criativo, em oposição ao que sucede na Área de Competência da Sensibilidade Estética e Artística.

Constatou-se que é pretendido um perfil de aluno, que seja, sobretudo, conhecedor/sabedor/culto/informado; sistematizador/organizador; criativo; comunicador; questionador; crítico/analítico e responsável/autónomo, visando a mobilização de múltiplas literacias e o desenvolvimento de valores e competências, tendo por base uma formação centrada na pessoa e na dignidade humana.

POLÍTICAS EDUCATIVAS: EIXOS DE MUDANÇA CURRICULAR

O currículo “enquanto medula de todo o processo de escolarização” (Paraskeva, 2005, p. 322) tem sido um alvo privilegiado das políticas educativas, cuja importância tem sido patenteada pelas sucessivas reformas curriculares. A “curricularização” das reformas educativas consiste, no parecer de Pacheco (2008, p. 24), em alterações que não se envolvem diretamente com as mudanças estratégicas e inovadoras.

Durante séculos, o currículo consistiu numa coleção organizada de conteúdos, objetivos e métodos de avaliação impregnados de uma racionalidade técnica em consonância com o mundo do trabalho, no contexto da revolução industrial. Foram vários os movimentos que

pretendiam reagir a esta conceção tradicional do currículo, conduzidos por vários autores, entre os quais, Giroux e McLaren (2002, p. 144) que defendem a ideia de que escola e o currículo devem atuar como “esferas públicas democráticas”, consistindo num espaço onde é essencial “dar voz” aos estudantes e transformar os professores em “intelectuais transformadores” (Giroux, 1997. p. 163), capazes de interpretar os contextos educativos, para colocar em prática um conjunto de ações estratégicas propícias às aprendizagens, objetivo último da gestão diferenciada do currículo (Flores e Flores, 1998).

São muitos os normativos legais que procuram definir medidas de política educativa, no sentido de alargar a escolaridade obrigatória e assegurar mais qualidade nas aprendizagens e as melhores oportunidades para todos os alunos. Considerando que “a política educativa corresponde ao conjunto de decisões oriundas do sistema político, englobando as intenções e estratégias determinadas pelos critérios ideológicos e pelas necessidades reconhecidas como válidas socialmente” (Pacheco, 2005, p. 61), procurámos perceber o que é que as políticas educativas nos reservam no que diz respeito às questões curriculares e às implicações nas práticas pedagógicas.

As políticas educativas atuais outorgam novos poderes à escola, atribuindo a possibilidade de criação de novos projetos, de acordo com as especificidades dos vários contextos escolares. Com efeito, nem a escola se traduz num espaço “despersonalizado e tutelado à distância pelo poder central” (Fernandes, 2000, p. 33), nem o currículo pode ser restrito a conteúdos e objetivos definidos para todos, sendo crucial edificar uma escola capaz de implementar as mudanças necessárias e corresponder aos desafios colocados pelas novas realidades educativas, razão pela qual lhes deve ser atribuído poder de decisão.

Nóvoa (1991, p. 72) acautela, no entanto, que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores, e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”, razão pela qual o seu desenvolvimento profissional se articula intimamente com as escolas e os seus projetos.

Esta ideia é atestada por Pacheco (2008, p. 23), segundo o qual, organização escolar será o lugar principal da construção dos projetos de formação, pois “(...) não é possível, por mais prescrição que possa existir, falar-se de um currículo fechado, de um currículo à prova de professores”.

Nesta ordem de ideias, surge o Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade obrigatória, assumido como um documento de referência para o sistema educativo, com o principal propósito de assegurar a necessária

convergência e articulação das várias deliberações curriculares. Consubstancia uma matriz, que sustenta orientações curriculares significativas para todos os agentes educativos, assumindo uma natureza abrangente e transversal, já que, não obstante a especificidade dos percursos escolares, importa criar consensos sociais sobre as competências que os alunos deverão desenvolver nas mais variadas áreas do saber.

É, precisamente, por este motivo que este Perfil dos Alunos se apresenta organizado em princípios, valores e áreas de competências, as quais compreendem combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes e resultam de fatores cognitivos, metacognitivos, sociais e emocionais, físicos e práticos.



Figura 1. Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

São dez as competências previstas (fig. 1) para os jovens alcançarem no final da escolaridade obrigatória: (1) linguagens e textos, (2) informação e comunicação, (3) raciocínio e resolução de problemas; (4) pensamento crítico e pensamento criativo; (5) relacionamento interpessoal; (6) desenvolvimento pessoal e autonomia; (7) bem-estar, saúde e ambiente; (8) sensibilidade estética e artística; (9) saber científico e tecnológico; (10) consciência e domínio do corpo.

O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal,

mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (DGE, 2017, p. 10).

Associados a cada uma destas competências e visando o seu desenvolvimento, encontramos descritores relativos a capacidades e atitudes a promover nos alunos, designadamente: Comunicador; Conhecedor/sabedor/Culto/ Informado; Sistematizador/ organizador; Respeitador da diferença/ do outro; Participativo/ Colaborador; Criativo; Questionador; Leitor; Responsável/Autónomo; Indagador/ Investigador; Crítico/Analítico.

PENSAMENTO CRÍTICO E PENSAMENTO CRIATIVO

Considerando como ponto de referência as áreas de desenvolvimento e aquisição de competências-chave do Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho), nos propusemos compreender a relevância do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, no âmbito das novas orientações curriculares para os ensinos básico e secundário. Assim, e projetando o foco para as escolas, enquanto instituições educativas, acreditamos que estas desempenham um papel crucial no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo nos alunos.

As competências inerentes à área do pensamento crítico envolvem a atribuição de sentidos às informações e às experiências, e o desenvolvimento de novas ideias e de argumentações assentes em diversas princípios e dimensões. Já no que se refere ao pensamento criativo, importa promover a gestão e aplicação de novas ideias em contextos específicos, a abordagem das situações a partir de diferentes perspetivas, e a identificação de soluções alternativas, permitindo, igualmente, a avaliação do impacto das suas decisões e a criação de novos cenários (DGE, 2017).

O desafio lançado às escolas, incentivando-as a se transformarem em espaços culturalmente mais desafiantes e significativos, e educacionalmente mais ambiciosos e influentes (Trindade, 2018) exige aos professores a utilização de novas metodologias que proporcionem diferentes estilos de aprendizagem, através de cenários inovadores, favorecendo espaço à emergência do pensamento crítico e criativo.

Canalizando para o documento que desenha o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, mais concretamente, as competências na área

do pensamento criativo, deparamo-nos com um conjunto de descritores operativos que enunciam e ilustram o desenvolvimento das aprendizagens. Pretende-se que os alunos desenvolvam ideias e projetos criativos contextualizados, recorrendo à imaginação, inventividade, agilidade e flexibilidade, dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação (DGE, 2017). Sendo que, e paralelamente ao observar, analisar e discutir ideias, processos ou produtos, o aluno irá recorrer a critérios, a fim de apreciar essas ideias e construir argumentos à sua fundamentação, avaliando as suas decisões e opções (Trindade, 2018).

Neste alinhamento, depreende-se que o desenvolvimento do pensamento criativo está conectado com o desenvolvimento do pensamento crítico, ou seja, para criar, é fundamental ter capacidade crítica, competência que pode ser desenvolvida ao longo de toda a vida.

No âmbito da psicologia cognitiva, Sternberg (2008) diz-nos que o pensamento crítico resulta dos processos mentais, estratégias e de representações que se utilizam para resolver problemas, tomar decisões e aprender novos conceitos. Neste sentido, o pensamento crítico baseia-se numa estratégia mental, pela qual o indivíduo atinge juízos próprios, exigindo de si mesmo um trabalho de questionamento e de análise.

E como potenciar o pensamento crítico alinhado ao pensamento criativo? Rocha e Fonseca (2017) dizem ser fundamental a criação de ambientes e a utilização de metodologias que proporcionem abertura à experiência, e por sua vez, desenvolva a curiosidade, os interesses, a autonomia, a autoconfiança, a sensibilidade aos problemas, a autorrealização e a perseverança, a introversão, a flexibilidade de pensamento, a independência de julgamento, o não conformismo e a tolerância à ambiguidade.

À luz do pensamento de Michael Scriven e de Richard Paul (2007), um pensador crítico é capaz de:

raises vital questions and problems, formulating them clearly and precisely; gathers and assesses relevant information, using abstract ideas to interpret it effectively comes to well-reasoned conclusions and solutions, testing them against relevant criteria and standards; thinks openmindedly within alternative systems of thought, recognizing and assessing, as need be, their assumptions, implications, and practical consequences; and communicates effectively with others in figuring out solutions to complex problems (p. 2).

Destas ilações, podemos afirmar que o pensamento crítico é o modo de pensar sobre qualquer assunto, conteúdo ou problema, cujo pensador tem a habilidade de aprimorar o seu pensamento através de estruturas inerentes ao mesmo.

Reportando para o pensamento criativo, este poderá ser original ou inovador e apropriado, e apresenta soluções possíveis, adequadas e reais perante um problema de forma criativa. Porém, o ser criativo não significa necessariamente ter um pensamento criativo. A este respeito, Sadowsky e Connolly (1999) referem que o pensamento criativo sendo um processo, constitui-se por cinco fases:

1. **Perceber a existência de um problema:** o pensamento criativo é utilizado na solução de problemas, portanto ele só existirá perante um problema;
2. **Pesquisar e armazenar dados:** a capacidade de possuir dados/informações em diversos aspetos melhora a capacidade de encontrar soluções. Quanto maior for a possibilidade de acesso mental a esses dados, maior será a possibilidade da sua utilização de modo eficaz;
3. **Incubação:** fase em que o problema é desfocado, porém não deixa de ser reconhecido. Mentalmente poderão emergir outras possibilidades na análise das soluções;
4. **Insight e iluminação:** momento em que aparentemente ocorre a solução;
5. **Avaliação ou verificação:** etapa em que a solução criativa deve ser avaliada a fim de aferir a sua aplicabilidade e eficácia.

Desta forma, o pensamento criativo nos alunos é reconhecido como um processo mental que, além de utilizar a criatividade na solução eficaz de problemas, é estimulado e desenvolvido, reconhecendo que os elementos básicos para o desenvolvimento da criatividade emergem dos processos sociais, das vivências dos alunos e dos ambientes estimuladores.

Alencar (1986), tal como Gardner (2008) referem que todo o ser humano apresenta um certo grau de habilidades criativas e estas podem ser desenvolvidas e aprimoradas através da prática e do treino. Nesta perspectiva, a criatividade é compreendida como fenómeno humano mediado pela inteligência e influenciada pela aprendizagem. Já numa perspectiva cognitivista, Gardner (2002) fundamenta a relação dialética existente entre a criatividade e a inteligência ao afirmar que,

Uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas, capacitando o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades que ele encontra e, quando adequado, a *criar* um produto eficaz e deve também apresentar o potencial para encontrar ou criar problemas por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo (p. 46).

Robinson (2010) refere que a criatividade se assemelha muito à literacia, porque se alguém não souber ler nem escrever, não se assume de imediato a sua incapacidade de o fazer, apenas que não aprendeu a fazê-lo. O mesmo acontece com a criatividade, o mesmo autor considera-a tão importante na educação, quanto a alfabetização. Assim, o ser criativo na sala de aula, não é apenas ter ideias e deixar o pensamento fluir, mas também envolve,

(...) refining, testing and focusing what you're doing. It's about original thinking on the part of the individual, and it's also about judging critically whether the work in process is taking the right shape and is worthwhile, at least for the person producing it (Robinson, 2010, p. 119).

Neste alinhamento, a habilidade em criar e ser crítico é definida por Robinson (2016) como *"ability to analyse information and ideas and to form reasoned arguments and judgments"* (p. 137), que associada aos *skills* de comunicação e em colaboração, são fatores que promovem a aprendizagem do aluno.

Deste modo, compete à escola priorizar a articulação entre os programas curriculares e os projetos a desenvolver, possibilitando espaços para a criatividade e para o desenvolvimento das capacidades naturais dos alunos, de modo a capacitá-los a se afirmarem no mundo, porque todos nascemos com enormes capacidades criativas, mas que precisam de ser desenvolvidas (Robinson, 2010).

Para desenvolver este pensamento criativo, Robinson (2016) salienta a necessidade da ocorrência de três premissas fundamentais nos alunos: motivação, confiança e criatividade. A motivação relaciona-se com a paixão dos alunos pela disciplina, fazendo com que deem o melhor de si; a confiança ajuda-os a adquirirem as destrezas e conhecimentos, tornando-os seguros e independentes e capazes de aprofundar ainda mais esses mesmos conhecimentos; a criatividade, por seu turno, leva-os a

experimentar, a investigar, a questionar, fortalecendo assim um conjunto de competências desenvolvimentais e sociais.

Desta inferência, entenda-se que o pensamento criativo pode e deve ser estimulado, acreditando que todas as pessoas têm um potencial criativo. Ao olharmos para os princípios orientadores da aprendizagem defendidos pela UNESCO e pela *International Bureau of Education (IBE), The Guiding Principles for Learning in the twenty-first Century* (2016), é dada ênfase ao pensamento criativo no indivíduo, cujo processo criativo integra os seguintes elementos: utilidade, originalidade e estética:

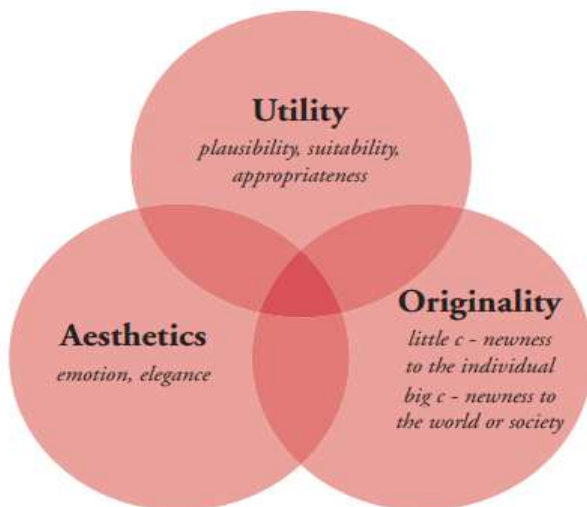


Figura 2. Elementos essenciais e comuns às diferentes definições de criatividade. Fonte: *The Guiding Principles for Learning in the twenty-first Century*, 2016, p. 16.

Neste sentido, a criatividade é tida como uma utilidade na medida em que é legitimada e adequa-se ao seu propósito. É ainda considerada original sob duas vertentes: para o indivíduo que cria e para a sociedade. E por fim, a criatividade é estética porque acarreta emoção e elegância. Digamos que estes elementos são a essência do processo criativo, através dos quais a criança/aluno perspectiva novas situações, novas abordagens e responde aos desafios com emoção e requinte, como se encontra expresso nos princípios defendidos pelas referidas Organizações, “*Students use creativity to rethink situations from new perspectives, to see approaches that are not apparent at first, and to respond to situations with elegance, utility, and novelty*” (2016, p. 16). O mesmo documento refere ainda a criatividade como

um processo criativo automático e controlado, consciente e inconsciente, e que contém as seguintes fases: *“Preparation (detecting a problem and gathering data); Incubation (stepping away from the problem for a period of time); Illumination (a new idea or solution emerges, often unexpectedly); Verification (the new idea or solution is examined or tested)”* (2016, p. 16).

Assim, o processo criativo só é realizável quando recorre ao conhecimento e às habilidades dos alunos, o que leva a reconhecer a criatividade como a *powerful extension of learning*.

The Guiding Principles for Learning in the twenty-first Century (2016) destaca a necessidade das escolas em identificar ativamente as melhores maneiras de desenvolver o pensamento criativo dentro e fora da sala de aula. Deste modo, a criatividade deve ser levada em consideração nas decisões tomadas sobre:

- *Staff recruitment;*
- *Setting aside time in the curriculum for students and teachers to develop creative thinking;*
- *Allowing students to play a leading role in their own learning;*
- *Making sure that students take time to review their learning from multiple perspectives;*
- *The creation of spaces in schools that allow for creative activity;*
- *Codes of behaviour and classroom procedures that value and promote creativity.* (The Guiding Principles for Learning in the twenty-first Century, 2016, p. 17).

Como podemos verificar, existe um conjunto de fatores que são cruciais quando se pretende criar condições para o desenvolvimento do pensamento criativo no aluno, desde a equipa pedagógica envolvida, ao utilizar tempos no currículo para que possa ser desenvolvido o pensamento criativo, aos estímulos que são dados aos alunos, e ainda, as oportunidades que lhes permitem serem eles os líderes da sua aprendizagem.

Confirma-se a correlação existente entre o pensamento crítico e o pensamento criativo, sendo que o ser crítico exige criatividade, e o ser criativo exige ser criticidade.

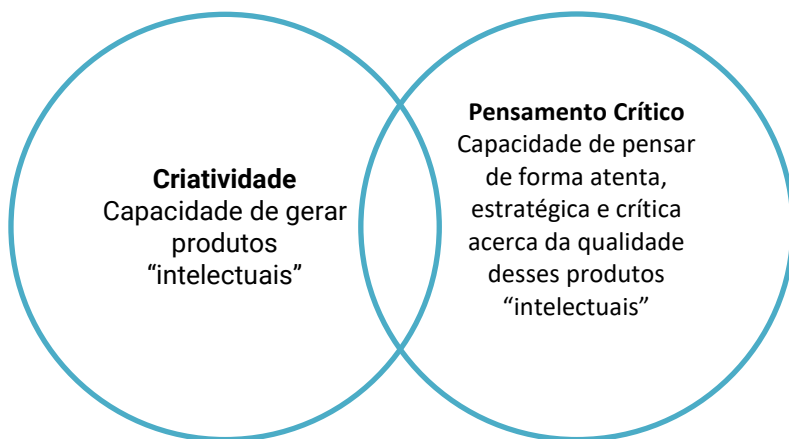


Figura 3. Interseção da Criatividade e Pensamento Crítico. Fonte: (Bailin, 2002; Bonk & Smith, 1998; Ennis, 1985; Paul & Elder, 2006; Thayer-Bacon, 2000)³².

Por outras palavras, o pensamento crítico é a força motriz da criatividade, e ambos surgem como peças elementares “num mundo em mudança, onde é preciso estar constantemente disponível perante novas situações que exigem respostas divergentes” (Aguirre, 2005, p. 173).

Podemos reter que a escola e os professores têm um papel primordial na criação de ambientes educativos que promovam o pensamento crítico e criativo, valorizando o conhecimento como ponto de partida.

Assim, e como em qualquer projeto de mudança, que se torna objeto de uma interpretação por parte de cada professor, estes novos desafios educacionais e políticos, ao investirem nas competências fundamentais para o aluno do século XXI, invocam às escolas e aos professores, a criação de metodologias inovadoras e diversificadas que possam promover aprendizagens ativas e significativas aos alunos.

Será pertinente questionar se as escolas estão preparadas para uma nova dinâmica organizacional que permita a construção de ambientes inovadores de aprendizagem que fomentem o pensamento crítico e criativo nos alunos. Certo é, se as escolas querem desenvolver modelos de inovação pedagógica eficazes, têm que trabalhar no sentido de se tornarem organizações aprendentes (Santos-Guerra, 2001), criando condições

³²http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Psicologia/como_potenciar_o_pensamento_crítico_e_criativo.pdf.

organizacionais para que possam existir novos espaços de ação pedagógica.

CONJUGANDO A MATÉICA

À escola atual impõem-se novos desafios, plasmados nos imperativos legais que consagram uma “maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais” (Decreto-Lei n.55/2018, Preâmbulo).

À escala global objetivam-se posicionamentos e reconhece-se a emergência da rutura paradigmática. No discurso dos decisores políticos há uma nova consciencialização que leva ao surgimento de novos olhares e perspetivas consubstanciadas no relatório da OCDE: *The Future of Education and Skills – Education 2030*, onde se considera que face à explosão de conhecimento científico e à emergência de problemas sociais cada vez mais complexos “(...) it is appropriate that curricula should continue to evolve, perhaps in radical ways. Need for new solutions in a rapidly changing world” (2018, p. 3).

Estas novas orientações apontam para um novo conceito de currículo, dinâmico e contextualizado “*should be developed from “predetermined and static” to “adaptable and dynamic”*” (p. 7), consequência das novas exigências sociais e das novas necessidades de aprendizagem de cada indivíduo.

O mesmo relatório remete para a necessária “Authenticity. Learners should be able to link their learning experiences to the real world and have a sense of purpose in their learning. This requires interdisciplinary and collaborative learning alongside mastery of discipline-based knowledge”(p. 7). É por isso, necessário, tal como prevê o Decreto-Lei n.º 55/2018 “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Preâmbulo, p. 2928).

Estamos perante o reconhecimento da importância da habilidade para aprender, ou seja, falamos da “matética” transformada em arte por Papert (2008), que em convergência com os normativos, identifica:

A habilidade mais determinante do padrão de vida de uma pessoa é a capacidade de aprender novas habilidades, assimilar novos conceitos, avaliar novas situações, lidar com o inesperado. Isso será cada vez mais verdadeiro no futuro: a habilidade para competir tornou-se a habilidade de aprender (p. 13).

Mas, concluído o diagnóstico, centremo-nos na terapêutica, as designadas soluções que Papert (2008), numa conjugação perfeita entre Matemática e Inovação reconhece: “[...] se quisermos novas formas de aprendizagem, necessitamos de um tipo diferente de teoria de aprendizagem” (p.34) e acrescenta “[...] estou convencido que a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando” (p.37). Trata-se de uma nova focalização do essencial, que deslocaliza a atenção na didática para a matemática, ou seja, da arte de ensinar para a arte de aprender, “[...] a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (p. 134).

Neste contexto epistemológico, o professor-mediador dará enfoque ao desempenho do aprendiz, interpelando-o no sentido da resolução das situações/problema, dando-lhe condições, a partir da saturação dos ambientes de aprendizagem a partir dos quais os aprendizes edificarão novos constructos, assertivos e essenciais ao seu desenvolvimento.

A ARTE DE APRENDER A SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI

Por muito que se pretenda veicular no currículo, e no seu mais recente enquadramento que o apadrinha com a autonomia e a flexibilidade, a necessidade de desvelar outras possíveis formas de construção da escola, impele-nos a consubstanciar, de igual forma, o lugar do professor no discurso da descentralização da escola, das práticas pedagógicas e quiçá da reconfiguração de um perfil docente para o século XXI.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho manifesta, no seu conjunto articulado de 23 princípios orientadores para a conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário, um sentido de autonomia para o desenvolvimento curricular que embora alimente, como processo, a (des)construção do perfil de aluno à saída da escolaridade obrigatória, evidencia, possibilidades várias de empoderar os instrumentos de planeamento curricular, bem como as dinâmicas pedagógicas ao nível da escola.

Todavia, se o referido processo, tende a colocar o acento tónico na garantia de que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (art. 6.º, 1.) é, não menos verdade, que essa finalidade coloca, igualmente, a tonicidade das práticas no exercício pedagógico do professor. Se, por um lado, o Decreto preconiza a ascensão de uma perspetiva matemática no currículo, no sentido que lhe é dado por Comenius e mais tarde por Seymour Papert, ou seja, a arte do discente ou a arte de aprender, respetivamente, implicando os alunos na

construção sociocrítica do seu percurso académico, por outro lado, o papel do professor é redimensionado tanto na construção faseada da autonomia da escola, como na redefinição da sua profissionalidade que traz consigo questões éticas e deontológicas diferentes.

De facto, de todos os temas epopeicos da política educativa, aquele que maior espetáculo tem proporcionado à escola é o que a coloca em debate com os processos de autonomia: ora porque desejamo-la, ora porque é escassa, ora porque é a partir dela que a escola se emancipa, ora porque é na sua construção que os cenários de aprendizagem se transformam, porque as aprendizagens se *glocalizam*³³ e se revertem em significados, ora porque nos revemos como possíveis e necessários autores da nossa escolaridade.

Este exercício de uma autonomia construída, embora articulada num exercício decretado de gestão até 25%, corresponsabiliza os professores a pensarem de outro modo a sua arte de ensinar, isto é, a sua didática.

“A gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018).

São lançados desafios ao perfil do professor na (des)construção do Decreto sobre a Autonomia e Flexibilidade Curricular que o coloca perante a arte de aprender. O professor converte-se em sujeito da sua própria aprendizagem e na transformação do seu projeto político-pedagógico desvela-se à escola e aos alunos como um ator, também ele na busca de conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais à escola do século XXI.

Consideramos, deste modo, que o currículo, o pensamento crítico e a criatividade, embora sejam dimensões de análise que colocam o aluno no centro da sua (des)construção, também comprometem o professor ao reconhecer, num discurso freiriano, que a *mudança é possível*, mas dela precedem a *corporificação das palavras pelo exemplo*, a *criticidade* do ensino-aprendizagem e dos sentidos estético e ético da sua prática. Paralelamente a uma arte de aprender que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, haverá, no processo de ação-reflexão da ação

³³Neologismo que aglutina o global e o local e que se apresenta como expressão relativa à presença da dimensão local na construção e dinamização de uma cultura global.

político-pedagógica, a assunção de uma arte de aprender de um professor em formação contínua, em aprendizagem ao longo da vida. O professor neste cenário político deve assumir-se como um líder pedagógico, o que o implica, nas palavras de Kouzes e Posner (2009), alicerçar a sua prática a partir de cinco estratégias de liderança: “mostrar o caminho; inspirar uma visão conjunta, desafiar o processo, permitir que os outros ajam e encorajar a vontade” (p. 36).

O professor que se assuma um líder pedagógico na perspetiva que nos é apresentada por Kouzes e Posner (2009) amplia as possibilidades de concretização dos processos de autonomia e flexibilidade curricular que a política educativa preconiza no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Neste cenário, procurámos introduzir no debate sobre o Perfil do Professor em prol dos processos pedagógicos que deverá desenvolver para o cumprimento do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, um conjunto de saberes que o comprometem com o exercício de uma liderança e de uma prática pedagógica inclusiva, flexível e democrática.

Posto isto, a *arte de aprender* que se apresenta ao professor, no exercício de uma prática pedagógica que surge reconfigurada pelas novas orientações curriculares para os ensinos básico e secundário, coloca-o no centro de um processo de investigação-ação participativa e reflexiva, de autoavaliação, que se alicerça no reconhecimento de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2009, p. 23). Este é o saber que deverá nortear o perfil do professor à saída da formação inicial e o acompanhar no seu ciclo de vida enquanto profissional da educação.

Este saber coloca o professor como ator social que reconhece a sua incompletude como condição necessária ao trabalho colaborativo, à relação com os outros e à reconstrução da sua prática pedagógica. Apela-se à formação contínua de um professor que se assuma como conhecedor/sabedor/culto/informado; sistematizador/organizador; criativo; comunicador; questionador; crítico/ analítico e responsável/ autónomo, visando a mobilização de múltiplas literacias e o desenvolvimento de valores e competências, tendo por base uma formação centrada na pessoa e na dignidade humana.

Como nos afirma Freire (2009), “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p. 26). Há, neste sentido, um desvelar de uma prática reflexiva do professor que vê na arte de aprender um exercício epistemológico que valida uma teoria do conhecimento onde “quem pensa

certo” sabe “que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (p. 34).

A arte de aprender, que se corporifica na ação de professores e alunos, nos mais diversos ambientes de aprendizagem, formais ou não formais, compromete-se na autenticidade dos sentimentos, nos processos de ressonância ou de *contágio* (Tolstói, 2017) e nas redes de comunicação que se criam. Esta arte de aprender tem por isso uma função moral e social (Tolstói, 2017) que se torna essencial ao desenvolvimento de um Perfil de Aluno de base humanista. Neste sentido, falaremos de criatividade e de pensamento crítico no currículo, onde a arte³⁴ é assumida como a “capacidade ou habilidade para a aplicação de conhecimento ou para a execução de uma ideia; conjunto dos meios pelos quais é possível obter a realização prática de algo, técnica” e como “conjunto de regras e preceitos necessários para o exercício de uma atividade ou profissão”.

METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Com o propósito de perceber a importância atribuída ao pensamento crítico e criativo nas Aprendizagens Essenciais previstas para o 1º Ciclo do Ensino Básico, procedemos à análise documental dos documentos alusivos às diversas Componentes do Currículo que compõem a Matriz Curricular do 1.º CEB, tendo por base os Descritores do Perfil dos Alunos associados às Áreas de Competências.

Registamos a frequência de cada um destes descritores em cada um dos componentes curriculares, procurando perceber, numa primeira fase, quais as áreas de competências mais e menos valorizadas, para averiguar, numa fase posterior, os descritores mais e menos privilegiados, com o principal objetivo de compreender em que medida este documento curricular (Aprendizagens Essenciais) valoriza a componente crítica e criativa nos objetivos enunciados em cada uma das componentes analisadas, sendo que os resultados apresentados em cada gráfico consubstanciam o total das frequências, no total das componentes em estudo.

³⁴ “arte”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

Gráfico 1. Áreas de competências mais valorizadas.

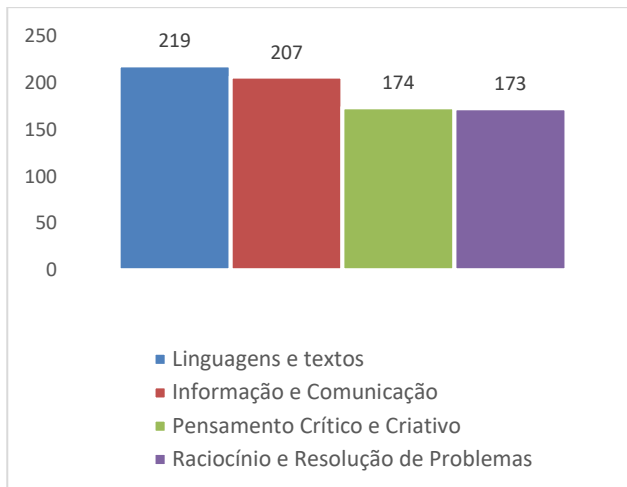
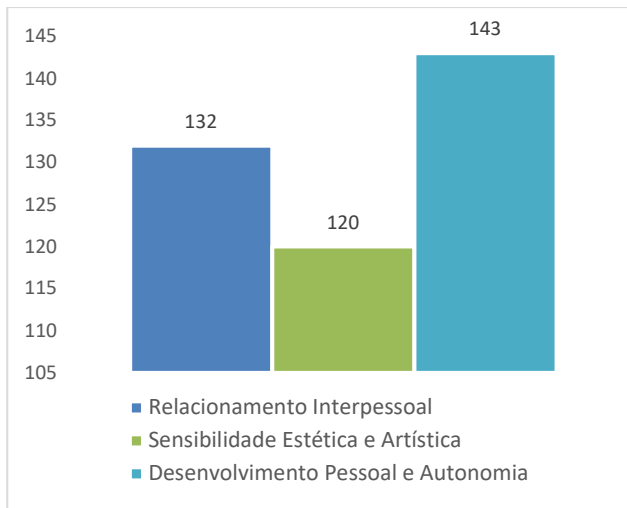


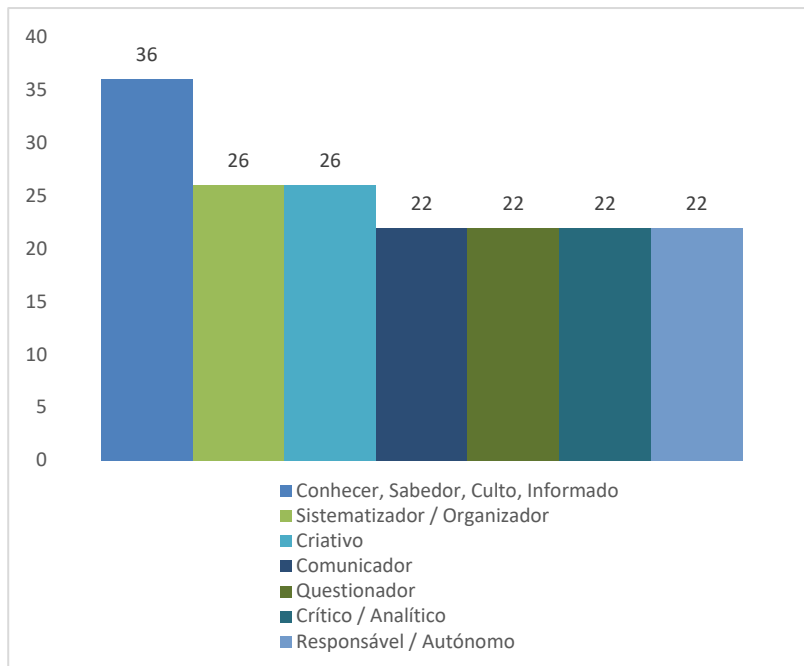
Gráfico 2. Áreas de competências menos valorizadas.



Da análise do gráfico 1, depreende-se que *Linguagens e Textos* é a competência mais valorizada ($f = 219$) e em segundo lugar a *Informação e Comunicação* ($f = 207$), sendo relegadas para um plano inferior o *Pensamento Crítico e Criativo* ($f = 174$), assim como o *Raciocínio e Resolução de Problemas* ($f = 173$).

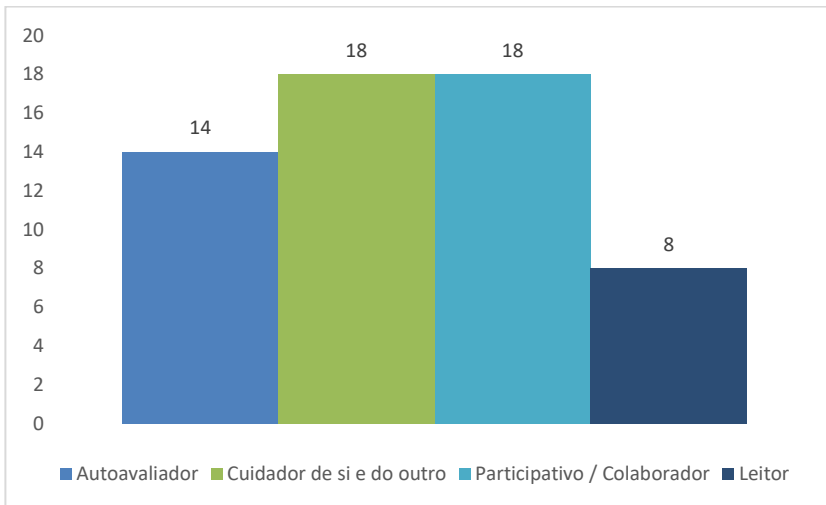
O gráfico 2 revela que a *Sensibilidade Estética e Artística* (f – 120), o *Relacionamento Interpessoal* (f – 132) e o *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia* (f – 143) consubstanciam as 3 áreas de Competências menos valorizadas, no âmbito do total das componentes que compõem a matriz curricular do 1º CEB.

Gráfico 3. Descritores do perfil dos alunos mais valorizados.



Da análise do gráfico 3, é possível depreender que o conjunto de descritores mais valorizados são: *Conhecer, Sabedor, Culto, Informado* (f - 36) e logo a seguir, em segundo lugar, o *Sistematizador/Organizador* (f - 26) e o *Criativo* (f - 26). O *Comunicador* (f - 22), o *Questionador* (f - 22), o *Crítico/Analítico* (f - 22) e o *Responsável/Autônomo* (f - 22) são os terceiros mais valorizados, no âmbito dos descritores associados às dez áreas de competências.

Gráfico 4. Descritores do Perfil dos Alunos menos valorizados.



A leitura do gráfico 4 permite-nos deduzir que os descritores *Cuidador de si e do outro* e *Participativo/Colaborador*, ambos com a mesma frequência (f – 18) são os menos valorizados de todos. Também pouco valorizados, em segundo plano, registamos o descritor *Autoavaliador*, transversal a todas as áreas (f - 14) e o *Leitor* (f – 8).

CONCLUINDO

Podemos concluir que o *Pensamento Crítico* e o *Pensamento Criativo* referem-se à terceira Área de Competências mais registada no documento alusivo às Aprendizagens Essenciais, mas por outro lado a *Sensibilidade Estética e Artística* é uma das Áreas menos valorizadas, já que apresenta uma frequência menor de registos.

Da análise efetuada aos descritores do perfil dos Alunos, é possível inferir a importância atribuída aos descritores, por ordem crescente (do mais valorizado para o menos valorizado): 1º Criativo; 2º Comunicador, Responsável/Autónomo, Crítico/Analítico; 3º Indagador/Investigador; 4º Participativo/colaborador; 5º Autoavaliador (transversal); 6º Leitor.

O crítico/Analítico é um descritor, que se encontra em estreita ligação com o Pensamento Crítico, razão pela qual se possa concluir que haverá uma certa convergência com os princípios orientadores proclamados pelos

novos documentos legais, não se verificando o mesmo no que concerne à Sensibilidade Estética e Artística.

Se os documentos curriculares, neste caso específico, as Aprendizagens Essenciais de cada uma das componentes curriculares, não revelam uma consistência na valorização do Pensamento crítico e Pensamento Criativo, o que dizer da articulação com as práticas pedagógicas, tendo em consideração que é mais fácil apregoar do que praticar?

Para colocar em prática os novos princípios orientadores que defendem a primazia de várias competências, entre elas, o Pensamento Crítico e o Pensamento Criativo, importa (re)pensar, não apenas no perfil do aluno, mas igualmente no perfil do professor, que o implica na arte de aprender, ou seja, numa matética, que se fundamenta nestes três princípios, que nos são trazidos por Paulo Freire (2009): por um lado, o sentido estético da aprendizagem, associado à “boniteza” das estratégias, das metodologias, dos processos de ensino e de aprendizagem. Por outro, o sentido ético da aprendizagem associado à decência (moldura), as atitudes, os valores, a moral de ambos os lados da relação pedagógica e dialógica, enquanto terceiro pilar desta matética, a qual deve ser vivida na autenticidade dos sentimentos como processo verdadeiro de contágio.

Dicotomizar a relação ensino-aprendizagem, colocando de um lado o professor e do outro o aluno, é empobrecer o potencial da relação pedagógica, dos processos de autonomia construída e o sentido ético da ação pedagógica. Logo, “a boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético”, sendo que, “não há nesta boniteza lugar para a negação da decência” (Freire, 2009, p. 95).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro/Eubuniversidad Pública de Navarra.
- Alencar, S. (1986). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. & Flores, M. (1998). Diversificação curricular: Que implicações? In L. S. Almeida; M. J. Gomes; P. B. de Albuquerque & S. G. Caires. *Atas do IV Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 92-95). Braga: Universidade do Minho.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gardner, H. (2002). *A nova ciência da mente: Uma história da revolução cognitiva*. Lisboa: Relógio D'Água.

- Gardner, H. (2008). Cinco mentes para o futuro. As capacidades cognitivas que pode conquistar e desenvolver para ter sucesso. Lisboa: Atual Editora.
- Giroux, H. (1997). Os Professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, H. & McLaren, P. (2002). Formação do Professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In A. F. Moreira e T. T. da Silva (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade* (pp. 125-154). São Paulo: Cortez.
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em Mudança*. Porto: Porto Editora.
- Hughes, C. & Acedo, C. (2016). *Guiding Principles for Learning in the Twenty-first Century*. UNESCO: International Bureau of Education. Disponível em: https://www.ecolint.ch/sites/default/files/guiding_principles_brochure_0.pdf.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Machado, D. (2010). *Pensamento criativo*. Curitiba: Espaço Gestalt. Disponível em www.espacogestalt.com, <http://psicologianaatualidade.blogspot.com/2010/12/pensamento-criativo.html>.
- Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa - professor e a organização - escola. *Inovação*, 4 (1), 63-76.
- OCDE. (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD review*. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>.
- Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português in J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11- 52). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2002). *Construção e Avaliação do Projeto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Papert, S. (2008). A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática. ed. rev. Porto Alegre: Artmed.
- Paraskeva, J. M. (2005). Subversão e normalização do discurso. Epicentro (s) das políticas sociais do centro radical. In J. C. Morgado & M. P. Alves. *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/ Professores?* Atas do colóquio sobre formação de professores (pp. 303-327). Braga: Universidade do Minho.
- Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Robinson, K. (2016). *Escuelas Creativas, La revolución que está transformando la educación*. Espanha: Grupo Editorial Penguin Random House.
- Rocha, A. & Fonseca, H. (2017). *Como potenciar o pensamento crítico e criativo em contexto escolar?* Atas do V Seminário de Psicologia e Orientação em Contexto Escolar.
- Sadowski, M. & Connolly, P. (1999). Creative thinking: the generation of new and occasionally useful ideas. *Engineering Design Graphics Journal*, V. 63, n.º 1 20-25 Win. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ586619>.
- Santos-Guerra, M. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: ASA Editores.
- Scriven, M. & Paul, R. (2007) *A statement by for the National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction* In <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410>.
- Sternberg, R. (2008). *Psicologia cognitiva*. (4ª Ed.) Porto Alegre: Artmed.

Tolstói, L. (2017). *O que é a arte?* Lisboa: Gradiva.

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

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho [Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens].

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho [Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória] ME: DGES.

EDUCAR EM EV PARA O SÉCULO XXI: UMA PRÁTICA NUMA ESCOLA DO FUNCHAL

Elsa Susana da Silva Forte

Docente na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico Dr. Horácio Bento de Gouveia, com mobilidade a tempo parcial para exercer funções na Divisão de Gestão de Projetos da Direção de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional.
E-mail: elsaforte@gmail.com.

RESUMO

Esta comunicação, Educar em EV para o século XXI: Uma prática numa escola do Funchal, pretende clarificar que o facto da introdução da tecnologia na educação, por si só, não constitui inovação pedagógica, mas que depende da cultura emergente na sala de aula, que pode fazer variar essa integração no sentido de uma aproximação ou afastamento da ortodoxia vigente. Procura apresentar como uma escola do Funchal se organizou na incorporação de ferramentas digitais na disciplina de Educação Visual, e como essa integração resultou em novas possibilidades de desenvolvimento de competências dos alunos.

INTRODUÇÃO

A escola tem vindo a sentir pressão no sentido do acompanhamento, modernização e adaptação face a uma nova realidade que as novas tecnologias incitaram, em todos os domínios da vida, em consequência da evolução e do grande avanço tecnológico e científico.

A tecnologia esteve sempre presente, quer no passado, quer hodiernamente, no entanto existe uma disparidade entre a dimensão tecnológica que existe no mundo exterior à escola e a existente na própria escola.

As políticas de educação têm vindo a revelar uma preocupação crescente com a questão da integração curricular das TIC nos programas escolares. O Plano Tecnológico da Educação (MEC, 2007) exprime precisamente a necessidade de alteração dos métodos tradicionais e um investimento na disponibilização de ferramentas, conteúdos e materiais pedagógicos adequados, tendo em vista a sociedade do conhecimento.

A incorporação das TIC lançou as bases para alteração do funcionamento da escola, no entanto, muitos dos pressupostos organizacionais, na maioria dos casos, mantiveram-se inalterados. A questão principal centra-se no facto da introdução das TIC não trazer nada

de revolucionário ou inovador para o panorama educativo. As propostas legislativas em literacia tecnológica resultaram numa instrumentalização das TIC, apresentando uma valorização dos seus aspetos técnicos em detrimento dos diversos modos de utilização educativa.

Sabendo que as TIC, normalmente, não são usadas nas práticas letivas na disciplina de Educação Visual (EV), foi realizado um trabalho de investigação (Forte, 2010), numa turma de 9º ano, numa escola do Funchal, em que se procedia a uma metodologia de ensino e de aprendizagem apoiada em meios tecnológicos. Pretendeu-se com este estudo evidenciar o carácter inovador da introdução do uso do computador nessa disciplina e destacar uma reflexão sobre como a proposta legislativa resultou numa reorganização curricular e num trabalho em sala de aula diferente da ortodoxia vigente.

Na disciplina de EV, a questão da utilização das TIC ganha contornos especiais, por se tratar de uma disciplina em que as técnicas tradicionais são as mais utilizadas. Levantam-se algumas interrogações no que diz respeito a este assunto: se por um lado a prática do processo criativo inerente à disciplina (pensar, memorizar, observar, desenhar, tomar decisões e resolver problemas) desenvolve capacidades transversais que amplificam as qualidades do ser humano, por outro lado, no atual contexto socioeconómico, e galopante desenvolvimento tecnológico que aponta para o aumento exponencial de produtores de imagens e de consumidores, em que a memória é exterior e virtual, o uso atual de ferramentas de criação está completamente diferente das do século passado.

Este cenário deveria obrigar a repensar os processos didáticos, questionando como é que os alunos, os atuais *nativos digitais* (Brazão, 2008), aprendem nesta disciplina, o que mudou na forma de análise, de aprender, de pensar, de executar, e como é que as tecnologias poderão ser úteis e implementadas como auxiliares do processo educativo.

Ao contrário do esperado com o avanço tecnológico, as características da escola têm-se mantido inalteráveis ao longo do tempo, configurando uma estrutura mais ou menos rígida que opõe resistência à mudança (Fernandes, 2000), e que persiste numa determinada cultura escolar (Teodoro, 2003; Fino, 2006). A tecnologia abre portas a novos ambientes de aprendizagem, novas formas de cognição, mas se a organização do contexto onde decorre a aprendizagem for sugerida ou encorajada pela cultura tradicional, poderá resultar em mais um constrangimento, alimentando o invariante cultural (Fino, 2006), tardando a necessária reorganização paradigmática.

Mais do que um mero recurso adicional, as ferramentas digitais constituem uma mais-valia para o desenvolvimento de competências dos alunos e suporte ao desenvolvimento de estratégias inovadoras dos diversos conteúdos e áreas de exploração da disciplina de EV. A tecnologia revela-se uma poderosa ferramenta de trabalho que, ao serviço dos aprendizes, poderá promover o emergir de novos contextos de aprendizagem.

Com uma abordagem didática e metodológica centrada na resolução de problemas foi possível verificar que os alunos conseguiram aprendizagens significativamente mais importantes porque houve contextualização dos conteúdos programáticos da disciplina aplicados a ferramentas digitais na utilização de um programa vetorial (CorelDraw11) enquanto ferramenta digital, que auxiliou a representar visualmente ideias e a automatizar alguns dos procedimentos manuais para a criação de imagens. Foi usado para produzir as representações dos alunos no desenvolvimento do currículo enquanto estratégia autodirigida de resolução de problemas. Permitiu a ampliação do currículo e uma aprendizagem criativa (Woods, 2005), que requer capacidades de adaptação, flexibilidade, iniciativa e capacidade de aplicar os conhecimentos de uma forma diferente da usada até então.

O papel do professor foi importante enquanto agente de mudança, que abriu caminhos para que os alunos tirassem partido das ferramentas digitais enquanto ferramentas de aprendizagem, num contexto de partilha. O espaço de atuação nas aulas de EV distanciou-se daquele que é tradicionalmente comum nas escolas, pois favoreceu um local para aprender, criar, pensar, comunicar ideias e trabalhar com os outros, competências essenciais para lidar com as características da sociedade atual.

DA ORIGEM PARADIGMÁTICA DE ESCOLA A UMA QUESTÃO DE CULTURA

Num primeiro momento, que constitui a primeira parte deste trabalho de investigação, de cariz teórico, procedeu-se ao enquadramento da situação atual da escola e as razões pelas quais ela se encontra desajustada das novas vivências e exigências.

Procurou-se entender o contexto, as tendências e dinâmicas, assim como as alterações vindas das eras Moderna, pós-Moderna, e as resultantes da Globalização da informação e da comunicação, que se repercutiram em toda a sociedade e se traduziram numa pressão sobre a escola e sobre o currículo. Procurou-se compreender igualmente qual o papel deste face às

mudanças e tentativas de harmonização com as novas realidades e o lugar que os professores ocupam no processo de mudança (Hargreaves, 1998).

Tornou-se evidente, através do aprofundar do estudo da origem da escola da Modernidade, que a sua origem paradigmática foi definidora da organização e das rotinas que ainda hoje persistem na escola, inclusivamente influenciando as perceções e as práticas docentes.

Nesta primeira parte do trabalho, são relevadas as razões da obsolescência da escola, que se prendem com os contextos criados em torno de uma determinada visão de escola, de currículo (linear, territorializado, hierarquizado), que se traduziu na sua organização, nas suas rotinas, crenças estruturantes e nas perceções e práticas docentes. Esta organização do currículo, assim como as perceções construídas acerca de escola, constituem elementos bloqueadores relativamente a novas realidades e, conseqüentemente, à mudança e inovação pedagógica.

Identificaram-se os elementos e pressupostos que estiveram na base da fundação paradigmática da escola, concluindo que são os mesmos que contribuem para a sua desadequação. Efetivamente, o tipo de resposta padronizado que a escola de massas presta a todas as camadas e grupos sociais colocou problemas quando foi necessário assegurar o nível crescente de exigência ao nível das aprendizagens e competências de uma sociedade culturalmente heterogénea (Roldão, 2000a). O ensino expositivo, focado na transmissão de conteúdos no sentido enciclopédico do conhecimentos de factos, como se a escola fosse o único local onde se processava a aprendizagem, o promover do individualismo, não se compatibilizam com as atuais exigências e modos de vida.

A insatisfação generalizada das sociedades pelos seus sistemas educativos alimentou uma obsessão pela ideia de reformas, materializadas em políticas educativas, à procura de soluções, nem sempre compatíveis e muitas vezes contraditórias, resultando naquilo a que Azevedo (2003) apelida de “reformas espetáculo”, tornando-se numa espécie de *placebos* (Teodoro, 2001). O que, na perspetiva de Ferreira (2005), se configurou mais como uma estratégia de mudança não real, mas potencial, com reformas, contra-reformas, reorganizações e inovações relacionadas mais com aspetos estruturais do sistema, expressos «(...) em meros normativos e protótipos de inovação que têm criado problemas em vez de os resolver.» (Ferreira, M., 2005, p.38). Apesar das tentativas de renovação, a escola dos dias de hoje permanece uma organização burocrática e inflexível que obsta à mudança.

No entanto, as novas circunstâncias no que toca às aprendizagens, que a pós-Modernidade e a Globalização trouxeram consigo, e os novos

desafios propostos à escola, coloca-nos perante uma nova realidade, imperando-se uma nova forma de encarar como elas se processam. Ganham relevo novas teorias de suporte tendo o aluno como ativo construtor do seu conhecimento (Machado, 2001), decorrente de uma forma que não seja desligada do contexto e da interação social, naquilo que Lave (1988) denomina de atividade autêntica.

Esta nova realidade obrigou igualmente a que os professores assumissem um diversificar e intensificar das suas funções (Gimeno Sacristán, 1995; Nóvoa, 1995; Hargreaves, 1998; Machado, 2001). Os professores, não sendo meros transmissores de conhecimentos, tem agora de assumir um papel mais vasto, de educadores, de pedagogos, de psicólogos, de diretores, de gestores da informação, de técnicos, com um acumular de funções e tarefas diversificadas a que são chamados a responder.

Num momento em que os professores se confrontam com as novas exigências ao nível do desempenho das suas competências e funções, verifica-se uma facilidade e aptidão crescentes dos alunos perante as novas tecnologias e à inovação no desenvolvimento social que elas representam. Efetivamente, as tecnologias trazem ganhos significativos na aprendizagem, mas podem constituir um obstáculo, por um lado pela resistência no seu uso, ou por outro, pelo contexto criado aquando da sua introdução na educação. Elas podem introduzir inovações no processo de aprendizagem ou reforçar o paradigma instrucionista vigente.

Esta questão relaciona-se com os fundamentos para a ação pedagógica e com o facto destes estarem incluídos numa matriz cultural comum «(...) com força suficiente para contrariar propósitos, deliberados ou não, de mudança» (Fino, 2006, p. 1), o que Fino (2006) apelida de *invariante cultural*.

O peso do solidificar das funções, princípios, estruturas e práticas da escola persistem como um cultura escolar, como a *gramática da escola*, que Tyack & Cuban definem, e que se consubstanciam no «(...) conjunto persistente de características organizacionais e de estruturas que, para além de todas as reformas e mudanças, se vai mantendo como características do modelo escolar.» (cit. por Teodoro, 2003, p. 93). Pacheco (1993) chama a esses elementos fundamentais de *invariância na escola*.

Benavente refere que as representações sociais, enquanto universos culturais que constituem quadros de referência, culturais e ideológicos, estruturam as capacidades dos indivíduos e dos grupos, condicionando as suas perceções da realidade, definindo a cultura e constituindo obstáculo à mudança e à inovação.

Contrariamente ao que tem sido recorrente no panorama educativo, no tocante às mudanças, ou tentativas de mudança, Fino (2006) afirma que inovar não se trata de encontrar soluções paliativas para a instituição escolar, mas antes de imaginar uma outra escola. Refere-se ainda a um aspeto importante a ter em linha de conta em qualquer processo de inovação, que é a tomada de consciência dos constrangimentos contra ela, considerando o *invariante cultural* como o primeiro constrangimento a ser desmontado.

Urge a implementação de mudanças, no entanto essas mudanças não podem passar pela mera incorporação da tecnologia. Embora esta assuma um papel estratégico na educação, na medida em que proporciona novas formas de transmissão e acesso à informação, novos estilos de raciocínio e de conhecimentos, constituindo um poderoso instrumento de derrube do pressuposto estruturante da escola tradicional baseado no vínculo de causalidade entre o ensinar e o aprender, pode redundar em *mais do mesmo* (Sousa, J. & Fino, C., 2001), alimentando o velho paradigma.

Embora haja características comuns e globais presentes nas práticas escolares, essas práticas apresentam nuances próprias na medida em que cada escola é um terreno diferenciado em que subgrupos sociais, partilhando interesses comuns a partir de perspectivas diferentes, conformam uma determinada cultura escolar, dentro de determinado espaço, tempo e sistema de ensino.

A mudança encontra a sua resistência contextualizada na estrutura e no funcionamento do sistema educativo, mas também no clima organizacional, nas tradições escolares, na produção e gestão de símbolos, nas representações, nas práticas e interações dos indivíduos, que configura uma cultura partilhada pelos intervenientes, inviabilizando muitas vezes um diálogo e construção de consciência mais crítica e complexa da realidade.

A INCORPORAÇÃO DAS TIC E A PERTINÊNCIA DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO

O revisitar do construtivismo e do construcionismo permitiu perceber de que forma os seus contributos podem auxiliar na criação de novos contextos de aprendizagem que, auxiliados pelo uso da tecnologia, possam deslocar o protagonismo, tradicionalmente conferido ao professor, para o aluno.

O valor das teorias reside no contexto de fundamentação das práticas que podem fornecer. Procurou-se recorrer a teorias que colocassem a tónica na dimensão social e cultural da atividade. Assim, o construtivismo teve implicações educacionais importantes na medida em que permitiu

compreender a natureza ativa do conhecimento e permitir uma adaptação do currículo ao nível de desenvolvimento das crianças (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Permite um centrar na atividade no aluno, privilegiando o aprender a pensar, e a agir sobre o objeto do conhecimento, envolvendo-se ativamente nos problemas, contrariamente ao mero processo de transmissão do saber. A aquisição dos conceitos resulta antes num processo de construção (Marques, 1999), em que pensar é agir, como afirma Piaget.

No entanto, apesar de enfatizar a natureza ativa da aprendizagem, não atribui importância ao meio cultural no qual a criança se insere. Este “conceptualismo não mediado” (Bruner, 1988) do construtivismo, através do enfoque no individual, não tem em consideração que todas as abordagens do mundo são mediadas, seja através de instrumentos, de signos, de significações ou pela negociação e interação com os outros.

Abordaram-se teorias que tiveram em conta o conhecimento como uma atividade social, tal como o construcionismo que, segundo Shaw (1994), é um conceito expandido do construtivismo, trazendo realce às construções individuais dos sujeitos, considerando-as externas e partilháveis. Papert (1991; 1993), um precursor do construcionismo, defende que as aprendizagens fazem parte e dependem do contexto em que decorrem, pois a construção do conhecimento processa-se numa *aprendizagem situada*, profundamente enraizada no contexto em que decorre, em *negociação social*, sempre em *colaboração* com o outro.

Lave (1998) afirma ainda que as aprendizagens mais significativas são as que decorrem do desempenho de atividades autênticas, pelo que, quanto mais enriquecido for o ambiente mais hipóteses serão dadas aos aprendizes de lidar com conceitos que apenas ao nível de desenvolvimento formal lhes seriam acessíveis.

Várias implicações advêm destes pressupostos no campo educativo, nomeadamente ao nível do papel do professor que deverá impregnar o ambiente de aprendizagem com os nutrientes cognitivos necessários à aprendizagem, fornecendo as ferramentas adequadas à exploração desses nutrientes.

Assim, o papel do professor na incorporação da tecnologia na sala de aula deverá ser o de um facilitador/mediador, com propostas que contemplem situações estimulantes através das quais os aprendizes constroem os esquemas mentais que favorecem o seu desenvolvimento.

Assente na ideia da capacidade transformadora das novas tecnologias e enquanto ferramentas mediadoras, Fino (2000) interpreta que a inclusão de novas ferramentas é detentora da capacidade de introdução de novas e

diversas funções, que se relacionam com o uso e controlo dessas ferramentas. Essa inclusão transforma o funcionamento da mente, não sendo apenas um meio facilitador de processos mentais já existentes.

A ideia de mediação, enquanto aprendizagem como uma atividade socialmente situada, mediada por pares e por ferramentas, segundo Cole e Wertsch (1996; cit. por Fino, 2000), é o elemento central da teoria de Vygotsky. Também o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky sugere a ideia de *janela de aprendizagem* (Sousa, J. & Fino, C., 2001) em cada momento de desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo. As implicações pedagógicas desta janela de aprendizagem relacionam-se com o papel do professor enquanto regulador das possibilidades do contexto social em que o aprendiz se encontra, e na organização dos contextos de aprendizagem e sobreposição das ZDP's, garantindo um leque diversificado de atividades e os meios que permitam a personalização da aprendizagem. Também este conceito releva a importância dos pares como mediadores da aprendizagem, em que eles próprios servem de recursos de instrução, se ensinam uns aos outros, num processo de aprendizagem sustentado pela interação.

A teoria de Vygotsky revelou-se útil na interpretação não só das ações dos indivíduos, mas também do contexto cultural onde os comportamentos têm origem. Permitiu a compreensão dos significados que os intervenientes nesta investigação contruíram nas suas ações, ações estas situadas num determinado contexto social, cultural, e nas situações intencionais de interação mútua.

O ESTUDO EMPÍRICO

Na segunda parte do trabalho de investigação, dedicado à descrição ao estudo empírico, procedeu-se à descrição da investigação, de tipo etnográfico, realizada numa turma do 9º ano de uma escola do Funchal, na Disciplina de Educação Visual, durante o ano letivo de 2009/2010.

Procurou-se apreender, interpretar e descrever a cultura desta turma e como ela reflete a presença da tecnologia, atendendo igualmente às perceções dos próprios intervenientes.

Esta turma tinha aulas na sala de informática uma vez por semana, num bloco de 45 minutos, para utilização do computador no desenvolvimento das atividades relacionadas com a disciplina de Educação Visual. Manuseavam o computador usando o acesso à internet, ao programa Powerpoint, ao programa vetorial CorelDraw11, nas suas aplicações CorelDraw e CorelPhotoPaint.

O recurso a metodologias de investigação qualitativa revelou-se o mais adequado à compreensão dos fenómenos que se desenrolam no interior das escolas. Para um trabalho que se pretendia como descritivo e interpretativo de uma determinada cultura, revelou-se mais eficiente o recorrer a uma bordagem de cunho etnográfico (Boumard, s.d.) que permitisse recolher aspetos relevantes e pormenores descritivos do fenómeno a estudar, como a forma e o conteúdo da interação verbal dos participantes, padrões de ação, atividades desenvolvidas e o contexto em que decorreram. Assim, a forma de interação com os sujeitos envolvidos na investigação resultou na imersão, mais ou menos prolongada, na realidade do grupo de forma a poder contactar e registar os acontecimentos no seu contexto habitual.

Foi possível descrever as dinâmicas, o tipo de relacionamento e interação, os contextos de aprendizagem possibilitados pela introdução da tecnologia na disciplina de Educação Visual, avaliando o carácter inovador dessa inclusão à luz das teorias abordadas. Foi ainda possível aperceber que os ambientes emergidos da utilização da tecnologia foram influenciados pelas conceções de educação, de aprendizagem, de ensino, de aprendiz, de professor, que facilitaram novas maneiras de estar e de pensar.

A entrevista ou conversação com um objetivo (Bogdan & Taylor, 1975; Lapassade, 1991) ajudaram a constituir a problemática desta investigação e a reunir dados importantes e relevantes.

As conversas de campo permitiram perceber a importância que a docente da disciplina de Educação Visual atribuía à integração da tecnologia na sua ação pedagógica, não só como ferramenta útil na exploração do programa, útil no trabalho docente e dos alunos, mas também como forma de atualizar os modos de fazer da escola. Aferiu-se pelo seu discurso que tinha uma perceção de educação em que o aprendiz assumia um papel ativo e interveniente, vendo a necessidade de implementar uma aprendizagem com preocupações no desenvolvimento de competências essenciais para o mundo de hoje, tais como: capacidade de investigação, de desenvolvimento de projetos e das próprias ideias, e de pesquisa como forma de alimentar e contribuir para o desenvolvimento da criatividade.

Analisando estas preocupações à luz das recentes alterações no panorama educativo, parecem alinhar-se com as Aprendizagens Essenciais e o novo Perfil dos Alunos, o que constitui uma postura inovadora face à ortodoxia vigente e legislação à data desta investigação.

Através da leitura do Documento Orientador das Novas Tecnologias, elaborado em 2004, que orientou a introdução e dinamização das TIC na escola, percebeu-se a preocupação do Órgão de Gestão da Escola com as questões de integração da tecnologia. Neste documento é visível uma preocupação em adaptar a escola à mudança, ao mundo laboral e ao quotidiano, seja através da integração e rendibilização da tecnologia existente, seja através de práticas que esperava poderem ser modificadoras “da visão tradicional de escola”, preocupações que constituíam uma boa base de fundamentação para a integração da tecnologia.

A turma, constituída por 24 alunos, quase todos utilizadores frequentes do computador, consideraram a utilização deste nas aulas de Educação Visual como uma mais-valia, valorizando a praticabilidade na realização dos trabalhos e manifestando agrado pelas tarefas propostas. Avaliaram o programa CorelDraw11 positivamente, considerando-o, na sua maioria, de fácil uso e manifestaram vontade de generalizar o uso das tecnologias a quase tudo no seu quotidiano, nomeadamente a outras disciplinas, justificando que as aulas se tornariam mais interessantes e mais facilitadoras da aprendizagem. Manifestaram preferência pelos trabalhos de grupo, de pesquisa e de trabalho a pares.

Embora o CorelDraw11 seja um programa vocacionado para o desenho vetorial, não tendo sido concebido para funcionar como software educativo, apresentou possibilidades de aplicação nas aulas de Educação Visual, nomeadamente as relacionadas com a aquisição de conhecimentos técnicos e conteúdos da disciplina. No entanto, possibilitou a aquisição de outras competências para além das previstas no currículo, como as que se relacionam com as competências de uso específicas, necessárias à sua utilização e exploração, competências artísticas, desenvolvimento da criatividade, de conceitos noutra língua (devido ao facto de estar na versão inglesa), da autonomia, de pesquisa, de interação social, de interajuda.

A incorporação da tecnologia introduziu mudanças significativas na interação e no desenvolvimento da aprendizagem, mas também na estruturação da configuração da sala de aula, em U, distinto da organização em autocarro, comum nas restantes salas. Cremos que essa organização não resultou necessariamente da simples introdução do computador na sala de aula, mas antes da necessidade da disposição dos computadores encostados à parede, por conveniência de gestão de espaço, de ligações elétricas (presentes apenas nas paredes) e preocupações com a segurança, como as relativas a possíveis quedas pela existência de fios elétricos no espaço de circulação da sala de aula. Contudo, esta organização influenciou as práticas e as dinâmicas da turma, favorecendo o trabalho a pares, uma comunicação mais próxima entre os alunos, na utilização do computador

como uma ferramenta ao serviço da aprendizagem, no desenvolvimento de competências essenciais aos dias de hoje, no desenvolvimento da capacidade expressiva, criativa e do pensamento crítico.

A atmosfera de trabalho desenrolou-se num ambiente de abertura, tolerância, descontração, partilha, interajuda, recorrendo a formas de comunicação horizontal, alternadas com momentos de comunicação vertical aquando da sistematização do trabalho ou apresentação de novos projetos por parte da professora. Os alunos eram os mediadores da sua própria aprendizagem, que decorria de um processo de procura e desenvolvimento da autonomia. Enquanto ativos construtores do seu conhecimento, ampliaram a fluência tecnológica pelo uso do computador próximo aos seus usos pessoais, organizando o trabalho, não em função dos conteúdos, mas mobilizando vários em simultâneo, de forma implícita nas tarefas propostas, o que se aproximou também dos modos de aprender naturais, referidos por Lave (1988) e Bruner (1995).

O currículo, não trabalhado de forma linear, permitiu o incluir, para além da dimensão técnica, as dimensões pessoais, estéticas, multiculturais e artísticas, visíveis nos trabalhos dos alunos, integrando o saber com o saber fazer.

CONCLUSÕES

A introdução da tecnologia, *per se*, não se traduz necessariamente em mudança. Esta dependeu da cultura da professora interveniente neste estudo, dos contextos que possibilitou nas suas aulas, das suas atitudes e perceções. A professora atuou como agente de mudança na criação de contextos de aprendizagem ricos, favorecendo um lugar para aprender, pensar, comunicar ideias e trabalhar com os outros, capacidades essenciais para lidar com as características da sociedade atual.

Estes contextos favoreceram o papel do aluno como principal agente, sendo que a maioria dos processos estiveram centrados nele e na sua atividade, garantindo assim o que Papert (1994) refere como o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino. O papel da professora era mais periférico, mediador, acompanhando o trabalho dos alunos e atuando nas suas Zonas de Desenvolvimento Proximal.

As aprendizagens surgiram num contexto de experimentação individual, mas com uma essência social e interativa, utilizando o computador como uma ferramenta na sua construção e enquanto meio facilitador do desenvolvimento de competências que vão para além das previstas curricularmente.

Como as práticas adotadas neste contexto de utilização da tecnologia na disciplina de Educação Visual se distanciaram das rotinas e da cultura escolar tradicional, verificaram-se descontinuidades ao nível cultural que se refletiram em mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. A conclusão essencial deste estudo é que a inovação pedagógica se operou ao nível local, envolvendo as práticas enquanto rutura ao nível cultural.

«A Disciplina de Educação Visual incorporou uma nova tecnologia, mas manteve-se fechada sobre si, não estabelecendo pontes com outras áreas disciplinares, pelo que se adaptou à lógica curricular dominante. As mudanças estabelecem-se a nível micro, reduzidas ao campo de atuação na sala de aula, mas ao nível macro prevalece uma conceção disciplinar e academicista, uma lógica compartimentada e especializada. O design curricular não foi muito perturbado com a introdução das TIC, confinando a mudança à área de especialização desta Disciplina.» (Forte, 2010, p.214)

A integração do computador na sala de aula não é suficiente, devendo ser acompanhada de um suporte metodológico que lhe permita a eficácia dessa introdução e reúna preocupações com a qualidade no processo de aprendizagem.

A inovação em educação exige uma mudança profunda das práticas educativas, conseguida apenas através da alteração das condições organizacionais da escola, capazes de superar as persistências do pensar, que se refletem num agir reproduzidor de uma cultura resistente à mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, J. (2003). Educação: porque persiste o atraso? In Correio da Educação. CRIAP-ASA, nº 150, (5 de Maio), (pp. 1-4). Porto.
- Benavente, A. (1999). Escola, Professoras e Processos de Mudança (2º ed.). Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Boumard, P. (s.d.). Definition da la situation, Cahier pour les élèves (documento policopiado).
- Brazão, P. (2008). Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola: Um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico. Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In J. Wertsch, Culture, Communications and Cognition: Vygotskian perspectives (pp. 21-34). Cambridge MA:: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1988). Realidad Mental y Mundos Posibles. Barcelona: Gedisa.
- Fernandes, M. (2000). Mudança e Inovação na Pós-modernidade: Perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora.

- Ferreira, M. (2005). Inovação e Mudança, Trilhos da Organização-Escola: Uma Escola em mudança com o Projeto Educativo. Tese de Mestrado em Educação. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Fino, C. (2000). Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências.
- Fino, C. (2006). Inovação e invariante (cultural). Obtido em 05 de Abril de 2007, URL: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/a3.pdf>.
- Forte, E. (2010). O Uso do Computador na Disciplina de Educação Visual: Um Desafio à Inovação Pedagógica?, Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre em Ciências da educação – Inovação Pedagógica. URL: <http://hdl.handle.net/10400.13/141>.
- Gimeno S. (1995a). El currículum: una reflexión sobre la práctica (5ª edición). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Hargreaves, A. (1998). Os Professores em Tempo de Mudança-O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: McGraw-Hill.
- Lapassade, G. (1991). L'Ethnosociologie: Les Sources Anglo-Saxones. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Lave, J. (1988). Cognition in Practice - Mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge USA: Cambridge University Press.
- Machado, A. (2001). The Dynamics of Learning Communities. In P. Dias & V. Freitas (orgs.), Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Challenges' 2001. Braga: CC do Programa Nónio-Século XXI da Universidade do Minho.
- Marques, R. (1999). Modelos Pedagógicos Atuais. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- MEC. (2007). Plano Tecnológico da Educação – Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007. Diário da República, 1.ª série – N.º 180 – 18 de setembro de 2007. URL: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=244&fileName=RCM_137_2007.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=244&fileName=RCM_137_2007.pdf).
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa et al. (1995), Profissão Professor. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1993). O pensamento e a ação do professor em formação. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Papert, S. (1994). A Máquina das Crianças - Repensando a Escola na Era da Informática. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Roldão, M. (2000a). O currículo Escolar: da uniformidade à contextualização, campos e níveis de decisão curricular. Revista de Educação. IX, (1). pp. 81 - 92.
- Shaw, A. (1994). Social constructionism and the inner city: Designing environments for social development and urban renewal. In Y. Kafay & M. Resnick, Constructionism in Practice: Rethinking the Roles of Technology in Learning (pp.108-130). Cambridge MA: MIT Media Laboratory.
- Sousa, J. & Fino, C. (2001). As TIC abrindo caminhos a um novo paradigma educacional. In B. Silva & L. Almeida, Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Vol. I. (pp. 371-381). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho: Obtido a 12 de Março de 2008 em: <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf>.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista. Lisboa: McGraw-Hill.

Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal Contemporâneo*. Santa Maria da Feira: Afrontamento.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.

Woods, P. (2005). O ensino e a aprendizagem no novo milénio. In A. Pinto, J. Conde, & M. Conde, *Ensinar e Aprender no Novo Milénio* (pp. 7-41). Lisboa: Colibri.

CRIANÇAS, CULTURA(S) E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: REFLEXÕES SOBRE AS ARTES VISUAIS NA EI

Guida Mendes

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal.

E-mail: grmendes@staff.uma.pt.

RESUMO

O enfoque deste trabalho³⁵ reside nas atividades que as crianças, nas suas vozes, gostam de fazer no subdomínio das artes visuais, no que à educação artística diz respeito. Os conceitos operacionalizados são o direito à participação e livre expressão das crianças e as artes visuais na Educação de Infância (EI), enquanto expressão da cultura infantil. A investigação situa-se no paradigma qualitativo, através do método de estudo de caso de cariz etnográfico. A recolha de dados inclui observação participante e entrevistas. Da análise e interpretação das informações recolhidas emergiram padrões temáticos assentes nas representações das crianças acerca do que gostam de fazer no seu quotidiano na EI, como desenhar e pintar, enquadradas pela organização adultocentrada dos adultos. Abordam-se reflexivamente aspetos ligados à expressão da cultura infantil no domínio da educação artística.

INTRODUÇÃO

As vozes das crianças no processo educativo têm vindo a ganhar relevo, como quadro teórico, através de várias conceções; o de criança e os seus direitos (Fernandes, 2009; Tomás, 2011), as culturas da infância (Sarmiento, 2004; Qvortup, 2005) e a sua expressão nas suas múltiplas linguagens (Malaguzzi referido por Edwards, Gandini & Forman, 1999), nomeadamente as das artes visuais (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A participação é um dos pilares fundamentais dos direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC),³⁶ (UNESCO, 1989) na qual se prevê “o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em

³⁵Este trabalho faz parte integrante de um estudo desenvolvido no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Currículo, da Universidade da Madeira, sob a orientação da Professora Doutora Jesus Maria Sousa.

³⁶A Convenção Internacional dos Direitos da Criança foi ratificada por Portugal em 1990.

consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (cf. art.º 12 da CDC).

Ora, se a criança tem uma palavra a dizer sobre o que lhe diz respeito, e a EI diz-lhe muito respeito, temos o dever de as escutar, designadamente através de uma pedagogia de escuta ativa (Oliveira-Formosinho, 2013). Portanto, sabe-se da competência e do saber das crianças sobre as coisas que lhes dizem respeito e o campo da EI não ignora as suas vozes nem a sua participação ativa, bem pelo contrário. Todavia, vários estudos indicam que a *praxis* participativa na EI tem sido muito lenta e, por vezes, quase inexistente, daí ser urgente que os educadores privilegiem nas suas práticas pedagógicas metodologias participativas e por projetos (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011; Vasconcelos, et al., 2011).

A criança, alvo da crescente atenção dos pensadores das mais variadas áreas científicas, a partir dos anos 80 do séc. XX, passou a ser vista como um ser humano em construção para um futuro que há de vir. Esta conceção de “criança, que não é, mas há de ser” evoluiu ao longo dos tempos para “criança competente” e mais recentemente, para a “criança ator social”, ou seja, com *agency* e como tal, cidadã com direitos e cultura própria (Giddens, 1997).

Neste sentido, o pensamento sobre a cidadania veio acrescentar valor à infância, e, concomitantemente à criança, dando-lhe uma visibilidade mais ampla, muito para além das questões da educação admoestada e dos cuidados primários de saúde, estendendo-se a este grupo social os direitos que eram, até então, exclusivos dos adultos. Assiste-se, por isso, segundo Catarina Tomás (2011), a um processo de “descolonização da infância”, isto é, a criança deixa, definitivamente, de ser chamada de menor para ser considerada como sujeito de direitos específicos.

Como conceção de criança, as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) sublinham o facto de ter uma identidade singular associada ao contexto cultural onde vive. Defendem, por isso, que o educador deve partir do que a criança sabe e das suas características comuns, acolhendo a família em parceria, para promover o *Desenvolvimento e a Aprendizagem como vertentes indissociáveis* no processo educativo. Fundamentam-se, ainda, no *Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo*, confiando no que cada uma traz como património pessoal e a partir do qual aprende melhor com os outros, naquilo que Moss (2015) defende ser um fórum de negociação de significados sobre a complexidade do Mundo. Há, portanto, nas novas OCEPE³⁷ um evidente legado da CDC,

³⁷Após cerca de 20 anos passados das primeiras OCEPE de 1997, homologaram-se as novas OCEPE através do Despacho n. 9180/2016 publicado no Diário da República n.º 137/2016, Série II de 2016-07-19.

com a referência inequívoca à necessidade de a criança ser escutada naquilo que lhe concerne, sendo a participação um dos vetores principais dos seus direitos agregados em três categorias (três P): proteção, provisão e participação (Fernandes, 2009).

Cultura é a capacidade humana de dar sentido às coisas e partilhar esse sentido (Giddens, 1997). Nesta ótica, as culturas da infância são o modo específico de as crianças interpretarem e entenderem o mundo (re)criando a cultura dos contextos onde estão inseridas (Corsaro, 2002; 2007; Fernandes, 2009; Sarmento, 2004; Qvortrup, 2005). A cultura das crianças faz-se, assim, através da ação e interação da criança com o mundo, enquanto ator social, incluindo com os seus pares. Trata-se da singularidade do mundo das crianças, que interpretam o mundo dos adultos “à sua maneira”, tanto mais rica quanto há espaço, tempo e materiais para tal.

E as crianças expressam-se através da sua atividade mais natural que é brincar, no qual se inclui as garatujas e desenhos como experimentação imediata e prazerosa dos gestos de riscar, desenhar, pintar ou, ainda, modelar. As produções plásticas são uma forma de expressão livre da cultura das crianças, porém, são muitas vezes instrumentalizadas na EI como forma de aprender, nomeadamente através de estímulos orientadores das suas produções, como as imagens pré-concebidas para ilustrar.

Na conceção progressista de Ken Robison (2006) a criatividade é o processo de criar ideias originais que tenham valor. Na infância, esse valor é da criança em primeiro lugar, mas, a meu ver, não se pode descartar o valor de outros, nomeadamente o do educador, porque a criatividade é também resultado de aprendizagem que não surge do vazio. Como tal, a expressão livre e criativa das crianças deverá corresponder, é certo, às suas motivações e interesses, mas também ao investimento dos adultos, mediante a atenta criação de condições para elas aprenderem a se expressar.

As OCEPE consideram, na definição adaptada do currículo neozelandês Whariki, que currículo é tudo aquilo que se deve aprender no contexto formal de EI. É interessante verificar nesta definição que, para além de recorrer ao conceito de aprendizagem e de desenvolvimento, refere o bem-estar das crianças³⁸, determinado por uma variedade de circunstâncias individuais, sociais e culturais em que o contexto da EI está presente e, neste campo,

³⁸Bem-estar da criança é o estado de satisfação das suas necessidades humanas: abertura, recetividade, flexibilidade, da opinião, vitalidade, a tranquilidade a alegria e a ligação consigo própria (Portugal & Laevers, 2010).

também a educação artística e os seus subdomínios (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No que concerne à Área da Expressão e Comunicação das OCEPE, os domínios das expressões passaram, em 2016, a ser designados por Educação Artística e Educação Física e, no primeiro caso, com os seguintes subdomínios: Artes Visuais, Jogo Dramático e Teatro, e Música e Dança. Nas Artes Visuais, privilegiam-se três grandes eixos orientadores do processo pedagógico, a saber: (1) a expressão criativa das crianças, através das experimentações e produções plásticas; (2) a comunicação visual, mediante a criação e apreciação das suas produções e do que observa; e (3) a fruição de diferentes artes visuais, nas suas mais variadas formas de expressão, manifestando a sua opinião e leitura crítica.

Tradicionalmente as atividades mais realizadas na EI, nas Artes Visuais, são o desenho e a pintura, menos vezes, a modelagem, a rasgagem e a colagem e, raramente ou nunca, salvo honrosas exceções, produções com materiais naturais, fotografia, gravura e outras tantas quantas a imprevisibilidade da criatividade permite.

METODOLOGIA

O objetivo do estudo qualitativo (Flick, 2009) ao qual este trabalho alude, é conhecer o quotidiano das crianças na EI. Por conseguinte, perscrutar nas suas vozes as representações sobre o seu quotidiano no *Jardim*, parece ser o mais indicado. O que querem fazer, o que fazem, com quem e onde, foram algumas questões que guiaram as conversas tidas com as crianças participantes neste estudo, bem como a observação participante realizada durante um ano letivo num estabelecimento público de EI da RAM.

O enfoque investigativo deste trabalho incide nos interesses das crianças e na sua participação na organização do ambiente educativo, designadamente no subdomínio das artes visuais. Para tal, recorreremos ao método de estudo de caso (Stake, 2012) de cariz etnográfico com crianças (Christensen & James, 2005; Graue & Walsh, 2003; Fernandes, 2009; Prout, 2010; Sabirón, 2006; Sarmento, 2011; Vasconcelos, 2016; Qvortrup, 2005), por ser aquele que mais se adequa ao estudo de contextos tão complexos como é o da EI. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram as entrevistas-conversa³⁹ (Máximo-Esteves, 2008; Vasconcelos, 2016) e observação participante (Fino, 2003). Como instrumentos de recolha e registo de informação recorreu-se à gravação das vozes das crianças, notas

³⁹Também designadas de entrevistas etnográficas por Lapassade (2001).

de campo, fotografias e produções das crianças, (Bogdan & Biklen, 2013; Graue & Walsh, 2003). Esta abordagem investigativa multivariada (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), apelou, como método de análise, à interpretação direta das informações recolhidas (Stake, 2012) e organizadas sistematicamente durante e após o trabalho de campo, numa abordagem descritiva e interpretativa das vozes das crianças, identificando-se “padrões de consistências” (Stake, 2012, p. 59) através da condensação dos seus significados em formulações que contêm as principais dimensões interpretativas emergentes da investigação (Máximo-Esteves, 2008).

Participaram no estudo, 9 meninas e 17 meninos (n=26), com idades compreendidas entre os 2 anos, o David⁴⁰, e os 6 anos, o Marcelo. As crianças frequentavam um estabelecimento de educação e ensino, o *Jardim*⁴¹, que possui a valência Educação Pré-escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), integradas no mesmo edifício, construído de raiz para o efeito.

Mediante a análise da informação recolhida nas fichas biográficas destas crianças, conclui-se que todas residem em meio urbano e estão inseridas no seio da sua família de origem, sendo todas de nacionalidade portuguesa.

TRILHANDO INTERPRETAÇÕES E REFLEXÕES

Para aceder ao quotidiano das crianças, pelas suas vozes, perguntei-lhes o que é que mais gostavam de fazer no *Jardim*, quais os seus interesses e se escolhem o que podem fazer. Assim, as citações⁴² incluídas neste trabalho procuram, através de várias vozes, espaços e momentos, num movimento de vai e vem entre o que é dito e o contexto histórico-social mais alargado (Vasconcelos, 2016), conhecer o quotidiano destas crianças no *Jardim*, desenvolvendo-se uma abordagem crítica na tentativa de ir para além da mera constatação dos interesses das crianças, pelas suas vozes.

Gostar de alguma coisa é sinónimo do interesse significativo da criança, imbuído de valor positivo. A nuvem de palavras (*tag cloud*) criada a partir das conversas das crianças sobre “o que gostam de fazer” (Figura 1), evidencia que é brincar, especificando-o quanto ao tipo de atividades, incluindo as de artes visuais como o desenho e a pintura.

⁴⁰A identidade de todos a criança foi salvaguardada com o recurso a nomes fictícios.

⁴¹Quando refiro o estabelecimento de educação e ensino onde o trabalho de campo foi realizado utilizo a designação *Jardim* como alternativa ao seu verdadeiro nome.

⁴² As citações ilustrativas da interpretação realizada às vozes das crianças estão identificadas com o nome, idade e técnica de recolha de informação (ex.: Salvador, 3, entr.) e, no caso das notas de observação, com técnica, local e data (ex.: obs. sala, 14-2-14).



Figura 1. Nuvem de palavras acerca de “o que gostas de fazer?”.

Gostar, dito na primeira pessoa do singular, ou seja, o que a criança diz, no presente, que lhe traz um determinado grau de satisfação fazer, surge com convicção nas conversas tidas com estas crianças e, por vezes, num grau aumentativo: “Eu adoro [com ênfase] fazer desenho” (Tomé, 5, entr.). Revelam com este tipo de afirmação que são competentes no conhecimento dos seus interesses, logo de si, ao que se pode associar a ideia da possibilidade de uma *praxis* crítica (Apple, 2009) na EI e nas linhas curriculares que a enformam.

Desenhar e pintar, surgem como atividades que as crianças dizem gostar: “fazer pintura” (João, 4, entr.) e “fazer desenhos” (Jacinta, 5, entr.). A interpretação das notas de observação sugere que, pese embora as crianças afirmem que gostam de atividades no âmbito das artes visuais, algumas produções, neste subdomínio da Educação Artística (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), são apenas relativamente autónomas, porque as suas escolhas são limitadas a determinadas linguagens artísticas e são condicionadas porquanto sujeitas a condições e a materiais de pouca qualidade. Como o Tomé (5, entr.) observa os instrumentos riscadores disponibilizados “não são boas as cores, são fracas, não pintam.”. Além disso, os tempos e espaços são pouco diversificados e as escolhas também, como revela o seguinte excerto das notas de observação:

Numa mesa (*habitualmente destinada às crianças mais velhas*) junto à biblioteca, as crianças mais novas fazem uma ficha por indicação da educadora. As fichas, com imagens fotocopiadas de árvores, estão identificadas com o nome de cada criança. Pintam a árvore de frutos, completando-a com o desenho de mais frutos na copa para aprenderem que as árvores dão frutos e a desenhá-los. O David, sentado, está a colorir o tronco da árvore. Pinta também os frutos de vermelho, sob as indicações cromáticas, dadas ao longe, pela Fabiana. No centro da mesa, existem quatro porta-lápis com lápis de cor que as crianças partilham. As crianças interagem e conversam umas com as outras, falando sobre as cores, se já terminaram ou não de pintar ou de outras coisas que não o tema da ficha: desenhar e pintar os frutos de uma árvore.

(obs., sala, 30-5-14)

É visível, nesta atividade de artes visuais, aquilo a que Peter Moss (2015) designa como o perigo de escolarização da EI, isto é, ter o modelo escolar do 1.º CEB como referência para a construção das linhas curriculares daquele contexto. Neste sentido, faz-se a apologia da qualidade e, mais recentemente, da excelência, muito pela influência de narrativas métricas supranacionais (OCDE, 2015), na tentativa de perseguir o objetivo de preparação das crianças para o desenvolvimento de futuras competências de leitura, escrita e numeracia, com a rotinização de “trabalhinhos” de fichas de ilustração e grafismo. Parece prevalecer aqui a ideia de aprendizagem proficiente mediante o treino precoce de habilidades próxima do currículo-como-plano (Sousa, 2012).

Quando perguntei às crianças quem decide o que podem fazer, sem hesitação o Marco (5, entr.), por exemplo, responde: “As professoras!”. Com efeito, a presença dos adultos, revelou-se constante nas produções das crianças, sendo muitas vezes intrusiva: “Falta o sol”, diz a educadora Fabiana ao observar o desenho Maria. Curiosamente as educadores e assistentes operacionais são identificadas por estas crianças como “professoras”, com toda a carga simbólica que esta palavra contém.

Acresce a rotina diária, que se repete ao longo do dia e dos dias, organizada em horários divididos em atividades e “disciplinas”⁴³ que estruturam o quotidiano das crianças no *Jardim* em torno de planos das educadoras, refletindo a conceção pedagógica predominante na sala, bem como a correspondente conceção de criança, uma vez que permite uma maior ou menor participação daquela na organização e utilização do ambiente educativo. Assim, a interpretação do discurso das crianças sugere que aquilo que elas gostam e querem fazer está inevitavelmente condicionado pelas oportunidades que os adultos lhes concedem.

Se o referente para toda a EI fosse a CDC, estaríamos focados no fortalecimento das culturas das crianças (Vasconcelos, 2009), ouvindo-as, ao invés do exercício do poder de controle da ação das crianças.

Na EI a expressão criativa da criança deve ser livre. Livre de constrangimentos e modelos estereotipados e da intrusão abusiva dos educadores nas suas produções. As artes visuais, como forma de expressão das várias linguagens das crianças (Figura 2), no caso que aqui

⁴³ Como por exemplo as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que são ministradas às crianças que frequentam EPE pública na RAM, as quais resultam da adaptação das Atividades de Complemento Curricular (ACC) criadas para complementar o currículo do 1.º CEB aquando da criação das ETI (Portaria n.º 133/98 de 14 de agosto, revogada pela Portaria n.º 110/2002 de 14 de agosto).

me move, deverá ter em conta as emoções e os sentidos, todos, sem exceção, na medida em que os sentimentos são a base de tudo o que é Humano (Damásio, 2017).

Efetivamente, a aprendizagem das crianças caracteriza-se por ser holística, sendo esta a abordagem que mais se aproxima de uma visão humanista da educação, na qual o bem-estar das crianças é um forte indicador de qualidade da EI (Oliveira-Formosinho, 2009).



Figura 2. Produções plásticas das crianças.

A interpretação das vozes das crianças participantes neste estudo indica que os seus interesses também desafiam as concepções pedagógicas de criança associadas a práticas adultocentradas, uma vez que elas, apesar dos constrangimentos ao exercício do seu direito à participação e livre expressão, encontram formas alternativas de se expressarem, atravessando fronteiras num movimento de vai e vem, equilibrador de aprendizagem (Vasconcelos, 2009), entre conversas e apreciações das produções dos seus pares e criativa descrição das suas produções plásticas de livre iniciativa: “A bruxa não deixava a princesa sair lá do castelo, então encontrou um príncipe que está a ver a Cinderela e ele disse para ela por o cabelo para abaixo. A bruxa soube desse encontro, então a bruxa cortou o

cabelo, a seguir o cabelo cresceu e a seguir a princesa casou para sempre.” (Madalena, 4, entr.).

Continuo a defender que na EI é fundamental ouvir as crianças, reorganizar os espaços, tempos e práticas em torno de concepções de criança como ator portadora de uma cultura singular sem que se reproduzam os modelos dos adultos adaptados para crianças.

Não faz sentido nenhum condicionar a expressão livre das crianças, numa fase da sua vida em que deve viver a infância na sua plenitude. Estou convicta que a expressão artística, designadamente na vertente das artes visuais, só é criativa se for livre e enquadrada por experiências pedagógicas ricas e diversificadas intencionalmente. Porém não se confunda livre com liberdade. Há conhecimentos que têm que ser aprendidos em participação contextualizada pedagogicamente.

É comum dizer-se, e bem, que as paredes falam. Vejamos os indicadores que existem nas paredes das salas de atividades, registre-se e analise-se a presença das crianças e dos adultos nessas paredes: qual delas é a mais evidente? A documentação serve para tornar visível o processo de aprendizagem das crianças, com as suas produções genuínas e nunca para dar visibilidade às habilidades dos trabalhos dos adultos.

Como bem sabemos, falar de educação artística na EI não é o mesmo que realizar apenas as habituais atividades de desenho, pintura e modelagem. É falar, isso sim, de ajudar as crianças a questionar e a interrogar o Mundo, isto é, a conhecer para perceber. É preciso dar-lhes Mundo para que vivam a infância nas suas estupendas possibilidades, com a fruição das artes visuais, promovendo o conhecimento de diferentes manifestações de arte, os artistas, o que é feio, o que é bonito e porquê. Tanto mais não seja, porque não se pode amar o que não se conhece. É promover o chamado conhecimento poderoso de Michel Young (2010), aquele que as crianças de outro modo não teriam acesso.

Por tudo o que foi dito, é imperativo criar ambientes educativos na EI que facilitem a relação das crianças com o Mundo, consigo e com os outros, através da expressão máxima da infância: a artes visuais. Acresce apelar, a partir das artes visuais na EI, que os direitos das crianças, como a participação e a expressão livre, sejam efetivamente vividos quotidianamente e, sem cedências, resistir às atividades decorativas das comemorações datadas como os dias “do brinquedo”, “da criança”, ou “do pijama”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Christensen, P. & James, A. (2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Corsaro, W. (2002). A reprodução Interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade Culturas*, 17, pp. 113-134.
- Damáσιο, A. (2017). *A estranha ordem das coisas*. Lisboa: Temas e debates.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ARTMED.
- Fernandes, N. (2009). Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes. Porto: Afrontamento.
- Fino, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. Obtido de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>.
- Flick, U. (2009). *Introdução à investigação qualitativa* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graue, E. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revista europeia de etnografia da educação*, 1, 9-26.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Moss, P. (2015). Childhood, education and society at a time of deepening multiple. Em *A Infância na Educação: Investigar em Educação* (Vol. 4, pp. 9-24). Braga: Universidade do Minho.
- OCDE. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OCDE Publishing. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na Educação de Infância. Em T. Bertram, C. Pascal & M. d.-D.-G. Desenvolvimento (Ed.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias* (pp. 9-13). Lisboa, Portugal.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de projecto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora.
- Prout, A. (set/dez de 2010). Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40, pp. 729-750. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>
- Qvortrup, J. (2005). Macro-análise da Infância. Em P. Christensen & J. Allison, *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

- Robison, K. (2006). *Como a escola matou a criatividade*. Obtido de TED2006: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?
- Ruivo, J. B. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. Em L. Katz, B. J. Ruivo, I. L. Silva & T. Vasconcelos, *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 47-88). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Em M. Sarmiento & A. Cerisara, *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Asa.
- Sarmiento, M. (2011). O estudo de caso etnográfico em Educação. Em N. Zago, M. Pinto de Carvalho & R. Vilela, *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (pp. 137-179). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Sousa, J. (2012). Currículo-como-vida. Em M. A. Paraíso, R. A. Vilela & S. R. Sales, *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp. 13-24). Curitiba: CRV. Obtido de <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/68Curriculo-como-vida.pdf>
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.
- UNESCO. (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*. Genebra: UNESCO.
- Vasconcelos, T. (2009). *Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2016). *Onde pensas tu que vás? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Ramos, M., . . . Fernandes, S. (2011). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE ARTE NOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE DA MADEIRA

Alice Mendonça¹ & Paulo Brazão²

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

E-mail: (1) alice.mendonca@staff.uma.pt, (2) jbrazao@staff.uma.pt.

RESUMO

Conceitualizar a *Arte* é uma tarefa complexa porquanto pressupõe aceder aos múltiplos significados que a linguagem escrita lhes atribui e ainda às perceções pessoais de quem o faz.

É a partir deste exercício que nos propusemos determinar as representações dos estudantes de dois cursos profissionalizantes da Universidade da Madeira (Mestrados em Ensino de Educação Física e em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico⁴⁴), atendendo aos respetivos percursos de formação anterior: licenciaturas em Educação Física e Educação Básica. A partir dos distintos planos de formação curricular, tentámos perspetivar de que modo esta formação inicial influencia o entendimento dos estudantes face ao conceito de *Arte*.

Para efetivarmos este estudo de caso, recorremos a bibliografia especializada e aos planos curriculares das duas licenciaturas em apreço. A identificação das perceções dos estudantes decorreu da aplicação de inquéritos por questionário, pelo que a triangulação das diferentes fontes de dados se traduziu numa abordagem metodológica simultaneamente qualitativa e quantitativa. As conclusões permitiram-nos compreender de que modo a formação inicial condiciona as perceções destes dois grupos de estudantes. Deste modo, embora a valorização da *Arte* lhes seja comum, as representações desenham-se de acordo com a formação inicial.

⁴⁴ O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico é a grau de mestre necessário para, em Portugal, ser professor do Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

Conceitualizar a *Arte* é uma tarefa complexa porquanto pressupõe aceder aos múltiplos significados que a linguagem escrita lhes atribui e ainda às percepções pessoais de quem o faz.

De facto, a natureza diversa da *Arte* não permite uma unificação conceitual suscetível de produzir uma definição, o que é corroborado por Weitz (1957) quando afirma que a *Arte* é indefinível.

Tal indefinição decorre quer da complexidade do objeto entendido como *Arte*, quer das representações pessoais de cada indivíduo. Estas, são diferenciais e dinâmicas, variando de acordo com o conhecimento social, o contexto, a comunicação, os valores e as ideologias que marcam as relações de cada indivíduo com os grupos e com as situações.

As representações constituem-se enquanto conhecimento social, produzido e partilhado, situando cada indivíduo em relação aos outros. Por isso, determinar as representações dos sujeitos, é um exercício que nos permite identificar o modo como entendem o objeto, neste caso, a aceção de *Arte*. Com base nestes pressupostos, tentámos identificar as representações de *Arte* por parte dos estudantes de dois cursos profissionalizantes da Universidade da Madeira (Mestrado em Ensino de Educação Física e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico), uma vez que o percurso de formação anterior de cada um dos grupos, foi específico, nomeadamente, licenciatura em Educação Física e Desporto e licenciatura em Educação Básica. A partir dos distintos planos de formação curricular destas licenciaturas, tentámos perspetivar se estas influenciaram o entendimento dos estudantes face ao conceito de *Arte* pelo que objetivámos responder à seguinte questão:

- i) As representações que os estudantes de mestrado -em Ensino de Educação Física e de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – possuem acerca do conceito de *Arte* foram condicionadas pela sua formação inicial ao nível dos respetivos cursos de licenciatura?

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. *Arte* e Educação

Definir *Arte* decorre da percepção pessoal de quem o faz e por isso é “um dos conceitos mais indefiníveis da história do pensamento humano” (Read, 2001, p. 15).

Também para Wittgenstein e Weitz (1957) subsiste essa indefinição pois os fenômenos da *Arte* são diversos demais para admitir uma unificação conceitual.

Na antiguidade enfatizava-se a *Arte* como *fazer*, destacando-se o seu nível executivo. No ocidente, a *Arte* foi concebida como conhecimento e constituía uma forma de visão da realidade, predominantemente sensível, superior e verdadeira, com uma índole íntima e uma profundidade significativa “[incluindo] a interpretação do espectador, que também contribui para dar sentido à experiência estética” (Hernández, 2000, p. 114).

A compreensão da *Arte* como forma de expressão surgiu com o romantismo que enfatizava a beleza da expressão e do sentimento, concepções que se vinculavam às fundamentações teóricas que compreendiam a *Arte* como linguagem.

As concepções contemporâneas de *Arte* decorrem das dimensões que a enfatizam. Estas, segundo Pareyson (1984), são três, e decorrem do modo como a *Arte* é concebida: “como um fazer, [...] como um conhecer, [ou] como um exprimir” (*cit in* Fusari & Ferraz, 2001, p. 104).

Neste sentido, pode considerar-se que a *Arte* está à “nossa volta, mas [...] raramente nos detemos para [a] considerar”. Ou seja, a *Arte* inclui a interpretação do espectador, que também contribui para dar sentido à experiência estética” (Hernández, 2000, p. 114)

2.2. A *Arte* na Educação

Segundo Nobre e Mendonça (2015, p.31) “a associação da arte com a educação remete-nos inevitavelmente para o papel da escola” onde atualmente se perspectiva que o ensino das artes se adequa ao contexto social dos alunos e à natureza dos cursos que frequentam. Por isso, a efetivação do ensino das artes enforma-se, segundo Barbosa (1975), em alguns pressupostos que se complementam:

- i) O reconhecimento da importância das artes na educação em geral;
- ii) A necessidade de desenvolver a capacidade de leitura de imagens e a relação entre imagem e cognição;
- iii) A necessidade de reforçar a herança artística e estética dos alunos, levando em consideração o seu meio ambiente;
- iv) A influência dos movimentos de *Arte* comunitária na arte-educação formal;

(181-182 - adaptado).

Segundo Fusari e Ferraz (200, p. 44) as artes no contexto escolar assumem o cariz de “educação do povo, de carácter não-formal, não diretivo, não autoritário (...)”, adequando-se às novas tendências da sociedade. Não é pois, por acaso que, muitas vezes, os alunos e as famílias procuram alternativas educativas, em projetos que incorporam o desenvolvimento artístico.

E acrescentam que “a concepção de arte [numa] proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos [...] é a que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir” (Fusari & Ferraz, 2001, p. 22 *cit in* Nobre & Mendonça, 2015, p. 30).

A necessidade de que a *Arte* se articule com as demais disciplinas no intuito de formar um cidadão crítico, reflexivo, autónomo e criativo é enfatizada por Freedman (1992, *cit. in* Hernández, 2000, p. 56) quando alega que a “arte na educação [...] requer um campo de conhecimentos interdisciplinares que permita a aproximação às diferentes culturas de outras épocas e lugares, para favorecer a aprendizagem de estratégias de interpretação e a realização de produções com diferentes meios e recursos nos quais esse conhecimento se projete em novas produções simbólicas”.

Contudo, na prática, muitas das disciplinas que envolvem *Arte* constituem-se “como complemento de [outras] disciplinas mais [importantes], como atividade ‘livre’ para preencher lacunas de tempo, como atividade disciplinar para aquietar alunos [...] ou seja, no exercício de uma conceção acrítica e ahistórica. (Camillis, 2002, p. 27)

2.3. Representações sociais

O conceito de representação foi inicialmente desenvolvido por Durkheim (1898), quando afirmou que a vida social, com as suas formas características de organização, produz representações colectivas, que se impõem aos indivíduos, sem que estes tenham delas consciência.

Para Moscovici o conceito de representações colectivas proposto por Durkheim foi substituído pelo de representações sociais visto que estas se reportam a uma diversidade de indivíduos e de grupos. Por outro lado, uma vez que as representações são criadas, não constituem algo pré-estabelecido nem estático, mas enformam-se numa transição entre o mundo individual e o mundo social. Deste modo, as representações são um reflexo do mundo exterior onde a reprodução mental do mundo e dos outros constituem o resultado de processos psicológicos (Vala, 2002).

Deste modo, a representação exprime “a relação de um indivíduo com um objecto, envolvendo uma actividade de construção e de simbolização”

(Pestana, 2013, p. 8). Ou seja, a representação não constitui um reflexo de um objecto, mas sim o produto existente entre a actividade mental do sujeito e as relações que estabelece com o objecto (Abric, 1987, citado por Vala, 2002).

A representação social é definida por Moscovici (1976, p. 13) como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Perante a mesma situação, o comportamento e a interpretação dos indivíduos diferem em conformidade com as respetivas representações. Estas, criam-se e modificam-se numa vertente de conhecimento social onde aspetos como o contexto, a comunicação, as perceções, os valores e as ideologias marcam as relações de cada indivíduo com os grupos e com as situações. É através deste conhecimento socialmente produzido e partilhado que entendemos o mundo, interagimos e nos situamos em relação aos outros (Rodrigues, 2008).

2.4. Planos curriculares das Licenciatura em Educação Física e Desporto e em Educação Básica da Universidade da Madeira

Em conformidade com o conceito social de representação e a ilação de que esta difere em conformidade com as experiencias individuais, procurámos compreender as representações dos estudantes acerca da *Arte*, a partir dos seus próprios quadros de referência construídos no contexto das respetivas licenciaturas, já concluídas, em Educação Física e Desporto e em Educação Básica, que apresentamos nas Tabelas 1 e 2.

Os Planos Curriculares de ambas as licenciaturas (Cf. Tabela 1 e Tabela 2), permitem compreender e contextualizar as representações de Arte dos estudantes inquiridos.

Tabela 1. Plano curricular da Licenciatura em Educação Física e Desporto.

1º ano	
Anatomia Funcional	Exercício e Saúde Pública
História do Desporto	Estudos Práticos III - Ginástica
Estudos Práticos I - Atletismo	Estudos Práticos III - Dança
Estudos Práticos I - Natação	Estudos Práticos IV - Basquetebol
Estudos Práticos II - Andebol	Estudos Práticos IV - Voleibol
Estudos Práticos II - Futebol	
Sistemática das Atividades Desportivas	OPTATIVAS GRUPO A:
Fisiologia Geral	Retórica e Comunicação
2º ano	
Pedagogia do Desporto	Controlo e Aprendizagem Motora
Desenvolvimento Motor	Exercício na Saúde e na Doença
Psicofisiologia do Comportamento Motor	Metodologia do Treino Desportivo
Estudos Práticos V - Desportos de Exploração da Natureza e de Adaptação ao Meio	Gestão e Marketing do Desporto
Estudos Práticos V - Atividades de Ginásio	Estudos Práticos VI - Desportos de Combate
	Estudos Práticos VI - Desportos de Raquete
3º ano	
Análise da Performance Desportiva	OPTATIVAS GRUPO C:
Biomecânica	Gestão do Desporto II, Saúde e Prescrição do Exercício II,
Psicologia do Desporto	Treino Desportivo II - Andebol
OPTATIVAS GRUPO B:	Treino Desportivo II - Basquetebol
Gestão do Desporto I,	Treino Desportivo II - Futebol
Saúde e Prescrição do Exercício I	Treino Desportivo II - Ginástica
Treino Desportivo I - Andebol	Treino Desportivo II - Karate-Do
Treino Desportivo I - Basquetebol	Treino Desportivo II - Natação
Treino Desportivo I - Futebol	Treino Desportivo II - Voleibol
Treino Desportivo I - Ginástica	
Treino Desportivo I - Karate-Do	
Treino Desportivo I - Natação	
Treino Desportivo I - Voleibol	
Sociologia do Desporto	
Turismo, Lazer e Recreação	
Nutrição no Desporto	

Tabela 2. Plano curricular da Licenciatura em Educação Básica.

1º ano	
História e Filosofia da Educação Português I Matemática I Estudo do Meio Social I Expressão Físico-Motora Iniciação à Prática Profissional I	Introdução à Investigação em Educação Português II Matemática II Estudo do Meio Social II Expressão Dramática Iniciação à Prática Profissional II
2º ano	
Psicologia da Educação Português III Matemática III Estudo do Meio Físico Natural I Expressão Plástica I Iniciação à Prática Profissional III	Sociologia da Educação Português IV Matemática IV Estudo do Meio Físico-Natural II Expressão Plástica II Iniciação à Prática Profissional IV
3º ano	
Teoria e Desenvolvimento Curricular Português V Matemática V Estudo do Meio Físico-Natural III Expressão Musical Iniciação à Prática Profissional V Tecnologia e Inovação na Educação Didática Específica do Português Didática Específica da Matemática Didáticas Específicas do Estudo do Meio Social e Físico-Natural Didática Específica das Expressões	OPTATIVAS GRUPO A: Educação Ambiental Educação Para a Saúde Gestão e Liderança Educacional Necessidades Educativas Especiais OPTATIVAS GRUPO B: Matemática VI Português VI

3. METODOLOGIA

Este estudo de caso pressupôs, numa primeira etapa, a realização de uma revisão bibliográfica acerca das diferentes concepções de *Arte*, a abordagem das representações sociais e a consulta dos planos curriculares das duas licenciaturas concluídas pelos estudantes que integram este estudo.

A elaboração do inquérito por questionário teve por base as concetualizações de *Arte* que emergiram da revisão da literatura, embora numa fase posterior, a categorização tivesse sido influenciada pelas respostas que emergiram das questões abertas e que não se enquadravam nas categorias que havíamos pré-definido.

Em conformidade com o teor dos dados recolhidos, este estudo teve como opção metodológica uma abordagem simultaneamente qualitativa e quantitativa, onde o explicativo e o compreensivo (Stake, 2009) se aliaram a categorias de análise decorrentes da transcrição das unidades de significação (Bogdan & Biklen, 1994) e à sua conseqüente quantificação.

Os inquéritos por questionário, foram aplicados a dez estudantes do 1º ano de cada um dos cursos de formação de professores - Mestrado em Ensino de Educação Física para o Ensino Básico (já licenciados em Educação Física e Desporto) e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (já licenciados em Educação Básica). A opção por este número de estudantes decorreu do facto de o primeiro Mestrado mencionado possuir esta População (N=10), o que nos levou a seleccionar uma amostra aleatória contemplando um número idêntico de estudantes no segundo curso (n=10).

Efetivamos presencialmente o preenchimento *online* destes inquéritos por questionário, com questões abertas e fechadas e com a salvaguarda do anonimato dos inquiridos. Indagámos o modo como estes futuros docentes definem a *Arte* e questionámos se, do ponto de vista curricular, consideram que a *Arte* esteve implícita em alguma(s) Unidade(s) Curricular(s) das respetivas licenciaturas.

No processo de triangulação das diferentes fontes de dados cruzámos as respostas da pesquisa empírica com o enquadramento teórico e os planos curriculares das duas licenciaturas em apreço e elaborámos as conclusões.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A especificação do conceito de *Arte* foi solicitada aos estudantes, no inquérito por questionário, de forma livre a partir de uma questão aberta, onde cada inquirido verbalizou a sua definição. Da análise das suas respostas decorreu a construção de seis categorias de análise: *Criatividade, Conhecimento, Expressão, Estética, Linguagem* e *Visão Holística*, que se encontram expressas na Tabela 3.

Optámos por apresentar em paralelo e, por categoria de análise, as Unidades Semânticas referidas pelos alunos dos dois cursos. A cada uma delas adicionámos a frequência, por categoria, destacando a **negrito** a expressão que originou a nossa opção categorial. Algumas Unidades Semânticas, pela sua complexidade concetual e de construção frásica foram subdivididas, facto que aumenta o valor das frequências totais e que simultaneamente nos possibilitou valorizações categoriais mais distintas. Por este motivo, a frequência das respostas tem um valor superior ao número de inquiridos.

A Tabela 3 permite depreender que nos dois grupos de estudantes o entendimento da *Arte* surge predominantemente no âmbito da *Expressão* (n=13) e associada aos sentimentos e emoções, percepção que enfatiza a subjetividade daquele que a exprime (o artista).

A esta conceção segue-se, para os licenciados em Educação Física e Desporto a associação da *Arte* a aspetos como a criatividade, a estética e a linguagem, aos quais conferem a mesma importância.

A visão holística da *Arte* é enunciada apenas por um licenciado em Educação Básica.

A comparação percentual do cômputo da frequência das categorias de análise elencadas na Tabela 3 - *Criatividade, Conhecimento, Expressão, Estética, Linguagem* e *Visão Holística* – expressa-se de forma sintética na Figura 1 onde a interseção das conceções de cada grupo de estudantes, permite depreender os aspetos que enfatizam na concetualização da *Arte*, bem como o nível de valorização que lhes é atribuído.

Tabela 4. Modo como os Licenciados em Educação Física e Desporto e os Licenciados em Educação Básica definem o conceito de Arte.

Categoria	Licenciados em Educação Física e Desporto		Licenciados em Educação Básica	
	Unidades semânticas	n	Unidades semânticas	n
Criatividade	<i>Criações</i> elaboradas [...] relativamente a determinados assuntos. Atividade humana Retratar algo com criatividade .	3	A Arte é todo um universo de criação intuitiva	1
Conhecimento	Técnica humana para retratar algo com criatividade .	1		0
Expressão	Expressão da sua visão relativamente a determinados assuntos. É uma expressão de sentimentos . Modo de expressão das emoções . [Maneira] do ser humano expressar os seus sentimentos e emoções . Representa um significado específico tendo em conta o contexto. Forma de expressão de sentimentos .	6	A Arte é uma transmissão de sentimentos, de pensamentos, de maneiras de ver o mundo . Arte é uma forma de se expressar . [É] expressar o que sente e o que vê. Uma forma de expressão de sentimentos e até opiniões , recorrendo a várias formas de expressão. Expressão de emoções e sentimentos . A Arte é uma forma de exprimir sentimentos e emoções . Modo de se expressar .	7
Estética	Manifestações de ordem estética [Tem] por base os valores da beleza, equilíbrio e harmonia . Perceção de beleza individual .	3	Uma manifestação artística que apela à estética . [...] tem como objetivo caracterizar e/ou expor algo para satisfação própria ou pública .	2
Linguagem	Manifestações de ordem [...] comunicativa . É uma habilidade humana no que diz respeito à comunicação . Representa um significado específico tendo em conta o contexto.	3		0
Visão Holística		0	A definição de Arte é abran-gente e varia da visão de cada um .	1

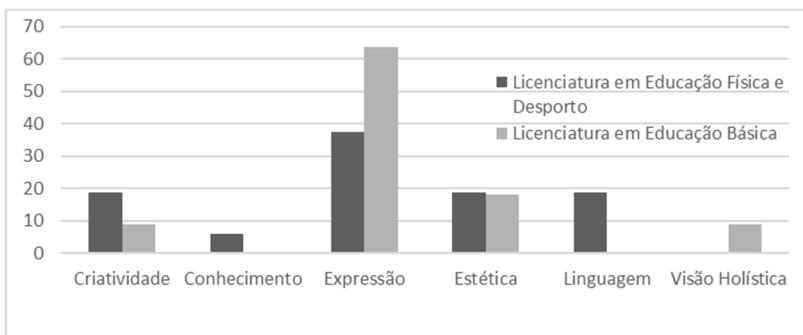


Figura 1. Análise comparativa da conceitualização de Arte (%).

A expressão é a categoria de maior relevância na conceção da *Arte*, em ambos os grupos de estudantes, seguindo-se a estética.

O entendimento da *Arte* enquanto objeto fruto de um conhecimento é indicada por um estudante de Educação Física, enquanto a visão holística se patenteia num estudante de Educação Básica.

Quando questionados se, do ponto de vista académico, consideravam que a *Arte* esteve implícita em alguma Unidade Curricular das respetivas licenciaturas as respostas foram bastante divergentes, como atesta a Figura 2.

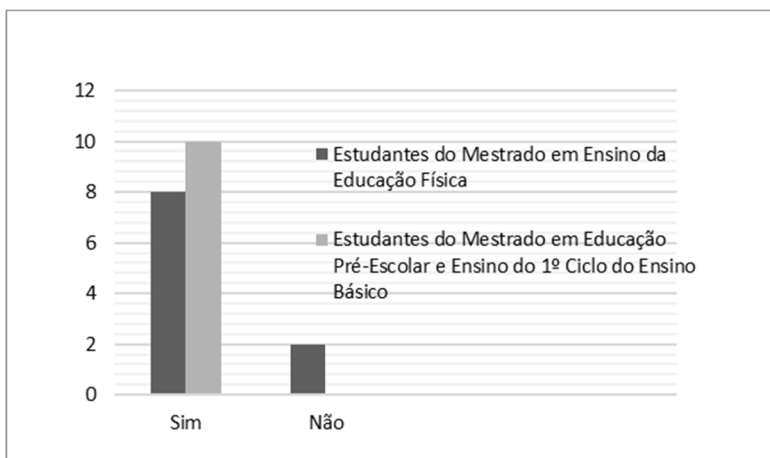


Figura 2. Presença da Arte nas Unidades Curriculares das licenciaturas.

A totalidade dos estudantes do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico considerou que a *Arte* esteve

presente nas Unidades Curriculares do seu curso de licenciatura em Educação Básica. No curso de Mestrado em Ensino da Educação Física, apenas dois estudantes não perceberam qualquer relação entre a *Arte* e as Unidades Curriculares da sua licenciatura em Educação Física e Desporto (Cf. Figura 2).

A especificação das Unidades Curriculares das respetivas licenciaturas, nas quais consideraram ter existido a presença de *Arte* foi elencada de forma livre a partir de uma questão aberta, e as suas respostas patenteiam-se na Tabela 5.

Tabela 4. A *Arte* nas Unidades Curriculares das duas licenciaturas.

Unidades Curriculares da Licenciatura em Educação Física	n	Unidades Curriculares da Licenciatura em Educação Básica	n
Estudos Práticos – Dança	3	Expressão Plástica	10
Todas as unidades curriculares	2	Expressão Musical	5
Sociologia do Desporto	1	Expressão Dramática	4
História do Desporto	1	Expressão Físico Motora	4
Pedagogia	1	Didática Específica das Expressões	3

Na especificação das Unidades Curriculares onde consideraram que a *Arte* esteve presente, os licenciados em Educação Física e Desporto indicaram que (implícita ou explicitamente) foi na Unidade Curricular de *Estudos Práticos - Dança* que a *Arte* esteve mais presente (n=3). Dois estudantes consideraram a presença da *Arte* em todas as Unidades Curriculares e ainda destacaram a Sociologia do Desporto, a História do Desporto e a Pedagogia (n=1).

Os estudantes licenciados em Educação Básica indicaram a Unidade Curricular de Expressão Plástica como aquela em que a *Arte* esteve mais presente (n=10), seguida da Expressão Musical (n=5), da Expressão Dramática e da Expressão Físico Motora (n=4), seguidas das Didáticas Específicas das Expressões (n=3).

5. CONCLUSÃO

Concluimos que apesar de a aceção de *Arte* encerrar múltiplos significados quer advindos da linguagem escrita quer das perceções pessoais de quem o faz, a formação inicial ao nível dos cursos de

licenciatura, condiciona as representações dos estudantes relativamente ao seu conceito.

Embora ambos os grupos de estudantes valorizem a *Arte*, o modo como a concebem e a vivenciaram está condicionada pelo percurso académico desenvolvido.

Os estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico revelam entendimento da *Arte* no âmbito da Expressão, associada aos sentimentos e emoções e percecionam a *Arte* enquanto meio ou mecanismo de expressão.

Os estudantes do Mestrado em Ensino de Educação Física entendem que a *Arte* está associada, com a mesma importância, à criatividade, à estética e à linguagem e percecionam a operacionalização artística apenas na sua área disciplinar. Os estudantes do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico apresentaram uma perspetiva mais holística da *Arte*.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, A. (1975) *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Camillis, L. (2002). *Criação e docência na arte*. Araraquara: JM Editora.
- Fusari, M. & Ferraz, M. (2014). *Arte na Educação Escolar*. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez.
- Hernandez, F.(2000). *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. 2ª edição. Paris: PUF.
- Nobre, Z. & Mendonça, A. (2015) "O Ensino das Artes no Brasil: Teoria e Prática" (pp. 97-104) In *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 5. (ISSN: 1647-905X)
- Pestana, M. (2013) *As representações sociais dos educadores de infância sobre a supervisão pedagógica: um estudo de caso no concelho de Câmara de Lobos*. Universidade da Madeira. Dissertação de Mestrado não publicada.
- Read, H. (2001). *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rodrigues, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino técnico-profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. Universidade da Madeira. Tese de doutoramento não publicada.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2002). "Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano". 5ª edição. In, J. Vala, & M. Monteiro, (2002). *Psicologia Social*. (pp.457- 502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weitz, M. (1957). "O papel da teoria em estética". In C. D'Orey (org) *O que é Arte?* Lisboa: Dinalivro. 2007, pp. 61-78. Publicado originalmente em *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 15.I, pp. 27-35.

A CULTURA MOTORA COMO POLO ATRATOR DA MUDANÇA DA ESCOLA

Helder Lopes^{1,2,4}, Élvio Gouveia^{1,3}, Ana Correia¹, Ricardo Alves¹, João Prudente^{1,2}, Catarina Fernando^{1,2} & Ana Rodrigues¹

¹Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira.

²Centro de Investigação em Saúde, Desporto e Desenvolvimento Humano.

³LARSYS, Interactive Technologies Institute.

⁴E-mail: hlopes@staff.uma.pt.

RESUMO

A dimensão sociocultural e integradora do desporto é uma poderosa ferramenta de transformação da Escola. Como matéria de ensino, é um meio privilegiado da compreensão do mundo a partir da exploração e conhecimento dos limites do próprio corpo enquanto ser bio-psico-sociocultural.

Tendo em conta que a maioria dos alunos refere gostar das aulas de Educação Física (73.6%), numa percentagem superior aos que gostam da Escola (38.6%) (Lopes et al., 2018), com o Projeto “Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar” criámos condições para uma abordagem transdisciplinar potenciando intervenções pedagógicas que desenvolvam de forma lúdica e competitiva, atitudes e valores transversais a diferentes contextos socioculturais.

INTRODUÇÃO

Em qualquer área científica e profissional, para que sejam encontradas respostas credíveis aos problemas que se pretendem resolverem, em função do conhecimento existente, dos contextos e dos objetivos visados, é fundamental saber perguntar e equacionar as diferentes alternativas que se colocam em cada situação.

Para que serve a Escola? Que Escola temos? Que Escola queremos? Que tipo de Homem queremos formar? São apenas algumas das questões que podem e devem ser colocadas quando equacionamos o Sistema Educativo.

Entre a multiplicidade de hipóteses de resposta, que muito facilmente se podem alicerçar em autores ditos de referência, de uma forma muito simplificada, diremos que para que se possa dar uma resposta coerente àquele tipo de questões é necessário que se comece por clarificar o que se entende por Educar.

Ora, no nosso caso defendemos que Educar é (ou deveria ser) desenvolver as capacidades e potencialidades de cada um (Lopes et al., 2018).

Desta forma, tendo em consideração a dimensão sociocultural e integradora do desporto, ele pode constituir-se como uma poderosa ferramenta ao serviço da Educação e inclusive de transformação da Escola, pois enquanto matéria de ensino, quando adequadamente utilizado é um meio privilegiado da compreensão do mundo a partir da exploração e conhecimento dos limites do próprio corpo enquanto ser bio-psico-sociocultural.

Contudo, apesar da denominada área das “Expressões” (Físico-Motora, Musical, Plástica, Dramática...) com a multiplicidade de princípios ativos que possui e dos comportamentos únicos que solicita, ser ao nível do discurso referenciada como uma das ferramentas nucleares num processo pedagógico que visa o desenvolvimento eclético do indivíduo, na prática parece ser um parente pobre do sistema de ensino, nomeadamente quando se continua a “endeusar” os exames de fim de ciclo e se híper valoriza tudo o que pode contribuir para uma subida nos rankings das escolas e afins.

ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA - ALGUMAS DISFUNCIONALIDADES

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Programme for International Student Assessment - PISA) é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar (com exames de três em três anos a alunos de 15 anos de idade), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais dos diferentes países.

Com tão altos propósitos, afinal o que é avaliado? Pasmese, apenas a Leitura, a Matemática e as Ciências!!!

Ou seja, o PISA menoriza (despreza) as “Expressões” e consequentemente dá uma indicação aos governos onde devem ou não investir ao nível do ensino básico e secundário, embora ao nível do discurso se valorize a formação integral do jovem.

A título de exemplo, como a flexibilidade curricular (em Portugal) não foi acompanhada de outras medidas, nomeadamente da reformulação do acesso ao ensino superior, que quase em exclusivo depende da avaliação do ensino secundário e dos seus exames finais que se constituem como provas de acesso, é natural que exista a tendência para utilizar essa flexibilidade para reforçar as disciplinas ditas nobres... com todas as disfuncionalidades que isso acarreta...

Contudo, aparentemente parece que não se passa nada e que a valorização política (e não só) excessiva que é dada aos referidos exames é para continuar. Pelo menos, enquanto continuarmos a subir no respetivo ranking.

Mas será que estamos satisfeitos com a Escola que temos? Quem é que efetivamente está satisfeito com a Escola?

No que respeita ao grau de satisfação dos professores, não nos iremos debruçar nesta nossa reflexão, até porque são por demais evidentes os indicadores do seu descontentamento profissional e algumas das consequências que daí advêm nomeadamente ao nível do *Burnout* ...

No que respeita aos alunos, a título de exemplo, no âmbito do Projeto EFERAM-CIT (que explicitaremos mais à frente) realizámos um estudo exploratório com 508 alunos (219 rapazes e 289 raparigas, média de idades 15,14+-2,33), de cinco escolas Básicas e Secundárias, do Concelho do Funchal na Região Autónoma da Madeira (Lopes et al., 2018).

Dos resultados obtidos realçamos que:

- A maioria dos alunos (61,4%) apresentou uma perceção negativa sobre a escola;
- Não se verificaram diferenças em função do género, nem da idade;
- Pelo contrário, a perceção sobre a Educação Física é maioritariamente positiva (73.6%), sendo que as raparigas apresentaram uma perceção mais negativa do que os rapazes ($\chi^2=29,307$; $p<0,001$);
- Com o aumento da idade a perceção negativa aumentou ($r=0,177$; $p<0,001$), essencialmente nos rapazes;
- Verificou-se ainda uma associação positiva entre a perceção sobre a escola e a EF ($r=0,183$; $p=0,004$), sendo que 66.9% dos que têm uma perceção negativa sobre a escola gostam da EF;
- Controlando as análises para o género e a idade, não foram verificadas associações significativas entre o nível de Atividade Física e a perceção sobre a Educação Física.

Em síntese, tendo em conta que basicamente os alunos “não gostam da Escola” (61.4%), mas que até “gostam da Educação Física” (73.7%), é lícito pressupor que existe um potencial de utilização da Educação Física enquanto disciplina e da sua matéria de ensino (o desporto no sentido lato) como polos atractores de dinâmicas pedagógicas integradoras e transformadoras que se queiram desenvolver no âmbito escolar.

RESPOSTA AO PROBLEMA

Como forma de responder ao problema, ao nível da formação inicial de professores, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, com o suporte do Laboratório de Pedagogia do Desporto do Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira e em parceria com a Direção Regional de Educação da Secretaria Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira, decidimos avançar com o Projeto “Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar” (<https://eferamcit.wixsite.com/eferamcit>), visando promover um conjunto de estudos e análises em contexto ecológico e laboratorial, que contribuam para potenciar o valor educativo da Educação Física enquanto meio de transformação dos alunos.

A nossa principal preocupação centra-se na melhoria da qualidade da atividade física e desportiva numa perspetiva de educação para a saúde, na promoção da autonomia, na valorização da criatividade e orientação para a sociabilidade, com o objetivo de contribuir para a formação de Homens com capacidades e competências para se integrarem, pessoal e profissionalmente, num mundo em constante mudança.

A título de exemplo, de forma sucinta, desenvolvemos estudos que procuram:

1. Identificar preditores da motivação em crianças e adolescentes relativamente à Educação Física e à atividade física em geral;
2. Descrever as relações entre o nível de participação nas atividades físicas e desportivas, os fatores de risco para a doença metabólica e a saúde e bem-estar geral;
3. Desenvolver e testar tecnologias interativas, capazes de recolher informação a partir de sensores tecnológicos, para monitorizar e proporcionar biofeedbacks, ajudando os adolescentes a serem mais ativos, mas também auxiliando os professores de Educação Física a melhor individualizar a oferta educativa;
4. Avaliar o efeito de programas de intervenção baseados em modelos de ensino centrados no aluno;
5. Quantificar o efeito das tecnologias interativas na estimulação do interesse das crianças e adolescentes nas atividades físicas e desportivas, assim como na motivação para a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo (Lopes, Rodrigues, Correia, Alves, Fernando & Gouveia, 2018).

Ou seja, criamos condições para uma abordagem transdisciplinar potenciando intervenções pedagógicas que desenvolvam de forma lúdica e competitiva, atitudes e valores transversais a diferentes contextos socioculturais.

Pretendemos desenvolver a autonomia, o espírito de iniciativa, a tomada de decisão e a resolução de problemas, a criatividade, a montagem de estratégias, a capacidade de adaptação a diferentes situações e contextos, bem como o sentido crítico e a capacidade de pesquisa de todos os implicados no processo (alunos, professores, investigadores, dirigentes, ...).

Para que os resultados alcançados possam ser operacionalizados e utilizados na melhoria do processo educativo é necessária uma Estratégia (“combate”) escola a escola, turma a turma, aluno a aluno.

É necessário chegar a cada um dos intervenientes, diretos e indiretos, no processo pedagógico, não apenas com discursos eloquentes, exemplos de contextos “distantes”, mas diagnosticando os problemas reais com que dia a dia cada um dos intervenientes se depara nas suas funções e atribuições. Para que isso seja possível, temos de ter dados de cada escola, turma, aluno... Dados creíveis de caracterização, mas também de intervenção.

Para que exista rentabilidade, tem de se operacionalizar um permanente processo de diagnóstico, prescrição e controle do processo pedagógico, numa lógica de conjectura-refutação (no sentido dado por Popper, 1982).

As “pessoas” têm de sentir proximidade e se forem eles próprios atores do processo mais depressa compreendem e ficam sensibilizados para tomar decisões de valorização da área das Expressões em geral e da Educação Física em particular ...

A título de exemplo, uma das opções que temos feito são intervenções pedagógicas contextualizadas, ao nível da utilização do Modelo de Competência nos Jogos Desportivos Coletivos, do Modelo de Educação Desportiva na Ginástica, da abordagem funcional da Dança/ARE e dos Desportos de Combate..., na monitorização da atividade física de forma continuada, etc. (Lopes, Gouveia, Rodrigues, Correia, & Alves, 2018).

Obviamente, não basta atuar na “vertente biológica”, por isso é que estes processos também incluem uma forte aposta na análise da expressão sociocultural e económica da Atividade Desportiva (“da simples corrida à prevenção do AVC”). Ou seja, temos tido a preocupação de atuar ao nível da importância que é percebida pelos alunos e em simultâneo fornecer

instrumentos para que os educadores e professores sejam mais competentes a desenvolver as capacidades e competências de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade desportiva, é um meio privilegiado de transformação das crianças e dos jovens (Lopes & Fernando, 2013). Não reconhecer todas as suas potencialidades (nos diferentes níveis de ensino) é uma clara manifestação de ignorância. Não as saber implementar é assumir que se é incompetente. Conhecer as potencialidades, saber implementá-las e não o fazer ou colocar dificuldades é muito provavelmente um comportamento desonesto.

Temos de fazer a rotura (no sentido dado por Kuhn, 1962) no processo pedagógico que não pode continuar centrado nos programas e nos docentes. A investigação pode e deve dar um importante contributo nesse processo de mudança. Contudo, com a pressão de publicar a todo o custo também não se pode esquecer que os alunos são o foco do processo e não apenas ou essencialmente “amostra” para as ambições académicas e ou para as necessidades institucionais.

Os alunos não podem ser uma nota de rodapé ou um simples parágrafo nos agradecimentos de trabalhos “muito científicos”, mas que depois são essencialmente lidos pelos pares e nunca chegam a ter implicações significativas em termos educativos. Ou seja, pouco ou nada contribuem para melhorar o desenvolvimento personalizado das capacidades e potencialidades de cada um.

A coerência entre o Discurso e Percurso não só é necessária como é essencial para que não se continuem a desperdiçar recursos e a comprometer gerações. Em Educação as soluções milagrosas de curto prazo normalmente estão mais alinhadas com os ciclos políticos ou ambições pessoais que com os reais interesses de uma política educativa sustentável, a médio e longo prazo, ao serviço dos alunos...

Cabe a cada um de nós (em casa, na escola, na universidade, no clube, na administração pública, ou em qualquer outro contexto) optar por um mundo de certezas ou por um mundo de possibilidades.

A dimensão sociocultural e integradora do Desporto, é uma poderosa ferramenta de transformação da Escola, nomeadamente, pela expressão sociocultural ampliada pela mediatização generalizada e pelos imaginários que despoleta, incluindo os relacionados com um glorioso futuro profissional.

Como matéria de ensino, o Desporto, no sentido lato, é um meio privilegiado da compreensão do mundo a partir da exploração e conhecimento dos limites do próprio corpo enquanto ser bio-psico-sociocultural, proporcionando uma melhoria do domínio de si, do domínio de uma relação e do domínio de um contexto ou de um território (Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória, 2008).

As nossas crianças e jovens merecem que sejamos responsáveis (e responsabilizados) nas escolhas que fizermos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Atividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Fernando, C. & Gouveia, É. (2018, no prelo). Educar para a Cidadania num contexto global – o Desporto como instrumento de atuação. In *Europa, Educação, Cidadania* Funchal: Universidade da Madeira.

Lopes, H., Gouveia, É., Marques, A., Gouveia, B., Fernando, C., Vicente, A., Correia, A., Alves, R. & Rodrigues, A. (2018). A perceção dos alunos sobre a Escola e sobre a Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research* 4(2) 42.

Lopes, H. & Fernando, C. (2013). A importância do desporto no desenvolvimento das crianças e jovens. *Revista Diversidades*, 11 (41), 6-9

Lopes, H., Gouveia, É., Rodrigues, A., Correia, A. & Alves, R. (Coord.) (2018). *Didática da Educação Física: perspetivas, interrogações e alternativas*. Funchal: Universidade da Madeira.

Popper, K. (1982). *Conjecturas e Refutações* (2ª ed.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Liliana Rodrigues

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

ABSTRACT

The European cultural and creative sector contributes to economic growth, employment, innovation and social cohesion. Only in the European Union is responsible for more than seven million jobs. Thirty million worldwide. The potential of culture in terms of economic growth and job creation is indisputable. This is a perspective on culture that cannot be neglected. But this cannot be the only aspect of culture to be taken into account.

In January 2014, the European Commission launched Creative Europe, a programme that brings together the former Culture Programme and MEDIA programme, with a €1.46 bn budget for the 2014-2020 period (9% higher than its predecessors) and which will support Europe's cultural and creative sectors. It represents about 1% of the European Union budget. Yes, 1% .

This program includes several objectives, such as strengthening the common European heritage by supporting cross-border cultural projects, the funding of national projects for the promotion and film distribution, the improvement of competitiveness in the audiovisual sector and intercultural dialogue, among many others.

The European cultural and creative sector contributes to economic growth, employment, innovation and social cohesion. Only in the European Union is responsible for more than 7 million jobs. 30 million worldwide. The potential of culture in terms of economic growth and job creation is indisputable. This is a perspective on culture that cannot be neglected. But this cannot be the only aspect of culture to be taken into account.

It's a meager budget. It always is. All of us would like it to be bigger and we must join efforts for this to happen. But today I am concerned about the use we want to give to this budget.

Without questioning the right of each Member State to decide its own priorities in cultural investment, we must think the role of the European Union in this area. Where we invest and which projects should we support? What kind of culture we want for Europe and for its citizens?

We need a cultural policy that serves to structure and develop a true democratic culture that will not be based exclusively on a cultural "industry". The existence of "creative elements" is not enough for us to speak of culture.

There was a time when "culture" meant a set of disciplines that, according to a more or less consensus, defined a heritage of ideas, values, art and knowledge. I think that the success of a cultural policy will pass by leave a cultural paradigm subordinated to consumption and the politically correct.

Culture should not be a "permanent festival". While it may include it, the culture cannot be reduced to entertainment. At the risk of being accused of being elitist, which is not at all true, I would say I don't like the lack of ambition of contemporary culture. We have an obligation to do better.

And we should do this reflexion: today, this "new culture" that we want the most comprehensive and accessible as possible, runs out in the fun and entertain of its consumers. It is a "mass culture" or "Culture-World", as Lipovetsky said, which includes everything and where everything is equivalent, without any criterion to rank. A "mass culture" that hinders the development of independent individuals and able to judge for themselves.

Culture does not mean quantity or accessibility, but quality and sensitivity in the aesthetic sense. A solid culture is what underlies the defense and promotion of human rights, gender equality, democracy, the rule of law and, of course, intercultural dialogue. Promote mutual respect and dialogue is only possible if we are prepared to discuss and defend our points of view at the same time we manage to understand the interests and specific cultural contexts of this "other" that stands before us.

I understand culture as confrontation of ideas, as creativity and possibility of change. Culture will only make sense if it is committed to its time, if it keeps us lucid and awakes society from lethargy and indifference cultivated by this other "spectacle culture". Or else, we risk to have a world without people, only spectators.

In fact Culture, for me, means freedom. Or at least, the complaint for lack of it. And the political mission is the privileged space to ensure that freedom of being. Today we can say that the new policy requirement is not so much the question of equality but the right to recognition. The right of being recognized. And it makes all the difference. It is not enough to ask for equality. We want to be recognized.

In general, the desire to be recognized is a requirement for minorities. In the case of equality between men and women it's absurd because women represent 54% of the European population. And our role it's fundamental in a

new Europe. And when I said “our role” I mean men and women. Our fight is not against men. It’s against preconception and common sense.

I really believe that education plays a fundamental role in changing this state of affairs and is responsible for the development of both personality and the creation of ideas which dictate attitudes, actions and perspectives on the world, guiding us through life and shaping our career choices.

Essentially, power relations, discrimination and the guarantee of equality are defined through education. It can be used as a tool to form prejudices that lead to discrimination, or we can teach students to understand a multicultural and diverse society in which men and women are equal. School does not just serve to certify knowledge – it is also a fundamental institution for the promotion of equality.

Women lead the number of students who completed in 2014, higher education in the EU with 58% against 42% of men. It was found that men were just ahead of 72.8% in the engineering, manufacturing and construction, compared with 27.2% in women. In the sciences, mathematics and computer science also have the majority, but there are other areas where women are in greater numbers.

The percentage of female graduates was particularly high in Estonia and Poland, with 66% in both Member States. The less variation between men and women was observed in Germany with 51% of women and Ireland with 52%.

Women dominated in the field of education in all Member States, ranging from 62% in Luxembourg to 97% in Romania. Also in the health and well-being are the women to lead with 75% of the total EU, with percentages ranging from 90% in Estonia and 65% in Cyprus. That’s why we point out that while women represent the majority (60 %) of higher education graduates in the EU, their employment rate and promotion trajectories do not reflect their full potential.

In case of Culture we need measures to encourage the specific promotion of women in the fields of culture and the production and dissemination of artistic and intellectual works, combating the structural and widespread discrimination experienced by women in this sphere, fostering a balanced representation of women and men in public artistic and cultural activities, and providing for financial support and positive actions to correct situations of inequality in these areas.

We want Member States to ensure that the goals of education systems include education in respect for fundamental rights and freedoms and in equal rights and opportunities for women and men and that their systems’

quality principles include the elimination of the obstacles to genuine equality between women and men and the promotion of full equality between them.

I defend a holistic approach to formal and informal education in schools, and of a sensitive approach to the inclusion of human rights, human dignity, gender equality and the development of self-esteem and assertiveness which encourages autonomous and informed decision-making for girls and women, both at a personal and at a professional level.

Education for gender equality must complement civic education for democratic values, and be embedded in a rights-based gender-sensitive learning environment, where girls and boys can learn about their rights and experience democratic processes in schools and in informal learning environments by, for example, participating in the democratic governance of their schools and showing the importance of focusing particular attention on the principle of equality between women and men at all stages of education.

We have some dangerous data, for example: did you know that 13 million is the number of women who have suffered from domestic violence over 12 months? That 3.7 million is the number of women who have suffered from sexual violence over 12 months? That 1 in 20 women have been raped since the age of 15? That about 18% of women in the EU were the victims of persecution after 15 years of age?

Did you know half of all women in the EU (53%) avoid certain situations or places for fear of being attacked physically or sexually? Or that 30% of women who experienced sexual victimization by a former partner or by a current partner were also victims of sexual violence in childhood?

Did you know that 1 in 3 women (33% of the 62 million women in Europe) in all 28 EU member countries have suffered some form of physical and/or sexual violence since the age of 15 (rape, mutilation, harassment, beating or death)? That 500,000 women and girls in the EU have been subjected to female genital mutilation (180,000 are at risk of the same abuse every year - United Kingdom, Italy, Germany, Netherlands, Sweden and Belgium)?

We know all this. And while we are here some women are rape and killed. And you know why? Because they are born women. And their body is used as a weapon of war. They killed women's body. They destroy their souls. In fact, what I want, what I really want, is to be able to be a woman without this being a defect, a symptom of weakness or bad luck of nature. Let me be who I am without fear of being born a woman.

ENSINO INCLUSIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REFLEXÃO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ana Rodrigues^{1,4}, João Prudente^{1,2}, Ana Correia¹, Ricardo Alves¹, Élvio Gouveia^{1,3} & Helder Lopes^{1,2}

¹Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais – Departamento de Educação Física e Desporto.

²CIDESD, Research Center in Sports Sciences, Health Sciences and Human Development.

³LARSYS, Instituto Interativo de Tecnologias.

⁴E-mail: anajar@staff.uma.pt.

RESUMO

A publicação de recente legislação como o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, reforça o direito de cada aluno a uma educação assente nas suas potencialidades e necessidades, num contexto de equidade, em que todos devem ter as mesmas oportunidades para explorar os seus limites. Sendo inegável o papel de toda a comunidade educativa na promoção e implementação da inclusão, este trabalho focaliza-se num dos agentes: o professor de Educação Física. Pretende-se assim, equacionar e refletir sobre este docente enquanto promotor de ambientes educativos desafiadores de sucesso, em que se respeita os interesses, a expressão da sua identidade cultural na Educação Inclusiva, bem como inventariar perceções, metodologias e práticas pedagógicas adotadas por estes profissionais no âmbito de uma Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A forma como a sociedade interage com a diferença na atualidade, é produto de um percurso ao longo dos tempos. A diferença na antiga Grécia era vista como motivo de segmentação da restante sociedade, sendo tal explanado no livro “República” de Platão e “A política” de Aristóteles, similar atitude era evidente em outras sociedades como a Espartana e a Romana. Com a conversão do império Romano ao Cristianismo e com o desenvolvimento de diversas ordens religiosas na idade média, assiste-se a uma “proteção” à diferença, culminando posteriormente na criação de diversos instituições, associações e asilos, sendo esta a génese de um ensino segregado.

Paralelamente e com o decorrer do século XIX, assiste-se na Europa a promoção da escola “universal, laica e obrigatória”, direcionada para todos independentemente da classe social, numa tentativa de minimizar as discrepâncias existentes (Rodrigues, 2003). Contudo, este movimento de

escola pública potencializou igualmente o aumento das diferenças, ao desenvolver “(...) práticas e valores que progressivamente contribuíram para acentuar as diferenças entre os alunos e que colocaram precocemente fora da corrida da aquisição de competências largos estratos da população escolar” (Rodrigues, 2003).

No entanto, é apenas na década 90 que no nosso país é estabelecido o regime educativo especial, aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais, através do Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto de 1991. Por sua vez, o termo Inclusão surge com a Declaração de Salamanca da UNESCO (1994) em que:

“(...) o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (...)”

Recente legislação reforça a promoção de uma Educação Inclusiva em que

“(...) todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho).

Deste modo, é essencial e imperativo a necessidade de uma reorganização escolar, preparação e adequação de recursos humanos, materiais e espaciais, que potencializem uma atitude e sinergias benéficas a promoção de uma Escola Inclusiva.

A promoção de uma Educação Inclusiva na Educação Física é ainda uma temática pouco abordada e explorada, debatendo-se aspetos e argumentos que contribuem e limitam o ensino inclusivo nesta disciplina. De facto, diversos aspetos inerentes à Educação Física parecem contribuir para à Educação Inclusiva, nomeadamente uma maior liberdade na estruturação dos conteúdos, a interação e caráter expressivo entre o professor-aluno e aluno-aluno e a plasticidade da disciplina, que permite a participação de todos com diferentes graus de dificuldade, na procura do sucesso e satisfação inerente (Rodrigues, 2003). No entanto, na literatura é igualmente reforçado o aspeto histórico da Educação Física caracterizado

por uma prática seletiva, segregadora e assente num aperfeiçoamento constante da técnica, considerados condicionalismos a uma Educação Inclusiva (Prinz, Chaves, Penna & Flores, 2007).

Neste contexto complexo, a promoção de uma Educação Inclusiva implicará uma reestruturação escolar de modo responder as potencialidades e limitações de cada aluno (Avramidis & Norwich, 2002), em que o professor apresenta um papel fulcral e determinante, em que as suas ações e atitudes em relação a Educação Inclusiva na Educação Física não podem, nem devem ser negligenciadas. Contudo, são ainda reduzidos os estudos focalizados nesta temática (Prinz, Chaves, Penna & Flores, 2007).

Deste modo, pretende-se com o desenvolvimento do presente estudo: i) Apresentar a opinião e dificuldades dos professores, sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, nas aulas de Educação Física; (ii) Realizar um levantamento das estratégias adotadas para promover a inclusão nas aulas de Educação Física; (iii) Expor a opinião dos professores sobre as potencialidades das atividades rítmico expressivas na promoção da Educação Inclusiva.

MÉTODO

Amostra

Participaram neste estudo, 6 professores de Educação Física (4 mulheres e 2 homens), com idades compreendidas entre os 35 e os 46 anos ($40,16 \pm 3,8$ anos). Todos os professores lecionam na rede pública escolar da Região Autónoma da Madeira, no 2º ciclo ou 3º ciclo e/ou Secundário. Como formação académica, 2 possuem licenciatura (Pré-Bolonha), 2 mestrado (pré-Bolonha), 1 doutoramento e 1 pós-graduação. A abordagem da Atividade Motora Adaptada e/ou Educação Especial durante a formação académica, foi reportada por 2 professores ($n=33\%$), 50% ($n=3$) reporta que a mesma não foi contemplada nos seus planos curriculares e um professor (17%) possui especialização no domínio da Educação Especial.

A maioria possui nomeação de quadro zona ($n=2$; 33%) ou escola ($n=3$; 50%) e um docente é contratado (17%). A experiência de lecionação destes professores, oscila entre 12 anos e 22 anos ($17,17 \pm 3,72$ anos). Todos os professores reportam terem lecionado a alunos com necessidades educativas especiais ($n=6$; 100%), nomeadamente:

(i) alunos portadores de deficiência intelectual ($n=3$; 50%); (ii) deficiência visual ($n=1$; 17%); (iii) deficiência auditiva ($n=1$; 17%); (iv) deficiência motora ($n=2$; 33%); (v) transtorno do espectro do autismo ($n=3$; 50%) e (vi) transtorno de deficit de atenção/ hiperatividade ($n=2$; 33%).

Professores em regime de mobilidade ou em cargos de gestão administrativa escolar, sem componente letiva, foram excluídos do estudo.

PROCEDIMENTOS

Numa primeira fase, os participantes foram convidados a integral este estudo, sendo mencionado os objetivos do mesmo, métodos de recolha de informação e garantidos os direitos de anonimato e confidencialidade. A aceitação de participação no estudo, foi confirmada pela concordância e assinatura do consentimento informado.

Considerando o objetivo do estudo recorreu-se à investigação qualitativa, utilizando como instrumento de recolha de informação uma entrevista semiestruturada. A elaboração do guião baseou-se em investigações anteriores (Salles, Araújo & Fernandes, 2015; Prinz, Chaves, Penna & Flores, 2007), e no parecer de dois especialistas na área da Atividade Motora Adaptada. O guião foi alvo de testagem através de entrevista piloto, sendo realizados ligeiros reajustamentos em aspetos considerados ambíguos. A entrevista foi organizada de modo a reunir informação que possibilitasse conhecer a perceção dos professores sobre a Educação Inclusiva nas aulas de Educação Física de alunos com necessidades educativas especiais, bem como as metodologias adotadas visando a promoção da inclusão. Numa primeira fase da entrevista, o participante foi inquirido sobre dados demográficos (idade e género), formação e experiência de lecionação.

As entrevistas tiveram uma duração que oscilou sensivelmente entre os 15 e os 25 minutos. A condução das entrevistas foi efetuada pela mesma investigadora, sendo realizado o registo áudio e posteriormente transcritas e verificada a precisão da transcrição.

ANÁLISE DOS DADOS

A transcrição das entrevistas foi efetuada por um investigador treinado, sendo realizada a transcrição da totalidade das entrevistas (verbatim), posteriormente a mesma transcrição foi verificada por outro elemento da equipa.

Com o intuito de organizar e categorizar os dados das transcrições recorreu-se ao *software* NVivo10. Com base no objetivo do estudo, guião da entrevista e conteúdo das transcrições, foram criados 3 temas de análise dedutiva (perceção, promoção da inclusão e metodologias de intervenção).

RESULTADOS

A Educação Inclusiva é vista pela maioria dos professores, como a integração de todos os alunos num contexto regular da sala de aula (n=4; 66%).

“(…) para mim inclusão é integrar os alunos com necessidades educativas especiais, com dificuldades específicas em contexto de sala de aula regular, em que consiga atingir o sucesso, através de adaptações do currículo, das tarefas, de recursos materiais e espaciais (…) no entanto, acho que em alguns casos essa inclusão deve ser mais trabalhada e será mais difícil, em particular na Educação Física,* em que muitas vezes existem muitos estímulos, espaços amplos e elevado número de alunos para supervisionar” (Professor B).

Outro professor reporta igualmente:

“(…) a inclusão é garantir a aprendizagem dos alunos que devido a diversos motivos possuem dificuldades, temos que salvaguardar a equidade entre os alunos. No entanto, muitas vezes sinto diversas dificuldades e sinto que não consigo atingir este objetivo” (Professor C).

A maioria dos inquiridos reporta que a inclusão deverá ser um processo acompanhado, equacionando a necessidade de uma preparação dos professores (n=5; 83,3%), dos colegas de turma (n=2; 40%) e dos próprios alunos com necessidades educativas especiais (n=3; 50%).

A dificuldade na promoção da inclusão nas aulas de Educação Física é bem patente no discurso dos docentes, sendo reportados múltiplos aspetos inibidores, nomeadamente:

- Dimensão e nível de heterogeneidade da turma (n=6; 100%), em que turmas de grandes dimensões, ou com elevado nível de heterogeneidade dificultam a promoção da inclusão;
- Necessidade de mais formação específica no domínio de atividade motora adaptada (nomeadamente na prescrição da atividade física, bem como de ferramentas didático-pedagógicas de atuação) (n=5; 83,3%);
- Maior informação e preparação dos professores, nomeadamente em fase inicial de trabalho com os alunos, sendo muitas vezes escassas as informações de relatório e de

docentes de anos anteriores sobre metodologias de trabalho, bem como caracterização dos alunos (n=3; 50%).

- Dificuldades no desenvolvimento de trabalho colaborativo em equipas multidisciplinares e dos grupos de disciplina (n=2; 33%)

Neste enquadramento, os professores afirmam:

“(…) é muito complicado trabalhar a inclusão em turmas com muitos alunos, ainda mais com capacidades e dificuldades muito amplas, o professor tem de se dividir em múltiplos requisitos, muitas vezes sinto que não estou a atender as necessidades que os alunos possuem (….) muitas vezes é frustrante para mim entanto professor” (Professor D).

“(…) outra coisa que sinto é que por vezes não possuo ferramentas para atuar (….)” (Professor A).

Como forma de superar algumas das dificuldades reportadas pelos docentes, são indicadas como estratégias didáticas de promoção do ensino inclusivo: (i) a adaptação da intervenção pedagógica, (como da instrução, do feedback), e/ou dos recursos materiais, e/ou espaciais e das tarefas (n=6; 100%); (ii) a inversão de papéis, em que alunos sem necessidade educativas especiais vivenciam uma simulação da deficiência/condição (n= 5; 83%); (iii) o diálogo e trabalho em equipa multidisciplinar (n=2; 33%) e (iv) a abordagem ao desporto adaptado (n=1;17%).

As atividades rítmicas expressivas, são igualmente reportadas como um instrumento de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (n=2; 33%). Neste contexto, um professor refere:

“As atividades rítmicas expressivas pelo elevado trabalho de cooperação, de contacto, de exploração dos segmentos corporais, do espaço, da expressão de emoções é na minha opinião das matérias de ensino da Educação Física que mais potencializam a inclusão. Assim, os alunos são chamados a potencializar a sua criatividade e expressá-la numa sequência de movimentos em coordenação e em cooperação, sendo que a restrição a rigorosos componentes críticas não é tão condicionante como em outras matérias de ensino. No entanto, deve ser considerado a especificidades de cada aluno com necessidades educativas especiais, bem como da restante turma em que está inserido (….)” (Professor A).

DISCUSSÃO

À semelhança do que ocorre em outras investigações (Hwang & Evans, 2011; Mngo & Mngo, 2018), a maioria dos professores apresentam um perfil favoráveis a uma Educação Inclusiva, evidenciando, contudo, diversas dificuldades, o que poderá condicionar a sua atuação.

Todos os participantes no estudo, possuem vivências passadas de lecionação a alunos com necessidades educativas especiais, o que provavelmente contribui para uma atitude favorável, dada a associação entre uma atitude favorável a promoção de uma prática letiva inclusiva e a experiência de lecionação a alunos com necessidades educativas especiais (Palla & Castro, 2004).

No entanto, a promoção de uma Educação Inclusiva é um processo ainda em construção e que necessita de aperfeiçoamento, estando esta realidade igualmente refletida em outros estudos (Salles, Araújo & Fernandes, 2015; Prinz, Chaves, Penna & Flores, 2007). A percepção de processo em construção é, na nossa opinião, em parte sustentada pelo facto da promoção de uma Educação Inclusiva ser um conceito relativamente recente em Portugal, sendo as principais alterações legislativas que norteiam esta temática publicadas já no século XXI (Decreto-Lei n. º3/2008 de 7 de janeiro; Decreto-Lei n. º54/2018 de 6 de julho).

Como dificuldades à promoção de uma Educação Inclusiva na disciplina de Educação Física, é mencionado a heterogeneidade de proficiência e dimensão das turmas. Também Filipe (2012) apresenta resultados similares, ao constatar que os professores na sua grande maioria (84,3%) reportam que a dimensão da turma deveria ser reduzida (sensivelmente de 15 alunos).

A grande maioria dos professores reportam défices de conhecimentos e competências necessários para ensinar a alunos com necessidades educativas especiais. A falta de formação no domínio da atividade motora adaptada é evidente ao nível da formação académica, esta preocupação é igualmente manifestada por Rodrigues (2003), ao constatar que “(...) a maioria dos cursos existentes em Portugal não proporciona qualquer formação no âmbito das NEE aos seus futuros licenciados (...)”. Outros estudos reportam igualmente a percepção de lacunas de formação entre professores (Aguiar & Duarte, 2005; Mngo & Mngo, 2018). Neste contexto, o desenvolvimento de formação contínua apresenta particular realce. Nascimento (2014), reforça a necessidade de formação como catalisador de uma mudança sustentada da intervenção pedagógica e de transformação de conceções e atitudes dos professores em relação à

Educação Inclusiva. A necessidade de competências e conhecimentos sobre a temática é uma prioridade, para o desenvolvimento da prática pedagógica promotora de uma Educação Inclusiva (Prinz, Chaves, Penna & Flores, 2007).

À semelhança deste estudo, limitações de recursos humanos (Rodrigues, 2003), materiais e espaciais específicos (Mngo & Mngo, 2018), são reportados como condicionalismos a uma prática letiva inclusiva na literatura (Hwang & Evans, 2011).

Neste contexto, a maioria dos professores reporta não possuir qualquer material diádico específico (Filipe, 2012), o que certamente condiciona a sua atuação.

As dificuldades em desenvolver trabalho colaborativo em equipas multidisciplinares e disciplinar, podem, na nossa opinião, condicionar a prática letiva dos professores: (i) na elaboração da planificação das intervenções e na prescrição do exercício físico, nomeadamente no acesso a informação específica associada ao aluno e diretrizes de intervenção, (ii) bem como na dinamização da prática letiva, na organização, supervisão e análise das estratégias adotadas.

A intervenção será certamente mais produtiva e eficaz, quando assente na partilha de informação e experiências entre docentes da mesma área, bem como de áreas distintas e com formação especializada, como professor especializado e psicólogo. Neste contexto, na dinâmica, estruturação e organização de cada escola, devem ser potencializadas sinergias para promover espaços de trabalho por grupo disciplina, considerando as especificidades da Educação Física, bem como o trabalho em equipa multidisciplinar com o intuito de promover estratégias de intervenção transversais.

Como estratégias de promoção da Educação Inclusiva, os docentes reportam a adaptação da intervenção pedagógica. Num estudo em contexto nacional, direcionado a professores de Educação física (n=115), a forma de participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas aulas é de “participação em todas as atividades, com adaptações” (Filipe, 2012). A Educação Inclusiva é inseparável da necessidade da executar múltiplas adaptações (objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e recursos materiais), enquadradas com as dificuldades, necessidades e potencialidades de cada aluno (Winnick & Porreta, 2017). A inversão de papéis, com os alunos sem necessidade educativa especiais a vivenciarem uma simulação da deficiência/condição, através da modificação da atividade, é igualmente uma estratégia reportada na literatura, como potencializadora da inclusão (Winnick & Porreta, 2017).

Das matérias de ensino que o programa curricular da disciplina de Educação Física abrange, as atividades rítmicas expressivas são destacadas/identificadas pelos docentes como elemento facilitador e promotor da inclusão, por promoverem o trabalho colaborativo e cooperativo, em que a exploração criativa do corpo em movimento facilita a expressão comunicativa e criando condições de sucesso é facilitada. A literatura reforça esta percepção, uma vez que dança é referenciada como uma forma de potencializar a integração, a interação social (Dinold & Zitomer, 2015), a expressão corporal, o desenvolvimento psicomotor (Furian, Moreira & Rodrigues, 2014), cognitivo e afetivo (Dinold & Zitomer, 2015).

Este estudo de natureza qualitativa, procurou explorar a atitude e a percepção e caracterizar a prática pedagógica dos professores de Educação Física relativamente a Educação Inclusiva na sua aula. Contudo, pela reduzida dimensão amostral o mesmo necessita de aprofundamento. O estudo da influência de fatores pessoais (como género, idade, formação específica, vivências, atitudes e crenças) e institucionais (como a liderança, os apoios especializados e a dinâmica escolar), na prática letiva, na percepção e atitude de promoção de uma Educação Inclusiva, são igualmente outros aspetos que carecem de futuras investigações. A conceção, implementação e avaliação de programas de intervenção, que promovam a Educação Inclusiva na Educação Física, é igualmente uma sugestão de futuras linhas de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, J., & Duarte E. (2005). Educação Inclusiva: Um Estudo na Área da Educação Física. *Rev. Bras. Ed. Esp.* 11 (2), 223-240.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Dinold, M. & Zitomer, M. (2015). Creating opportunities for all in inclusive dance. *PALAESTR*. 29(4), 45-50.
- Hwang, Y. & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.
- Mngo, Z.Y. & Mngo, A. (2018). Teachers' Perceptions of Inclusion in a Pilot Inclusive Education Program: Implications for Instructional Leadership. *Education Research International* 13, 1-13 doi.org/10.1155/2018/3524879.
- Filipe M. (2012). *Atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão nas aulas de Educação Física*. Tese de mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor. Lisboa. Portugal.
- Furian, S., Moreira V., & Rodrigues, M. (2014). Esquema corporal em indivíduos com síndrome de down: uma análise através da Dança. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 7 (3): 235-243.

Nascimento, S. (2014). Professores de Educação Física em Ação de formação continuada: A inclusão como foco de reflexão. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis*, 36 (2), supl., p. S891-S905.

Prinz, F., Chaves, F., Penna, N. & Flores, N. (2007). A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. *Movimento*, 13(2), 37-53.

Rodrigues., D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*. 24-25. 73-81

Salles, W., Araújo, D., & Fernandes, L. (2015). Inclusão de alunos com deficiência na escola: percepção de professores de Educação Física. *Conexões* 13, (4), 1-21

UNESCO, The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: Access and Quality, United Nations Ministry of Educational, Scientific and Education and Science Cultural Organization, Salamanca, Spain, 1994, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

Winnick, J. & Porreta, D. (2017). *Adapted Physical Education and Sport*. Human. Kinetics. Champaign. United States.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro de 2008.

Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho de 2018.

Decreto-Lei nº319/91 de 23 de agosto de 1991.

ROBOTS PARA A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS ESTATÍSTICOS E PARA A RECONSTRUÇÃO DE *FOREGROUNDS*

Paula Cristina Lopes¹ & Elsa Fernandes²

¹EBS Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas, Rua Joaquim Pestana n.º 2, 9300-145 Câmara de Lobos.
E-mail: crislopes@staff.uma.pt.

²Departamento de Matemática, Faculdade de Ciências Exatas e da Engenharia, UMa, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.
E-mail: elsaf@staff.uma.pt.

RESUMO

Para Skovsmose qualquer pessoa transporta consigo o seu *background* e *foreground* que influenciam o que quer ser e em que ações se quer envolver. Deles emergem as razões e intenções para dedicar-se (ou não) à aprendizagem.

Muitos alunos veem na Escola poucas oportunidades para aprender o que, realmente, lhes interessa. Lá vivem poucas experiências significativas e acabam por construir *foregrounds* arruinados relativamente a ela.

Nesta publicação trazemos à discussão as perspetivas futuras dos alunos e as origens culturais que moldam as suas vidas a fim de discutir como estas podem potenciar ou inibir a aprendizagem. Para ilustrar a discussão trazemos dados provenientes do Cenário de Aprendizagem: "Uma corrida com Robots". Pretendemos discutir o papel dos Robots na aprendizagem e o seu efeito na reconstrução de *foregrounds* dos alunos relativamente à aprendizagem da matemática.

INTRODUÇÃO

Atualmente, muitos alunos 'veem' na Escola, enquanto espaço de aprendizagem, poucas oportunidades para aprender aquilo que realmente lhes interessa. Os seus principais interesses encontram-se fora da sala de aula e o 'mundo tecnológico' permite-lhes obter informações sobre quase tudo.

Cabe à Escola estimular o interesse e despertar a curiosidade dos alunos para que, dessa forma, estes tenham oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagem significativas. Segundo Gruber, Gelman e Ranganath (2014), as pessoas aprendem mais quando a sua curiosidade é ativada, uma vez que, a curiosidade aumenta a memória sobre o que se aprende.

Segundo Skovsmose (1994), qualquer pessoa transporta consigo o seu *background* e *foreground* que influenciam o que quer ser e fazer e em que ações se quer envolver. Deles emergem as razões e intenções para dedicar-se (ou não) à aprendizagem. Não é raro os professores terem em conta o *background* dos alunos quando tomam as suas decisões pedagógicas. É menos comum darem atenção ao *foreground* dos mesmos. No entanto, à luz da investigação realizada sobre esta temática (Skovsmose, 1994, 2011; Alrø & Skovsmose, 2004; Skovsmose, Scandiuzzi, Valero & Alrø, 2012; Lopes, 2016; Fernandes, Lopes & Martins, 2018) podemos informar que é importante ter em atenção tanto o *background* como o *foreground* dos alunos ou dos grupos a que pertencem.

As intenções de uma pessoa estão relacionadas com o seu *foreground* ou o *foreground* de um grupo de pessoas ao qual a pessoa pertence, “ou seja, ao que elas percebem como sendo suas possibilidades futuras a partir de seu ambiente social” (Skovsmose, Scandiuzzi, Valero & Alrø, 2012, p. 232).

“Aprender implica viver experiências significativas” (Fernandes, Lopes & Martins, 2018, p. 143) mas por vezes, os alunos não vivenciam muitas destas experiências na Escola, por isso, acabam por construir *foregrounds* arruinados relativamente à Escola, nomeadamente, não lhes é visível o papel importante que a Escola pode ter na construção de um futuro de sucesso.

Neste artigo trazemos à discussão o *foreground* (Skovsmose, 1994, 2011; Alrø & Skovsmose, 2004) de um grupo de alunos de uma determinada turma com o intuito de analisar a forma como eles ‘olham’ para a sua aprendizagem e se envolvem (ou não) nesse processo. Discutimos, também, como as perspetivas futuras desses alunos e as origens culturais e sociopolíticas, que moldam as suas vidas, podem potenciar ou inibir a aprendizagem da matemática.

Esta discussão emergiu de uma investigação mais ampla, cujo objetivo era compreender de que forma o uso de tecnologias, com especial enfoque nos robots, contribui para que os alunos desenvolvam a literacia, o pensamento e o raciocínio estatístico, produzindo significado e incrementando a aprendizagem da Estatística e a aprendizagem da Cidadania, que correspondeu ao problema de investigação do doutoramento da primeira autora. Este problema foi assim definido de um modo geral e depois sentimos necessidade de o dissecar em várias questões que guiaram o nosso trabalho de investigação.

Neste artigo pretendemos discutir o papel dos robots na aprendizagem e o seu papel na reconstrução de *foregrounds* dos alunos relativamente à aprendizagem da matemática. Para ilustrar a discussão trazemos dados

recolhidos no âmbito do doutoramento da primeira autora (Lopes, 2016), e no âmbito do Projeto DROIDE II: Os Robots na Educação Matemática e Informática (<http://www.cee.uma.pt/droide2>). Assim, começamos por apresentar, de uma forma muito breve, a Aprendizagem vista pela lente da Educação Matemática Crítica, de seguida, descrevemos as origens culturais e sociopolíticas do público alvo da investigação, posteriormente discutimos algumas questões metodológicas subjacentes à investigação realizada e descrevemos de uma forma sucinta o Cenário de Aprendizagem desenhado e implementado “Uma Corrida com Robots”. Finalmente, analisaremos qual foi o papel dos robots na construção de significados estatísticos e na reconstrução de *foregrounds*. Terminamos apresentando algumas conclusões emergentes.

A APRENDIZAGEM VISTA PELALENTE DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

A aprendizagem vista através da lente da Educação Matemática Crítica centra-se na ideia de que qualquer pessoa transporta consigo o seu *background* e *foreground* que influenciam em quem quer ‘tornar-se’ e em que ações se quer envolver e deles emergem as razões e intenções para envolver-se (ou não) na aprendizagem.

Para aprender é necessário ter a intenção de aprender e nós professores temos o papel importante de despertar nos alunos a intenção de aprender. Por isso, torna-se importante ter em atenção as origens culturais e sociopolíticas, que moldam as vidas dos alunos, bem como as suas perspetivas futuras pois estas podem potenciar ou inibir a aprendizagem. Esta visão leva-nos a dois conceitos importantes da Educação Matemática Crítica: o *background* e o *foreground*.

O *background* refere-se às origens culturais e sociopolíticas da pessoa ou do grupo a que pertence. Está relacionado com as experiências vividas. E é a fonte das intenções da pessoa (Skovsmose, Alrø, Valero & Scanduzzi, 2009).

As intenções de uma pessoa estão relacionadas também com o seu *foreground* ou o *foreground* de um grupo de pessoas ao qual a pessoa pertence, ou seja, ao que elas percebem como sendo suas possibilidades futuras a partir de seu ambiente social, cultural e económico. É formado através das experiências da pessoa e das interpretações que faz das suas possibilidades de vida (Skovsmose, Scanduzzi, Valero & Alrø, 2012).

“O *foreground* de cada um é uma poderosa fonte de razões e intenções para a decisão de dedicar-se à aprendizagem assim como pode ser a causa que leva à desistência de envolver-se num tal processo” (Skovsmose,

Scanduzzi, Valero & Alrø, 2012, pp. 254-255). Contudo, “duas pessoas tendo *foregrounds* semelhantes podem agir de formas bastante diferentes perante as interpretações que fazem das suas possibilidades de vida” (Fernandes, Lopes & Martins, 2018, p. 142), isto é, “perante as interpretações das oportunidades de vida em relação ao que parece ser aceitável e estar disponível no contexto cultural e sociopolítico em que estão inseridas” (Lopes, 2016, p. 74).

A aprendizagem da matemática vista através da lente da Educação Matemática Crítica centra-se também nas qualidades de comunicação, uma vez que, as qualidades de comunicação são qualidades de aprendizagem.

Alrø e Skovsmose (2006) identificaram vários elementos-chave que correspondem a diversos atos de comunicação que podem ocorrer entre professor e alunos ou entre alunos que podem favorecer a aprendizagem, eles são: *estabelecer contacto, perceber, reconhecer, posicionar-se, pensar alto, reformular, desafiar e avaliar*.

- *Estabelecer contacto* é sintonizar-se com outro para começar um processo de cooperação. É estar presente, é mais do que chamar a atenção do outro, “significa sintonizar um no outro para começar a cooperação” (Alrø & Skovsmose, 2006, p. 70). É a primeira condição da investigação mútua é a forma de criar sintonia com o(s) colega(s), ou com o professor, e com a(s) perspetiva(s) dele(s).
- “*Perceber* significa descobrir alguma coisa da qual nada se sabia ou não se tinha consciência antes”. (Alrø & Skovsmose, 2006, p.106). Para perceber as perspetivas dos outros podemos levantar questões que suscitam explicações. “*Perceber* está intimamente relacionado com a questão de condução” (Alrø & Skovsmose, 2006, p. 107). Só quando o aluno percebe é que pode conduzir, ou restabelecer a condução do processo de investigação e ‘tomar as rédeas’ no seu processo de aprendizagem.
- *Reconhecer* envolve esforços de explicação, justificação e delineamento de ideias matemáticas ou perspetivas.
- *Posicionar-se* significa levantar ideias e pontos de vista não como verdades absolutas, mas como algo que pode ser examinado.
- Ao *pensar alto* estamos a tornar o nosso pensamento público e a tornar a nossa perspetiva conhecida dos outros e, desta forma, ela passa a poder ser investigada e aprofundada.

- Ao *reformular*, temos a oportunidade de confirmar se todos possuem um entendimento partilhado ou, pelo contrário, é necessário ultrapassar divergências.
- *Desafiar* significa tentar levar as coisas para uma outra direção ou questionar conhecimentos ou perspetivas já estabelecidas.
- “Avaliar pressupõe apoio, crítica e *feedback* construtivos” (Alrø & Skovsmose, 2006, p. 117). Avaliar perspetivas é importante pois elas podem ser importantes instrumentos de aprendizagem.

Quando numa prática de sala de aula se manifesta a combinação de alguns destes atos de comunicação, podemos afirmar que está a existir diálogo e que os intervenientes desses atos de comunicação estão a participar num processo de cooperação investigativa e, conseqüentemente, está a ocorrer aprendizagem.

Para que a aprendizagem ocorra desta forma é importante que o professor prepare o terreno para a aprendizagem, isto é, que crie ‘vistas privilegiadas’ pois estas ajudam a esclarecer a ideia geral do assunto a tratar, mas estas apenas tornam-se válidas se fizerem sentido para os alunos, ao ponto de eles conseguirem descrevê-las ou discutir a respeito delas. “As vistas privilegiadas proporcionam uma visão geral das tarefas e dão-lhes algum sentido; representam possíveis perspetivas nas atividades de sala de aula” (Lopes, 2016, p. 66). Elas ajudam os alunos a encontrar direções no seu processo de aprendizagem e auxiliam o professor na condução da prática de sala de aula.

O professor pode convidar os alunos a realizar uma investigação, mas a aprendizagem apenas irá ocorrer se os alunos aceitarem o convite, ou seja, se os alunos se envolverem no seu processo de aprendizagem. Pois aprender implica ação, que pode ser uma ação dialógica, produzindo meios de ler o mundo e também de transformá-lo.

Começar uma investigação envolve correr riscos pois quando a iniciamos não temos respostas prontas para os problemas, estas vão surgir através de um processo partilhado de curiosidade, investigação e pela reflexão coletiva, com o propósito de obter conhecimento.

Através do diálogo e do estabelecimento de relações de igualdade entre os vários intervenientes (e não de autoridade) podem emergir, nos alunos, intenções de aprendizagem que são essenciais para que eles conduzam o seu processo de aprendizagem.

OS ALUNOS E AS SUAS ORIGENS CULTURAIS E SOCIOPOLÍTICAS

Tendo por base o quadro teórico adotado é importante e pertinente perceber o meio socioeconómico das famílias destes alunos, bem como o meio onde a Escola se insere, para podermos compreender os seus *backgrounds* e *foregrounds*.

A Escola onde foi feita a recolha dos dados fica localizada na periferia da Cidade do Funchal e situa-se entre dois bairros sociais. Os alunos residem maioritariamente na freguesia, sendo que muitos deles moram nas denominadas zonas altas do Funchal, em habitações construídas pelos pais e familiares, que vão sendo aumentadas consoante as possibilidades. Algumas destas habitações não dispõem ainda de saneamento básico. A deslocação para a Escola ocorre através de transportes públicos, a pé ou em transporte próprio.

A população da freguesia que vive nas zonas altas e bairros sociais tem uma qualidade de vida média/baixa e são estas crianças e adolescentes que frequentam a Escola. Nesses bairros sociais há consumo e tráfico de droga. É sabido que alguns dos alunos da Escola, estão envolvidos neste processo de consumo e tráfico de estupefacientes.

A Escola depara-se com uma elevada taxa de insucesso escolar, um abandono escolar prematuro no 3.º Ciclo do Ensino Básico, muitas situações de indisciplina, falta de valores, descrédito da instituição Escola e dos seus agentes.

O nível socioeconómico dos agregados familiares dos alunos da turma e o respetivo rendimento per capita é médio-baixo. O nível de envolvimento dos pais no acompanhamento do desempenho escolar dos filhos é também baixo. Estes apenas vão à Escola quando solicitados pelo diretor de turma. As expectativas escolares são baixas, se o seu educando passar de ano, já é bom.

A turma, de 8.º anos, em que foi realizada a presente investigação era composta por 16 alunos, mas apenas 14 frequentavam as aulas. Dos 14 alunos que frequentavam as aulas, 10 eram do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Tinham idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos. Nenhum aluno se encontrava fora da escolaridade obrigatória e apenas 3 estavam a frequentar o 8.º ano pela segunda vez.

A grande maioria dos alunos da turma tinha mau desempenho escolar e nota negativa em matemática. Este facto era bem aceite pelos pais. As raízes culturais dos alunos, assim como a maneira como eles e seus pais interpretaram as suas experiências passadas em relação à matemática escolar, levaram a uma baixa participação e um posicionamento altamente

desinteressado nas aulas de matemática e também um alto índice de absenteísmo.

Infelizmente, a maior partedestes alunos, ainda não tinha vivenciado muitas experiências significativas na Escola, por isso, acabaram por construir *foregrounds* arruinados relativamente à Escola pois não lhes era visível o papel importante que a Escola pode ter na construção de um futuro de sucesso. Na percepção que tinham sobre as suas possibilidades de vida futura, consideravam que ter boas notas em matemática não era necessário para terminar a escolaridade obrigatória.

METODOLOGIA

Tendo em conta o problema em estudo optou-se nesta investigação por uma metodologia de natureza qualitativa. Os dados foram recolhidos através de uma observação participante completa (Adler & Adler, 1987) pois, uma das investigadoras foi também professora destes alunos, trabalhou com a professora da turma no design e implementação do Cenário de Aprendizagem e partilhou a responsabilidade de dinamizar as atividades com a professora da turma. Optando por esta estratégia, tivemos oportunidade de observar “in loco as experiências diárias dos sujeitos, [...] apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (Ludke & André, 1986, p. 26).

Como investigadoras, durante as aulas, procurámos, através da ação dialógica, aproximarmo-nos dos alunos de modo a perceber as suas perspetivas do mundo. Além disso, tentámos “incorporar o conhecimento tácito do meio” que por vezes se revelou “através de silêncios, humor, estranhas nuances” (Amado, 2014, p. 137) e algumas gargalhadas à mistura.

Utilizámos uma câmara fotográfica, duas câmaras de vídeo e um gravador de áudio.

Após cada aula, fizemos reflexões escritas sobre as mesmas, construindo diários de campo. Os trabalhos escritos realizados pelos alunos, também serviram de dados.

Para a análise dos dados tivemos em atenção o *background* e o *foreground* dos alunos pois estes têm um papel importante naquilo em que eles podem querer ‘tornar-se’ e em que ações poderão vir a envolver-se. Considerámos importante analisá-los para conseguir entendê-los e arranjar estratégias para que os alunos ativassem intenções de aprendizagem da matemática.

Analisámos como é que os alunos atuaram e refletiram sobre as suas ações, enquanto participaram na prática decorrente da implementação do Cenário de Aprendizagem. Analisámos também como foi feita a construção de significados, em particular os de natureza estatística.

O CENÁRIO DE APRENDIZAGEM: UMA CORRIDA COM ROBOTS

Antes de iniciar a recolha de dados criámos um esboço do Cenário de Aprendizagem (Matos, 2013; Wollenberg, Edmunds & Buck, 2000) que privilegiou o trabalho de projeto no sentido de Greeno e Middle School Mathematics through Applications Project (1998). Nesse esboço estava assente que iríamos realizar uma Corrida com Robots e que o foco em termos de tema matemático seria a Estatística. Introduzir os robots nesta prática adveio de uma solicitação dos alunos.

Apresentámos à professora da turma a estrutura base para o Cenário de Aprendizagem a implementar e essa proposta foi discutida e alterada de acordo com os interesses da professora, mas também dos alunos.

Durante as 9 aulas de 90 minutos de implementação do Cenário de Aprendizagem os alunos tiveram possibilidade de dar sugestões acerca dos caminhos a seguir. Essas sugestões foram sempre aceites por nós.

Durante a implementação do Cenário de Aprendizagem assumimos um compromisso democrático de Educação, valorizámos as discussões e os debates de ideias e permitimos a entrada, na sala de aula, da realidade dos alunos (Lopes, 2013).

A professora de matemática e a investigadora participante na recolha de dados trabalharam conjuntamente na orientação das tarefas e a investigadora conduziu as discussões na sala de aula. A esta turma ainda não tinha sido lecionada qualquer unidade de Estatística no 3.º Ciclo.

Com este Cenário de Aprendizagem os alunos tiveram a sua primeira experiência com o robot da LEGO MINDSTORMS NXT 2.0. e com o seu ambiente de programação.

Alguns alunos já tinham trabalhado, no ano letivo anterior, aquando o estudo das funções, com o robot RCX (um modelo anterior da LEGO) e foram esses alunos que pediram à professora para trabalhar novamente com robots.

Para iniciar o trabalho, os alunos receberam kits de montagem e tiveram oportunidade de construir um robot, seguindo as instruções de montagem para a estrutura base do robot e local de colocação do sensor de luz.

Os alunos programaram os robots para três propósitos diferentes:

- Programaram o robot para correr à volta de quatro mesas dispostas duas a duas, formando um retângulo.
- Realizaram corridas em linha reta, de um lado ao outro da sala. Aquí os alunos que utilizaram robots no 7.º ano para o estudo das funções mostraram evidência de que o conceito de proporcionalidade direta tinha sido percebido e era reconhecido por eles, uma vez que, o utilizam na programação que criaram.
- Programaram para as corridas, tendo em atenção que: i) o robot tinha que iniciar a corrida com o sinal de partida (utilizando o sensor de som); ii) tinha que seguir a linha preta para não se desviar do percurso (recorrendo ao sensor de luz) e finalmente, iii) tinha que parar 15 cm antes do fim do troço (utilizando o sensor ultrassónico).

Durante o processo de programação e experimentação o erro adquiriu um novo significado para os alunos, eles reconheceram que o erro pode ser algo importante para a aprendizagem.

Cada grupo de trabalho, com as peças fornecidas, criou um protótipo de troço de corridas tendo em atenção que este, em tamanho real, tinha que caber na sala de aula e que dois robots tinham que correr em simultâneo e ter a mesma probabilidade de ganhar.

Os alunos apresentaram estratégias para escolher o troço para a realização das corridas e decidiram pela votação e, assim, emergiu a oportunidade para os alunos realizarem o seu primeiro estudo estatístico e explorarem alguns conceitos estatísticos. Este momento foi aproveitado por nós para introduzirmos e diferenciarmos os conceitos de população e amostra e censo e sondagem.

O diálogo seguiu no sentido de discutir a importância da escolha de uma amostra representativa da população e dos cuidados que são necessários ter no momento da sua escolha.

Na aula seguinte, montaram o troço de corridas na sala de aula e realizaram as corridas.

Decidiram que, para todos os robots correrem nas mesmas condições, cada robot teria de correr duas vezes contra cada adversário, sendo uma vez em cada faixa do troço de corridas.

Cada grupo de trabalho recolheu os dados, durante as corridas, e analisou-os de forma a escolher o robot vencedor.

Com os dados recolhidos, cada grupo de trabalho realizou um estudo estatístico, no qual tirou conclusões, estabeleceu generalizações e apresentou os seus resultados à turma.

A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Desde o momento em que foi apresentada a 'grande ideia' (Fernandes, 2013, p. 250) do Cenário de Aprendizagem - *Realizar Corridas com Robots* – os alunos passaram a participar de forma ativa nas aulas de matemática.

O facto do pedido dos alunos para trabalhar com robots ter sido aceite pela professora de matemática revelou-se como um importante ponto de partida para a reconstrução dos *foregrounds* dos alunos relacionados com a matemática. Eles perceberem que os seus interesses eram valorizados pela professora e isso abriu espaço para emergir intenções de aprendizagem. Além disso, trabalhar com robots que foram construídos por eles ajudou também a desencadear intenções de aprendizagem nos alunos. A relação emocional criada com o robot que eles construíram, para correr e vencer as corridas, ajudou “os alunos a encontrar motivos para se envolverem na sua aprendizagem” (Fernandes, 2013, p. 159).

Durante as aulas em que o Cenário de Aprendizagem foi implementado os significados foram construídos através do trabalho que foi realizado com os alunos e pelos alunos. Como, por exemplo: O que é um troço de corrida?; Quando é que um troço de corrida é justo?; O que é uma corrida?; Qual é o robot vencedor das corridas?. Durante esse processo as ações e reflexões dos alunos permitiram-lhes aprender Estatística, uma vez que, conseguiram compreender os dados estatísticos por eles recolhidos e agir com eles e através deles de forma a tomarem decisões acerca do vencedor das corridas. Contudo, este trabalho foi possível pois aproveitámos o interesse dos alunos para, através do diálogo com eles estabelecido, tornarmos visíveis e com significado os conceitos de mínimo, máximo, amplitude de uma amostra, moda, média, mediana, quartis e amplitude interquartis e, desta forma, permitimos que ampliassem a plataforma de conhecimento partilhado. Para estes alunos, o entendimento dos conceitos básicos de Estatística precedeu ao cálculo da medida estatística, e as medidas estatísticas emergiram para dar nome ao que os alunos estavam a fazer.

Notemos que, até ao momento da realização do estudo estatístico, a intenção, a ação e a reflexão dos alunos estavam intimamente associadas a atividades de cariz prático e o produto era um elemento físico: um robot, uma programação que fazia o esperado, um troço de corrida que cabia na sala de aula, um robot vencedor de uma determinada corrida.

No momento de encontrar argumentos para um robot ser o vencedor, o produto deixou de ser algo físico, envolvia a criação de estratégias e argumentos para convencer-se e convencer aos outros de que a sua perspectiva era válida. Como muitos destes alunos tinham um *foreground* arruinado em relação à matemática consideravam que não conseguiam encontrar argumentos (matemáticos) para que o seu robot fosse o vencedor das corridas. Assim, as disposições dos alunos deixaram de estar voltadas para o estabelecimento de critérios para um robot ser o vencedor das corridas e desmotivaram. Analisemos um desses momentos, que ocorreu quando duas alunas estavam discutindo a cor do verniz das suas unhas.

Inv: Então, o que estão a fazer?

R: Nada. Já acabámos. Já descobrimos o vencedor.

N: É o *Jagunço*.

Inv: E como é que fizeram para descobrir?

D: Calculámos a média.

Inv: Como assim?

Ao levantar estas questões, demonstrámos curiosidade pelo trabalho das alunas, ao mesmo tempo que, tentámos perceber o trabalho que elas estavam a realizar e incentivámo-las a explicar a sua perspectiva para que, dessa forma, se envolvessem novamente no seu processo de aprendizagem.

R: Calculámos a média do tempo das corridas de cada robot e atribuímos a classificação dos robots.

O contacto estabeleceu-se entre nós e as alunas. Elas complementaram o raciocínio umas das outras, de modo a tornar pública a perspectiva do grupo e explicá-la a nós.

D: O que tem melhor média fica em primeiro lugar, a segunda melhor média em segundo lugar e por aí adiante.

N: Nós ficámos em terceiro lugar.

Embora tenhamos percebido a perspectiva das alunas, não queríamos que estas dessem por terminado o seu trabalho, por isso, levantámos uma nova questão:

Inv: Conseguem arranjar uma estratégia em que sejam vocês as vencedoras?

D e R: Não vale a pena professora. Não ganhámos.

Nesta altura as alunas não tinham a noção de que consoante os critérios estabelecidos, diferentes robots poderiam ser vencedores. “De acordo com a sua visão da matemática, quando se encontra a solução de um problema, este está resolvido. E de acordo com esta conceção, o problema já estava resolvido. O *Jagunço* era o vencedor” (Fernandes, Lopes & Martins, 2018, p. 146).

Ao tentarmos atuar como facilitadoras levantámos várias questões, sempre com uma postura investigativa. Questionámos sobre os procedimentos que as alunas adotaram para definir a classificação dos robots e tentámos reconhecer a perspetiva do grupo. Além disso, quando questionámos sobre as suas ideias e sobre os procedimentos matemáticos que utilizaram, fizemos com que elas refletissem acerca do seu trabalho, reconhecessem a ideia matemática que utilizaram no mesmo e pudessem reconstruir a ideia do que é resolver um problema na aula de matemática.

A última questão “Conseguem arranjar uma estratégia...?” foi formulada com o intuito de desafiar, abrir novas perspetivas e, também, manter as alunas envolvidas na atividade proposta. Ao lançar a questão, estamos a tentar tornar visível outras possibilidades de classificação dos robots. Contudo, a questão não foi suficiente para gerar intenção de ação nas alunas. As alunas continuaram sem saber o que fazer, por isso, lançámos uma nova sugestão, agora, em forma de questão hipotética:

Inv: E se analisassem os tempos das corridas a fim de descobrir quem tem o melhor de todos os tempos das corridas?

A sugestão foi feita pois sabíamos que o melhor tempo das corridas era delas. Fizemos a sugestão numa forma hipotética, para que parecesse que ficava a cargo das alunas a decisão final sobre adotá-la ou não, contudo, pretendíamos que as alunas aceitassem a sugestão e comesçassem a analisar os dados.

A sugestão foi apropriada pois as alunas perceberam-na e voltaram, novamente, a sua atenção para a análise dos dados das corridas e, conseqüentemente, para o seu processo de aprendizagem.

As alunas quiseram reconhecer o que queríamos que elas fizessem com a nossa sugestão, por isso, ordenaram os dados de cada uma das seis corridas de cada robot e verificaram que o melhor de todos os tempos pertencia ao seu robot. As alunas começaram a trabalhar e a conduzir novamente a atividade na tentativa de encontrar outro critério de classificação dos robots.

Passado alguns minutos, as alunas chamaram-nos novamente.

D: Professora! Pode cá voltar?

Regressámos ao grupo.

Inv: Sim?

D e R: Assim ganhámos.

Demos um sorriso ao nos apercebermos que as alunas reconheceram a nossa perspetiva e questionámos para confirmar.

Inv: Como assim?

N: Temos o melhor tempo de todas as corridas ... se utilizarmos só o melhor tempo de cada robot...

As três alunas, em simultâneo, disseram.

D, N e R: Ganhámos.

Demos um reforço positivo ao trabalho das alunas e sugerimos-lhes avançar com essa estratégia.

Inv: Muito bem. Tentem organizar a informação de modo a apresentar a classificação de cada robot.

Afastámo-nos do grupo para deixá-las trabalhar autonomamente.

Através destas questões ajudámos a fazer emergir intenções de aprendizagem nas alunas, fazendo-as ver que daquela forma o seu robot seria o vencedor das corridas e que eram capazes de encontrar argumentos matemáticos para tal. E, desta forma, conseguimos estabelecer uma relação entre a atividade em sala de aula e os *foregrounds* das alunas em relação à matemática, ajudando-as a reconstruí-los e levando-as a viver experiências significativas nas aulas de matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o Cenário de Aprendizagem foi desenhado com os alunos, eles tiveram oportunidade de dar sugestões para o seu prosseguimento e sobre o desenrolar das tarefas. Todas as tarefas foram discutidas com eles, o que propiciou uma mudança quer do papel do professor quer do papel dos alunos nas aulas de matemática, fez com que o trabalho se tornasse significativo para os alunos e que se tornassem participantes ativos no seu processo de aprendizagem. Propiciou que reconstruissem o seus *foreground* relativamente às suas capacidades de 'aprender matemática'.

Durante as aulas os alunos partilharam as responsabilidades e tomaram decisões que contribuíram para o desenrolar das tarefas e o sucesso de todos.

Todo o enredo que se desenvolveu nas aulas de matemática estimulou, nos alunos, atitudes como respeito pelos colegas, cooperação entre os elementos do grupo e entre toda a turma e iniciativa por parte de alunos que usualmente não demonstravam.

A forma como a Estatística foi explorada na sala de aula motivou os alunos, uma vez que a investigação estatística que realizaram foi criada de acordo com os seus interesses e possibilitou oportunidade para encontrarem e definirem os seus próprios objetivos de aprendizagem.

Como o contexto era relevante para os alunos as tarefas tornaram-se significativas e gerou neles a disposição para se envolverem, permitiu-lhes atribuir significado às tarefas a realizar e, dessa forma, sentiram-se capazes de as resolver, o que fez com que ativassem intenções de aprendizagem e uma atitude de procura de soluções.

A experiência vivida permitiu que passassem a 'olhar' para si de maneira diferente. Agora consideram que são capazes de aprender matemática. Os alunos ganharam confiança quanto às suas capacidades e passaram a acreditar que 'a matemática não é só para alguns'.

Acredita-se que, com este trabalho com robots, os alunos tornaram-se mais capazes para resolver problemas, para entender, interpretar, analisar, relacionar, comparar e sintetizar dados estatísticos. Neste sentido, aprenderam Estatística. Não sendo a reconstrução de *foregrounds* um processo imediato, podemos afirmar este foi um primeiro passo na reconstrução dos *foregrounds* dos alunos em relação à matemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adler, P.A. & Adler, P. (1987). *Membership Roles in Field Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications, U.S.A.

Alrø, H. & Skovsmose, O. (2004). *Dialogue and Learning in Mathematics Education: Intention, Reflection, Critique*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Alrø, H. & Skovsmose, O. (2006). *Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Fernandes, E. (Ed.) (2013). *Aprender Matemática e Informática com Robots*. Funchal: Universidade da Madeira. E-book. Disponível em: www.cee.uma.pt/droide2ebook.

Fernandes, E.; Lopes, P.C. & Martins, S. (2018). Learning Scenarios with Robots Leading to Problem-Solving and Mathematics Learning. In N. Amado, S. Carreira & K. Jones (Eds.), *Broadening the Scope of Research on Mathematical Problem Solving: A Focus on Technology, Creativity and Affect*. New York: Springer.

Greeno, J.G. & Middle School Mathematics through Applications Project. (1998). The situativity of knowing, learning and research. *American Psychologist*, 53(1), 5-26.

- Gruber, M.J., Gelman, B.D. & Ranganath, C. (2014). States of Curiosity Modulate Hippocampus-Dependent Learning via the Dopaminergic Circuit. *Neuron*, 84, 486-496.
- Lopes, P. C. (2016). Aprender Matemática com Recurso a Tecnologias: Robots na sala de aula. PhD Thesis. Universidade da Madeira.
- Lopes, P.C. (2013). Uma Corrida com Robots. In E. Fernandes (Ed.), *Aprender Matemática e Informática com Robots*, (pp. 86-95). Funchal: Universidade da Madeira. E-book. Disponível em: www.cee.uma.pt/droide2/ebook/index.html.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Matos, J.F. (2013). Cenários de Aprendizagem como recursos estruturantes da ação em educação. In E. Fernandes (Ed.), *Aprender Matemática e Informática com Robots*, (pp. 47-54). Funchal: Universidade da Madeira.
- Skovsmose, O. (1994). *Towards a Philosophy of Critical Mathematical Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Skovsmose, O. (2011). *An invitation to critical mathematics education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Skovsmose, O.; Alrø, H.; Valero, P. & Scandiuzzi, P.P. (2009). "Antes de dividir temos que somar": 'entre-vistando' *foregrounds* de estudantes indígenas. *Bolema*, 22(34), 237-262.
- Skovsmose, O.; Scandiuzzi, P.P.; Valero, P. & Alrø, H. (2012). A Aprendizagem Matemática em uma Posição de Fronteira: *foregrounds* e intencionalidade de estudantes de uma favela brasileira. *Bolema*, 26(42A), 231-260.
- Wollenberg, E.; Edmunds, D. & Buck, L. (2000). *Anticipating Change: Scenarios as a Tool For Adaptive Forest Management. A Guide*. Indonesia: SMT Grafika Desa Putera.

Sónia Martins¹ & Elsa Fernandes²

¹Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

E-mail: soniam@staff.uma.pt.

²Departamento de Matemática, Faculdade de Ciências Exatas e da Engenharia, UMA, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

E-mail: elsaf@staff.uma.pt.

RESUMO

No campo educacional a sigla STEM refere-se a uma abordagem pedagógica onde, de forma interdisciplinar, os alunos mobilizam saberes das Ciências, das Tecnologias, das Engenharias e da Matemática. Apesar da incerteza que o desafio de envolver os alunos em projetos STEM, onde as tecnologias são recursos estruturantes para a aprendizagem, acarreta, esta metodologia é apontada por vários autores como um possível caminho para a preparação dos alunos de hoje para o mercado de trabalho do amanhã. Contudo, formarmos alunos capazes de assumir riscos ponderados, persistentes na resolução de problemas e que abracem o trabalho colaborativo e a criatividade, parece representar um bom caminho para que futuros profissionais possam lidar com a incerteza que o futuro nos reserva. A inclusão das artes (STEAM) nos referidos projetos é apontada como um meio para que os alunos desenvolvam soluções criativas para os problemas e para que estabeleçam conexões entre o conhecimento científico e as artes e humanidades. Neste trabalho apresentamos um projeto com robots, desenvolvido por crianças do 1.º Ciclo, e discutimos, adotando uma perspetiva situada da aprendizagem, o potencial pedagógico da abordagem STEAM adotada.

INTRODUÇÃO

No campo educacional o acrónimo STEM refere-se a uma abordagem pedagógica onde, de forma interdisciplinar, os alunos mobilizam saberes das Ciências, das Tecnologias, das Engenharias e da Matemática. Esta abordagem foi proposta pela primeira vez no início dos anos 90 pela National Science Foundation nos Estados Unidos da América, como uma abordagem pedagógica a ser implementada no país de forma a capacitar os alunos de conhecimentos e competências consideradas fulcrais para o desenvolvimento de uma sociedade competitiva, quer económica como cientificamente (Koehler, Binns & Bloom, 2016). Relatórios recentes

(NASEM, 2018; European Schoolnet, 2018) ressaltam a crescente demanda por profissionais com conhecimentos e competências ligadas a estas áreas, apontando para a pertinência do seu desenvolvimento em alunos, desde os primeiros anos de escolaridade.

A participação de alunos em projetos STEM, onde as tecnologias são recursos estruturantes para a aprendizagem, é apontado por vários autores como um possível caminho para a preparação dos alunos de hoje para o mercado de trabalho do amanhã. Apesar da incerteza que este desafio acarreta, é consensual afirmar que formar alunos capazes de assumir riscos ponderados, persistentes na resolução de problemas e que abracem o trabalho colaborativo e a criatividade, parece representar um bom caminho para que futuros profissionais possam lidar com a incerteza que o futuro nos reserva. A inclusão das artes nos referidos projetos é apontada como um meio para que os alunos desenvolvam soluções criativas para os problemas e para que estabeleçam conexões entre o conhecimento científico e as artes e humanidades. Esta crescente preocupação tem sido expressa, em termos teóricos, pelo acrónimo STEAM.

Em termos educacionais, a introdução da letra A na abordagem STEM, não se prende unicamente com a inclusão das artes em projetos STEM, sejam elas cinema, dança, literatura, música, pintura, teatro, etc. A abordagem STEAM debruça-se sobre a relevância de se trazer para os projetos STEM componentes ligadas ao processo criativo, à imprevisibilidade, à inovação e ao sentido estético que, regra geral, acompanham os artistas e os *designers*. É nesse sentido que aqui tomamos as Artes no acrónimo STEAM.

Neste artigo discutiremos, à luz de uma perspetiva situada da aprendizagem (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), o potencial pedagógico da abordagem STEAM adotada num projeto com robots, desenvolvido por crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma escola da Região Autónoma da Madeira. Primeiramente apresentaremos o referencial teórico que sustenta a investigação, o contexto empírico onde foram recolhidos os dados e as opções metodológicas adotadas. Posteriormente, analisaremos o contributo dos robots para a aprendizagem das STEAM e apontaremos as principais conclusões do estudo, salientando o potencial pedagógico da abordagem pedagógica adotada.

APRENDIZAGEM SITUADA

Tomar a aprendizagem como um fenómeno situado implica considerá-la como parte integrante das práticas nas quais as pessoas estão envolvidas e participam (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Assim, não

fará sentido falar na produção de conhecimento ou no desenvolvimento de uma determinada competência, sem atender às práticas onde esse conhecimento ou essa competência adquire significado.

Imaginemos alguém que pretenda tornar-se cozinheiro. Certamente o conhecimento adquirido se frequentar um curso de culinária não será suficiente para tornar-se um cozinheiro competente. No curso pode ter aprendido a confeccionar alguns pratos e ter experimentado algumas técnicas, no entanto, a aprendizagem do que significa ser um cozinheiro envolverá estar imerso numa prática onde o conhecimento ganhe significado e onde as responsabilidades, exigências, e particularidades dessa identidade sejam negociadas. Nesta perspectiva, aprender significa tornar-se uma pessoa diferente, face às possibilidades dos sistemas de relações com significado que as tarefas, funções e compreensões possibilitam nessa prática (Martins, 2016). Transpor esta ideia para o contexto escolar, com todas as subtilezas que isso acarreta, obriga-nos a uma reflexão sobre as oportunidades oferecidas pela escola para que os alunos participem em práticas nas quais têm oportunidade de negociar o significado do conhecimento que aí se produz.

Colocar o foco na participação dos alunos, no sentido acima descrito, tem amplas implicações para o desenvolvimento de práticas que sustentem a aprendizagem. A perspectiva desenvolvida por Lave e Wenger (1991) suporta a ideia de que a aprendizagem ocorre nos contextos físico e social em que emerge. Deste ponto de vista, aprender significa participar em práticas sociais e negociar significados nessas práticas.

Quando analisamos, à luz dos pressupostos teóricos que aqui se discutem, uma prática escolar com características ditas 'tradicionais', e entenda-se tradicional o contexto em que o professor apresenta aos alunos os conceitos e técnicas que já se encontram reificados (Wenger, 1998) em livros ou no seu próprio discurso, verificamos que os alunos não têm a oportunidade de negociar o significado desses conceitos e procedimentos. O conhecimento é apresentado ao aluno de uma forma 'congelada', pronta a consumir.

A perspectiva situada, sugere que a aprendizagem ocorra através das relações entre as pessoas, conectando o conhecimento prévio com o que de novo se constrói, muitas vezes de uma forma não intencional (Wenger, 1998). Assim, o envolvimento dos alunos em experiências onde podem explorar e resolver problemas mobilizando saberes das mais diversas áreas, certamente será uma questão central quando discutimos o *design* de contextos promotores de aprendizagem.

Segundo Wenger (1998) a aprendizagem é uma questão de engajamento mútuo, dependendo das oportunidades para contribuir ativamente com as práticas que valorizamos e nas quais outros participantes também nos valorizam. Mais concretamente, podemos afirmar que o engajamento apontado por Wenger (1998) refere-se a processos mútuos de negociação de significados e dá-se a partir das histórias de aprendizagem compartilhadas, dos relacionamentos e das interações estabelecidas.

A fim de promover um ambiente de aprendizagem no qual as oportunidades de engajamento sejam sustentadas, Wenger (1998) apresenta um conjunto de diretrizes. Essas diretrizes são avançadas pelo autor referindo-se de uma forma amplificada a qualquer contexto onde se requeira a aprendizagem, independentemente do contexto escolar. Transpondo esses pressupostos para o contexto educacional, enunciámo-los da seguinte forma: 1) Tomar a aprendizagem como um processo de participação, isto é, como um processo de envolvimento de alunos e professores em práticas nas quais o conhecimento se produz e adquire significado; 2) Colocar o ênfase na aprendizagem em vez de no ensino, uma vez que existe muita aprendizagem sem que haja ensino e muito ensino sem que exista aprendizagem. Neste sentido, mostra-se importante encontrar pontos de alavancagem para que se construam oportunidades de aprendizagem oferecidas pela prática; 3) Envolver alunos e professores no *design* da sua prática como um espaço de aprendizagem; 4) Permitir a alunos e professores o acesso aos recursos de que necessitam para exercer a imaginação e negociar as suas conexões com outras práticas, permitindo a projeção de possíveis trajetórias de aprendizagem.

De acordo com a perspectiva situada, as permissas acima enunciadas revelam-se fundamentais para o *design* de experiências promotoras de aprendizagem. Podemos então estabelecer um paralelo entre os pressupostos acima enunciados e uma abordagem STEAM, na qual alunos e professores estão envolvidos em projetos interdisciplinares, onde são negociados saberes das ciências, tecnologias, engenharia (mecânica, física, eletrônica, etc.), artes e matemática.

A abordagem STEAM caracteriza-se pelo trabalho colaborativo de alunos em projetos interdisciplinares, nos quais procuram dar resposta a um problema ou aprofundar o seu conhecimento acerca de uma temática que seja do seu interesse. Nesse processo, mobilizam conteúdos e procedimentos das áreas das STEM e das Artes, fazem um trabalho *hands-on*, desenvolvem competências de trabalho em equipa e dão asas à sua criatividade. Neste sentido, no presente trabalho, tomamos a inclusão das Artes nos projetos STEM, englobando três dimensões: a) a aprendizagem de

conteúdos curriculares das artes; b) o desenvolvimento da dimensão estética e c) o emprego de disciplinas STEM de maneiras que são voltadas para a invenção, inovação e criatividade (Clapp & Jimenez, 2016).

METODOLOGIA

A investigação qualitativa que aqui apresentamos teve a sua génese no Projeto de Investigação DROIDE II - Robots em Educação Matemática e Informática, findo em 2013, cujo principal objetivo visava compreender de que forma o uso dos robots como artefactos mediadores da aprendizagem contribui para que os jovens produzam significado e desenvolvam aprendizagem de tópicos e conceitos matemáticos e informáticos.

No âmbito do projeto DROIDE II foram implementados e analisados vários cenários de aprendizagem (Carroll, 1999) visando a compreensão dos contributos do uso de robots com alunos de diferentes níveis de escolaridade, envolvidos em diferentes contextos de aprendizagem (Fernandes, 2013). Nesta secção apresentaremos o cenário de aprendizagem 'Uma História com Robots', desenhado e implementado no âmbito do projeto de investigação DROIDE II e posteriormente teceremos algumas considerações acerca da metodologia de investigação adotada.

Cenário de Aprendizagem: Uma história com Robots: No projeto que aqui discutimos, 40 alunos de duas turmas do 1.º Ciclo (2.º e 3.º anos de escolaridade) trabalharam em conjunto durante dois anos letivos num projeto com robots. A temática do projeto prendeu-se com a escrita e dramatização de uma história, em que as personagens da história foram robots construídos pelos alunos.

A ideia central do cenário foi apresentada aos alunos, tendo sido dada oportunidade para que estes pudessem intervir na criação do cenário de aprendizagem, possibilitando-lhes fazerem opções, que não foram de importância menor nem para eles nem para o desenvolvimento do projeto.

As sessões de trabalho conjunto do projeto foram realizadas no refeitório da escola e no pátio exterior ao refeitório, onde os alunos experimentavam a programação dos robots. Os alunos trabalharam em grupos, que se foram alterando ao longo da implementação do cenário de aprendizagem, mas que eram sempre formados por alunos de ambas as turmas. Nas sessões estiveram presentes as professoras das áreas curriculares de ambas as turmas, os alunos de ambas as turmas e investigadores do projeto DROIDE II envolvidos na recolha dos dados.

Os alunos utilizaram os robots RCX e NXT da Lego Mindstorms nos quais o ambiente de programação consiste numa aplicação muito intuitiva, que permite programar arrastando blocos de código, constituindo uma ferramenta muito indicada para alunos que não possuam grandes conhecimentos de programação. Neste cenário de aprendizagem, alunos e professoras não possuíam conhecimento prévio dos modelos utilizados, nem possuíam experiência em programar.

Numa primeira fase do projeto os alunos visualizaram o *trailer* do filme de animação Wall-E e expressaram, por meio de desenho e texto, o que para eles era um robot. Posteriormente manipularam construções Lego, sendo algumas robots e outras não. Desta forma procurou-se discutir o que definia um robot, contribuindo para a construção de uma ideia partilhada do que era um robot. Em sessões seguintes os alunos construíram vários robots e atribuíram-lhes características físicas e psicológicas. Posto isto, escolheram quais os robots que seriam as personagens principais da história escrita por eles, estabeleceram as relações de amizade entre diferentes personagens e negociaram o enredo principal.

A escrita da história foi iniciada por um grupo de trabalho. Os restantes iniciaram a programação dos seus robots. A história foi passando pelos vários grupos para a irem completando. Posteriormente os alunos assumiram tarefas distintas: continuaram com a escrita da história ou com a programação livre dos robots. A tarefa de encenar a história não foi concluída nesta fase e os alunos manifestaram muita vontade de continuar com o projeto no ano letivo seguinte.

As sessões iniciaram-se no ano letivo seguinte com uma discussão acerca do trabalho anteriormente realizado. Como forma de encenar a história, os alunos optaram pela produção de um filme e sugeriram que nas aulas de expressão plástica, de cada turma, construíssem a maquete ('chão' das filmagens), os cenários físicos e os adereços necessários para a consecução desta nova tarefa. Os professores de Expressão Plástica das turmas aceitaram o convite e a recolha de dados estendeu-se também a este novo contexto.

Nesta fase do projeto foram estabelecidas novas tarefas e os alunos organizaram-se em diferentes equipas, de acordo com o que consideraram importante desenvolver de modo a produzirem o filme, baseado na história anteriormente escrita. Os alunos decidiram criar as equipas de: realização, montagem, filmagem, som, programação dos NXT, programação dos RCX, vozes e iluminação. Cada aluno escolheu em que equipa(s) queria participar.

Metodologia de Investigação: O cenário de aprendizagem 'Uma História com Robots' serviu de base empírica a uma investigação desenvolvida no projeto DROIDE II – investigação de doutoramento da primeira autora – cujo principal problema prendeu-se com a compreensão dos contributos do uso de robots para a aprendizagem de tópicos e conceitos matemáticos por crianças do 1.º ciclo, quando envolvidos numa metodologia de projeto (Martins, 2016).

Apesar do foco analítico da investigação no âmbito do DROIDE II ter sido a aprendizagem da matemática, atendendo à forma como foi conceptualizada teoricamente a aprendizagem, esta não pôde ser compreendida desligada da aprendizagem de tópicos e conceitos de outras áreas do conhecimento. Assim, findo o projeto de investigação, fomos novamente olhar os dados recolhidos no sentido de compreendermos a aprendizagem dos alunos em outras áreas, nomeadamente nas áreas STEM.

Mais recentemente, a nossa lente analítica tem-se direcionado para a aprendizagem das STEAM, sendo que no presente artigo pretendemos compreender quais os contributos do uso de robots para a aprendizagem das STEAM no cenário de aprendizagem 'Uma História com Robots'.

Atendendo à natureza do problema de investigação e ao fenómeno em estudo – a aprendizagem – a opção metodológica assentou no paradigma interpretativo, tendo sido utilizadas técnicas e métodos qualitativos. Os dados foram recolhidos no local da ocorrência do fenómeno de investigação e a observação participante foi uma estratégia central enquanto fonte de recolha de dados. Contudo, outras fontes foram utilizadas.

As sessões do projeto foram gravadas em áudio e vídeo, privilegiando-se o registo das interações entre os alunos. Foram feitas transcrições dos vídeos e anotações num diário de participação nas sessões. O diário foi elaborado tendo por base tópicos registados no decorrer das sessões, e após cada uma delas foram escritas extensas notas de campo. Foram realizadas entrevistas às professoras envolvidas e a alguns alunos, com o pressuposto de clarificar alguns aspetos da prática que suscitaram dúvidas ou se manifestaram insuficientes aquando da análise. As entrevistas realizadas foram do tipo semiestruturado, conduzidas com base em tópicos específicos a partir dos quais se formularam as questões. Na presente investigação, o entrevistador pôde mudar a ordem das questões preparadas ou introduzir novas questões no decorrer da entrevista e solicitar esclarecimentos ou informação adicional aos entrevistados. Foram ainda considerados os registos de trabalhos escritos dos alunos e as anotações das professoras das turmas envolvidas.

Com base nos dados recolhidos, o processo analítico tem-se pautado pela compreensão dos diferentes níveis de participação dos envolvidos (professoras e alunos), caracterizando o papel dos robots para a aprendizagem de conceitos e procedimentos de diferentes domínios, numa abordagem STEAM.

APRENDIZAGEM DAS STEAM NO CENÁRIO 'UMA HISTÓRIA COM ROBOTS'

Como já foi referido, na investigação realizada no projeto DROIDE II o nosso foco analítico residiu na compreensão da aprendizagem da matemática e informática, tendo-se concluído que foram vários os conceitos e procedimentos matemáticos e informáticos cujo significado foi negociado no âmbito deste cenário de aprendizagem. Em Martins (2016) a aprendizagem de conceitos específicos da matemática é discutida em profundidade, destacando-se a aprendizagem de conceitos de grandeza e medida, de noções temporais e espaciais, da posição relativa de retas no plano, de noções relacionadas com a disposição retangular, do cálculo de áreas e da escrita de números em diferentes sistemas de numeração. Da análise feita, destacamos o facto de o robot ter estado sempre presente, física e conceptualmente, na negociação destes significados.

As noções temporais e espaciais e a posição relativa de retas no plano, por exemplo, emergiram da necessidade de estipular determinadas trajetórias na programação dos robots. Foi o robot que permitiu aos alunos perceberem e negociar o significado desses conceitos matemáticos, num contexto específico em que precisavam usá-los para a resolução de problemas emergentes na prática, neste caso o desenvolvimento de uma programação eficaz (Fernandes, Lopes & Martins, 2018).



Figura 1. Alunos a discutirem programação dos robots.

Contudo, ao estipularem as trajetórias dos robots, os alunos negociaram outros significados além dos matemáticos. A negociação da noção matemática de intersecção e paralelismo de retas acompanhou a negociação da ideia de velocidade. Com efeito os alunos, ao analisarem e discutirem a trajetória dos robots, consideraram que a melhor forma de garantir que dois robots não se encontrassem seria optar pelo paralelismo das ruas em que estes circulavam. No entanto, concluíram igualmente que, mesmo se deslocando em duas ruas não paralelas, os robots poderiam não se encontrar. Esta questão foi trazida à discussão por um aluno, ao afirmar que, neste caso, bastaria que um dos robots estivesse programado para andar mais rápido que o outro. O conhecimento do efeito da programação do robot no movimento do mesmo foi trazido pelo aluno como suporte à sua argumentação. Desta forma, a noção de velocidade como relação entre a distância percorrida e o tempo, embora de forma muito informal e ainda 'embrionária', foi construída de forma significativa por estes alunos, tendo as trajetórias de robots como uma evidência desse fenómeno (Fernandes & Martins, 2018).

A negociação dos significados acima analisada deu-se nas aulas de expressão plástica quando os alunos projetaram os cenários físicos para as filmagens.

Durante a segunda fase de implementação do cenário de aprendizagem procurámos acompanhar as aulas de expressão plástica, de modo a auxiliar nas tarefas desenvolvidas e também para termos uma melhor perceção da forma como os alunos comunicavam aos professores o entendimento que faziam de como a história ganharia vida através de um filme.



Figura 2. Alunos a trabalharem nas aulas de Expressão Plástica.

Os professores de expressão plástica de ambas as turmas não participavam nas sessões conjuntas do projeto e como tal, não tinham o

conhecimento acerca da história escrita ou dos robots construídos. Assim sendo, os alunos partilhavam com eles o trabalho que estavam a desenvolver no projeto e discutiam os recursos necessários para a produção do filme, tomando por base as decisões tomadas nas sessões conjuntas.

Os professores de expressão plástica de ambas as turmas procuraram articular as expectativas dos alunos com a utilização de materiais, de conteúdos e técnicas específicas do domínio da expressão plástica. Desta forma, a aprendizagem desses elementos emergiu da necessidade que os alunos tiveram em produzir determinados artefactos para o projeto com robots. Este aspeto foi muito importante na sustentação do engajamento dos alunos.

Mas as aprendizagens no domínio da expressão plástica ultrapassaram os conteúdos e procedimentos técnicos, específicos desta área. Nas atividades desenvolvidas neste cenário de aprendizagem as crianças puderam desenvolver a sua sensibilidade, imaginação e sentido estético. Todo o enredo do cenário contribuiu para que as crianças desenvolvessem formas pessoais de expressar o seu mundo e de representar a realidade. Evidência desse facto é a forma como os alunos expressaram qual a sua concepção de robot, na fase inicial do projeto.

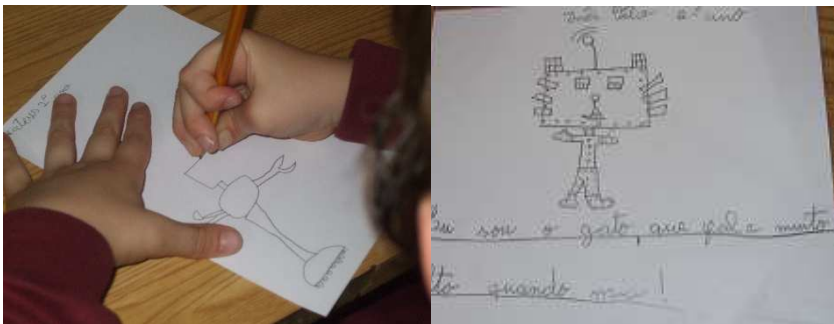


Figura 3. Alunos expressando a sua concepção de robot.

Este momento foi importante pois os alunos expressaram de diferentes formas o que para eles representava um robot e que tipo de características físicas e em termos de personalidade poderiam eventualmente assumir.

A subsequente manipulação de construções Lego, sendo que umas eram robots e outras não, permitiu-lhes encontrar, além das possibilidades por eles criadas, uma ideia partilhada do que era um robot em termos tecnológicos. Analisemos o seguinte episódio:

Investigadora: Todos os grupos têm neste momento, em sua posse, um robot?

Leo: O nosso grupo tem um robot.

Investigadora: Sim? E porque é um robot?

Leo: Tem botões, fios...

Investigadora: E a mota? Ninguém escolheu ficar agora com ela? Não gostaram dela?

Vários alunos: Sim gostámos.

Soa: Mas não acho que seja um robot...

Investigadora: Porquê?

Mat: Não tem nenhum botão, nem fios.

Leo: Há brinquedos que parecem ser robots, mas podem não ser. Não têm botões, nem fios, ... não se mexem sozinhos, pois precisam da nossa ajuda;

Seb: Por exemplo, no nosso, eu poderia pôr aqui um volante e ser eu a pôr os bonecos a subir e a descer, assim não precisava de energia. Mas se eu fizesse isso deixaria de ser um robot;

O diálogo estabelecido com os alunos evidenciou que os atributos por eles imputados a um artefacto representativo de um robot, correspondem ao que é comumente aceite no domínio das Ciências Computacionais. Um aspeto muito salientado foi que, enquanto para algumas construções se movimentarem seria necessário serem eles a impulsioná-las, para outras, bastava premir um botão para que desempenhassem autonomamente determinadas funções, tais como deslocar-se ou emitir um som. Verificamos que para estes alunos o robot foi conceptualizado como uma máquina que possui a capacidade de realizar, de maneira autónoma ou pré-programada, determinadas tarefas. Apesar de ainda não lhes ser perceptível como tal era possível, os alunos manifestaram desde logo interesse em serem eles a “comandar” aquelas construções, em poderem dar-lhes ordens para que elas reagissem aos seus comandos.

A construção dos seus próprios robots permitiu-lhes compreender as suas componentes constitutivas e quais as suas funções. Os alunos analisaram as peças, motores e sensores utilizados nas suas construções e analisaram de que forma esses constituintes permitiam ao robot produzir movimento ou perceber o meio envolvente. Neste sentido apropriaram-

se, ainda que numa dimensão específica para crianças desta idade, da mecânica e eletrónica subjacente às suas construções (Martins, 2017).



Figura 4. Construção e programação dos robots.

Contudo, além da negociação dos significados acima discutidos, a construção dos robots foi um campo rico para que os alunos expressassem a sua criatividade e sentido estético, mas também para que construíssem um sentido de pertença relativamente às atividades subsequentes do projeto.

A forma como dividiram tarefas ao seguir as instruções de montagem, como escolheram os adereços a colocar nos robots – antenas, patitas, olhinhos, ... – os seus nomes, ou as características em termos de personalidade dos robots, resultaram da tomada de opções conjuntas, negociadas no seio de cada grupo de trabalho.

Analisando o trabalho realizado nos diferentes grupos de trabalho, verificamos que os robots foram construídos daquela forma e com aquelas características porque os alunos assim o negociaram. Os robots assumiram essas características porque os alunos assim o entenderam. Foram o resultado de um processo que deu forma à experiência vivida, produzindo objetos que congelaram essa experiência numa ‘coisa’ – o robot. Isto é assumiam-se como reificações desta prática (Wenger, 1998). As características atribuídas aos robots (em termos físicos e em termos de personalidade na criação de uma personagem) representam de acordo com Fernandes (2013) a personificação do robot e “(...) ajudam os alunos a encontrar motivos para se envolverem na sua aprendizagem” (p. 159).

Na discussão aqui apresentada são evidentes os contributos do uso de robots para a aprendizagem de diversos conceitos ligados a diferentes domínios, numa abordagem STEAM. Com efeito, as atividades desenvolvidas permitiram aos alunos negociar significados de diferentes

áreas, num contexto em que esses conceitos adquiriram significado fruto das ações desempenhadas e dos problemas emergentes da prática. Contudo, será importante em termos analíticos atender às características do *design* do cenário de aprendizagem que potenciaram essas aprendizagens.

Tendo sido tomada uma visão da aprendizagem como um fenómeno situado e construído socialmente, implicou adotar um *design* do cenário onde foram proporcionadas oportunidades para que os envolvidos pudessem articular as suas expectativas e se envolver em ações nas quais os significados foram negociados. Neste sentido, a formação de grupos de trabalho heterogéneos, com alunos de ambas as turmas, o posicionamento das professoras e investigadoras, a negociação nas decisões e o sentido de responsabilidade e responsabilização como motores impulsionadores das tarefas desenvolvidas foram, sem dúvida, aspetos que moldaram a aprendizagem dos alunos nesta prática (Martins & Fernandes, 2015a, 2015b).

A interdisciplinaridade foi uma componente muito forte neste cenário de aprendizagem. Este não foi um projeto conjunto especificamente ligado à Matemática, à Língua Portuguesa, às Artes, à Informática ou a outra qualquer área disciplinar. O cenário de aprendizagem correspondia essencialmente a um projeto com robots, “(...) onde os conteúdos de diferentes áreas do saber emergiam, sendo que os seus significados foram negociados nesta prática conjunta” (Martins & Fernandes, 2015c, p. 6).

CONSIDERAÇÕES GERAIS

As sociedades atuais apelam ao valor de redes de colaboração criativa, onde especialistas de diferentes áreas trabalham cooperativamente no desenvolvimento de produtos e soluções economicamente e sustentavelmente rentáveis. Neste sentido, não bastará aos nossos alunos, profissionais de um futuro não distante, terem memorizado um conjunto de factos científicos. O desenvolvimento de competências ligadas à comunicação, colaboração, criatividade e invenção serão fundamentais para as crianças estejam futuramente aptas a enfrentar os desafios laborais emergentes (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2016).

Atender aos pressupostos de uma visão situada da aprendizagem, contribuiu para o *design* de um cenário de aprendizagem que se caracterizou pelo enfoque dado à exploração de novas formas de ser e de atuar, que transcenderam e transformaram a prática escolar dos envolvidos. No cenário de aprendizagem ‘Uma história com Robots’ cada um teve a sua

voz, deixou a sua marca no resultado produzido e o conhecimento não foi entendido como individual, mas sim como algo partilhado no coletivo.

Um aspeto que nos parece ser importante ressaltar foi o papel do robot enquanto artefacto que permitiu construir 'a ponte' entre as diferentes práticas escolares nas quais os alunos estiveram envolvidos. A presença do robot ultrapassou a sua utilização no âmbito do projeto com os robots. Este artefacto foi o mote para a construção de conhecimento nas sessões conjuntas do projeto, nas aulas curriculares e nas de expressão plástica de ambas as turmas. Transversalmente, o trabalho com este artefacto conduziu a uma rede de conexões entre as práticas desenvolvidas nestes três contextos, contribuindo para uma visão mais holística da aprendizagem por parte dos alunos.

O *design* do cenário de aprendizagem, assente numa metodologia de projeto, foi também fundamental para que conceitos das STEAM ganhassem relevo e significado nas ações desenvolvidas pelos alunos.

Quando analisamos a prática emergente da implementação do cenário de aprendizagem concluímos que esta se caracterizou não só por um conjunto de tarefas que os envolvidos levaram a cabo (construir e programar robots, escrever uma história em que os robots fossem as personagens, dramatizar essa história, construir adereços para as filmagens, etc.) mas também por formas de trabalhar e de cooperar que sustentaram o engajamento mútuo (Wenger, 1998) nessas tarefas e deram sentido às experiências vividas.

Os cenários de aprendizagem podem ser mais ou menos abrangentes, atendendo ao propósito a que se destinam. Em termos educacionais, podemos desenhar um cenário de aprendizagem cujo domínio incida sobre uma determinada disciplina, ou ainda mais especificamente, sobre uma unidade temática ou conteúdo dessa disciplina. De uma forma mais abrangente, podemos equacionar cenários de aprendizagem interdisciplinares, que de uma forma transversal procuram explorar e tornar visíveis conexões entre diferentes áreas do saber. O *design* do cenário de aprendizagem 'Uma história com robots', propiciou o desenvolvimento de um contexto no qual emergiram, de uma forma holística, aprendizagens de diferentes áreas. Para tal, muito contribuiu a metodologia de projeto. Projetos com as características do que aqui discutimos revelam-se como ambientes ricos para que os intervenientes (alunos e professores) possam explorar desafios e construir conhecimento no coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carroll, J. M. (1999). Five Reasons for Scenario-Based Design, In *Proceedings of the 32nd Hawaii Int. Conf. On System Sciences*, Hawaii. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.106.5310&rep=rep1&type=pdf>. Acedido a 19 de jan. 2019.

Clapp, E. P. & Jimenez, R. L. (2016). Implementing STEAM in Maker-Centered Learning. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*. 10, (4), 481-491.

European Schoolnet (2018). Science, Technology, Engineering and Mathematics Education Policies in Europe. Scientix Observatory report. October 2018, European Schoolnet, Brussels. ISBN: 9789492913500.

Fernandes, E. (2013). *Aprender Matemática e Informática com Robots*. Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-20-4056-1.

Fernandes, E.; Lopes, P. C. & Martins, S. (2018). Learning Scenarios with Robots Leading to Problem Solving and Mathematics Learning, In N. Amado, S. Carreira & K. Jones (Eds.). *Broadening the scope of research on mathematical problem solving: Focus on Technology, Creativity and Affect*. (pp. 129-152). New York Springer.

Fernandes, E. & Martins, S. (2018). Learning Scenarios with Robots for the Learning of STEM. In *Proceedings of 11th annual International Conference of Education, Research and Innovation*. Seville, Spain. (pp.5811-5817). ISBN: 978-84-09-05948-5.

Koehler, C., Binns, I. C., & Bloom, M. A. (2016). The emergence of STEM. In C. C. Johson; E. E. Peters-Burton & T. J. Moore (Eds.). *STEM Road Map: A Framework for Integrated STEM Education*. New York: Routledge. pp. 13-20. ISBN-13: 978-1-13-880422-7.

Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2016). *Becoming Brilliant: What Science Tells Us About Raising Successful Children*. Washington DC: American Psychological Association. ISBN: 9781433822391.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martins, S. & Fernandes, E. (2015a). Robots como ferramenta pedagógica nos primeiros anos, *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), abr.-jun, 333-358.

Martins, S. & Fernandes, E. (2015b). *Hands-on Mathematics with Lego Robots*. Handson Science. Brightening our Future. Costa MF Dorrio BV (Eds.); Hands-on Science Network, 2015, pp. 161-165.

Martins, S. & Fernandes, E. (2015c). Aprender matemática num projeto interdisciplinar com robots. *Revista Tecnologias na Educação*.7(13), Dez. 2015, 1-12.

Martins, S. & Fernandes, E. (2016). A aprendizagem matemática num projeto com robots. In F. Gouveia & G. Pereira (Org.). *Didática e Matética*. Funchal: CIE-UMA. pp. 128-138. ISBN: 978-989-95857-8-2.

Martins, S. (2017). Learning Sciences through a Robotics Project. In M.F. Costa & B.V. Dorrio (Eds.). *Growing with Science*. Hands-on Science Network. pp. 123-128. ISBN 978-84-8158-737-1.

NAEM – National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2018). *English Learners in STEM Subjects: Transforming Classrooms, Schools, and Lives*. Washington, DC: The National Academies Press. doi: <https://doi.org/10.17226/25182>.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice – learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

O MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA: UMA ALTERNATIVA A CONSIDERAR NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Élvio Rúbio Gouveia^{1,2,3}, Helder Lopes¹, Ana Rodrigues¹, Tomás Quintal², Marcelo Pestana², Ricardo Alves¹, Ana Correia¹, Bruna Gouveia^{2,4,5}, Adilson Marques^{6,7} & Andreas Ihle^{3,8}

¹Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.

²LARSYS, Interactive Technologies Institute, Funchal, Portugal.

³Center for the Interdisciplinary Study of Gerontology and Vulnerability, Universidade de Genebra, Genebra, Suíça.

⁴Instituto da Administração da Saúde, Secretaria Regional da Saúde da Região Autónoma da Madeira, Funchal, Portugal.

⁵Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny, Funchal, Portugal.

⁶Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

⁷Centro de Investigação em Saúde Pública, Escola Nacional de Saúde Pública, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

⁸Departamento de Psicologia, Universidade de Genebra, Genebra, Suíça.

⁹E-mail: erubiog@uma.pt

RESUMO

O Modelo de Educação Desportiva (MED) é um modelo de ensino, que enquadra experiências desportivas autênticas e pedagogicamente orientadas. O MED atribui um significado especial ao desporto, seguindo uma organização das atividades em épocas desportivas. Cada aluno tem uma afiliação, assumindo funções específicas. Existe uma calendarização de competições que culmina num evento festivo. Os registos regulares das prestações individuais e de equipa, o cumprimento das funções e o fair-play, são considerados. O MED adiciona sentido à participação do aluno, e cria um contexto motivante, sendo uma alternativa a considerar no Ensino da Educação Física.

INTRODUÇÃO

O Modelo de Educação Desportiva (MED), foi originariamente desenvolvido por Daryl Siedentop durante vários anos com professores de Educação Física em várias escolas em Ohio nos Estados dos Estados Unidos (Siedentop, Hastie, & van de Mars, 2004). Atualmente, em Portugal, este modelo de ensino começa a ser utilizado, maioritariamente, pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com várias experiências nos desportos individuais e coletivos (Farias, Valério, & Mesquita, 2018; Graça & Mesquita, 2015). Na Região Autónoma da Madeira, a primeira

experiência reportada com o MED foi no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira (Lopes, Gouveia, Rodrigues, & Alves, 2018; Pestana et al., 2018; Vieira et al., 2018).

Este modelo de ensino da Educação Física rompe com as abordagens mais tradicionais porque diferenciam-se nos seguintes pontos: (a) conteúdos a privilegiar; (b) métodos e estratégias de instrução; (c) configuração de papéis e responsabilidades de quem ensina e de quem aprende, e (d) contextos e cenários de aprendizagem (Siedentop, et al., 2004; Graça & Mesquita, 2015). No caso dos conteúdos a privilegiar, é importante que os alunos compreendam e valorizem as regras, os rituais, a história e as tradições de cada um dos desportos. Devem aprender a distinguir a diferença entre boas e más práticas desportivas, e a explicar aos outros colegas o que está acontecendo durante um jogo (por exemplo, a estratégia da equipa e os movimentos táticos). Relativamente aos métodos e estratégias de instrução, a mudança em direção a uma abordagem mais centrada no aluno é um processo de aprendizagem tanto para os professores como para os alunos. Os professores são responsáveis por criar um envolvimento onde os alunos possam aprender, além do jogo/atividade desportiva, também outros papéis, que não estão relacionados apenas com as habilidades para jogar. Na configuração de papéis e responsabilidades de quem ensina e de quem aprende, além de jogador da equipa, os alunos aprendem a ser ajudantes de treinadores, árbitros, preparadores físicos, organizadores de eventos, marcadores, dirigentes da equipa, publicitários, transmissores, entre outros. É importante que todos os alunos vivenciam todos os papéis. Finalmente, no que respeita aos contextos e cenários de aprendizagem, a participação total de todos os alunos é central. Para tal, utilizam-se jogos reduzidos, em sistema de torneios, mas sem carácter eliminatório das equipas. São também previstos eventos culminantes onde participam todos os alunos num momento festivo (Metzler, 2017; Siedentop, et al., 2004).

Na Educação Física, o MED vem responder de uma forma muito prática ao desafio de adotarem-se metodologias mais ativas de ensino com o objetivo de motivar e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para o aluno. Assim, o MED, proporciona uma experiência desportiva real e autêntica na aula Educação Física, procurando tornar os alunos mais proficientes/competentes, conhecedores, e desportistas entusiastas (Siedentop et al., 2014). A figura 1 esquematiza a forma como o aluno, no centro do processo de aprendizagem, torna-se culto, entusiasta e conhecedor.



Figura 1. Objetivos estratégicos do Modelo de Educação Desportiva.

Numa revisão sobre a investigação realizada no MED entre o ano 2014 e 2011, onde foram analisados mais de 100 trabalhos de investigação, concluiu-se que, quando bem-ensinado por professores comprometidos, o MED pode realmente servir para o desenvolvimento da alfabetização (cultura desportiva) e gerar respostas entusiasmadas (i.e., aumentar a motivação para participar no desporto) pelos alunos (Hastie, Martínez de Ojeda, & Calderón, 2011). Recentemente, Farias et al. (2018) com o objetivo de examinar a evolução do desempenho e o envolvimento nos jogos de invasão em três épocas de educação desportiva consecutivas, encontrou melhorias no desempenho e no envolvimento em jogo no futebol e no andebol, mas não no Basquetebol. Sumariamente, quer no estudo de Hastie et al., (2011) como no estudo de Farias et al., (2018), ficam indicações claras sobre as potencialidades do MED no contexto escolar, embora estudos experimentais com amostra maiores e em contextos mais diversificados (i.e., na comunidade), com espaços temporais mais maiores, são ainda necessários.

Uma vez que a investigação sobre o MED na RAM é ainda incipiente, em particular no contexto do ensino dos jogos de invasão, os objetivos deste trabalho foram: (a) investigar o impacto de uma intervenção pedagógica baseada no MED no conhecimento, nas competências alcançadas e na motivação reportadas pelos alunos de 3º Ciclo durante uma unidade didática de jogos desportivos coletivos de invasão; e (b) discutir o MED como um modelo de ensino alternativo a considerar no Ensino da Educação Física escolar.

METODOLOGIA

Participantes

Participaram neste estudo 39 alunos (17 raparigas e 22 rapazes, 13.9 ± 0.67 anos de idade) que frequentavam duas turmas do 3º ciclo de uma escola pública sediada no Concelho do Funchal. O grupo de alunos era considerado heterógeno no que diz respeito ao género e às habilidades nos jogos desportivos coletivos de invasão. Para procedermos à recolha de informação por questionário, os pais ou tutores legais assinaram um consentimento informado autorizando a participação dos seus educandos no estudo. Os protocolos de estudo foram aprovados pela Comissão Científica do Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira Portugal.

Características de Intervenção

Os alunos foram submetidos a uma unidade didática de jogos desportivos coletivos de invasão, onde foram ensinados os conteúdos do Futebol, do Basquetebol e do Andebol. Os conteúdos foram organizados segundo problemas táticos transversais aos jogos de invasão: no processo ofensivo: (a) manter a posse de bola; (b) penetrar na defesa e atacar o alvo; (c) transição defesa-ataque; no processo defensivo: (a) defender o espaço; (b) defender o alvo; (c) ganhar a posse de bola (Mitchel, Oslin, & Griffin, 2013).

Esta unidade didática, com a duração total de 20h, cumpriu com o protocolo de organização descrito nos manuais do MED (Siedentop, et al., 2004). Assim sendo, a unidade didática dividiu-se em três momentos: pré-época, época e pós-época. A pré-época decorreu ao longo de 6 sessões. Nesta fase o professor assumiu a turma e transmitiu a forma como os conteúdos seriam trabalhados ao longo da unidade didática. Nesta primeira fase, procedeu-se à formação das equipas, e à entrega do documento: "dossier de equipa". Este documento continha: contratos de cada um dos papéis a serem atribuídos, os regulamentos (regras de jogo, organização das jornadas e pontuação dos treinos e jogo), os exercícios a serem utilizados tendo por base os problemas táticos anteriormente referidos, os planos de treino facultados pelo professor que eram idealizados consoante as necessidades de cada equipa, a calendarização da época e finalmente as fichas de registo e de jogo que eram utilizadas nas jornadas.

Após a pré-época iniciou-se a época, que ocorreu ao longo de 16 sessões. Nesta fase, os alunos tinham mais autonomia na sua organização.

Os treinos eram intercalados com as jornadas, de modo a promover uma característica fundamental deste modelo que é a competição. Ao longo do processo ocorreram três jornadas, uma por matéria, sendo que nestes dias todas as equipas jogavam entre si. A terceira equipa era a responsável por arbitrar, cronometrar, efetuar registos estatísticos e fotografar o evento. Após a conclusão do campeonato foi entregue a cada equipa um relatório, onde se fez um balanço sobre a prestação da equipa, focando os aspetos positivos e aqueles a melhorar para o evento final.

Finalmente, após o final da época, iniciou-se a última fase do processo: a fase de pós-época. Esta fase foi composta por 3 sessões. Nesta fase os alunos prepararam o evento culminante, com o objetivo de recriar um momento de convívio entre as equipas, com intuito de transmitir a importância dos valores do Desporto.

Avaliação do impacto da intervenção pedagógica auto reportada pelos alunos

O impacto da intervenção pedagógica nos alunos foi analisado com recurso a 4 questões de resposta aberta: (1) “Explica aquilo que gostaste mais nas aulas de Educação Física quando foi abordado os jogos desportivos de invasão”; (2) “No caso de considerares que aprendeste coisas novas nestas aulas de jogos desportivos coletivos de invasão, explica o que aprendeste com as aulas”; (3) “Depois destas aulas de jogos desportivos coletivos de invasão, consideraste mais entusiasmado para a Educação Física”; e (4) “Depois desta experiência nas aulas de Educação Física, consideras-te mais proficiente/competente para jogar os jogos desportivos coletivos de invasão?”.

As respostas às questões foram analisadas tendo em consideração os objetivos centrais do MED. Assim, a informação foi organizada em função de 3 categorias de análise: (1) proficiência/competência; (2) demonstração de conhecimento sobre as matérias de ensino; e (3) entusiasmo, onde incluímos também a motivação e os aspetos mais valorizados pelos alunos.

Na dimensão de análise “Proficiência/ competência” auto-reportada, foram analisadas as 39 respostas dadas pelos alunos e enquadradas em 3 sub-dimensões: (a) “o aluno considera-se mais proficiente depois de ter passado por esta experiência”; (b) “o aluno não se considera mais proficiente/competente”; (c) “o aluno considera que melhorou pouco e que tem de trabalhar ainda muito mais”.

Na dimensão de análise “demonstração de conhecimento sobre as matérias de ensino”, foram analisados e contabilizados os múltiplos

registos (n=54) encontrados das 39 respostas e enquadrados em 2 categorias principais: (a) “os alunos consideram que aprenderam coisas novas”, (b) “os alunos consideram que não aprenderam nada”. No que respeita à categoria “os alunos consideram que aprenderam coisas novas” as respostas foram enquadradas em 6 sub-dimensões: (1) “regras”; (2) “trabalhar em equipa”; (3) “técnicas e jogos novos”; (4) “sobre os papéis a desempenhar”; (5) “jogar melhor os jogos”; (6) “melhorar capacidades individuais”.

Na dimensão de análise entusiasmo, onde incluímos a motivação e os aspetos mais valorizados pelos alunos, as respostas foram enquadradas em 3 dimensões de análise: (a) “alunos demonstraram muito entusiasmo”, (b) “os alunos não demonstraram muito entusiasmo nesta abordagem, mas referem gostar muito da educação física” e (c) “os alunos não demonstraram qualquer tipo de entusiasmo”. No que respeita à motivação e aos aspetos mais valorizados nas aulas, foram definidas duas categorias de análise, onde se enquadram os registos referentes às respostas que os alunos deram sobre aquilo que valorizavam mais, e as repostas relacionadas com o que tinham considerado menos positivo. Para o primeiro caso, as respostas foram organizadas em 6 sub-dimensões: (1) “alusão à equipa/trabalho em grupo”; (2) “alusão às atividades realizadas na aula”; (3) “aspeto competitivo”; (4) “eventos”; (5) “os papéis desempenhados pelo aluno”; (6) “o papel do professor”. Os registos enquadrados na segunda categoria mencionada como menos positivos, foram organizados em 3 sub-dimensões: (1) “equipas”; (2) “atividades realizadas”; (3) “outra”.

Análise dos dados

Numa primeira fase, procedeu-se a uma análise simples de conteúdo onde todas as respostas dadas pelos alunos foram analisadas e integradas nas respetivas categorias de análise: (a) “Proficiência/competência auto-reportada”; (b) “Demonstração de conhecimento sobre as matérias de ensino”; (c) “Entusiasmo auto-reportado”. Numa segunda fase, foi feita uma análise de conteúdos e criadas subdimensões que melhor enquadravam todas as respostas dadas pelos alunos. Finalmente, foram contabilizadas todas as respostas. Nas questões em que os alunos apresentaram múltiplas respostas para descrever a sua opinião consideram-se todos os registos para os cálculos dos valores absolutos e percentagens.

RESULTADOS

A avaliação do impacto da intervenção pedagógica baseado no MED na dimensão proficiência/competência auto reportada pelos alunos é apresentada no quadro 1. Nesta dimensão 71,8% dos alunos consideraram-se mais proficiente depois de terem passado por esta experiência, 10,3% referiram que melhoraram pouco e que têm ainda de trabalhar muito mais, e finalmente, 15% referiu que não se considera mais competente no final desta unidade diádica. No quadro 1 é possível ainda analisar o tipo de respostas dadas pelos alunos.

O quadro 2 apresenta a avaliação do impacto da intervenção pedagógica baseado no MED na dimensão conhecimento dos alunos. Nesta dimensão foram consideradas todos os registos dentro das respostas que demonstravam conhecimentos adquiridos pelos alunos e as respostas discordantes, onde os alunos mencionavam que não tinha aprendido. No primeiro caso, as respostas foram ainda agrupadas em 6 sub-dimensões. Assim, os registos relacionados com a aprendizagem basearam-se nos seguintes argumentos: “trabalhar em equipa” (29,7%), “jogar melhor os jogos” (16,7%), “técnicas e jogos novos” (14,8%), “regras” (13,0%), “melhorar as capacidades individuais” (5,5%) e “sobre os papéis a desempenhar” (5,5%). Cerca de 14,8% dos registos faziam uma alusão negativa à aprendizagem.

Finalmente na dimensão entusiasmo (quadro 3) verifica-se que 66,7% dos alunos demonstraram-se muito entusiasmos de pois da unidade didática, 18% não demonstraram muito entusiasmo nesta abordagem, mas referiram gostar muito da Educação Física, e 12,8% não demonstrou qualquer tipo de entusiasmo no final desta abordagem. No que respeita à motivação e aspetos que foram mais valorizados nas aulas, procedemos à contabilização de todos os registos em 2 categorias: (a) “aquilo que os alunos valorizaram”; (b) “os aspetos referidos como menos positivos”. Na primeira categoria, as respostas foram organizadas em 6 sub-dimensões: (1) “alusão às atividades realizadas na aula” (38,2%); (2) “alusão à equipa/trabalho em grupo” (27,3%); (3) “aspeto competitivo” (14,5%); (4) “os papéis desempenhados pelo aluno” (9,1%); (5) “eventos” (7,3%); e (6) “o papel do professor” (3,6%). Relativamente aos aspetos menos positivos foram encontrados 7 registos.

Quadro 1. Avaliação do impacto da intervenção pedagógica baseado no Modelo de Educação Desportiva na proficiência/competência auto reportado pelos alunos ao longo da unidade didática de jogos desportivos coletivos de invasão.

Dimensão de análise: Proficiência/ competência auto-reportada	Freq. Abs.	Freq. Relat.
<p>O aluno considera-se mais proficiente depois de ter passado por esta experiência: “[...] aprendi mais sobre os jogos e tive mais tempo de jogo aumentando assim a minha capacidade.” “Aprendi a jogar melhor” “Consegui melhorar e ultrapassar as minhas dificuldades em relação ao basquetebol e aos outros desportos também (futebol e andebol)” “Aprendi a trabalhar em equipa [...]” “Depois destas experiências nas aulas de educação física sinto que estou mais competente para jogar os jogos de desportivos coletivos de invasão” “Sinto-me mais à vontade para abordar as 3 modalidades” “[...] os professores e os colegas ajudaram/contribuíram para que isso se realizasse” “[...] Eu acho que ainda tenho algumas coisas para entender/fazer porque aprendi coisas que nem sabia que existia, mas acho que me considero mais competente agora” “Considero-me mais competente porque já consigo jogar um pouco melhor estas modalidades e já sei o que fazer dentro de campo com bola e sem bola também”. “[...] sinto-me mais competente nos jogos pois agora sei os vários passos que tenho que fazer para ser bem-sucedido e aprendi o mais importante que perder ou ganhar é desporto e o importante é dar o nosso melhor. A minha equipa pode ter perdido mas eu sei que demos todos o nosso melhor e eu estou orgulhosa disso.”</p>	28	71,8%
<p>O aluno não se considera mais proficiente/competente: “Não” “[...] Considero-me a mesma de sempre [...]” “[...] continuo a ser incompetente [...]”</p>	6	15,4%
<p>O aluno considera que melhorou pouco e que tem de trabalhar ainda muito mais: “Eu acho que consegui melhorar ligeiramente em algumas coisas” “Mais ou menos, pois já sabia jogar muito bem e o que aprendi não aplicava muito do desenvolvimento do jogo.” “Depende, por exemplo, se for futebol não estarei melhor; basquetebol e andebol, sem dúvida alguma que sinto mais confortável nessas áreas.” “Apesar de não ter melhorado muito, eu sinto-me um pouco mais competente para jogar e para colaborar mais nos jogos”</p>	4	10,3%
Não respondeu.	1	2,5%
Total	39 respostas	100%

Quadro 2. Avaliação do impacto da intervenção pedagógica baseado no Modelo de Educação Desportiva no conhecimento auto reportado pelos alunos ao longo da unidade didática de jogos desportivos coletivos de invasão.

Dimensão de análise: Demonstração de conhecimento sobre as matérias de ensino		Freq. Abs.	Freq. Relat.
<p>Os alunos consideram que aprenderam coisas novas:</p> <p>"[...] percebi como se pode ser bem-sucedido nos jogos de invasão... devemos jogar em conjunto porque juntos somos mais fortes."</p> <p>"[...] a melhorar as minhas capacidades individuais e coletivas. Para com os meus companheiros."</p> <p>"[...] a passar mais a bola, não ser tão individualista... ajudar os outros...regras das modalidades que desconhecia de andebol e basquetebol...conviver com os meus colegas, porque eu não gosto de alguns colegas, mas aprendi a lidar com eles."</p> <p>"Eu percebo mais de regras [...]"</p> <p>"Aprendi novas táticas e como aplicá-las."</p> <p>"Eu aprendi o que é ser árbitro e a descobrir mais do que um árbitro sente e faz porque é mais difícil do que parece."</p> <p>"[...] aprendi a participar mais nos jogos e a trabalhar melhor em equipa."</p> <p>"[...] aprendi novos jogos lúdicos... várias coisas que os capitães, árbitros e treinadores de equipa fazem [...]"</p> <p>"[...] não devemos jogar sem contar com os outros [...]"</p> <p>"[...] não ter medo da bola e passar para os meus colegas de equipa."</p> <p>"Aprendiz a defender melhor, tentar atacar [...]"</p> <p>"[...] marcar uma pessoa [...]"</p> <p>"[...] aprendi que nos devemos desmarcar para receber a bola [...]"</p>	Regras	7	13,0%
	Trabalhar em equipa	16	29,7%
	Técnicas e jogos novos	8	14,8%
	Sobre os papeis a desempenhar	3	5,5%
	Jogar melhor os jogos	9	16,7%
	Melhorar capacidades individuais	3	5,5%
<p>Os alunos consideram que não aprenderam nada.</p> <p>"Não aprendi pelo facto de ter estado distraída."</p> <p>"Aprendi coisas que já sabia[...]"</p> <p>"[...] não aprendi nada."</p> <p>"[...] quando os alunos são árbitros dá sempre confusão."</p>	Alusão negativa à aprendizagem	8	14,8%
	Total	54 registos	100%

Quadro 3. Avaliação do impacto da intervenção pedagógica baseado no Modelo de Educação Desportiva no entusiasmo auto reportado pelos alunos ao longo da unidade didática de jogos desportivos coletivos de invasão.

Dimensão de análise: Entusiasmo (motivação e aspetos que valorizou mais)		Freq. Abs.	Freq. Relat.
Entusiasmo	<p>Os alunos demonstraram muito entusiasmo:</p> <p>“[...] gosto da ligação que existe entre os professores e os alunos; gostei dos vários jogos que fizemos para compreender [...]” “[...] agora gosto um pouco mais de praticar basquetebol e andebol para poder melhorar as minhas habilidades [...]” “[...] continuo com 100% de entusiasmo como sempre.” “[...] gostei mais da educação física deste ano do que nos anos anteriores.” “[...] aulas de uma forma interessante e divertida.” “[...] melhorei o meu gosto pelo futebol (que achava que era impossível).” “As aulas tornam-se melhores quando o professor faz as equipas.... torna-se ambicioso querer ganhar e faz nos esforçarmos para atingir os nossos objetivos.”</p>	26	66,7%
	<p>Os alunos não demonstraram muito entusiasmo nesta abordagem, mas referem gostar muito da educação física:</p> <p>“Não, continuo com 100% de entusiasmo como sempre.” “Eu não me considero mais entusiasmada porque não são modalidades que eu gosto.... mas continuo a gostar muito de educação física.” “Apenas em basquetebol que é o meu desporto favorito.” “[...] para o futebol continuo a não gostar [...]” “O entusiasmo continua o mesmo de sempre.” “Mais ou menos.”</p>	7	18%
	<p>Os alunos não demonstraram qualquer tipo de entusiasmo:</p> <p>“[...] não é a minha vocação[...]</p> <p>“[...] a minha equipa estava sempre em conflito... não me sinto confortável com a minha equipa [...]” “Não porque as equipas (escolhidas por nós alunos) para o torneio e os respetivos cargos (também escolhidos por nós).”</p>	5	12,8%
	Não respondeu.	1	2,5%
	Total	39 respostas	100%

Quadro 3. (cont.)

Dimensão de análise: Entusiasmo (motivação e aspetos que valorizou mais)		Freq. Abs.	Freq. Relat.	
Motivação e aspetos que valorizou mais nas aulas	Aquilo que os alunos valorizaram mais foi:			
	“[...] ligação que os professores tinham com os alunos para conseguir por todos a trabalhar em equipa e a divertir-se.” “Foi bastante divertido o modo como foi abordado: a divisão da turma em 3 equipas e as jornadas.”	Alusão à equipa/trabalho em grupo	15	27,3%
	“[...] gostei da maneira como os professores deram as aulas e os exercícios...achei interessante a parte de cada um ter uma função na equipa [...]” “[...] haver um torneio onde a equipa que se empenhou e trabalhou mais ganhou.” “[...] gostei mito da equipa a que pertenci.” “[...] termos praticado vários jogos para podermos melhorar a nossa técnica de vários assuntos.” “[...] gostei da ideia do modelo de educação desportiva[...]”	Alusão às atividades realizadas na aula	21	38,2%
	“[...] foi o facto de podermos trabalhar em equipa.” “[...] o que mais gostei foram dos exercícios realizados antes dos jogos.”	Aspeto competitivo	8	14,5%
	“[...] foram os jogos lúdicos, pois é uma maneira simples e eficaz de aquecermos e criarmos laços entre a turma.”	Eventos	4	7,3%
	“[...] gostei das modalidades andebol e basquetebol, foi divertido...gostei das competições que fizemos entre a turma.” “[...] gostei da minha equipa porque ajudam-se uns aos outros e gostei de ter um papel.” “[...] foi ter aprendido técnicas e jogos desportivos novos... gostei de ser capitã e também gostei de ser fotógrafa.” “[...] do facto que tentaram simular uma equipa de verdade.”	Os papeis desempenhados pelo aluno	5	9,1%
	“[...] a minha equipa estava unida.” “[...] competitividade entre as equipas... treinos... cargos de cada jogador de cada equipa.” “[...] os exercícios eram interessantes e dinâmicos.” “[...] aprender coisas que não sabia[...]” “Gostei dos eventos.”	O papel do professor	2	3,6%
		Total	55 registos	100%
	Aspetos referidos menos positivos:			
	“[...] não gostei do método de criação de equipas.” “[...] não gostei quando era o jogo das balizas que era suposto ser para melhorarmos e a nossa capitã ... e só pensava em ganhar [...]” “Gostei bastante de Basquetebol e do Andebol, mas não gostei tanto de Futebol.” “Eu não gostei de nada em especial.” “Nada, só de futebol.”	Equipas	2	28,6
	Atividades realizadas	3	42,9	
	Outra	2	28,6	
	Total	7 registos	100%	

DISCUSSÃO

Este estudo teve por objetivo analisar o impacto de uma intervenção pedagógica baseada no MED no conhecimento, nas competências alcançadas e na motivação reportadas pelos alunos de 3º Ciclo durante uma unidade didática de jogos desportivos coletivos de invasão. Os resultados indicaram que cerca de 71,8% dos alunos consideraram-se mais proficientes depois de terem vivenciado uma unidade didática com estas características. A aquisição de conhecimentos relacionados com o trabalhar em equipa, e as melhorias no desempenho em jogo (tático-técnicas), foram os aspetos mais referenciados pelos alunos. Neste estudo, aproximadamente 66,7% dos alunos demonstraram-se muito entusiasmados no final da unidade didática e referiram-se às atividades realizadas na aula e à equipa/trabalho em grupo como os aspetos mais valorizados.

Os resultados do presente estudo, no que respeita à maior proficiência auto reportada pelos alunos no final da unidade didática organizada segundo o MED, estão em concordância com os resultados de outros estudos desenvolvidos noutros contextos (Hastie et al., 2011). Por exemplo, embora utilizando metodologias de análise aos dados distintas, Browne, Carlson, and Hastie, (2004) num estudo experimental, onde foram comparadas duas abordagens, a tradicional e o MED, concluíram que o grupo exposto ao MED numa unidade didática de rugby, tinha tido aumentos significativos na aprendizagem auto reportada assim como uma melhor compreensão do jogo. Recentemente, Farias et al. (2018), utilizando instrumentos de análise do desempenho e do envolvimento em jogo mais precisos, verificaram melhorias no desempenho e no envolvimento em jogo no futebol e no andebol em escolares. De resto, no contexto da RAM, resultados similares foram igualmente encontrados no contexto dos jogos desportivos coletivos (Pestana et al., 2018).

No que respeita aos conhecimentos adquiridos durante a unidade didática de jogos desportivos coletivos de invasão organizados segundo o MED, os alunos reportaram, sobretudo, melhorias na componente “trabalhar em equipa”, no “desempenho em jogo” e nas “regras” apreendidas. Hastie e Curtner-Smith (2006), utilizando uma abordagem metodológica similar à do presente estudo, verificaram que os alunos foram capazes de entender, apreciar e implementar uma série de táticas básicas relacionadas com ações motoras, bem como alguns princípios, regras e estruturas abrangentes dos jogos. De forma convergente, existem vários registos na análise de conteúdo do presente estudo, que testemunham esta perceção de um maior conhecimento adquirido ao longo da unidade didática em diversas áreas, mas sobretudo relacionadas com o trabalhar em equipa, o jogar melhor e as regras.

Finalmente, relativamente ao impacto do MED na motivação dos alunos, verifica-se a existência de um número crescente de estudos que reportam um efeito positivo desta abordagem de ensino na motivação dos alunos (Hastie *et al.*, 2011). É indiscutível a importância do aluno, enquanto elemento ativo no processo de aprendizagem, estar motivado para aprender. Os resultados do nosso estudo, estão em concordância com a literatura (MacPhail, Gorely, Kirk, and Kinchin, 2008; MacPhail and Kinchin, 2004), suportando que os alunos expostos a abordagens centradas no MED apresentam-se mais entusiasmados e motivados nas tarefas a executar durante a unidade didática. Curiosamente, os aspetos que assumiram maior relevo no presente estudo foram o trabalhar em equipa e as próprias atividades realizadas durante as aulas.

Em conclusão, este estudo reforça que o MED é uma alternativa a considerar no ensino da Educação Física escolar. A partir de uma análise de conteúdo à percepção dos alunos de 3.º Ciclo sobre o seu entusiasmo, conhecimento e competência adquirida depois de uma experiência com o MED, os resultados sugerem que esta abordagem de ensino é potencialmente motivadora e inclusiva para todos os alunos, independentemente, do seu nível de participação na aula. Os aspetos relacionados com o trabalho em equipa, aceitar os colegas, e o desenvolvimento dos aspetos tático-técnicos nos jogos, foram considerados elementos-chave pelos alunos. Assim, o MED adiciona sentido à participação do aluno, e cria um contexto motivante, sendo uma alternativa a considerar no Ensino da Educação Física.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem aos orientadores cooperantes da Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro, Dr.ª Maria Arcanjo Gaspar e ao Mestre Ricardo Oliveira pelo apoio prestado na recolha de informação. Os autores estão especialmente agradecidos a todos os alunos que aceitaram participar no estudo. ERG e BRG agradecem o apoio financeiro do LARSYS (Referência UID/EEA/50009/2019).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Farias, C., Valério, C., & Mesquita, I (2018). Sport Education as a Curriculum Approach to Student Learning of Invasion Games: Effects on Game Performance and Game Involvement. *Journal of Sports Science and Medicine*, 17, 56-65.
- Graça, A., Mesquita, I. (2015). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In T. Fernando (Eds), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 9-55). Porto: FADEUP.

- Hastie, P.A., Martínez de Ojeda, D. and Calderón, A. (2011) A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy* 16, 103-132.
- Lopes, H.A., Gouveia, E.R., Rodrigues, A., & Alves, R.J. (Ed.). (2018). *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas*. Funchal: Universidade da Madeira.
- MacPhail, A., and G. Kinchin. 2004. The use of drawings as an evaluative tool: Students' experiences of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 9, no. 1: 87–108.
- MacPhail, A., T. Gorely, D. Kirk, and G. Kinchin. 2008. Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 79, no. 3: 344 – 55.
- Mitchel, S.A., Oslin, L.J., & Griffin, L.L. (2013). *Teaching sport concepts and skills. A tactical games approach for ages 7 to 18*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. New York: Routledge.
- Pestana, M., Quintal, T., Gaspar, M.A., Oliveira, R., Malho, H.R., Sousa, H., & Gouveia, E.R. (2018). Abordagens Alternativas ao Ensino Dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Educação Física. Problemáticas da Educação Física III. Universidade da Madeira. In H. Lopes, E.R. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, & R. Alves. (Eds). *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp.231-255). Funchal: Universidade da Madeira.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics;
- Siedentop, D., Hastie, P., & van de Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics;
- Vieira, A., Barreto, S., Marques, G., Gouveia, E.R., Carvalho, J., Fernandes, G., & Rodrigues, A. (2018). Aplicação do Modelo De Educação Desportiva na Matéria De Ginástica: da Conceção à Avaliação. In H. Lopes, E.R. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, & R. Alves. (Eds). *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp. 258-268). Funchal: Universidade da Madeira.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: CUIDADO E SENSIBILIDADE A PARTIR DA ARTE DE AZUMA MAKOTO

Debora Emanuelle Nascimento Lomba

Doutoranda em Psicologia Social/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bolsista CAPES realizando estágio sanduiche no Centro de Estudos Sociais. Professora da Universidade Santa Ursula. Rua Engenheiro Miranda Ribeiro, 98, casa 18 - Realengo, Rio de Janeiro, Brasil.
E-mail: debora_lomba@yahoo.com.br

RESUMO

Por meio deste compartilho o relato de uma experiência de atividade desenvolvida com uma turma do curso de Psicologia de uma universidade privada do estado do Rio de Janeiro, no Brasil. A autora, professora desta instituição, ao ter de lecionar a disciplina Psicologia do Desenvolvimento - adulto e idoso cria uma forma de trabalhar a questão do cuidado e da sensibilidade necessários para o exercício prático da Psicologia. Para isso, associa a experiência pessoal de cuidado com uma planta que recebeu de um grupo de alunos e o trabalho do artista e botânico japonês Azuma Makoto. Desta forma, o presente trabalho visa contribuir com a discussão neste evento no sentido de pensarmos inovações pedagógicas a envolver arte e educação. No caso, a inspiração na proposta artística de Azuma Makoto se configurou em uma proposta de trabalho final da disciplina Psicologia do Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresentado no XIV Colóquio CIE-UMA Educação, Artes e cultura Discursos e Práticas, faz parte de uma das discussões apresentadas em minha tese de doutorado ainda em processo de escrita, bem como retrata uma experiência enquanto docente da disciplina Psicologia do Desenvolvimento Adulto e idoso, própria do curso de Psicologia. Como a proposta do evento constitui, tal qual o título sinaliza, pensarmos discursos e práticas que envolvam educação, artes e cultura, as reflexões que esta atividade evoca nos permite pensar o encontro com a arte como uma possibilidade de desenvolvermos métodos de trabalho, permitindo assim inovações pedagógicas.

Para tal, o encontro com a arte de Azuma Makoto, bem como a necessidade planejar a disciplina de Psicologia do desenvolvimento adulto e idoso, tem o cenário apresentado nas linhas a seguir demonstrando na prática uma relação entre a arte e a educação. No caso, a educação em

nível superior, como os cursos de graduação são denominados no Brasil, também podem e devem ser alvos de inovações pedagógicas com intuito de aprimorar o processo de formação profissional.

Como apontado anteriormente, neste trabalho partirei da experiência que tive em sala com as alunas e os alunos do curso de Psicologia de uma instituição privada do Estado do Rio de Janeiro. No entanto, ao compartilhar esta experiência docente evidencio o papel da relação entre arte e educação como potencializador de propostas envolvendo o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, dialogarei com Alfred North Whitehead (1949) e Paulo Freire (1996) no que tange as ideias referentes a educação, Annemarie Mol (2008) para abordar o cuidado enquanto prática de negociação e não uma prática normatizadora.

Alfred Whitehead e Paulo Freire: algumas ideias sobre educação

Ao tratar do tema da educação, precisamos pensar também no que tange às práticas voltadas para o ensino superior. Como referências para o que apresento neste texto, trago algumas das ideias de Alfred Whitehead (1949) e Paulo freire (1996). Embora em alguns momentos os textos destes autores apontem para uma educação voltada para o público infantil, ao tratá-las aqui as faço com o intuito de refletir acerca do ensino superior, consequentemente, uma educação voltada para o público adulto.

Com Paulo freire (1996), ao que interessa neste artigo, inicialmente cabe sinalizar o que quanto este autor insistiu com a ideia de que ensinar não é transferir conhecimento, mas possibilitar sua construção. Nesse sentido, nos traz à luz um modo de educar voltado para a produção de conhecimento que descentraliza a figura do professor e da professora, para ter no contato com os alunos e as alunas a sua possibilidade de construção.

Dessa forma, o mesmo autor em seu livro *Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa*, vem nos dizer que ensinar exige curiosidade. Assim, é no diálogo entre docentes e discentes, pautado na liberdade de perguntar, indagar, questionar, escutar que o ambiente pedagógico vai sendo construído de maneira a incitar a curiosidade das e dos educandos. Segundo Freire (1996) esta é uma condição fundamental para que o ensino aconteça.

Alfred Whitehead (1949) por sua vez, em seu texto *The aims of education*, critica o que ele chama de ideias inertes, ou seja, ideias apenas recebidas, mas não utilizadas, testadas, vivenciadas. No caso, conhecimentos que não criam nenhum tipo de aproximação com a realidade vivida. Ao contrário disso, o que Whitehead propõe é que no ambiente educacional haja um estímulo para a promoção de uma certa alegria da

descoberta. O autor diz que a criança deve entender a aplicação destes conhecimentos em sua própria vida. Afinal, para ele a educação é a arte de utilizar os conhecimentos.

Assim, a partir destes referenciais em educação a ideia é viabilizar um ambiente educacional que promova a curiosidade, incite a busca por descobertas, tendo na construção de conhecimentos a participação ativa de discentes e não uma transferência de conhecimento de docentes. É neste sentido que aposto na relação com a arte como oportunidade de pensar invenções pedagógicas capazes de viabilizar estas ideias.

Neste trabalho, especificamente, a arte de Azuma Makoto e a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento adulto e idoso compõem este texto no intuito de compartilhar uma proposta de trabalho pensada como uma inovação pedagógica afim de permitir às alunas e alunos descobertas potentes em relação a prática de cuidado tão cara e necessária no exercício da psicologia.

Psicologia do desenvolvimento

Enquanto professora titular da disciplina Psicologia do desenvolvimento - adulto e idoso, encontrei no texto de Soares (2015) a possibilidade de compor uma bibliografia a ser lecionada a partir da Teoria Ator-Rede (TAR). Dessa forma, apresentaria uma perspectiva que encara o desenvolvimento humano como um processo singular, no qual cada ser humano a partir de sua história de vida peculiar se desenvolve, diferentemente de perspectivas deterministas que classificam e ditam como este deve ser.

A luz desta perspectiva e entendendo o curso de Psicologia como uma formação para uma profissão fortemente atrelada ao cuidado, parecia importante pensar e construir junto com as alunas e os alunos uma forma de refletir sobre o processo de desenvolvimento humano atrelado à ideia de cuidado. Mas, tendo como marca a preocupação em promover ações práticas para que enquanto discentes já possam experimentar o exercício da Psicologia mesmo que em pequenas atividades, surgiu a ideia desta proposição. Note, o referencial teórico e a vontade de propor algo prático existiam, mas apenas o meu encontro com a arte de Azuma Makoto é que concretizou esta proposta.

Sobre este artista e botânico, o conheci através de uma amiga que me sugeriu ver uma instalação que o mesmo havia proposto no Centro Cultural Oi Futuro, no bairro do Flamengo, Rio de Janeiro, Brasil. Na ocasião ela apenas me disse ter de conferir e reservou-se ao direito de não contar mais nada além de que este é japonês e trabalha com plantas, mas

diferentemente da tradição que há com as ikebanas. No caso, um japonês que trabalha com flores sem que seja no sentido de construir arranjos, mas dando outros usos para estas.

Certo dia, entrei na instituição onde acontecia a exposição, mas como estava com um grupo grande de amigos, passei pelos espaços do centro cultural um tanto quanto dispersa e não achei a tal proposição indicada por minha amiga. A única coisa que na ocasião notei, que inclusive me fez sair logo do ambiente, foi uma estrutura transparente em formato cúbico que ia do chão ao teto e parecia ser de lá que vinha um odor forte, como se algo podre lá estivesse. Como não estava suportando o cheiro, apenas sai sem conferir o que e de qual artista se tratava aquela obra.

Posteriormente corrigindo o trabalho de uma aluna da disciplina de Psicologia e arte, outra que leciono na mesma instituição, a mesma retratou o trabalho de Azuma Makoto e suas plantas e foi então que logo associei minha experiência de repulsa e fuga do odor com a arte do mesmo. Como havia encerrado o período da exposição, busquei no Google informações sobre a mesma e sobre o artista em questão. Assim, descobri que sua proposta é trabalhar sempre com flores nos mais diversos ambiente.

Azuma Makoto além de japonês, artista e botânico, traz para esta proposição específica alguns princípios do budismo. Nesse sentido, a cultura japonesa, a cultura budista são apresentadas em seu trabalho através da ideia de que as flores passam por muitos processos em seu desenvolvimento e em cada uma dessas etapas há uma beleza, há vida. É comum focarmos em seu florescer, no desabrochar das flores, entretanto há também todo um processo de murchar, de se decompor como parte de seu desenvolvimento.

Ao visitar a exposição, me deparei com o último estágio das flores coloridas que ele alocou no tal recipiente transparente no meio da sala. Quem passou antes de mim as encontrou em outra etapa, assim como quem passou depois já encontrou outras colorações, outros cheiros. Ao ler sobre o seu trabalho e pensar o quanto estes princípios budistas têm a nos ensinar sobre outras formas de encarar a vida, associei as ideias que estava tendo em relação a como abordar a Psicologia do Desenvolvimento atrelada à ideia de cuidado.

Mas, a partir das leituras acerca da TAR, ao falar de cuidado há uma proposta marcada sendo evocada. Assim, não me refiro a ideia de cuidado como no senso comum, mas enquanto referenciado em um aporte metodológico encontrado na leitura do trabalho de Annemarie Mol. Médica e filósofa, Mol (2008) em seu livro *The Logic of Care: Health and the Problem of Patient Choice* aborda o cuidado como sendo um processo de

negociação e não uma ordem advinda de um médico, o especialista, devem impor ao outro.

Assim, quando trago neste texto a palavra cuidado, é a partir desta perspectiva de construção com as pessoas com quem estamos lidando, logo, devemos somar nossos saberes se quisermos cuidar. Um cuidado que se faz COM, um cuidado que me lembra a todo momento que enquanto profissionais não sabemos de tudo, mas que dependemos também do saber daqueles de quem pretendemos cuidar. E mais uma vez, ao invés de tratar de um saber que segue as normas e padrões, estou a falar de uma proposta de Psicologia do Desenvolvimento que está atenta aos processos singulares e assim cuidar de cada um levando em consideração essas particularidades.

Para isso, venho afirmando que embora a Psicologia esteja fortemente associada a escuta e a fala, pensando que pelo menos no Brasil a sua atividade clínica foi a área que mais se popularizou, para ser psicóloga e psicólogo é necessário mais do que só saber ouvir e saber o que falar. Nesse sentido, tenho tentado desenvolver atividades em que minhas alunas e meus alunos consigam ter a oportunidade de desenvolver cada vez mais sua sensibilidade.

O desenvolvimento de uma prática de cuidado

A partir de todo o exposto acima, surgiu a ideia de então trabalhar com as plantas. Após conseguir terra e sementes de girassol com o coordenador do curso de biologia da instituição onde trabalho, lancei a proposta em sala e aguardei a reação. E assim, num dia combinado, levei a terra e as sementes, ao passo que ficaram com a tarefa de levar um recipiente que serviria de vaso para a planta que tiveram de plantar.

Antes da tarefa propriamente dita, realizei um trabalho de sensibilização em relação ao corpo e as memórias que cada um tem sobre a sua própria vida, sobre seu próprio desenvolvimento. Se é comum pensarmos no envelhecimento apenas quando falamos da terceira idade, busquei atentar para o fato de que envelhecer é um processo que já estamos passando por ele, independente da idade que se tem.

Assim, entre leituras de poesias e um momento de relaxamento, preparei o caminho para que eles colocassem a mão na terra e lançassem a semente para que dali quem sabe um belo girassol florescesse. Mas como dito em sala, a ideia não era ver o mais belo, mas produzir um Diário de Campo dessa relação de cuidado com esta planta, que não fala, mas se comunica de outras formas nos indicando se precisa de água, de sol, de menos vento e assim por diante.

Ao final do semestre eles deveriam entregar um diário impresso relatando como foi esta experiência, o que aprenderam, assim como relacionar com pelo menos dois materiais trabalhados em sala, que poderia ser textos acadêmicos, poesias, vídeos e tantos outros que tivéssemos tido algum tipo de discussão a respeito. Nesse sentido, o objetivo era que aliassem sua experiência pessoal com o conteúdo acadêmico que trabalhamos ao longo do período letivo.

Com esta atividade que foi possível a partir do meu encontro com a arte de Azuma Makoto, no que interessa ao presente trabalho e foi apresentado no colóquio, vemos a relação entre educação e arte performando outras possibilidades de se pensar o processo de ensino aprendizagem. Tal qual proponho na disciplina lecionada, cada um tem seu modo de aprender e se acreditarmos nisso podemos desenvolver modos de ensinar e aprender que passam pela experiência singular de cada um. Assim como, é aprendendo por meio das vivências que se tem, que inscrevem em si os aprendizados que ficam da disciplina, dos conteúdos.

Quando proponho a atividade com a planta, lanço uma proposta para que cada aluna e cada aluno venha a fazer a sua descoberta em relação ao que pode vir a ser a experiência de cuidado. Sempre partindo do pressuposto de que a relação estabelecida por cada uma e cada um é singular e suscita reflexões e conclusões diferentes. E ao mesmo tempo em que levam, para sua própria vida o que a experiência com aquela atividade permitiu compreender o sobre o cuidado, mas também sobre a vida.

Tal qual apresentado inicialmente, a partir da ideia de educação de Paulo freire e Alfred Whitehead, a atividade proposta permitiu a construção de conhecimento por parte de cada um e cada uma de acordo com as descobertas que foram fazendo ao longo do processo de cuidado com a planta. A proposta da atividade surge então com meu encontro com a arte de Azuma Makoto e se expande para as descobertas propiciadas pelo encontro dos alunos e das alunas com suas plantas.

A tese que estou a escrever, inclusive, vem tratar deste tema: modos de ensinar e aprender tendo a arte como uma interlocutora. O que podemos criar quando temos a arte em nossos processos de ensino e aprendizagem? No caso do meu encontro com a arte de Azuma Makoto, pude propor uma atividade que possibilita uma abertura para a ampliação da sensibilidade e assim pensar as práticas, neste caso, em Psicologia. Basta termos em mente que educação queremos criar? Que práticas queremos produzir? Em que mundo queremos viver? Cientes disto, tendo a arte como aliada, talvez possamos abrir as portas para outras formas de ensinar e aprender em nossas salas de aula. No caso da atividade proposta por mim, um modo de ensinar e aprender sensível e cuidadoso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Mol, Annemarie (2008): *The Logic of Care: Health and the Problem of Patient Choice*, London: Routledge.

Soares, Luciana Loyola Madeira (2015). Um convite para um começo de conversa sobre a graduação em Psicologia: pensando uma versão da Psicologia do Desenvolvimento pela TAR. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 1303-1328.

Whitehead, Alfred North (1949). *The aims of education: And other essays*. New York: New American Library.

PARTE III

A OBRA DE ARTE E A CRIANÇA DE 5/6 ANOS: CULTURA, INOVAÇÃO OU LOUCURA?

Susana Jorge-Ferreira

Câmara Municipal de Lisboa, Universidade de Évora e CICS.Nova UÉ – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade de Évora.
E-mail: sueferreira.jorge@gmail.com.

RESUMO

A arte é uma manifestação cultural que deve ser promovida desde cedo. Por ser educadora artística na Câmara Municipal de Lisboa criou no seu atelier o percurso visual “Vamos ao Museu?”, no qual trabalha com crianças de 5/6 anos e cuja filosofia passa pela abordagem de obras de arte e sua consequente “desconstrução”. As sessões são semanais e os resultados têm sido inesperados. A aposta na criatividade é constante.

De futuro esperamos conseguir levar este nosso projeto para as escolas de primeiro ciclo do Município de Lisboa, para que todas as crianças possam ter o contacto visual e cultural que é desejável nesta faixa etária.

INTRODUÇÃO

Em 2004/2005 a Unesco, através de uma investigação na qual também participaram o Conselho das Artes da Austrália, intitulado O Conselho, e a Federação Internacional dos Conselhos para as Artes e Organismos da Cultura, cujo acrónimo se designa por IFACCA, encomendou uma investigação que permitia perceber se as artes na educação das crianças têm ou não impacto e se de alguma forma enriquecem ou não os currículos escolares de todo o mundo. Tentava-se perceber como andava naquela altura a educação artística mundial. Os resultados não surpreenderam aqueles que acreditam na arte enquanto despoletadora de competências e saberes, pois rapidamente se percebeu que a arte não só contribui para o desenvolvimento global das crianças e jovens como também melhora o próprio rendimento escolar dos alunos e modela os seus comportamentos sociais face à escola. Percebeu-se também que os níveis de bem estar dos alunos expostos ao contacto com as artes aumentam, embora estes valores sofram variações consideráveis de país para país.

Ao preparar esta minha intervenção, e sendo o meu enfoque principal a abordagem da obra de arte com crianças de 5/6 anos, jamais poderia deixar de referir nomes internacionais como Michael Parsons (Parsons, 1992;

Parsons, 2000) ou Abigail Housen (Housen, 1992; Housen, 2000; Housen, 2007), e projetos nacionais que em muito enriqueceram o panorama da educação artística no nosso país, como o Primeiro Olhar realizado na Gulbenkian pelas mãos de Rui Mário Gonçalves, João Pedro Fróis e Elisa Marques (2002). Estes são alguns dos nomes, talvez os mais sonantes nesta matéria, que mais contribuíram para a abordagem da obra de arte com crianças em idade pré escolar. Para além disto, a criatividade tem sido alvo de estudos e continua, ainda assim, a ter um significado controverso e polissémico.

No entanto, nesta incursão que fazemos pelo mundo das artes no pré-escolar, a nossa maior preocupação recai sobre os próprios docentes que continuam, invariavelmente, a acreditar que estas abordagens não só devem ser feitas somente por artistas ou especialistas em museologia (quando falamos de obras de arte), como também consideram que com idades tão baixas tais abordagens não surtirão grandes efeitos.

EDUCAÇÃO PELA ARTE OU ARTES NA EDUCAÇÃO?

Como se sabe foi no século XX, em Portugal, já depois do Estado Novo, que as artes começaram a ganhar notoriedade no ensino escolar, pois anteriormente tinha-se tentado suprimir o pensamento estético, a criatividade e todas as formas de expressão livres que partissem do pensamento crítico dos diferentes indivíduos da sociedade. Com a entrada das artes no mundo da educação, a criatividade e restantes aspetos estéticos ligados às artes começaram a ter expressão na escola. Surgiu a educação pela arte, o ensino artístico, as artes na educação, a educação artística, e tantos outros conceitos semelhantes a estes que nem sempre têm igual significado. No entanto, uma das grandes preocupações que sentimos assenta no facto de ainda se acreditar que estas abordagens da área da educação artística ou educação pela arte só podem ser feitas por artistas de alma e formação, quando a nossa prática diária é prova viva do oposto. A abordagem de temas de arte em contexto de sala de aula ajudam a minimizar os constrangimentos diários em que se vive e coadjuvam na resolução desses mesmos constrangimentos. Ser criativo ajuda e traçar caminhos para o deslindar de situações que sem a criatividade seriam muito mais difíceis de debelar. Conhecem algum empresário de sucesso que não seja criativo? O maior desafio é tornar esta nossa crença e atitude face às artes, que aqui vimos apresentar e defender, como algo que existe na vida quotidiana. Esta ideia vai de encontro ao pensamento de Mukarovsky (1997), pois para este teórico o importante é o que subsiste no cruzamento entre as ciências sociais e a área das artes, e não quantificar o quanto ela é ou não importante, não a tornar como algo demasiado formal.

Isto acontece porque “tudo o que nos rodeia tem de facto aspectos estéticos implícitos” (Jorge-Ferreira, 2009, p. 57), não podendo de forma alguma ignorar as diversas formas de arte com que diariamente nos deparamos. Neste nosso projeto apenas criámos intencionalidade pedagógica nas nossas propostas e atividades, porque a arte em si já estava em tudo e em todos os momentos que rodeiam a vida das crianças.

O famoso trocadilho que se refere a uma educação com arte ou pela arte, mais não é do que uma forma de pôr a pensar todos os que preconizam ter a arte de alguma forma na educação dos seus alunos ou como gostariam que fosse a educação dos seus filhos. Tentemos então perceber se existe ou não diferenças substanciais entre estas duas expressões, ou se se trata apenas de uma questão semântica.

O conceito educação pela arte foi disseminado pelo britânico Herbert Read, que assume que esta ligação inequívoca da educação e das artes é o caminho privilegiado para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, com recurso à criatividade e à liberdade de expressão (Read, 2001). Já Arquimedes Santos refere que “a educação pela arte atende, sobretudo, à formação da Personalidade” (1989, p. 31), em que se dará enfoque às atividades com cariz expressivo e criativo, sem esquecer o lado intimamente artístico e estético de tudo o que é proposto à criança. Isto significa que a liberdade de expressão tem um papel fulcral na educação pela arte mas que esta deve estar aliada à educação estética e que esta modelagem se repercutirá na personalidade da criança.

Já para Madalena Perdigão, citada por Domingos Morais, a arte na educação contribui “para facilitar o acesso às obras de arte e à participação activa das diferentes camadas da população na vida cultural da comunidade” (1992, p. 18). Segundo este assessor do serviço ACARTE (Departamento de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte da Fundação Gulbenkian) as artes na educação estarão relacionadas com a abordagem das obras de arte em sala de aula, ponto de vista que se prende precisamente com a nossa prática diária. No entanto, não corroboramos totalmente esta opinião, pois a abordagem tem sempre uma desconstrução que nos leva para um caminho que intitulamos estar dentro da educação pela arte, ainda que tenhamos iniciado a nossa abordagem com recurso a uma arte mais formal (obras de arte), e por isso mesmo mais enquadradas nas artes na educação.

Concluimos dizendo que consideramos que ambos os conceitos acima mencionados se encontram, na nossa opinião, em constante ligação.

OS DOCENTES E AS ABORDAGENS DA ARTE

Na educação do séc. XXI, há questões que já nem deveriam ser colocadas. Ainda assim, não só são postas em cima da balança, como são tidas em conta e desfavorecem totalmente o que de mais aconselhado está para a educação. Isto verifica-se, por exemplo, quando um docente que não é propriamente licenciado em artes, decide fazer a sua abordagem utilizando esta área transdisciplinar, que é a arte, e que em tanto contribui para o desenvolvimento das crianças. Muitos dos outros docentes acham esta abordagem despropositada e não fundamentada em estudos da especialidade. No entanto, Dufrenne e Knapp (1982, p. 158) refere que se pode “predizer que os valores estéticos de uma civilização não serão acessíveis aos que se formaram ou se educaram segundo as normas de outra civilização”, por esta segunda estar distante da primeira ao nível espacial e temporal. O tempo e o espaço afasta-os das mudanças que urgem acontecer. Sem que estejamos predispostos a tornar a arte em algo mais transversal, independentemente da área de estudos que fizemos na formação base enquanto docentes, nunca conseguiremos fazer uma verdadeira intrusão desta na vida dos nossos alunos.

Claro está que valorizamos as artes enquanto ensino artístico, enquanto área de estudos que pretende passar aos alunos uma área cujos limites confina com as artes. Contudo, acreditamos que se esta abordagem for mais interdisciplinar, geral e concentrada nos processos e não no resultado, pode e deve ser abordada pelos diferentes docentes licenciados em áreas cuja arte não esteve presente na sua formação base. A educação artística já está contemplada nas OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e até já se fala na abordagem à obra de arte nas salas do pré-escolar, embora na prática ainda muito haja para fazer. Não é preciso ser-se artista para se fazer esta abordagem.

Estas abordagens transdisciplinares e enriquecedoras tornam o currículo mais atraente e mais apelativo. Comprovadamente está o facto de que estas temáticas deverão começar a acontecer o mais cedo possível, e por isso temos dedicado grande parte da nossa vida profissional a provar que na educação pré escolar, as artes devem e são bem vindas.

A CRIATIVIDADE NO ENSINO

A palavra criatividade, do ponto de vista etimológico, de acordo com Pereira, Mussi e Kanbeen (1999), advém do termo criar, e este por sua vez vem do latim *creare* que mais não é do que dar significado, existência a algo. Marin Ibañez (1991) refere que a Real Academia de Língua Francesa discutiu, numa das suas sessões em 1971, se haveria de aceitar ou não o

termo “criatividade”. Por acreditarem que este rapidamente cairia em desuso, este termo não foi aceite. Mas curiosamente o conceito criatividade entrou na vida de todos nós.

Se há uns séculos atrás se considerava que apenas determinados seres tinham sido agraciados com esta característica (criatividade), hoje sabe-se que esta pode e deve ser “trabalhada” e que não surge por magia. Afinal já não consideramos que apenas Shakespeare, Pollock ou Picasso são criativos, sabemos que este conceito não surge por influência celeste e embora saibamos que se pode nascer com um potencial criativo maior ou menor, também sabemos que é essencial estimular essa mesma criatividade.

Hoje considera-se que o conceito de criatividade está intimamente ligada à Psicologia, sendo até estudada em diversos ramos da mesma. Também a sociologia já estuda a arte e a criatividade, no campo que se intitula de sociologia da arte e no qual se tenta interpretar as interações sociais a partir dos processos criativos existentes.

Para Csikszentmihalyi (1996) que há mais de 40 anos estuda este conceito polissémico, a criatividade não acontece dentro dos indivíduos, é antes o resultado da interação existente entre os pensamentos deste e o contexto sociocultural no qual está inserido. Para este psicólogo a Criatividade deve ser entendida como algo sistémico, que ocorre num sistema social, e nunca individualmente. Já na visão de Landazabal (1995), o conceito de criatividade não só é polissémico como também é multidimensional e com significação plural. Há também quem defenda que o ato criativo obriga a que algo novo seja realizado e este produto tem de estar adaptado ao contexto onde emerge (Tod Lubart, 2007).

Pensem então em nomes de empresas com a APPLE ou a Microsoft cujas filosofias passam por respostas rápidas e eficazes às problemáticas diárias com que se deparam. Acreditam que estas empresas trabalham com a resolução diária de situações e que estas são tanto mais resolvíveis e bem sucedidas quanto maior o seu grau de criatividade? Por isso é que a aposta em temas criativos, em jogos de lógica, em abordagens transdisciplinares que não sigam só e apenas os extensos currículos de matemática, português e restantes disciplinas científicas, sem qualquer demérito para com estas, são abordagens que de facto deveriam ser obrigatórias em todos os ciclos escolares. Posto isto, e porque é nesta filosofia que assentamos o que hoje aqui vimos apresentar, tentaremos perceber de que modo é que a abordagem de obras de arte na educação pré-escolar podem ou não contribuir (e muito) para a formação de carácter das crianças que têm este contacto de forma sistemática na sua vida escolar. O mais importante é verificar que a criatividade pode e deve estar presente nas

diversas abordagens que se façam no ensino, seja através de conversas exploratórias em que o docente leva o aluno a pensar em repostas que exijam não só poder de concentração, como também capacidade de arranjar estratégias que conduzam a tal fim. Isto já engloba uma capacidade criativa de maior ou menor grau, que deve não só ser respeitada como fomentada.

No entanto não há explicações concretas de como se ser criativo a partir de determinada abordagem. A criatividade vai sendo construída, em maior ou menor grau conforme já referimos anteriormente, e de acordo com a nossa própria herança interna. No entanto, trabalhar e contactar com atividades criativas, torna-nos certamente mais permeáveis a novas aprendizagens e mais plásticos para nos podermos moldar aos acontecimentos com que nos vamos deparando. Tudo sem que haja uma explicação óbvia sobre o significado de criatividade e a fórmula para a obter. Se tivermos em conta o pensamento de David Best percebemos que

“qualquer explicabilidade sobre a criatividade tem que reconhecer que, num sentido, há algo necessariamente inexplicável, de tal modo que mesmo os que são mais criativos se sentem perdidos a explica-la ou ao dizer como é que lhes surgiram as ideias” (1996, p.128).

O ATELIER SUSANA JORGE-FERREIRA

Por acreditarmos no potencial que a arte tem na educação de infância, tentamos sempre, diariamente, na nossa prática pedagógica, fazer uso dela como algo transversal e com a qual se consegue passar uma melhor mensagem às crianças. Tudo se pode ensinar com recurso às artes, ainda que estejamos a falar de idades de creche. Enquanto nos mantivemos em sala com um grupo de crianças atribuído, sempre tivemos as abordagens diárias voltadas para este extensíssimo mundo das artes. Atualmente, e porque estamos à frente de um atelier de educação pela arte, que está integrado num jardim de infância em Lisboa, fazemos toda a nossa abordagem diária, sem exceção, através da arte. Estamos inseridas num jardim de infância no qual coexistem 2 grupos de 3 anos, 2 grupos de 4 anos e 2 grupos de 5 anos. Para cada faixa etária criámos um percurso visual, no qual os respetivos grupos participam ativamente. Todas as crianças dos 6 grupos que temos (2 por cada faixa etária) se inscreveram no atelier, não tendo nenhum pai/responsável parental levantado qualquer oposição à sua frequência.

Com as crianças que fazem parte dos grupos de 3 anos, criámos o percurso visual **“Pintar e rabiscar: Vamos experimentar”**, no qual

possibilitamos novas formas de expressão que até então lhes eram desconhecidas. As crianças experienciam e vivenciam situações novas para si, aprendem que os desenhos não se fazem só com lápis e canetas e que nem tudo o que parece é. Há uma descoberta constante de novos saberes e novas competências que os enriquece a cada sessão. A curiosidade natural destas idades é o grande aliado deste percurso visual.

Com as crianças que fazem parte dos grupos dos 4 anos, criámos o percurso visual intitulado **“Land Art: A natureza e a arte de mãos dadas”**, no qual criámos linhas de pensamento e atividades que estejam diretamente relacionadas com a natureza e a importância do respeito pela mesma.

Por fim, e sendo que este é o percurso visual que iremos apresentar mais detalhadamente no capítulo que se segue, por ter sido o mote que nos trouxe até este congresso, criámos o **“Vamos ao museu?”** destinado a crianças finalistas do jardim de infância. Nestas sessões, tal como o nome já faz supor, fazemos a abordagem de inúmeras obras de arte sempre que estamos com estas crianças de 5/6 anos. É uma abordagem bastante inovadora, com cariz cultural, educacional e muito virado para a liberdade de expressão. Infelizmente muitos ainda consideram esta abordagem desnecessária, como se de uma loucura se trate.

Cada grupo vem ao atelier uma vez por semana e em cada sessão fala-se do que se fez na sessão anterior e apresenta-se o que irá ser feito nesse dia. As sessões não têm um tempo de duração fixo, tanto nos deparamos com sessões de 40 minutos, como outras demoram cerca de 1h30 minutos. Depende do que é proposto e da adesão do grupo à atividade. Esta análise é feita no imediato, tendo em conta a avidez e interesse com que as crianças estão, e temos também em linha de conta os constantes registos que fazemos (avaliações formativas) das diversas sessões que nos permitem delinear melhor as sessões seguintes. Só assim conseguimos debelar eventuais falhas da nossa parte e características comportamentais ou outras que recorrentemente acontecem em cada grupo de alunos. As avaliações incluem então um registo por cada sessão realizada, onde se descreve tudo o que se passou durante essa mesma sessão e a partir daí verificamos se algo mais deveria ter sido feito ou se deveríamos ter proposto outro tipo de atividade. Claro está que todas estas questões estão relacionadas com o feedback imediato e posterior que sentimos face a cada uma das sessões apresentadas. Todos os registos que fazemos ficam somente disponíveis para as respetivas famílias das crianças que estão inscritas no atelier, assim como para as suas respetivas educadoras. Por outro lado, os pais, através destes nossos registos, passam a saber pormenorizadamente o que fizemos com os seus filhos e de que forma eles “responderam” ao que lhes foi proposto. Em cada registo coloca-se o nome

da criança a que se refere essa avaliação, a data e a ordem ordinal da sessão em causa.

Susana Jorge-Ferreira
Atelier de Educação pela Arte

Pintar e Rabiscar: Vamos experimentar!

Nome: _____

Sessão ____

Data __/__/__

Atividade: _____

Sessão ____

Data __/__/__

Atividade: _____

Pintar e Rabiscar: vamos experimentar!

Figura 1. Registo do atelier Pintar e Rabiscar.

Land Art: A Natureza e a Arte de Mãos Dadas

Nome: _____

Sessão ____

Data __/__/__

Atividade: _____

Sessão ____

Data __/__/__

Atividade: _____

Figura 2. Registo do Atelier LandArt.

As avaliações do atelier “Vamos ao Museu” são por norma mais extensas porque nelas apontamos as perguntas que as crianças vão fazendo ao longo da análise da obra de arte que estão a “trabalhar”. Isto permite avaliar a fluidez com que realizam esta análise e de que forma a sua literacia visual sofreu ou não uma evolução com este contacto constante

com obras de arte. Para conseguirmos assegurar uma informação fidedigna, todas as sessões têm registo áudio, que nos permite depois perceber as diversas intervenções dos alunos no decorrer da mesma.

Pintor: Paul Klee

Obra: Fish Magic

Data: ____/____/____

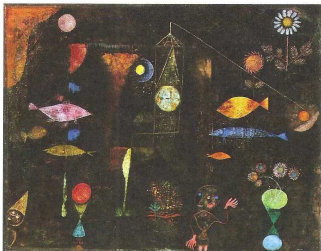


Figura 3. Registo do atelier Vamos ao Museu.

Claro está que estas avaliações têm cariz formativo, como já mencionámos anteriormente, informativo e desta forma de constante

melhoramento. Roldão apresenta a avaliação formativa como sendo a forma de “identificar, explicar, e regular as dificuldades surgidas e remediá-las, inflectindo para outra estratégia de construção da mesma noção, ou percepção de uma mesma situação por outra via” (2003, p. 43). Só com estas reflexões constantes se consegue melhorar as práticas pedagógicas e adaptar as intencionalidades educativas às características do grupo e de cada criança em particular.

VAMOS AO MUSEU: A OBRA DE ARTE E A CRIANÇA, SUAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Quando se pensa em obras de arte somos de imediato transportados para um qualquer museu, pois é lá que, maioritariamente, se encontram obras de arte de maior ou menor valor. O que raramente nos ocorre é que há acervos que podem vir até às escolas, sob pedidos e responsabilidades assumidas que tornam a situação em si demorada e até caricata. Mas, facilmente se contorna esta situação se o que se pretender for só e apenas a abordagem da obra de arte em uma qualquer sala de aula, pois cada vez mais há facilidade em se conseguir uma cópia fiel da obra pretendida. Compreendemos que o impacto perante um original não será o mesmo, mas entre esta abordagem ser feita de forma cuidada e planificada, dando a intencionalidade educativa que se pretende, e o não pormos a criança em contacto com obras de arte, escolhemos claramente a primeira opção. Podemos assegurar que a imagem representativa da obra de arte original, acaba por substituir a obra em si mesma, porque a criança sente-a como sendo verdadeira, sente que a “imagem é, com efeito, de início, por si mesma presença. Ela nos impõe imediatamente em contato com alguma coisa que não é um discurso sobre algum suposto referente” (Landowski, 2002, p.126). Uma imagem será sempre mais bem aceite do que mostrar essa mesma obra em filme, em que se criaria algum distanciamento entre a criança e a obra em si ou apenas falar sobre ela sem recurso à imagem.

Podemos, por exemplo, fazer uma abordagem de uma obra que até possa estar um museu perto de nós, e após esta abordagem em contexto escolar, agendarmos uma visita com o nosso grupo de alunos para que estes a vejam no próprio museu. Sabemos que nos museus os alunos aprendem como nas escolas, através de agendas explícitas, quando os curadores e o próprio serviço educativo apresentam algo baseado nas próprias coleções ou exposições vigentes no momento, e de agendas menos explícitas, como acontece com o que aprendemos só pela forma como a própria coleção está exposta e como o próprio museu está concebido (Acaso, 2011).

Nos últimos anos têm aparecido imensos serviços educativos nos mais variados museus, onde se tenta de forma planificada chegar aos diferentes grupos escolares que lá aparecem. No entanto, a abordagem de obras de arte no próprio museu, com crianças de pré escolar, nem sempre tem tanto sucesso como seria de esperar se não fossem as 1001 regras de bom comportamento que todos têm de ter dentro deste espaço. Por mais que saibamos que são necessários alguns cuidados para que não aconteçam imprevistos desnecessários, parece-nos que estes espaços poderiam estar mais apelativos e permissivos para as crianças desta valência. Nos museus não se pode falar alto, ninguém se pode aproximar muito das obras, o que implica muitas vezes não conseguirmos ver certos detalhes que certamente fariam muita diferença na posterior análise e “leitura” da mesma, não podemos tocar nas obras e outras regras mais que apenas afastam as crianças destes espaços que, embora tenham uma cultura riquíssima, não deixam de criar demasiadas barreiras a quem lá vai (Padró, 2011). Claro está que por ser um espaço privilegiado de arte e cultura, onde o Homem e os objetos se encontram de forma imediata, os museus acabam por nos ensinar muitíssimas coisas, apenas pensamos que deveriam estar mais “abertos” para as faixas etárias com as quais trabalhamos.

Quando pensamos em abordar a obra de arte com crianças de tenras idades, muitos são os que nos dizem que tal relação não passa de uma utopia. Mas de onde vem este pensamento que nada traduz as nossas práticas diárias com crianças de 5/6 anos? De onde vem a ideia que museus e obras de arte apenas interessam a adultos?

A obra de arte tem a capacidade de nos transportar para o tempo espaço em que foi criada, e em torno dela podem-se gerar diálogos riquíssimos e podem-se criar constructos cerebrais com imensa facilidade, pois tudo é vivido como se tivéssemos entrado na máquina do tempo.

Para além de todas as competências visuais, estéticas e expressivas, assumindo estas últimas um peso fulcral neste nosso percurso visual, temos também um especial respeito pelas competências relacionadas com a literacia visual, porque efetivamente as crianças adquirem um vocabulário rico e diferenciado que de outra forma dificilmente teriam. Com os 5/6 anos que têm e com as constantes análises que fazem às mais variadas obras que lhes são apresentadas, passam a ter o olhar educado para uma perfeita desconstrução da mesma. Com alguma fluidez adquirem conceitos como “obra de arte; museu; escultor/escultura; retrato; desenho e gravura; sombra; claro-escuro; luz/cor; efeito da luz na cor” (Jorge-Ferreira, 2009, p. 61), entre outros. A literacia visual e estética aumenta a cada semana e a própria obra de arte (aqui apresentada sobre forma de uma réplica) “aguça o olhar, aumenta os conhecimentos, e desse modo, permite captar mais

informações” (Joly, 1996, p.47). A este círculo de aprendizagem chamamos “Roda do Olhar” porque de forma ininterrupta e integrada as crianças olham e aprendem com toda a mediação de imagens e com todos os diálogos em torno dessas mesmas imagens. Todas estas nossas experiências sociais entre pares, modelam o comportamento dos mais novos e ajudam-nos, a eles e a nós, a crescer com uma maior Know How que lhes permitirá futuramente olhar para o que os rodeia de forma mais clara e sem estereótipos que comumente existem, pois estas crianças sabem que tudo o que está à sua volta pode e deve ser olhado e analisado por si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2011). Del paradigma modernista al posmuseo: seis retos a partir del giro educativo (Lo intentamos?). In *Perspectivas, situación actual de la educación en los museos de arte visuales*. Colección Fundación Telefónica. Madrid: Editorial Ariel.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento. o papel das artes na educação*. Lisboa: Edições Asa (Coleção Perspectivas Actuais).
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Dufrenne, M., & Knapp, V. (1982). *Corrientes de investigación en las ciencias sociales: arte, estética y derecho*. Madrid: Editorial Tecnos/UNESCO.
- Gonçalves, R. M.; FRÓIS, J. P., & Marques, E. (2002). *Primeiro olhar. programa integrado de artes visuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Housen, A. (1992). Validating a measure of aesthetic development for museums and schools. In *ILVS Review*, vol.2, nº2.
- Housen, A. (2000). O olhar do observador: Investigação, teoria e prática; In Fróis, João Pedro (coord.). *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Housen, A. (2007). *Art viewing and aesthetic development: Designing for the viewer*. (Consulta de Dezembro de 2018. Disponível em <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/2Housen-Art-Viewing-.pdf>).
- Jorge-Ferreira, S. (2009). *A abordagem da obra de arte, em sala de aula, no jardim de infância, com crianças de 5/6 anos*. Tese de Mestrado em Educação Artística. Faculdade de Belas Artes – Universidade de Lisboa. 210 pp.
- Landazabal, G.M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. – 1ª Parte: la creatividad : definición, teorías, parámetros e intervención educativa. Bibao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Landowski, E. (2002). *Presenças do outro: ensaios de Sociossemiótica*. São Paulo: Perspectiva Editora.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Marín Ibáñez, R. (1991). *La creatividad y educación*. Barcelona: CEAC.
- Morais, D. (1992). Educação com, para e pela(s) arte(s), AA.VV. In *Educação pela arte, pensar o futuro*. Compilação das comunicações apresentadas no colóquio realizado de 13 a 15 de Dezembro de 1991, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Mukarovsky, J. (1997). *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar: Lisboa.
- Padró, C. (2011). La culpa es del swing o por qué no hablamos de relaciones pedagógicas también en los museos?. In Acaso, María (coord.). *Perspectivas: Situación Actual de la Educación en los Museos de Arte Visuales*. Madrid/Barcelona: Editorial Ariel.
- Parsons, M. (1992). *Compreender a arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Parsons, M. (2000). Dos reportórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In Fróis, João Pedro (coord.). *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B., Mussi, C., & Kanbeen, A. (1999). A influência da criatividade para o sucesso estratégico organizacional. In: *Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração*, 23, V.1, p.1-10. Foz do Iguaçu.
- Read, H. (2001). *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.

EDUCAÇÃO MUSEAL - A ARTE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A COMPREENSÃO DA CIÊNCIA

Mariana Ribeiro¹, Dalila Calaça² & Sílvia Carreira³

¹Secretaria Regional da Educação - EB 2,3 do Curral das Freiras *destacada* no Museu da Baleia da Madeira - Município de Machico. Funchal.

E-mail: marianaribeiro@museudabaleia.org.

²Secretaria Regional da Educação - Escola 1°C/PE do Caniçal *destacada* no Museu da Baleia da Madeira- Município de Machico. Caniçal.

E-mail: dalilacalaca@museudabaleia.org.

³Secretaria Regional da Educação - EB2,3 do Caniçal *destacada* no Museu da Baleia da Madeira- Município de Machico. Machico. Investigadora integrada do CIE-UMa.

E-mail: silviacarreira@museudabaleia.org.

SER OU DO NÃO SER

São ondas ou corpúsculos?

Sim ou não?

São uma ou outra coisa, ou serão ambas?

São “ou” ou serão “e”?

Ou um tudo se passa como se?

Percorrem velozmente órbitas certas
as quais existem só quando as percorrem.

Velozmente. Será?

Ou talvez não se movam, o que depende
do estado em que se encontre quem observa.

António Gedeão

RESUMO

Em contexto de educação museal a partilha de experiências, potenciada pela arte, conduz à compreensão das informações científicas e, portanto, ao entendimento da cultura envolvente. Neste entendimento, exige-se uma correta e inovadora planificação das atividades de aprendizagem nas quais a arte surge como um agente que desperta a produção de sentido, obrigando a um exercício individual e/ou coletivo de mobilização de conhecimentos.

INTRODUÇÃO

O Ano Europeu do Património Cultural, assinalado em 2018, impele-nos a refletir sobre o legado cultural que recebemos dos nossos antepassados e

sobre o legado que deixaremos. Esta situação é particularmente importante quando, em diversas partes do mundo, se assiste a uma crescente destruição quer do património edificado quer do natural.

Os museus têm uma responsabilidade acrescida na salvaguarda do património, devendo desenvolver atividades não apenas de preservação do seu acervo museológico mas, também, atividades educativas que permitiam a compreensão das memórias associadas a cada objeto. É neste enquadramento que a arte se apresenta como ferramenta pedagógica que facilita a comunicação com diferentes tipos de público.

1. MUSEUS E HERANÇA CULTURAL

O fazer educativo em museus deve contribuir não apenas para aumentar a acessibilidade à informação mas contribuir para que o acervo museológico seja um mediador das aprendizagens (Vlachau e Alves, 2007). Assim, ao tornar-se mediador das aprendizagens possibilita o acesso ao conhecimento e à compreensão da cultura vigente. Para Santos (1983) a

(...) cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. (...) Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos. As variações nas formas de família, por exemplo, ou nas maneiras de habitar, de se vestir ou de distribuir os produtos do trabalho não são gratuitas (Santos, 1983:7-8).

Com a crescente valorização dos Serviços Educativos em museus, devido ao seu papel na compreensão da narrativa museológica, assiste-se a um crescente intercâmbio cultural entre instituições, diversificando os públicos-alvo.

Como tal a exploração educativa do acervo museológico não deve seguir uma lógica transmissiva, nem inerte mas deve ser provocatória, no sentido de despertar curiosidade, interesse e, em última análise, desenvolver competências e o espírito crítico. Neste entendimento, a prática educativa em museus deve partir de um questionamento reflexivo sobre **o quê** (que perguntas se devem fazer) e o **como** (que estratégias educativas se devem mobilizar).

2. MUSEU DA BALEIA DA MADEIRA – A ARTE NUM MUSEU DE CIÊNCIA

Num museu onde se faz investigação científica, como é o caso do Museu da Baleia da Madeira, é importante que os resultados dessa mesma investigação sejam compreendidos pelo público. Só assim o público poderá envolver-se na conservação do meio ambiente, nomeadamente o meio marinho. Este facto é importante pois na atualidade, com «(...) o assumido momento de transição paradigmático, o conceito de ciência deixou de estar associado à previsibilidade para se associar a uma dimensão social e culturalmente contextualizada» (Carreira, 2014:48) e «(...) existe uma consciência crescente da descontinuidade, da não-linearidade, da diferença, da necessidade do diálogo, da polifonia, da incerteza, da dúvida, da insegurança, do acesso, do acaso, do desvio e da desordem» (Sousa, 2007:21).

No caso do público escolar o acesso ao conhecimento científico implica o desenvolvimento de atividades de mediação entre o saber escolar e o saber museológico. Nesta relação de construção conjunta (museu-escolas) é preciso ter em conta que os códigos de uma instituição são diferentes do da outra: enquanto nos museus se valoriza o acervo, na escola valoriza-se o currículo. E é, nesta necessária conjugação entre acervo e currículo que é possível estabelecer pontes de trabalho entre instituições, valorizando-as em simultâneo. Para este papel de mediação, é necessário mobilizar diferentes linguagens: a escrita criativa, a expressão plástica, o trabalho laboratorial, a música (entre outros), todas elas catalisadoras do desenvolvimento da criatividade (Valente, Cazelli e Alves, 2005). É através destas ferramentas educativas que é possível descodificar cada objeto, tornando a narrativa museológica com significado para cada participante.

De entre as várias atividades desenvolvidas destacam-se, pela sua relevância na interligação arte-ciência, as seguintes:

2.1. Desafio educativo

É um projeto de continuidade pedagógica entre o museu e as escolas. A cada ano letivo é definida uma temática que vai ao encontro da missão do museu e, por conseguinte, explorar a dimensão histórica e/ou biológica dos cetáceos. Desenvolve-se em três fases: na primeira os participantes fazem uma visita de estudo ao museu para recolha de informação necessária à compreensão da temática, ao que se segue, na escola, à planificação do artefacto a realizar. Esta etapa pressupõe uma intervenção artística sobre um determinado suporte, sendo realizada de forma partilhada pelos alunos da turma e acompanhada por um professor que trabalha no museu. O desafio educativo termina com a exposição final dos trabalhos

desenvolvidos, dando visibilidade aos mesmos e possibilitando que alunos de diferentes instituições educativas partilhem experiências de aprendizagem.

A título de exemplo referem-se os seguintes desafios:

Dentes do Ofício (Ano letivo 2014/2015) – atividade desenvolvida para a manutenção da memória cultural associada ao Scrimshaw em dente de cachalote. Aos participantes foi pedida uma intervenção artística num suporte com o formato de dente de cachalote. A intervenção artística teve como temática a transição da caça à baleia para a conservação dos cetáceos.

Vou MarAR.te a cabeça! (Ano letivo 2015/2016) – trabalhou o processo de identificação de subordens de cetáceos. O catalisador da temática foi o arrojamento de uma baleia na praia Formosa (Funchal). Aos alunos participantes foi pedida a realização de uma intervenção artística sobre um banco de jardim com o formato de cabeça de cetáceos que foi construído especificamente para este desafio.

MARmórias (Ano letivo 2016/2017) – incidiu sobre fotos de baleeiros, visando a recriação dos seus retratos através da pintura sobre tela. Esta deveria ser influenciada no estilo de reconhecidos artistas plásticos da história da arte.

Deixa a tua MARcá! (Ano letivo 2017/2018) – retratou a transição paradigmática da caça à baleia para a conservação dos cetáceos. Traduziu-se na realização de um mural de azulejos colocado na frente mar do Caniçal, contribuindo para a preservação da herança cultural das baleias na vila.

ÁPALA dos 600 anos (Ano letivo 2018/2019) – Associado aos 600 anos do achamento da ilha da Madeira, consiste na realização de uma intervenção artística em estrados a colocar na praia onde desembarcaram Tristão Vaz Teixeira e João Gonçalves Zarco.

2.2. Projeto “Mara salva os roazes”

O projeto *Mara salva os roazes* foi inicialmente denominado projeto de “Apoio à integração curricular de elementos da cultura, ciência e património local” e materializou-se em dois livros: *Mara salva os roazes* (ISBN: 978-989-97206-6-4) e *Integração curricular do conto infantil - Mara salva os roazes* (ISBN: 978-989-97206-7-1). Ambos os livros são recursos educativos que disponibilizam informação e sugestões de trabalho úteis em contextos de valorização do currículo e do património local.

Foram desenvolvidos, também, com o intuito de contribuírem para o desenvolvimento de dinâmicas de trabalho entre o museu e as escolas,

estabelecendo uma interligação pragmática entre o acervo museológico e o currículo escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico (disciplina de Estudo do Meio) (Carreira, Ribeiro e Calaça, 2018).

Neste projeto a arte, nomeadamente a ilustração, surge como MOTIVADORA, VICARIAL, INFORMATIVA, CATALISADORA e EXPLICATIVA, pois as imagens são um excelente recurso para favorecer o desenvolvimento da capacidade de abstração dos conteúdos abordados no livro “Mara salva os Roazes”. Funcionam como elemento importante no desenvolvimento do raciocínio científico e da ampliação das formas de comunicação. A ilustração assume um papel relevante ao favorecer a apresentação de possibilidades interpretativas para a compreensão do mundo e da ciência.

Cada uma das atividades artísticas, acima mencionadas, é um campo aberto à imaginação e à criatividade, funcionando como instrumento pedagógico ou elemento facilitador do processo de aprendizagem, catalisando a desconstrução de informações científicas complexas.

3. NOTA FINAL

Existem muitas formas e contextos para se trabalhar a articulação entre ciência e arte, surgindo como agente que desperta a produção de sentido relativamente à realidade vivenciada. Neste sentido, a arte aproxima o aluno da cultura, permitindo-lhe desenvolver a sua capacidade de análise, de espírito crítico e de interpretação, favorecendo a apresentação de possibilidades interpretativas para a compreensão do mundo através da ciência.

No contexto de educação museal, inerente ao Museu da Baleia da Madeira, a arte potencia a partilha de informações e a construção de conhecimento, e, ao fazê-lo, mobiliza outras instituições educativas possibilitando uma saudável partilha e enriquecimento mútuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARREIRA, S. M. (2014). Literacia Científica e Trabalho Prático – Um estudo para a inovação pedagógica em contexto escolar. Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Portugal. 419 pp.

CARREIRA, S.; RIBEIRO, M.; CALAÇA, D. (2018). Integração Curricular do conto infantil *Mara salva os roazes*. Município de Machico: Museu da Baleia da Madeira. ISBN: 978-989-97206-7-1

SANTOS, J.L. (1983). O que é a cultura. São Paulo: Editora brasiliense.

SOUSA, J. M. (2007). A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática. In J. M. Sousa & C. N. Fino (Orgs.). *A escola sob suspeita*. (pp. 15-29). Porto: Edições ASA.

VALENTE, M.E; Cazelli, S. e Alves F. (2005). Museus, ciência e educação: novos desafios. Rev. História, Ciência, Saúde-Manguinhos, 12 (supl.), 183-203.

VLACHAU, M. & Alves, F. (2007). Acessibilidades nos museus. In S. Barriga & S. G. Silva (Orgs), *Serviços Educativos na Cultura* (pp. 98-108). Porto: Empresa Diário do Porto, Lda.

O PAPEL DA GALERIA ESPAÇOMAR NA DEMOCRATIZAÇÃO DA CULTURA NA ESCOLA

Benilde Silva, Fátima Azevedo & Sandra Correia

Galeria espaçomar, Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, Portugal.
E-mail: espacomar@gmail.com.

RESUMO

A Galeria **espaçomar** é um projeto cultural, sem fins lucrativos, de componente pedagógica, de utilidade à comunidade educativa, de promoção, democratização da cultura e da escola com o espaço exterior através da criação de eventos, indo ao encontro das necessidades da população escolar que integra.

Configura no programa de atividades a desenvolver na galeria **espaçomar** a sistematização de ações que privilegiam a IDENTIDADE PATRIMONIAL da Ilha da Madeira, para tal, investe nas manifestações de índole artística e fomenta-se um espaço que ao promover exposições, colóquios, palestras e visitas de estudo, tem funcionado como um aglutinador e democratizador no fomento da cultura na escola, reforçando a formação cívica, cultural e sensibilização estética dos alunos, da comunidade escolar e de todos os participantes do meio envolvente, bem como da promoção patrimonial, contribuindo para uma cidadania global e atualizada.

A galeria espaçomar ao democratizar a cultura pretende formar um público fruitor, mais informado, mais crítico, mais criativo, mais sensível às manifestações artísticas, ao património e identidade local, fomentando um público mais consciente.

INTRODUÇÃO

O Projeto Galeria **espaçomar** foi criado em 2013, está sediado no espaço da Escola Básica Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZ), Funchal, e é resultado de um trabalho coletivo coordenado por uma equipa de professores, sob orientação do Conselho Executivo. A criação deste projeto cultural, sem fins lucrativos, de componente pedagógica e de utilidade à comunidade educativa, de promoção, democratização e abertura da cultura e da escola com o espaço exterior através da criação de eventos, vai ao encontro das necessidades da população escolar que integra, a qual é caracterizada por carências socioeconómicas.

A legislação em vigor cria espaços de autonomia às escolas para que possam definir a sua identidade através do seu Projeto Educativo, de acordo com o seu espaço geográfico, a sua envolvência socioeconómica e a sua população escolar. O nosso Projeto Educativo ambiciona “reforçar a identidade e cultura próprias da escola, tendo em conta as suas especificidades e pretende constituir-se como um instrumento de trabalho nos domínios pedagógico, estratégico, administrativo e organizacional com o empenho de toda a comunidade escolar e o envolvimento efetivo das componentes institucionais e sociais externas à escola, que serão uma mais valia na execução e ainda na sua avaliação, com vista à melhoria.”

A escola, núcleo de uma comunidade, reúne uma série de condições e elementos que constituem parte fundamental da mudança e intervenção na sua localidade. Centrada na formação integral dos indivíduos, a escola fomenta uma lógica de sustentação no futuro, na medida em que proporciona situações e experiências aos alunos enquanto cidadãos, abrindo um leque de variáveis e diversificando o seu próprio conhecimento, envolvendo as famílias, as entidades e instituições com a escola. Estabelecida a ponte entre os diferentes agentes, a escola deverá ser entendida numa dinâmica emergente, de conceito multifacetado, aglutinador e democratizador no fomento de iniciativas que promovam a cultura no espaço escolar proporcionando, também, a circulação de diferentes tipologias de públicos, contribuindo para uma intervenção social coesa e completa.

Com o intuito de democratizar a cultura, a Galeria **espaçomar** pretende formar um público fruidor, mais informado, mais crítico, mais criativo, mais sensível às manifestações artísticas, ao património, à identidade local, com maior interação ao nível da cidadania, fomentando um público mais consciente.

GALERIA ESPAÇOMAR – UM ESPAÇO DE DIÁLOGOS, ARTE E PESSOAS

A parceria com o município do Funchal permitiu recuperar e adaptar um pequeno edifício, de traça arquitetónica madeirense, integrado no espaço escolar, mas localizado isoladamente, junto ao portão principal, a que se chamou espaçomar. A designação da instituição, Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, nome de um dos redescobridores da Ilha da Madeira (1419), sugere ao espaçomar um lugar de navegação, viagem marítima e de ensaio num CORPO ILHA.

A Galeria **espaçomar** é um espaço aberto à observação, à imaginação, à reflexão, um lugar de DIÁLOGO com a(s) ARTE(s) e de debate. Um espaço de exposições temporárias para a comunidade escolar e outros públicos.

Um lugar para o OLHAR PARTICULAR e sentir o poder emergente das ARTES VISUAIS e de CONTATO com os artistas e a sua obra, bem como desenvolver ações de promoção da IDENTIDADE e da MEMÓRIA PATRIMONIAL da Ilha da Madeira.

Neste sentido, o programa de atividades desenvolvidas e propostas pela Galeria **espaçomar** investe nas manifestações de índole artística e fomenta-se como um espaço que ao promover exposições, workshops, colóquios, palestras e visitas de estudo, tem funcionado como um reforço da formação cívica, cultural e da sensibilização estética dos alunos, da comunidade escolar e de todos os participantes do meio envolvente, bem como da promoção patrimonial, no sentido de os dotar de um conjunto de competências sociais, cognitivas e culturais que se repercutirão no seu percurso académico, profissional e pessoal, contribuindo para uma cidadania global e atualizada.

O homem, desde o início da história da humanidade, teve necessidade de manifestar-se através da arte, aliás esta foi uma das primeiras linguagens utilizadas na Pré-história pelo homem, exemplo disso é a arte rupestre. Posteriormente, em todas as idades históricas, a arte é uma manifestação sempre presente nas formações culturais. O ensino da arte é fundamental para o desenvolvimento e estruturação das competências emocionais, sociais, cognitivas e pessoais das crianças e dos jovens, pois a arte é conhecimento e envolve o pensamento, o sentimento estético e a formação intelectual do aluno. Para Lowenfeld (1977), a arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças e dos jovens. Desenhar, pintar ou construir constituem uma complexidade que permite às crianças e aos jovens reunirem diversos elementos de uma aprendizagem experiencial, de modo a formar um novo e significativo todo.

A arte contribui imensamente para o desenvolvimento das crianças e dos jovens, pois é na interação destes com o seu meio que se inicia a aprendizagem. Essa arte tem início quando os sentidos destes seres estabelecem o contato com o ambiente e reagem a essas experiências sensoriais. Tocar, cheirar, ver, manipular, saborear, escutar, enfim, qualquer método de perceber o meio e reagir contra ele é, de facto, a base essencial para a sensibilização e produção de formas artísticas, bem como para a sua formação cívica.

Segundo o levantamento de dados do Projeto Educativo de Escola 2018/2022, a população escolar que integra é caracterizada por elevadas carências socioeconómicas, na sua maioria com apoio de ação social escolar, com encarregados de educação maioritariamente de nível de instrução básico, o que incentiva a fracas ambições na progressão dos estudos, bem como nas fracas expectativas de construção de perfil

profissional, com poucos, ou nenhuns, hábitos culturais. Perante este panorama, a escola com o intuito de valorização do saber, do saber ser, do saber estar alicerçado à estimulação da curiosidade intelectual e ao desenvolvimento do espírito analítico e crítico, bem como, de promover o gosto pela cultura nas suas múltiplas manifestações e à luz da transparência, verdade, equidade e eficiência nos diversos setores da Escola, entendido como um serviço público, desenvolveu este projeto da Galeria **espaçomar**.

Este projeto tem como objetivos e finalidades: proporcionar situações e experiências aos alunos enquanto cidadãos, abrindo um leque de variáveis e diversificando o seu próprio conhecimento; privilegiar a identidade patrimonial e a memória de uma comunidade; investir nas manifestações de índole artística; proporcionar a interação da escola com o meio envolvente, estabelecendo um diálogo, entre as famílias, as entidades e as instituições com a escola; afirmar a identidade da escola de forma atual e globalizante; potenciar a escola com uma dinâmica multidisciplinar através das artes; fomentar a germinação de diferentes públicos através das iniciativas de âmbito cultural; promover o espaço escola no contexto local e regional; envolver a comunidade escolar através de uma prática ativa do domínio cultural e artístico emergente.

Neste sentido, o trabalho de dinâmica da Galeria **espaçomar** será composto por uma ação interna da escola em conjunto com os demais parceiros de trabalho (internos e externos). Uma das finalidades da galeria visa, sobretudo, a participação dos alunos enquanto público, mas, também, ter os alunos como participantes ativos nas diferentes componentes de ação da galeria. A galeria abarca, não só, uma componente pedagógica, mas, também, de promoção e abertura da escola com o seu exterior, através de visitas de estudo e criação de eventos.

Nesta perspetiva, a Galeria **espaçomar** propõe três momentos de exposições coincidindo com os períodos letivos (o primeiro momento acontece em outubro, o segundo em janeiro e o terceiro em abril). Estas exposições, de artistas regionais, nacionais e estrangeiros, são enriquecidas com conferências, palestras, "Conversas com..." sobre o trabalho dos artistas ou sobre temáticas atuais e pertinentes, workshops com os artistas em exposição, visitas guiadas ao público interno e público proveniente de outras escolas, universidades, diversas instituições sociais e culturais, proporcionando um melhor enquadramento e contextualização das temáticas em exposição. Cada projeto assenta numa filosofia de referência e promoção de temáticas de enaltecimento da história local, do património cultural e artístico e dos valores emergentes. A envolvência das línguas estrangeiras, a colaboração de áreas como a História, a

Geografia, a Biologia e afins, terão um papel fundamental na génese dos projetos expositivos, tendo presente a natureza transdisciplinar da arte.

O programa é definido anualmente e pretende oferecer um olhar sobre as obras de artistas conceituados em termos regionais, nacionais e internacionais.

A Galeria **espaçomar** já acolheu diversas exposições de variadíssimas formas de representação artística. Como exposições individuais exibiu: “Habitar o mistério das casas”, da artista plástica Alice Sousa; a instalação “Triunfo da Cegueira”, da artista plástica Patrícia Sumares; “Geometria da casa”, da artista plástica Mafalda Gonçalves; “Subcutâneo”, do escultor José Manuel Gomes; “Raízes de um Povo”, do realizador de cinema Eduardo Costa; “Desenho: do carvão ao digital”, do caricaturista Éder Luís; “ENTRELINHAS e Trapos”, da designer de moda Patrícia Pinto; “Da Natureza ao Traço”, da ilustradora botânica Elisabete Henriques; “Traço, Palavra, Movimento e Criatividade”, de Roberto Macedo Alves; “Não sigo tendências, CRIO tendências”, da designer de interiores Nini Andrade Silva e “Outros Lugares...Paulo David”, do arquiteto Paulo David. A nível de exposições coletivas acolheu: “Luz” – Projeto de instalação; “Afeto” – recordar Domingas Pita e “Parte do Corpo”; AdãoouEvanoJardimdoÉden.

Conscientes da importância das artes performativas, estas não são esquecidas, tendo sido incluídas nos momentos de inauguração das exposições, atrás mencionadas, assim como, sessões de cinema e concurso de curtas metragens realizado pelos alunos/comunidade educativa da EBSGZ.

No que concerne a palestras e “Conversas com...” as colaborações de profissionais e intelectuais, das mais variadas áreas do saber, tem sido um contributo importante para a sua realização, destacamos: “A importância da galeria espaçomar na dinamização”, que contou com a presença do Presidente do Governo Regional, Miguel Albuquerque, do arquiteto Paulo David e do Prof. Dr. Duarte Encarnação; “Da Arte à Natureza – O contributo da arte na consciencialização da preservação do património natural”, realizada com o Prof. Dr. Raimundo Quintal, a ilustradora botânica Elisabete Henriques e o artista plástico José Zyberchema; “Pensar a reflorestação”, do Engenheiro Duarte Caldeira; “Raízes de um Povo”, uma conversa com o realizador de cinema Eduardo Costa, com os músicos Roberto Moritz e Rui Camacho; “Convergência das Artes...entre literatura, música e artes plásticas”, discutida entre a artista plástica Teresa Jardim, o músico Norberto Cruz e Nuno Barcelos, diretor artístico de eventos.

A convivência com outras instituições culturais da Região Autónoma da Madeira (RAM), tem sido outro ponto trabalhado pela galeria, desde

atividades pedagógicas realizadas com o Museu Etnográfico da RAM, com o Arquivo e Biblioteca da Madeira e na Feira do Livro, com Roberto Macedo Alves, bem como visitas orientadas ao MUDAS – Museu de Arte Contemporânea e ao Designer Centre Nini Andrade Silva.

Em sintonia com todas estas manifestações artísticas expostas na Galeria **espaçomar**, o serviço educativo, como elemento de mediação e diálogo com o público, tem vindo a desenvolver diversas atividades que vão ao encontro das temáticas apresentadas e alimenta outros recursos de divulgação e aprendizagem, como a criação do site (<http://espacomar.wix.com/galeria>), da página de Facebook (www.facebook.com/espacomar.galeria), da página do Instagram (@galeria_espacomar), bem como, outras redes sociais ou outros suportes digitais e multimédia.

Ao longo dos seus cinco anos de existência, a Galeria **espaçomar**, com o tipo de atividades realizadas, tem vindo a conquistar a confiança e o interesse do público, verificando-se no aumento de visitantes, o envolvimento de todos tem sido fundamental para o seu crescimento.

Os nossos desafios têm sido concretizados devido aos apoios individuais, institucionais e de empresas privadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A passagem da sociedade de informação para uma sociedade de conhecimento e aprendizagem exige, cada vez mais, da escola a criação de estratégias educacionais que constituam uma ferramenta essencial para o desenvolvimento individual e coletivo, no sentido de formar cidadãos mais ativos para agir numa sociedade exigente.

Os projetos culturais e educativos têm vindo a assumir um papel fundamental, enquanto instrumentos para a criação de espaços democráticos e inclusivos, na construção e debate do conhecimento. A Galeria **espaçomar**, ao longo da sua atividade, tem vindo a reunir condições necessárias para desenvolver um programa estratégico na formação do público-alvo (alunos da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco), no alargamento dos seus visitantes e na aproximação destes às manifestações culturais e artísticas que tem vindo a promover, contribuindo para a transmissão de importantes competências, essenciais na formação do seu público.

Para avaliar o impacto da sua ação, a galeria prevê implementar um questionário de satisfação, aplicado aos diferentes elementos que foram envolvidos no âmbito das atividades realizadas no **espaçomar**, evidenciando os seus testemunhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LOPES, João Teixeira (2000). A Cidade e a Cultura. Um estudo sobre práticas culturais urbanas. Porto: Edições Afrontamento.

MOREIRA, Martins Isabel (1985). Galerias de Arte e o seu Público. Lisboa: Centro de Estudos de História e Cultura Portuguesa, Instituto Português de ensino a distância.

EQUIPA DE ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – UM PERCURSO COM HISTÓRIAS

Marlene Abreu

DSEA / SRE / DRE.

E-mail: mleneabreu@gmail.com.

RESUMO

A Equipa de Animação da Secretaria Regional de Educação foi criada em outubro de 1986 pelo Gabinete Coordenador de Educação Artística, atual Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia. Constituída por professores e educadores de infância, a sua ação principal é levar aos estabelecimentos de educação pré-escolar e jardins-de-infância da RAM, animações sistemáticas na área das expressões musical e dramática, com o objetivo de servir de ponto de partida para um trabalho interdisciplinar.

Com o presente trabalho, pretende-se expor o percurso de 32 anos de trabalho desta Equipa, que se pautou não só pela criação, conceção e apresentação das suas histórias nas instituições educativas, mas também na participação de espetáculos para as crianças e comunidade educativa integrados em dias comemorativos (Dia da Criança, Natal, Festa da Flor, etc...).

Do seu trabalho, evidencia-se a utilização e várias técnicas e tipos de fantoches, também promovido para educadores e professores, em contexto de formação contínua.

INTRODUÇÃO

Criada em outubro de 1986, a Equipa de Animação da DSEAM tem vindo a desenvolver um trabalho intensivo e permanente nas áreas das expressões musical e dramática. Ao longo dos seus 32 anos de existência, muitas histórias foram criadas e recriadas levando alegria aos mais pequeninos, proporcionando verdadeiros momentos de magia. A sua ação principal é, assim, levar animações aos estabelecimentos de educação pré-escolar e jardins-de-infância da RAM, com o objetivo essencial de proporcionar às crianças experiências artísticas diversificadas e significativas. Pretende-se, também, que destas animações decorra um trabalho interdisciplinar a ser desenvolvido pelos educadores. Para além das animações e dos espetáculos, faz também apresentação e participação em espetáculos promovidos pela DSEAM ou por outras entidades públicas e

privadas, orienta formação contínua na sua área de intervenção e organiza e concretiza espetáculos televisivos destinados a um público infantojuvenil.

Ao longo destes anos, a equipa de animação tem vindo a apresentar um manancial de histórias com o objetivo de transmitir valores, estimular o gosto pela leitura, desenvolver a linguagem oral, entre outros. Deste modo, centenas de histórias foram criadas, idealizaram-se e construíram-se adereços, e cenários tendo em vista a consolidação de um projeto que tem sido avaliado de forma crescente pelos educadores de infância, tendo-se atingido a avaliação de 4,9 – a mais elevada, considerando os projetos promovidos pela DSEAM.

PILARES DE TRABALHO DA EQUIPA DE ANIMAÇÃO

Animações pontuais nas escolas com ensino Pré-escolar

A Equipa de Animação tem como principal atividade, as animações pontuais no âmbito da expressão dramática, em todos os estabelecimentos de educação pré-escolar contemplando todas as crianças de idade pré-escolar e 1.º e 2.º anos do 1.º CEB. Logo no início do ano letivo, é elaborado um plano anual de animações, de forma a contemplar todos os estabelecimentos de educação pré-escolar, com uma ou mais animações. Esta planificação é enviada às escolas, para que possam confirmar a sua animação.

Como todos nós sabemos, as histórias têm um grande impacto nas crianças, estas devem ser apresentadas de uma forma apelativa, de modo a despertar a atenção e a curiosidade, estimulando a imaginação e o desenvolvimento intelectual. Para tornar as histórias mágicas e envolventes a Equipa de Animação apresenta-as com recurso a diversas técnicas, tais como: teatro de fantoches, teatro de marionetas e teatro de sombras chinesas. Estas técnicas, além de despertar o interesse das crianças, possibilitam através da observação a assimilação da mensagem que queremos transmitir. Estas animações têm sempre um carácter lúdico e pedagógico, com o objetivo de servir como ponto de partida para um trabalho interdisciplinar a ser desenvolvido pela educadora da sala. Com temáticas são sempre variadas e concebidas com a preocupação pedagógica, quer ao nível da linguagem utilizada, quer ao nível dos cenários e das músicas, no sentido de enquadrar no perfil das crianças e alunos que usufruem das histórias.



Figura 1. Animações realizadas nas escolas com as diversas técnicas utilizadas pela Equipa de Animação.

Os espetáculos

Outro das grandes intervenções da Equipa de Animação são os espetáculos realizados em diversos momentos do ano, tais como Natal, Festa da Flor, Festival da Canção Infantil da Madeira, a Semana da Criança, Semana Regional das Artes, entre outros. Estes espetáculos revestem-se de uma importância para o desenvolvimento da performance artística da Equipa de Animação pela dimensão que lhes são características. Por outro lado, são um excelente meio para trabalhar em parceria com outras entidades públicas e privadas – fundamentais para o trabalho de projetos artísticos.

Em termos de organização, procura-se descentralizar, contemplando vários pontos da ilha, de modo a abranger um maior número de crianças. No ano letivo 2017/2018 foram realizadas – 181 animações e espetáculos contemplando 14 586 crianças.



Figura 2. "A Fada das Crianças".



Figura 3. "Olha a Luz".

As histórias criadas para estes espetáculos contemplam criações originais/ adaptações de outras histórias para texto dramático. Para a sua apresentação recorremos a diferentes técnicas da expressão dramática, nomeadamente, a técnica do teatro ao vivo, à qual se associam outras técnicas, tais como, o teatro de marionetas, o teatro de fantoches ou o teatro de sombras chinesas.

As personagens são caracterizadas de acordo com as características das personagens idealizadas no guião /texto. Para o público infantil, uma das preocupações desta equipa, é a criação de personagens mágicas do mundo da fantasia, tendo cuidado com os figurinos, os adereços e com a própria cenografia. Deste modo, as personagens ganham outra dinâmica junto às crianças, levando-as para o mundo da fantasia e da imaginação.

Saliente-se que as histórias são idealizadas e concebidas integralmente pela Equipa de Animação, desde a criação de cenários, adereços, música e produção.

Formação contínua para docente

A formação contínua reveste um papel fundamental na prática docente, na qual se integra as áreas artísticas expressivas. Neste âmbito, a Equipa de Animação tem vindo a promover uma série de formações no âmbito da área da expressão dramática, destinada aos docentes ligados à área da educação, nomeadamente, educadores de infância, professores de 1.º ciclo do ensino básico e professores de educação musical. Das temáticas formativas abordadas pela Equipa de Animação, evidenciam-se as seguintes áreas: Expressão Dramática, no Teatro de Fantoches, no Teatro de

Marionetas, no Teatro de Sombras Chinesas, na Caracterização Teatral, na Expressão Musical e na Dança.

Estas formações visam contribuir para a formação contínua dos docentes, trabalhando um leque variado de técnicas no âmbito da Educação Artística, numa vertente mais prática, com estratégias diversificadas e ideias para a sua prática pedagógica. Pelas características práticas da formação, providenciou-se um complemento a estas formações, através apoio direto aos docentes, de cariz semanal, sempre que solicitado.



Figura 4. Formação: “Construção e Manipulação de Marionetas”.



Figura 5. Exposição: “Histórias de (En)Cantar” – Museu de Eletricidade Casa da Luz.



Figura 6. Exposição: "Histórias de (En)Cantar" – Teatro Municipal Baltazar Dias.

Exposição - “Histórias de (En)Cantar”

A Exposição “*Histórias de (En)Cantar*” foi idealizada para dar a conhecer a toda a comunidade educativa, o trabalho realizado pela Equipa de Animação em todas as escolas da RAM, ao longo dos últimos 33 anos. Este verdadeiro espólio pedagógico e artístico tem sido criado pela Equipa de Animação desde 1986, percorrendo todas as escolas do pré-escolar, 1.º CEB e Jardins de Infância da Região Autónoma da Madeira nas animações e intervenções pedagógicas realizadas.

Esta exposição é composta pelos diversos elementos de cenografia usados nas histórias apresentadas pela própria Equipa de Animação, tais como, os fantoches, as marionetas, os adereços e demais elementos de cenografia, que complementam todo o cenário mágico apresentado às crianças. Esta exposição visa uma maior aproximação lúdica e vivencial às crianças, aos docentes e ao em público geral. Com este encontro psicopedagógico de várias técnicas, pretendemos envolver o público em geral, no mundo da fantasia e imaginário.

Como forma de chegar a toda a comunidade educativa, temos apostado na apresentação desta exposição em diversos espaços culturais, em vários concelhos da nossa ilha...



Figura 7. Exposição: “Histórias de (En)Cantar” – Casa da Cultura de Câmara de Lobos.



Figura 8. Exposição “Histórias de (En)Cantar – Centro Comercial La Vie.

CONCLUSÃO

As artes desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão das crianças. Contar histórias promove a aquisição e desenvolvimento da linguagem, bem como a transmissão de valores sociais, culturais e linguísticos. É por intermédio da narrativa e das suas personagens que a criança entra no mundo do faz de conta, onde, através da imaginação, encarna a sua ou “as suas” personagens favoritas.

A Equipa de Animação tem vindo a desempenhar, ao longo destes anos, um papel muito importante junto das crianças e a toda a comunidade escolar, no âmbito das artes.

“Nunca foi tão importante haver boa literatura infantil, porque as crianças são atraídas por milhares de coisas mais fáceis, instantâneas e baratas que o livro. Com boa literatura infantil, defende-se o livro.”

Miguel Sousa Tavares

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GONÇALVES, C.; ESTEIREIRO, P. Gabinete Coordenador de Educação Artística da Madeira (1980-2008): Impactos de uma instituição artística com 28 anos de história. *Itinerários – Revista de Educação do Instituto Superior de Ciências Educativas*, 2.ª Série, n. 8, p. 11-22, jun. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano nacional de educação artística – relatório preliminar. [Texto policopiado]. [Lisboa]: Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, 1979.

NÓVOA, A. Para uma educação da arte pela arte. *Boletim 54*, [Lisboa] Associação Portuguesa de Educação. Musical, jul./set. 1987.

VASQUES, E. e CALDAS, A. P. Educação artística para um currículo de excelência. Ed: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

David Leça, Liliana Dias & Vanda Martins

Projeto História da Madeira, Direção Regional de Educação - Funchal, Portugal.
E-mail: historiadamadeiraab@gmail.com.

RESUMO

O *Projeto História da Madeira*, tutelado pela Direção Regional de Educação, tem como principal objetivo a promoção, valorização e o conhecimento da História e Cultura Regionais. Para isso, promove e divulga o estudo de conteúdos da História Regional e Local, junto de professores e alunos, das escolas da Região Autónoma da Madeira.

Neste *Projeto*, ao longo dos últimos anos, desenvolveram-se diversas atividades de divulgação e promoção da História da Madeira, nomeadamente oficinas de formação, palestras, conferências, Encontro Regional de História Regional e Local na Escola, entre outros. Por outro lado, é de todo evidente que a construção e implementação deste *Projeto* tem permitido a mobilização das potencialidades da História Regional e Local, ao mesmo tempo que tem proporcionado aos alunos o desafio de descobrirem eles próprios a sua identidade, a identidade local e regional, o “*ser madeirense*”, além de lhes inculcar valores tão importantes como a defesa e preservação do património histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

No contexto atual, diversos desafios são colocados aos professores que lecionam as disciplinas de História e Geografia de Portugal e História: desde a posição vulnerável destas disciplinas e o seu papel no processo educativo das crianças e jovens; às atuais funções do professor e a exigência de se aplicarem novas práticas letivas; passando pela urgência em conseguir motivar e inculcar nos alunos, o gosto pelo conhecimento histórico.

De facto, as mais recentes pesquisas no domínio da cognição apontam para a importância da motivação como “*uma componente crucial na aprendizagem*” (Sprinthall, 2000) em todo o desenrolar do processo educativo, assumindo um papel preponderante, porque representa o motivo pelo qual os alunos vão esforçar-se para aprender. Tal como defende Caballero de Rodas (2010):

La motivación es una característica absolutamente indispensable para la adquisición significativa de los contenidos curriculares,

porque modifica variables como la atención, la concentración, la persistencia y la tolerancia a la frustración, todas ellas presentes y determinantes del proceso de aprendizaje. (p. 102)

Recorrentemente, ouvimos o desabafo de que os alunos «*não gostam de História*», «*a disciplina é chata*» ou que «*basta decorar a matéria para os testes*». Acreditamos que a solução para combater este desinteresse, desmotivação e apatia crescentes em relação à disciplina pode passar pela valorização e implementação da **História Regional e Local (HRL)** nas salas de aula, como um elemento cativador para a aprendizagem dos alunos. Deste modo, a **HRL** pode desempenhar um papel importante na construção do conhecimento histórico dos nossos discentes, ao reforçar a sua identidade cultural.

Atualmente, é indubitável que os alunos aprendem melhor quando se sentem motivados para a aprendizagem de um determinado conteúdo e/ou tema. Assim, ao dar-se especial atenção à **HRL**, com a qual os alunos interagem diariamente, decerto que esta terá um maior significado para eles.

A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL

A **HRL** é uma corrente da História que se dedica a estudar os assuntos e particularidades referentes a uma determinada região. É a partir desta que o aluno começa a conhecer e a construir a sua identidade; a tornar-se membro ativo da sociedade e a entender melhor a comunidade onde vive, criando raízes e valorizando-as.

Felizmente que a **HRL** tem vindo a adquirir uma crescente importância, no âmbito dos estudos históricos. Hoje em dia, surgem muitas referências à necessidade de existir uma maior valorização e de que esta faça parte do *currícula* dos alunos, especialmente em regiões que, por razões muito específicas, apresentem dinâmicas históricas diferentes de um todo nacional, como por exemplo, as regiões insulares, e neste caso, em concreto, o arquipélago da Madeira.

A acrescentar a todos estes factores temos também a experiência diária na sala de aula, em que os professores das disciplinas de História e/ou História e Geografia de Portugal apercebem-se perfeitamente que as referências feitas aos conteúdos regionais, no âmbito da **HRL**, acabam por ser um elemento cativador da atenção dos discentes, em oposição ao que acontece com referências semelhantes, mas de contextos muito distantes da sua realidade geográfica e cultural. Para os professores que lecionam as

disciplinas supramencionadas, o interesse e a curiosidade dos alunos relativamente à **HRL**, resulta da possibilidade desta estabelecer ligações diretas com o quotidiano dos mesmos, permitindo a construção e o desenvolvimento de vínculos identitários.

Numa análise mais profunda sobre a importância da **HRL**, no contexto educativo, podemos destacar a opinião de **Almeida** (1998): “o estudo da História Local reforça a capacidade cívica de amar, pelo menos de respeitar algo que é a marca significativa do nosso viver comunitário”, uma vez que realça precisamente o seu papel preponderante.

De acordo com diversos autores, a **HRL** tem vindo, aos poucos, ocupar o seu devido lugar no âmbito da História Geral e Universal. Segundo **Dias** (2012), é hoje indiscutível que estas duas formas de fazer História devem estar unidas e não de costas voltadas, visto que a História Local se inscreve numa História mais geral e que estas duas formas de investigação devem servir-se mutuamente.

Por conseguinte, ao longo das últimas décadas, surgiram correntes de investigação em vários países, nomeadamente em França, no Reino Unido e em Portugal, que pretendem revalorizar a menosprezada **HRL**:

*...é uma evidência que a história de um país não se faz sem o auxílio daquela. Ou seja, executar um trabalho de história local e regional não é sinónimo de rejeitar o diálogo com a história geral (e vice-versa), antes pelo contrário. Em abono da verdade, deve ser aquele, dentro do possível e em função da pertinência da amostra, integrado na história global, contribuindo para o enriquecimento do fundo histórico. **A.A. Da Costa Luís** (s.d.)*

De acordo com **Dias** (2012), a **HRL** tem vindo, com o passar do tempo, a tornar-se uma área cada vez mais científica deixando de ser objeto de estudo apenas de amadores. O autor defende ainda que:

A História local trabalhada em sala de aula vai obrigar os docentes a uma maior responsabilidade e empenho pessoal, estando em constante interação com o respetivo meio. A História Local pode também ser uma oportunidade para professores e educadores aprofundarem estudos específicos sobre determinados aspetos que envolvem a comunidade, principalmente aqueles assuntos que nunca antes tinham sido trabalhado por historiadores “profissionais”. Esta poderá ainda servir para envolver os pais e outros elementos da comunidade educativa na vida escolar.

A metodologia de trabalho da escola inglesa, no campo da **HRL**, recomenda o estudo da comunidade envolvente, de pessoas influentes da região, do passado dos alunos e das suas famílias, acontecimentos históricos ou outros. Não obstante, propõe que se deve seguir sempre uma ordem cronológica dos acontecimentos, assim como começar pelo meio envolvente, visto fazer parte das vivências dos alunos.

Mesmo para alunos de faixas etárias mais novas existem estudos que apontam para o facto de estes já serem capazes de desenvolverem capacidades de compreensão e interpretação da sua realidade, construindo assim a sua perspetiva, e são esses conhecimentos, essas ideias prévias que os alunos possuem que poderão ajudar a sustentar e a concretizar parte do projeto pedagógico das disciplinas.

Segundo **Mattoso** (1999) o “conhecimento do passado deve começar por aquelas matérias que dizem respeito ao aluno, que o iniciam no conhecimento do mundo em que vive”. Como tal, na realidade portuguesa o papel da **HRL** tem sido cada vez mais valorizado, sendo visto como integrador e auxiliador do estudo da História, Nacional e Universal. Concomitantemente, o ensino da **HRL** confirma a responsabilidade da Escola, no que diz respeito à valorização e preservação da História e Cultura Regionais, como garante da identidade de cada localidade.

A GÉNESE DO PROJETO HISTÓRIA DA MADEIRA

A ideia de construir, de raiz, um projeto escolar sobre as temáticas da História da Madeira surgiu devido às dificuldades sentidas pelos professores, na sua prática letiva, tendo em conta a inexistência ou pouco significativa presença de conteúdos de índole regional nos programas nacionais das áreas curriculares de Estudo do Meio, História e Geografia de Portugal e/ou História. Paralelamente, verificou-se que os alunos possuíam um grande desconhecimento sobre as diferentes temáticas da História da sua região e respetivas localidades.

Desta forma, foi apresentada uma proposta de trabalho, assente no estudo e abordagem de conteúdos relacionados com a História Regional e Local, à *Direção Regional de Educação*, da Região Autónoma da Madeira (**RAM**).

Por conseguinte, no ano letivo de 2008/2009, surgiu o *Projeto História da Madeira (PHM)*, com os seguintes objetivos: desenvolver, em toda a Comunidade Educativa, um maior conhecimento da **HRL**; contribuir para o sentido de responsabilidade da escola, no que diz respeito à valorização e preservação da História e Cultura Regionais, como garante da sua própria identidade; promover a Cultura e o Património da nossa região, estimulando

a curiosidade histórica; e fomentar a interdisciplinaridade entre áreas temáticas.

Numa fase inicial, apostou-se na dinamização de sessões de sensibilização, sobre as temáticas da **HRL**, junto de professores e alunos, das escolas do 1.º Ciclo; assentando na promoção e divulgação do estudo de conteúdos da **HRL**, numa estreita colaboração com a área curricular de Estudo do Meio, aproveitando-se o subtema: *O Estudo do Meio Local*.

Deste modo, traçou-se como objetivo que os docentes fossem capazes de desenvolver atividades e sessões específicas com temas da **HRL** para os seus alunos, em estreita colaboração com os dinamizadores do **PHM**. Paralelamente, elaborou-se uma planificação articulando temas e conteúdos da **HRL** com o programa de Estudo do Meio, principalmente dos 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Nos anos subseqüentes, o **PHM** manteve a mesma dinâmica, acrescentando-lhe a vertente de realização de oficinas de formação destinadas a professores, de acordo com a necessidade relatada pelos próprios, como resultado da quase inexistência de estudos e trabalhos direcionados para estes níveis de ensino, contendo atividades com um cariz mais lúdico-pedagógico e adequados à faixa etária dos alunos. Por outro lado, o facto de muitos dos docentes não serem originários do arquipélago da Madeira, situação normal, mas penalizadora para o assunto em questão, também contribuiu para a premente necessidade de se disponibilizar formação sobre as diferentes temáticas da **HRL** da **RAM**.

Entretanto, com o avançar dos anos letivos, o **PHM** alcançou outra dimensão, não se desviando dos seus princípios orientadores, mas acrescentando a estas atividades iniciais, outras de elevado valor e que permitiram diversificar e enriquecer as estratégias de atuação e divulgação do **PHM**, conseguindo abranger um maior número de alunos, de todos os níveis de ensino e de diferentes Escolas da **RAM**, sempre com o apoio da *Direção Regional de Educação*.

OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJETO HISTÓRIA DA MADEIRA

Desde a conceção e criação do **PHM**, ao longo dos últimos anos letivos, têm sido várias as estratégias de atuação e divulgação levadas a cabo, com o intuito de potenciar um maior conhecimento e preservação da **HRL** junto de alunos e professores.

Como já foi referido anteriormente, numa fase inicial, deu-se especial atenção à elaboração de uma planificação, estabelecendo uma articulação entre os conteúdos programáticos do currículo nacional com os de âmbito

regional; à preparação e implementação de oficinas de formação destinadas a professores (1.º e 2.º ciclos); à elaboração de materiais didático-pedagógicos sobre os principais temas da **HRL** da **RAM**; e ao desenvolvimento de sessões temáticas, em diferentes escolas, articulando os conteúdos programáticos da História da Madeira com os de Estudo do Meio (1.º Ciclo), História e Geografia de Portugal (2.º Ciclo) e/ou História (3.º Ciclo).

Paralelamente, à implementação destas estratégias de atuação e divulgação, facultou-se orientação e apoio pedagógico a projetos escolares no âmbito da **HRL**, como por exemplo, a dinamização de roteiros históricos temáticos ou a preparação, organização e concretização de visitas de estudo a locais de interesse histórico-cultural, com o objetivo de promover a valorização da **HRL** e despertar nos intervenientes uma atitude cívica de respeito pela herança cultural, indo assim ao encontro dos princípios norteadores deste projeto.

De facto, estas atividades permitem aos alunos aprender mais sobre a **HRL**, contactar com o património histórico edificado, além de despertar-lhes um verdadeiro sentimento de pertença. Muitos autores realçam que as visitas de estudo constituem excelentes recursos, dotados de imensas potencialidades educativas, sendo das atividades que os alunos mais apreciam. Segundo **Dillon et al** (2006), as evidências demonstram que as atividades realizadas fora do contexto escolar, nomeadamente, as visitas de estudo, quando preparadas, planeadas e organizadas com rigor e efetividade conferem aos alunos uma aprendizagem efetiva, na medida em que permitem que estes desenvolvam o seu conhecimento, destrezas e atitudes, que à *posteriori* servem de complemento para as atividades realizadas no contexto sala de aula.

Uma outra atividade dinamizada assenta na preparação e organização de pequenas dramatizações, com grupos de alunos, sobre temáticas da **HLR**. Esta possibilidade dos alunos poderem trabalhar temáticas da História, estimula a sua capacidade criativa, favorece a sua responsabilização, bem como a sua capacidade de trabalhar e aprender em grupo, aprofundando os temas trabalhados na sala de aula. Salienta-se também a participação ativa de alunos e professores, nas três últimas edições, do projeto sociocultural e pedagógico do *Mercado Quinhentista*, em Machico, pretendendo-se através da recriação histórica conhecer as vivências da época, além de sensibilizar para a defesa da nossa identidade cultural.

Por outro lado, a realização anual de um *Encontro de História Regional e Local na Escola*, dirigido a professores (dos diferentes níveis de ensino e grupos de recrutamento), técnicos superiores, agentes culturais e demais instituições cuja área de ação incida nas temáticas regionais é outra das

estratégias de promoção da **HRL**. Esta atividade formativa constitui um espaço de aquisição de novos conhecimentos que podem ser mobilizados nas escolas, na construção de novas aprendizagens, permitindo a consolidação de práticas letivas, ao reunir contributos mais alargados e numa perspetiva multidisciplinar.

Em suma, a realização deste *Encontro de História Regional e Local na Escola* permite uma reflexão, partilha e debate de ideias, uma vez que assenta na participação de intervenientes de diversas instituições que se preocupam com a importância da transmissão de um legado histórico-cultural e da premência deste ser preservado.

Uma outra estratégia de atuação e divulgação do **PHM** reside na dinamização, com uma periodicidade anual, do Concurso *Eu represento a minha História...*, no qual professores e alunos, de diferentes níveis de ensino, das escolas da RAM, são desafiados a apresentarem trabalhos em diferentes modalidades (música, dança, vídeo e teatro), abordando temas de cariz histórico-cultural regionais.

A realização deste Concurso potencia um estudo mais efetivo dos temas da **HRL**, bem como um olhar diferente sobre os mesmos (património, acontecimentos históricos e outras manifestações culturais). Por outro lado, desenvolve em toda a comunidade educativa, um conhecimento mais pormenorizado da História da Madeira, assim como induz o respeito pelo património e cultura da **RAM**, ao favorecer a construção, o enriquecimento, a valorização, a preservação e a divulgação de uma memória coletiva regional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os anos em que têm desenvolvido o **PHM**, os docentes consideram que a implementação e desenvolvimento do mesmo têm sido alicerçados na adesão e envolvimento dos professores e alunos participantes às diversas atividades promovidas.

O **PHM** tem mobilizado as potencialidades da **HRL**, ao mesmo tempo que tem proporcionado aos alunos o desafio de descobrirem eles próprios a sua identidade, regional e local, e o “*ser madeirense*”, além de lhes incutir valores tão importantes como a defesa e preservação do património histórico-cultural. Até porque os sentimentos de pertença e identidade social constroem-se no decurso das diversas vivências, realçando-se, mais uma vez, a importância do quotidiano e da localidade no ensino da História; não descurando o diálogo e a estreita ligação com a História Global para que haja um verdadeiro enriquecimento histórico.

Todas as atividades dinamizadas ao abrigo do **PHM** assentam numa dinâmica de valorização e reconhecimento da identidade local como uma herança cultural que deve ser preservada.

Assim, aos alunos, que têm sido abrangidos pelo **PHM**, tem-lhes sido dada a oportunidade e, simultaneamente, a responsabilidade de contribuírem para a prossecução da memória coletiva da sua região, uma vez que a **HRL** potencia a preparação dos nossos alunos para um exercício pleno e consciente da sua cidadania.

Como defende **Mattoso** (1999):

[...] o que interessa não é gostar da História mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos (...). É a História que nos habitua a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas, e a detetar por que razão, sob aparências diferentes, se voltam a repetir situações análogas, se reproduz a busca de soluções parecidas ou se verificam evoluções paralelas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Jorge de (1987). *Introdução ao Estudo da História e do Património Locais*. Coimbra: Instituto de Arqueologia da Faculdade de Letras de Coimbra.

ALMEIDA, A.A. Marques de et al. (1998). *O Património Local e Regional. Subsídios para um Trabalho Transdisciplinar*. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

BARCA, Isabel (2000). O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos Adolescentes Acerca da provisoriedade da explicação Histórica. Braga: CEEP, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

BARCA, Isabel (2004). *Aula Oficina: do projecto à avaliação. Para uma educação histórica de qualidade*. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. (PT): Ed. Universidade do Minho.

CABALLERO de Rodas, B., ESCOBAR, C., & MASATS, D. (2010). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

CASCÃO, Rui (2002). *Reflexões Acerca da História Local*. In *As Oficinas da História*. Coimbra: Edições Colibri e Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp. 85-87.

DIAS, José Xavier (2012). Identidade Local: Um Estudo no Funchal com alunos do 6.º ano. *Islenha*, n.º 50.

DILLON, J. et al. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87 (320). Acedido em 31 de janeiro de 2019 em http://www.outlab.ie/forums/documents/the_value_of_school_science_review_march_2006_87_320_141.pdf.

LEÇA, David (2015). O Estudo da História da Madeira na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco e o I Encontro de História Regional e Local na Escola. *Ilharq*, n.º 11.

- MATTOSO, José (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: APH (Associação de Professores de História).
- MENEZES, Avelino de Freitas (2000). *As Histórias Nacional, Regional e Local nos Programas e Manuais Escolares dos Ensino Básico e Secundário*. Encontro sobre Manuais Escolares, Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- SILVA, Francisco R. (1998). *História Local, Objetivos, Métodos e Fontes*. FLUP.
- SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (1993). *Motivação na sala de aula*. In *Psicologia Educacional*, Lisboa, McGraw-Hill, pp. 503-525.
- VIDIGAL, Luís (1996). *Os Testemunhos Orais na Escola: História Oral e Projectos Pedagógicos*. Lisboa, Edições Asa.
- VIEIRA, A. (2001). *A História da Madeira e o Ensino*. In *Diário de Notícias da Madeira* (12.11.2001).

GEOGRAFIA CULTURAL NO SUL DO BRASIL: OS INDÍGENAS KAINGANG, O “ATELIÊ CASA 9” E A “OCUPAÇÃO NOVA SANTA MARTA” EM SANTA MARIA-RS

Angelita Zimmerann¹, Ane Carine Meurer² & Maria Manuela Duarte Guilherme³

¹Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, Bolsista CAPES - Brasil.

E-mail: angelitazd@gmail.com.

²Ane Carine Meurer, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

E-mail: anemeurer@gmail.com.

³Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Portugal.

E-mail: mariaguilherme@ces.uc.pt.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Embora seja recente a abordagem cultural no âmbito da Geografia brasileira, faz-se necessário consolidar a ação do intelectual orgânico na pesquisa social. Este texto enseja uma reflexão acerca de três coletivos distintos que, apesar de serem quase invisíveis à cidade e comungarem os problemas da exclusão social, denotam resistência por seus modos de vida, educação e culturas singulares: os indígenas Kaingang, o “Ateliê Casa 9” e a “Ocupação Nova Santa Marta”, em Santa Maria, Sul do Brasil. O estudo qualitativo inicia com revisão bibliográfica e articula teorias e saberes locais, em espaços que integram história, arte, cultura, educação, não só a partir de saberes advindos de gerações anteriores, mas também integram o conhecimento desenvolvido na produção e reprodução da vida destes sujeitos.

A partir dos anos 1990, as geografias culturais têm ocupado um lugar de destaque na Geografia, constituindo-se em diálogo constante com outros campos que marcam as pesquisas sociais. Também no Brasil, aumentaram seus seguidores e, “indiferente à formulação de um corpo teórico-metodológico unitário, ela contempla um leque de variadas questões como representações da natureza, construção social, cotidiano, identidades, cultura ‘material’, costumes sociais, significados simbólicos” (Almeida, 2012). Assim, aquela abrange o campo social, o campo subjetivo e o campo dos afetos da geografia humana.

Este texto propõe uma reflexão acerca da geografia cultural, a partir dos teóricos e incursões empíricas ocorridos durante a disciplina de “Culturas em Geografia”, do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A intenção é apresentar uma breve revisão bibliográfica que possa se articular às representações imbricadas aos três campos empíricos⁴⁵, às práticas sócio-culturais em questão, e assim, reconhecer a transversalidade teórica, filosófica, metodológica e conceitual que envolve espaço, educação e cultura.

Embora seja recente a inserção desta abordagem nas pesquisas realizadas no âmbito da Geografia, mostra-se como desafio aos cientistas e intelectuais instigados por olhares menos positivistas, fazer a consolidação de uma visão que ultrapasse a simples descrição de fatos, sujeitos ou objetos pesquisados, construindo um novo caminho para o chamado intelectual orgânico, comprometido com a autotransformação e a transformação da realidade de contradições que continua marginalizando um amplo campo social, em detrimento de um capital cada vez mais perspicaz e hegemônico.

ABORDAGENS DA GEOGRAFIA CULTURAL

A abordagem cultural na Geografia vem se constituindo desde os últimos trinta anos. Embora, inicialmente o foco da abordagem cultural tenha priorizado estudos sobre o uso dos instrumentos e técnicas na exploração do homem em seu habitat, o percurso da geografia cultural seguiu visões específicas e foi se ampliando nas diversas “escolas” que participaram do delineamento da proposição: alemã (entender a paisagem a partir da ação humana), anglo-saxônica (problemas sociais associados à industrialização e a urbanização assim como significados compartilhados e identidades), norte-americana (foco nas sociedades tradicionais) e francesa (gêneros de vida e análises valorizando a experiência humana dos lugares, das paisagens e dos espaços) (Almeida, 2012). Nota-se que a produção do conhecimento está intrinsecamente ligada ao modo de como se constitui a sociedade, no sentido de que as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante. Desse modo, pode-se afirmar que, as transformações da contemporaneidade demandam uma discussão que coloque em questão a relação espaço e cultura, desde a estruturação histórica desses conceitos.

⁴⁵Os campos estudados e analisados no texto são: um grupo de indígenas Kaingang, o “Ateliê Casa 9” e o Bairro Nova Santa Marta, todos na cidade de Santa Maria, RS, Brasil.

Zusman e Haesbaert (2011), na introdução do livro *Geografías culturales: aproximaciones, intersecciones y desafíos*, ressaltam aspectos que confirmam tal exigência. Primeiro, o capital atua de modo a mercantilizar expressões culturais, com peso à diferença, na criação de novos nichos de mercado ao incorporar o valor simbólico a produtos comercializados, aos lugares e às paisagens; em segundo, as investidas da globalização homogeneizando ou heterogeneizando, ora com o uso de critérios globais, ora locais, por meio de práticas nos âmbitos da moda, da crença, dos valores culturais e, em terceiro, a intensificação dos fluxos da população, seja de imigrantes ou de turistas, os quais trocam concepções de mundos e modos de vida no movimento das interações e interlocuções culturais.

Embora as pesquisas enfatizem temas tradicionais associados ao estudo das relações entre sociedade e natureza, à análise das técnicas, aos instrumentos de trabalho, à paisagem cultural e aos gêneros de vida, um dos problemas enfrentados pela abordagem cultural, têm sido as mudanças técnicas, associadas à urbanização e às homogeneizações, promovidas pelo modo de vida urbano e industrial, e o desenvolvimento de abordagens que as criticam como simples descrições.

A “abordagem cultural na Geografia” (Zanatta, 2015) ou “Geografia Cultural” (Claval, 2002) traz a efeito importantes conceitos e concepções acerca das ideias originais e as engendradas nos desdobramentos da vida social ao conceito de cultura, especialmente porque cultura e identidade estão intrinsecamente conectados. Ao apontar a identidade para além da cultura, Bogo (2010), acrescenta que “as coisas são o que são mais aquilo que virão a ser”, os seres humanos ao “se tornarem” pessoas, por meios de todas as atividades culturais, passam de seres biológicos para seres sociais. Ou, se produzem ao produzirem e reproduzirem suas vidas.

Quando nos referimos à palavra Cultura, que do latim (*colere*) pode significar *habitar, cultivar, proteger e honrar* com veneração (Williams, 2007:117), nossos sentidos remetem às inúmeras materializações e imaterializações humanas. Trata-se da criação e recriação, advindas das relações em que os humanos, ao transformarem o mundo, transformam a si mesmos.

Embora o termo *cultura* derive de natureza e não o contrário, Terry Eagleton percorre o caminho da formação do conceito em diferentes tempos históricos, ponderando que a *ideia de cultura* “guarda em si resquícios de uma transição histórica de grande importância, mas também codifica várias questões filosóficas fundamentais”. Se cultura, etimologicamente, significa lavoura, cultivo agrícola, natureza, matéria-prima, pode-se dizer que “a natureza produz cultura que transforma a

natureza" (Eagleton, 2005:12). Ou seja, o material pode tornar-se imaterial, são as representações construídas no percurso da humanidade. Para Stuart Hall, a linguagem é um dos meios, através do qual, pensamentos, idéias e sentimentos são representados em uma cultura (2006, p. 18).

Na perspectiva da psicologia do desenvolvimento humano, a teoria histórico-cultural ou sócio-histórica, de Lev Vygotsky, defende que "na ausência do outro, o homem não se constrói homem" (Oliveira, 2002). Afirma que o ser humano transforma-se de biológico em sócio-histórico num processo em que a cultura é determinante. Daí, a importância do conceito de mediação, ressaltando que "a relação do ser humano com o mundo do qual faz parte não é direta, mas mediada por sistemas de signos" compartilhados (Oliveira, 2002: 23). Para Vygotsky, a linguagem tem um papel fundamental na interlocução entre os indivíduos e no estabelecimento de símbolos e de significados compartilhados, ou da construção das representações que temos sobre o que vivemos. "Com ela (a linguagem) compreendemos as coisas a partir de sentidos coletivos, por relações estabelecidas em distintas experiências socioculturais (Heidrich, 2013: 53). Nesse sentido, somos produtores de cultura e também somos produzidos por ela, nos tornamos pessoas.

Para Brandão (1986), a ideia de pessoa não é universal, é uma construção cultural e a pessoa é vista como um problema interno de uma cultura, diferente da identidade que é percebida pelo autor como um problema intercultural. Ou seja, a identidade se estabelece pela consciência da diferença e se fortalece quando os sujeitos se sentem ameaçados de perdê-la. Assim, são representações marcadas pelo confronto com o outro.

As identidades podem ser múltiplas e pressupõem a relação do indivíduo com o grupo. Gomes (2002) sustenta que a identidade é um sentimento de pertencimento, uma sensação de natureza compartilhada, de unidade plural, que possibilita e dá forma e consistência à própria existência. Assim, o sentimento de pertencimento é um meio que legitima o indivíduo ao lugar, ao território, ao bairro. Para Haesbaert (2007), a construção da identidade social é dinâmica e tem sempre um caráter reflexivo, relacional, dialógico e "híbrido". Se para Hall (2006: 71) "Todas as identidades estão localizadas no tempo e no espaço simbólicos", para Haesbaert, é impossível dissociar completamente a natureza simbólica da identidade, das condições objetivas que a constitui.

ENTRE AS TEORIAS E OS CAMPOS DE PESQUISAS: INDÍGENAS KAINGANG, O GRUPO ATELIÊ CASA NOVE E A OCUPAÇÃO NOVA SANTA MARTA

A compreensão do espaço requer um complexo esforço, no sentido de esclarecer as dinâmicas de formação, do seu uso, da história material e imaterial, do visível e do invisível, os processos de transformação. Para isso, nos valem das categorias geográficas, das teorias e estudos já sistematizados, dos campos empíricos e da articulação entre ambos. A abordagem cultural dá ênfase ao olhar sobre “as dialéticas como coesão e conflito, política e civilização, diferença e unidade, afeição, parentesco, moral, tradição, consumo, percepção, necessidade, busca, ação, relação, associação, obra, práticas, *ethos*, significados, representações, alteridade” (Heidrich, 2017).

Para a análise do amplo conceito de espaço, compreendido por dentro das “relações”, a disciplina de “Culturas em Geografia” preocupou-se com o campo teórico e o empírico, possibilitando-nos a apropriação de conhecimentos acerca da cultura de três distintos grupos sociais, os quais, visitamos em Santa Maria: um grupo Kaingang, o grupo Ateliê Casa Nove e a Ocupação Nova Santa Marta.

Na perspectiva de que cada grupo, culturalmente distinto, age e materializa as necessidades do dia a dia em diferentes instrumentos e produtos do trabalho, no caso indígena, a cerâmica, a cestaria, os instrumentos musicais, os pequenos adornos, a arquitetura, a religiosidade e que, desse modo, estão impregnados de princípios, objetivos, conhecimentos, história e valores, nosso primeiro espaço social visitado foi o Kaingang⁴⁶, um pequeno grupo de dezenove famílias que vive e desenvolve sua cultura, história e seus saberes, na cidade de Santa Maria, num “reduto” ou pequeno forte, isolado e imbricado às demais culturas da urbanidade, perto da estação rodoviária da cidade. O sustento e a reprodução da vida têm como principal atividade o artesanato que produz cesterias (com simbologias e grafismos geométricos), potes, chaveiros, enfeites, entre outros.

Nesse espaço ouvimos um indígena jovem e outro de mais idade, ambos do sexo masculino, que nos falaram sobre a importância de

⁴⁶Atualmente os Kaingang ocupam pouco mais de 30 áreas reduzidas, distribuídas sobre seu antigo território, nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com uma população aproximada de 34 mil pessoas. Sozinhos, os Kaingang correspondem a quase 50% de toda população dos povos de língua Jê, sendo um dos cinco povos indígenas mais populosos no Brasil (Portal Kaingang, 2018).

preservar a cultura para prover a continuação dos hábitos e costumes das gerações precedentes, especialmente a língua, o artesanato e os relacionamentos do grupo. Percebemos um lugar em que coexistem sinais, signos, simbologias e linguagens da cultura capitalista urbana (carro, celular, roupas, igreja, escola, casas, móveis), mas também, não podemos dizer de um total apagamento dos traços identitários indígenas. Pelo contrário, as feições, a linguagem, o artesanato, os saberes, a língua, denotam a história e transparecem o povo que luta resistindo à contínua, intensa e abundante imposição da cultura branca, especialmente a européia, a que estamos todos imersos. Zanella (2005: 01), fundamentada em Vygotsky, afirma que

a especificidade humana decorre da dupla relação que se estabelece com a realidade: via atividade, o ser humano se apropria da cultura e concomitantemente nela se objetiva, constituindo-se assim como sujeito. Desse modo, a dimensão singular é inexoravelmente constituída e constituidora do social, o que pode ser tematizado como alteridade, como a dimensão de um outro ou das relações com outro.

Apesar de os Kaingangs estarem vivendo sob determinadas normas de condutas da cidade, ainda que de maneira diferenciada, dependendo da idade e do grau de inserção de cada um desses sujeitos, a comunidade visitada construiu uma horta comunitária, um galinheiro, um campo de futebol, um pomar e uma área verde, de onde é retirada a matéria-prima para a confecção do artesanato, passado por gerações da tribo Kaingang. Outra preocupação é com a preservação genética de seu povo. De acordo com o cacique Natanael Claudino, eles se preocupam com a identificação tribal de cada membro da aldeia no momento do casamento, distinguindo-se por meio de pinturas circulares ou verticais pelo corpo “para que indígenas descendentes de *Kamé* casem sempre com indígenas descendentes de *Kairu*, não havendo reprodução de pessoas do mesmo sangue e, conseqüentemente, o nascimento de uma criança com doenças genéticas.” (Portal Kaingang, 2018).

As geografias compreendem as marcas da cultura no espaço geográfico, nas paisagens ou nos territórios, as mudanças culturais das diferentes feições do espaço geográfico, as tradições e suas relações com as hegemonias culturais, a globalização, a pós-modernidade e a relação com as nacionalidades e etnias, as manifestações locais, regionais e nacionais, as materialidades e as imaterialidades devem ser analisadas nas pesquisas das diversas áreas de estudo (Heidrich, 2017). Nesse âmbito, os

conceitos se entrecruzam e têm sentidos e representações no passado e no presente, do ocidente ao oriente, no cotidiano, individual ou coletivo, dos lugares, paisagens e territórios.

Territórios se constituem e passam a existir a partir do domínio social sobre o espaço e, em cada um deles há relações de poder, posse ou domínio, nos quais vigoram normas e leis, definidas por instituições oficiais ou até mesmo aceitas como práticas culturais na sociedade. Conforme Heidrich (2017) os territórios podem ser de uso coletivo (resultado de uma ação coletiva), de contexto histórico (indígenas), de pertencimento (sujeitos com experiência comum), de diferenciação e de afirmação de identidade (compartilhar valores, ideias e hábitos), de coesão social (vivência compartilhada), de participação e conflito (ocupação e uso do território com situações de harmonia e conflito), de integração (atividades fortalecem vínculos), de intercâmbio com outros territórios, de criação de novas territorialidades, de multiterritorialidade (coexistência de múltiplas territorialidades).

Podemos entender O Ateliê Casa 9⁴⁷ como um território de diferenciação e de afirmação de identidade, de coesão social. É uma casa ou um lugar onde (com)vive um grupo singular que intenciona um jeito de viver compartilhado por laços comuns, entre pessoas de formações, identidades de gênero, idades, histórias de vida, costumes distintos, mas com o mesmo propósito, ou seja, ir contra qualquer imposição social.

Atualmente convivem seis jovens e uma criança na Casa, as tarefas são compartilhadas, os gastos com aluguel, água, luz e alimentação, dormitórios são divididos entre os moradores. A casa é deles, mas, é também de outros, passageiros que ficam por pouco tempo, por um ou dois dias, ou por um tempo de leitura, ou de um show, ou de uma exposição artística. Na casa coexistem conflitos e trocas humanizadoras, e também uma fenomenologia instigadora.

O Ateliê Casa 9 é habitado por diferentes pessoas, de diversas vivências e atividades como exposições, oficinas, mutirões, reflexões e outras produções que envolvem arte, filosofia e política. É um local de experiências, criado por indivíduos que alugavam o espaço com recursos próprios para trabalhar propostas pessoais e coletivas, a casa está aberta para pessoas da comunidade (Ateliê Casa Nove, 2018).

As pessoas do Ateliê Casa Nove chegam com suas educações e culturas, que misturadas, produzem lutas contra o que está posto sócio-culturalmente, mas lutam também contra seus próprios demônios, criações

⁴⁷Um espaço que faz parte da rede de Comunidades Autogestionárias do Brasil (<https://www.facebook.com/AtelieCasa9>).

e recriações, que se desconstroem e se constituem (co)operadamente no grupo, libertariamente. Doreen Massey advoga que "o que dá ao lugar sua especificidade não é algum tipo de história longamente internalizada, mas o fato de que ele é construído a partir de uma constelação particular de relações sociais que se encontram e se enlaçam num *locus particular*" (1997: 322). Na visão de Milton Santos (1996: 252), "cada lugar é, à sua maneira, o mundo", nele, as relações de reciprocidade tornam o lugar um objeto comum, compartilhado num cotidiano de cooperação e conflito.

O terceiro espaço que conhecemos foi a "Ocupação Nova Santa Marta"⁴⁸, um espaço de vida (chamamos de lugar), mas também um espaço vivido, de uso, construído (chamamos de território). A proposta proporcionou uma paisagem de contrastes: planejamento urbano exemplar, mas saneamento básico inacabado. Nos diálogos, sentidos diversos sobre as conquistas, sobre a realidade, sobre as educações, sobre trabalho, sobre função social das escolas, das instituições, dos agentes/atores, do poder público. A coordenadora do Movimento Nacional de Luta pela Moradia – MNL, que desde o início dos anos 1990 participou e viveu a ocupação, em Santa Maria, expressou durante todo o percurso pelas ruas e avenida do lugar arborizado, contando-nos a história, os desafios e as perspectivas do lugar, enfatizando que a luta os concebeu como pessoas que agem, que pensam, que estudam, que trabalham, que sofrem as mais variadas violências. Contudo, construíram e constroem o lugar, percebido como um território de conquistas.

A casa de cada morador pode ser entendida como a prova material de que esse espaço foi e é concebido como a "Ocupação Nova Santa Marta". A resistência de um grupo inicial de cem famílias se tornou a atual Nova Santa Marta, com mais ou menos vinte e cinco mil pessoas. Em sua história, o movimento de tantas contradições carrega as marcas das relações de poder que coexistem no cotidiano das pessoas, as quais têm diferentes representações sociais, entre os que moram na Nova Santa Marta, e entre os muros que distanciam o "mundo" Nova Santa Marta e o centro da cidade de Santa Maria.

⁴⁸Está entre aspas, pois assim ficou conhecida e chamada pelos moradores do bairro. A moradora, que nos acompanhou durante a visita, relatou que a ocupação da *Fazenda Santa Marta*, em Santa Maria, iniciou em 07 de dezembro de 1991 e, a partir daí, começou a se constituir o atual Bairro Nova Santa Marta. A fazenda tinha 1.126 hectares, e, em 1979, o governo do estado desapropriou a área, sendo que, deste total, 304,9 hectares, que estavam sem uso até 07 de dezembro de 1991, foram ocupados por um grupo de 100 famílias, iniciando, assim, um processo de resistência e luta pela moradia no local. O bairro surgiu em 2006, quando foi, oficialmente, denominado Bairro Nova Santa Marta.

Desse modo, constata-se que a realidade social é uma construção mutável no tempo e no espaço e as representações sociais percebidas como uma forma de compreender e construir o mundo, numa multiplicidade de significados e representações abrangendo o mundo do simbólico e que permitem a recriação da realidade material.

Os três campos estudados sofrem problemas estruturais, comuns à realidade global. Porém, ao adentrarmos em seus cotidianos percebemos as peculiaridades nascidas da integração dos sujeitos de cada grupo, dos seus modos de agir sobre os desafios, dos significados produzidos pelas pessoas que convivem no mundo vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inferimos, em consonância com Heidrich (2013: 60), que "as feições da geografia e seus significados estão implicados" na articulação materialidade-imaterialidade das abordagens que envolvem geografia e cultura, nas dimensões inseparáveis do humano: forma, ação e representação.

Percebemos, por meio das reflexões suscitadas, as múltiplas possibilidades da abordagem cultural, particularmente, no que tange aos estudos da paisagem, do lugar e do território. Ressaltamos a importância da análise a partir da percepção, das representações sociais, do significado e da subjetividade das distintas geografias. Diferentemente da abordagem positivista, racionalizada, e até há pouco hegemônica nas pesquisas, se inicia outra construção, a qual concebe a cultura não como realidade global, mas como um conjunto infinitamente diversificado e em contínua evolução, criação e recriação, reconhecendo que o conhecimento é múltiplo e que existem maneiras de ver, ler e dar sentido ao mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M. G. de. (2012). Aportes Teóricos e os Percursos Epistemológicos da Geografia Cultural. *Revista GeoNordeste*, [S.l.], n. 1, mar. ISSN 2318-2695. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/geonordeste/article/view/2475>.

Ateliê Casa Nove. (2018). Recuperado de <http://casanove.wixsite.com/artegestao/arte-gesto>.

Bogo, A. (2010). *Identidade e luta de classes*. 2ª Edição, São Paulo: Expressão Popular.

Brandão, C. R. (1986). *Identidade e etnia*. Construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense.

Claval, P. (2002). "A Volta Do Cultural" Na Geografia. In: *Mercator - Revista de Geografia da UFC*, ano 01, n. 01. Recuperado de [file:///C:/Users/pccli/Downloads/CLAVAL_A%20volta%20do%20cultural%20na%20Geografia_mercator%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/pccli/Downloads/CLAVAL_A%20volta%20do%20cultural%20na%20Geografia_mercator%20(2).pdf).

- Eagleton, T. (2005). *A idéia de cultura*. Tradução: Sandra Castelo Branco. São Paulo: Editora da UNESP.
- Gomes, P. C. C. (2002). *A condição urbana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Haesbaert, R. (2007). Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades). In: Haesbaert, R.; Araújo, F. G. B de. (Orgs.). *Identidades e Territórios: questões e olhares contemporâneos*. Rio de Janeiro: Access, p 33-56.
- Hall, S. (2006). Cultural identity in postmodernity. (T. T. da Silva & G. L. Louro, Trad., 10ª ed). Rio de Janeiro: DP&A.
- Heidrich, A. L. (2013). Território E Cultura: Argumento Para Uma Produção De Sentido. In: Heidrich, A. L.; Costa, B. P. da; Pires, C. L. Z. (Orgs.). *Maneiras de ler: geografia e cultura* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Imprensa livre, Compasso Lugar Cultura.
- _____. (2017). *Disciplina Culturas em Geografia*, UFSM.
- Massey, D. (1997). A global sense of place. In.: Barnes, T., Gregory, d. (orgs.). *Reading human geography*. London: Arnold, p. 315-323.
- Oliveira, M. K. de. (2002). Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Editora Spicione.
- Portal Kaingang. (2018). Recuperado de www.portalkaingang.org/index_povo_1default.htm.
- Santos, M. (1996). *A natureza do espaço. Técnica, tempo, razão e emoção*. São Paulo, Hucitec.
- Williams, R. (2007). *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo.
- Zanatta, B. A. (2015). *A Abordagem Cultural na Geografia*. Recuperado de ZANATTA_A%20abordagem%20cultural%20em%20geografia.pdf.
- Zanella, A. V. (2005). Sujeito e Alteridade: Reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: *Psicologia & Sociedade*; 17 (2): 99-104; mai/ago. Recuperado em www.scielo.br/pdf/psoc/v17n2/27049.pdf.
- Zusman, P. B.; Haesbaert, R. (2011). Introdução. In: Zusman, P. B.; Castro, H.; Adamo, S. B. *Geografías culturales: aproximaciones, intersecciones y desafíos*. - 1ª ed. - Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

