

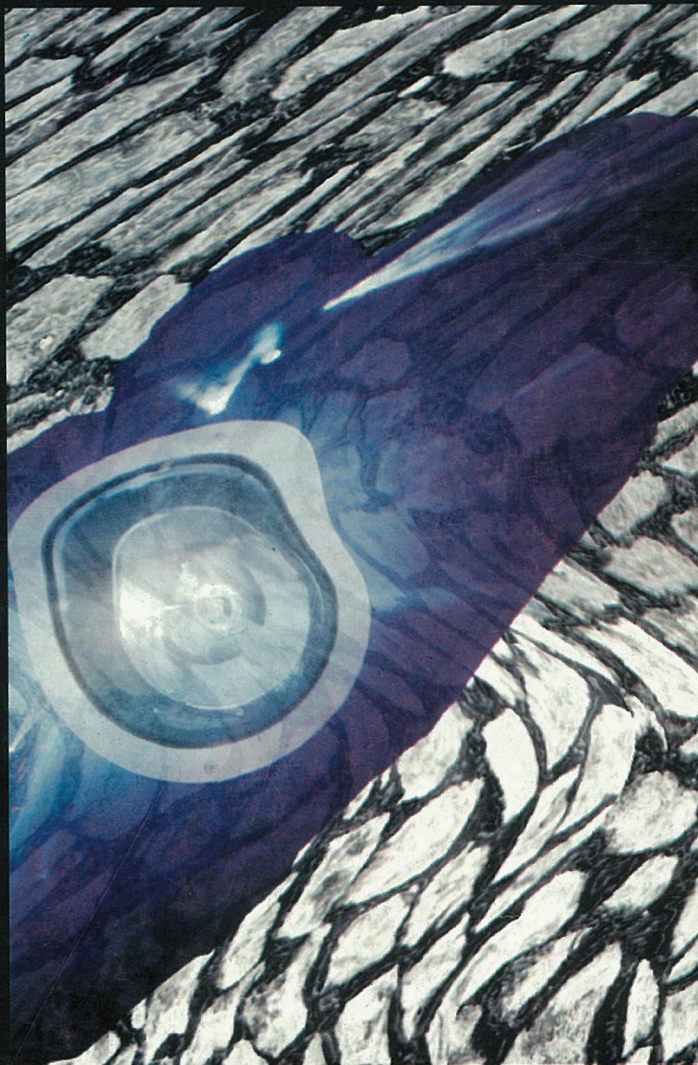
# APRENDER

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE

## Educação Artística

Traçados Contemporâneos

Educação Artística



Nº 27

MAIO de 2003  
Preço : 3 euros

## **Ficha Técnica**

ISSN 0871 - 1267

APRENDER

N.º 27

Maio 2003

### **Director:**

Abílio Amiguinho

### **Director Adjunto:**

Fernando Oliveira

### **Coordenação do Tema Central**

Conceição Cordeiro

### **Revisão:**

Ana Margarida Marques, António Sérgio Silva, João Brás, Luís Henriques.

### **Capa:**

Cristina Sala

### **Secretariado:**

Adelina Roque

### **Conselho Consultivo:**

Nuno Oliveira (Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre), Fortunato Queirós, António Nóvoa, Bártolo Paiva Campos, Domingos Fernandes, Francisco Cachapuz, Isabel Alarcão, João Pedro Ponte, Jorge Arroiteia, Maria do Céu Roldão, Maria Odete Valente, Natércio Afonso, Rui Canário e Teresa Ambrósio

### **Conselho Editorial:**

Abílio Amiguinho, Albano Silva, Fernando Oliveira, Isabel Vila Maior, João Vintém, Manuel Miguéns, Maria João Mogarro e Teresa Coelho

### **Colaboram neste Número:**

Ana Cravo, Ana Mae, Charles R. Garoian, Conceição Cordeiro, Elizabete Mendes, Francisco Cid, Isabel Pereira, João Emílio Alves, LAM Bick Har, Leonardo Charréu, Li - Yan Wang, Maria da Graça Martins, Miguel Castro, Muntsa Calbó Angrill, So Lan Wong, Teresa Eça, Victor da Silva.

### **Composição:**

Cláudia Lopes

### **Impressão, Montagem e Acabamentos:**

Toldigráfica

### **Edição e Propriedade:**

Escola Superior de Educação de Portalegre

Praça da República

Apartado 125

7301-957 PORTALEGRE CODEX

### **Tiragem:**

1000 exemplares

### **Depósito Legal:**

14 293/86

### **Preço:**

3 Euros

### **Assinaturas:**

7 Euros (3 números)

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Não nos comprometemos a publicar colaboração não solicitada.

## ÍNDICE

<b>Editorial</b> .....	3
<b>Entrevista</b>	
<i>Temática: Os Estudos de Cultura Visual na formação inicial dos professores de Educação Visual e Tecnológica</i>	
Entrevista de Conceição Cordeiro e Maria da Graça Martins.....	4
<b>Tema Central: Educação Artística: Traçados Contemporâneos</b>	
<i>A Cultura Visual e as Novas Perspectivas Críticas para a Educação Visual</i>	
Leonardo Charreú.....	10
<i>Drawing in the School Curriculum - Educational Meaning and Pedagogy Revisits</i>	
LAM Bick Har.....	.28
<i>A instrução artística mediada pelo computador</i>	
Li-Yan Wang.....	.40
<i>Respuestas de la educación artística a la crisis ambiental: ejes y prácticas.</i>	
Muntsa Calbó Angrill.....	48
<i>Performance Artística como Pedagogia de Resistência</i>	
Charles R. Garroian.....	61
<i>Práticas Avaliativas, Momentos Formativos</i>	
Maria da Graça Martins.....	66
<i>Avaliar Portfolios no Ensino das Artes Visuais</i>	
Teresa Eça.....	.75
<i>Educação Artística?</i>	
Victor da Silva.....	85
<i>'Marginalidade' da Educação artística - Para onde foram os valores Educacionais</i>	
So Lan Wong.....	..90
<i>Reconceptualizar a Arte/Educação: análise da recente reforma em Hong Kong</i>	
LAM Bick Har.....	.99
<u>Neste número destacamos</u>	
<i>O Ensino da Arte no Brasil nos inícios do século XXI</i>	
Ana Mae.....	109
<b>Experiência de Formação e Inovação</b>	
<i>Quinta de Educação e Ambiente - Um Projecto de Requalificação do Local</i>	
Isabel Pereira.....	114
<b>Necessidades Educativas Especiais</b>	
<i>Comunicação Aumentativa e Alternativa: formar para mudar atitudes</i>	
Elizabete Mendes.....	119
<b>A Geografia na Educação de Infância</b>	
<i>Reflexões Sobre a Introdução da Geografia na Educação de Infância</i>	
Miguel Castro.....	127
<b>Ciências da Natureza e Formação de Professores</b>	
<i>O debate actual em torno da influência das ciências da natureza no mundo ocidental e suas implicações na formação de professores - Parte II</i>	
Francisco Cid.....	137
<b>Registo Estatístico</b>	
<i>Análise Estatística sobre a Região do Alto Alentejo: Dados de contextualização e indicadores</i>	

# Editorial

Como contributo para a divulgação de questões que preocupam os docentes e investigadores no campo das artes visuais, a Área Científica de Educação Visual e Tecnológica procurou reunir alguns dos estudos, reflexões e experiências sobre esta matéria, que se localizam em diferentes partes do globo.

Contámos com a amável colaboração da professora Teresa Torres, doutoranda na Universidade de Surrey Roehampton, Inglaterra, para contactar alguns dos autores dos textos que aqui se publicam.

Directamente intervenientes nesta área, os autores reivindicam uma “sempre” necessidade de apelar para o reconhecimento das Artes Visuais como uma das aprendizagens fulcrais no desenvolvimento do indivíduo.

É notório que cada vez mais esta área se relaciona com outras, apropriando-se das novas tecnologias e acompanhando o desenvolvimento global.

Destacamos dois artigos: a entrevista com o Professor Doutor Fernando Hernández apresentando o conceito de Cultura Visual no ensino das artes visuais e o da Professora Doutora Ana Mae Barbosa, cuja presença na E.S.E.P., em Outubro de 2001, muito nos honrou, indicando a sua posição relativamente ao futuro da Educação das Artes Visuais no Brasil.

A  
P  
R  
E  
N  
D  
E  
R

## Entrevista

# Temática: Os Estudos de Cultura Visual na formação inicial dos professores de Educação Visual e Tecnológica

Entrevista de: Conceição Cordeiro  
Maria da Graça Martins



Fernando Hernández é professor de Educação das Artes Visuais e Cultura Visual na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona. Desde há vários anos está implicado em processos de inovação e melhoria da escola, em particular naquelas propostas que tratam de mudar a “gramática da escola”, isto é, a compartimentação do currículo em disciplinas fechadas, em tempos, em espaços, no agrupamento dos alunos por idades, no fechamento da escola e dos professores. Publicou mais de uma centena de artigos e vários livros. Entre estes últimos foram editados em português os seguintes:

1998: *A organização do currículo por projectos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas. Con M. Ventura.

1998: *Transgressão e mudança na educação. Os projectos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas.

2000: *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.

2000: *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas. Con Sancho, J.M<sup>a</sup>.; Carbonell, J.; Tort, T.; Sánchez-Cortés, E. y Simó, N.

A formação inicial de professores de Educação Visual e Tecnológica tem revelado uma predominância da vertente técnica, nas suas componentes artístico-pedagógicas, resultante, em larga medida, de uma conceptualização tradicionalista e ainda modernista da educação artística.

A um mesmo tempo, em Portugal, não existe uma tradição de cursos de especialização e de pós-graduações, do que resulta um défice de investigação científica nestas matérias.

Deste modo, procurámos, junto do Professor Fernando Hernández, esclarecer algumas questões que possam servir de contributo para uma nova abordagem sobre o ensino da Arte nas escolas, na actualidade.

**Conceição Cordeiro (C.C.) - Qual a nomenclatura que mais se aproxima, no seu entender, de como abordar a temática artística nas escolas? Educação Visual, Arte/Educação, Educação Artística ou outra?**

Eu penso que estou seguindo, de

uma maneira bastante global, as tendências internacionais no campo da educação, das artes e das artes visuais.

Neste momento, para mim, as duas denominações mais relevantes seriam: uma, a ideia da educação das artes visuais, porque é uma noção mais ampla, que vai mais além das Belas-Artes ou da Arte; a outra noção a da Educação e Cultura Visual ou Educação para a Cultura Visual, pois é um conceito muito mais amplo e muito mais compreensível, no qual se incluem olhares e metodologias que não se encontram tão presentes na Educação das Artes Visuais.

**C.C. - Como se relaciona o enquadramento do ensino artístico ou das expressões, nas finalidades educacionais do mundo contemporâneo? Formação de artistas ou sensibilização dos indivíduos em geral?**

Para mim, fica muito claro que o objectivo deste espaço de saberes, que seria o da Educação das Artes Visuais, da Educação e da Cultura Visual, não é seguramente para formação de artistas, o que seria mais da responsabilidade das Universidades e de outras Instituições.

Eu penso que o espaço das artes visuais, ou da cultura visual, é um espaço privilegiado para que os sujeitos possam aprender com um olhar crítico sobre a sua realidade, para que os sujeitos possam projectar uma perspectiva criativa sobre os seus próprios percursos, para que possam projectar qual é o seu caminho em frente diante dos universos visuais de que fazem parte. Portanto, não é uma questão de sensibilidade. É uma questão de construção de formas de diálogo, de posicionamentos críticos, de projecções das próprias expectativas e dos próprios olhares e, basicamente, é o desenvolvimento de um olhar crítico perante a realidade visual de hoje, das representações, da forma como nos sentimos representados, com a qual nos confrontamos, e da qual os professores, as crianças e os adolescentes fazem parte.

**C.C. - O que é, no seu entender, a Cultura Visual?**

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 visibilidade, quer dizer, maneiras de olhar, não é tanto sobre os objectos, como se faz a perspectiva na História da Arte, 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.

Para mim, do ponto de vista educacional, está precisamente nesse olhar que os sujeitos constroem e no papel da escola e dos educadores, que podem contribuir para criar um olhar diferenciado, o que eu denomino de olhar compreensivo e crítico, quer dizer, que se constroem novos olhares, que se constroem novas produções, a partir do indagar das significações em que nós nos encontramos quando nos relacionamos com o que nós produzimos ou com o que os outros produzem. E também quando somos observados e interpretados (chamados à atenção) pelos olhares das imagens e das suas representações sobre nós próprios.

**C.C. - Face à Cultura Visual, quais as propostas que considera mais relevantes para a realidade educativa actual? E para a formação inicial dos futuros professores?**

Em primeiro lugar, é a aposta pela constatação do que são as barreiras. Durante muito tempo, pensámos que a Educação das Artes Visuais tocava apenas os sujeitos artísticos. Hoje, estamos trabalhando os sujeitos artísticos também, como são trabalhados pelos artistas e os artistas, hoje, estão dialogando com a cultura dos *mass-media*, com a cultura popular, com as formas visuais do passado.

Então, isso, para mim, é um elemento muito importante. É, sobretudo, construir formas de diálogos entre obras, entre trabalhos, entre as experiências das crianças e dos adolescentes e as experiências que circulam no quotidiano (não só nos museus e nos centros de arte).

Hoje, um elemento essencial em todas as propostas educativas das instituições de

arte e no trabalho dos próprios artistas é criar diálogos, entre as obras, diálogos entre os sujeitos, diálogos entre as perspectivas. Para mim, a proposta educativa fundamental, e principalmente no mundo que habitamos, é a necessidade de construir formas de diálogo.

Eu penso que, na formação inicial, o primeiro passo é trabalhar e desmontar os preconceitos. Depois, começar a ajudar a trabalhar por tematizações. Depois, devem interrogar-se, a todo o momento, sobre o que é que eles querem que os meninos aprendam e, finalmente, começar a construir também a experiência da sua formação, uma experiência onde se constroem formas de diálogo, porque, em geral, a formação foi baseada em dizer aos docentes o que eles têm de fazer e não lhes é permitido que visualizem também os seus medos, as suas posições e as suas produções.

Eu começaria pelo caminho da construção de formas de diálogo com outras realidades, com as suas próprias experiências, com as suas biografias, com a sua própria representação visual e, com tudo isso, traçar-se-ia primeiro o caminho e depois dotá-lo de significação teórica, de significação educativa, de significação referencial.

**C.C. - No currículo da formação inicial de professores, qual o peso que deverão ter as cadeiras de Sociologia, Antropologia e Psicologia (da Arte) face às cadeiras de formação artística especializada?**

Eu penso que muitas das nossas instituições universitárias e de formação estão situadas por detrás da realidade. Hoje, o campo, por exemplo, dos estudos da cultura material já não é da especialidade da antropologia. Hoje, o campo dos estudos dos *media* não é do campo da sociologia. Hoje, o campo do estudo da cultura visual não é do campo da História das Belas-Artes. Hoje, as instituições de formação têm de ultrapassar as barreiras e começar a criar espaços de interdisciplinaridade à volta de problemas, à volta de emergências e ver que contribuições se podem fazer a partir daí.

Se isso não se incorpora dentro da formação, é muito difícil que depois os docentes, quando chegam às escolas, entrem com perspectivas e olhares novos.

**C.C. - Na inexistência desta formação**

**teórica específica, deverão ser os professores das áreas artísticas os agentes da agregação de uma consciência social à componente plástica?**

Não necessariamente. Nós estamos desenvolvendo uma pós-graduação em Cultura Visual e nessa pós-graduação participam sociólogos, participam arquitectos, participam artistas visuais, participam psicólogos e educadores.

O que é importante é saber que hoje a formação, o conhecimento se constrói a partir de polifonias e não de um único olhar.

Portanto, hoje, os artistas alimentam-se de outras referências, de outras fontes e não só da referência de uma prática artística fechada e pensada como era a prática das Belas-Artes tal como nos foi apresentada, pois também é verdade que os artistas se alimentam de referências múltiplas, mas a construção romântica do artista despojou-o de todos esses saberes e no-lo mostrou puro, íntegro, de maneira que tudo saía do seu interior. Mas isto é apenas mais uma página do mito do artista.

**C.C. - Que alternativas têm os professores no activo, com formações distintas, quando se deparam com estes “novos olhares” sobre a educação artística e sobre a leitura da imagem, tal como vem propondo nos seus livros, artigos e comunicações?**

Eu penso que, basicamente, os docentes têm de decidir-se a começar a experimentar, decidir se querem continuar olhando o mundo com o olhar do passado ou se querem começar a olhá-lo com o olhar do presente. Se os docentes querem assumir posturas de risco, ou querem continuar actuando na escola segundo uma gramática que foi escrita há cerca de cento e cinquenta anos. Isso é a primeira decisão que têm de tomar. Tenho de continuar olhando o passado, ou quero olhar o hoje, o que está a acontecer hoje? Esta é a primeira decisão. Se dão o passo a partir daqui, podemos começar a trabalhar.

**Graça Martins (G. M.) - “(...) os objectos da cultura visual que maior presença têm entre os meninos, as meninas e os adolescentes são os que recobrem as paredes dos quartos (...)”.**

**Como integra as vivências individuais da população discente nas abordagens educativas actuais? Ou seja, que relação, no seu ponto de vista, se estabelece entre a escola e a vida?**

Penso que o que a pergunta quer dizer é: como se integram as experiências e as relações que os adolescentes e as crianças têm nos diferentes elementos da cultura visual, no que pode ser a escola?

Se esta é a pergunta, uma possível resposta seria que um dos desafios que a perspectiva da educação das artes visuais, baseada nos estudos da cultura visual, coloca é a ideia de romper limites.

Não se trata tanto de incorporar o que forma parte da vida dos meninos dentro da escola, porque eu particularmente creio que têm de ter os seus espaços de privacidade e não se pode escolarizar tudo. Pode-se sim abrir perspectivas novas, olhares novos, sobre os seus objectos que chamamos de quotidiano.

Tendo em conta que os objectos que chamamos de quotidiano se encontram carregados de sentido, nós, através deles, com os adolescentes, o de temos que ver é a perversão dos seus objectos, é a manipulação dos seus objectos, ou como nos conduzem eles a actuar e a colocarmo-nos como consumidores ou como agentes (para evitar a conotação de determinismo e passividade associada ao consumo).

Eu, particularmente, penso que os adolescentes já sabem que são induzidos a serem consumidores e que dela (sociedade de consumo) fazem parte.

Eu penso que essa valorização negativa, que muitos educadores têm, não é posicionarem-se, mas sim entender como as coisas funcionam, entender como as imagens se relacionam com outras imagens, entender como é possível colocarem-se perante elas e contar histórias.

Não se trata de fazer ideologia ou fazer frente à ideologia dominante. Trata-se precisamente de ver que a escola se preocupa com o que os preocupa a eles. Não para os tornar pedagógicos, mas sim para os relacionar com maneiras de ver, com conotações históricas, com relatos pessoais, com conhecimentos de outros, com identificações de

grupo, com políticas de prazer etc.

No fundo, o que se lhes propõe é uma perspectiva de investigação sobre que significado têm essas coisas, não só na sua vida, mas também na vida dos outros.

**G. M. - Qual o papel que desempenha o saber-fazer plástico numa abordagem segundo a cultura visual?**

Uma das críticas que algumas pessoas me fizeram, sobretudo nos Estados Unidos, é a perspectiva e a reflexão que alguns de nós estamos a querer fazer no que se relaciona com a cultura visual; supõe deixar de falar de arte modernista ou da arte que é considerada em História da Arte, que podemos dizer que acaba com Picasso, e, por outro lado, que colocamos, que intelectualizamos ou resgatamos o valor da palavra, mas não o valor do fazer.

Isto, do meu ponto de vista, está completamente afastado. Eu continuo a dar valor a um sentido do fazer, mas não é um sentido do fazer descontextualizado. É um sentido do fazer que tem um contexto, que se vincula a um projecto, que se vincula a uma indagação do tipo crítico, que se vincula à educação de um olho crítico, que se vincula à ideia de que tu podes precisamente usar essa linguagem, usar essas possibilidades, essas imagens para que a linguagem do fazer possa desmontar outros relatos, relatos que te mostram, relatos que são alternativos, relatos que nos levam a pensar, relatos que mostram a tua reflexão sobre um acontecimento, sobre o teu presente, sobre o mundo onde vives.

Isso implica também um trabalho que podemos dizer manual, mas isso é simplesmente uma dicotomia. Esse trabalho manual não se pode fazer sem um olhar, sem um conhecimento, sem um estudo, etc.

Inclusivé, no próprio prazer, no acto próprio de fazer as coisas por prazer, eu creio que se deve alimentá-lo de ideias; há que alimentá-lo de contrastes, de estudos, há que alimentá-lo de conhecimentos. Portanto, esse fazer mantém-se, mas re-situa-se, recoloca-se, como na realidade sempre tem sido a História da Arte fora dos mitos modernistas, essencialistas.

**G. M. - A cultura visual tem como objectivo “(...) desenvolver uma perspectiva de estudo(...) estabelecer nexos entre problemas,**



lugares e tempos (...)”. Será a cultura visual uma solução para uma crise de identidade da educação global ou será apenas mais uma possível abordagem para uma educação artística (uma vez que a CV critica a funcionalidade da escola por disciplinas, entre outras coisas)?

Bem, quem conhece a minha trajectória sabe que a mim o que me preocupa é a escola; a mim o que me preocupa é a educação e, dentro da educação, uma parcela, entre muitas que trabalho, é a educação das artes visuais. A mim, o que me interessa é repensar a escola, questionar ou abordar que, hoje (em Espanha,) continuamos com um currículo que foi pensado há cento e cinquenta anos, para pessoas de há cento e cinquenta anos e continuamos a usá-lo, que continuamos dividindo e usando o tempo da escola de uma maneira que, simplesmente, o que faz é fragmentar, é delimitar, disciplinar e coisificar os indivíduos, que continuamos agrupando os indivíduos com critérios decididos e propostos no séc. XVIII.

A mim, o que me interessa hoje é precisamente recolocar o lugar do sujeito que aprende, do sujeito que ensina. O que me interessa é incorporá-lo, pois hoje sabemos que os alunos ou os sujeitos também aprendem melhor. Interessa-me a reflexão sobre comunidades de aprendizagem e tudo isso.

A educação das artes visuais, na perspectiva dos estudos da cultura visual, oferece um marco, precisamente porque desequilibra, porque rompe os limites, porque é difícil dizer se o que estamos a fazer é arte visual ou é literatura, ou é história, ou é antropologia, ou é sociologia.

Interessa-me a posição, porque desestabiliza, interessa-me a posição, porque recoloca, porque questiona definitivamente tal como está organizada a escola hoje, tal como estão organizados os conhecimentos na escola, tal como estão organizadas as posições dos objectos.

Por isso, interessa-me não a posição em si mesma e não pela educação das artes visuais, mas porque permite fazer outras colocações e situar-se noutras dimensões e noutros lugares.

**G. M. - Segundo a sua perspectiva, crê que**

**a difusão de toda a problemática referente à cultura visual contribuirá para o enfoque mais significativo das áreas artísticas?**

Bom, na pergunta existe uma contradição. Eu não sei se o significativo hoje é dar mais sentido às áreas artísticas. Não sei se hoje é mais significativo dar mais sentido à geografia ou à história.

O que sempre presenciei foi um currículo que se baseia em oito disciplinas (em Espanha), quando existem milhares de campos disciplinares. Porque são essas oito e não outras, quando sabemos, através da História do Currículo, que essas disciplinas correspondem a decisões de grupos de pressão, a decisão de grupos corporativos, a interesses dentro da criação do estado nação, etc.?

A tendência que hoje existe, em muitos países, é para o que poderíamos chamar o “currículo por problemas”, ou por temas e não por disciplinas. Eu penso que o tema serve para valorizar, ou não, a área Educação Artística. Ele é importante, porque se trata de uma revista (REVISTA APRENDER) que está preocupada com o tema, mas, já que me pergunta, eu penso que é muito mais ambicioso. O que nós estamos apresentando é uma maneira de pensar, uma maneira de fazer, uma maneira diferente de se relacionar dentro da escola. Isso é algo que é mais ambicioso do que uma educação artística ou não. O que acontece é que os educadores das artes visuais acorrem a este espaço como seu, mas sei que terão um papel diferente, um papel de agitação, um papel de rotura, um papel de questionamento nas instituições e, por isso, será necessária e mais visível.

**G. M. - Por que ordem coloca a sua formação: como humanista, como pedagogo ou como psicólogo? Ou melhor, qual das suas formações académicas tem influenciado mais o seu modo de ver a educação artística?**

A verdade é que não sei. Construí o meu itinerário, a minha formação de diferentes pontos de vista com diferentes finalidades e com diferentes narrações e o que tenho sempre conseguido é como um aprendiz, como um amador que se move nas margens. É inegável que o estudo da psicologia me deu uma perspec-

tiva sobre a realidade, sobre o sujeito e sobre o conhecimento. Também é verdade que na psicologia sempre transitei entre margens, por exemplo, a psicologia que ensino na Universidade tem muito pouco a ver com a psicologia que se ensina na Faculdade de Psicologia; por outro lado, a minha visão da pedagogia, dedicando-me ao estudo das inovações educativas e à formação dos docentes, também se coloca entre margens, e tem muito pouco a ver com o que se passa nas Faculdades de Pedagogia ou nas Faculdades de Educação.

Não sei. Eu considero que em alguns aspectos sou um diletante, sou alguém que se move chamado por interesses, pelo que desperta a minha curiosidade e, sobretudo, que permite colocar-me em posições que possibilitam criar narrações, criar projectos de investigação que favoreçam um repensar das coisas, um reconstruí-las, um redefini-las. Sobretudo, posicionar o sujeito tal como foi situado, com posições históricas, como aluno, como docente, como pedagogo, etc.

Sou..., não sei, não me sinto à vontade com os limites, porque o que me define são os problemas que estudo. Os problemas que estudo, posso estudá-los desde a psicologia, desde a antropologia, desde a sociologia, desde a pedagogia ou desde qualquer área que me interessa, ou seja, creio que tudo isso está presente. Por exemplo, o meu trabalho em Belas-Artes tem sido um trabalho que me tem marcado, a reflexão sobre as artes visuais, sobretudo sobre a arte contemporânea, foi uma coisa que me marcou; a reflexão sobre a estética contemporânea, o pós-modernismo e a pós-modernidade, foi uma coisa que me marcou, mas é difícil dizer qual é o que predomina e não sei onde colocar-me. Talvez esta indefinição seja um mau exemplo para quem precisa sentir-se protegido por um saber, uma profissão que lhe dê identidade. Actualmente, parece-me que os sujeitos movem-se mais em posições de trânsito que de estabilidade. E isto é algo que me preocupa em relação à escola.

# A Cultura Visual e as Novas Perspectivas Críticas para a Educação Visual

---

Leonardo Charréu  
Departamento de Pedagogia e  
Educação

## A cultura visual como um novo campo de conhecimentos transdisciplinares

“ 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

O hiato entre a riqueza da experiência visual na cultura contemporânea (que entendemos como pós-moderna<sup>1</sup>) e a competência requerida para analisar esse facto, que deveria ser, por conseguinte, uma nova função escolar, consciencializa-nos quer para a oportunidade, quer para a necessidade da cultura visual como um novo campo de estudos. Esta nova área de estudos é incontornável<sup>2</sup> e fundamental para a compreensão das dinâmicas culturais que se desenvolvem no mundo polifacetado que é hoje o nosso.

Enquanto os diferentes *media* visuais tinham vindo a ser estudados de forma independente, regra geral, sob uma perspectiva historicista e descritiva, existe agora uma necessidade de interpretar os efeitos causados,

num sentido lato, pela globalização pós-moderna do visual e pela sua participação na vida quotidiana. Muitos críticos num número vasto de disciplinas, tais como a história da arte, o cinema, os estudos de *media*, a sociologia e a educação (entre muitas outras disciplinas), têm começado a descrever este campo emergente como “cultura visual” (Duncum, 1997; Barnard, 1998; Hernández, 1997 e 2000; Drucker, 1999; Lloyd, 1999; Mirzoeff 2001; Rose, 2001; etc.).

A cultura visual não depende das próprias imagens, mas da tendência moderna para fotografar e visualizar a existência, e das novas formas de relacionamento humano que o mundo da “imagem” passou a proporcionar no quotidiano social. Esta visualidade crescente torna o período moderno radicalmente diferente do mundo antigo e medieval. “Enquanto tal visualização se foi tornando comum durante o período moderno, tornou-se agora compulsiva” (Mirzoeff, 2001:5-6), o que constitui, para muitos autores, uma qualidade distintiva do pós-moderno em relação ao moderno. A segunda geração de telemóveis pessoais - capazes de transmitir imagens - é o melhor exemplo desta tendência. A voz é importante, mas necessita da imagem para que um sentido de totalidade de comunicação se estabeleça. No entanto, corremos riscos de nos envolvermos no tecnofetichismo para que Kerckhove ( 1997: 31) nos alerta.

O facto de a sua identificação, configuração e necessidade, como um novo campo de saber, ter partido de várias áreas disciplinares, é a mais consistente prova de que a “cultura visual” é, de facto, por definição e por coerência das suas articulações, mais uma área transdisciplinar do que uma “disciplina” nova.

O facto de não haver, por enquanto, nenhuma “estrutura institucional” individualizada (Duncum, 2001), à qual se possa associar a cultura visual, cria-nos dificuldades para lhe articularmos uma definição coerente. Todavia, é de esperar que as suas definições variem significativamente, tal como aliás a própria definição de arte, que está inserida numa secular superestrutura institucional, cujas dinâmicas, próprias do organismo vivo que é, pouco ou nada a beneficiaram no sentido da elaboração de uma definição satisfatória (partindo do ponto de vista que em arte seja possível haver algum tipo de definição satisfatória).

Segundo Mirzoeff (2001:3), “a cultura visual preocupa-se com acontecimentos e factos visuais nos quais a informação, significado ou fruição são pensados pelo consumidor numa situação de *interface* com a tecnologia visual”. Entendendo-se por tecnologia visual qualquer forma de aparato concebido quer para ser olhado, quer para facilitar e enriquecer a visão natural, desde pintura a óleo, até à televisão e à internet.

No entanto, Duncum (2001) contesta a definição de Mirzoeff, considerando-a problemática em três pontos:

- qualquer definição que seja dependente da tecnologia tende a ser pobre e limitada;
- será certamente possível, mesmo numa sociedade crescentemente consumidora, considerar as pessoas de uma forma mais digna e mais aberta do que simplesmente como meros “consumidores”, e, finalmente;
- a educação artística está principalmente interessada em “significado” e em “prazer” desinteressado (no sentido de fruição estética), e isso ultrapassa a análise crítica da informação visual propriamente dita (embora não a anule).

A definição de Barnard<sup>3</sup> (1998, citado por Duncum, 2001) procura não só evitar as contingências da definição de Mirzoeff, mas sobretudo situar o novo campo<sup>4</sup>, ou área de estudos, sob uma perspectiva mais consensual. Decompondo o conceito, oferece, na verdade, não uma, mas duas definições. Numa atende ao termo “cultura” e noutra atende ao termo “visual” da cultura visual.

- O termo “cultura” é entendido como “o conjunto das instituições, objectos, práticas, valores e crenças por intermédio dos quais uma sociedade é visualmente produzida, reproduzida e contestada”(Barnard, 1998:7).

- Por sua vez, por “visual” entende-se: “tudo o que é visualmente produzido, interpretado ou criado pelo homem, e que possui, ou a que é atribuída uma intencionalidade comunicativa e/ou estética” (Barnard, 1998:18).

A cultura visual tem, entretanto, uma genealogia que tanto necessita de ser explorada e definida para o período moderno, como para o período pós-moderno<sup>5</sup> (Foucault, 1998). Para alguns críticos, a cultura visual é “a história das imagens” manipuladas segundo uma noção semiótica de representação (Bryson, et al.1994: xvi). Esta definição cria um conjunto de material tão vasto que uma única pessoa ou um único departamento universitário terão dificuldades em cobrir com suficiente rigor. Esta constatação abre, obviamente, uma mina inesgotável de material para investigação pós-graduada.

No entanto, para outros, é um meio de criar uma “sociologia da cultura visual” que estabelecerá uma “teoria social da visibilidade” (Jencks,1995: 1) Esta aproximação parece abrir-se a uma perspectiva que atribui ao visual uma independência artificial a partir de outros sentidos que têm pouco a ver com a experiência real.

O visual, deve então, ser utilizado num sentido mais activo, concentrado no papel determinante da “cultura visual” no vasto campo da cultura geral, à qual pertence. Tal história da cultura visual deveria sublinhar aqueles momentos em que o visual é contestado, debatido e transformado, como

espaço constantemente desafiante de interacção social e de definição em termos de classe, género, e identidades sexuais e raciais.

A cultura visual é, por conseguinte, uma área resolutamente interdisciplinar no sentido dado ao termo por Roland Barthes, para o qual a realização de trabalho interdisciplinar não passava apenas por pegar num tema e rodeá-lo por duas ou três ciências, (esperando que nenhuma delas canibalizasse as outras). O estudo interdisciplinar consiste, sim, em criar um novo objecto, que não pertença, em rigor, a nenhuma delas. Como já tem sido frequentemente argumentado (McNair, 1995:xi), isto implica “assumir elevados graus de incerteza, risco e arbitrariedade” do que aqueles que têm sido utilizados até agora. Isto também implica, necessariamente, quebrar velhas barreiras disciplinares e colocar outras mais permeáveis no seu lugar (Mirzoeff, 2001:4).

### Reconceptualização da ideia de educação artística em Artes Visuais.

Durante a década de 90 consolidou-se uma mudança, que se pode considerar paradigmática, em relação à educação artística em artes visuais. Surgiu, então, uma categoria mais “inclusiva” – a de Cultura Visual – que vai muito além do estudo de temas, factos, datas, “movimentos” ou destrezas técnicas, pertencentes ao mundo institucionalizado daquilo que, desde o século XVIII, se convencionou chamar de “Belas Artes” (Duncum, 2001) e que, sob influência francesa, a partir de finais da década de 60 e inícios da década de 70, se tinha passado a designar “artes plásticas”.

As profundas transformações e mutações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, em que a imagem requer agora leituras e abordagens diferentes das que foram tradicionalmente realizadas, vieram originar que um número crescente de educadores (Hernandéz, 1997, 2000, 2001a e 2001b; Barnard 1998, Drucker, 1999 e Freedman, 2000, entre muitos outros) tenham definido e centralizado o seu tópico de estudo não na “arte” mas na “cultura visual” que, segundo Mirzoeff (1998:6), “ainda continua a ser uma ideia em construção”.

nas sociedades contemporâneas que uma boa parte do conhecimento, tal como muitas formas de entretenimento, são visualmente construídas, e o que vemos é tão ou mais importante do que o que lemos ou ouvimos<sup>6</sup> (Hernandéz, 2001b).

O triunfo do “visual” tem causado algum alarme, não apenas sobre o impacto alegadamente negativo que as tecnologias visuais têm causado nas crianças (Buckingham, 2000) como também sobre os alegados comportamentos alienantes e anti-sociais que eventualmente alguns dos seus produtos tecnológicos (como a televisão, o cinema e a publicidade) e respectivas estratégias de apresentação têm provocado no indivíduo. No entanto, a questão talvez se devesse colocar mais sobre que conteúdos são veiculados visualmente. A imagem como o texto podem ser utilizados para os mais variados fins. É o conteúdo e a intencionalidade (boa ou má, sob o ponto de vista social e moral) que tornam o que é visto e o que é lido, como algo de socialmente significativo. Por isso, acusar o “visual” de potencialmente pernicioso para a educação é não reconhecer-lhe capacidades que historicamente sempre possuiu e partir de uma posição dogmática, viciada à partida e epistemologicamente débil: a de que o “visual” é intrinsecamente mau.

Todavia, o estudo da Cultura Visual na escola não responde a um snobismo, mas sim a uma necessidade (Hernandéz, 2001a). Não se trata de ensinar a educação artística, utilizando um novo conceito, mas antes reconhecer que o visual se “pulverizou” num sem número de tecnologias e de suportes, o que qualitativamente tem vindo a transformar a nossa sociedade.

### A educação artística como estudo das representações culturais e como universo de significados

*“A arte actua, sobretudo, como um mediador cultural de representações sociais relacionadas com a beleza, a religião, o poder, a paisagem, as relações sociais, o corpo, etc.”*

Fernando Hernandéz

A ideia de educação artística, onde nos situamos, passa por reconhecer que vivemos inundados por uma enorme quantidade não só

O “visual” adquiriu uma importância tal

Maio de 2003  aprender

de imagens, (a nossa própria, as das pessoas da nossa relação, a da nossa divindade, as dos nossos heróis, as dos nossos mitos etc.), mas também de inúmeros imaginários visuais (a colecção de arte moderna do museu visitado, as imagens da decoração infantil do jardim-escola dos nossos filhos, as imagens da exposição de fotografia visitada, as imagens “tradicionalmente” ligadas a determinado tipo de publicidade, as imagens de determinados *websites*, das capas de revista, etc.); cada imaginário vinculado a diferentes estratégias da dinâmica cultural, umas já mais ou menos consolidadas, histórica e socialmente, outras ainda em fase de afirmação e consolidação.

Nesta perspectiva, o conceito de cultura visual é “novo”, precisamente devido ao seu interesse no visual, como “lugar” onde os significados são criados e contestados, e também relativamente ao interesse que manifesta pelas imagens da cultura do quotidiano, considerando-as com o mesmo estatuto, geralmente atribuído às imagens da chamada alta cultura (onde se incluem as chamadas belas artes).

A emergência da cultura visual veio também dar origem a desenvolvimentos que Mitchell chamou de “*teoria da imagem*”, fundamentada na consciência de que, mesmo entre outras disciplinas, alguns aspectos da filosofia ocidental (Bergson, Merleau-Ponty, Goodman, etc.) terem vindo a adoptar um ponto de vista mais pictórico do que textual em relação ao mundo, o que nos permite dizer que se estabeleceu um desafio significativo para a noção de mundo como texto escrito<sup>7</sup>.

Na opinião de Mitchell, a “*teoria da imagem*” é gerada a partir da realização que o espectador pode efectuar (o olhar, a “*olhadela*”, as *práticas* de observação, a vigília, a fruição visual etc.), que pode ser mais ou menos intensa consoante as variadas formas ou posturas de “*leitura*” (decifração, descodificação, interpretação, etc.), admitindo-se, de antemão, que essa experiência visual poderá não ser completamente explicada sob o modelo da textualidade<sup>8</sup> (Mitchell, 1994:16). Este facto continua a conferir ao “visual” uma posição epistemologicamente débil num meio universitário que continua a alicerçar no texto a sua

identidade enquanto instituição científica. Isto não serve de desmotivação para aqueles que procuram investigar o visual partindo de “dentro” da universidade e aceitando as suas regras científicas, antes pelo contrário, é um incentivo para os que acreditam que é possível conjugar texto e imagem de modo fiável, criativo.

O nosso uso das imagens<sup>9</sup> e a apreciação que fazemos de determinadas imagens, (artísticas e não-artísticas) revela simultaneamente uma função social e uma função estética: “*diz algo sobre quem somos e como queremos ser vistos*” (Rose, 2001:28) e como “*queremos ver*”. Esta perspectiva implica expandir as nossas noções e os nossos conceitos relativamente à educação artística, tradicionalmente ligados à “leitura” passiva” de imagens baseada nos pressupostos analítico-composicional de tipo formal (linhas, texturas, esquemas composicionais, etc.) (Jay, 1996 e Hernández, 2000:46). Isto significa colocar em segundo plano a crença no universalismo estético<sup>10</sup> e considerar a “*arte como um mediador cultural*”, o que lhe confere uma importância extraordinária, se for analisada sob o ponto de vista educativo.

Devemos, então, prestar atenção à compreensão da cultura visual e isso passa por definir estratégias de abordagem às imagens (a potencialmente todas as imagens), pondo de lado os limites disciplinares que historicamente sempre marcaram os critérios de gosto mais ou menos oficializado (Hernández, 2000:46).

No contexto sócio-cultural determinado pelos fenómenos da pós-modernidade<sup>11</sup>, aludidos anteriormente no capítulo 1, temos então o caminho aberto para estudar “*a capacidade de todas as culturas para produzir imagens (artísticas e não artísticas) no passado e no presente com a finalidade de conhecer os seus significados e como afectam as nossas visões sobre nós próprios e sobre o universo visual no qual estamos imersos*” (Hernández, 2000: 46).

Assim, ao ser a cultura o contexto

simbólico significativo em que se inscrevem os acontecimentos humanos, o que se trata de fazer é, por meio da educação artística, interpretar o sentido do valor das acções simbólicas dos homens. Nessas descrições interpretativas das condutas pautadas culturalmente, deve proceder-se ao que Geertz chama “uma descrição densa”, revelando uma hierarquia estratificada de estruturas significativas onde se produzem, percebem e interpretam as imagens simbólicas elaboradas pelos homens (Nicolás Durá na introdução de Geertz, 1996: 26).

Esta abordagem culturalista da educação artística considera a arte num patamar situado muito para além da visão sistémica de Bonito-Oliva. Esta última talvez faça sentido num contexto de uma “educação para a arte”, que no ensino secundário normalmente conduz os alunos para a frequência do ensino superior artístico. Mas num contexto básico de “educação com arte” o posicionamento sociológico de Zolberg (1990, citado por Hernández, 2000:47) parece-nos mais adequado.

Neste posicionamento, a arte não é dependente do sistema identificado por Bonito-Oliva, é antes considerada como uma construção social que muda no espaço, no tempo e na cultura, e que hoje continua a reflectir-se nos objectos artísticos, é certo, mas expande agora o seu campo de acção, reflectindo-se também nas instituições, (como nos museus, centros de arte moderna e galerias que já não são apenas considerados como mostruários passivos, mas organismos vivos onde muitas obras adquirem significados novos) nos meios de comunicação, nos artistas e no público (onde muitas vezes a obra “se realiza”).

A função “mediadora” da arte, que destacamos no texto-citação do início deste ponto, deriva do conceito de mediação de Vigotsky, que concebe qualquer objecto que se apresente como signo como “possuidor de significado”. Partir deste princípio é supor, como Hernández (2000: 47-48), que:

“a arte, os objectos e os meios da cultura visual contribuem para que os humanos

construam a sua relação-representação com os objectos materiais de cada cultura. Neste sentido, a cultura visual contribuiu para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo, bem como os seus modos de pensar-se. A importância primordial da cultura visual é mediar no processo como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos, quer dizer, que os seres humanos saibam muito mais do que aquilo que experimentaram pessoalmente e que a sua experiência dos objectos e dos fenómenos que constituem a realidade seja realizada através desses objectos mediadores que denominamos como artísticos”.

Uma educação artística fundamentada no conceito de cultura visual depende, todavia, de premissas sem as quais perderia coerência interna. Uma delas consiste em admitir, *a priori*, que não existe nenhum ambiente sócio-cultural que tenha uma identidade independente da forma como os seres humanos utilizam os significados, os meios tecnológicos e as comunicações, mediante os quais cada um constrói a sua subjectividade e a sua vida mental.

A educação artística surge, assim, como uma possibilidade de, ultrapassando as experimentações expressivas oficinais (que continuam a fazer sentido e não se negam) podermos expandir o nosso campo de acção educativa em direcção ao estudo das representações culturais. Isto leva-nos a considerar as obras artísticas, bem como qualquer objecto ou manifestação de cultura visual (Barnard, 1998:108), como objectos e manifestações que nos levam a reflectir também sobre as formas de pensamento da cultura onde são produzidos e onde ocorrem essas manifestações. Esta perspectiva engrandece e enobrece a educação artística em artes visuais. Mas, mais importante do que a mudança de estatuto, é a possibilidade de, sob esta perspectiva, podermos olhar uma manifestação artística de outro tempo ou de outra cultura e podermos penetrar mais profundamente no substrato de uma cultura que se encontra mais para além do visual. Isto significa olhar mais atentamente e entrar – mediados pela arte, pelos objectos comuns da cultura visual e pelos comportamentos sociais – na vida da sociedade que se faz representar

nesses elementos.

Esta perspectiva de olhar os factos artísticos (e extra-artísticos) é um “olhar cultural”. Assim, aquilo a que chamamos “cultura”, de acordo com Geertz (1983), seria “a construção e participação dos indivíduos num sistema geral de formas simbólicas, e o que denominamos “arte” seria uma parte dessa cultura”.

Para partirmos de uma posição como esta teremos que considerar a arte, a cultura visual e o significado segundo as combinações e as concepções sintetizadas por Hernández (2000:49), nas quais:

- a arte e a cultura visual actuam como mediadoras de significados;
- o significado pode ser interpretado e construído;
- os objectos artísticos<sup>12</sup> produzem-se num contexto de relação entre quem os realiza e o mundo;
- os artefactos visuais podem informar os observadores sobre eles próprios e sobre temas relevantes do mundo.

Como o significado é fundamental como conteúdo educativo, uma educação para a compreensão da cultura visual vai tê-lo sempre como guia e como elemento distintivo em relação às outras posturas concorrentes de educação artística.

### **As propostas educativas da cultura visual e da educação artística para a compreensão.**

A Educação Artística – que será mais do que “Educação Visual” – deverá então “manter um mínimo de conexão com os problemas culturais do seu tempo” (Perela, 1991:243). Isto significa considerar que:

- a criação artística (considerada como mais um elemento do nosso sistema cultural) está intimamente relacionada com as variáveis que compõem o dito sistema, de maneira que deverá submeter-se ao quadro estrutural, aos meios tecnológicos<sup>13</sup>, aos nossos modelos de pensamento e, dentro destes últimos, às preocupações e questões estéticas geradas no seio da nossa sociedade;

- a criação artística continuou a penetrar o âmbito da actividade intelectual relegando os processos materiais para um plano secundário, facto que ocorreu e se desenvolveu, com inúmeras estratégias, durante todo o século XX. A educação artística de hoje não deverá apenas conceber-se como uma “educação perceptiva” passiva e limitada às instâncias mais elementares das nossas relações com o facto visual ou artístico, ou como uma educação activa frente aos processos criativos de simples valor decorativo (perceptivo). Hoje, a educação artística deve assumir uma concepção formativa integral, comprometida com a nossa cultura e com o perfil ou os perfis que, numa perspectiva de pluralismo, lhe corresponderá. Isto implica a revalorização do seu fundamento intelectual e do seu compromisso com a aventura do nosso conhecimento.

- Então, a criação artística e o seu ensino, devem conceber-se a partir de um novo ponto de vista, abandonando definitivamente os esquemas obsoletos articulados em função da proeminência do processo material e baseados na estanquicidade da aprendizagem. Assim, a “integração das artes” segue a par com a “integração dos conhecimentos”<sup>14</sup>, sendo atribuída à criação artística a mesma importância que é atribuída a qualquer outro campo do conhecimento que proporcione ao aluno “mais uma forma” de relacionar-se integralmente com o mundo exterior. (Perela, 1991: 243)

Assim, da mesma forma que na época da generalização da palavra impressa o papel da educação era o de ensinar as pessoas a ler e escrever, hoje, na época da generalização da arte, que chega com a maior das facilidades à nossa percepção (via televisão, cinema video-documentário, internet, etc.), o papel da educação deveria ser o de lutar contra o analfabetismo estético (Mendéz, 1991:125), mas também o de assumir a mudança paradigmática que procuramos identificar anteriormente e constituir-se como mais um meio de compreensão da(s) cultura(s) humana.

A educação, desde a idade mais precoce, deve então servir para despertar e formar nos alunos a vocação e a capacidade de aproveitar não só os livros, o teatro e os museus, mas também o cinema, a rádio, e a televisão, as reproduções<sup>15</sup> das obras



segundo Mendéz (1991:125), deverá realizar um grande esforço com vista a integrar os múltiplos elementos da cultura artística para formar a “capacidade de compreensão e de utilização” desta multifacetada linguagem artística “em igualdade com a linguagem técnico-científica.”. Algo que como sabemos está ainda num estado muito embrionário, pese embora a quantidade de literatura desenvolvida sobre a importância e a necessidade das artes na educação (Arnheim, 1993; Eisner, 1995; Gardner, 1997; etc.) e das pontes que necessita de fazer para fora do seu âmbito restrito (Efland, Freedamn & Sthur, 1996; Drucker, 1999; Hernández, 2000, 2001a e 2001b; Duncum, 2001, etc.).

A mudança verificada para a cultura visual ocorre devido a um número variado de razões (Duncum, 2001), que podemos somar a todas as outras que já referimos atrás, mas a principal de todas prende-se com o reconhecimento de que, quer as sociedades economicamente desenvolvidas sejam vistas como uma “sociedade do espectáculo” (Debord, 1967), quer sejam vistas como uma “sociedade de vigilância” (Foucault, 1977), parece não haver dúvidas de que a mudança cultural (Harvey, 1989) ocorrida na sociedade implicou também uma “mudança visual”(Jay, 1989:49) ou uma “mudança gráfica” (Mitchell, 1994:13).

Nunca antes na história a imagem e a iconografia foram tão centrais como agora para a criação de identidade ou para a procura e distribuição do conhecimento (Chaplin, 1994). Nunca antes a estilização dos produtos estéticos tinha sido tão intensa como agora (Lash & Urry, 1995), do mesmo modo, nunca antes como agora a produção e distribuição de imagens foi tão óbvia e a tecnologia da imagem tão facilmente manipulável (Rochlin, 1997) nem nunca foi tão imersiva como agora (Doheny-Farina, 1996). Também nunca antes como agora as imagens foram tão auto-referenciais e indiscutivelmente tão sedutoras (Baudrillard, 1983 e 1995). Nunca antes como agora as imagens serviram tanto para a manipulação do público como para a manutenção da autoridade (Postman, 1985). Existe hoje um conjunto enorme de *software* informático que permite a qualquer indivíduo,

mesmo com uma preparação mínima, fazer uma manipulação de imagem e alterar-lhe a forma e os conteúdos ao nível dos significados. Mais, qualquer indivíduo pode, em segundos, divulgar essa imagem à escala planetária<sup>16</sup> com um impacto que, em relação a muitos conteúdos, está ainda por estudar e avaliar.

Chega-se inclusivamente a um ponto em que as economias de países desenvolvidos, internacionalizando-se e operando em mercados de consumo altamente competitivos, cada vez mais globalizados, se baseiam cada vez mais na produção de imagens (Mirzoeff, 2001: 3 e Barber, 1995:90) e de bens estilizados do que na produção de bens utilitários (como ferramentas ou maquinarias).

A educação, contudo, não tem de andar necessariamente a reboque da economia, mas deve atender aos sinais de mudança cultural que nos submergem por todos os lados e que exigem uma resposta educativa mais eficaz. Isto significa abrir-se à mudança que talvez passe por ensaiar novas posturas e novas experiências educativas que sintetizamos nos quadros que apresentamos.

Em concreto para nos acercarmos dos objectos que formam parte da Cultura Visual, é necessário um modelo sistémico, ou um ciclo que tenha em conta a produção, a distribuição e o consumo desses objectos. (Walker & Chaplin, 1997; Rose, 2001, Hernández, 2001 a e 2001b). Cada um desses momentos supõe diferentes perguntas, em relação com a compreensão ou a investigação que se pretende seguir. Consequentemente teremos de ter em consideração dois factores:

- o estudo do papel regulador das instituições (porque são as que facilitam e controlam o visual),

- o estudo das relações culturais e económicas que se produzem à volta do universo visual.”

*“Tudo isto faz com que o estudo da Cultura Visual se nos apresente como um campo móvel, que tanto a partir do ponto de vista das representações, como do ponto de vista das tecnologias da informação e da*

comunicação, vai deixando obsoletas determinadas aproximações, ao mesmo tempo que recobre e expande o conteúdo das diferentes produções que diariamente se incorporam no campo que denominamos de Cultura Visual. Campo de estudos que existe, ao mesmo tempo, fora e dentro de cada um. Daqui que seja necessária acercarmo-nos da existência material dos objectos e do seu impacto e recepção óptica, cognitiva e emocional”. (Hernandéz, 2001 a)

A quantidade e a multiplicidade de objectos que se produziram e se produzem, sobretudo, nestes últimos anos, tornam necessário a realização de uma espécie de triagem – onde o papel do professor é muito importante – de modo a que o estudo da Cultura Visual inclua aspectos relacionados com a qualidade dessas “produções” que se escolham para estudo por serem, precisamente, mais representativas.

Segundo Hernandéz (2001 a), um critério de selecção poderia ser a recepção que determinados objectos e ícones contem-

porâneos produzem em determinados tipos de audiências. A partir de uma perspectiva educativa, os objectos da cultura visual que maior presença têm entre as crianças em idade infantil e entre adolescentes poderiam ser óptimos pontos de partida<sup>17</sup> para investigações sob a plataforma da cultura visual.

Então a nossa intenção não foi, nestes últimos parágrafos, elaborar uma prescrição para uma disciplina individual que, vimos anteriormente, será sempre insuficiente como plataforma para o estudo da cultura visual contemporânea, onde se inclui a cultura artística. Como a cultura visual é acima de tudo uma área transdisciplinar (ou uma “táctica”), procuramos, sim, nos quadros seguintes, sublinhar e destacar as ideias e as posturas que julgamos fundamentais para percebermos os traços originais e distintivos de uma renovada pedagogia que eleva as áreas curriculares artísticas mais acima das simples manualidades para onde tinham sido remetidas pela visão curricular modernista.

### Objectivos Pedagógicos da Cultura Visual

<p>- REPRESENTAR CONCEPTOS CONTEMPORÂNEOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O objectivo da educação artística é proporcionar um “diálogo” com a realidade para a análise crítica e produção de cultura visual contemporânea visual</li> <li>▪ Conceitos pré-concebidos, que são frequentemente associados com exemplos visuais, podem ser ilusórios, discutidos e debatidos no sentido de os estudantes desenvolverem uma concepção crítica do lugar dos seus valores no contexto da cultura contemporânea</li> </ul>
<p>- RESPONDER COMO “ACTO CULTURAL”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A cultura é a realidade no topo do qual a resposta é elaborada</li> <li>▪ A resposta individual é, sobretudo, contextual, pessoal e cultural</li> <li>▪ Os aspectos culturais das respostas incluem influências de grupo e grupos variados (género, idade, sexo e socio-económicos etc.)</li> <li>▪ Diferença entre as respostas reflexivas influências que funcionam de modo diferente em diferentes níveis</li> </ul>
<p>- REFERENCIAR A “INTERCULTURALIDADE”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O “diálogo” com a realidade, as respostas, as ideias e outros fenómenos visuais é interpretado por meio da concepção dos “conceitos objectivos” e da resposta dos seus valores</li> <li>▪ No estudo das obras de arte ou de outros actos da cultura visual, o estudante pode usar a parte das actividades que se fundamentam em valores culturais, valores cognitivos simbólicos e outros representacionais</li> </ul>
<p>- PRODUZIR CONTEÚDO E SIGNIFICADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O Conhecimento é construído a partir de reflexão que usa a ideia “distância” a partir de conhecimentos prévios</li> <li>▪ O significado é estabelecido quando a reflexão é desenvolvida</li> <li>▪ Respostas visuais são significadas individualmente, significadas supostiva e significadas socialmente</li> </ul>

Adaptação de textos escritos de Kelly Freeman (materiais publicados recolhidos pela autora no curso EAAV, da FBA-UB, em 2 – 2 – 1998).

## Componentes e orientações “gerais” para o ensino da Cultura Visual

<p>- CONTEXTO DE PRODUÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Expressão” e estudo do contexto de produção, incluído as finalidades culturais da produção, a intencionalidade artística, as “condições” sociais, as condições pessoais dos alunos, os seus estilos e os seus “backgrounds” étnicos, o uso de imagens das mass-media, etc</li> <li>▪ Situa no estudo os seus contextos implícitos ouvidos às condições sociais, culturais, políticas, sociais, económicas e religiosas que influenciam a produção visual</li> </ul>
<p>- CONTEXTO DE APERECIAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Expressão” e estudo de situações de observação, incluído as intencionalidade e as condições intencionais, as (s) intenções do(s) observador(es), o uso de imagens isoladas, o uso de imagens autónomas, as influências da cultura de observação e apreciação, etc</li> <li>▪ Estudos que contextualizam implícitos condições a “cultural” e a “social” e verifica como influenciam a apreciação visual (nos casos a política, a educação, as condições intencionais, a família, as mass-media etc)</li> </ul>
<p>- FUNÇÃO DE SIGNIFICADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O estudo e a avaliação de múltiplas perspectivas da cultura visual, incluído como é que o significado é investigado pelas pessoas no contexto de produção, incluído condições de investigação dos estudantes e de como os alunos e étnicos e as qualidades (baseadas cultura abstrata ou simbólica, as condições etc) de investigação que levam ao significado no contexto de apreciação</li> <li>▪ O estudo inclui a desenvolvimento de uma compreensão da construção da imagem e a avaliação da condição de investigação</li> </ul>
<p>- SUPORTE ESTRUTURAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nesse âmbito, estudam-se e fazem o uso de elementos, princípios e habilidades técnicas requeridos para a produção e utilização (incluído a apreciação), e meios variados para criar e analisar a cultura visual na sua relação com os contextos culturais</li> </ul>

da FBA-UB, em 2 – 2 – 1998)

### As possibilidades e as implicações da cultura visual no panorama curricular

É certo que a modernidade, segundo Levin (1993), supõe o império do visual, mas não é menos certo que a “alta cultura”, a cultura que normalmente o senso comum considera “de carácter”, continua a ser predominantemente textual. Dá-se uma espécie de sistema hierárquico, segundo o qual a análise da imagem ocupa um lugar secundário se comparado com o prestígio da crítica literária, da filosofia, da história política ou do pensamento, sempre por via escrita. A história da imagem artística costuma utilizar-se como ilustração de outras disciplinas, ou (o que é pior), estas disciplinas servem de marco dignificador para a obra visual, como durante muitos anos ocorreu na relação da história

com a arte e na imposição sobre esta última de esquemas puramente descritivos e historicistas dos quais a história da arte, como disciplina já autónoma, tem tido dificuldades em abandonar (e que os conteúdos dos quadros procuram responder).

Escolhemos a história da arte, como poderíamos escolher qualquer outra disciplina do currículo. A vantagem da história da arte reside na sua dimensão retrospectiva e do conjunto de materiais visuais que sempre consegue reunir. No entanto, um bom estudo de cultura visual poderia passar por questionar a natureza das escolhas das “histórias” da arte

## Tendências recentes da História da Arte

<p>O QUE É?</p> <p>O QUE FAZEM OS HISTORIADORES?</p> <p>COMO SE UTILIZA A HISTÓRIA DA ARTE?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discute o que é a história da arte como campo de estudo, o que fazem os historiadores de arte e como se utiliza a história da arte em conexão com outras disciplinas e áreas, incluindo a sociologia, a antropologia, etc.</li> </ul>
<p>QUE TIPO DE "LEITURA"?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Privilegia a leitura "interpretativa" sobre a leitura "discursiva-normativa" do artefactual.</li> </ul>
<p>QUE TIPO DE "PARTICIPAÇÃO"?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utiliza as experiências vitais dos alunos, em conexão, as experiências com diversos tipos de arte e objectos culturais, para qualificar e interpretar os objectos de arte.</li> </ul>
<p>QUE NOÇÃO DE TEMPO?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discute o conceito de tempo, não só como ideal linear, mas também como causador cultural e social de uma dada situação e de localizações culturais e de grupos diversos.</li> </ul>

Adaptação de Freedman (1992: 85)

Já por si, os posicionamentos e as propostas tão simples quanto as que Kerry Freedman sistematiza (1992:85) implicam profundas transformações em relação às práticas prevalentes entre a maioria dos professores<sup>18</sup> desta disciplina (que poderia servir de plataforma de aglomeração de disciplinas para um projecto de estudo de cultura visual).

Para alguns autores, a cultura visual pode parecer perder-se num vasto âmbito de temas ligados aos mais variados objectos ligados a um uso prático (Barnard, 1998:108) e, conseqüentemente, pouco nobres para uma abordagem académica. Como pouco nobre poderão ser “as experiências vitais dos alunos” que constituíram o âmago do nosso instrumento empírico. É verdade que a cultura visual não se adapta confortavelmente às estruturas universitárias existentes. Toma sobretudo parte num corpo emergente de esforços académicos “pós-disciplinares”, que vão dos estudos culturais, aos estudos sobre minorias étnicas e minorias religiosas, entre muitos outros. Estes focos de interesse

ultrapassam as fronteiras das disciplinas académicas tradicionais. Neste sentido:

“(…) a cultura visual é uma tática e não uma disciplina académica. É uma estrutura interpretativa fluida, centrada na compreensão da resposta a conteúdos visuais, quer de indivíduos quer de grupos. Procura investigar por detrás dos tradicionais limites universitários para interagir com a vida quotidiana das pessoas” (Mirzoeff, 2001: 4-5).

Já para Hernández (2001a), a cultura visual não se concebe como mais uma disciplina, nem como mais uma matéria. Essencialmente, “*trata-se de uma perspectiva que tem a intenção de estabelecer nexos entre problemas, lugares e tempos, com a finalidade de opor-se ao potencial etnocentrista e uni-direccional dos enfoques que seguem as disciplinas actuais e na forma como estas se reflectem nos manuais de estudo*”.

Fundamentado-se na história, Mirzoeff procura encontrar, uma razão para o facto de a dimensão visual da cultura ter sido conside-

da historicamente como uma manifestação cultural de segundo nível. Este autor encontra na pesada influência da filosofia platónica algumas das causas mais consistentes. Sobretudo na sua *República*, e na sua famosa alegoria da caverna, onde considera que tudo o que existe na natureza (incluindo as pessoas) são apenas cópias do perfeito ideal desses objectos. Isto leva a considerar as obras de arte visual produzidas pelos artistas como más cópias do real, dado que sendo “cópias de cópias” fazem assim aumentar ainda mais a possibilidade de distorção. As obras de arte e qualquer tipo de representação visual estão, assim, na perspectiva platónica, longe da ideia de *verdade* que vai constituir um conceito de referência em toda a filosofia ocidental até à contemporaneidade. Será o conceito fundamental do mundo universitário. Segundo Mirzoeff (2001:9): “*Esta hostilidade para com a imagem tem tido uma influência enorme no pensamento ocidental até à actualidade. Algumas imagens têm sido consideradas demasiado perigosas para existirem, levando os iconoclastas a procurarem a sua destruição ou a sua remoção do olhar do público. Em tais campanhas, distinções entre belas artes e cultura popular têm normalmente pouco peso para aquilo que é considerado correcto*”.

Por outro lado, importa também considerar que levamos algum tempo a sublinhar a necessidade de que os investigadores, em particular os das ciências humanas, compreendessem o papel revolucionário que para a cultura poderia desempenhar o audiovisual e a interactividade, ligando a história da arte com a imagem mecânica e reivindicando o carácter científico da imagem audiovisual.

Num artigo de referência, Jimenéz (1993), citado por Castellary (1997:3), refere-se à “*dívida académica*” que devem pagar os que se dedicam ao estudo da imagem. Esta dívida não é outra senão a que reclamam “*os reaccionários da universidade napoleónica*” pela incorporação do universo do audiovisual no âmbito universitário, acusando os seus investigadores de falta de identidade e de carecerem de um autêntico estatuto epistemológico.

“*Quando se denuncia o lugar vergonhoso para o qual a universidade tradicional relegou as ciências da imagem pela sua suposta falta de base científica, não podemos fazer outra coisa senão unirmo-nos a essa denúncia dado que as ciências da imagem alcançaram nos últimos tempos um importante grau de desenvolvimento científico, fundindo as suas raízes na história da arte e em múltiplas achegas sobre a análise da imagem que foram desenvolvidas pelas diversas metodologias da historiografia artística*”. (Castellary, 1997: 3-4).

No entanto, como vimos anteriormente, o “objecto” da cultura visual é bem diferente e ultrapassa claramente os objectivos comunicacionais puros procurados por muitos autores<sup>19</sup>. Um dos méritos reconhecidos à cultura visual também foi o de destronar de cima do pedestal imperial o papel excelso normalmente atribuído às belas artes, em risco de fossilização definitiva se não aceitarem integrar e fazer parte das novas dinâmicas culturais da sociedade contemporânea. Elas passam não só pela necessidade de uma mudança de designação - de “belas artes” para “artes visuais”<sup>20</sup> - que paradoxalmente encerra na sua simplicidade uma complexidade de campos e de âmbitos que vão agora dos tradicionais suportes matéricos aos suportes digitais, em que os “zeros” e os “uns” ditam agora a sua lei, vingando-se do esquecimento a que as artes visuais votaram as outras áreas do conhecimento (atitude recíproca, ao que parece) durante uma boa parte do século XX.

### **A cultura visual como estratégia e resposta “curricularmente aberta”**

“O que interessa é explorar a visualidade humana, quer dizer, a leitura sobre a humanidade que provém do universo do visual, na sua dupla dimensão de presença e reflexo. Este é o campo que delimita e a finalidade que pretende a Cultura Visual”. Fernando Hernández

Assentar o currículo sobre as premissas da cultura visual não significa, portanto, criar mais uma disciplina - o que seria problemático no actual contexto de “encolhimento” curricular - antes pelo contrário, procura dar uma resposta ao que Postman (1999) citado por

Hernandéz (2001a) denomina de “crise de narrativa” de que padecem a escola e a educação actuais e que, não sendo casos isolados, acabam por ser o reflexo de uma crise mais profunda que afecta a maioria das estruturas morais e económicas das sociedades contemporâneas. A maioria dessas crises deve-se às mudanças que afectam a época pós-moderna (Lyon, 1997; Hargreaves, 1998; Giddens, 2000, etc.) e estão relacionadas com aspectos da vida nas sociedades contemporâneas, sistematizados principalmente por Hargreaves (1998: 43-102).

A Cultura Visual pode servir como um exemplo a partir do qual se esboce um caminho a seguir, no sentido de se encontrarem respostas para as mudanças que experimentamos, ultrapassando aquilo que Hernandéz (2001a) considera como “soluções milagrosas”<sup>4</sup>, que, como dogmáticas que são, “não questionam o sentido e a função do saber escolar, a organização do currículo por disciplinas, a compartimentação por idades, a consideração da criança, menino ou menina, como “aprendizes” e não como sujeitos, a predominância da instrução sobre a educação”.

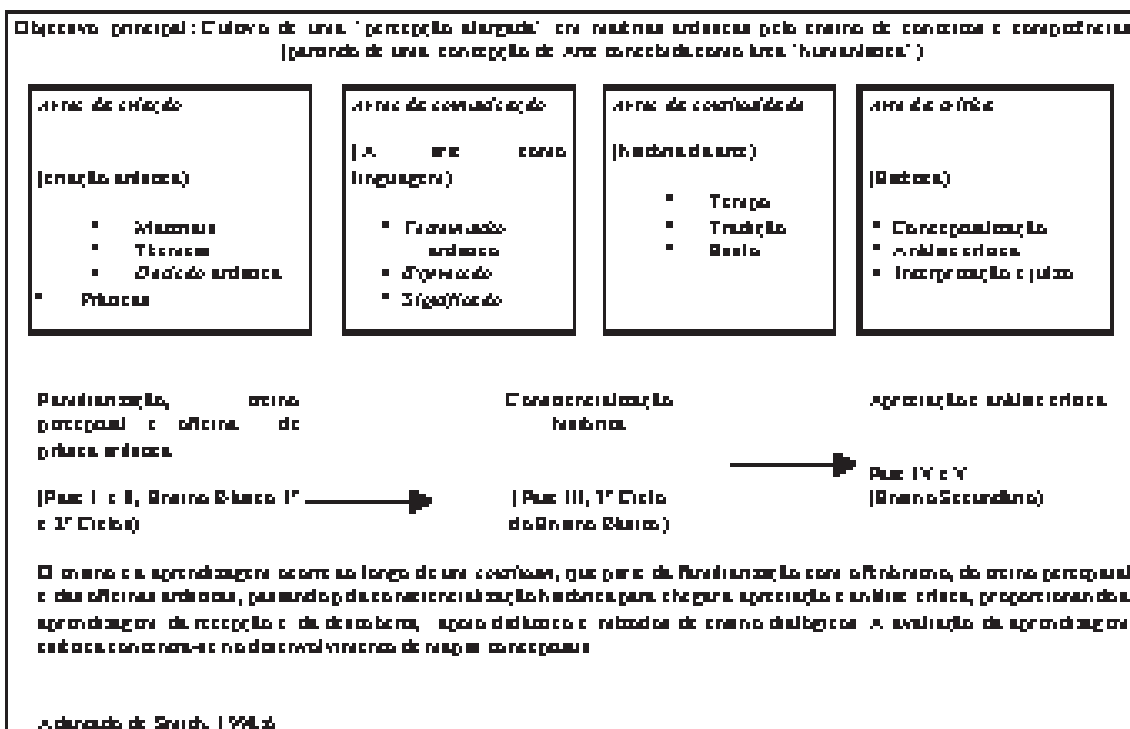
As opções fundamentalmente oficinais de raiz auto-expressiva (apresentadas com frequência como verdades absolutas), que fizeram escola, têm ainda uma presença bastante forte no seio do currículo, em várias disciplinas formais próximas do conceito de educação artística, (oficina de artes, história da arte, educação visual, etc.) caídas na rotina, raramente questionam as visões do mundo e da realidade que estão tentando mediar. Da mesma forma, raramente procuram questionar que papel se outorga à construção da identidade nestas actividades escolares, e a estrutura de racionalidade e noção de arte mais adequada para uma função educativa mais adequada à contemporaneidade.

Quando nos referimos, então, à cultura visual, como resposta e estratégia “curricularmente aberta”, não aspiramos a que esta seja a base do currículo, mas sim que esteja conceptualmente presente nas estratégias transversais<sup>5</sup> que levem uma ou várias disciplinas a abordar uma dada problemática educativa. Porque, na verdade, a cultura visual não é uma disciplina

individualizada, mas sim um modo mais crítico de operar no seio da educação. Numa perspectiva ampla, pode aceitar as oficinas artísticas, no início de um trajecto curricular, para depois, apoiando-se na idade e numa maior competência e maturidade cognitivas dos alunos, reveladas na sua passagem da infância à adolescência, chegar a assertos mais críticos e mais analíticos, conforme os contidos na figura da página seguinte.

Deste modo, em educação, assumir uma “nova narrativa”<sup>1</sup> implica ultrapassar de vez a ideia de escola compartimentada por disciplinas, onde os agentes educativos, em particular os professores, como o demonstraram Hargreaves (1998), Goodson (1999) e Hernandéz (2001a), procuram, em primeiro lugar, uma legitimação individual, ao mesmo tempo que também procuram legitimar o seu saber e o tipo de mundo do qual são mediadores (muitas vezes mediadores distraídos). Os instrumentos de legitimação são sobretudo os manuais de estudo e, na prática lectiva, as avaliações formais (testes e exames). Esta visão educativa do saber compartimentado acaba por não servir para dar respostas a questões complexas que a contemporaneidade nos coloca e que escapam ao rigor de análise de uma única disciplina. Consequentemente: “deixam à margem (excluem) muitas questões fundamentais (tanto as pertencentes à via do conhecimento como as pertencentes à via das experiências) que têm um papel essencial na compreensão e actuação sobre o mundo e no conhecimento de si mesmo, das crianças e dos adolescentes” (Hernandéz, 2001a).

Assim para se constituir como “uma estratégia curricular aberta”, expressão que privilegiamos no título deste ponto capitular, a cultura visual não é mais do que uma perspectiva cujo objectivo fundamental é o de estabelecer nexos entre problemas, explorando campos de conhecimento híbridos e mestiços (Debray, 1994), que ajudem a contribuir para construir uma “história do olhar” em vez de uma “história dos objectos artísticos”. Talvez resida aqui uma das diferenças fundamentais entre



cultura visual e história da arte. Não se trata, pela definição, de diminuir a história da arte, mas sim conferir-lhe um estatuto equitativo relativamente à cultura visual; esta pode ser um modo de operar dentro da história das artes visuais. Sem dúvida, um modo mais crítico e mais atento a outros contextos, que não propriamente os que estão directamente relacionados com a obra.

A construção de uma “história do olhar” é, pois, um primeiro patamar preliminar de qualquer projecto de investigação que se apoie na cultura visual. Esta construção supõe a aceitação da ideia de que “os objectos não têm vida, mas que adquirem sentido por intermédio da experiência de quem os olha ou de quem os possui” (Hernández, 2001a).

Por outro lado, e partindo de uma premissa da arqueologia, devemos considerar que os objectos também são uma fonte de conhecimento sobre uma determinada cultura de um determinado tempo e de um determinado lugar (onde incluímos a cultura urbana ocidental). Então, daí advém a necessidade de investigar sobre estes objectos cultu-

rais para aprender com eles. Estes objectos (identificados por Barnard, 1998:108) tanto podem ser ferramentas, objectos utilitários, decorativos e outros objectos de nível cultural entendido como superior (termo entendido não no sentido imperial e discriminatório, com que é normalmente utilizado), como as obras de arte. Este conjunto de objectos de cultura representa um “mundo” e não são inanimados (Duncum, 2001). Nem no sentido cultural, nem no sentido estético e semiótico, têm uma relação com a vida das pessoas que, por sua vez, os utilizaram e/ou os contemplaram em diferentes épocas, em diferentes lugares (Chalmers, 1981; Chapman, 1978 e Duncum, 1993).

É este relacionamento da arte e dos objectos culturais abrangidos pela cultura visual com as pessoas que os experimentaram em vários níveis que interessa revelar, mais até do que provar a genialidade do artista, ou a dimensão intemporal da obra de arte.

A partir desta aproximação, “a cultura aparece como um sistema organizado de significados e símbolos que guiam o comportamento humano, permitindo-nos definir o mundo, expressar os nossos

sentimentos e formular juízos. Este olhar cultural leva-nos a considerar que a noção de arte expandiu-se durante todo o século XX, mas de maneira especial nestas últimas décadas, assim como o tipo de objectos que se incluem nela” (Hernandéz, 2001 a).

A abertura curricular que a cultura visual exige advém também do facto de, na actualidade, o estudo da imagem requerer não só visões formalistas, mas também teorias sociais. Por isso, teremos de transitar não só pelas ciências da comunicação e da imagem como também pelas ciências humanas já constituídas e as que estão a emergir (como os estudos culturais). Para Duncum (2001), apesar de o número de objectos que estudamos estar extraordinariamente alargado, a tónica deve ser colocada nos “mundos sociais” do imaginário visual, sejam estes mundos constitutivos de atitudes, de crenças ou de valores. Por isso, o inestimável valor educativo da cultura visual.

Como observar a nova visibilidade da cultura não é o mesmo que compreendê-la (Duncum, 2001 e Mirzoeff, 2001), a finalidade da educação e do seu instrumento poderoso – que é cultura visual – deverá ser não só a de providenciar meios e técnicas para os jovens interpretarem e “lerem” imagens, mas sim a de proporcionar competências críticas e analíticas para que consigam “situá-las na esfera social,” nas estruturas da subjectividade, da identidade, do desejo, da memória e da imaginação, para as quais não tem havido grande interesse por parte das tradicionais abordagens disciplinares (em regra mais interessadas na produção ou na apreciação estética “desinteressada” da obra).

Tudo isto tem como objectivo “compreender a visualidade humana”, hoje sujeita ao que Mitchell (1995), citado por Hernandéz (2001a), denomina uma mudança gráfica. Esta compreensão da visualidade humana, como já referimos atrás, constitui o traço verdadeiramente distintivo da cultura visual.

Esta mudança considera a visão e o visual como uma forma de expressão cultural e de comunicação humana tão fundamental e extensível

como a linguagem, mas que em relação à qual não é possível reduzir ou aplicar o modelo da linguagem. O que interessa é explorar a visualidade humana, quer dizer, a leitura sobre a humanidade que provém do universo do visual, na sua dupla dimensão de presença e reflexo. Este é o campo que delimita e a finalidade que pretende a Cultura Visual. (Hernandéz, 2001a).

Assim, para abordarmos este campo cultural da imagem, extraordinariamente mutante, e para construirmos interpretações sobre as manifestações do visual e situá-las na esfera do social, que deveria ser o objectivo educativo principal, não podemos ficar apenas com as disciplinas tradicionais do currículo, como a história da arte, a estética, ou os estudos e a crítica de arte, nem inclusivamente com a semiótica. Necessitamos da antropologia, da teoria crítica, dos estudos culturais, da psicanálise, da linguística, da teoria literária, da fenomenologia, dos estudos dos meios, do feminismo etc. Todavia, entenda-se que estas áreas de estudo só fazem sentido numa perspectiva de educação avançada<sup>2</sup> e pós-graduada pelo que não as apontamos no nosso esquema da Figura 1 (por entendermos que as áreas disciplinares indicadas apenas fazem sentido num contexto de educação básica e secundária). Então, de todos estes campos flui a fundamentação da qual se alimentam os estudos da Cultura Visual, para “ajudar-nos a explorar, mediante o visual, a dimensão social do olhar” (Hernandéz, 2001 a).



## Notas

<sup>1</sup> Segundo Mirzoeff, (2001:3): “o pós-modernismo tem sido frequentemente considerado como a crise do modernismo. Neste contexto, isto implica que o pós-moderno resulte de uma crise causada pelo modernismo e pela cultura moderna confrontando a falência da sua própria estratégia de visualização. Por outras palavras, é a crise visual da cultura que cria a pós-modernidade, não a sua textualidade. Enquanto a cultura impressa não irá certamente desaparecer, o fascínio pelo visual e os seus efeitos, que marcou o modernismo, engendrou a cultura pós-moderna, que será tanto mais pós moderna quanto mais visual for”.

2 O que não quer dizer que a sua consciencialização e aceitação pelas altas esferas dos decisores escolares seja um facto consumado. Paul Duncum (1997) refere mesmo que os teóricos culturais, partindo sobretudo da antropologia e da sociologia, já nem sequer defendem hoje a distinção entre alta cultura e cultura popular, questionando mesmo até quando estarão os educadores de arte imunes aos novos ventos que sopram das ciências sociais.

<sup>3</sup> A 1ª edição da obra de Mirzoeff é de 1999, o que significa que terá tido acesso à obra de Barnard que cita na sua bibliografia. A não reformulação da definição de cultura visual, nas duas reedições posteriores (a nossa edição é de 2001) só demonstra aquilo que Duncum afirma em 2001 (cf. Bibliografia) que é o facto de “qualquer definição dever ser vista como provisória e contestável”.

4 Inserida na cultura visual, encontra-se uma extensa lista de objectos identificados por Barnard (1998:108): “a moda, os têxteis, a cerâmica, os mais variados objectos comuns como secadores de cabelo e máquinas de barbear, os automóveis, a arquitectura, o design de jardins, os cartazes com as imagens populares e corporativas, o cinema e a televisão, os jogos de computador, as páginas internet, os mais variados produtos do design gráfico, incluindo as letras e as embalagens de todos os tipos”. Todos estes objectos concorrem com as chamadas ar-

tes visuais tradicionais na construção de significado nas sociedades contemporâneas.

5 Partindo-se do princípio, que é contestável, de que as condições culturais que definiam o período moderno, de facto, já não são adaptadas para a definição cultural da pós-modernidade contemporânea.

6 Este aspecto é reforçado pelo novo conceito e pelas novas potencialidades do hipermédia que “permite uma utilização simultânea do texto com a imagem, o audio e a grafia, estabelecendo-se a base da velha dicotomia e primazia entre o visual e o textual e criando uma relação dinâmica entre ambos” (Castellary, 1997:3).

<sup>7</sup> Esta noção dominou a discussão intelectual e levou ao despertar de movimentos baseados na linguística (tais como o estruturalismo e o pós-estruturalismo).

<sup>8</sup> A cultura ocidental e a sua extensão universitária têm privilegiado normalmente a palavra falada e escrita como a mais alta forma de prática intelectual e viram sempre as representações visuais como meras ilustrações de ideias de segundo plano. Deste modo, a consideração do “visual” e da “arte visual” (uma *nobre* manifestação), como “*área de conhecimento*” encontra-se no seu grau zero de desenvolvimento, o que equivale a dizer que novas metodologias de investigação científica que atribuem ao visual a mesma dignidade científica atribuída historicamente a outras áreas do conhecimento encontram-se por conceber.

<sup>9</sup> As que penduramos nas paredes dos nossos lares, nas paredes dos gabinetes das instituições onde trabalhamos, as que vemos (ou ignoramos) nos locais públicos e privados, etc.

<sup>10</sup> Esta “crença” baseia-se na ideia de que o valor estético depende de uma resposta universal, que, por sua vez, depende da qualificação e legitimação outorgada pelos *connoisseurs* (críticos, teóricos, comissários, conservadores etc.) da comunidade.

<sup>11</sup> Como “a globalização”, “o mosaico fluído, “a compressão do tempo e do espaço, que colocam virtualmente *todas* as culturas, ou pelo menos uma grande parte delas, em contacto umas com as outras.

12 Para Bonito Oliva (1992:18) o objecto artístico norte-americano é um objecto que “nunca se

assume simbolicamente” e que tem “o uso pragmático que domina toda a sociedade anglo-saxónica”, enquanto o equivalente europeu manifesta-se de forma mais monumental que tende, inclusive, a uma ideia de “curto-circuito de tipo simbólico”.

<sup>13</sup> Isto passa por considerar, como Barilli, (1994: 103) que : “tanto os suportes bidimensionais como os materiais para a versão de obras plásticas variaram infinitamente no decurso da história, e continuarão certamente a variar, dando lugar também, como ainda agora se referiu, a uma rica casuística de hibridações recíprocas. Os factores de variação devem ser procurados nas condições gerais das culturas gradualmente atravessadas, incluindo habitualmente na aceção de cultura as grandes escolhas tecnológicas”

<sup>14</sup> O que equivale a dizer que a compreensão da arte, como a de qualquer facto humano, não tem que obedecer a critérios específicos de aprendizagem, mas sim aos mesmos critérios que seguem o conhecimento de todas as ciências sociais.

<sup>15</sup> Estas artes de massa só são possíveis devido à possibilidade de reprodução mecânica e, consequentemente à sua facilidade de circulação e difusão. Todavia tal facto vai implicar uma mudança de estatuto da obra de arte, bem referenciada por Walter Benjamin (1936)<sup>15</sup> . Segundo o pensador alemão, “no início do século XX, a reprodução técnica tinha atingido um nível tal que começara a tornar objecto seu, não só a totalidade das obras de arte provenientes de épocas anteriores, e a submeter os seus efeitos às modificações mais profundas, como também a conquistar o seu próprio lugar entre os procedimentos artísticos” (Benjamin, 1992:78). Isto leva ao questionamento da noção de “aura” o que vai provocar um profundo abalo na tradição. Segundo Benjamin (1992:79) “poderia caracterizar-se a técnica de reprodução dizendo que liberta o objecto reproduzido do domínio da tradição. Ao multiplicar o reproduzido, coloca no lugar de ocorrência única a ocorrência em massa. Na medida em que permite à reprodução ir ao encontro de quem apreende, actualiza o reproduzido em cada uma das situações”.

É também com estas considerações relativamente à reprodutibilidade mecânica da obra de arte, longinquamente abordadas por Benjamin, que teremos que contar para a integração do objecto artístico no sistema geral da nossa cultura. E colocá-lo, talvez agora sobre uma “roupagem digital” nos novos circuitos sociais e nos novos comportamentos que a informatização crescente

da nossa sociedade tem exercido sobre nós.

<sup>16</sup> Este facto e este *poder* comunicativo sem precedentes, cuja avaliação ainda se encontra por fazer, é uma constatação que faz com que os instrumentos tradicionais (orais e verbais) da cultura, por um lado, invejem esta capacidade imediata de globalização do visual digitalizado; por outro lado, desconfiem da maioria das estratégias de sedução do visual na competição aberta por novos públicos.

<sup>17</sup> Estamos a referir-nos às imagens e aos objectos que decoram e cobrem as paredes dos seus quartos de dormir, as imagens das suas capas da escolares, as revistas que lêem, os programas de televisão que vêem, as representações dos grupos musicais, os jogos de computador, as suas imagens na rede, a roupa, os seus ícones musicais, desportivos e populares etc

<sup>18</sup> Justificamos esta posição pela “observação etnográfica” directa, decorrente da nossa actividade de orientação de estágio pedagógico (na Universidade de Évora). A maioria dos alunos estagiários repete e reproduz modelos de ensino que viu os seus professores praticarem no ensino secundário.

<sup>19</sup> Acrescentando o que dissemos anteriormente, a cultura visual tem como objecto o estudo da imagem (artística e não-artística) ao longo da história, mas nunca separada do observador época. O que a distingue da história da arte “dura” em que raramente se considera “o que observa” no processo de conhecimento. Por outras palavras trata das relações entre as imagens e as pessoas para as quais estão destinadas, não se dissociando nem dos seus objectivos nem das circunstâncias históricas em cujo seio encontra as suas lógicas de criação e comunicação (Castellary, 1997:30).

<sup>20</sup> Segundo Millet, (2000:26 citando Lawrence Alloway) “o papel atribuído às belas artes é o de representar uma das formas possíveis de comunicação no seio de um sistema em expansão, que inclui igualmente as artes de massa”.

<sup>21</sup> Estas soluções milagrosas têm nomes como psicologia da instrução, inteligências múltiplas, ensi-

Arnheim, R. (1993) Consideraciones sobre la Educación Artística. Barcelona: Paidós.

Barber, B.R. (1995) Jihad vs Mcworld. Nova Iorque: Times Books

Barilli, R. (1994). Curso de Estética. Lisboa: Editorial Estampa.

Barnard, M. (1998). Art, Design and Visual Culture. Nova Iorque : St. Martin’s Press.

Baudrillard, J. (1983). Simulations. Nova Iorque: Columbia University / Semiotext.

Baudrillard, J. (1995). A Sociedade de Consumo. Lisboa: Edições 70.

Benjamin, W.(1992). Sobre Arte Técnica, Linguagem e Política. Lisboa: Relógio d’Água.

- Bonito-Oliva, A. (1992). Super Arte. *Luego*, 22, 3-19.
- Bryson, N.; Holly, M. & Moxey, K. (1994). *Visual Culture: Images and interpretations*: Hanover e Londres: Wesleyan University Press.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Policy Press.
- Castellary, A. (1997). *Hipercultura Visual: el Repto hypermedia en el arte y la educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- Chalmers, F.G. (1981). Art Education as Ethnology. *Studies in Art Education*, 22, (3), 6-14.
- Chaplin, E. (1994). *Sociology and Visual Representation*. Londres: Routledge
- Chapman, L.H. (1978). *Approaches to Art in Education*. Nova Iorque: Harcourt Brace Jovanovich.
- Debord, G. (1967). *Society of Spectacle*. Detroit: Black and White.
- Debray, R. (1994). *Vida y Muerte de las Imágenes: Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós.
- Doheny-Farina, S. (1996). *The Wired Neighborhood*. New Haven: Yale University Press.
- Duncum, P. (1993). Children and the social functions of pictures. *Journal of Art and Design Education*, 12 (2), 215-225.
- Duncum, P. (1997). Art education for new times. *Studies in Art Education*, 38, (2), pp.69 +. [Da base de dados EBSCO na internet: <http://www.ebsco.com> (consulta de 15-10-1999)].
- Duncum, P. (2001). Visual Culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42, (1), pp.101 +. [Da base de dados EBSCO na internet: <http://www.ebsco.com> (consulta de 20-12-2001)].
- Drucker, P. (1989). *The New Realities*. Oxford: Heinemann Professional Publishing.
- Efland, A.; Freedman, K. & Stuhr, P. (1996). *Postmodern Art Education: An approach to curriculum*. Reston, Virginia: NAEA.
- Eisner, E.W. (1995). *Educar la Visión Artística*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin.
- Foucault, M. (1998). Nietzsche, Genealogy, History In James D. Faubion (Ed.) *Michel Foucault: Aesthetics, Method, Epistemology*, Nova Iorque: New Press.
- Freedman, K. (1992). La enseñanza del tiempo y del espacio: comprensión de la historia del arte y de la herencia artística, *Revista de Educación*, nº 298, 81-88.
- Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 41(4), 314-329.
- Gardner, H. (1997). *As Artes e o Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Geertz, C. (1983). Art as a cultural system. In *Local Knowledge*, (pp.108-109). Nova Iorque: Basic Books.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós ICE/UAB.
- Giddens, A. (2000). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goodson, I. (1999). *Cambios en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hernandéz, F. (1997). *Educación y Cultura Visual*: Sevilla: MCEP.
- Hernandéz, F.; Valls, M.R. & Rodríguez, J.M. (1998). *Pedagogia de L'Art: Identitat de l'artista, context i ensegnament de les arts*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Hernandéz, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*: Barcelona: Octaedro.
- Hernandéz, F. (2001a). *A Cultura Visual: a necessidade educativa de dar sentido ao universo visual*. Comunicação não publicada apresentada no IVº Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias da Educação, realizado na Universidade de Évora em 26,27 e 28 de Setembro de 2001.
- Hernandéz, F. (2001b). *La necesidad de repensar la educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual*. Comunicação não publicada apresentada no 1º Congresso Ibérico de Educação Artística realizado no Instituto Superior da Maia em Novembro de 2001.
- Jay, M. (1989). In the Empire of the Gaze: Foucault and de denigration of vision in the 20th century french thought In L. Appignanesi (Ed.) *Postmodernism ICA Documents* (pp.49-74) Londres: Free Association Books.
- Jay, M. (1996). Response to a Visual Culture questionnaire. *October*, 77, 42-44.
- Jencks, C. (Ed.) (1995). *Visual Culture*. Londres: Routledge.
- Jiménez J. G. (1993) Ciencias de la imagen: estatuto epistemológico y líneas de investigación. *Área cinco*, Nº de Janeiro-Abril.
- Kerckhove, D. (1997). *A Pele da Cultura: Uma investigação sobre a nova realidade electrónica*. Lisboa : Relógio d'Água.
- Lasch, S. & Urry, J. (1994). *Economies of Signs*. Londres: Sage.
- Levin, D.M. (Ed.) (1993) *Modernity and Hegemony of Vision*. Berkeley: University of California Press.
- Lyon, D. (1997). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- McNair, B. (1995). *An Introduction to Political Communication*. Londres : Routledge.
- Mendéz, M.S. (1991). La educación artística y las orientaciones para el futuro In *Qué es la Educación Artística?*. In Hernández, F.; Miñaro, A. & Viadel, R. (Coords) *Qué es la Educación Artística?* (pp. 21-44). Barcelona: Ediciones Sendai.
- Millet, C. (2000). *A arte Contemporânea*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mirzoeff, N. (1998). What is visual culture? In Nicholas Mirzoeff (Ed.) *The Visual Culture Reader*, (pp. 3-13). Londres: Routledge.
- Mirzoeff, N. (2001). *An Introduction to visual culture*. Londres: Routledge.

- Mitchell, W.J.T. (1994). *Picture Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mitchel, W.J.T. (1995). Interdisciplinarity and Visual Culture. *Art Bulletin*, 4, (77).
- Perela, E. D. (1991). Imagen artística contemporánea y Educación In Hernández, F.; Miñaro, A. & Viadel, R. (Coords) *Qué es la Educación Artística?* (pp. 203-245). Barcelona: Ediciones Sendai.
- Postman, N. (1985). *Amusing Ourselves to Death: Public discourse in the age of show business*. Londres: Heineman.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Rochlin, G.I. (1997). *Trapped in the Net: The unanticipated consequences of computerization*. Princeton: Princeton University Press.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies*. London: Routledge Books.
- Walker, J.A. & Chaplin, S. (1997). *Visual Culture: An introduction*. Manchester: Manchester University Press.
- Zolberg, V. (1990). *Constructing a Sociology of the Arts*. Cambridge: Cambridge University Press.

# Drawing in the School Curriculum – Educational Meaning and Pedagogy Revisits

---

LAM Bick Har

Hong Kong Institute of Education

## Abstract:

This review brings together relevant classical and modern literature to revisit some fundamental beliefs on drawing to look for pedagogical implications. It argues that flexibility, mental reflection, subject interpretation, psychological well being, and aesthetic experience are the essential value of drawing that should be carefully considered by teachers. The ideas are further translated into some guiding principles to give directions to the planning and instructions of drawing and art lessons in schools in the paper, namely, exposure to visual stimuli, reflection and dialogue, reorganization of ideas, and presentation. The conclusion illustrates how the identified theories can be integrated into classroom practice, which can shed light to improve the drawback of current practice found in schools and the community.

## Introduction

Drawing is a primitive form of art appeared early in history. It is a past time event in the daily life of people. However, the art of drawing is institutionalized as our society evolves, it is ever since a principle area of learning in different forms of schools, in both the east and west countries. Henceforth, conscious effort has been made by teachers to facilitate beginning drawers to better achieve the virtue of drawing functions on school students. History has brought many changes to the art curriculum over the years, from a skill orientation towards humanistic and cultural understanding through artistic endea-

vors. Correspondingly, a redefinition of drawing in education may be timely to renew understanding for reorientation. What is supposed to be good practice of drawing lessons? How drawing can be rendered in the school curriculum to achieve the virtue educationally? The answers of the questions can be obtained from the bygone literature revisited in below:

## The Flexible Nature of Drawing

It is difficult to isolate a definition for drawing as it may carry specific meaning and usage in individual disciplines. Drawing can be analyzed as visual modeling (Tovey, 1986; Moses, 1990), visuo-spatial thinking (Rezabek & Cochenour, 1995), and a strategy (Garner, 1990) when it is used in technical design. In the artistic world, the definition is more encompassing. Drawing as a form of art has much flexibility – it can be achieved in various ways, provided that it is done on a surface that forms a background (Grottanelli, 1961; Pinto, 1999). The discussion about drawing and its pedagogy specific to the educational context deserves a close examination.

In art teaching, whether drawing should or should not be the accurate visual representation of observed reality has always been a controversial issue. In art history, the expressive/dynamic drawing of ‘romanticism’ is a reaction against the linear/contour and realistic style of ‘classicism’. When defining

what a drawing is, the issue of representation or non-representation remains a center of the debate.

To draw mainly with the purpose to represent reality was regarded as a mechanic process. During the Renaissance, drawing was relegated to a kind of manual representational skills. Leonardo da Vinci (1568) claimed that to draw to represent the truth was a science and it had to be accomplished through techniques. According to him, the term 'manual work' referred to the 'process of work', but not the 'outcome of work'

"All the sciences are the result of experience that has passed through our own senses, ... if you say that these true successes that are founded on observation must be classed as mechanical because they do not accomplish their end without manual work, I reply that all arts that pass through the hands of scribes are in the same position for which arises in the mind of the contemplator but cannot be accomplished with manual operation." (Assunto, 1961)

He accepted the expression of internal vision and the artistry of work, and stressed free interpretation of drawing. However, because he saw drawing as a science, to draw was a technical process in which skills had to be adopted to represent the truth.

After the Renaissance, drawing developed in various ways including abstract drawing. If drawing is seen as the representation of things in the visual world, what is the status of abstract drawing? Thomas & Silk (1990) saw drawing as a means of communication, like language, and suggested that it should not be the representation of the real world. They pointed out that both these kinds of communication use symbols to denote reality,

"Pictures are a symbolic and arbitrary code and that 'seeing' a picture need bear no specific relation at all to visual perception of the world." (ibid., 43)

From their point of view, the interpretation of drawing is widened to the non-representative. However, the above points

of view do not mention the visual effect of the objects on the drawer.

## Drawing is Mental Reflection

Rowland (1978) cited an experiment showing children's tendency to produce different renderings of visual experience, in 'free expression' situations, after they have been exposed to different visual environments. The experiments was carried out in Germany in the 1970s, children were divided into different groups, and each group was surrounded by pictures of different styles, such as Egyptian pictures, pictures painted in a style consistent with modern graphic design and pictures painted in a kind of commercial idiom taken from coloring books. The result shows that children are affected by the pictures around them to where their own manner of painting and drawing noticeably changes. Rowland asserted that "The visual quality of a child's environment is a most powerful and effective agent in moulding his or her expressive ability, and in affecting his experience." (Rowland, 1964, 14).

The 'mental image' suggested by Piaget (1953) appeared to confirm that visual image influences the drawing outcome. He saw drawing as a major signifying system, through which children produced their 'mental image' and this image was formed upon the real image.

"Drawing is a form of the semiotic function which is like symbolic play in its functional pleasure and autotelism, and like the mental image in its effort at imitating the real." (Piaget and Inhelder, 1969, 63)

We cannot deny the influence brought by the visual world since we are exposed to it. Matisse said that the creation of art begins with vision, but stressed that the 'genuine creative effort' comes from within. The meaning of within was that the artist (drawer) assimilates the external world within himself, so the objects he produces in the picture is not only a direct copy from life, but the projection of his personal feeling.

"To create is to express what we have within ourselves. Every genuine creative effort

comes from within. We have also to nourish our feeling, and we can do so only with materials derived from the world about us. This is the process whereby the artist incorporates and gradually assimilates the external world within himself, until the object of his drawing has become like a part of his being, [underlining mine] until he has it within him and can project it on to the canvas as his own creation.” (Matisse, 1953, 21)

Chinese drawing or painting uses a special representational method, in dealing with space and image, which is believed to be the prerequisite to draw. Being an apprentice, one have to learn from a master and the practice is to repeat standardized brush strokes. Drawing is believed to be a means to train the person’s mind and morality. Until then freedom will eventually achieved through discipline of the work (Smith & Otero, 1976). In this sense, freedom is in fact not in the format of presentation, but the mind of the person in making the skill. This conception also assimilates the above idea but with specification that the freedom or part of the self in drawing is determined by the handling of skill.

From this point of view, the effect of the visual image on the drawer is not merely a process of visual recording. Croce (1966) pointed out that the image recorded was based on the drawer’s ‘pure intuition’. He said that image in art (drawing)

“... does not classify objects, nor pronounce them, real or imaginary, nor qualify them, nor define them. Art feels and represents them, but nothing more.” (quoted in Read, 1967, 752)

By the assimilation of the external world with the artist’s own feeling, the person who draws is in a position to create.

Lowenfeld, an influential art educator in the 1980s, asserted that art was not the representation of things but the representation of experience the drawer has of things. He emphasized the ‘subjective relationship’ between the image and the artist, “ art is never the representation of things but it is the expression of our subject relationship to things.” (Lowenfeld, 1982, 96)

He valued the therapeutic aspect of children’s drawing with belief that art is the means to project children’s internal feeling.

We can find examples from the history of art to illustrate the emotion of the artist and the objects or scene they draw. Van Gogh’s (1853-1890) famous work ‘Cypresses and Stars’ 1889 shows the projection of his emotion into forms. The cypresses looks as if they are blowing by strong wind, and the stars in the sky seems to be carried by the heavy moving clouds. Based on the subjective scenery or observable objects, images can be rearranged by imaginations according to the artist’s emotion and experience. Grottanelli defined drawing with regard to the relationship between the observable image and the artist himself,

“To draw means to make a subjective image extrinsic, to give it a limit, a position in space, and a form. It is impossible to postulate an origin for the art of drawing that does not lead back to signs or symbols which form in common ground between the experience of the artist and the man in general.” (Grottanelli, 1961, 460)

He stressed the impossibility of not relating to subjective image when one drew, but asserted that the image should be extrinsically related to the artist’s experience.

### Consensus about Interpretation

Goodman’s definition of drawing, elaborates three elements of interpretation in drawing,

“ Repleteness refers to the way in which more aspects of an object become significant when it is viewed as a work of art than when it is not treated as art. Repletenss of a drawing as a work of art, for example, refers to the way in which variations in the thickness, density and smoothness of a line, in addition to the thing it represents, can all contribute to its artistic impact.

what a drawing is, the issue of representation or non-representation remains a center of the debate.

To draw mainly with the purpose to represent reality was regarded as a mechanic process. During the Renaissance, drawing was relegated to a kind of manual representational skills. Leonardo da Vinci (1568) claimed that to draw to represent the truth was a science and it had to be accomplished through techniques. According to him, the term 'manual work' referred to the 'process of work', but not the 'outcome of work'

"All the sciences are the result of experience that has passed through our own senses, ... if you say that these true successes that are founded on observation must be classed as mechanical because they do not accomplish their end without manual work, I reply that all arts that pass through the hands of scribes are in the same position for which arises in the mind of the contemplator but cannot be accomplished with manual operation." (Assunto, 1961)

He accepted the expression of internal vision and the artistry of work, and stressed free interpretation of drawing. However, because he saw drawing as a science, to draw was a technical process in which skills had to be adopted to represent the truth.

After the Renaissance, drawing developed in various ways including abstract drawing. If drawing is seen as the representation of things in the visual world, what is the status of abstract drawing? Thomas & Silk (1990) saw drawing as a means of communication, like language, and suggested that it should not be the representation of the real world. They pointed out that both these kinds of communication use symbols to denote reality,

"Pictures are a symbolic and arbitrary code and that 'seeing' a picture need bear no specific relation at all to visual perception of the world." (ibid., 43)

From their point of view, the interpretation of drawing is widened to the non-representative. However, the above points

of view do not mention the visual effect of the objects on the drawer.

## Drawing is Mental Reflection

Rowland (1978) cited an experiment showing children's tendency to produce different renderings of visual experience, in 'free expression' situations, after they have been exposed to different visual environments. The experiments was carried out in Germany in the 1970s, children were divided into different groups, and each group was surrounded by pictures of different styles, such as Egyptian pictures, pictures painted in a style consistent with modern graphic design and pictures painted in a kind of commercial idiom taken from coloring books. The result shows that children are affected by the pictures around them to where their own manner of painting and drawing noticeably changes. Rowland asserted that "The visual quality of a child's environment is a most powerful and effective agent in moulding his or her expressive ability, and in affecting his experience." (Rowland, 1964, 14).

The 'mental image' suggested by Piaget (1953) appeared to confirm that visual image influences the drawing outcome. He saw drawing as a major signifying system, through which children produced their 'mental image' and this image was formed upon the real image.

"Drawing is a form of the semiotic function which is like symbolic play in its functional pleasure and autotelism, and like the mental image in its effort at imitating the real." (Piaget and Inhelder, 1969, 63)

We cannot deny the influence brought by the visual world since we are exposed to it. Matisse said that the creation of art begins with vision, but stressed that the 'genuine creative effort' comes from within. The meaning of within was that the artist (drawer) assimilates the external world within himself, so the objects he produces in the picture is not only a direct copy from life, but the projection of his personal feeling.

"To create is to express what we have within ourselves. Every genuine creative effort



comes from within. We have also to nourish our feeling, and we can do so only with materials derived from the world about us. This is the process whereby the artist incorporates and gradually assimilates the external world within himself, until the object of his drawing has become like a part of his being, [underlining mine] until he has it within him and can project it on to the canvas as his own creation.” (Matisse, 1953, 21)

Chinese drawing or painting uses a special representational method, in dealing with space and image, which is believed to be the prerequisite to draw. Being an apprentice, one have to learn from a master and the practice is to repeat standardized brush strokes. Drawing is believed to be a means to train the person’s mind and morality. Until then freedom will eventually achieved through discipline of the work (Smith & Otero, 1976). In this sense, freedom is in fact not in the format of presentation, but the mind of the person in making the skill. This conception also assimilates the above idea but with specification that the freedom or part of the self in drawing is determined by the handling of skill.

From this point of view, the effect of the visual image on the drawer is not merely a process of visual recording. Croce (1966) pointed out that the image recorded was based on the drawer’s ‘pure intuition’. He said that image in art (drawing)

“... does not classify objects, nor pronounce them, real or imaginary, nor qualify them, nor define them. Art feels and represents them, but nothing more.” (quoted in Read, 1967, 752)

By the assimilation of the external world with the artist’s own feeling, the person who draws is in a position to create.

Lowenfeld, an influential art educator in the 1980s, asserted that art was not the representation of things but the representation of experience the drawer has of things. He emphasized the ‘subjective relationship’ between the image and the artist, “ art is never the representation of things but it is the expression of our subject relationship to things.” (Lowenfeld, 1982, 96)

He valued the therapeutic aspect of children’s drawing with belief that art is the means to project children’s internal feeling.

We can find examples from the history of art to illustrate the emotion of the artist and the objects or scene they draw. Van Gogh’s (1853-1890) famous work ‘Cypresses and Stars’ 1889 shows the projection of his emotion into forms. The cypresses looks as if they are blowing by strong wind, and the stars in the sky seems to be carried by the heavy moving clouds. Based on the subjective scenery or observable objects, images can be rearranged by imaginations according to the artist’s emotion and experience. Grottanelli defined drawing with regard to the relationship between the observable image and the artist himself,

“To draw means to make a subjective image extrinsic, to give it a limit, a position in space, and a form. It is impossible to postulate an origin for the art of drawing that does not lead back to signs or symbols which form in common ground between the experience of the artist and the man in general.” (Grottanelli, 1961, 460)

He stressed the impossibility of not relating to subjective image when one drew, but asserted that the image should be extrinsically related to the artist’s experience.

### Consensus about Interpretation

Goodman’s definition of drawing, elaborates three elements of interpretation in drawing,

“ Repleteness refers to the way in which more aspects of an object become significant when it is viewed as a work of art than when it is not treated as art. Repletenss of a drawing as a work of art, for example, refers to the way in which variations in the thickness, density and smoothness of a line, in addition to the thing it represents, can all contribute to its artistic impact.

Expression (or metaphorical exemplification) in a work of art refers to the extent to which it conveys feelings, moods or ideas.

Composition of a work of art, such as a drawing, refers to the way in which the drawing has a structure, so that, for example, the two halves of the picture are in visual balance. Of course, many things which are not works of art have balanced structures, but structure or composition is particularly important in works of art." (cited, Thomas & Silk, 1990, 141-142)

The notion of 'repleteness' and 'expression' correspond to Croce's and Matisse's idea that the image in drawing has to be made through the artist's intuition. However, in the third element, he refers to the rules of composition of drawing, and to the importance of structure.

The idea of visual balance is reminiscent of the 'logic of art' theory put forward by Baensch (1923). He identified the principle of art as 'rhythm':

"the alternation between heavy (stressed) and light (unstressed or less stressed) parts, in so far as it follows certain rules ... In the construction of such rhythmic sensuous unities, next to each other, in each other, and one above another, the form of work of art originates: it is nothing else but its total rhythm. Only inasmuch as work has form i.e. rhythm." [underlining mine] (Baensch, quoted in Read, 1961, 753)

This is not unlike the ideas of 'gestalt theory' as put forward by Arnheim (1948) that

"the artist strives towards a structural pattern of maximum simplicity, stability, and regularity as a means of bringing about a similar condition in his own mind." (Arnheim, 1961, 777)

Putting together the views of Goodman, Baensch, and Gestalt theory, we find that the composition of a drawing should result in a balance form in which rhythm is maintained. How would they consider a drawing that did not have a balanced structure or a rhythm, such as a conceptual picture?

Freud (1959) analyzed the drawing of a number of people and identified different styles. They included displacement, condensation,

inversion, transformation, change of stress, etc. Not all of them had a balanced form. It is possible that the artist may want to convey a special feeling, an abstract concept, an intangible feeling that may result in an unbalanced or special form. The outcome may not be harmonious but it may have a strong impact on the viewer. Could this not be seen as a legitimate product of drawing? Perhaps it is justified to say that drawing allows different forms of interpretation.

We have examined the notion that drawing is not necessarily the representation of reality. Some people draw closely to reality, while some would draw visual objects but modify them (Hoyland, 1972). Others may draw in an abstract style, all of them exercising their own 'interpretation'. Since drawing is not only a representational exercise, the skill used to make a drawing should not necessarily be the representational/pictorial skill. Drawing skills are a device which help the artist to bring out the image he wants to express, as summarized by Assunto,

"... technical training as instruments that release and promote spontaneous vision and individual expression, rather than as curbs that guide the expressive capacity of the student in a predetermined direction." (Assunto, 1961, 457)

## Psychological Effect of Drawing on Children

The psychology of art, views drawing from the percipient's point of view. He is the person to control what he going to express, present or convey, regardless of whether he is an adult or a child. Ott considered the process of making art as the reflection of human's inward feeling. In his work "children as artist", he asserted that,

"This is because it is an inwardly recorded reflection of the life of the artist and is not evolved from the realm of conscious thought. Through the unconstrained means of art, children also can be brought to that receptive state of being." (Ott, 1953, 24)

Piaget saw drawing as a kind of 'symbo-

lic play' that through the use of representative objects and mental images, children can obtain a kind of fulfillment,

“to permit the fulfillment of wishes, to compensate for reality, to allow free satisfaction of subjective needs, in short, to permit the fullest possible expansion of the ego as distinct from material and social reality” (Piaget, 1953, 22)

According to Piaget (1953), children need a particular means of expression to express their life determined by reality, and also the life lived by the ego in them. In his opinion, drawing acts as a channel of expression for children.

This mean of expression (and others) are said to be a need in the process of children's growth. According to Wall (1953),

“Expression, whatever form it may take, is itself an instrument of growth and a necessity of development.” (Wall, 1953, 31)

The forms of expression include symbolic and verbal forms. When children are young, their verbal expression has limits, and so they may turn to symbolic forms of expression. When they are able to control the pencil, they may feel free to express through scribbling on paper.

However, not every child would choose drawing as their medium of expression, and the scribbles of the child may not necessarily be his expression. It may only be the kind of motor pleasure gained from the exercise (Burk 1902).

Wall noted the difference between children in choosing their forms of expression. He also observed that the image children make may not definitely refer to their inward feelings. Nevertheless, he concluded that drawing is a favourable medium of expression for children,

“ This does not mean that every production of a given child fully expresses his whole personality. Nor does it mean that all children gave an equal facility in non-verbal self-expression or even that there is a tendency for all children to choose the same media of expression. The most that can be said is that expression in visual form, since it corresponds to the most pri-

mitive form of thinking, that of the visual image, is likely to be the favoured medium and to have the most direct emotional appeal. In children's play with toys, in their spontaneous drawings, paintings, or modeling, we find the expression of a turn of thought, an emotion or a problem.” (underlining mine) (Wall, 1953, 31)

According to him, drawing, a visual form of expression, would be a direct means for children to express spontaneously their emotions. He argued that visual images were the means of developing children's thinking and may well serve as a reliable means of understanding children's thought,

“Early thinking is largely by means of visual images and even when other means have been developed, particular individuals may always think visually and all of us tend to revert to visual imagery when tired or, in the form of dreams, when asleep. Whether the visual language is developed in any given child, the form it takes, and its serviceability to the emotional life will be determined by the opportunity afforded by the culture generally and by the facilities existing in the children's environment.” (ibid., 33)

He points out that whether drawing can be the means of children's expression depends on the opportunities children are provided. In this respect, art education in our culture is crucial in providing children chances and in helping them to express and create, it is equally important in helping children to build up a concept of art.

### **Aesthetic Experience as to Develop Cognition**

Discussion about art in general in the literature can shed light to pedagogy of drawing. One dimension of looking at art is the specific cognition that matters human perception and

experience. This adds on a cognitive element to the above defined emotive function of drawing (a form of art). Green (1983) suggested that art has an “artistic-aesthetic” effect as one of the range of “provinces of meaning” available to individuals for interpreting their experience, this, as he defined, is to open a diversification of perspectives, a way of escaping restrictive frames of mind of people. Green’s idea further substantiate the “intrinsic value” of art that advocated by art educators such as Lanier (1955) and Feldman (1982), as Kahrman & Karolak (1998) reiterates in modern time,

Aesthetic education is not the means to an end, nor is it a vehicle for non-aesthetic purposes. It makes us capable of perceiving and experiencing things in a manner which is independent and has its own intrinsic value. It also gives us the aptitude for the creative shaping of reality or other imaginable possibilities (in).

Drawing as an art also opens a perspective of understanding for children who engage in it, irrespective of age. More concrete identification of this perspective is suggested by various educators, specific to the discipline nature of art known as “literacy” (Green, 1983; Feldman, 1976; Ramsey, 1993; Beauchamp, 1995) which is in parallel with the emotional and therapeutic definitions of this literacy.

It has been the battle to fight for training of skill and technique versus the whole person in art education for long in the literature. The aesthetic sensibility defined by Read (1956) earlier and Bersson (1982) and Kahrman & Karolak (1998) later suggested a different kind of intelligence which supplements the specific “literacy” perspective. These authors define aesthetic sensibility as a kind or quality of physiological operation in the human nervous system which implies an “intuitive, organic organizing power, involving direct sensuous contact with the environment coupled with a natural feeling response of the organism” (Keel, 1972). It is different from the intellectual functioning of memorization, discursive knowledge, logical analysis according to given rules. Keel summarized precisely that this intelligence is not “a matter of manipulating relatively fixed counters according to relatively fixed rules”.

Gardner’s multiple intelligences theory just come to fill the gap of the dichotomy of the “affective” and “cognitive” functioning

of human brain, his finding about the artistic dimensions in different areas of intelligences indicates the incompleteness of cultivating the “knowledge” aspect of learning a subject. His theory in fact complement with Read’s proposition that in comprehending or making an art with aesthetic perception one is immersing feeling and spiritual sentiment into the structure and knowledge of the piece. This recalls the idea that drawing is a mental reflection.

The aesthetic perspective further substantiates the incomplete interpretation of affective-emotional perspective of drawing discussed earlier. With this, drawing as an art for children is a way of learning to perceive, understand, and at the same time developing a kind of cognition. This will largely benefit the overall development of a person.

## Reflection in Art Practice

The content and method of drawing has been renewed due to the complexity of the living society in recent centuries. Current art educators, Kahrman & Karolak (1998) sharply pointed out the deficit of people’s cognitive function today. They suggested that “detailed feeling and sensing, reflection and evaluation”, which are useful in perceiving problems and events in our living, are not common in human living nowadays. This mentality may reinforce an ideology of output oriented education. Many art educationalists has recalled the problem and recommended that the aforementioned aesthetic education is indispensable in curing the unhealthy situation.

Ross (1993) has wistfully remarked the situation in the practice of art teaching in school,

...The pupil selects from her experience in order to fit the function of the question she is asked. Where questions function to make rigorous selection and particular ordering of experience a necessity for the one who answers, it is perhaps little wonder that the more open and active form of aesthetic knowing should have evaded traditional assessment criteria and even been judged unassessable (pp. 58)

Ross mentioned the adverse effect of today’s art training in schools on not being able

to enhance aesthetic sensitivity, what student did is to “select and fit in” rather than to “perceive and create”. Along this line of thinking, John Dewey (1956) has pushed forward the magical assumption of art experience with a clear definition. He assimilated “aesthetic experience” as a contemplative conjecture that a person can gain intense experience with individual background. Not necessarily related to art, the evaluative value of this aesthetic experience is recalled in Schon’s (1983) ideal type of “reflective practitioner”, which concerns about reflection upon action to improve practice. In fact, the reflective capacity must concern the most in the process of art experience.

In a micro perspective, Osbourn (1988) reported from his study on visual aesthetic responses and found that it was a kind of “satisfaction that derived from the maintenance of investigative activities” (p.125). His work supports Ross’s (1991) in the rationale of art learning through the interactivity of human mind. Kafka’s (1992) three principles of art are also consistent with the idea of the above authors. His emphasis on leisure, differentiated perception, and self-organized action has developed the mediation or contemplative pedagogy which brings along the reflective and critical elements within self expression. The highlight of the cognitive and reflective elements in art gives insightful implications to the pedagogy of drawing.

## Conclusion

### Pedagogy of Drawing

In Hong Kong, there is a popular trend for parents to send their children to private drawing classes during weekends and holidays. While this may indicate a good sign on the enhanced status of art in our society, the curriculum and instruction of these past time drawing classes are under skepticism as concentration of skill and technique appeared to be the main focus. There are two specific, localized factors that may influence students in learning to draw. One is the academic approach of learning in Hong Kong that causes students to concentrate their effort on representational skills, which are explicit to be assessed in a piece of drawing. The other is the usual practice of traditional Chinese drawing that encourages the copying of

standardized models, and the skill of copying is believed to be the prerequisite of achieving free expression. The outcome is that students would only consider drawing as something technical and external to their own feeling.

Research studies suggest that teaching instructions can make great influence to students’ conception of learning (Kember & Kwan, 2001), and the culture and environment of the surrounding in fact shapes the way young children perceive their world (Cole, 1997). The way children learn art attributes to their conception of art and conception forms at earlier years is usually unchangeable (Sigel 1985). Therefore, it is paramount for teachers to create a better environment to young children that will lead them to positive and healthy development in terms of artistic ability.

What is the environment to be given to students to enable a higher level of achievement in drawing lesson? How may a teacher use drawing in such a way to help children to benefit from this means? I will provide the answer by distilling some simple guiding principles from the points made above.

The drawback I observe from present drawing classes in schools and private organization is the lack of a process or experience for students when they are asked to draw. Very often, young children are told to draw either by imagination or copying without having developed personal relevancy to the activity. In fact, drawing is usually seen as a product oriented activity without the rendering of an aesthetic process, which should be the essential part in art education. If teachers would like students to develop a right conception of art on young children, it is very important that drawing is used as a means of expression for them, rather than a specific format to be learnt. A “free pedagogy” can be introduced for early year students by using pen and paints on paper,

this can develop their tactile sense. However, children rely on adult's guidance to relate them more closely to the visual and emotional world, and help them to discover the techniques to be used. Teachers should assist students in such a way they can be aroused the curiosity and have the basic understanding of handling materials and tools. It is desirable if students can perceive their world with reflection that generated from their senses, and that they can develop creative expressions of their own interest. It is a subtle thing for young children to feel, taste, and re-organize their personal experience in their art - drawing. Lowenfeld & Brittain (1956) suggested an example of drawing that can be referred in relating students' feeling to the drawing production. They let young children to taste a sweet and asked them to observe the process from removing the package of the sweet to their mouth, and assisted them to present the scenario on paper. What they suggested is something that teachers may do, in a conscious, intentional way.

To proceed along, in terms of skill and expression, it is important for students to be able to observe and explore. It is useful then students can be able to expose to rich possibilities of visual stimulus to sharpen their visual and tactile senses, and to explore and invent methods of presentation. The visual stimulus may trigger aesthetic experience that is important to students thinking and sense perception, they can be obtained from mainly two sources. One is the natural environment and human interaction within the environment, as many art educators has experimented in their projects (Kahrman & Karolak, 1998; Tsuji, 1998). The nature is a rich resource for art education and a stimulus to develop feeling, understanding, and skills. One way of making use of this source of inspiration is to integrate drawing lesson with school extra-curricular activities such as community programs. The lesson learnt from an excursion can provide students with rich experience that can be developed into an art, such as drawing or singing. The other stimulus can be found in the exemplaries of artists in history. The appreciation of particular style and evaluation of the cultural and historical perspective of art can help students to understand how art (any forms such as drawing) is used at different time and what it

might mean to an individual. However, the focus of learning the history of art is not on memorizing the fact but on the value of how student can appreciate different art and relate that to the life of people (Panofsky, 1970). The exploration hence enriches their capacity to make art.

Observation is a traditional way of teaching drawing, nevertheless, its traditional nature may repress student creativity. While it is true that drawing objects can be used as a means to induce expression, it is harmful to leave students to technical copying. A step should be made to relate the series of objects or observed scenery to the drawers' personal feeling and experience, such as to allow them to touch, sense, reorganize, and reinterpret, and then come up with possible presentations. At the same token, imaginative drawing without any facilitation may risk the possibility of trivial attempt; it should be allowed a process to relate students' experience in order to make the work intrinsic and meaningful.

As discussed above, drawing is the visual diary of students, portraying their thought and feeling, it is a process which reflects artistic decision and is itself a presentation. To enhance the process, it is useful to enable students to have a chance to share ideas and reflect on their own experience, in a collaborative way. The perspectives and understanding gained from interaction will surely benefit insiders, in refining ideas and developing skills. Teachers should participate in students' reflection and share the creative experience together, the best way is to work with students in the same task and share with them in equal status and manner.

The principles of using drawing in art lessons discussed above are relevant to prominent educational theories, such as experiential learning (Dewey, 1993), individualistic involvement of learner (Su, 1995), personal experience and freedom to learn (Rogers, 1983), adaptation to the leaning process, inner development of a child and the enhancement of the five senses (Montessori, 1995). They are the key to successful teaching pedagogy that can be shared in drawing lessons, with the expectation to enable rich life experience that leads to positive cognitive development.

## References:

- Arnheim, R. (1961) "The psychology of world art" in B.S. Myers, (Ed.), *The Encyclopedia of World Art*, McGraw-Hill Book Co., Inc.
- Assunto, A. (1961) "Education and art teaching" in B.S. Myers, (Ed.), *ibid.*
- Baensch, N. (1923) quoted in H. Read (1961) "Psychology of art" in B.S. Myers, (Ed.), *ibid.*
- Beauchamp, D. G. (1995) Imagery and visual literacy: Paper presented in the annual conference of the international visual literacy association, Tempe, Arizona.
- Bersson, R. (1982) Against feeling: Aesthetic experience in technocratic society. *Art Education*, 35(4), 34-39.
- Burk, F. (1902) The genetic versus the logical order in drawing, *The Pedagogical Seminary* 1, 296-323.
- Cole, A. L. (1997) Impediments to reflective practice: toward a new agenda for research on teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(1), 7-27.
- Dewey, J. (1993) *Philosophy and education in their historic relations*. Boulder: Westview Press.
- Dewey, J. (1956) *Art as experience*. New York: Capricorn Books.
- Efland, A. D. (1990) A history of art education: Intellectual and social current in teaching and visual arts. Teachers College Press.
- Feldman, E. B. (1976) Visual literacy. *Journal of Aesthetic Education*, 10(3/4), 197-200.
- Feldman, E. B. (1982) Varieties of art curriculum. *Journal of Art and Design Education*, 1(1), 21-45.
- Freud, S. (1959) quoted in H. Read (1961) Psychology of art" in B.S. Myers, (Ed.), *ibid.*
- Graner, S. W. (1990) Drawing and designing: the case for reappraisal, *Journal of Art and Design Education*, 9(1), 39-55.
- Green, M. (1983) Aesthetic and the experience of the arts: towards transformations. *High School Journal*, 63(8), 316-322.
- Grottanelli, V. L. (1961) "Drawing", in B.S. Myers, (Ed.), *ibid.*
- Hoyland, M. (1972) *Schooling in the middle years - art for children*. Macmillan.
- Kahrman, K. & Karolak, W. (1998) I will sing of the earth - a contribution to a new orientation in aesthetic education. Paper presented in International Society for Education through Art Asian Regional Congress, Tokyo, Japan.
- Keel, J. S. (1972) The roots of aesthetic experience. *Art Education*, 25(3), 4-7.
- Kember, D. and Kwan, K. P. (2001) Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In W. Hativa & P. Goodyear (Eds.). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Klafki (1998) aesthetic education (in Dutch), quoted and translated by Karolak (1998), *ibid.*
- Lanier, V. (1955) The status of current objectives in art education. In M. Barkan (ed.), *Research in art education: 5th Yearbook* (pp.114-130), U. S. The National Art Education Association.
- Leonardo da Vinci (1588) quoted in A. Assunto (1961) "Education and art teaching" in Myers, B.S., (Ed.), *ibid.*
- Lowenfeld, V. & Brittain, W.L. (1982) *Creative and mental growth*. London: Collier Macmillan Publishers.
- Lowenfeld, V. (1982) *The Lowenfeld lectures: Viktor Lowenfeld on art education and therapy*, edited by Michael, J. A., The Pennsylvania State University.
- Matisse, H. (1953) The nature of creative activity, in E. Ziegfeld (Ed.), *Education and art: a symposium*, London: United Nation Educational, Scientific and Cultural organization.
- Montessori, M. (1995) *The Montessori method*. Bristol: Unifacmanu.
- Moses, B. (1990). *Developing Spatial Thinking in the Middle Grades: Designing a Space Station*. *Arithmetic Teacher*; 37(6), 59-63.
- Osborn, R. J. (1988) The aesthetic response: an application of personal construct theory to the perception and appraisal of visual art, volumes 1 and 2. Unpublished PhD thesis, University of Exeter.
- Ott, R. (1953) Children as artists, in E. Ziefeld (Ed.), *ibid.*
- Panofsky, E. (1970) *Meaning in the visual art*. New York: Peregrine.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969) *The child's conception of space*. Rontledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1953) Art education and children psychology, in E. Ziegfeld (Ed.), *ibid.*
- Piaget, J. (1953) Art education and children psychology. In E. Ziegfeld (Ed.), *ibid.*
- Pinto, W. S. P. (1999) An Artifact as History in Art Education. *Art Education*; 52(1), 19-24
- Ramsey, (1993) Visual literacy in the digital age: selected readings from the annual conference of the international visual literacy association, Rochester, New York, October 13-17)
- Read, H. (1956) *Education through art*. London: Faber & Faber.
- Read, H. (1961) Psychology of art, B.S. Myers, (Ed.), *ibid.*
- Rezabek, L. L.; Cochenour, J. J. (1995) The Impact of Line on Perceptions of an ID Process Model. *Eyes on the Future: Converging Images, Ideas, and Instruction*. Paper presented in the Annual Conference of the International Visual Literacy Association, Chicago.
- Rogers, C. R. (1983) *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Ross, M. (1991) The hidden order of arts education. *The British Journal of Aesthetics*. 31(2):111-21.
- Ross, M. (1993) *Assessing achievement in the arts*. Open University Press.
- Rowland, K. (1976) *Visual education and beyond*. London: Looking and Seeing.

- Schon, D. A. (1983) *The reflective practitioner, how professional think in action*. New York: Basic Books.
- Sigel, I. E. (1985) A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp.345-371). Hillsdale, New York Erlbaum.
- Smith, R. & Otero, G. (1976) *Images of China*. An Experimental Unit. Eric Document No. ED127262
- Su, Z. (1995) A critical evaluation of John Dewey's influence on Chinese education. *American Journal of Education*, 103, 302-325.
- Thomas, G. V. & Silk, A. M. J. (1990) *An introduction to the psychology of children's drawing*. Harvester Wheatsheaf.
- Tovey, M. (1986) Thinking style and modeling system, *Translation*, 7(1), 20-30.
- Tsuji, K. (1998) Nature study plan. Paper presented in International Society for Education through Art Asian Regional Congress, Tokyo, Japan.
- Wall, W. D. (1953) The growing child and creative art teaching, in E. Ziegfeld (Ed.), *ibid*.



# A instrução artística mediada pelo computador

Li-Yan Wang

University of Cincinnati, Ohio, USA.

Com o advento da idade das imagens electrónicas, aconteceram rápidas mudanças sociais e a proliferação de novas tecnologias imediatamente afectou todos os aspectos das nossas vidas. Especialmente no mundo das artes, os computadores estão a fazer novas e únicas experiências estéticas e a mudar o modo como a arte é concebida, criada e percebida (Goodman, 1987). Numerosas imagens são produzidas com *software* interactivos facilmente disponíveis e fáceis de utilizar.

Muitas pessoas que sabem trabalhar com técnicas tradicionais acharam que os computadores lhes oferecem um novo caminho para a arte. Os artistas estão a utilizar os computadores de variadas maneiras: para produzir imagens digitais, animação 3D, realidades virtuais, produções multimédia, etc. Cada vez mais as pessoas envolvidas nas artes se tornam mais conscientes do impacto dos computadores e da sua presença crescente no mundo da criatividade. Revistas de educação artística publicam cada vez mais artigos sobre a implementação de programas gráficos para computador e muitos programas escolares exploram as capacidades dos computadores como uma ferramenta da criação e apreciação artística. Um novo mundo abriu-se para os artistas, para os educadores e para os estudantes. O desenvolvimento da tecnologia parece exigir que os profissionais do ensino operem mudanças sem precedentes.

Infelizmente, apesar das promessas e profecias feitas pelos investigadores da educação dos anos oitenta, nalgumas salas de aulas os computadores continuam a ocupar os cantos escuros e a ganhar pó. Noutras salas de aulas, eles são utilizados como jornais de

trabalho electrónico para exercitar e praticar (Sandholtz, Ringstaff & Dwyer, 1998).

Por que é que os professores não estão a aproveitar completamente a tecnologia dos computadores? Como é que os professores poderão enfrentar o desafio da instrução artística mediada pelo computador? Este artigo identifica factores que contribuem para a relutância dos professores em relação ao uso de computadores. Feito com base em experiências de quatro professores de artes de K-12<sup>1</sup> no Ohio, este artigo oferece informação contextual para ajudar os professores a ultrapassar a *praxis* no ensino e fornece um ponto de partida para posterior comunicação, reflexão e debate sobre o uso dos computadores no ensino das artes.

## Factores que influenciam a relação dos professores com os computadores

Vários factores foram identificados como sendo influentes no modo como os professores encaram os computadores. Incidiremos sobre a literatura relevante e as opiniões de professores focando aspectos como o treino de professores nos computadores, tempo, suporte administrativo, o conflito entre arte e tecnologia e discriminação no acesso aos computadores.

O inquérito de 1999 da *Educational Week* sobre o uso de meios digitais pelos professores relatou que os professores que não utilizam *software* ou *web sites* no ensino parecem achar que o problema reside na falta de computadores nas salas de aulas (Fatemi, 1999). Em relação a professores de artes, David Burton (1998) conduziu um inquérito nacional, em 1977, ao qual responderam 249 professores, o

que correspondeu a 24,9% das respostas esperadas. Os resultados do inquérito mostraram que a maioria (61,8%) dos respondentes usava computadores para processamento de texto. Outros usos do computador foram mencionados, incluindo escrever artigos de investigação (40,9%), preparar aulas (42,9%) e preencher formulários administrativos (41,3%). A investigação de Burton foi a única que encontrei a um nível nacional sobre o uso de computadores pelos professores de artes. Apesar do baixo índice de respostas no inquérito de Burton, o que faz com que os resultados sejam pouco representativos, Burton faz observações alarmantes. Os professores inquiridos achavam que eram receptivos ao uso da tecnologia electrónica. Os seus respondentes sentiam que tinham preparação, mas que não tinham equipamento, verbas e infraestruturas (58,9%). Burton concluiu que a falta de computadores, equipamento periférico e outros recursos limitava severamente o uso de computadores no ensino.

### **Formação de professores nas novas tecnologias**

Alguns estudos também referem que existe uma relação positiva entre a formação de professores e o uso das tecnologias. Os professores que recebem mais formação parecem usar mais as novas tecnologias nas suas aulas. Harold Wenglinsky, do *Educational Testing Service* (citado por Archer, 1998), por exemplo, descobriu que a formação nas novas tecnologias está ligada ao uso efectivo dos computadores nos 4º e 8º graus nas aulas de matemática. “O uso efectivo”, para Wenglinsky, significa não só usar computadores para praticar exercícios mas também a sua utilização para desenvolver o pensamento através de simulações e aplicações.

Segundo um inquérito realizado pela *Corporation for Public Broadcasting* (1997), a vasta maioria dos professores (90%) teve alguma formação em tecnologias educacionais durante a sua carreira. Mas o *National Assessment of Educational Progress* relatou, em 1997, que os professores tinham menos formação em tecnologias mais avançadas como multimédia e internet.

Se for verdade que os professores ensinam da maneira como foram ensinados, vale a pena recordar que o uso da tecnologia dos computadores não faz parte do *background* educacional dos professores de arte. Também não existe informação de como a tecnologia dos computadores é actualmente ensinada nos cursos de formação de professores.

### **Arte e Tecnologia: Noções conflituosas**

*Sobre a possibilidade de o computador se tornar um medium poderoso, não me parece... Nunca nada poderá substituir a relação sensual com a pintura e a tela, papel e lápis, aguarela e pincel, barro e mãos...etc.. etc...etc. Eu não encontro ainda isso nos computadores...*

(San D., Novembro 28, 1998).

Além dos problemas de formação e *background* educacional, muitos investigadores identificaram um conflito histórico no modo como os educadores de arte americanos encaram a arte e a tecnologia. No entanto, não creio que isso seja um factor de maior peso na questão do uso de computadores pelos professores de arte; não creio que alguns professores de arte vejam a tecnologia como algo que não esteja positivamente ligado à ideia da criação artística.

Crown (1988) escreveu que as atitudes negativas dos professores de artes em relação ao uso de computadores no ensino da arte eram influenciadas pela insegurança no trabalho com os computadores, pelo medo que os professores sentiam de perder a criatividade dos estudantes, e pelos altos custos da tecnologia. Alguns professores acreditam que a arte pode apenas ser feita através da criação humana directa; além disso, acham que a tecnologia contamina a criação artística. Heise e Grandgenett (1996) suspeitaram que alguns professores de arte rejeitavam os *media* electrónicos porque tinham medo que a forma tomasse o lugar do conteúdo e que o resultado fosse a perda de espiritualidade associada à arte. Parece haver uma atitude tradicional, pelo menos por parte de alguns educadores de arte que vêem os computadores apenas como veículos de transporte de informação, de modo que

eles até podem ser úteis em disciplinas como ciências e matemática, mas não na arte.

Relacionado com o comentário de San D., uma outra professora de arte, Maggie, dizia: ‘Eu sou a única professora de arte na escola e como tal sinto-me obrigada a ensinar aos estudantes as técnicas básicas das “mãos na massa” (Maggie White, Nov, 28, 1998). Eu suspeito que o que ela queria dizer com “mãos na massa” era técnicas tradicionais como pintura, telas, papel, lápis, aguarela e barro. O uso da tecnologia dos computadores não está incluído na ideia de “mãos na massa”. E outra professora, Gail (Nov.28, 1999), descreve o mesmo fenómeno como ‘temos de aprender a gatinhar antes de poder andar’.

## Tempo

“Tenho muito mais ideais sobre como incorporar a tecnologia dos computadores, mas é muito difícil desenvolver essas ideias, porque ensino seis turmas muito numerosas por dia. Mesmo que os professores queiram ensinar aos alunos programas gráficos de computador, eles têm de aprender primeiro e não têm redução de horário para o fazer. Continuam a ter turmas superlotadas e a planear as aulas para os alunos... tratar dos recursos, exposições a montar, salas a manter, lições a preparar, reuniões, etc, etc.”

(Sandra Hildreth, Nov.28, 1999)

Comparando com disciplinas onde se utilizam testes estandardizados, como matemática e ciências, os professores de arte parecem ter mais liberdade e flexibilidade para experimentarem novas estratégias. Os professores de arte não estão pressionados pela obtenção de resultados em testes formais, mas outras pressões se exercem, por exemplo, a falta de tempo. Eles ensinam cinco ou seis turmas numerosas por dia e têm outras responsabilidades como descreveu Hildreth; é difícil para eles encontrarem tempo para desenvolverem estratégias novas de integração da tecnologia dos computadores na prática pedagógica. É verdade que esta tecnologia não faz parte das suas experiências educacionais nem da sua formação; portanto, não se pode assumir que eles tomarão a iniciativa de a introduzir na sua prática. Parece que para o

fazerem eles teriam de ser auto-motivados para aprender e desenvolver os conhecimentos necessários fora do seu horário profissional. Esta falta de tempo para preparar aulas e aprender as últimas novidades da tecnologia digital aplica-se a todos os professores e não só aos professores de arte.

Além das dificuldades de tempo para aprender e compreender a tecnologia digital e preparar estratégias do seu uso na sala de aulas, o tempo limitado das aulas de arte é outro problema de tempo que os professores de arte têm. A história da arte foi marginalizada na disciplina porque o tempo efectivo das aulas de arte é reduzido. Normalmente, os alunos da escola elementar e *middle school*<sup>2</sup> têm 35-40 minutos de aula de Arte por semana. Esta limitação pressiona os professores, que sentem que devem fornecer aos estudantes experiências com as técnicas tradicionais das artes. E assim a tecnologia digital é vista como uma moda interessante, mas não absolutamente essencial.

## Suporte administrativo

“Eu sou a directora do comité para a tecnologia da minha escola. A minha escola não valoriza o uso dos computadores. Eu sou uma especialista e, por isso, sou considerada abaixo dos outros professores.”

(Grail, Nov.29,1998)

“...parece que desde que me puseram “on a cart” [ ela não tem uma sala própria para a arte]<sup>3</sup> sou uma cidadã de segunda classe.”

(Ann Carolan, Nov.29, 1998)

Nas conversas com os professores de arte, é notório que eles se sentem como cidadãos de segunda classe, menos importantes que os outros professores. Os professores de arte descrevem a sala de arte como o último lugar onde os computadores poderiam ser colocados e não podem usar computadores com os alunos porque não existem computadores nas salas. O acesso aos computadores para a arte parece sugerir conflitos profundos na cultura da escola.

Os professores de arte sentem que devem constantemente justificar o seu trabalho e justificar a importância do ensino da arte no

para lutar pelos computadores na sala de Arte - isso parece fazer parte da sua insegurança. Existe também da parte dos organismos de administração das escolas falta de compreensão sobre a necessidade de computadores na arte. O acesso aos computadores é visto como mais importante para outras áreas ou disciplinas. Parece que os administradores não apoiam a arte como apoiam outras disciplinas e, por isso, as salas de arte não têm o equipamento tecnológico adequado para a introdução dos meios digitais na disciplina.

Segundo *Computer and Classrooms: The Status of Technology in U.S. Schools* (Coley, Cradler & Engels, 1997), é aparente a igualdade de oportunidades nas escolas americanas. Embora 98% das escolas tenha computadores, o acesso aos computadores nas escolas é diferenciado. Nas escolas com uma grande maioria de estudantes pobres e oriundos de minorias, os alunos têm menos acesso a tipos de tecnologia como computadores multimídia, televisão por cabo, *internet*, portas de *cd rom*, *videodiscs*, tecnologia de satélite do que os estudantes de outras escolas.

Além do menor acesso às novas tecnologias, os alunos oriundos de grupos minoritários têm menos oportunidades de usar computadores nas aulas de inglês e na resolução de problemas em matemática e ciências. Em vez disso, são mais orientados para usar computadores nas aulas para processar dados e programação.

Na investigação de Wenglinsky sobre a relação entre o uso de computadores e os resultados escolares em matemática e ciências, ele observou que os alunos pobres e negros parecem ter menos professores que usam completamente as vantagens das novas tecnologias (Archer, 1998). Na opinião de Wenglinsky, usar os computadores tirando partido completo das suas vantagens significa simulações e capacidades de resolução de problemas em oposição ao uso comum de manipulação básica de *software* de processamento de texto e de dados. Margaret Honey, directora do New York City-based Center for Children and Technology, fez observações deveras interessantes. Ela referiu que as escolas das

comunidades mais pobres foram as que investiram mais em tecnologias de processamento básico. Na sua opinião, isto pode ser causado porque a administração dessas escolas pensa que os alunos de grupos sociais desfavorecidos só precisam de aprender as ferramentas básicas (Archer, 1998).

Em resumo, a investigação aponta a seguinte constatação: os professores precisam de condições e apoio a vários níveis para serem capazes de utilizarem com sucesso a tecnologia dos computadores, na sua prática. Means (1994) enfatiza fortemente que os professores precisam de ser claros quanto às suas metas para usar a tecnologia dos computadores. Os professores precisam do suporte dos administradores, colegas e outro pessoal da infraestrutura escolar, que pode dar prémios, menções honrosas, discutir problemas, apoiar os esforços dos professores e ajudar a manter o *software* (Veen, 1993; Sheniderman, 1998). Precisam de um fácil acesso a *hardware* e *software* (Veen, 1993), precisam de formação e de tempo para realizarem mudanças pessoais, conceptuais e pedagógicas (Schrum, 1995; Lee, 1997). É preciso apoiar os professores no uso inovador de computadores. São necessárias verbas para suportar financeiramente o esforço dos professores (Lee, 1997; Sheniderman, 1998). Outro factor que parece importante é o uso de computadores pelos professores nas suas casas (Veen, 1993).

## Exemplos

Apesar das dificuldades, muitos professores tomaram a iniciativa de integrarem os computadores nas suas práticas pedagógicas. Nesta secção, descrevemos quatro exemplos dessas iniciativas.

### Bessie

Bessie ensina numa escola primária numa área suburbana a este de Columbus, Ohio. O distrito escolar é satisfatório. Bessie é a única professora de arte da escola e ensina turmas de K-5<sup>4</sup>; ela é também a coordenadora dos professores de arte no distrito. Quando a visitámos, em Novembro de 1999, Bessie tinha, na sua sala de aula, três computadores.

Embora tivesse admitido que não sabia muito sobre computadores, Bessie estava receptiva à ideia de os usar no ensino. Ela desenvolveu um projecto multimédia com os seus alunos utilizando o programa *Astound*, para investigar as histórias das famílias dos alunos.

Os alunos trouxeram de suas casas objectos e artefactos que faziam parte das suas famílias. Um fotógrafo profissional fotografou os objectos trazidos pelos alunos. Os alunos também trouxeram fotografias dos álbuns de família, os vestidos de casamento das avós, certificados e objectos da guerra civil e uma grande variedade de outras coisas. As fotografias dos objectos foram digitalizadas pelos alunos e usaram *Astound* para criar uma apresentação multimédia combinando texto, imagens e registos áudio sobre a história das suas famílias. O projecto foi bem recebido pela comunidade; muitos pais comentaram que os filhos tinham mostrado um interesse muito grande pela história da família.

Com o número limitado de computadores, o projecto demorou alguns meses a ser completado. Bessie tinha os alunos a trabalhar rotativamente nos computadores e ao mesmo tempo desenvolvia outro projecto. O uso do computador ajudou a fazer interligações entre disciplinas- estudos sociais e arte. Devido aos resultados positivos, Bessie decidiu continuar o projecto no ano seguinte.

Na opinião de Bessie, os computadores são, demasiadas vezes, tidos como um substituto do papel e lápis. A sua intenção era explorar os potenciais do computador e não substituir *mediums* tradicionais. O projecto da Bessie foi um sucesso, em parte, porque ela conseguiu ultrapassar os conceitos de técnicas tradicionais e atingir uma nova forma de ensinar. Também foi importante que o projecto estivesse relacionado com a experiência de vida dos alunos.

## Cheryl

Cheryl ensina numa *middle school*<sup>5</sup> recentemente estreada numa área suburbana de Columbus, Ohio. A escola atraiu muitos professores quando abriu, em Setembro de 1999, por causa dos seus recursos e aposta na tecnologia. Um professor descreveu a escola em

termos de equipamento e facilidades tecnológicas como “fenomenal e espantosa”. Existem dois laboratórios de computadores, cada um deles com mais de vinte computadores. Todos os computadores da escola estão conectados, o que facilita a recepção e envio de informação de umas salas para as outras. Os alunos do sexto grau têm aulas de computadores onde aprendem a trabalhar com processamento de texto, teclado, *database*, *publishing*, produção multimédia e *PowerPoint*.

Cheryl tinha começado a integrar o computador na sua prática pedagógica desde os anos oitenta usando *APPLE II*s. Para ela, é importante fornecer aos alunos da *middle school* uma grande variedade de *media*. Para ela, o computador é um *medium* válido e pode ser utilizado para expandir a compreensão da arte. Cheryl costuma realizar vários projectos nas aulas durante o ano, incorporando as novas tecnologias. Na maioria, os computadores são usados para pesquisar e para criar imagens. Na escola, também existe um museu virtual. Cheryl tem apenas um computador na sua sala mas usa o laboratório quando precisa. As suas aulas começam normalmente pela apresentação do projecto e por demonstração de técnicas. Pede aos alunos para responderem de forma imaginativa nos seus trabalhos. Guiões e exemplos são fornecidos aos alunos assim como a descrição do tipo de expectativas para os alunos entenderem a avaliação dos trabalhos.

### Hearty bowl and plentiful dinner<sup>6</sup>.

Cheryl pensa que o uso de computadores motiva os alunos para aprender história da arte. Um dos projectos de trabalho que ela propôs aos alunos consistia em pesquisar na *internet* a obra de um artista à escolha dos alunos. Os alunos escolhiam 3 imagens de obras desse artista e procuravam informação sobre o artista e o seu estilo. Então escreviam relatórios que incluíam as imagens, a sua crítica das imagens e factos sobre o trabalho do artista. Depois, pedia aos alunos para desenhar uma mesa posta com uma taça, copo e pratos segundo o estilo do artista escolhido. Os trabalhos dos alunos, assim como taças modeladas em barro pelos alunos, eram expostos e vendidos numa mostra aberta à comunidade para angariar fundos para os sem-abrigo. Eles conseguiram, nesse ano, 2000 dólares.

### Museu de grupo virtual.

Entrevistei alguns alunos de Cheryl. Eles mostraram-me os seus trabalhos no computador e descreveram-me o museu de grupo virtual que estavam a construir durante as actividades extra-curriculares. O projecto tratava de coligir todos os trabalhos feitos pelos alunos das aulas de Arte da escola e de os seleccionar segundo critérios que eles próprios tinham estabelecido. O resultado apresentava-se em *Power Point* e todos os meses um outro grupo - os Virtual Art Team (graus 6,7 e 8) - convertia a apresentação para a *web page* da escola: <http://www.westerville.k12.oh.us/Genoa/Acad/FineArts/Art/virtual.htm>.

Este uso do computador facilitava a colaboração entre os alunos de vários anos. Os alunos aprendem a trabalhar em grupo, a construir critérios de avaliação e a compreender conceitos de *design*.

## **Ingrid**

Ingrid trabalha numa *high school* suburbana. Os recursos do distrito escolar são satisfatórios, mas Ingrid levou sete anos para conseguir obter seis computadores para a sua sala de aulas. A formação inicial de Ingrid é a fotografia. Ela pede aos alunos, pelo menos uma vez por ano em cada turma, para desenvolverem um projecto de trabalho utilizando a tecnologia dos computadores.

### Dream collage

Um dos projectos de trabalho da aula de Photo I chama-se Colagens de Sonho. Ingrid introduz os conceitos da colagem e do surrealismo, apresenta obras de Salvador Dali, René Magritte, Marcel Duchamp e Man Ray. Pede aos alunos para usar fotos de revistas, jornais e as suas próprias fotografias para criar uma colagem de 8,5 x 11 *inch* que represente um sonho ou um pesadelo num estilo surrealista. Ingrid avalia os trabalhos dos alunos segundo: (1) tema ou estado de espírito criado; (2) composição e colocação das imagens, sobreposição, profundidade, destaque; (3) domínio das técnicas e materiais. Então, Ingrid introduz o programa *Photoshop*; os alunos digitalizam as imagens e com o *Photoshop* manipulam-nas ao mesmo tempo que registam os tempos de execução. Os

trabalhos resultantes são avaliados da mesma forma que os primeiros mas adicionando um novo critério: inovação. O grau de dificuldade do estudante, o tempo utilizado nas tarefas e a ética de trabalho do estudante são também considerados.

### Andy Warhol project

Numa conversa pessoal, Ingrid confessou-me: “Se Andy Warhol fosse vivo, de certeza que usava computadores” (Março, 2000). Outro projecto de Ingrid com utilização dos computadores, para as aulas de Photo II, é o retrato. Depois de os alunos fazerem o retrato, Ingrid fala-lhes de Andy Warhol - a sua vida, o seu estilo, a escolha dos seus temas - e do movimento *pop art*. Então, pede aos alunos para digitalizarem um dos seus retratos e, utilizando o programa *Photoshop*, criarem uma série como Andy Warhol. Os alunos devem criar séries de pelo menos 4 retratos com a mesma fotografia. Os 4 retratos devem incluir um que saliente cores pastéis ou cores quentes e dois que usem os filtros do programa. Os alunos podem usar comandos básicos como *copy*, *paste*, *image*, *adjust*, *rotate* e *layers*. Depois das séries completas, Ingrid guarda-as na sua *zip* para as avaliar, e depois, com os alunos, imprime-as, ajudando-os a explorar tamanhos, tipos de papéis para impressão e modos de enquadrar as imagens. Ingrid diz que gostaria de ir mais além com os produtos finais nos futuros projectos e não se ficar somente pela impressão em papel.

### Chuck Close project

Na aula de *Photo II*, Ingrid introduziu um outro projecto que combina história da arte, gráficos e outros *media* e elementos formais. O projecto começa com a distribuição de uma curta biografia de Chuck Close, mostrando *slides* de obras do artista. O trabalho consiste na escolha de um retrato feito durante as aulas, digitalização da imagem, selecção e re-dimensionamento da face do retrato segundo a grelha e medidas precisas, posterização da imagem para mostrar a separação de grão e impressão a preto e branco. Seguidamente, a imagem impressa é colocada sob uma grelha e é trabalhada utilizando uma técnica à escolha do aluno (*têmpera*, *lápiz*, *pastel*, *crayon*). O produto final é feito em técnicas tradicionais, noutro

suporte maior utilizando o método de redimensionamento com grelhas. A avaliação do trabalho considera se os alunos são capazes de digitalizar imagens, guardar, manipular/posterizar, imprimir, criar grelhas, reproduzir detalhes no produto final utilizando convenientemente as grelhas, utilizar as técnicas escolhidas e o grau de fidelidade do produto final com o original.

## Elbert

Elbert ensina fotografia comercial no *Career Center* da *Arts Academic High School and Career Center*. Elbert começou a usar computadores nos anos setenta para retocar os seus trabalhos de *design* e logo sentiu que os computadores tinham um impacto enorme para as artes. Nos anos oitenta, começou a usar o computador no ensino através da utilização do *Superpaint* para retocar fotografias num laboratório de computadores *Macintosh*. Actualmente, ele ensina fotografia em cursos de Arte e Design Comercial. No curso, os estudantes fazem paginação, edição de livros e revistas usando aplicações como *PageMaker*, *Photoshop*. Os alunos dos últimos anos desenvolvem produtos multimédia, *cd roms* e websites. Elbert ajuda os alunos a fazerem o anuário da escola, a revista literária *Fortfolio* e a publicar um *cd rom* todos os anos com os trabalhos dos alunos. Em 1999, Elbert começou a trabalhar no programa *Virtual High School (VHS)* é um curso semestral ou anual dado pela *internet* para alunos em várias partes do mundo. Os estudantes acedem ao curso através do site : <http://vhs.concord.org>. São cursos muito especializados e selectivos. A disciplina de Elbert chama-se “*Expanding Artistic Visions Through Photography*”. Esta disciplina foca o olhar para e o fazer a fotografia: olhar não só para as fotografias dadas mas também para as fotografias dos alunos. Elbert está mais interessado na exploração da visão fotográfica para facilitar a expressão pessoal do que em aspectos técnicos específicos. Os alunos inscritos usam a câmara e o *scanner* para enviar os seus trabalhos electronicamente e juntam-se ao grupo de discussão *online* para a crítica dos trabalhos.

O assincronismo deste curso permite aos alunos e professores de regiões e escolas distantes participar na mesma disciplina. Os

alunos contribuem para a discussão, o que quebra a tradição de dicotomia entre professor e aluno. Para Elbert, a natureza *on line* deste curso permite flexibilidade e colaboração. Influenciado pelo livro de Perelman: - *School Out* -, Elbert está muito entusiasmado com o impacto do ensino à distância e acha que este modelo poderá ser a escola do futuro.

## Conclusão

Tal como outras facetas do trabalho e da sociedade, a educação reinventa-se em face do crescimento das tecnologias digitais. Foram referidas muitas vozes que proclamam a importância da integração da tecnologia dos computadores na sala de aulas. No entanto, vários aspectos devem ser considerados.

Neste artigo, sintetizei resultados de investigadores sobre os factores que influenciam o uso de computadores pelos professores e descrevi o trabalho de quatro professores de Arte, focando a maneira como eles incorporam os computadores na sua prática pedagógica. Dum ponto de vista prático, este artigo foi escrito para os professores que se sentem frustrados, mas que são entusiastas dos computadores nas aulas. Espero que os professores aprendam com as experiências dos seus colegas e que isso os possa ajudar a melhorar as suas práticas de ensino. Espero também que este artigo seja um ponto de partida para iniciar o diálogo, a reflexão e o debate entre os educadores de arte e investigadores sobre os méritos e eficácia do computador na sala de aula.

Joseph Corn, editor de *Imaging Tomorrow*, nomeou as três falácias mais comuns na predição do impacto das novas tecnologias: “(1) as novas tecnologias trazem uma revolução total e substituirão todas as outras formas; (2) as novas tecnologias realizarão somente as tarefas conhecidas e satisfarão só necessidades conhecidas ; (3) as novas tecnologias vão trazer mudanças milagrosas, utópicas e globais” (citado por Lovejoy, 1997, p.253).

Eu concordo com Corn, acredito que as novas tecnologias não substituem as antigas. Os

artistas continuarão a pintar, desenhar e esculpir. Mas novas e emergentes tecnologias poderão expandir o potencial e a definição da arte, assim como o leque de possibilidades da expressão, percepção e comunicação (Lovejoy, 1997). Projectando-me no futuro, consigo ver o poder da tecnologia dos computadores e o seu impacto na arte, ciência e educação, assim como nas nossas vidas quotidianas. No entanto, a tecnologia só por si não mudará a educação. O que interessa agora é como é que ela é utilizada (Sandholtz, Ringstaff, & Dwyer, 1997).

## Notas:

1 K-12. equivalente ao 12º ano. Nota da tradutora.

2 2º e 3º ciclos.

3 Algumas escolas básicas americanas introduziram o modelo “cart”: as várias disciplinas especializadas são introduzidas no horário semanal dos alunos segundo as políticas educativas adoptadas pela escola a partir de uma espécie de projecto educativo anual ou semestral, num espaço comum para todas as disciplinas.

4 5º ano.

5 3º ciclo.

6 Projecto de trabalho de Cheryl.

7 Escola secundária.

## Referências Bibliográficas:

Archer, J. (1998). *The link to higher scores. Technology Counts '98: Putting School Technology to the Test*. Educational Week, 18 (5), 10 - 21.

Burton, D. (1998). *A survey of computer and electronic technology used by U.S. K-12 teachers of art*. Paper presented at National Art Education Association Conference, Chicago. April 1 – April 5, 1998.

Coley, R. J., Cradler, J., & Engel, P. K. (1997). *Computers and Classrooms: The status of technology in U.S. Schools*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Fatemi, E. (1999). *Building the digital curriculum*. Educational Week, 19 (4), 5 - 11.

Goodman, C. (1987). *Digital visions: Computers and art*.

New York, NY: Times Mirror.

Grandgenett, N., & Harris, J. (1994). *Factors associated with intensive telecomputing use among teachers*. Journal of Technology and Teacher Education, 2(1), 3-16. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.

Heise, D. & Grandgenett., N. F., (1996). *Perspectives on the use of internet in art classrooms*. Art Education, 49 (6), 12- 18.

Lee, K. (1997). *Impediments to good computing practice: Some gender issues*. Computers in Education, 28 (4), 251-259.

Lovejoy, M. (1997). *Postmodern currents: Art and artists in the age of electronic media* (2<sup>nd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Means, B. (1994). *Technology and education reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Sandholtz, J.H., Ringstaff, C. & Dwyer, D.C. (1997). *Teaching with technology: Creating student-centered classroom*. New York, NY: Teachers College Press.

Schrum, L. (1995). *Educators and the internet: A case study of professional development*. Computers in Education, 24 (3), 221 – 228.

Shneiderman, B. (1998). *Relate-Create-Donate: a teaching/learning philosophy for the cyber-generation*. Computers & Education, 31, 25 – 39.

Veen, W. (1993). *How teachers use computers in instructional practice – Four case studies in a Dutch secondary school*. Computers in Education, 21 (1/2). 1-8.



# Respuestas de la educación artística a la crisis ambiental: ejes y prácticas.

---

**Muntsa Calbó Angrill**  
Universidad de Girona, Catalunya,  
Departamento de Didácticas Específicas,  
Unidad de artes plásticas y visuales.

En este artículo se mantiene una concepción de la educación ambiental: la educación ambiental es sobre todo una educación en valores y para la transformación crítica de las actitudes con respecto a las relaciones entre humanidad y naturaleza, relaciones que se dan precisamente como consecuencia de percepciones ético-culturales del mundo (Caduto, 1993). En este sentido, la crítica fundamental se basa en la transformación de algunos de los valores de la modernidad, especialmente aquellos que se refieren a creencias sobre el valor del lenguaje, el conocimiento, la naturaleza y los seres humanos, individual y colectivamente hablando[1]. La interdependencia, y no la independencia; la colaboración, y no la competencia; el beneficio a medio y largo plazo, y no a corto plazo; la unidad, y no la separación; la pertenencia a la Tierra, y no el dominio...

También entenderemos el concepto de arte y educación artística como metáforas de una comprensión amplia del hecho artístico, que reúne todo tipo de prácticas estéticas culturales, en el sentido de la educación para la comprensión de la cultura visual a la que diversos autores contemporáneos hacen referencia (Hernández, 1997, 1999).

Creemos, y ésta fue la asunción original de nuestra investigación, que la interpretación de valores eco-sociales a través del proceso artístico es la base para enfrentarnos a un reto urgente y necesario: abordar la crisis ambiental desde la educación artística.

## Abordar la crisis ambiental desde la educación artística.

En esta comunicación pretendemos demostrar que en el campo de la educación artística se desarrolla desde hace algunos años una tarea más o menos eficaz para la transformación de nuestras percepciones del ambiente, tanto a nivel material como a nivel perceptivo y conceptual. Esta tarea no ha sido recogida ni ordenada de manera sistemática y por lo tanto no es accesible a una mayoría de los educadores (Mc Fee, 1999[2]).

En esta parte de nuestra investigación, intentamos crear un marco para situar cualquier aproximación educativa del arte al ambiente. Este marco se ha organizado atendiendo a los vínculos entre los planteamientos identificados especialmente en dos ámbitos: la reflexión ecológica aplicada a la práctica estética y la propia teoría y práctica de la educación ambiental contemporánea.

## Reconexión del arte con la vida.

Los análisis en estos dos campos nos han convencido de la fuerte coherencia entre lo que hemos llamado ejes o dimensiones eco-sociales de la educación en general, y lo que hemos llamado características o dimensiones, de una incipiente "estética ecológica", entendida ésta, definitivamente, como un campo en el que teoría y práctica se funden.

De forma abreviada, recogemos en la

tabla la interpretación que vincula ambos campos a través de sus ejes principales, e introducimos ya las vías para la reconexión del arte con la vida, que parece constituir la base para una regeneración ecológica en educación artística (ver tabla 1).

A partir de estas conexiones interdimensionales, podremos comprender algunos aspectos ambientales que a menudo pasan desapercibidos: el problema del aislamiento cognitivo, por ejemplo, es uno de los que se abordan en cualquier proceso ambiental en EA. Un modelo o una teoría o una práctica de EA que pretenda

visualizar, explicitar, criticar, las conexiones del arte con la vida, la sociedad, la política, la religión, el entorno físico... tiene por derecho propio rasgos ambientales.

De la misma forma, una propuesta de EA que busque la identificación afectiva y emocional con el lugar y la comunidad, o que aproveche los recursos del entorno inmediato, que provoque la participación de los alumnos para mejorarlo... también presnetra rasgos ambientales. Teniendo en cuenta que la preocupación por la crisis ecológica y la

Tabla 1

Dimensiones de la educación ambiental	Características de la educación ambiental	Ejes ambientales de la Educación Artística
<p><b>La crítica de los múltiples niveles de la lengua verbal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El nivel de la dicción</li> <li>Nivel de la Cultura</li> <li>El nivel de la intención comunicativa y la comprensión del mundo</li> <li>Nivel de la dimensión sociológica</li> </ul>	<p>Recuperación o reconstrucción de los valores comunicados con los discursos de la cultura y los valores básicos</p>	<p>Como rasgo crítico del hecho artístico como mediador de valores y consecuencias de la realidad</p>
<p><b>El cambio de la perspectiva del mundo según la crítica epistemológica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconstrucción de la comprensión de los valores y consecuencias de diferentes mundos, culturas, y mundos de conocimiento y comprensión del mundo</li> <li>Desarrollo de la capacidad crítica de los valores</li> </ul>	<p>Recuperación de la comprensión personal del mundo y el espacio, y recuperación de la experiencia integrada del arte</p>	<p>Todo rasgo no reconstruido de modos de conocer alternativas asociados al arte</p>
<p><b>La definición de una moral social como resultado de la educación ambiental:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Valores socio-familiares</li> <li>Valores biopsíquicos, económicos, y sociales</li> <li>Valores de la comunidad, cooperación y solidaridad</li> </ul>	<p>Compromiso político por parte del arte y de la cultura en un momento que los poderes políticos y económicos de producción y distribución han hecho los últimos pasos (García 1991)</p>	<p>Trabajo del estudiante crítico como conciencia ética</p>
<p><b>El "sentido de lugar" como base de la epistemología social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>De la significación y la construcción propia de los sentidos mundos o la recuperación de valores y valores recuperados o comunidades bio-culturales, y sus unidades, comunidades y valores físicos</li> </ul>	<p>Recuperación o reconstrucción del sentido de lugar, sentido de los valores físicos, biopsíquicos y económicos</p>	<p>El desarrollo del sentido de lugar a través de la crítica y la crítica del arte</p>

correlación de ésta con la crisis social son bastante recientes, es interesante observar que un campo como el de la educación artística ha sido un receptor inmediato de las necesidades identificadas por la educación ambiental.

Educación artística y ambiente en la perspectiva contemporánea.

Con estos ejes como trasfondo, hemos estudiado las propuestas ambientales para la Educación Artística, intentando a la vez no desvirtuar su contenido estético que al fin y al cabo es la base de las enseñanzas en nuestra área. Así, hemos elaborado un análisis que atiende también, respecto de cada uno de los ejes, a los niveles o modos estéticos en los que se plantea. A modo de síntesis, la educación artística vinculada y ocupada en la mejora de nuestras relaciones con la Tierra y todos sus seres, se enfoca a uno o varios de estos ejes, y se desarrolla o plantea en diferentes niveles de comprensión de los valores estéticos:

1. Respecto de la crítica de las metáforas ambientales transportadas por el arte: el estudio de obras de arte con una perspectiva ecológica puede realizarse entre los niveles de la pura sensación hasta la crítica cultural.

2. Respecto de los modos de conocer: las propuestas ambientales que se enfocan al desarrollo y valoración de modos de conocer alternativos a la epistemología moderna, varían desde la experiencia sensorial y la acción directa, hasta la interdisciplinariedad e incluso la participación activa en el proceso de la comunidad.

3. Respecto de la teoría estética, que desde el punto de vista ambiental se funde con una teoría ética, las versiones que sostienen e incluso centran las prácticas se pueden ordenar como una estética de la pura sensación, expresionista, formalista, o explícitamente ecológica.

4. Respecto de la incidencia en el desarrollo del sentido de lugar, eje metodológico de la transformación educativa encarada al ambiente, entre los niveles de reconocimiento, la empatía y la respuesta afectiva, hasta la crítica para la transformación, restauración o conservación de aspectos locales y comunitarios.

Creemos que estos cuatro ejes están conectados y que existe una coherencia entre niveles y ámbitos, en cualquier propuesta. Los modelos, ideas y programas concretos acostum-

bran a enfatizar una o varias de las dimensiones, y por otra parte, se elaboran preferentemente en alguno de estos niveles o modos de comprensión de los valores del arte: niveles estéticos.

Con esta tabla (tabla 2), pues, queremos sugerir el marco de nuestro análisis, pero también la voluntad de considerar todas las aportaciones como positivas, dada la urgencia del problema, y a la vez, proporcionar una orientación para todos los educadores interesados en éste.

En este texto no pretendemos ni podemos explicar todas y cada una de las propuestas y prácticas reales o teóricas que hemos revisado, tan sólo sugerir una posible organización de los contenidos, métodos y objetivos a través de los cuales se enfoca la cuestión ambiental en la educación artística, y valorar la pertinencia y sensibilidad de todos los puntos de vista.

El eje de la crítica de las representaciones ambientales en el arte.

Aunque en la breve historia de la educación ambiental esta dimensión es la última que aparece, contemporáneamente la consideraremos básica, si comprendemos que en la base de cualquier aproximación de la EA al ambiente existe una asunción, una decisión, una crítica, de lo que las obras y procesos artísticos son y cómo se relacionan con el resto de aspectos de nuestra vida física, social, intelectual... y de por qué razón son importantes en educación.

Lankford (1997, 1998) propone directamente a los educadores el estudio ecológico de obras de arte en las clases. Es decir, considera necesario para la transformación de nuestras actitudes respecto de la naturaleza y los demás empezar por tomar conciencia de las percepciones y valores ambientales que sostienen las obras y procesos de arte, cosa que implica la conciencia de que el mundo se puede percibir de modos distintos, y por tanto, que podemos transformar esta percepción.

En niveles o actitudes menos culturalistas, otras perspectivas plantean el estudio de las obras de arte en el proceso de concienciación ambiental: a veces, para apreciarlas como parte del entorno; otras, como objetos de estudio interdisciplinar, e incluso,

Tabla 2

Modos socio-sociales del arte	A modo de ejemplo de trabajo educativo basado en el arte para el ambiente			
	Crítica de las metáforas a obras tales es las obras y acciones estéticas	Medios de conocer al territorio	Estética como ética en la base	Sentido del lugar como objetivo y método
Nivel sensorio-perceptivo	Metáforas de diferencias en el arte y en el entorno natural o construido como arte.	Experiencias sensorial y perceptiva	Valores sensoriales y perceptivos del arte.	Reconocer el arte, identificación del lugar.
Nivel emocional expresivo	Descubrimiento de los sentimientos del artista relacionados en la obra, y aproximación emocional subjetiva.	Experiencias estéticas cognitivas: apreciación celebratoria y expresiva	Valores expresivos y simbólicos del arte.	Apreciación, celebración y reclamación del lugar.
Nivel conceptual-didáctico	Ejemplificación y clasificación de diferencias en el trato de la naturaleza en historia, estilos y formas de arte.	Conocimiento de los dominios disciplinarios, sus interrelaciones, y trabajo de analogías y metáforas.	Valores formales y valores históricos, documentales y contextuales en el arte.	Clasificación y conocimiento. Prácticas y actitudes significativas, relacionadas con el ambiente.
Nivel cultural-ético	Crítica cultural de los valores reflejados en las obras y procesos artísticas.	Proyectos interdisciplinarios y transdisciplinarios. Acción y participación comunitaria	Eco-feminismo y bio regionalismo. Estética ecológica para la transformación social	Conciencia, relaciones, transformación de la comunidad biogeográfica

M.Calbó, 2001

como ejemplo para la creación con finalidades ecológicas. Existen ejemplos para todos estos modos de apreciación del valor ecológico del arte.

### Obras de arte y perspectiva sensorio-perceptiva.

Reunimos en esta perspectiva tanto las propuestas que toman el entorno como hecho artístico, que se puede experimentar estéticamente; las que directamente se acercan a aquello que, definido como arte, se manifiesta físicamente en

el ambiente (arquitectura, diseño, escultura, arte público) (Adams, 1990b). Y también los enfoques que consideran la posibilidad de encontrar en las obras de arte los mismos elementos formales y figurativos que en la apreciación visual y táctil del entorno (Joicey, 1986).

### Obras de arte, emoción y sentido de unidad.

Con el objetivo de enseñar arte de forma que promueva la comprensión de la interdependencia y la interconexión de todas las cosas,

Blandy i Hoffman (1993) recomiendan aprovechar “que existen ciertos ejemplos de arte que son explícitamente ecológicos, desarrollados directamente desde una conciencia de nuestro lugar en la naturaleza, un arte del que deriva el respeto por el entorno y la posibilidad de aprender desde la unidad y la continuidad”.

En este sentido, proponen trabajar en las clases investigando sobre las obras, funciones y procesos artísticos en los que el arte influencia el modo de vida de la gente, o es un medio para implicar a la gente en cuestiones sociales y políticas; en los procesos de arte que despiertan la gente hacia su entorno, o que representan mediante metáforas las visiones del lugar; y en definitiva, aquéllos que construyen maneras de ver el mundo holísticas y ambientalmente responsables (Gablik, 1991).

### Perspectivas disciplinares y relaciones arte-ambiente.

En este epígrafe queremos recordar las aproximaciones que, basadas en los dominios artísticos (DBAE) o las dimensiones de Eisner (1972) para la Educación Artística, se proponen estudiar obras de arte con el objetivo de desarrollar la conciencia ambiental. Haremos referencia a un modelo propuesto por Max Darby (1986), educador artístico australiano, que combina dimensiones artísticas con

Tabla 3

Perspectivas	1. El Medio en el Arte Estudiar como los niños y los artistas expresan las visiones del medio	2. El Arte en el Medio Estudiar como se genera, se presenta, se critica y se experimenta el arte en el Medio.	3. El Medio como Arte Estudiar como se aprecia, se presenta, se crea, critica y cambia el medio natural y construido.
Dimensión productiva	Explorar el entorno y expresarlo con medios artísticos	Experimentar la creación en un lugar en particular.	Transformación del medio con medios artísticos.
Dimensión histórico-cultural	Estudiar como los artistas han expresado el medio y qué quisieran decir.	Estudiar los hitos y momentos de arte y ahora que están en el medio.	Estudiar la transformación del medio natural o construido en la historia.
Dimensión crítica	Observar, analizar y juzgar los entornos naturales y construidos en las obras.	Hacer crítica y estudiar la reacción del público al arte en el medio.	Participar en la discusión sobre cómo tiene que ser un entorno.

Vinculación educativa de arte y ambiente, según Darby, 1986. M. Gallo.

perspectivas ambientales, y que es una implementación de las perspectivas anteriores.

### Obras de arte como ejemplos de contenido ambiental.

En este nivel queremos reunir algunos de los casos en que las obras de arte se presentan como ejemplos para la creación (en relación a su material, a su tema, a su forma, a su lugar) y también como lugares para la crítica (añadiendo a los anteriores los procesos performativos, la cultura visual de los mass-media, los logotipos y señales, etc.) superando la perspectiva disciplinar por la perspectiva cultural y ética.

En uno de los ejemplos, Pam Taylor explica que empezó el curso “enseñando algunas diapositivas y pidiendo a los estudiantes que escribieran sus pensamientos sobre como el artista y la sociedad en que trabaja valora el ambiente. Comparamos obras como “Una tarde de domingo en la Grande Jatte”, de Seurat, con “Culturas del trigo y preparación de tortillas”, de Diego Rivera; las pinturas de las Cuevas de lascaux con los “Gatos radiactivos” de Sandy Skoglund, o el Partenón con la Casa de la Cascada, de Frank Lloyd Wright.” (Taylor, 1997).

## Desarrollar “otros” modos de conocer en Educación Artística.

El enfoque característico de las propuestas en este eje parte de la convicción de que el arte, por sus características, es un proceso activo de conocimiento, aprendizaje y significación que precisamente utiliza unos modos alternativos, críticos con los aspectos de fragmentación y jerarquización del saber propios de la epistemología moderna, que se percibe como causa de la percepción demasiado fragmentada e independiente del mundo.

Una respuesta rápida a las primeras demandas de tratamiento educativo de la crisis ambiental fue un curso interdisciplinar que se realizó en la Open University (RU, 1977). Este curso editó unos materiales y propuestas didácticas que todavía hoy tienen resonancias en la pedagogía artístico-ambiental. Recogeré aquí sus objetivos, que permiten la comparación con las características de otras propuestas que estamos ahora revisando y comentando. El rasgo fundamental, según nuestro análisis, es el énfasis en abrir el camino hacia modos de conocer dejados de lado y, en profunda conexión, el trabajo interdisciplinar, para alcanzar (Open University, 1977):

1. Aumentar la percepción sensorial y la conciencia sensorial del mundo.
2. Estimular y desarrollar la capacidad para la actividad creativa.
3. Aumentar la competencia en diversos medios, particularmente otros que las palabras o los números (formas visuales, imágenes, sonidos, performance, uso creativo del lenguaje).
4. Adquirir conciencia de la relación entre el arte y los sentimientos y emociones.
5. Adquirir conciencia de la variedad de comunidades que crean sus propios entornos, y participar activamente en ellas.
6. Comprender algunas relaciones entre la actividad artística y la cultura de que forma parte. El curso entero intenta proporcionar una visión del arte como actividad enraizada en la sociedad, en oposición a verla como una actividad puramente estética.

Prácticamente en todas las propuestas que hemos revisado, la EA se realiza a través de unos métodos diferentes de los comunes en otras áreas, como, además de los números y las palabras: la experiencia de segunda mano,

el menosprecio del afecto y la emoción como constructores de conocimiento, la ausencia de la sensación y del cuerpo... y todavía, la no pertinencia de la opinión divergente, la argumentación crítica y la tolerancia respecto del modo de pensar del otro. Sin embargo, todas estas maneras de conocer y aprender se pueden considerar incluso típicas del campo artístico.

Algunas de las maneras de ver y actuar en el mundo características de los procesos del arte se pueden considerar mediadoras de valores ambientales. Aunque aquí no podemos detallarlas, podríamos encontrar ejemplos explícitos para cada uno de los niveles identificados:

a) Considerar la sensorialidad: potenciar el conocimiento ambiental a través de la refinación y desarrollo de la sensación y la percepción (Adams, 1982; Joicey, 1986; etc.).

b) Considerar la expresión y la emoción: potenciar la respuesta afectiva al entorno, al mundo, al lugar, a los otros, a través del arte (Adams, 1982, 1990a; Keane, 1996; Admetlla, 1998).

c) Conectar disciplinas: Trabajar, a través de tópicos concretos, como la arquitectura (Orr, 1999) o el reciclaje (Stephenson, 1994), las relaciones interdisciplinarias, tanto en los enfoques estéticos, como sobre todo las conexiones entre ciencia y arte (Larson, 1993), a través de la creatividad y la capacidad analógico-metafórica de la imagen (Snively-Corsiglia, 1994).

d) Considerar la dimensión local, participativa y activa del saber: Participar en proyectos reales de la comunidad; trabajar, aprendiendo modos sociales, estéticos y políticos de relación con el entorno, en proyectos implicados en cambios en comunidades concretas (Neperud, 1997).

En nuestro análisis, por ejemplo, podemos descubrir en la propuesta de Mc Coubrey (1994), interpretada según nuestros parámetros en la tabla siguiente, en donde podemos ver como modos de conocer alternativos algunos de los que el arte contribuye a desarrollar y que son promotores del cambio de percepciones de la naturaleza y el mundo y de las acciones ambientales necesarias.

## Los contenidos éticos de la estética en la base.

Tabla 4

Desarrollo de propuestas de actividades de aula		Fine de aula	Propuestas de actividades	Propuestas de actividades	Propuestas de actividades
El conocimiento del arte en educación	Cultural	Conocer que hay que hacer para obtener energía y recursos	Conocer y dar a conocer problemas ambientales y generar una conciencia de las funciones y formas de arte, elaborados de una cultura	Conocer la belleza de la naturaleza y en qué se basa. Conocer el entorno local. Conocer diferencias intrínsecas de la belleza. Conocer de manera visual. Aprender a analizar críticamente y analizar la evolución del arte.	Comprender los problemas de la contaminación de basuras y residuos, elaborados en el entorno local. Conocer obras y estilos relacionados con el arte pobre, assemblage, ready-made, etc.
	Productiva	Acciones repetidas con el niño: Crear con materiales y condiciones naturales. Acciones de consumo de papel, agua y producción de arte.	Observar el entorno local y sus problemas generados. Buscar. Crear imágenes generadas para llevar la acción. Crear imágenes significativas, coherentes y simbólicas. Trabajar en equipo. Producir.	Observar, dibujar, pintar, fotografar, modelar para analizar y registrar el entorno natural. Crear imágenes y proyectos que muestran la belleza y el entorno natural.	Trabajar con gases y otros materiales con residuos de desechos del entorno próximo. Construir y producir obras con materiales no medioambientales, como los de la naturaleza. Imaginar, relacionar formas, buscar analogías, etc.
	Crítica	Apreciar el valor estético en la creación artística personal.	Integrar formas y funciones de la cultura visual. Conocer los ritmos generados por las imágenes.	Valorar las diferencias formales culturales de cada país y comprender la belleza.	Valorar formas estéticas populares y pobres. Si es posible, relacionarlas con el entorno humano de recursos que de una forma se relacionan con residuos o basuras.

1994. M.Calbó, 2001

En este apartado se trataría de abrir los ojos hacia el enfoque estético de las propuestas, considerando especialmente aquéllas en las que ésta es la cuestión central, característica; para subrayar, finalmente, si este contenido estético, esta teoría del valor arte, se cor-

responde de manera coherente a los valores de la ética ambiental, a qué nivel, y en qué sentido.

Como en los anteriores ejes, intentaremos resumir en cuatro modos o niveles el tipo de valores éticos, estéticos y ambientales en los que se sitúan, explícitamente, los argumentos.

## Estética como refinación de la sensorialidad.

Recuperamos una concepción del arte que está en la base de bastantes de las propuestas educativas para el ambiente (Adams i Ward, 1982; Joicey, 1986; Adams, 1991; Keaney, 1996; etc.). En ellas se trata de desarrollar, con diferentes métodos, la percepción del entorno a través de los sentidos. En una opción característica de la escuela italiana, Gennari (1998) también la explicita en su “Estetique del’ambiente”, pedagogía para el punto de visto estético con el objetivo de valorar, recuperar o transformar, bajo decisiones argumentadas, el ambiente. En su texto, como en otros menos explícitos, la perspectiva estética se trata como experiencia del ambiente en el sentido de Dewey, como completa e integral; en el sentido clásico, como experiencia de los sentidos; y todavía, como la experiencia característica del artista en lo que respecta a capacidad de imaginación en el sentido literal: reconceptualización y comprensión del paisaje como imagen percibida.

## Estética de la empatía, o los valores expresivos del arte.

Completando casi siempre el anterior enfoque, aparece también una teoría de base expresionista, en la que se procura desarrollar la materialización de la reacción, la respuesta emotiva, respecto de esta experiencia perceptiva del ambiente. Malcom Ross (en Adams & Ward, 1982) defiende el valor de las creaciones artísticas como indicadores de una creciente concienciación y percepción ambiental: “A través de la producción de imágenes accedemos al mundo de los sentimientos. Pensar en imágenes es sentir”. Y añade, todavía: “Dar sentido a la experiencia implica actuar sobre ésta. La representación transforma las sensaciones en facultades perceptivas.”

Este tipo de valoración de la producción artística anima las propuestas en que la representación y la expresión son fundamentales para la percepción significativa, afectiva, y completa del ambiente.

## Formalismo, conceptualización y abstracción del recorrido ambiental.

Conectando con las anteriores ideas, Adams vincula la necesidad de valorar y provocar experiencias sensoriales, perceptivas y expresivas en los niños con la adquisición de un lenguaje apropiado para la crítica y la comunicación verbal. El lenguaje formalista y los valores que destaca en el arte ha sido criticado desde un punto de vista ambiental, ecológico, por su carácter universalista, autoritario y, aún peor, fragmentador. Pero si retomamos las razones vinculantes de algunos educadores, no podremos negar que los procesos artísticos, incluso los más modernos, desvelan con su lenguaje de formas, colores y texturas la maravilla y, porqué no, el drama, de nuestro entorno (Anderson, 1999), y muchas veces, facilitando precisamente a través del elemento formal, una nueva percepción del mundo:

Mirar “los campos y los espacios”, o “los edificios en el paisaje”, puede convertirse en una tarea dantesca. ¿Por dónde tiene que empezar el niño? Pero pedidle que tome nota de la “textura” o del “módulo” de estos campos o edificios, y le habréis dado una estructura para ordenar la información y los medios para desarrollar un lenguaje para analizar y explicar lo que está viendo, y para expresarse a través del dibujo. En otras palabras, les habréis proporcionado los medios para empezar a desarrollar una creciente conciencia de su entorno y una creciente interrelación con él. (Joicey, 1986: 19)

Basándose en Santayana (1896), Hetha Kauppinen elabora una propuesta para la educación basada en la estética ambiental, en la que se distinguen los valores sensoriales, formales y expresivo-simbólicos del arte. A través del enfoque a estos tres tipos de valor, propone estudiar estos factores ambientales:

a) El cambio del entorno: todos los cambios (geológicos, climáticos, estacionales, cíclicos, tecnológicos) “afectan las cualidades visuales del entorno”.

b) La historia del entorno: la historia revela como han surgido las formas actuales, a nivel geológico, biológico o socio-político.

c) La experiencia secuencial del entorno: “Dewey (1934) estaba particularmente interesado en las relaciones espacio-temporales en el entorno y en el carácter secuencial de nuestra percepción”. Los en-



Tabla 1

ESTÉTICA AMBIENTAL	Cambio	Historia	Experiencia Secuencial
Orientación sensorial: Sentir	Exploración y representación de los cambios a través de las sensaciones.	Exploración: ensayo del paso del tiempo en todos los ámbitos (geológico, biológico...)	Experimentar y representar sensaciones a través del movimiento
Orientación formal Percibir: conceptos, habilidades	Percepción del orden: claridad y continuidad. Percepción formal de los entornos diferentes. Complejidad.	Percepción de semejanzas y diferencias en los entornos estéticos	Percebir y representar la claridad de las vistas, el orden en la secuencia, el espacio...
Orientación simbólica Comprender: interpretar, valorar, juzgar	Interpretar los cambios en relación al significado. Cambios en un mismo ambiente.	Interpretación de los significados de los estilos, géneros... Valoración crítica de diferentes culturas y entornos históricos.	Valorar e interpretar las variaciones en los significados a través de la secuencia perceptiva.

Propuestas de educación estética ambiental, según Knappehn, 1992. del Libro, 2007

tornos pueden considerarse como secuencias de “vistas” que escaneamos, por partes o unidades.

### Renovación ecológica de la estética en educación artística.

Por su interés y novedad, en este epígrafe queremos introducir las propuestas que por su fundamento teórico plantean el análisis del arte, de cualquier época y cultura, desde el punto de vista eco-social, como contenido esencial para la renovación ecológica de la educación estética.

Peter Abbs (1989) apunta una reclamación general para reformar la educación artística basándola en una estética conservacionista, que supera y se opone a cualquier conservadurismo, y a la vez, a la estética moderna. Además de reincidir en los aspectos sensoriales y experienciales, llama la atención sobre el hecho de la vinculación con la Naturaleza de gran parte de la tradición que precisamente ha sido menospreciada en las propuestas de la modernidad, tanto en crítica como en filosofía. Para ser breves, sintetizamos algunas de sus “propuestas de recuperación”:

- La promoción de la comprensión y la crítica del arte, negando la aproximación innatista; el contenido fundamental de la EA es comprender el arte y los contextos a que se

vincula.

- La recuperación de géneros, estilos y artistas “menospreciados” o directamente “obviados”; en su caso (Reino Unido), por ejemplo, las tradiciones nacionales de paisaje y en general toda la figuración.

- El trabajo creativo con materiales naturales, poniendo un ejemplo tan sencillo como el barro, que reconecta a los niños con la experiencia de la Tierra.

- El diseño relacionado con una visión comunitaria de las funciones sociales del arte, relacionado con el lugar, la tradición, y el entorno bio-físico, además de sus características simbólicas de unidad y belleza.

Recogiendo y ampliando las consideraciones estéticas de su anterior artículo (Blandy & Hoffman, 1993), Blandy, Congdon y Krug (1998) proponen una clasificación de tipos y categorías estéticas totalmente diferente a los aspectos que resalta la estética moderna, para recoger y comprender algunos tipos de arte que facilita la exploración desde el punto de vista eco-social; y al mismo tiempo, contienen una “restauración” socio-cultural que parece ser necesaria para una auténtica “restauración ecológica”. En síntesis, hablan de tipos y formas de arte en relación a:

- El uso de materiales ordinarios: vulgares, populares, tradicionales, de desecho, naturales.

- La consideración de la naturaleza i de la etnicidad
- El reciclaje y el lugar
- El género y el eco-feminismo
- La devastación ambiental
- Los textos como señales de aviso y reclamación
- La restauración ecológica
- La restauración cultural

Este tipo de ordenación no se corresponde para nada con las categorías formales o compositivas; son categorías propias de una estética ecológica que reconecta el arte con la vida social y cotidiana, y como consecuencia, con la cultura y el sistema ecológico. Cualquier estrategia que “desarrolle la enseñanza de cuestiones conceptuales vinculadas a la relación del artista con los materiales, los lugares, el activismo y la protección ecológica” (Blandy, Congdon i Krug, 1998: 241), contribuirá a esta renovación del papel del arte en educación.

## El Sentido de Lugar en educación artística.

Eje fundamental en educación ambiental, el sentido de lugar se desarrollaría tanto a partir de aspectos conceptuales del currículum y los materiales didácticos como metodológicamente, apartándose de los aspectos universales y desconectados de los currícula modernos y aprovechando las características locales del entorno socio-físico. Adams (1991) resalta la necesidad de “desarrollar una educación efectiva para el entorno urbano, que anime unas conexiones más positivas entre la gente y los lugares, que desarrolle capacidades críticas y capacite a la juventud para visualizar un futuro mejor”, a través de la educación estético-artística. Situaremos en este eje acciones e ideas que se enfatizan estos modos o niveles:

- Apreciar, conocer y reconocer el entorno
- Comprender, sentir y reclamar el lugar
- Conocer y conservar el Patrimonio
- Restaurar y transformar los lugares/comunidades

Esto significa que a partir de trabajos y proyectos que se centran en el entorno urbano de la escuela, el arte público de un lugar, las características de la naturaleza (un parque

natural, un tipo de sistema, un clima), el patrimonio histórico-cultural o el patrimonio natural, etc., los programas se desarrollan a distintos niveles (sensorio-perceptivo, expresivo, cognitivo-disciplinar y ético-cultural) como ya hemos estado siguiendo en los anteriores puntos de esta comunicación.

Desde la preparación perceptiva para reconocer e identificar un lugar, el uso de los medios artísticos para representar la experiencia que se tiene de él, el conocimiento de los materiales a veces únicos o característicos de un lugar, fuertemente marcados por la tradición nativa, los procesos basados en el sistema natural local, hasta la creación de tipo reivindicativo y comunicativo a través de símbolos y metáforas, el enfoque a las prácticas simpáticas con la naturaleza del lugar, el estudio de obras y artistas fuertemente implicados en la reclamación ecológica desde un lugar, tanto de carácter simbólico como documental, e incluso la participación en proyectos comunitarios de restauración social y cultural, de cambio en los entornos escolares, de recuperación de las identidades y la diversidad cultural, se pueden comprender todo tipo de propuestas que en definitiva se dirigen al desarrollo de los valores de la interdependencia y la proximidad, al superponer el sentido de comunidad, el respeto por el otro, la crítica del abuso, la explotación o el desprecio entre seres humanos y sus creaciones, a la conservación y el respeto por la naturaleza.

No podemos ahora detallar las diversas experiencias revisadas desde este punto de vista, pero recordemos el proyecto “Learning Through Landscapes”[3], en el Reino Unido, centrado en el uso, diseño, dirección y desarrollo de los entornos escolares, o el conocido ejemplo de la escuela Elemental de Pickerington (USA, 1992-93), en el que los niños y las niñas siguieron el proceso de la comunidad, incluyendo autoridades e instituciones, para recuperar un espacio de marismas muy devastado por la modernización de la agricultura y el desarrollo residencial.

En cuanto al arte público como eje de proyectos educativos, cabe decir que es un campo abierto que por el momento se enfoca desde el reconocimiento o el ejemplo hasta la crítica y la participación. También cabe recordar que existen muy distintos tipos de arte

público, y que en concordancia con el contenido estético manifestado en el epígrafe anterior, es diferente abordarlo (como artista, como educador, o como alumno) desde un punto de vista formal, desde un punto de vista material, expresivo-simbólico o desde un punto de vista participativo y reconstructivo (ver Thurber, 1997). En definitiva, no todo el arte público propicia la identificación y el sentido de pertenencia a un lugar (Gablik, 1989, por ejemplo), pero el arte público, como el arte en general, puede funcionar como un desvelador y como un promotor de la identidad cultural, de creación de una historia personal y colectiva (Adams 1990b).

Como ocurre con el uso de los entornos escolares o del arte público como núcleos de la educación artística para el sentido de lugar, el uso del Patrimonio puede ser muy discutible dependiendo del nivel y el enfoque que se tome. En definitiva, el hecho de usar el entorno natural o urbano, el arte público o la herencia histórica como núcleos y temas educativos no asegura la calidad ecológica de los proyectos, es decir, no implica el enfoque a una transformación de los valores que sostienen nuestras relaciones con la Tierra, incluyendo a los seres humanos. El patrimonio puede ser visto como una metáfora de la autoridad y de la superioridad cultural o como reafirmación política, o puede ser analizado como parte de la historia de un lugar, como transmisor de valores humanos a través de la historia, como, incluso, fundamental en el factor histórico de la construcción de un lugar, en el sentimiento ambivalente de posesión y pertenencia que se define como sentido de lugar.

En este segundo sentido, las propuestas se apartarían de las catalogaciones y actitudes conservadoras para, por ejemplo, incluir en la definición de patrimonio una fuente, un molino de viento, un tejado de paja o una pared de piedra, además de los monumentos oficialmente reconocidos y los objetos museísticos. Por otra parte, existen comprensiones ampliadas del patrimonio, que incluyen el patrimonio natural y los mass media (Juanola, 1997; Huerta, 1995) y por supuesto, el arte público. La mayoría de educadores implicados en esta perspectiva resaltan la necesidad, profundamente ética, de desarrollar en la población joven, tan influenciada por el sistema de consumo rápido y novedad tecnológica, la apreciación de los valores huma-

nos en la construcción histórica.

Cabe destacar que estos educadores creen que las estrategias y capacidades que se desarrollan en el aprendizaje centrado en el lugar y característicamente, en el Patrimonio, son, además de la percepción y la expresión de las propias emociones, decisiones y opiniones respecto del lugar (primeros niveles de reconexión ambiental), la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo, la combinación de oficios tradicionales con nuevas tecnologías, la conexión con la cultura que produce el monumento y sus funciones, el planteamiento del futuro a partir del significado que encarna el lugar hoy en día, y el aprendizaje como proceso de investigación; estrategias y habilidades que superan el marco estricto de la educación artística y configuran, en gran parte, los procesos de educación ambiental.

### **A modo de conclusión provisional.**

No pretendíamos ofrecer un archivo de las prácticas reales o posibles mediante las cuales la educación artística contribuye a la educación ambiental, sino procurar ordenar en un marco o contenedor holístico, los ejes y niveles en los que estas prácticas parecen desarrollarse, para destacar el acuerdo explícito e implícito con los planteamientos de la educación ambiental contemporánea, es decir, su cualidad y su pertinencia ecológica.

A la vez, también creemos haber planteado una posible guía para situar, en investigación o en educación, preguntas, procesos, conceptos y estrategias a desarrollar en esta encrucijada eco-estética; por nuestra parte, la investigación doctoral de la que forma parte este estudio se centró en el desarrollo fundamental del primer eje, la interpretación y la crítica de las metáforas del ambiente transportadas por los procesos llamados artísticos.

Por último, y aunque sea a manera de trasfondo y sugerencia, pretendíamos abrir los ojos a las múltiples vías de acceso a la transformación del sistema de valores que parece ser el contenido y el objetivo de la educación ambiental, proceso que pasa tal vez en primer lugar por la concienciación de los propios educadores de arte hacia sus propios conceptos estéticos, sus cánones artísticos, y

Tabla 6

Temas curriculares	Asociaciones curriculares educativas
Trabaja en la comprensión y crítica del hecho artístico en un contexto de relación y pertenencia de la Naturaleza y Tierra	<p>La elaboración de contextos para la interpretación de la obra de arte como un acto de comprensión y la recuperación de los hechos de la cultura visual como un acto de comprensión de los hechos por el proceso creativo artístico</p> <p>El desarrollo del pensamiento crítico y la interpretación de contextos diversos y complejos</p> <p>Estudio de contextos como un acto de comprensión de la sociedad, vinculada con un contexto, un espacio, un lugar, una comunidad</p>
Explorar y comprender contextos de arte	<p>Contextos y lugares de los contextos curriculares, geográficos y culturales de la comunidad educativa</p> <p>Relaciones de los contextos curriculares de la cultura visual, la sociedad, el mundo, el lugar, la educación</p> <p>Relaciones con la disciplina de arte, un acto de comprensión de los contextos como un acto de comprensión de los contextos curriculares</p> <p>Estudio de contextos curriculares apropiados, como la cultura visual, el espacio, la comunidad educativa, el mundo, la sociedad</p> <p>Trabaja en la comprensión de la cultura visual y la interpretación de los contextos y comunidades</p>
Trabaja en el contexto de la cultura visual	<p>Apropiación de los contextos curriculares de la cultura visual, la cultura visual y la cultura visual</p> <p>Relaciones de la cultura visual de la cultura visual, la cultura visual y la cultura visual</p> <p>Estudio de la cultura visual de la cultura visual, la cultura visual y la cultura visual</p>
Trabaja en el contexto de la cultura visual	<p>Relaciones de la cultura visual de la cultura visual y la cultura visual</p> <p>Estudio de la cultura visual de la cultura visual y la cultura visual</p> <p>Trabaja en el contexto de la cultura visual y la cultura visual</p> <p>Relaciones de la cultura visual de la cultura visual y la cultura visual</p>

Tabla 6. Dimensiones eco-sociales y educación artística.

sus métodos educativos; concienciación respecto de las metáforas del mundo bastante o poco ecológicas que podemos estar transmitiendo, enseñando, construyendo o criticando a través de nuestros ejemplos, análisis e interpretaciones educativas.

### Referências Bibliográficas

ABBS, P (1989): *A is for Aesthetic. Essays on Creative and Aesthetic Education*. Lewes, Sussex, The Falmer Press.

ADAMS, E. & WARD, C. (1982): *Art and the Built Environment. A Teacher's Approach*.- UK, Longman.

ADAMS, E. (1990a) *Learning Through Landscapes*.- Winchester, Optimum Litho

ADAMS, E. (1990b): Art and Environment: Making Art Work/s.- *Australian Art Education*, 14 (12), 12-18

ADAMS, E. (1997b): Connections between Public Art and Art and Design Education in Schools.- *Journal of Art & Design Education*, Vol. 16, n. 3, 231-239

ADAMS, E. (1997c): *Public Art. People, Projects, Process*- London; LAB, PASW, SA, SEA, and the Arts Council of England.

ADAMS, E. & INGHAM, S. (1998): *Changing Places: Children's Participation in Environmental Planning*.- London, The Children's Society.

- AGRA, M.J. (1999): La educación artística, una habitación con vistas.- A: AAVV: *Art, cultura, educació*; Edicions Universitat de Lleida. (89-110)
- BLANDY, D. & HOFFMAN, E. (1993): Toward an Art Education of Place.- *Studies in Art Education*, 35 (1), 22-33.
- BLANDY, D., CONGDON, K.G., KRUG, D.H. (1998): Art, Ecological Restoration, and Art Education.- *Studies in Art Education*, 39 (3), 230-243
- CADUTO, M. (1993): *Guía para la enseñanza de valores ambientales*.- Bilbao. La Catarata.
- CALBÓ, M. i JUANOLA, R. (1999): Patrimonio y Educación: *Nuevos retos para viejos conceptos*.- *Boletín de Educación de las Artes Visuales*, Otoño, UB.
- CALBÓ, M. (2001): *De la pintura rupestre a l'art ecològic. Interpretacions ambientals en educació artística*.- Tesi doctoral, Universitat de Barcelona.
- DEWEY, J. (1980): *Art as experience*.- New York, Perigee. (primera edició 1934)
- E-scape. Learning through Landscapes Newsletter* (October 1997); Issue 15, Winchester, Hampshire: LTL
- GABLIK, S. (1991): *The Reenchantment of Art*.- New York: Thames and Hudson. (existeix edició de 1998).
- GENNARI, M. (ed) (1988): *Estetiche dell'ambiente. Linguaggi per l'educazione*. Genova, Sagep Ed.
- GUILFOIL, J.K. & SANDLER, A.R. (ed) (1999): *Built Environment Education in Art Education*.- Reston, Virginia, The National Art Education Association
- HERNANDEZ, F. (1997): *Educación y cultura visual*.- Sevilla, MCEP
- HERNÁNDEZ, F. (1999): La educación artística para la comprensión de la cultura visual: una propuesta para una época de cambios.- A: AAVV (1999): *Art, cultura, educació. Ideas actuals entorn de l'educació artística*.- Edicions de la Universitat de Lleida, 11-128.
- HUERTA, R. (1995): *Art i educació*.- Universitat de València.
- JOICEY, H.B. (1986): *An eye on the Environment. An art education project*.- London, Bell & Hyman Ltd.
- JUANOLA TERRADELLAS, R. (1997): Museus: Un eix transversal per conèixer Girona.- *Perspectiva escolar*, N. 213, 15-26
- LACY, S. (Ed) (1995): *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*.- Seattle, WA, Bay Press.
- LANKFORD, E.L. (1997): Ecological Stewardship in Art Education.- *Art Education-Special Theme Art & Ecology*, 50 (6), 47-53
- LANKFORD, E.L. (1998): *Eco-Social Perspectives in Art Education*.- *National Art Education Association Conference*, Chicago, 1998.
- McCOUBREY, S. (1994): Honouring the Environment Through Art.- *British Columbia Art Teachers Association*, Vol 34, N. 2 (19-26)
- NEPERUD, R. W. (1999): Environmental Design Education in Community Contexts.- A Guilfoil & Sandler, eds. *Built Environment Education in Art Education*.-NAEA. Pàg. 27-36
- NEPERUD, R.W. (1997): *Art, Ecology, and Art Education: Practices and Linkages*.- *Art Education-Special Theme Art & Ecology*, 50 (6), 14-20
- OPEN UNIVERSITY (ed.) (1977): *A Second Level Interdisciplinary Course. Art and Environment*.- Milton Keynes, The Open University.
- ORR, D.W. (1999): Architecture as Pedagogy.- A Guilfoil & Sandler, eds., *Built Environment Education in Art Education*.-NAEA, pp 88-91
- SANTAYANA, G. (1999): *El sentido de la belleza*.- Madrid, Tecnos. (Introducció per A.Danto; edició crítica a càrrec de Holzberger i Saatkamp). (Primera edició 1896)
- SNIVELY CORSIGLIA, G. (1994): Diamonds Are Forever: The Use of Metaphorical Art to Help Students Develop an Environmental Ethic.- *British Columbia Art Teachers Association*, Vol 34, N. 2 (35-43)
- STEPHENSON, W. (1994): Recycling for Art Projects.- *British Columbia Art Teachers Association*, Vol 34, N. 2 (5-11)

### Notas

- [1] Calbó, 2001. Para un análisis detallado, remito a los lectores a nuestra tesis doctoral. Ver bibliografía.
- [2] En: Guilfoil & Sandler, 1999.
- [3] E-scape LTL Newsletter

# Performance Artística como Pedagogia de Resistência

---

Charles R. Garoian

Director da School of Visual Arts e  
Professor da Art Education Penn State  
University

*Em todas as épocas novas tentativas  
devem ser feitas para arrancar a tradição do  
conformismo que dela se apodera.*

*Walter Benjamin (1968, p.255)*

Neste artigo, tratarei das estratégias da *performance* artística como pedagogia no ensino das artes, conceptualizando a sua polémica incorporação. Irei argumentar que a *performance* artística como pedagogia representa um espaço criativo e intelectual através do qual os estudantes podem aprender a expor, examinar e criticar os paradigmas culturais opressivos a partir das suas diferentes perspectivas vivenciais. A conjugação de conteúdos académicos “públicos” com os conteúdos “privados” dos estudantes, que ocorre através da incorporação do discurso e da prática da *performance* artística, transforma a sala de aulas num espaço contencioso onde as assunções da escola podem ser desafiadas a partir das perspectivas das memórias pessoais dos estudantes e das suas histórias culturais. A *performance* artística implica resistência e persistência das identidades culturais heterogêneas dos estudantes no acto de desafiar a resistência da cultura tradicional institucional e homogênea.

Focarei a minha argumentação nos exemplos de *performances* artísticas como pedagogia ilustrados nas *performances* sobre o tempo do artista americano-taiwanês Tehching Hsieh e do artista nativo americano

James Luna. Assim, evocarei metáforas como “resistência” (*endurance*), “persistência” e “sobrevivência” para representar as estratégias físicas e conceptuais que os artistas pós-colonialistas utilizaram para expor a memória e história cultural do corpo e examinar e criticar as circunstâncias alienantes do colonialismo, globalização, expatriação, imigração e Diáspora. Discutirei também circunstâncias similares do meu trabalho de *performance* artística como membro da primeira geração de arménios-americanos, filho de refugiados que sobreviveram ao genocídio e que imigraram para os Estados Unidos. Além disso, irei caracterizar a “pedagogia da resistência” na *performance* artística de duas maneiras: primeiro, como persistência e sustentação do corpo devido à fisicalidade da “*performance*” artística, e segundo, a persistência e sustentação da subjectividade do corpo, a sua identidade apesar da filiação cultural. Tal resistência ao domínio cultural sugere que a *performance* artística é uma forma pós-moderna e pós-colonial de discurso da pedagogia e da prática que permite a persistência, resistência, e sobrevivência da subjectividade.

A *performance* artística do artista taiwanês-americano Tehching Hsieh, com a duração de um ano, representa estratégias críticas da temporização do corpo, marcando e insinuando a sua identidade no tempo e no espaço, e testando a sua resistência (Shaviro, 2000). Através das suas *performan-*

fisicamente e emocionalmente exaustivas, Hsieh expõe, examina e critica a fisicalidade do corpo, identificando-a como uma “peça do tempo”, um artefacto socialmente e historicamente construído. A resistência do seu corpo à reificação cultural satisfaz a metáfora pedagógica para atingir finalidades políticas e criativas. Enquanto ele labora, exaure e resiste durante 365 dias nas suas *performances*, Hsiet desafia as assunções determinadas e expectativas temporariamente quantificáveis impostas ao seu corpo, desafia o “controlador do tempo” que opera através da escolaridade, os mass-media, capitalismo global e outras formas de cultura institucionalizada. Consequentemente, a sua crítica do controle do corpo na sua *performance* artística representa uma estratégia pedagógica, uma forma crítica de cidadania e a prática da democracia radical.

Em *Time Piece* (1980-1981), um filme misterioso onde a *performance* de um ano foi comprimida em seis minutos, Hsiet documenta literalmente a materialidade do seu corpo, o seu lugar físico com a câmara de filmar e o espaço da sua identidade com um relógio/temporizador industrial que lança cartões de hora a hora. O que este filme revela é o poder do relógio no corpo de Hsiet, a trajetória do seu tempo, a incorporação do tempo da máquina, o currículo do corpo, uma tática com a qual se desafia a tecnologia do controle do tempo, o absurdo do tempo histórico e a sua compressão e opressão no corpo. *Time Piece* parodia o discurso e a prática do capitalismo e, fazendo-o, continua a tradição de “resistir não é rejeitar” os impulsos imperialistas do mercado da arte (Heathfield, 2001, p.88) da *performance* artística do passado século vinte. O pequeno filme, bi-produto, o único registo do trabalho de Hsiet, é questionável no seu valor de uso. A montagem disjuntiva de *clips* enlaçados sugere tanto a acumulação do labor de Hsiet como o seu vasto produto. Ironicamente, o filme insinua que Hsiet aquiesceu ao controle e administração do tempo do capitalismo sem no entanto o ter feito. Tendo entrado nos EUA como um *alien* ilegal, Hsieh compreende as circunstâncias geográficas e geopolíticas do seu corpo fugitivo. Como um expatriado ou como um refugiado, ele deve procurar na mudança de terreno o que ele experiencia enquanto procura asilo continuamente. Apesar da sua eventual naturalização como cidadão dos EUA, ele foi apanhado entre

a sua memória e história cultural asiática e a sua nova identidade de americano assimilado. A fronteira da sua identidade nunca é estável; ele está a ser permanentemente recordado da temporalidade da sua existência.

Tal como no trabalho cultural de Hsiet, a pedagogia da *performance* artística opera na assunção de que o corpo e a sua identidade são construídos através da escolaridade, dos *mass-media*, religião e outras formas normativas de aprendizagem institucionalizadas. Como tal, o corpo serve como artefacto cultural, *palimpsest* sobre o qual os códigos dominantes e assunções da cultura são continuamente inscritos e re-inscritos. O corpo escrito desta maneira sugere naturalização, um processo condicional de cidadania através do qual a sua identidade, os seus desejos, as suas escolhas são julgadas como aceitáveis se historicamente e socialmente reconstituídas através das assunções rarificadas e reificadas da cultura de chegada. As assunções culturais do corpo são rarificadas quando elevadas, feitas prioridade, essencialmente através de uma epistemologia enciclopédica iluminista, que compartimenta, categoriza e privilegia alguns aspectos em detrimento de outros. As assunções reificadas são incluídas em clichés, lugares comuns e ideias estereotipadas, imagens, e as acções consideradas dinâmicas e relevantes para as circunstâncias culturais contemporâneas transformam-se em metáforas inertes e congeladas. O teórico Antonin Artaud (1958) refere as condições de rarefacção e reificação como “cultura petrificada” (p.12). A pedagogia transgressora da *performance* artística corresponde às estratégias críticas dos ideais pós-modernos da educação progressiva, que desafia as ideologias históricas da cultura petrificada de modo a facilitar intervenções e desenvolver a cidadania dos estudantes.

Em *Use and Abuse of History* (1957), o filósofo Friedrich Nietzsche distingue três espécies de representação histórica: monumental, arqueológica<sup>1</sup> e crítica (p.12). A história monumental é compreendida pelos “grandes eventos” do passado que atingiram fama através das representações históricas. Nietzsche advoga que a história monumental assume uma posição de imutável *inasmuch* porque “nunca poderá ser reproduzida, e o peso da sua

autoridade é evocado do passado para o tornar absoluto” (p.17). Por comparação, a história arqueológica evoca o contentamento e o prazer do passado. Um arqueólogo é um tradicionalista nostálgico com uma relação sentimental com a história. Segundo Nietzsche, “a história arqueológica degenera a partir do momento em que deixa de dar uma alma e inspiração à vida fresca do presente... apenas compreende como preservar a vida, não como a criar... (p.20). Nietzsche descreve a história crítica do seu terceiro exemplo como fornecedora da “força para quebrar com o passado, e aplicá-lo também na vida” (p.21). De tal modo, invoca uma prática de oposição parecida com o modo como a *performance* da memória pessoal e história cultural crítica e rompe as formas petrificadas da cultura monumental e arqueológica, o que eu considero como característica essencial da *performance* artística como pedagogia. Portanto, as histórias críticas realizadas perante as histórias monumentais e arqueológicas permitem não só a ruptura com o passado, mas também a sua recordação e re-presentatione como imagens, ideias e acções relevantes para a vida contemporânea.

O crítico Walter Benjamin (1968) refere a sua teoria crítica como “materialismo histórico” que se opõe ao perfeccionismo da tradição, ou ao que ele chama “historicismo”. Correspondendo às assunções de Artaud sobre a cultura petrificada, o “historicismo fornece a imagem eterna do passado; [enquanto que] o materialismo histórico proporciona uma experiência única com o passado” (p.262). Sobre os escritos de Benjamin, a crítica Susan Sontag (1980) argumentou que ele pesquisou as memórias pessoais e culturais “especialmente” mais do que “temporalmente”. Usando uma metáfora teatral, ela descreve a memória como “o palco do passado [que] transforma o fluir dos acontecimentos em quadros. Benjamin [sugere Sontag] não tenta retomar o seu passado mas sim compreendê-lo: condensá-lo em formas espaciais, as suas estruturas premonitórias” (p.116). Por comparação, uma preocupação temporal com o passado corre o risco de materializar uma relação de antiquário, de nostalgia e sentimental, com a história, uma tradição imutável, que é o historicismo. Em contraste com esta temporalidade, a con-

cepção de especialização da memória pessoal e cultural de Benjamin pode ser caracterizada como “arqueológica”, uma escavação que materializa “ideias e experiências como ruínas”. Isto para re-clarificar, re-considerar, re-lembrar e re-presentar o texto do passado individual como um meio para imaginar e criar novas ideias, imagens, mitos, identidades e utopias. As implicações curriculares e pedagógicas do materialismo histórico como *performance* artística sugerem um espaço liminal onde os estudantes aprendem a desafiar os conteúdos académicos do currículo escolar e os espectáculos dos *mass-media* a partir das suas diversas perspectivas culturais. A pedagogia como *performance* artística permite esse espaço onde os estudantes aprendem a romper com a universalidade do historicismo insinuando as suas memórias e histórias culturais como conteúdos significantes no ensino das artes.

O artista James Luna critica o historicismo expondo a sua inscrição cultural, objectificação e petrificação do seu corpo nativo americano. Luna é um membro do que resta da tribo Luiseño que vive em La Jolla, reserva índia nas colinas do norte de San Diego, Califórnia. Em *Artifact Piece*, um trabalho de *performance* artística/*endurance*, que foi realizado pela primeira vez em 1987 no Museu do Homem em San Diego, ele jazia num leito de areia encaixado numa vitrine, um expositor do museu, durante vários dias ao lado dos artefactos Kumeyaay expostos no museu. A tribo Kumeyaay também é oriunda da Califórnia do Sul. O corpo de Luna estava legendado com etiquetas identificando o seu nome e comentários sobre as cicatrizes, as inscrições literais no seu corpo indicando as circunstâncias do abuso de bebidas. Duas outras vitrines continham documentos pessoais de Luna e objectos rituais da reserva índia de Luiseño.

*Artifact Piece* parodia a museologia dos nativos americanos por agências, tais como o *Bureau of Indian Affairs*, cuja perniciosa política de preservação continua a limitar a identidade nativo - americana a artefactos



históricos e à sua existência em níveis de subsistência nas reservas índias. A teórica de linguística Linda Hutcheon argumenta que artistas como Luna, que parodiam a opressão cultural, são activos através da distância irónica “exorcizando fantasmas pessoais ou inserindo-os na sua própria causa” (p.35). A exposição das cicatrizes de Luna, as consequências da bebida, expõe duplamente e permite a re-examinação e paródia da naturalização, representações estereotipadas como “índio bêbado” e o impacto de tais metáforas opressivas no crescente alcoolismo dos nativos americanos. Como exemplos do materialismo histórico de Benjamim, as *performances* críticas de Luna têm implicações significativas para a prática do ensino das artes, dada a institucionalização do corpo e da sua identidade pelos museus e escolas.

Em *Breaking Water*, uma das minhas *performances* sobre a resistência da identidade em face à opressão cultural, um vestido vermelho monumental de sete pés estava pendurado no tecto iluminado por um largo *écran* de vídeo que se situava atrás do vestido. A cor vermelha do vestido alerta para os perigos que podem ser revelados no monólogo. O “olho” do monitor de vídeo projectava uma imagem *close-up* dos meus olhos fixando o vestido para salientar e implicar a perversidade do olhar masculino e da cultura da televisão. A imagem dos meus olhos fixando o vestido sugere que estou a olhar para trás, para o “lugar do meu nascimento”, o ventre simbólico da minha mãe, da minha avó e da memória colectiva e história cultural da minha família. Contra este fundo, situado no chão, estava um saco de farinha, uma peneira e uma taça grande de vinho tinto cujo aroma forte impregnava o espaço da *performance*. Estes ingredientes e utensílios eram parecidos com os que a minha mãe e a minha avó usavam na cozinha onde me contaram os horrores do genocídio. Depois de entrar na quietude do espaço da *performance*, abri o saco de farinha e devagar comecei a peneirá-la, espalhando-a no chão enquanto repetia a seguinte frase como um mantra:

*She was a seamstress/she wore dresses/  
made of sackcloth/that previously contained  
flour/She was a seamstress/she wore dresses/*

*made of sackcloth/that previously contained  
flour She was a seamstress/she wore dresses/  
made of sackcloth/that previously contained  
flour.*

Depois de peneirar um grande pedaço de farinha, cheguei a um lugar perto de uma pedra grande, que se situava aproximadamente a 60 pés do vestido. Aí, sentei-me no chão, contra o vestido, agarrei a pedra, colocando-a entre as minhas pernas e comecei a deslizar em cima do chão cheio de farinha, empurrando a pedra com os movimentos do meu corpo. Para interromper a conjugação de imagens e de acções, um monólogo gravado com a minha voz era emitido. Contava a história que tinha ouvido, quando criança, narrada pelos meus pais acerca da sua opressão cultural e da sua experiência do genocídio arménio levado a cabo pelo governo da Turquia em 1915. Cada vez que me afastava da pedra tentava recuperá-la; repetia este gesto de cada vez e assim recapitulava o saque das “jóias da família” mencionado no monólogo gravado, como a única “propriedade” que tinha restado, secretamente suspensa entre as pernas da minha avó e que tinha permitido comprar a sua liberdade. Eis um excerto desse monólogo:

*While breaking water, you muttered in  
distress,*

*It's not polite to look up a woman's  
dress.*

*Penitent, I found you in duress.*

*As I clung to your legs you continued to  
confess.*

*You walked from Kharphert to Izmir after  
the murder of Mardiros.*

*In exodus, you fled for your life with us  
three infants in tow.*

*A refugee, you lost your home, your land,  
and all your possessions.*

*Now, aside from us, a sack and its con-  
tents were all that remained.*

*Hidden under your frock, the sack dan-  
gled freely between your legs.*

*With two strands of twine, it was loosely  
tethered around your waist.*

*Taboo, in your secret hiding place, no one  
knew its cache.*

*It swayed as you walked-back and  
forth-pounding against your thighs.*

*In moments of imminent danger, you*

*scurried to a place of safety.  
There you admonished us to take refuge under  
your dress.*

À medida que deslizava no solo, as minhas mãos deixavam marcas e o meu corpo desenhava um trilho na farinha em direcção ao vestido vermelho. Quando cheguei à taça do vinho tinto, levantei-me, peguei nela, e mantive-a no ar sobre a pedra. Durante os últimos 5 minutos do monólogo, continuei de pé. O meu corpo esperava ansiosamente, persistia e resistia no tempo real; coincidindo com o peso, persistência e resistência do fardo da grande taça, era também o fardo psicológico da minha memória das recordações dos meus pais. A audiência esperava com complacência que alguma coisa sucedesse à taça de vinho. Então, quando senti que a *performance* terminara, deixei cair a taça de vidro, a taça quebrou o silêncio das expectativas da audiência ao mesmo tempo que atingia o sentido de “breaking water”, o dilúvio de histórias que tinha percorrido com a minha trajectória através das histórias que os meus pais me contaram sobre as suas experiências opressivas como vítimas e refugiados do genocídio.

Teorizando o significado de tais memórias e histórias pessoais, o crítico James E. Young (1998) escreve sobre *Maus: A survivor's Tale*, a banda desenhada que ilustra as memórias de Art Spiegelman, sobre as experiências de horror vividas pelo seu pai durante o Holocausto judeu. Para ilustrar a importância da experiência por proximidade e re-presentação das histórias do seu pai como arte política, Young invoca a “estética da pós-modernidade” da crítica Marianne Hirsch (Primavera, 1992-93). Fazendo-o, Young argumenta que *Maus* incorpora pós-memórias na forma de “histórias recebidas”- uma narrativa híbrida que se tece a partir dos eventos do Holocausto e as formas como eles nos foram transmitidos (Young, 1998, p.669). Semelhante a *Maus: A survivor's Tale* de Spiegelman, *Breaking water* é a performance artística da pós-memória baseada na recepção da história do genocídio de meus pais. Pós-memória, re-clamação, re-cordar e a re-presentação da memória e história cultural pessoal através da

*performance* artística na sala de aulas assumem que a subjectividade é uma construção contínua. O que *Time and place, Artifact Piece, Breaking Water* e outras *performances* artísticas representam para os estudantes é a possibilidade pedagógica de aprenderem a ser agentes críticos, intelectuais públicos na cultura contemporânea, e assim aprenderem em tudo o que há a aprender sobre as culturas académicas com um persistente e resistente cepticismo. Aqui reside a promessa da pedagogia como *performance* artística.

### Notas:

<sup>1</sup> Nota do tradutor: o termo “história arqueológica” é uma tradução possível, outras traduções aproximadas poderão ser “história erudita” ou “história tradicionalista”.

### Referências Bibliográficas

- Artaud, A. (1958). *The theater and its double*. New York: Grove.
- Benjamin, W. (1968). *Theses on the philosophy of history*. In H. Arendt (Ed.), *Illuminations: Walter Benjamin, essays and reflections* (pp.253-264). New York: Schocken.
- Heathfield, A. (2001). *End time now*. In Goat Island, K. Christopher, M. Goulish, L. Hixson, M. Jeffery, C.J. Mitchell, and B. Saner (Eds.), *School book 2: Goat Island* (pp. 83-92). Chicago: Goat Island.
- Hirsch, M. (Winter 1992-93). *Family pictures: Maus, mourning, and post-memory*. *Discourse*, 15, 8-9.
- Hutcheon, L. (1985). *A theory of parody: The teachings of twentieth-century artforms*. New York: Methuen, Inc.
- Internet. (2001). James Luna: *Artifact piece*. <<http://www.emory.edu/ENGLISH/Bahri/ArtifactPiece.html>>
- Nietzsche, F. (1957). *The use and abuse of history*. A. Collins (Trans.). Indianapolis: The Bobbs-Merrill Company, Inc.
- Shaviro, S. (2000). *Performing life: The work of Tehching Hsieh*. In T. Hsieh (Ed.), *Tehching Hsieh one year performance: Art documents 1978-1999* (DVD-ROM). New York: Tehching Hsieh.
- Sontag, S. (1980). *Under the sign of saturn*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Young, J. E. (Spring 1998). *The holocaust as vicarious past: Art Spiegelman's Maus and the afterimages of history*. *Critical Inquiry*, 24, 666-699.

# Práticas Avaliativas, Momentos Formativos.

**Maria da Graça Martins**  
Escola ES/3 de Maria de Lamas  
Tores Novas

*Estou seguro de que o que está errado no nosso sistema educativo é precisamente o hábito de estabelecer territórios separados e fronteiras invioláveis; e o que proponho (...) tem por único objectivo a integração de todas as faculdades biologicamente úteis numa única actividade orgânica. Afinal não faço distinção entre ciência e arte, excepto no que respeita aos métodos, e julgo que a oposição criada entre elas no passado se deveu a uma visão limitada de ambas as actividades. A arte é a representação, a ciência a explicação - da mesma realidade.*

**Herbert Read (1986)**

Apesar do carácter conceptual do desenho curricular do ensino básico e secundário, a educação em geral não está dissociada de uma ideia mesclada de sedimentações culturais e sociais que influem na definição de uma concepção de Educação Artística, muitas vezes entendida como um saber informal, ou uma habilidade funcional de importância duvidosa, e não como um campo de conhecimentos organizados, que pode protagonizar a interpretação do passado, da realidade presente e, ainda, configurar uma ideia de futuro.

O século XX, em Portugal, trouxe para o ensino algumas inovações referentes à Educação Artística das quais se apresenta um breve resumo referenciado no documento do Conselho Nacional da Educação (1998) sobre “Educação Estética, Ensino Artístico e sua Relevância na Educação e na Interiorização dos Saberes”:

No âmbito da 1ª República, João de Barros (1881-1960) desencadeou uma campanha pela Educação Artística: “Não há sociedade democrática que possa viver, progredindo, sem o culto da arte” (João de Barros, cit. por CNE 1998, pp.5), secundado por Aurélio da Costa Ferreira, que em 1916 publica um texto sobre “Arte na Escola” (ao encontro dos conceitos dos jardins-escola de João de Deus, fundados em 1911), e por Cardoso Júnior e Leonardo Coimbra: “A primeira educação deve ser artística”. Todavia, o regime ditatorial instaurado na sequência do 28 de Maio de 1926 não propiciaria o desenvolvimento curricular das áreas de índole artística.

Arquimedes Silva Santos, (1950, cit. por CNE 1998, p.6), impulsiona novas dinâmicas, nomeadamente, estimuladas pela criação da Associação Internacional de Educação pela Arte, sendo de referir o trabalho desenvolvido por Calvet de Magalhães, Alice Gomes, entre outros.

Por iniciativa de Madalena Perdigão (cit. por CNE 1998, p.6), em 1971, promove-se na Fundação Gulbenkian um “Colóquio sobre o projecto de reforma do ensino artístico”, na sequência do qual resulta a reforma do Conservatório Nacional.

Em Abril de 1974, com o 25 de Abril, e de acordo com as mudanças políticas, culturais e sociais, assiste-se a uma renovação do pensamento e da acção na área artística. Em 1978, o Ministério da Educação cria o Gabinete Coordenador do Ensino Artístico que, sob a direcção de Madalena Perdigão, apresen-

tou em 1979 um Plano Nacional de Educação Artística, não adoptado. Note-se, no entanto, que até à década de 80, a legislação que regulamentava o ensino artístico remontava à década de 30.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, em vigor, consagrou-se a importância das Artes na Educação. Consequentemente, em 1987, nasce o projecto “Escola Cultural”, que em 1989 é substituído pelo projecto “A Cultura começa na Escola”, entretanto desaparecido.

Em 1990, é aprovado o diploma quadro do Ensino Artístico, em vigor. O Decreto-Lei 344/90 referencia a experiência anterior, destacando-se o já referido Plano Nacional de Educação Artística de 1978.

Em 1991, é criado o GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional do Ministério da Educação, (actualmente desarticulado).

Em 1993, o programa PAIDEIA - Arte nas escolas, que abrangeu, até 1997, 180 escolas secundárias, é lançado pelo Ministério da Educação, a Secretaria de Estado da Juventude e o Clube Português de Artes e Ideias.

Na década de 90, assiste-se à multiplicação dos projectos locais de actividades artísticas ligados a escolas, seja na continuação de acções com alguma longevidade, seja na utilização da chamada “Área Escola”, ou outros mecanismos similares anteriores, seja através de parcerias entre organizações culturais e escolas.

Em 1996, foi nomeada uma Comissão Conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura para estudar a situação do Ensino Artístico e avançar com propostas globais de reforma.

Verifica-se como esta matéria tem sido de tratamento volátil e pouco consequente, mantendo em estado de desarticulação as estruturas existentes, não maximizando as suas potencialidades e não criando condições para que este domínio tenha a relevância que lhe é

reconhecida como mecanismo estruturante de qualificação pessoal e social.

Em diversos países com experiência mais sólida que a portuguesa, repensa-se a intervenção na área das artes. Portugal tem a oportunidade de participar, em paralelo, numa movimentação que procura adequar os sistemas educativos às exigências da contemporaneidade (CNE 1998, pp.6-7).

Um sistema educativo que se configure na realidade actual deverá veicular soluções versáteis, que respondam a uma sociedade em mudança. Para o efeito, será necessário implementar um debate curricular, que contemple uma investigação aprofundada, no domínio da Educação Artística.

Do mesmo modo, compreender as propostas para a avaliação apontadas no actual desenho programático das disciplinas que formam a Educação Artística são, entre outros, patamares de discussão possíveis para a procura de uma melhor compreensão sobre o que está a acontecer com a Educação em Portugal.

A discussão sobre as disciplinas de artes passa ainda pela constatação da influência de velhos dogmas, cuja herança se caracteriza pela concepção de que a criatividade é um dom e, deste modo, não é necessária a Educação Artística. Ou seja, que a Educação Artística deve destinar-se apenas a alunos considerados mais dotados que, mesmo sem formação específica, se definirão como artistas. Outra concepção associada à Educação Artística aponta para o facto de os seus objectivos e conteúdos fazerem referência a um conjunto de experiências agradáveis, divertidas, com carácter lúdico, sem constituírem, no entanto, um conhecimento *útil* que contemple reconhecimento social (Hernández, 1997, pp.95). O que se aprende na educação artística parece, numa leitura imediata, ter pouco a ver com as estratégias de racionalidade reclamadas por uma sociedade competitiva, produtiva e de eficácia. De facto, uma tradição de racionalidade veicula o desenvolvimento da inteligência a um modelo lógico de raciocínio, o que levou a

considerar a experiência subjectiva de segunda categoria, face ao objectivismo científico (Hernández, 1997, pp.95). Este facto contribuiu largamente para o desenvolvimento de mitos sobre o que é importante e necessário para a sociedade e para a educação escolar, colocando a Educação Artística num plano residual, disseminando a massificação do analfabetismo visual e estético, em paradoxo com as ideias que transpareceram em Portugal, com uma Expo98, ou uma Capital Europeia da Cultura.

Por tudo isto, o não entendimento da pertinência da Educação Artística, no plano curricular dos estudantes, acentua a distância em espaço e tempo, da consecução dos objectivos da reforma educativa e dos planos europeus para a educação. De facto, embora não muito discutido, o tema não deixa de ser referenciado por autores, alguns citados no decorrer deste texto, que defendem uma aprendizagem, ancorada no desenvolvimento de capacidades inatas de todos os indivíduos, através das expressões - a aprendizagem pela sensibilidade para o conhecimento, no sentido da sabedoria.

O tema aqui em discussão não foi, de todo, resolvido. A Educação Artística em Portugal carece de investigação histórico/documental acessível, e uma abordagem mais profunda exigiria uma análise detalhada pelos arquivos das Academias de Belas-Artes e pelos programas de formação de professores de educação artística. Todavia, neste todo que está por fazer, urge levantar o véu que se abate sobre esta área disciplinar e, assim, aproveitando esta vontade de mudança que se faz sentir no actual Sistema Educativo, procurar dignificar as expressões enquanto veículo para o saber.

Face ao exposto, sobressaem, entre outras, as seguintes questões:

- Estará o Sistema Educativo satisfeito com a qualidade visual do nosso país?
- Será possível formar indivíduos divergentes, tolerantes e de espírito aberto, sem uma adequada educação artística e estética?

Consideramos que o espaço da aula, enquanto local de aprendizagem comum para

o professor e para o aluno, se mostra bastante educativo e bem mais divertido quando acompanhado de uma intenção estimuladora da sensibilidade e da necessidade da pesquisa documental.

É mais fácil aprender quando se gosta, para que seja mais fácil gostar do que se aprende.

Como para mudar é essencial não se fazer mais do mesmo (Sampaio, 1998, pp. 33), é necessário criar, a par da mudança, mecanismos de avaliação. Neste contexto, precisamos ter retroacções sobre a forma como estamos a ensinar. A dificuldade em definir o conceito de avaliação aumenta quando procuramos caracterizá-lo em disciplinas de índole artística, nomeadamente pela quase inexistente documentação referente a esta temática no nosso país, assim como pela falta de discussão entre os professores da área. Deste modo, o tema deste texto surge essencialmente pela constatação da dificuldade em avaliar desempenhos artísticos, a par do desconhecimento dos processos avaliativos praticados pelos professores que leccionam as disciplinas artísticas.

A Educação Artística em Portugal, sendo um tema que suscita interesse, e até debate, por vários sectores da educação, não reflecte a um mesmo tempo uma preocupação prática de transformação em qualidade e quantidade. De facto, como já foi referido, as áreas das expressões são constantemente relegadas para planos secundários do currículo, onde protagonizam uma precária influência na formação dos jovens estudantes, o que se poderá traduzir, a curto prazo, numa situação de profundo débito cultural.

Em contexto de inovação, considera-se que aprofundar a investigação neste domínio pode criar, eventualmente, um pretexto para a discussão pedagógica de uma disciplina pouco estudada e menos discutida, mesmo ao nível dos grupos disciplinares, proporcionando um melhor entendimento curricular desta área educacional.

Relativamente às práticas avaliativas na

Educação Artística, deve-se distinguir Ensino da Arte de Educação Artística, uma vez que os seus propósitos são diferentes, assim como os “clientes” a que se destinam. O ensino artístico necessita de critérios gerais de apreciação, necessita de ter uma plataforma de entendimento entre os actores envolvidos, e tem como referente a educação compreensiva de uma determinada realidade. A Arte apresenta-se noutra suporte dimensional, não tem como objectivo primordial a formação dos indivíduos, antes, é a representação das sociedades comunicantes e dos indivíduos que constituem essas sociedades.

Os estudantes são frequentemente avaliados de acordo com modelos que fazem sobressair as suas dificuldades, mais do que as suas potencialidades, traduzindo uma avaliação descontextual, que privilegia, em geral, capacidades de memorização e não de inferência, interpretação e análise crítica. Se o enfoque da educação é promover nos estudantes a capacidade de aplicar o conhecimento em diferentes situações e diferentes aplicações, será porque eles deverão aprender a criar novos entendimentos e novas compressões de uma determinada realidade (Hiebart e Calfee, 1989, cit. por Zimmerman, 1992, pp.15).

Verifica-se a reincidência de critérios que atribuem à educação artística um lugar onde não poderá desempenhar um papel determinante no desenvolvimento educativo dos estudantes. Esta situação contribui para a dificuldade de afirmação da área artística, também componente primordial assegurada na Lei de Bases do Sistema Educativo português, (embora não considerada na realidade, apesar de se constatar ser um condutor privilegiado para alicerçar valores de cidadania, que promove cidadãos responsáveis e não acríticos, características que consolidam a definição dos objectivos programáticos das disciplinas de índole artística).

Não se podem esquecer premissas como as proclamadas nos princípios gerais do Pacto Educativo para o Futuro (1996):

*A finalidade essencial do processo educativo é o desenvolvimento e a formação global de todos, em condições de igualdade de oportunidades, no respeito pela diferença e autonomia de cada um. A formação global*

*é pessoal, cívica, científica, cultural, técnica e prática. A intervenção do estado deve pautar-se pela promoção das condições para o desenvolvimento do processo educativo, pela concretização dos princípios da equidade e da igualdade de oportunidades, pela atenção particular às pessoas e grupos mais desfavorecidos em recursos materiais e culturais, pela correcção das assimetrias sociais e regionais mais gravosas. (pp.9)*

Nesse sentido, a utilização coerente e sistematizada de novos instrumentos de avaliação poderá ser garante de uma prática avaliativa mais abrangente e mais justa, do ponto de vista do aluno, uma vez que a sua participação não só se formaliza como se justifica. As novas teorias da avaliação apresentadas por vários autores defendem, hoje, uma avaliação mais contextualizada e participada, recorrendo a instrumentos de avaliação que, embora complexos quanto à sua realização, aplicação e interpretação, permitem uma avaliação mais global. Uma avaliação em que as práticas avaliativas constituem privilegiados momentos formativos.

Como refere Gardner (1994, pp.84, cit. por Hernández, 1997, pp.197), com a utilização do portfolio é possível identificar questões relacionadas com o modo como os estudantes ou os professores reflectem, identificar os objectivos do processo de ensino-aprendizagem e analisar quais os objectivos que efectivamente se cumpriram.

Nunca é demais acentuar que a avaliação deve ser encarada como um instrumento de educação sem carga punitiva ou compensatória, como há muito tempo tem sido encarada. Efectivamente, poucas vezes tem sido entendida como um processo de diagnóstico para melhorar o que se faz nas escolas, em geral, e nas salas de aula, em particular.

Em resumo, a avaliação da experiência artística, ou a avaliação da apreciação de uma obra de arte, requer que sejam feitas inferências, passando daquilo que se pode observar para aquilo que se pode inferir (Eisner, 1972, pp.201). Mais ainda, a avaliação da experiência artística constitui um instrumento pedagógico de elevado sentido didáctico.

É necessário definir critérios para a avaliação no ensino artístico. Definir critérios

base, um ponto de partida comum para todos os professores e alunos. Ao mesmo tempo, definir propostas para a utilização de instrumentos de avaliação adequados e tópicos para respectiva interpretação, como um guião flexível que todos possam ler, mas cujas interpretações se individualizem consoante os intervenientes.

No enquadramento teórico deste texto, assinalaram-se autores que, de um modo ou de outro, têm vindo a redefinir o papel da avaliação e a determinar um novo conceito das suas finalidades e propósitos num novo enquadramento de mudança, onde a formação contínua da profissão docente protagoniza a base estrutural dessa mudança. Esses autores são, entre outros, Fernandes (1992), Estrela e Nóvoa (1993); Pacheco (1994); Gardner (1992); Eisner (1972); Moss et alii (1992); Archbald e Newmann, (1992); Perrenoud (1993 e 1997); Zimmerman (1992); Hernández (1997); Woods (1991) e Esteve (1991). Esta nova interpretação vem igualmente definida no despacho Normativo n.º 98-A/92 para o ensino básico e no despacho Normativo n.º 338/93 onde se determina um novo regime de avaliação para o nível secundário, pelo que se torna incompreensível o desnível entre o que se defende e o que se efectiva.

A avaliação só poderá ser pedagogicamente consequente se permitir um olhar retrospectivo sobre a aprendizagem do aluno e um olhar prospectivo face ao seu desenvolvimento educativo.

No âmbito dos objectivos da reforma educativa, avaliar não deverá ser apenas uma prática interpretativa e descritiva. Ela deve desempenhar, do mesmo modo, uma função compreensiva, se perspectivar a formação dos indivíduos enquanto cidadão críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Na investigação que sustenta este texto destaca-se que:

- Avaliar os alunos também se constitui elemento de auto-avaliação do professor.
- Os professores apresentam já algumas rotinas caracterizadas pelo número de anos que leccionam.
- Os professores orientam-se principalmente através da intuição e dos anos de experiência;

- Os professores, embora tenham muitos anos de ensino, revelam falta de formação no domínio da avaliação;

- Os professores sentem-se seguros com a sua prática avaliativa, mas expressam falta de formação nesta área;

- Os professores apontam críticas relativamente à ausência de oportunidades para a troca de experiências sobre a prática pedagógica.

- A codificação da avaliação, no entanto, poderá suscitar interpretações diferenciadas, pelo que a análise sistemática desta problemática, em conselhos pedagógicos e de grupo, poderá minimizar dificuldades de interpretação e aumentar a cultura avaliativa dos actores educativos.

O ensino artístico, na sua diversidade, é um mundo repleto de interesses múltiplos, que estimula a aprendizagem cognitiva e promove a valorização do espírito crítico, sendo um instrumento ímpar para o entendimento da multiculturalidade (Zimmerman, 1994, pp. 16). De facto, as disciplinas de índole artística podem sustentar o conceito de um ensino realmente para todos, cuja tarefa se encontra falível no actual desenho educativo. Através do ensino artístico, os alunos podem aprender múltiplas tarefas e desenvolver aptidões determinadas em disciplinas consideradas mais científicas. A actividade artística permite impulsionar o ensino e a aprendizagem de outras áreas disciplinares. Através da integração do *conhecimento e da compreensão, as artes ajudam os estudantes a transformar a informação em sabedoria* (CNE, 1998, pp.27).

Mais ainda, a exploração das actividades artísticas permitem convidar os pais e as famílias a entrarem nas escolas e a participarem em actividades culturais, contribuindo para o reconhecimento e auto-estima dos membros da família.

As artes, enquanto forma de comunicação universal, contextualizam a diversidade cultural, quebrando as barreiras que dividem as diferentes culturas e permitindo o encontro cultural para o entendimento e a harmonização. Constituem a ponte entre o passado e o futuro, pois revelam à sociedade a natureza

humana e a sua cultura e são indissociáveis do desenvolvimento cultural da humanidade. Uma maior cultura artística reivindica homens socialmente mais empenhados, mais sensíveis aos valores reais de uma sociedade, mais capazes de encontrar a harmonia na diversidade e na multiculturalidade, mais empenhados na construção de um futuro para a humanidade.

Face ao exposto, as questões que prevalecem são, entre outras:

- Qual o critério que sustenta a não valorização da educação artística no nosso sistema educativo?
- Porque prevalece a desvalorização curricular do ensino artístico, nas suas diversas ramificações (dança, música, pintura,...)?
- Será possível formar indivíduos divergentes, tolerantes e de espírito aberto sem uma adequada educação artística e estética?

Os novos conceitos sobre a avaliação vêm também no sentido de uma mudança estrutural no sistema educativo. A sua definição legal não traduz a aplicação efectiva nas práticas dos professores. A avaliação de desempenhos educativos necessita de uma redefinição que passa largamente pelo desenvolvimento profissional dos professores. Qualquer investigação sobre a avaliação faz transparecer esta lacuna que prevalece nas práticas, pouco consistentes, dos actores educativos.

A terminar este texto e, considerando que a Educação Estética corresponde a um processo global, evolutivo e sequencial e desempenha etapas no desenvolvimento da pessoa, abre horizontes, estimula os interesses e integra a razão com os sentimentos e as emoções, contribui para a sensibilização ao conhecimento, através de uma intuitiva apropriação dos saberes e das aprendizagens (CNE, 1998, pp.16), fica a preocupação de Humberto Eco (1989) que coincide com o enfoque deste texto: que a escola não esteja a cumprir o seu papel de, também ela própria, *obra em movimento* e que, ao relegar a educação artística, esteja a reproduzir o analfabetismo visual e estético, diferenciando significativamente os que podem e sabem ver, dos que são apenas receptores inconsequentes de uma possível linguagem visual.

*A poética da obra aberta apresenta-nos precisamente uma possibilidade histórica deste tipo: o afirmar-se de uma cultura pela qual seja admitida, perante o universo das formas perceptíveis e das operações interpretativas, a complementaridade de inspecções e de soluções diferentes; a justificação de uma descontinuidade da experiência, tomada como valor em vez de uma continuidade convencionalizada; a organização de diferentes decisões explorativas reduzidas à unidade por uma lei que não lhes prescreve uma solução absolutamente idêntica, mas que, pelo contrário, as veja como válidas precisamente enquanto se contradizem e se completam, entram em oposição dialéctica gerando assim novas perspectivas e mais amplas informações.*

*No fundo, um dos momentos de crise para a civilização burguesa contemporânea é dado pela incapacidade, por parte do homem médio, de se subtrair a sistemas de formas adquiridas que lhe são fornecidas do exterior, que ele não obteve através de uma exploração pessoal da realidade. Doenças sociais como o conformismo ou a heterodirecção, o gregarismo e a massificação, são precisamente o fruto de uma aquisição passiva de standards de compressão e de julgamento que são identificados com a «boa forma» na moral como na política, na dietética e no campo da moda, ao nível dos gostos estéticos e dos princípios pedagógicos. As persuasões ocultas e as excitações subliminares de todos os géneros, da política à publicidade comercial, apoiam-se na aquisição pacífica e passiva de «boas formas» em cuja redundância o homem médio repousa sem esforço.*

*Pergunta-se, portanto, se a arte contemporânea, educando para a contínua ruptura dos modelos e dos esquemas - elegendo, como modelo e como esquema, a transitoriedade dos modelos e dos esquemas e a necessidade da sua alternância, não só de obra para obra, mas no interior de uma mesma obra - não poderá representar um instrumento pedagógico com função de libertação; e em tal caso o discurso superaria o nível do gosto e das estruturas estéticas para se inserir num contexto mais amplo, e indicar ao homem moderno uma possibilidade de recuperação e de autonomia.*



## Referências Bibliográficas

(Utilizadas na investigação para a tese de mestrado “Práticas avaliativas, momentos formativos. Análise das concepções e das práticas avaliativas dos professores de Oficina de Artes”)

- ALBARELLO, et al. (1997). Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais. Trajectos. Lisboa, Gradiva.
- ALMEIDA, A. (1976). A educação estético-visual do ensino escolar. Lisboa, Livros Horizonte.
- ARCHBALD, D. & Newman, F. (1992). Approaches to assessing academic achievement. In *Berlak et al (Eds.), Toward a new science of educational testing and assessment*. Policopiado, (pp. 139 -180). New York: SUNY.
- ARNHEIM, R. (1974). Arte e Percepção Visual. São Paulo: Ennio Matheus Guazzeli.
- AZEVEDO, J. (1994). Avenidas da Liberdade: reflexões sobre Política Educativa. Porto, Edições ASA.
- BEST, D. (1996). A Racionalidade do Sentimento. *O Papel das Artes na Educação*. Coleção Perspectivas Actuais. Lisboa: Edições ASA.
- BOGDAN, R.; Bicklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.
- CABRAL, R. (1998). “Saber, Estética e Interdisciplinaridade” in Broteria, 146. Lisboa.
- CARNEIRO, R. (1996). A evolução da economia e do emprego - *Novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do séc. XXI*. In A Educação do Futuro, O futuro da Educação. Curso de Verão 1995. Coleção Perspectivas Actuais. Porto: Edições Asa.
- COMUNIDADE EUROPEIA (1995). Livre Vert sur L’Innovation. Bruxelles: Autor.
- CHALUMEAM, J. (1997). As teorias da Arte. *Filosofia, Crítica e História da Arte de Platão até aos nossos dias*. Coleção teoria das artes e literaturas. Instituto Piaget. Lisboa.
- CHENG, E. (1986). The Evaluation of Educational Provisions for Culturally Different Children: Some issues. In R.J. Samuda & S.L. Kong (Eds.), *Multicultural Education: Programmes and Methods* (pp. 295-304). Kingston, Toronto: Intercultural Social Science Publication.
- DAY, C. (1992). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores*. In Avaliações em Educação: Novas perspectivas (pp. 89-104). A. Estrela e A. Nóvoa (Eds.). Educa. Lisboa.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA N° 247 (21/10/1993). Ministério da Educação. Despacho Normativo n° 338/93. Lisboa.
- DOMECA, J. (1992). L’art contemporain contre l’art moderne? Revista *Espirit*. OUT 1992.
- DORFLES, G. (1964). *Tendências da Arte de Hoje*. Ed. Arcádia. Lisboa.
- DURKHEIM, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et Morale*, 6, 273-302.
- DUVE, T. (1989). Au nom de l’art: *Pour une archéologie de la modernité*. Editions de Minuit.
- ECO, H. (1989). *Obra Aberta*. Difel. Lisboa
- EISNER, E. W. (1972). *Educating artistic vision*. London: Collier-Macmillan and New York: Macmillan.
- ESTEVE, J. (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. In *Profissão Professor*. Org. António Nóvoa. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora. Porto.
- ESTRELA, A. e Nóvoa A. (1993). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes. *Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, 4ª edição.
- FERNANDES, D. (1992). Práticas e perspectivas da avaliação (Dois anos de experiências no Instituto de Inovação Educacional). IIE. Lisboa. (Policopiado)
- FERNANDES, D. (1994). In EDUCAÇÃO. N° 8. Prioridades de investigação e de formação. *Práticas na sala de aula*. (15-20). Porto Editora. Porto.
- FERNANDES, D. (1997). Avaliação na escola básica obrigatória: *Fundamentos para uma mudança de práticas*. In Pedro da Cunha (Ed.), *Educação em debate*. Universidade Católica Portuguesa. Lisboa.
- FIGARI, G. (1993). In *Avaliação em Educação: Novas perspectivas*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- FLETCHER, J. (1991). Técnicas de Entrevista. Da selecção de pessoal à comunicação na empresa. Editorial Presença. Lisboa.
- FONTANEL-BRASSART, S. e Rouquet, A. (1977). *A Educação Artística na Acção Educativa*. Livraria Almedina. Coimbra.
- GARDNER, H. (1989). Zero-based arts education: An introduction to Arts-PROPEL. *Studies in Art Education*, 30 (2), 71-83.
- GARDNER, H. (1990). Multiple Intelligences: Implications for art and creativity. In W.J. Moody (Ed.), *Artistic Intelligences: Implications for education* (pp.57-59). New York: Teachers College Press.
- GARDNER, H. (1992). Assessment in context: The alternative to standardized testing. In B. Gifford & M.C. O’Connor (Eds), *Changing assessment: Alternative views of aptitude, achievement and instruction*. Policopiado, (pp. 77-120). Boston: Kluwer.
- GARRIDO, J. (1996). Principais desafios lançados aos sistemas educativos no alvorecer do séc. XXI: *Uma perspectiva internacional*. In A Educação do Futuro O Futuro da Educação. Coleção Perspectivas Actuais. Edições ASA. Porto.
- GETAP, Ministério da Educação (1992). Programa de Oficina de Artes, Bloco 1, 2 e 3. Porto.
- GETTY Center for Education in Art, (1984). *Beyond Creating: The Place for Art in America’s Schools*. Los Angeles. CA.: Author.
- GLOTON, R. e Clero, C. (1976). *A Criatividade Criadora na Criança*. Temas Pedagógicos. Editorial Estampa. Lisboa.
- GOMBRICH, E. (1995). *Arte e Ilusão. Um estudo da psicologia da representação pictórica*. Martins Fontes. S. Paulo-Brasil.

- GUBA, E. e LINCOLN, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin e Y. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117) Sage. Londres.
- GRILLO, M. (1996). Pacto Educativo para o Futuro. Ministério da Educação. Mem Martins
- HANDY, C. (1995). A Era da Incerteza: *Uma reflexão sobre as transformações em curso na sociedade moderna*. Edições CETOP.
- HERNÁNDEZ, F. (1997). Educación y Cultura Visual. Cuadernos de Cooperación Educativa. Publicaciones M.C.E.P. Morón, Sevilla.
- HUYGHE, R. (1986). O Poder da Imagem. Edições 70. Viseu.
- INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (1992). Avaliar é aprender. *O novo sistema de avaliação*. Departamento de avaliação pedagógica. Cadernos de avaliação. Lisboa: Autor.
- JODELET, D.; Viet, J.; BESNARD, P. e MOSCOVICI, S. (1970). *La Psychologie Sociale. Une Discipline en Mouvement*. Mouton. Paris.
- LEMOIS, V. (1993). O Critério do Sucesso: *Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- MANION, L.; Cohen, L. (1990). Métodos de Investigação Educativa. Madrid; Editorial La Muralla, S<sup>a</sup> (original em Inglês, 1989, tradução espanhola).
- MERRIAM, B. (1988). Case Study in Education: a qualitative approach. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1991). DESPACHO Nº 162/ME/91, de 23 de Outubro. Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1992). A avaliação dos alunos no ensino básico. *Outras práticas para o sucesso educativo*. Lisboa.
- MOSCOVICI, S. (1981). On Social Representations, J. P. Forgas (ed.). *Social Cognitions*, Londres, Academic Press.
- MOSS, P. A., Beck, J. S., Ebbs, C., Matson, B., Muchmore, J., Steele, D., Taylor, C., & Herter, R. (1992). Portfolios, Accountability, and Interpretive Approach to Validity. *Educational Measurement: Issues and Practices*. Policopiado, (11 (3), 12-21).
- NAEA (1994). Arts Education. Research Agenda for the Future. Washington: US Department of Education.
- National Assessment of Educational Progress in Art* (1978) Knowledge about Art. Washington DE: National Center for Educational Statistics.
- NEVES, A. (1996). Observação nas Concepções e Práticas de dois Professores do Ensino Básico. Tese de Mestrado da UCP. Lisboa.
- NEWMAN, W. (1990). The Effect of Standardized testing on Education in the Arts. In W. J. Moody (Ed.), *Artistic Intelligences: Implications for Education* (pp.52-56), New York: Teachers College Press.
- NÓVOA, et al. (1991). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação 3. Porto Editora. Porto.
- PACHECO, J. (1994). A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma. Porto Editora. Porto.
- PARDAL, L. (1993). A escola, o Currículo e o Professor. *Cadernos de Análise Sócio - Organizacional da Educação, n.º 7*. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- PARDAL, L. e Correia, E. (1995). Métodos e Técnicas de Investigação Social. *Formação Contínua*. Areal Editores. Porto.
- PAULO, A. (1997). Concepções e Práticas de Avaliação das Aprendizagens de Futuros Professores de EVT. A Investigação como estratégia de formação. Tese de Mestrado da UCP. Lisboa.
- PERRENOUD, P. (1997). Práticas pedagógicas. *Profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas. Temas de Educação. Publicações d. Quixote. IIE. (2ª ed.) Nova Enciclopédia. Lisboa.
- RESNICK, L. & Resnick, D. (1992). Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform. In B. Gifford & M.C. O'Connor (Eds), *Changing assessment: Alternative views of aptitude, achievement and instruction*. Policopiado, (pp. 37-75). Boston: Kluwer.
- READ, H. (1982). A Educação pela Arte. Lisboa. Edições 70.
- RIBEIRO, A. (1992). Reflexões sobre a Reforma Educativa. Educação Hoje. Texto Editora. Lisboa 1992.
- RIBEIRO, L. (1997). Avaliação da Aprendizagem. Educação Hoje. Cacém: Texto Editora.
- SACRISTÁN, J. G. (1991). Consciência e Acção Sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In *Profissão Professor*. (Org.) António Nóvoa. Coleção ciências da Educação. Porto Editora. Porto.
- SAMPAIO, D. (1998). Vivemos livres numa prisão. Editorial Caminho. Lisboa.
- SANTOS, A. (1989). Mediações Artístico - Pedagógicas. Livros Horizonte. Biblioteca do Educador. Lisboa.
- SCHON, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In *Os Professores e a sua Formação*. (pp. 79-91). Temas de educação. Lisboa: Publicações D. Quixote e IIE.
- SOUSA, R. (1980). Desenho (Área: Artes Plásticas). IV Volume Coleção Textos Pré-Universitários - TPU 19. Ministério da Educação. Secretaria de Estado do Ensino Superior.
- SRIVEN, M. (1994). Evaluation as a Discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 147-166.
- STUFFLEBEAM, D. e Shinkfield, A. (1993). Evaluación Sistemática: Guia teórica e Prática. Teorias da Educación. Barcelona. Paidós.
- TAVARES, L. (1993). Conselho Nacional de Educação. A Educação.
- UNESCO (1996). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições ASA.
- VALA, J. (1993). Representações Sociais para uma psicologia social do pensamento social. In Vala, J. e Monteiro, M.: *Psicologia social*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. (pp. 354-384).
- WOODS, P. (1991). Aspectos Sociais Da Criatividade do professor. In *Profissão Professor*. Org. António Nóvoa. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora. Porto.
- WOOFF, T. (1982). Educação Visual no Primário e no Secundário. Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa, Livros Horizonte.

ZABALZA, M.A. (1994). Diários de Aula. *Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Coleção ciências da Educação 11. Porto Editora. Porto.

ZIMMERMAN, E. (1992). *Assessing Students' Progress and Achievements in Art*. In Art Education, November, 1992, Vol 45, nº 6.

# Avaliar Portfolios no ensino das artes visuais

Teresa Eça  
Escola Secundária Alves Martins - Viseu

## Resumo:

Este texto apresenta um quadro conceptual para avaliação de portfolios no ensino das artes visuais, tendo em conta a natureza da disciplina, a validade do instrumento de avaliação e a fiabilidade dos processos de correcção. Apresentam-se domínios de aprendizagem e avaliação baseados nas características de processos e produtos criativos, incluindo uma listagem de conhecimentos e capacidades a avaliar nos trabalhos dos alunos através de um exemplo possível de critérios e matriz de avaliação em arte e *design*.

## Introdução

“Conhecer pode ser o processo de examinar a realidade de uma forma questionadora e de construir “visões” e “versões” não só perante a realidade presente, como também perante outros problemas e realidades”. (Hernandez, 1997, p. 61)<sup>1</sup>

Este texto baseia-se numa proposta que está a ser experimentada com alunos do Ensino Secundário em Portugal. Trata da avaliação de trabalhos de alunos na área das artes visuais e partiu da necessidade de repensar práticas e modelos de avaliação correntes. Mas trata também de conceitos gerais sobre educação, de maneiras de ver o conhecimento e de modos de pensar a educação nas artes visuais. Os pressupostos de partida sobre estas questões levaram a escolhas decisivas sobre o tipo de instrumento de avaliação e a possíveis caminhos para avaliar conhecimentos e capacidades adquiridos pelos alunos. Não

trazemos respostas, mas sim possibilidades de debate; as alternativas propostas não são soluções, mas antes procura de clareza de linguagem e consenso de interpretação entre os utilizadores do sistema de avaliação no ensino das artes visuais.

## 1. Modelo de aprendizagem e avaliação em artes visuais

Os processos de avaliação dependem dos conceitos sobre a educação artística. Para desenhar o instrumento de avaliação proposto partiu-se das perguntas:

Quais são os grandes domínios de aprendizagem em arte e *design*?

O que se pode aprender em arte e *design* e quais são os conhecimentos e capacidades que se podem avaliar no trabalho dos alunos?

O modelo teórico escolhido para a aprendizagem em arte e *design* é um modelo que encara a aprendizagem do ponto de vista da reconstrução social. Três grandes princípios foram tidos em conta: Diferença, Pluralidade e Pensamento independente. A aprendizagem foi compreendida como negociação de ideias através do levantamento de questões pertinentes e procura de respostas variadas, em vez de procura de respostas únicas. Focou-se a aprendizagem no aluno como sujeito activo possuidor de conhecimentos e vivências, isto é, a aprendizagem do ponto de vista dinâmico e interactivo : aprender a aprender e não educação como instrução. Neste contexto, o princípio de diferença é essencial porque os alunos não são entidades abstractas e uniformes, mas sujeitos social e psicologicamente diferentes.

O segundo princípio - a pluralidade - é também essencial porque a educação deve incluir métodos e meios variados, maneiras múltiplas de ver e de resolver as questões, diferentes respostas e posicionamentos. E, finalmente, a promoção de pensamento independente para desenvolver a personalidade, onde se inserem as capacidades de desafiar, resistir e inventar, próprias do indivíduo criativo. Estas capacidades são tão importantes para os professores como para os alunos. Os princípios indicados incorporam a promoção de tomada de riscos, pesquisa pessoal e desafio de ortodoxias vigentes e hierarquias culturais (Swift & Steers, 1999<sup>2</sup>). A partir desses princípios delinearam-se domínios de aprendizagem incluindo conhecimento disciplinar, processos criativos, pensamento crítico, capacidades de resistência a ideologias dominantes e capacidades de intervenção na comunidade.

Estes pressupostos de base não contrariam os programas vigentes da aprendizagem nas artes visuais, mas implicam uma interpretação diferente desses programas, dando mais importância a finalidades e objectivos gerais. Implicam um papel mais activo do professor na operacionalização dos conteúdos, requerendo do professor grandes capacidades de imaginação, planificação e adaptação. Implicam um constante repensar do papel do professor e auto-confiança nas suas decisões mais ousadas e imaginativas. Implicam uma mudança de conceitos sobre o aluno, oferecendo-lhe maior autonomia e possibilidade de escolhas através do desenvolvimento de inquérito crítico e auto-aprendizagem. Implicam um alargamento de campos e exemplos a estudar mais direccionados para a vida quotidiana dos alunos e suas motivações, como ponto de partida para a aprendizagem.

## 2. O processo criativo como aspecto fundamental do ensino das artes visuais

A criatividade aparece como um aspecto comum a muitos modelos de avaliação nas artes e no *design*, embora nem sempre explícito; muitas vezes é referida através de termos como 'invenção', 'originalidade', 'novidade', 'imaginação' (DePryck, 1993)<sup>3</sup>. Eisner (1972

p.

212- 216) acredita que o que se pode avaliar nas artes são capacidades técnicas, aspectos estético-expressivos e imaginação criativa.

Dobbs (1992, p.11) acredita que as artes visuais promovem a criatividade, ou seja, o desenvolvimento de competências para exprimir visualmente pensamentos, sentimentos e valores. A criatividade não foca apenas a manipulação de elementos formais, técnicas e materiais; foca, sobretudo, processos de pensar e fazer representações do mundo.

Pensar a avaliação em arte e *design* passa obrigatoriamente por considerações sobre o trabalho criativo. O pensamento criativo é uma actividade complexa e as concepções actuais de criatividade são tão diversas e abrangentes que se torna necessário pensá-lo dentro de actividades cognitivas e metacognitivas específicas (Feldhusen & Goh, B.E., 1995, p.231)<sup>4</sup>, tais como conhecimento disciplinar, procura de problemas, pensamento crítico, capacidades de avaliação de decisões, tomada de decisões, resolução de problemas, capacidades de comunicação e de persuasão. Apesar de não existir uma definição universal para criatividade, existe consenso sobre aspectos criativos, como capacidades de rever e re-estruturar informações e conhecimento, capacidades de produzir ideias, invenções, objectos artísticos validados por uma comunidade de peritos segundo o seu valor científico, social, estético ou tecnológico.

Para Csikszentmihalyi's (1990),<sup>5</sup> a criatividade não depende só de factores individuais, mas situa-se em sistemas sociais. A criatividade é um sistema de interacções entre um domínio, uma pessoa e um campo. O domínio é um conjunto de oportunidades e constrangimentos para o indivíduo. A pessoa produz um conceito novo ou re-estruturado. O campo define-se pelo conjunto de pessoas que validam o conceito ou produto realizado pelo indivíduo. A pessoa criativa deverá então persuadir o campo (peritos) sobre o mérito da sua proposta, conceito ou produto. A criatividade depende, então, da interacção de pelo menos três elementos: um sistema cultural que contém regras simbólicas, uma pessoa que traz inovação para essas regras simbólicas e um conjunto de peritos que reconhecem e

validam a inovação (Csikszentmihalyi, 1997, p.6). Esta perspectiva é muito importante para as artes, porque inclui as interações entre um meio social que produz informação e *inputs*, a pessoa que interpreta e re-estrutura os *inputs*, criando algo de novo ou diferente e o público que valida o trabalho artístico. A proposta de Ross e dos seus colegas (1993, p. 51)<sup>6</sup>, para um perfil de aprendizagem e avaliação dos alunos em artes, considera também a existência destes três grandes elementos. O trabalho artístico desenvolve-se a partir de um universo colectivo onde existem as convenções ou regras simbólicas, que deverão ser compreendidas pelo aluno; um universo pessoal onde o aluno se apropria dessas convenções e as transforma em algo de novo; e, de novo, o meio como universo colectivo de pessoas que vão validar as transformações publicadas de acordo com critérios de julgamento consensuais.

O aluno não só recolhe estímulos externos do meio através de *inputs* de informação fornecida pela escola e pelo seu envolvimento social, mas também é influenciado por estímulos internos relacionados com as suas motivações, intenções e propósitos (Amabile, 1990)<sup>7</sup>. O processo criativo desenvolve-se através de processos de memorização, pesquisa, descoberta, interpretação, crítica e avaliação de dados, procura de problemas, germinação de ideias através de apropriação e transformação dos dados recolhidos, exploração, experimentação, tomada de decisões, avaliação, produção de respostas ou resolução de problemas, justificação e publicação das respostas encontradas. Não é um processo linear, mas sim um processo holístico (Goswami, 1996)<sup>8</sup>. Cada aluno tem a sua própria sequência no processo e o progresso dá-se através de saltos, regressões e descontinuidades. Embora se possa falar de etapas ou fases de desenvolvimento - como, por exemplo, Preparação, Incubação, Iluminação, Manifestação - essas etapas nem sempre se podem seriar de modo contínuo.

*We cannot see the potency of creativity without realising that creativity at its highest context is a discontinuous jump of consciousness out of known contexts. Such a discontinuous jump out of the system - "involving a transcendent realm of consciousness of universal,*

*purposive, themes" - is an act of fundamental creativity when it manifests a new product through the creative process (Goswami, 1996, p.56)<sup>9</sup>.*

### 3. Avaliar processos e produtos criativos

Avaliar processos e produtos criativos pode ser complicado, porque não existem definições universais para criatividade (Treffinger, 1987)<sup>10</sup>. No entanto, algumas pesquisas mostraram possíveis orientações para a sua avaliação. Por exemplo, uma interpretação consensual de critérios foi apontada como essencial (Amabile, 1990, p.65)<sup>11</sup> para a fiabilidade dos resultados de avaliação de processos e produtos criativos.

Outro aspecto relevante para uma avaliação justa e fiável de processos e produtos criativos é a definição clara dos domínios onde se inserem os conhecimentos e capacidades que os alunos devem revelar. A definição proposta por Eisner (1972, p. 217-222)<sup>12</sup> foi pioneira nesse sentido. Os domínios base considerados por Eisner são os domínios do movimento *Discipline Based Art Education* e incluem (i) crítica de arte, (ii) estética, (iii) história da arte e (iv) produção artística. Não se trata propriamente de um modelo conceptual, mas mais de uma organização por disciplinas, vindo a educação artística desenvolvida a partir dos campos expressivo/produutivo, perceptual, analítico/ crítico e histórico/cultural.

Eisner refere que se deve avaliar os trabalhos criativos segundo (i) alargamento de limites, (ii) invenção, (iii) ruptura de limites e (iv) organização estética. 'Alargamento de limites' inclui capacidades de estender o conhecimento. 'Invenção' não é apenas descoberta mas também transformação organizada segundo um propósito. 'Ruptura de limites' inclui capacidades de criticar as teorias e dados conhecidos e de desenvolver novas propostas. Os alunos deverão ser capazes de estabelecer uma ordem e estrutura equacionando os problemas encontrados e as suas ideias. Organização estética inclui apreciação e avaliação estética de formas

visuais, requerendo coerência e harmonia nos trabalhos. O conceito de alargamento e de ruptura de limites é bastante importante para compreender o trabalho dos alunos, porque se trata de uma definição clara de processos de apropriação e transformação das regras simbólicas, *inputs* externos, como o conhecimento disciplinar e objectos da cultura visual que influenciam o aluno, e de *inputs* internos, como motivações pessoais.

Mas para esta experiência não se utilizaram os domínios do DBAE advogados por Eisner e seus seguidores. Tentou-se encontrar uma estrutura de domínios que respeitasse o aluno como possuidor de conhecimento e como indivíduo interveniente no seu contexto social e cultural, que inserisse em todas as etapas a avaliação e auto-avaliação de processos e produtos, porque a avaliação tem um papel fundamental em todas as fases do processo criativo (Feldhusen & Goh, 1995).<sup>13</sup>

Estruturou-se um quadro possível definindo três grandes domínios de aprendizagem e avaliação a partir dos pressupostos iniciais. À partida, definiu-se um grande domínio em que os alunos se informam e pesquisam sobre a linguagem dos objectos da cultura visual: percepção, regras, convenções, impacto social e objectos de contextos variados (vários períodos históricos, diferentes culturas e diferentes meios de expressão, técnicas e materiais). Neste domínio englobamos conhecimento disciplinar, porque ele é fundamental para desenvolver processos criativos (Alexander, 1992<sup>14</sup>; Amabile, 1987), como, por exemplo, conhecimento de técnicas de exploração e manipulação, porque são condição necessária para a produção artística (Best, 1996, p.89; Dobbs, 1992), e conhecimento de processos de contextualização e de análise crítica e de objectos da cultura visual. O conhecimento pessoal do aluno, ou a informação e motivações que o aluno traz, são também essenciais dentro deste domínio, isto é, o conhecimento não formal que influencia as disposições, interesses e propósitos dos alunos. É de todo o interesse que durante a avaliação se tenha em conta a capacidade de compreensão dos alunos, tanto em relação ao conhecimento formal (disciplinar) como informal.

Um outro grande domínio diz respeito

à produção expressiva, ao desenvolvimento de ideias e produção de respostas pessoais. Incluímos aqui a apropriação e transformação do conhecimento e informação, onde processos cognitivos e meta-cognitivos actuam, como por exemplo: procura de problemas, pensamento crítico, flexibilidade, tomada de decisões, resolução de problemas, persistência, fluência, originalidade, elaboração, síntese, curiosidade, abertura, tomada de riscos, planificação; organização, avaliação, etc. Este domínio desenvolve-se entre processos de germinação de ideias, experimentação e exploração de possibilidades, reflexão crítica sobre a adequação das possibilidades aos propósitos, avaliação e escolha de alternativas. *Grosso modo*, trata-se de alargamento e ruptura de limites, invenção, imaginação e avaliação.

E, finalmente, o terceiro grande domínio que desenhamos incide sobre comunicação e publicação; inclui os produtos finais e sua publicação tendo em conta a validação do mérito do trabalho, significado e função por juízes externos, professores, colegas dos alunos e outros elementos da comunidade. Aqui inserem-se capacidades de resolução e avaliação de problemas, inovação, originalidade, capacidades técnicas, capacidades de justificar propósitos, decisões e intenções dentro de contextos de intervenção na comunidade e de persuadir o público sobre o seu mérito.

<b>Conhecimento disciplinar Conhecimento não Formal</b>	<b>Apropriação e Transformação dos conhecimentos</b>	<b>Publicação: Respostas pessoais</b>
<u>Compreender e interpretar:</u> Regras simbólicas Percepção visual Linguagem Visual Comunicação Visual Objectos da cultura visual Contextualizar ( épocas, culturas, espaços ) Significados Funções Materiais Técnicas Códigos, técnicas de produção e consumo de objectos visuais	<u>Utilizar e reflectir sobre:</u> Apropriação de convenções, regras simbólicas Procura de problemas Exploração de dados do mundo real ( conhecimento formal e informal) Experimentação de processos, técnicas e materiais - estender fronteiras, tomada de riscos, de saídos, ruptura de limites Germinação de ideias Desenvolvimento de ideias, avaliação, tomada de decisões Resolução de problemas	<u>Justificar, Persuadir:</u> Resolução de problemas - criação de respostas pessoais, comunicação das respostas, avaliação. Justificação das opções tomadas tendo em conta propósitos, significados, funções.
<b>Investigar, Descobrir Organizar, Criticar</b>	<b>Experimentar Explorar Inovar Criticar Avaliar</b>	<b>Apresentar respostas, Avaliar, justificar</b>

Figura 1: Domínios possíveis de aprendizagem e avaliação nas artes e no design

#### 4. Portfolio como instrumento de avaliação

Dados empíricos coligidos durante 2002 junto de uma amostra de 100 alunos portugueses do primeiro ano de cursos de arte, *design*, arquitectura e multimédia indicaram que os estudantes portugueses consideravam o portfolio como o instrumento de avaliação mais adequado para as artes visuais. Segundo as suas opiniões, a avaliação deveria incidir sobre o processo (investigação, registo de intenções e motivações e estudos de desenvolvimento) e sobre os produtos finais.

O portfolio é um instrumento de avaliação aplicado em vários países tanto na avaliação contínua como na avaliação externa ou exames finais (International Baccalaureate;

Arts Propel; Project Zero; Holanda; Finlândia). É também utilizado por várias escolas superiores artísticas e universidades como instrumento de selecção de alunos.

Vários investigadores demonstraram as potencialidades do portfolio como instrumento de avaliação válido para as artes (Gardner, 1992<sup>1</sup>; Beattie, 1994<sup>2</sup>; Boughton, 1996<sup>3</sup>). O portfolio inclui processo e produto, favorece a autonomia dos alunos, o inquérito crítico, a constante reflexão sobre progressos e dificuldades; favorece a integração da avaliação na aprendizagem; respeita as bases teóricas da educação em arte e *design*; inclui um variado leque de conteúdos, e tarefas motivadoras para os estudantes, e, pela sua flexibilidade, apresenta riscos reduzidos de discriminação de grupos ou minorias.



Um portfolio é uma colecção de trabalhos seleccionados pelo aluno segundo um propósito ou tema. Exibe esforço, progresso e resultados em mais do que uma área; inclui reflexões críticas e justificação de tomada de decisões. O portfolio é realizado a partir de um tema ou tópico dado ou à escolha do aluno e mostra trabalhos onde o aluno explora o tópico, planifica, elabora, apresenta e avalia o seu projecto (Lindström, 1998<sup>4</sup>). O portfolio facilita a fiabilidade de resultados, porque um vasto leque de trabalhos revelando as mesmas qualidades ou qualidades semelhantes pode ser apreciado, verificando-se assim, por várias vezes, a consistência da avaliação. As funções do portfolio são flexíveis e respeitam estilos de aprendizagem diferentes e diferentes motivações dos alunos. A fiabilidade do instrumento não depende da uniformidade das tarefas mas sim da interpretação consensual das qualidades a procurar nos trabalhos dos alunos. Alunos e professores deverão compreender claramente os critérios de avaliação, para que os alunos possam inserir trabalhos que revelem o que se procura avaliar. A figura 2 esquematiza o tipo de evidência que se pode incluir no portfolio:

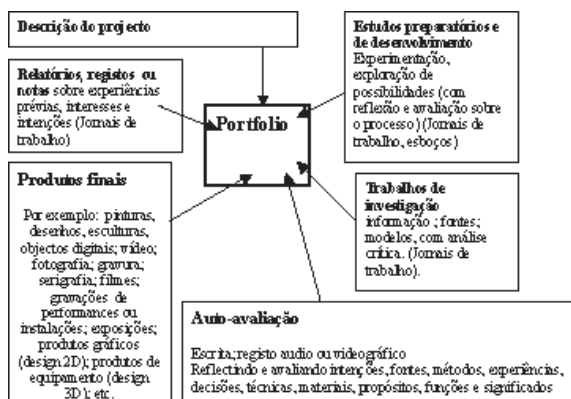


Figura 2

## 5. Proposta de critérios alargados de avaliação

A maior dificuldade da avaliação nas artes e no *design* reside nas diferentes interpretações dos critérios; muitas vezes os critérios são vagos ou mal explicados. A formulação de critérios e descritores de níveis é muito importante e necessita de grande clareza de linguagem. No entanto, critérios bem formulados não chegam para uma avaliação fiável; é

necessário que exista consenso sobre eles tanto da parte dos professores como dos alunos. A utilização de exemplos visuais ajuda a atingir interpretações comuns.

O próprio conceito de avaliação referida ao critério não nos parece muito adequado à natureza da arte e do *design*. Ao propormos estes critérios possíveis temos em conta que a avaliação em artes deve ser holística, e, para nós, os critérios devem ser utilizados com flexibilidade, como 'janelas' para olhar e não como normas taxativas. Os exemplos que apresentamos são apenas exemplos baseados no quadro conceptual proposto. Tentámos seleccionar o que acreditamos que seja fundamental avaliar nos portfolios dos alunos para servirem como modelo de negociação entre professores e alunos.

CA1: Regista ideias, experiências, informação dada e opiniões em formas visuais e outras apropriadas às intenções.

Este critério incide sobre as capacidades de registar e organizar ideias e motivações assim como capacidades de planificação do trabalho.

CA2: Analisa criticamente e utiliza no seu trabalho fontes da cultura visual mostrando compreensão de propósitos, significados e contextos.

Este critério incide sobre capacidades de coligir, organizar e analisar as fontes que o aluno investigou como relevantes para o seu portfolio.

CA3: Desenvolve ideias através de exploração, experimentação e avaliação.

Neste critério poderão ser desenvolvidos subcritérios, focando capacidades técnicas, exploração e manipulação de materiais, experimentação, desenvolvimento e selecção de ideias (em quantidade e qualidade) em função das intenções.

CA4: Apresenta um conjunto organizado de trabalhos e produto final, evidenciando uma resposta pessoal coerente e informada, e realizando intenções.

lio como um todo e os produtos finais. Poderá ser desdobrado segundo capacidades técnicas específicas: compreensão e utilização dos elementos da linguagem plástica, estilo pessoal, etc.

CA5: Avalia e justifica o mérito do seu trabalho.

Este critério, apesar de servir essencialmente para a avaliação do relatório de auto-avaliação, pode ser aplicado nas anotações dos alunos e jornais de trabalho que revelem capacidades de avaliação crítica do aluno em relação ao processo de trabalho e produtos finais.

A partir dos critérios propostos, tentámos elaborar uma matriz de avaliação de portfolios (Apêndice 1). Mais uma vez frisamos a necessidade de interpretar os critérios e definição de níveis de consecução de modo flexível, incluindo sempre uma avaliação holística final do portfolio para verificar a consistência dos julgamentos na unidade do trabalho apresentado.

## 6. Conclusão

Esta proposta deverá ser vista como uma possibilidade e não como regras rígidas. Ela foi baseada na opinião de estudantes e professores portugueses, em escritos teóricos sobre educação artística e criatividade, e estruturou-se tendo em conta programas de arte e *design* do ensino secundário em Portugal. Foi analisada a sua validade, numa fase inicial, através de análise documental, de opiniões de peritos sobre avaliação em artes e numa experiência piloto com 53 alunos e 7 professores do ensino secundário. Esta experiência piloto envolveu tanto avaliação interna (pelo professor do aluno), como avaliação externa (por correctores treinados). Os resultados encontrados nesta fase inicial foram satisfatórios em termos de grau de fiabilidade de correcção e validade do instrumento de avaliação. No entanto, foi uma amostra muito pequena e acreditamos que a proposta apresenta alguns problemas, sobretudo porque implica um grande esforço por parte de professores e alunos, e reformulação de atitudes para com a prática artística nas escolas. O portfolio requer gran-

de preparação, capacidades de planificação e de trabalho persistente. Requer, também, capacidades críticas e de avaliação, através de expressão escrita, oral e visual que, embora incluídas em finalidades e objectos gerais da educação artística, nem sempre são sistematicamente operacionalizadas na prática curricular.

Acreditamos que este modelo pode ser aplicado não só no ensino secundário, como preparação para os estudos superiores, mas também em outros graus de ensino. O que apresentámos como fundamentos da aprendizagem e da avaliação em arte e *design* foram linhas gerais. Tanto os domínios como os critérios propostos são flexíveis e sujeitos a maior ou menor desenvolvimento, segundo os contextos educacionais. O nosso propósito essencial foi lançar um debate sobre a necessidade de clareza de linguagem e interpretação consensual de qualidades e conhecimentos a avaliar em arte e *design*, não apresentamos receitas mas, sim, possibilidades.

## Notas

1 Hernandez, F. (1997). *Educación Y Cultura Visual*. Sevilla: Morón.

<sup>2</sup> Swift, J. & Steers, J. (1999). A manifesto for art in schools. *Journal of Art & Design Education* 18 (1), pp. 7-13.

3 DePryck, K. (1993) paper presented at Creativity 93 World Congress in Madrid

4 Feldhusen, J.F. & Goh, B.E. (1995) **Assessing and Accessing Creativity: An Integrative Review of Theory, Research, and Development.** in *Creativity Research Journal* Vol 8 (3), pp. 231-247.

5 Csikszentmihalyi, M. (1990) **The domain of creativity.** In M. A. Ruco and R.S. Albert (Eds.) *Theories of Creativity* (pp.190-212). Newbury Park, CA: Sage.

6 Ross, M., Radnor, H., Mitchell, S., Berton, C. (1993). *Assessing Achievement in the Arts*. Buckingham: Open University Press.

7 Amabile, T. M. (1990) **Within you, without you: The social psychology of**

10 Citado por Feldhusen, J.F. & Goh, B.E. ( 1995) Assessing and Accessing Creativity: An Integrative Review of Theory, Research, and Development. *Creativity Research Journal* Vol 8 (3), pp. 231-247.

11 Amabile, T. M. (1990) **Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond.** In M. A. Ruco and R.S. Albert (Eds.) *Theories of Creativity* (pp.61-91). Newbury Park, CA: Sage.

12 Eisner, E. (1972). *Educating Artistic Vision*. London: Macmilian.

13 Feldhusen, J.F. & Goh, B.E. ( 1995) Assessing and Accessing Creativity: An Integrative Review of Theory, Research, and Development. *Creativity Research Journal* Vol 8 (3), pp. 231-247.

<sup>14</sup> Alexander, P.A. (1992). Domain Knowledge: Evolving themes and emergent concerns. *Educational Psychologist*, 27(1), 33-51.

<sup>15</sup> Gardner, H. (1992). Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing. In Guifford, B & O, Connor M.C. (Eds.), *Changing Assessment: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer.

<sup>16</sup> Beattie, D. K. (1994). The Mini-Portfolio: Locus of a Successful Performance Examination. *Studies in Art Educ.* 47, 2, 14-18.

<sup>17</sup> Boughton, D. (1996) Assessment of Student Learning in

## Apêndice I: Matriz de Avaliação

	Nível: 1-4	Nível: 5-9	Nível: 10-14	Nível: 15-17	Nível: 18-20
<p>Critérios de avaliação</p> <p>CA1: Regista ideias, experiências, e opiniões em formas visuais e outras apropriadas às intenções</p> <p>(30 pontos)</p>	<p>Registo muito limitado ou inapropriado</p> <p>O aluno não tem consciência das suas intenções</p> <p>(1,5/6pts)</p>	<p>Alguns registos apropriados. O aluno sabe o que quer fazer, mas as intenções não são visíveis, desiste facilmente</p> <p>(7,5/13,5)</p>	<p>Conjunto razoável de observações apropriadas</p> <p>O aluno tem intenções claras, mas nem sempre é óbvio, mostra um certo grau de curiosidade e persistência</p> <p>(15/21)</p>	<p>Amplio conjunto de observações e opiniões apropriadas. As intenções do aluno são óbvias, mostra persistência e combina alguma informação de acordo com as intenções.</p> <p>(22,5/25,5)</p>	<p>Um conjunto excelente de registo de observações apropriadas ao trabalho com reflexões pessoais. As intenções estão claramente apresentadas. Aborda vários temas e problemas segundo várias perspectivas e desenvolve muitos rascunhos, esboços, e tentativas articulando e combinando informação coligida com as suas ideias. (27/30 pts)</p>
<p>CA2: Analisa criticamente e utiliza no seu trabalho fontes da cultura visual mostrando compreensão de propósitos, significados e contextos</p> <p>(1,5/6pts)</p>	<p>O aluno apenas utiliza as fontes aconselhadas pelo professor, apenas colige informação sobre essas fontes.</p> <p>(1,5/6pts)</p>	<p>O aluno mostra algum interesse na descoberta de fontes que o professor aconselhou e que ele(a) próprio encontrou mas limita a pesquisa à coleção e organização de informação</p> <p>(7,5/13,5)</p>	<p>O aluno procura activamente fontes para gerar as suas próprias ideias. Revela que pode coligir, organizar e usar uma variedade de fontes primárias e outras no seu trabalho. Apresenta poucas reflexões críticas sobre propósitos, significados e contextos.</p> <p>(15/21)</p>	<p>O aluno procura com entusiasmo várias fontes de várias culturas e períodos históricos relacionadas com o tema revelando uma boa compreensão de contextos e utilizando-as de um modo versátil, independente e bem integrado no seu trabalho</p> <p>(27/30 pts)</p>	<p>O aluno procura com entusiasmo e reflecte criticamente sobre várias fontes de várias culturas e períodos históricos relacionadas com o tema revelando uma boa compreensão de contextos e utilizando-as de um modo versátil, independente e bem integrado no seu trabalho</p> <p>(colige, organiza, selecciona, combina, critica e reorganiza)</p> <p>(27/30 pts)</p>

(30 pontos)

<p>CA3: Desenvolve ideias através de experimentação, exploração e avaliação (60 pontos)</p>	<p>Um conjunto inadequado de ideias óbvias, não experimenta possibilidades. Não reflecte sobre as experiências desenvolvidas e decisões tomadas (3/12 pts)</p>	<p>O trabalho revela uma exploração limitada ou pouco clara de ideias apropriadas. Repetição de ideias. A falta de persistência e de domínio técnico impede o seu desenvolvimento. Sem reflexão sobre as experiências desenvolvidas e decisões tomadas (15/27)</p>	<p>O trabalho evidencia uma exploração razoável mas pouco ousada de ideias apropriadas. Resolução razoável de conceitos, media e expressão técnica em alguns trabalhos mas pouca reflexão sobre as experiências desenvolvidas e decisões tomadas (30/42)</p>	<p>O trabalho ilustra uma exploração compreensiva de ideias apropriadas (experimentação, exploração arriscada), e uma boa resolução de conceitos, media e expressão técnica na maioria dos trabalhos. Mostra alguma reflexão crítica sobre as experiências desenvolvidas e decisões tomadas (45/51)</p>	<p>A aluna(o) frequentemente procura, formula ou reformula problemas de um modo independente. Experimenta e explora possibilidades constantemente e com ousadia (alarga e rompe limites) e frequentemente encontra possibilidades e soluções não esperadas. Mostra reflexão crítica sobre as experiências desenvolvidas e tomadas de decisões. (45/60)</p>
<p>CA4: Apresenta um conjunto organizado de trabalhos e produto final evidenciando uma resposta pessoal coerente e informada, realizando intenções (60 pontos)</p>	<p>Um pequeno conjunto inadequado de trabalhos foi produzido demonstrando um conhecimento limitado sobre conceitos e técnicas da expressão artística. Produto final inapropriado. (3/12 pts)</p>	<p>O conjunto de trabalhos e o produto final revelam capacidades técnicas e utilização da linguagem e meios expressivos plásticos limitados (15/27)</p>	<p>Um considerável conjunto de trabalhos e produto final foi produzido demonstrando uma compreensão adequada de conceitos e técnicas da expressão artística. (30/42)</p>	<p>Um grande conjunto de trabalhos e produto final foi produzido e demonstra uma boa compreensão de conceitos e técnicas da expressão artística. (45/51)</p>	<p>Um conjunto criteriosamente seleccionado de trabalhos e produto final foi apresentado revelando capacidades técnicas e utilização da linguagem plástica e meios expressivos excelente. (45/60)</p>
<p>CA5: Avalia e justifica o mérito do seu trabalho (20 pontos)</p>	<p>É incapaz de explicar as razões do seu trabalho ou intervenção. (0/3)</p>	<p>Utiliza os critérios de avaliação, explica vagamente as intenções e utilização de fontes, mas não fundamenta a qualidade do seu trabalho nem o tipo de intervenção</p>	<p>Avalia as características e mérito do seu trabalho utilizando vocabulário específico, fundamenta razoavelmente as qualidades do trabalho explicando o processo e progresso referindo intenções, fontes e problemas encontrados. Explica vagamente a sua intervenção dentro de contextos sociais e culturais.</p>	<p>Avalia as características e mérito do seu trabalho utilizando vocabulário específico, fundamenta satisfatoriamente as qualidades do trabalho explicando o processo e progresso referindo intenções, fontes e problemas encontrados. Explica satisfatoriamente a sua intervenção dentro de contextos sociais e culturais.</p>	<p>Avalia as características e mérito do seu trabalho utilizando vocabulário específico, fundamenta com fluência as qualidades do trabalho explicando o processo e progresso referindo intenções, fontes e problemas encontrados. Explica fluentemente a sua intervenção dentro de contextos sociais e culturais.</p>

# «Educação artística?!»

---

Vitor da Silva  
Prof. Auxiliar da Faculdade de  
Arquitectura da Universidade  
do Porto

O tema que vos proponho para o debate de hoje tem como título: «Educação artística?!». O modo interrogativo mostra bem a implicação de uma dúvida e, também, o efeito de surpresa, de admiração e de ironia sem a qual nada poderia perguntar. A questão anunciada no título desta comunicação suspende, de facto, algumas condições fundamentais. Em primeiro lugar: quem fala?, quem pergunta? Claro está que quem vos fala e quem vos dirige a palavra é o conferencista, neste momento, mas também o professor de desenho, o pintor, o espectador, a pessoa comum e, ainda, o aluno que fui, as lições e as experiências que soube colher. São, naturalmente, diferentes identidades, personagens e situações que participam na colocação do problema. Falo-vos então de um lugar preferencial, onde se sucede uma heteronomia do sujeito, ao mesmo tempo, um e «outros», memória e esquecimento. Portanto, o sujeito que vos fala não é categoricamente uno, nem vos deseja falar de uma experiência unitária e absoluta. Apenas questiona, de uma maneira imediata, e talvez por isso mesmo mais crítica, a possibilidade de aceder à descrição de um problema. Em segundo lugar: «Educação artística?». Porquê interrogar? A interrogação lançada permite-me pensar aquilo que falta (ou falha, ou fala) na articulação dos dois termos, entre o substantivo “educação” e o adjectivo “artística”. A função do ponto de interrogação e de admiração, o lapso ou o recuo que estabelecem na enunciação da frase, constituem, na verdade, sinais, a figura de uma deformidade, que, tal como numa caricatura, me impele a ver e a pensar, não só com a comicidade do traço carregado como com a ironia do «retratado». A interrogação procura, assim, interferir na imagem de estabilidade e de legalidade que parece constituir a educação

artística. A minha interrogação parece-se com uma falta (falha, fala) de educação, mas o que ela sugere, antes de tudo, é tentar pensar a normatividade, descarregar uma ordem dos discursos e a consciência de um adquirido. A abordagem que proponho parecer-vos-á, por isso, excessivamente interrogativa, formalista, crítica, vaga e até mesmo abstracta. Não é esta a minha intenção. Tentarei expor e explicar a minha única motivação de princípio relativamente ao tema, assunto sobre o qual me considero suficientemente céptico e desiludido.

A Educação Artística, compreendêmo-la como educação da arte ou como uma qualidade da educação? A Educação artística é o mesmo que a educação da arte? Podemos dizer que existe uma educação artística do mesmo modo que dizemos que há uma educação científica, uma educação literária, uma educação musical? Por exemplo, em que é que distingue a educação artística da educação musical? Ou da educação da dança? O que é que vem dizer a arte, ou o seu adjectivo, artístico, à educação? Se existe uma educação artística ou uma educação da arte, significa que se conhece o objecto ou objectos (serão estes «artísticos»?!) que ela se propõe educar? A educação artística educa os objectos de arte?! O adjectivo “artístico” qualifica uma disciplina, os objectos ou fins dessa disciplina? E a educação, as ciências da educação incluídas, que objectividade podem encontrar nos objectos da arte? São científicos os objectos da arte? O que se educa na Educação Artística é a arte? A música, a dança, o teatro, o cinema? O que é a arte e quais são os seus objectos? As respostas a estas questões não nos satisfazem se não re-interrogarmos a eficácia

com a qual se fundou a educação da arte, e a particularidade dos seus métodos e objectos. Problema da arte ou problema de educação? Questão, sem dúvida, simultaneamente colocada à educação e à arte, à transmissão dos saberes e à produção de objectos de arte, que encontrou a sua metodologia e a sua forma na positivação de uma disciplina maior: a História da Arte. O meu ponto de partida distingue, portanto, as questões colocadas à educação (ensino, instrução, pedagogia) da arte, como problemas colocados à definição dos objectos da arte, e por ironia do destino, aos problemas colocados à História da Arte e, enquanto disciplina central na definição de uma teoria do conhecimento, que envolve e implica a apreensão dos seus próprios objectos e saberes. Pensar a educação da arte significa, por isso, pensar a confrontação prática com a disciplina da História da Arte, onde a interpretação dos processos, dos factos e dos objectos da arte se multiplica e se objectiva em função de uma consciência crítica, paroxística, isto é, em função de uma técnica de saberes e de usos do saber. A História da Arte fundou a arte na objectividade, num poder sobre os objectos artísticos, cuja existência se reduz à significação objectiva, resultado de um determinismo, de um ideal de progresso e de sabedoria. O modelo de saber da história legitimou uma definição extensa de objectos, permitindo nomear todos os objectos possíveis como determinação da unidade de uma mesma metodologia. Mas serão os objectos da arte objectos do saber? Objectos de um mesmo «saber»? Tudo o que se pode saber e aprender acerca de uma obra de arte será que nos explica o olhar, os movimentos, a atitude que com ela compomos? Creio que um dos factos consumados da educação artística reside no imperativo da prática, isto é, na formação empírica, técnica e expressiva de processos e de regras, que intervêm na concepção e elaboração de procedimentos que podemos qualificar de objectos artísticos. Os efeitos de uma «imitação» da experiência artística são ensaiados e promovidos a exercícios mais ou menos disciplinados. Basta olhar para o exemplo prático, pedagógico, histórico e disciplinar que o desenho tem constituído ao longo dos séculos. Na realidade, a educação artística pelo desenho demonstra esse campo «original» de procedimentos práticos, onde

ainda se desempenha grande parte da formação «subjectiva» e artística. Mas também tem sido o seu desenvolvimento, em pressupostos técnicos e objectivos, que lhe modificou a matriz «educativa». O modelo problemático do desenho cedeu o lugar às novas e produtivas concepções no domínio dos objectos funcionais. A potenciação de forças e de energias que exprimem o mundo sensível da arte, desde o didactismo da concepção platónica até à «vigilância» das vanguardas, tornou-se em optimização e limitação de forças no corpo dos objectos úteis. O *design*, hoje, não é mais do que a aplicação, no universo das formas, de uma norma de regulação e de inflexão, de hábitos e de atitudes que reflectem as exigências de uma sempre renovada re-produção de objectos. Penso que, hoje, a educação artística conserva a lógica desta formação, não como um seu exclusivo, mas calculada e preparada pelas exigências «liberais» e técnico-profissionais. A educação artística promove (esta é a palavra exacta) formas e maneiras úteis de formação dita «artística», que por sua vez o funcionalismo converte numa educação vectorizada, na exigência de uma educação «democrática» a todo o custo. Sabemos que a educação artística, tal como a arte, opera numa espécie de «contrato» com a sociedade, com os seus modos de produção. Os hábitos e os usos, os modos de vida, constituem a verdadeira fonte da objectividade e da subjectividade, à qual a educação artística corresponde com a formulação, quer teórica quer prática, de uma constância normativa, transformada no esgotamento das suas possibilidades, na prescrição de uma regra «cultural», isto é, na concepção estável e durável de uma forma de identidade e de controle da cultura. Na educação artística existe este imperativo de eficácia, eficácia de um saber que transporta o seu próprio nome, e cujo saber apenas se objectiva num equívoco qualitativo: «artístico». A educação artística é o imperativo da regra e da cultura, o instrumento das opiniões da arte.

Se a educação artística se reconhece na eficácia de uma razão prática e em processos de apreensão técnica da cultura, esta não exclui o campo de uma filosofia ou de uma doutrina natural ou espontânea com a qual ela ordena a adequação das suas próprias experiências e finalidades. As ciências da

educação constituem este campo de autoridade que a arte, por seu lado, há muito conhece nos limites da sua própria razão crítica. A ordem dos discursos e das práticas artísticas soube encontrar, na idade da semelhança e do reconhecimento, a palavra mágica para a formulação de um saber e de um poder sobre si mesmo - essa palavra é o desenho. O desenho determinou não só um campo de realização artística como emprestou o seu nome à operação metafísica, que no Renascimento estabelece a primeira síntese intelectual das artes. O desenho era, na singularidade da sua concepção, o modelo «teórico» e «cultural» que a pluralidade e a manualidade oficial das outras artes, por si só, não conseguiam celebrar como síntese imaginativa e criativa. A ideia do desenho desempenhou um duplo papel de socialização e de intelectualização do artista, enquanto cabia à História (e ao historiador) da Arte formalizar a lei da sua própria disciplina. A educação artística foi, assim, contemporânea da educação do artista, ao mesmo tempo que a História da Arte garantia uma forma, a biografia, e se preparava para constituir, com Panofsky e a filosofia crítica de Kant, uma metodologia científica.

Desde Vasari que a História da Arte se tem instituído como disciplina «humanista», como disciplina que não faz outra coisa senão apelar a uma educação civilizada, a uma conjuração da violência, da barbárie, do dissemelhante, do «inumano», do «obsuro» e da diferença, que, por outro lado, a arte sempre soube transportar. A concepção da arte, pelo historiador, sob este ponto de vista, distingue-se do espectador comum, porque, como diz Panofsky, tem consciência desta situação. Porque sabe que só há ciência com consciência. Por isso, se a consciência da arte cria a própria existência dos seus objectos, delimitando um espaço de existência, logo, a arte e os seus objectos não admitem outra coisa senão a consciência. Os objectos de arte são objectos de consciência, fabricados, pensados e consumidos em consciência. São objectos bem educados, tanto melhor se úteis e funcionais. Sabemos que para a História o inconsciente não existe, tal como para a História da Arte o inconsciente também não existe, apesar de Freud, de Lacan, de Kofman, do surrealismo

e da arte contemporânea. Se a crítica da arte o «usa» é como função, como legitimação de funções naturais, individuais, psicológicas, sociais ou políticas do artista. O inconsciente realiza-se na catarse tal como a obra se procura realizar na utopia social. O inconsciente nada nos sugere sobre a viagem do olhar no interior das próprias obras de arte. (Hoje a este respeito o panorama, quer da crítica, quer da história da arte, tem-se transformado enormemente, centrando-se na experiência dos objectos da arte. Os exemplos de Louis Marin, de Hubert Damish, de Didi-Hubermann, de Manlio Brusatin, de Schefer ou de Hans Belting, ou ainda de José Gil dizem-nos muito acerca da intenção das respectivas escolhas filosóficas). As tensões psíquicas como a melancolia, a fúria, a angústia, a morte convertem-se numa tematização, num valor de saber, de esperança e de imortalidade. A morte da arte, como muitas vezes a morte do artista, passa a ser esta condição elementar para que ela, a arte, e ele, o artista, possam renascer, para que, assim, ambas se possam continuar a afirmar de um renascimento e de um progresso da arte. Último recurso metafísico que sonha com uma educação que nos salvaria de toda a violência, que nos salvaria da morte, para nos lançar na imortalidade, na fama e na glória, de que é feita a sua história e os seus heróis - os artistas.

A educação artística, para além das suas boas ou más intenções, integra uma finalidade da qual está mais ou menos consciente. Ela constitui uma participação e uma integração da cultura: ela é uma regra da cultura. É certo que a cada sociedade a sua cultura, a sua regra, a sua respectiva educação artística, os seus instrumentos e finalidades. Estes são processos de pertença e de identificação, onde cultura popular e cultura erudita se cruzam, onde cultura ocidental e outras culturas se combinam. Imagem não conflitual da cultura, imagem «humanista» demasiado humana da cultura. Imagem onde a virtude das imagens é a virtude de uma educação artística; virtude onde mais do que tudo importa minimizar a contradição, resolvendo-a, integrando-a, sem violência. A educação artística move-se deste



modo, aquém e para além de uma relação com as «imagens» que fazem violência. Na realidade, a educação tende a desincarnar esta experiência; idealiza-a, aliena-a ou, pior ainda, reincarna-a na consciência de um mal absoluto, segundo uma identificação do mal, e de uma ética que funciona como uma anestésica, ou uma anestésica, feita de senso comum, de informação, de opinião, de «boa educação». A dificuldade da arte nasce da facilidade com que os seus objectos se objectivam. Este é um problema comum à arte e à educação artística. A objectivação da arte, reduzida e deduzida da sua forma e das suas virtudes históricas parece só saber consolidar-se em conhecimento que por sua vez se pode e deve conhecer. Desimplicar o saber, o conhecimento, é a primeira palavra que encontro para renunciar às palavras mágicas e sintéticas, tão bem intencionadas da história, onde efectivamente se faz e se continua a fazer a educação artística. Trata-se de fazer emergir uma noção do inconsciente capaz de se opor à consciência que tudo sabe e interpreta. Trata-se de verificar como o destino da educação da arte deve operar com os lapsos e as falhas dos processos de conhecimento. Trata-se não de compreender, mas de operar com o «contraditório», com os sintomas, sem ordens, nem certezas, em acordo e em desacordo simultâneos. Da mesma maneira como quando estamos diante de uma obra de arte, pintura, vaso ou ornamento, e olhamos a partir desse lado implicado e desimplicado que separa aquilo que é representado, identificado e lembrado de tudo aquilo que se apresenta como esquecimento, como vazio, não-referenciável, não-sabido. Na linguagem do inconsciente, o sintoma não se deixa traduzir nem interpretar com uma finalidade. O sintoma é algo que irrompe e acontece mobilizando os sentidos, numa produção ela mesma feita de sensações, de sentidos e de *non-sense*. Uma «lógica do sentido» comporta-se assim, sob o ponto de vista de qualquer pedagogia ou educação da arte, de um modo cínico, na medida em que parece que cada coisa pode ser simbolizada pelo seu contrário e desta maneira, simbolizando a ambiguidade, representa, com o propósito de deformar, de chocar. O sintoma funciona na realidade como implicação desimplicada, na acepção de José Gil, ou como cinismo, para Charcot, no estudo sobre

a representação da histeria. Noutra hipótese, de Bernard Cache, a histeria é o «intervalo no tempo do mundo através do qual olhamos a pura instantaneidade», graficamente podendo ser representada como uma superfície de variação contínua, em movimento variável e perpétuo. Histeria, sintoma, deformidade, fantasma, desordem, violência, movimento, lapso, falha, rasgamento, desimplicação, ambiguidade, cinismo. Ou assimptota, como diz Paul Auster acerca da criação da obra literária, ou «zona», tal como a definiu Daniele Del Giudice, ou Tarkowsky no filme *Stalker*, ou «estados de ordem», como Pollock paradoxalmente lhe soube dar nome. Toda a criação artística opera neste território, com este solo (Straub), com a pele (Bacon), com a exigência de uma transformação contínua, onde pouco lugar parece ter a educação. Na verdade, o sintoma mostra o que não se pode, ao mesmo tempo que recusa mostrar o que se deve. Imoralidade do sintoma, inconveniência, para o saber que o evita, para a educação que o recalca, sendo ele mesmo o regresso do recalçado. Nunca a educação artística poderia ser uma paradoxologia. Porque nunca a interpretação dos objectos da arte e dos seus processos seria a mesma, com a encenação dos paradoxos que neles efectivamente operam. Na realidade, o pensamento do sintoma não é um pensamento do saber. Trata-se mais de uma economia da dúvida implícita nos objectos da arte do que de uma iconologia velada nos pressupostos da representação e da demonstração. Não propõe uma perspectiva de educação, a não ser a de provocar uma certeza: a da impossibilidade da certeza acerca dos seus objectos, e da sua finalidade. Trata, por isso, de resistir à forçagem de uma interpretação ou definição simples. Recusa a facilidade, refuta a objectividade, manifesta-se contra a opinião. O pensamento do sintoma não é a arte, mas, paradoxalmente, como diz Lacan, só há «dois modos de desfazer o sintoma: a arte e o equívoco, a arte de mostrar e o equívoco de demonstrar».

A educação da arte tende a constituir-se como uma história de processos mais ou menos bem sucedidos, susceptíveis sempre de um progresso. Importa, talvez por isso mesmo, pensar a história das pedagogias impossíveis, incertas, utópicas, mas portadoras de um destino crítico. Imagino uma educação feita de

excepções, de acasos, de situações imprevisíveis, uma educação artística capaz de operar com a contradição, com os sintomas, com o «teatro da crueldade» capaz de forçar o corpo das imagens e dos objectos da arte a existir para nós, que através delas procuramos olhar. Imagino uma educação da arte onde importa percorrer a polivalência dos seus discursos e do seu saber, o valor táctico dos seus usos, bem como dos seus equívocos, com os objectos que cria. Porque importa intensificar o campo de elaboração possível de uma pedagogia da arte. A prova dada pelas diferentes práticas e objectos da arte constitui-se contra a suposição de uma formação permanente e objectiva das expressões artísticas, sejam elas quais forem. O desenho, o *design*, o desenho assistido por computador operam criticamente não só sobre a realidade e a virtualidade de uma educação artística como sobre a sua definição e indefinição, sobre a interrogação que constitui a sua fal(h)a original. Para mim, trata-se de refutar o poderoso alibi da educação artística: o de um saber sem contradições, onde cada vez mais o olhar sobre os objectos da arte não existe. Trata-se por isso, cada vez mais, de compreender e de fazer compreender a natureza dos objectos da arte, a sua condição de *fétiche*, de «objecto transicional» tanto da estética como do «esteticismo». Pela minha parte, trato de dar continuidade à fidelidade a que pertenço. À boa educação da arte contraponho o tão insuportável cinismo. Contra a educação da arte prefiro pensar numa pedagogia da arte, numa pedagogia das imagens, que seja mais uma economia da dúvida, mais uma lição de despojamento e de desimplicação do que de saber. Contra a regra da cultura trata-se de elucidar sobre a verdade que a obra de arte prescreve para nós, que a prescrutamos, a olhamos e a pensamos numa pedagogia.

- Giorgio Agamben, *Stanze*, ed. Einaudi, Turim 1977;
- Hans Belting, *La fine della Storia dell'Arte o la libertà dell'Arte*, ed. Einaudi, Turim 1990, 1ªed. 1983;
- Manlio Brusatin, *Storia delle Colori*, ed. Einaudi, Turim 1983, *Storia delle Linee*, Einaudi, Turim 1993, *Storia dell'immagini*, Einaudi, Turim 1989, *Arte e meraviglia*, Einaudi, Turim 1986;
- Humbert Damish, *Théorie du nuage*, Seuil, Paris 1972;
- Georges Didi-Hubermann, *Devant l'image*, Minuit, Paris 1990;
- José Gil, *Imagem-nua e as Pequenas Percepções*, Relógio de água, Lisboa 1996;
- Louis Marin, *De l'Entretien*, Minuit, Paris 1997;
- Jean Louis Schefer, *Question de style*, L'Harmattan, Paris 1995 *Du mouvement du monde et des images*, Cahiers du cinema, Paris 1997.

## Referências Bibliográficas

# ‘Marginalidade’ da educação artística - Para onde foram os valores educacionais humanísti-

---

Wong, So Lan  
Vice-Presidente da Hong Kong  
Society for Education in Art

## Resumo:

Para analisar a situação do ensino das artes em Hong Kong, deveremos primeiro compreender o seu contexto. Olhando para o nosso passado sistema educacional, não encontramos nenhum interesse na função do ensino das artes e no seu papel no desenvolvimento individual. O governo de H.K. vê a educação como um tipo de ‘recursos humanos’ para desenvolver a produtividade nacional. Sob tal atmosfera ideológica, a aprendizagem é vista como um ‘investimento’ para adquirir credenciais ou certificados e, assim, subir o ‘valor de mercado’. Por isso, durante muito tempo, só as disciplinas que podiam ter uma ‘avaliação formal’ e ser ensinadas aos mais ‘aptos’ eram olhadas como conhecimento ‘válido e útil’. A maioria das pessoas negligenciou a educação baseada em valores humanísticos e, além disso, o ensino das artes foi visto como marginal no sistema educacional. Recentemente, as pessoas que tomam decisões no sistema educativo de H.K. parecem ter compreendido que “um sistema educacional monolítico só pode produzir elites dentro de um sentido muito restrito”. Será que o ensino das artes receberá um suporte mais positivo no futuro?

## 1. Introdução

Para analisar a situação do ensino das artes em Hong Kong, deveremos primeiro compreender o seu contexto de desenvolvimento. A partir do currículo oficial, sabemos que a

disciplina Arte foi, e ainda é, parte essencial da educação básica, tal como foi referido no documento da reforma. No entanto, eu acredito que ninguém pode negar, neste momento, que a Arte tem sido uma disciplina marginal. Deveremos então perguntar se a Arte/Educação não ajuda a conseguir metas sociais e educacionais, ou se o público em geral não compreende o seu significado. Provavelmente, a Arte/Educação serve, de facto, apenas propósitos decorativos.

A Arte/Educação tem tido os seus problemas de ‘marginalidade’ em vários países (Eisner, 1988). Embora a maioria das pessoas aceite que a Arte/Educação é importante, não lhe prestam muita atenção, porque pensam que se trata de uma coisa que não pode ser ensinada. Mesmo que acreditem que se possa ensinar, é posta de lado porque pensam que a educação serve para preparar as crianças para futuras carreiras. Mais ainda, no tempo do currículo nacional projectado para obter certificados, a Arte/Educação é inevitavelmente posta de lado porque não pode ser avaliada, ou pelo menos assim se pensa.

Herbert Spencer (1911) perguntou ‘Que tipo de conhecimentos é mais útil?’. E para responder colocou o conhecimento em cinco categorias segundo a ordem da sua importância: auto-preservação, meios de ganhar a vida, manutenção de relações sociais e políticas apropriadas e actividades de entretenimento. A Arte/Educação é de menor importância, foi pensada como actividade de entretenimento. Era

muito claro, para Spencer, o conceito utilitário de vida (Low-Beer, 1969). Para ele, o conhecimento mais válido era o das ciências, que proporcionam ‘auto-preservação’ e ‘meios para ganhar a vida’. Portanto, enquanto as ciências são pensadas como os fundamentos da auto-preservação e de meios para ganhar a vida, todas as experiências de aprendizagem pessoais ou com pouca utilidade são postas de lado, fora da corrente da educação formal.

Eu acredito que a Arte/Educação é importante. Não só pode providenciar desenvolvimentos diversificados, mas também ajudar a criar cidadãos de qualidade. Por outro lado, a Arte/Educação pode ser ensinada, também pode ser avaliada, mas não através de testes ou exames escritos. Penso que a arte é uma disciplina ‘escolástica’. O que temos de fazer para o provar não passa por colocar a arte nas listas do currículo ‘técnico-racionalizante’, mas sim por demonstrar ao público como é importante, vital, equilibrada uma educação diversificada que possa desenvolver valores humanísticos nos indivíduos. O termo ‘educação equilibrada’ aparece nos documentos do nosso currículo oficial desde há mais de cinquenta anos. Mas a nossa educação continua a enfatizar apenas as disciplinas que são formalmente avaliadas, escolásticas e credenciadas. A Arte/Educação continua a ser vista apenas como entretenimento.

## 2. O Desenvolvimento do contexto da Arte/Educação em Hong Kong

Para podermos compreender as razões por que Hong Kong ainda não conseguiu atingir a meta de uma educação equilibrada, não deveremos olhar apenas para os ‘valores de mercado’ das disciplinas académicas, mas também discutir a consciência colectiva do nosso sistema burocrático.

### 2.1. Os primeiros passos da Arte/Educação

Os primeiros relatos de educadores sobre Arte/Educação em Hong Kong datam de 1935. Nesse ano, um educador britânico, Burney, foi convidado para fazer uma

investigação sobre a situação da educação. No mesmo ano, ele submeteu um relatório ao governo - *Report on Education in Hong Kong*. Nesse relatório criticava-se a actuação do Director da Educação que apenas favorecia a educação inglesa elitista, a ausência de formação de professores, a inexistência de educação básica para os chineses e população pobre. Burney também questionava a ausência de educação física, educação das artes e ofícios e educação musical (Burney, 1935, p.11). Nesse tempo, era claro que o governo colonial de Hong Kong seguia orientações para uma educação elitista e não chinesa e que a Arte/Educação não se incluía nessas orientações.

Até 1949 (Hong Kong Education Department, p.23), o Director da Educação apontava: “Um dos aspectos mais gratificantes da educação em Hong Kong desde a guerra é o desenvolvimento dos conteúdos escolares como valores sociais e morais e não como apenas disciplinas escolásticas”. Isto revelava que novos pontos de vista emergiam. No entanto, o Director exprimia as suas opiniões sobre a Arte/Educação deste modo: “A música e os trabalhos manuais são para aqueles com interesses e habilidades menos literários e menos académicos, com interesses práticos e artísticos”. (p.41). Isto indica que, nesta altura, o governo favorecia as disciplinas académicas. Para o nosso governo e as suas instituições educacionais, a Arte/Educação era só para os alunos menos competentes nas disciplinas académicas. No meio dos burocratas do governo, o nosso sistema educativo começava a mostrar a cauda através da estratificação do conhecimento.

### 2.2. Arte como disciplina de carácter de desenvolvimento

Desde os anos cinquenta que a arte foi pensada como uma disciplina de carácter de desenvolvimento. Nas palavras de Wha Kiu Po (1951, p.91), “as autoridades da educação em Hog Kong adoptam uma política equilibrada em relação a planos curriculares. Não se ensinam só disciplinas literárias e línguas, mas outras disciplinas como artes, ofícios, educação física

e música são também obrigatórias para os alunos dos ensinos secundário e primário. A meta dos ensinos secundário e primário é geral e não especializada; não excluiremos nenhuma disciplina que promova o bem estar e desenvolvimento dos nossos alunos”.

Esta abordagem do governo revelava um currículo de duas vertentes: uma literária e académica e a outra de disciplinas de desenvolvimento. A importância de uma educação equilibrada era constantemente repetida nos documentos oficiais. A Arte/Educação fazia parte da escola pública sem ter o carácter de formação especializada de artistas. Esta abordagem pode ainda ser encontrada em vários documentos recentes. Por exemplo: *School Education in Hong Kong: A statement of Aims* (Education Commission, 1993), *Curriculum Guides* (Curriculum Development Council, 1993 a,b,c,d), *Reform Proposals for the Education System in Hong Kong* (Education Commission, 2000) e *Learning to Learn: The Way Forward in Curriculum Development* (Curriculum Development Council, 2001). Todos estes documentos focam a importância de uma educação equilibrada, por exemplo: educação moral, cognitiva, física, social e estética. No entanto, isto não é o caso quando se operacionaliza o currículo. Porquê? Por que é que durante tantos anos se usou um *slogan* sobre uma educação diversificada e equilibrada e por que é que só se tratou de um *slogan* citado pelas autoridades?

Talvez porque, tal como diz Althusser (1969), as ideologias nos influenciam de modo inconsciente. Nos dias do reinado colonial, Hong Kong descrevia-se como um ‘lugar emprestado’ e ‘um tempo emprestado’. Desde os anos sessenta que imigrantes da terra mãe (China) se sentiam convidados ou visitantes. Eles esperavam ganhar algum dinheiro o mais depressa possível para depois regressarem à terra mãe. O governo colonial tratava Hong Kong como um mercado. Não tinha nenhuma intenção de criar um sistema educativo em Hong Kong. Apenas pretendia treinar algumas elites que pudessem falar e escrever inglês para se tornarem ajudantes de negócio. Debaixo de uma crença geral de elitismo e um limitado sentido de sustentação, a maior parte de nós parecia esquecer o humanismo como fundamento da

educação. A Arte/Educação, como meio para desenvolver o carácter, é baseada em valores humanísticos.

### 2.3. Humanismo e sustentação da Arte/Educação

Para explorar o lado artístico do humanismo, deveremos voltar ao Renascimento. Em Itália, o Renascimento marcou o revivalismo da arte e da filosofia clássicas (Antiguidade Romana e Grega). A educação humanística também pode ser traçada a partir de Atenas e de Roma clássicas com o seu conceito central de humanidade. Os educadores contemporâneos partilham a vontade de humanizar os alunos no espírito da liberdade intelectual e moral, da autonomia e da democracia plural (Nimrod, 1999). Estes educadores acreditam que as crianças possuem habilidades para se exprimirem, pois podem observar o mundo e construir os seus próprios significados. Portanto, a Arte/Educação deveria dar liberdade e autonomia às crianças para se exprimirem a partir de diferentes formas e práticas.

O desenvolvimento da Arte/Educação em Hong Kong iniciou-se nos anos cinquenta com a influência de um funcionário britânico, o Sr. Michael Griffith. Foi ele quem estabeleceu a *Cultural Crafts Section of Education Department*. Ele trouxe também uma visão humanística para a Arte/Educação inspirado por Franz Cizek e Herbert Read. Esta abordagem foi a primeira orientação para o currículo desde os anos cinquenta. Em *Art and Craft Syllabus*, escrito em 1981 (Curriculum Development Committee, p.81), encontrava-se a visão de que “a criança deve ser encorajada a experimentar as suas possibilidades através de várias actividades”. Esta sugestão foi aceite pelos professores do ensino primário. Para o ensino secundário, o *Cultural Crafts Section of Education Department* publicou os primeiros *Art Syllabus for Secondary School* em 1960, onde, além de se promover a liberdade de auto-expressão, se recomendava a articulação com o *design* comercial e industrial. Um velho companheiro de Griffith, o Sr. Ng, salientou-lhe as necessidades do comércio e da indústria de Hong Kong e Griffith,

que não via futuro para a Arte/Educação nas belas artes, adicionou os elementos de *design* aos conteúdos do ensino secundário nos anos sessenta (Wong, 2001).

Estas mudanças não foram do agrado dos inspectores. O Sr. Kwok, ex-inspector principal da *Cultural Crafts Section*, foi um deles. O Sr. Kwok disse-me, durante uma entrevista (Wong, 2001, pp. 104-105):

“Michael Griffith disse que deveria haver *design* e não só arte. Primeiro, ele mudou os nomes para *art e design* no ensino secundário; *art e craft* no ensino primário. Foi o primeiro a fazê-lo, ele até tinha pensado em retirar a palavra arte. [Mais ainda,] ele costumava dizer “a arte não pode ser ensinada mas o *design* sim”. Eu fui contra... Isto aconteceu nos anos 70.”

Para os burocratas dos anos 60 e 70, o desenvolvimento da economia ditava a inclusão de conteúdos de *design*. Eu, como partidária do humanismo, penso que a expressão dos seres humanos e a estética devem usar a palavra ‘humano’ como pedra base da educação. Isto realça o desenvolvimento humano e ajuda a repensar as relações entre os indivíduos, a sociedade, a nação e o mundo. Não penso que seja errado ter adicionado conteúdos de *design* à Arte/Educação. A partir da entrevista do Sr. Ng e do Sr. Leung, compreendemos que o *design* é aprendizagem de resolução de problemas. Pode melhorar habilidades de investigação e de pensamento crítico (Wong, 2001). No entanto, quando a Arte/Educação é distorcida para se transformar em treino prático, servindo os sectores comerciais e industriais, temos o direito de colocar algumas questões: Qual o valor da Arte/Educação? Para onde foi o valor humanístico da educação? Deverá a educação ser despromovida para treino vocacional?

## 2.4. Conceitos diversos de Arte/Educação

O conceito de Arte/Educação na *Cultural Craft Section* tem duas vertentes: uma baseada na exploração e produção artística livre e outra na importância da aprendizagem estética. Estas duas vertentes foram aborda-

das pelos meus entrevistados - O Sr. Kwok, ex-director principal da secção, e a Sra. Tam, ex-inspectora da mesma instituição. Kwok acredita que proporcionar um bom ambiente à produção artística, com instruções limitadas e algumas ideias para os estudantes, era o mais importante para eles fazerem o que quisessem. Para Tam, a arte poderia ser ensinada a partir da apreciação estética e da demonstração de técnicas e práticas. Ela concordava com a concepção de Arte/Educação de Eisner, que se reflecte na DBAE (disciplina based education), promovida desde finais de oitenta.

Podemos categorizar estas duas vertentes em duas abordagens principais: a primeira como educação centrada na criança e a segunda como educação centrada na organização curricular. Estas duas abordagens utilizam elementos humanísticos diferentes. A educação baseada na criança promulga a ideia de que todas as crianças são artistas que aprendem por si próprios (Eisner, 1972). A educação baseada em disciplinas foi criticada por promover a fragmentação do conhecimento. Com o advento das ideias pós-modernas, os educadores perceberam que a arte não só desenvolve o ser mas, mais importante do que isso, promove o desenvolvimento individual, ajuda a explorar e repensar as nossas relações com outras pessoas e sociedades através de experiências artísticas e culturais diversificadas.

No entanto, o fosso entre currículo e prática é muito grande. O currículo falha sempre na sua implementação. Por exemplo, uma professora de artes dizia-me que, para os pais, o currículo está dividido em duas partes: a parte mais importante e as disciplinas menores; e as disciplinas das artes pertencem às menos importantes. Eles pensam que as escolas deveriam revelar mais as disciplinas mais importantes e deixar as outras para actividades extra-curriculares ou de lazer (Siu-Fu, 1999, p.9). Recentemente, entrevistei uma professora do 1º Ciclo reformada que fora directora de uma escola, pois queria saber por que é que os directores das escolas primárias costumam deixar as artes para serem

lecionadas por professores não especializados e por que costumam dar ainda menos importância às artes plásticas do que à música ou à educação física. Ela disse-me:

“Antigamente, as artes eram um suplemento, eram olhadas como uma disciplina menor. Para a música era diferente; não podíamos contratar um professor não especializado porque eles não deixavam (*Education Department*). As disciplinas mais importantes para o *Institute of Education* eram o Chinês, o Inglês, a Matemática; no fim vinha a Música e a Educação Física e, bem no fim, como última, a Arte.”

A partir desta entrevista, podemos ver que a arte era tratada como a última das últimas disciplinas devido ao sistema de valorização enviesado das instituições. O destino da Arte/Educação foi assim determinado por razões diversas.

### 3. Análise da Reforma Curricular para a Educação em Hong Kong

No passado, o currículo das artes enfatizava a produção: construir cartões de Natal, fazer esculturas e desenhos expressivos. Como resultado, a Arte/Educação era vista como actividade de lazer. Não “tem nada que aprender”, “não se pode ganhar a vida com isso”.

Face à presente reforma, deveremos recolocar a questão: “Quais os conhecimentos que valem a pena? Qual é o significado da Arte/Educação? Quando a tecnologia da informação avança rapidamente, poderemos imaginar o que vai ser o adulto ideal?”

A partir dos documentos da reforma educativa, o governo de Hong Kong está a seguir as tendências do Ocidente. Parece que se quer apagar as barreiras dos conteúdos e deixar aberturas entre os vários campos disciplinares, ao que Bernstein (1973) chamou de currículo integrado, com vários graus de integração. Será que esta relação aberta entre as disciplinas beneficiará a Arte/Educação ou será que isso a fará ainda mais marginal no futuro?

#### 3.1. Estrutura da reforma curricular

Em 1999, *O Curriculum Development*

*Council* [CDC] de Hong Kong trouxe uma proposta curricular, desenvolvida segundo o conceito de oito áreas-chave da aprendizagem (Key Learning Areas [KLAs]) para substituir as disciplinas tradicionais. Em 2000, foi sugerido que se descrevessem nove competências (*skills*) genéricas no contexto das KLAs. Oito KLAs e nove competências (*skills*) fariam um guião para um currículo holístico da aprendizagem escolar (CDC, 2000a). O governo parece querer tentar modificar o conceito tradicional da classificação e selecção dos conhecimentos. Em breve, as disciplinas das artes farão parte das KLAs, nomeadamente a Arte/Educação.

As autoridades da educação tentaram reformar o currículo unidireccional existente, sugerindo dois novos conceitos - “nova cultura da aprendizagem e ensino” e “aprendizagem ao longo da vida”. Comparando com o antigo currículo de disciplinas académicas, o novo modo de ensino das artes enfatiza a aprendizagem a partir da experiência e da prática. Em 1999, foram eliminados os manuais obrigatórios, mas em Arte/Educação os manuais obrigatórios não eram tradicionalmente usados. Os professores de arte sempre encontraram actividades inovadoras tais como desenho no exterior, participação em exposições, visitas a galerias, etc. A Arte/Educação já trabalhava na perspectiva da “aprendizagem ao longo da vida”: os alunos tinham oportunidades de participar em actividades alargadas dentro e fora das aulas. Esta nova perspectiva de aprendizagem e ensino não é nada nova para a Arte/Educação, no entanto, até agora não se tinha prestado muita atenção a esta vertente. Portanto, face a estas mudanças, será possível para a Arte/Educação um futuro mais radioso? Será que o currículo multifacetado e diversificado é um mito? Será que o desenvolvimento individual e de valores humanos vai ser tratado com mais seriedade em Hong Kong?

#### 3.2. As artes e o ponto de viragem da ‘transmissão de poder’

Neste momento, só existem duas disciplinas de artes disponíveis nas escolas

de Hong Kong - a música e as artes plásticas. Na nova reforma, sugere-se a inclusão do drama, da dança e dos multimédia nas KLA da Arte/Educação. É fácil ver que se tenta copiar as tendências de países ocidentais como, por exemplo, a Austrália (Curriculum Corporation, 1994) e os Estados Unidos (The Writing Task Forces, 1994).

Os professores estão apreensivos com estas mudanças. Durante uma reunião da *Hong Kong Society for Education in Art [HKSEA]*, durante o período consultivo das propostas governamentais, um professor exprimiu o seu medo perante as KLA. Ele disse: “se não podemos neste momento conseguir um ensino de qualidade, como poderemos integrar diferentes formas de arte?” (HKSEA, 2001, p.7). Noutra reunião para debater as reformas, em 2000, um outro professor de artes exprimiu apreensão sobre a reforma em curso na sua escola: “o currículo integrado soa muito bem. Mas as artes já cobrem conteúdos muito grandes. No futuro, teremos de enfrentar outras formas de arte. Quem é que é capaz de as ensinar? Neste momento o nosso maior problema está em distribuir o poder entre os diferentes grupos de professores, de música e de arte. Se tivermos de integrar mais disciplinas dentro de uma KLA, quem vai ser o professor responsável?”

A partir deste exemplo, podemos ver que a reforma está a ameaçar o espaço da profissão, afectando também o equilíbrio da organização do poder entre os professores. Problemas como modos de integração e colaboração entre várias disciplinas são de considerar. No passado, entendíamos o campo das disciplinas a partir do grau de especialização e distribuição de recursos. Este movimento de integração envolve a construção de novos valores para identidades disciplinares (Young, 1971). Também muda o conceito de ‘que tipo de conhecimento’ para ‘como fazer a aquisição do conhecimento’. No entanto, no caso das disciplinas ‘marginais’, tais como as artes, será que a integração curricular serve para redistribuir o poder? Os exemplos descritos dizem-nos que esta reforma curricular fornece um outro modo de ‘transmissão de poder’. A questão é: ‘será que isto vai beneficiar a Arte/Educação?’. A minha resposta é: ‘esperamos para ver’.

### 3.3. KLA de Arte/Educação e as nove competências (skills) genéricas

A resposta aos professores de arte e de música por parte do CDC foi: ‘não temos intenções de ter currículos únicos integrados nem pedir aos professores para ensinarem disciplinas para as quais não têm especialização’ (CDC, 2001, p.58). E houve a promessa de incluir dois modelos para a Arte/Educação no futuro (ver figuras 1 e 2): o primeiro - “disciplinas separadas com uma experiência de aprendizagem alargada e inter-relacionada com diferentes formas de artes e outras disciplinas”; o segundo - “um currículo geral para as artes, incluindo artes visuais, música, dança, drama e outras formas de arte” (CDC, 2000b, p.24).

A integração do modelo da figura 1 diz-nos que os professores de arte e de música podem integrar outras formas de artes e até outras disciplinas. O segundo modelo, da figura 2, é mais controverso. Ele sugere que se substituam as originais disciplinas de música e de arte por uma nova disciplina - ‘currículo de artes geral’ - que inclui diferentes formas de arte. Olhando para o texto do *Consultation Document* (CDC, 2000b, pp.41-58), podemos ver como as autoridades estão mais a favor do primeiro modelo, o que também foi salientado no trabalho de colaboração e experiência piloto desenvolvido pelos *Education Department* e *Hong Kong Arts Development Council*, (Arts-in-Education).

De futuro, será que a Arte/Educação integrará outras formas e outras disciplinas? Como fazer a integração? Será que isso vai ajudar ao desenvolvimento completo das crianças, das suas potencialidades, e à transcendência de valores humanos?

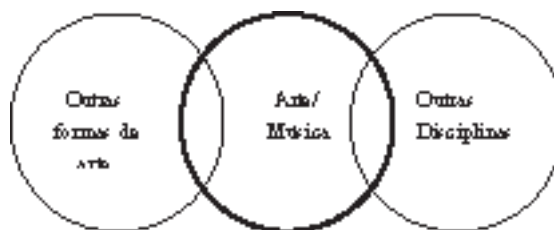


Figura 1: Modelo baseado em disciplinas separadas



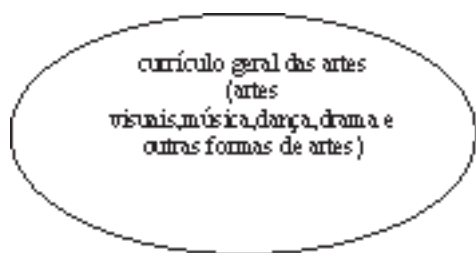


Figura 2: Modelo baseado no currículo geral das artes

Realmente, não me parece que a integração por si só possa ser uma solução; a integração é um tópico muito complicado, envolvendo várias questões pedagógicas. Segundo Drake (2000, p.1), “não se trata só de colocar conteúdos de diferentes áreas disciplinares... muitas das questões fundamentais da educação devem ser consideradas”. Por exemplo, qual é a ponta de lança da integração entre as disciplinas? Como resolver o problema da ‘balcanização’? Será que a formação de professores pode apreender o conceito da integração e das artes integradas? De algum modo, o DBAE é uma espécie de integração. Então, que tipo de integração proporciona uma experiência de aprendizagem alargada e diversificada? Para concluir, a integração curricular não é só pôr as diferentes disciplinas juntas para conseguir as finalidades da reforma. De facto, a integração curricular não é um remédio mágico para a nossa educação e reforma curricular.

Consideremos as sugestões das competências (*skills*) genéricas das KLA: aprender a aprender; aprendizagem ao longo da vida; desenvolvimento pessoal. O documento oficial (CDC, 2001, p. 6) diz que “as competências (*skills*) genéricas são fundamentais para ajudar os alunos a aprender melhor. São para ser desenvolvidas através da aprendizagem e do ensino nos contextos das diferentes disciplinas das KLA e transferíveis para diferentes situações de aprendizagem”. Portanto, sob ‘a supervisão central’, os oito comités das KLA são responsáveis pelas propostas de operacionalização das nove competências (*skills*) genéricas dentro da KLA correspondente. Claro que nada é impossível para uma ‘burocracia técnico-racional’: nove competências (*skills*) podem ser desenvolvidas para a KLA da Arte/Educação.

Mas será que isto tem algum sentido? Por exemplo, para competências numéricas, o documento (CDC, 2000b, p.12) refere que “através da invenção e reconhecimento de signos e símbolos, as artes contribuem para aplicações numéricas tais como padrão, repetição, sequência, variação e valor”. Acham que isto tem algum sentido? Qual é o significado para a Arte/Educação? Será que os construtores do currículo entendem alguma coisa de Arte/Educação? Será que eles acreditam que a educação deve tratar os seres humanos como o assunto principal e desenvolver as suas potencialidades como seres humanos? Ou será que esta reforma é a história de “O rei vai nu ...”

A partir da leitura do documento consultivo, vemos que, em Valores e Atitudes, é indicado que “o desenvolvimento de valores sociais e pessoais, atitudes associadas, é indubitavelmente a maior finalidade do currículo das artes” (CDC, 2000b, p.12). Isto traz à baila as relações entre indivíduos, comunidade, sociedade, meio político e económico. Ninguém pode negar que a intenção é veicular valores humanísticos. Todos concordamos que a experiência artística é válida para o desenvolvimento da criança. A Arte/Educação ajuda a próxima geração a compreender a vida e a criar os seus significados. Ajuda a compreender a sua própria cultura e a estabelecer identidades culturais. É importante porque a cultura dá-nos algo em que acreditar: sistemas de valores e padrões de vida (Ballenges, Morris e Sturh, 2001). Então, a Arte/Educação deveria atingir a compreensão profunda e valores da vida através do conhecimento da nossa cultura e de nós próprios. Ironicamente, a nova reforma parece limitar-se a nove competências. Além disso, deveríamos perguntar à nossa Comissão para a Educação se as nove competências são baseadas em valores humanísticos ou em valores comerciais. Estaremos a treinar seres humanos como objectos utilitários? Como não sou adivinha, não posso responder pelas consequências da reforma que será implementada em 2002.

#### 4. Conclusões

No currículo formal, o que deveria ser ensinado ou não é um “futebol político” (Ap-

ple, 1990). Sabemos que o ‘grupo dominante’ influencia o currículo e lidera o fenómeno. Os alunos são os ‘objectos’ da educação. Recentemente, as reformas têm vindo a alastrar em todo o mundo. No texto “Reform Proposals for the Education System in Hong Kong” (Education Commission, 2000, p.4) diz-se que “apesar dos esforços na educação, os resultados dos alunos não são promissores; a aprendizagem é liderada pelo sistema de exames e pouca atenção se dá a ‘aprender a aprender’. A vida nas escolas é monótona, não se proporcionam geralmente aos alunos actividades de aprendizagem para pensar, explorar e criar”.

O Sr. Anthony Leung, ex-presidente da *Education Commission* (2000), também referiu: “Excelência é essencial para a sociedade, mas um sistema educativo monolítico só pode produzir elites para um mundo muito limitado. As elites de que necessitamos hoje são multifacetadas e apenas um sistema educacional multifacetado, com currículos diversificados e métodos de ensino e de avaliação pode produzir as pessoas que esperamos com múltiplos talentos”, (p.1). Parece que o governo de Hong Kong está determinado a mudar o sistema educacional monolítico de cinquenta anos ao enfatizar a importância de um sistema educativo equilibrado e multifacetado. Parece evidente que o objectivo é “ajudar a conseguir um desenvolvimento completo” e “produzir pessoas multi-talentas que são esperadas pela sociedade”. Será que estamos a mudar de uma política educacional utilitária para uma mais humanística?

“Nós acreditamos que todos os alunos têm potenciais e que a educação ajuda a desenvolver as suas potencialidades” (Education Commission, 2000, p.1). Em 1943, Herbert Read declarou, no seu livro *Education Through Art*, (1958) que existem pelo menos duas posições irreconciliáveis em Arte/Educação. Para uns, o homem deve ser educado para se tornar naquilo que é, isto é, “cada indivíduo nasce com certas potencialidades que têm um valor positivo para o individual e o seu destino é desenvolver essas potencialidades dentro do enquadramento da sociedade liberal que permite uma infinita variação de tipos” ( p.2). Para outros, as pessoas “devem ser educadas

para se tornarem naquilo que não são”, isto é, apesar das infinitas variações que o indivíduo possa ter quando nasce, é dever do professor eliminá-las, a não ser que elas se conformem com o tipo ideal de carácter determinado pelas tradições da sociedade da qual o indivíduo se tornou membro involuntário (p.2). Sabemos que Read era partidário da primeira posição e com ela baseou a sua visão de educação através da arte (1958). Ele acreditava que “a educação deve promover o crescimento do individual em cada ser humano, e ao mesmo tempo harmonizar a individualidade com a unidade orgânica do grupo social a que pertence” (p.8). Ele também achava que um currículo bem desenvolvido é vital para o desenvolvimento individual e a sua potencial realização.

Para dizer a verdade, através da história do nosso sistema educativo, não vejo nenhuma ênfase nas funções da Arte/Educação nem no seu contributo para o desenvolvimento dos indivíduos. O governo de Hong Kong vê a educação como capital humano para melhorar a produtividade nacional. Sob tal clima, ou ideologia, a aprendizagem é naturalmente olhada como um investimento, para a obtenção de certificados válidos ou credenciais para que a vida tenha um valor de mercado. Por isso, durante muito tempo só as disciplinas que podiam ser ‘formalmente avaliadas’ e ensinadas aos ‘mais hábeis’ podiam ser olhadas como válidas e úteis (Goodson, 1991). Muitas pessoas desprezam a educação baseada no ‘humano’ ou nos valores humanísticos. A natureza humanística da Arte/Educação relegou-a para a marginalidade. Recentemente, o governo de Hong Kong pareceu entender que “o sistema educativo monolítico só pode produzir elites num sentido restrito”. Será que, como consequência, a Arte/Educação terá mais suporte positivo no futuro?

### Referências Bibliográficas

- Althusser, L [1969] *Pour Marx*. London: Allen Lane.
- Apple, M [1990] *Ideology and curriculum* [2<sup>nd</sup> ed] New York, London: Routledge.
- Ballengee-Morris, C & Stuhr, P [2001] “Multicultural art and visual cultural education in a changing world”, *Art Education*, Vol 54, no

- Bernstein, B [1973] "On the classification and framing of educational knowledge", in Brown, R [Ed] *Knowledge, education, and cultural change: Papers in the sociology of education*, London: Tavistock, pp363-392.
- Burney, E [1935] *Report on education in Hong Kong*. London: Published on behalf of the Government of Hong Kong by the Crown Agents for the Colonies.
- Curriculum Corporation [1994] *A statement on the arts for Australian schools*. Carlton, Victoria: Curriculum Corporation.
- Curriculum Development Committee [1981] *Art and Craft syllabus for primary schools*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Curriculum Development Council [1993a] *Guide to the kindergarten curriculum*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Curriculum Development Council [1993b] *Guide to the primary curriculum*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Curriculum Development Council [1993c] *Guide to the secondary 1-5 curriculum*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Curriculum Development Council [1993d] *Guide to the sixth form curriculum*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Curriculum Development Council [1999] *A holistic review of the Hong Kong school curriculum: Proposed reforms*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Curriculum Development Council [2000a] *Learning to learn: The way forward in curriculum development [consultation document]*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Curriculum Development Council [2000b] *Key learning area. Arts Education Commission [2000] Reform proposals for the education system in Hong Kong*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Eisner, E [1972] *Educating artistic vision*. New York: MacMillan.
- Eisner, E [1988] "Current issues in art & design education: Art education today: a look at its past and an agenda for the future", in Hong Kong Cultural Crafts Centre [Ed] *Art Bulletin 1994*, Hong Kong: HKED, pp.83-91.
- Goodson, I [1991] "School subjects: Patterns of change", *Curriculum and Teaching*, Vol 6, no 1, pp 3-11.
- HKSEA [2001] "Teachers' viewpoints on arts education reform". *HKSEA Newsletter*, no 1, pp 7-8.
- Hong Kong Education Department [1949] *Hong Kong annual report of the director of education for the year 1948/9*. Hong Kong: Hong Kong Government Printer.
- Low-Bear, A [1969] *Herbert Spencer*. London: Collier-Macmillan.
- Nimrod, A [1999] "Humanistic education". *Encyclopedia of philosophy education*. [On-line]. Available: [www.educacao.pro.br/humanistic\\_education.htm](http://www.educacao.pro.br/humanistic_education.htm)
- Read, H [1958] *Education through art* [3<sup>rd</sup> ed] London: Faber & Faber.
- Siu-Fu [1999] "The perspective of Hong Kong art education in primary school: Does art education be neglected?" in Wong, So-lan [Ed] *Art education: Research and horizon*, Hong Kong: HKSEA, pp.3-11.
- Spencer, H [1911] *Essays on education and kindred subjects*. New York: Dent.
- The Writing Task Forces [1994] *National standards for arts education: What every young American should know and be able to do in the arts*. [On-line]. Available: [gopher.ed.gov:70/00/publications/full\\_text/arts](http://gopher.ed.gov:70/00/publications/full_text/arts).
- Wah Kiu Yat Po [1951] *Hong Kong yearbook*. Hong Kong: Wah Kiu Yat Po.
- Wong, So-lan [2001] *Oral history of Hong Kong art education – Starting from the drawing lesson*. Hong Kong: HKSEA.
- Young, M [1971] "An approach to the study of curricula as socially organized knowledge", in Young, M [Ed] *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*, London: Collier-Macmillan, pp.19-46.

# Reconceptualizar a Arte/Educação: análise da recente reforma em Hong Kong

LAM Bick Har  
Hong Kong Baptist University

## Resumo

Este artigo é um comentário à recente reforma de Hong Kong. A metodologia utilizada é uma descrição narrativa aparentada ao inquérito naturalístico. Esta abordagem reflecte a atitude do praticante reflexivo que busca o aperfeiçoamento. Começa pela exposição da origem e natureza da reforma, seu conteúdo e programas. Sugere que a reforma educativa trouxe uma situação constrangedora no que respeita ao seu desenvolvimento nas escolas: a limitada concepção da arte sob o signo do utilitarismo, a segregação do desenvolvimento nas escolas, a emergência de um clima competitivo e o fosso entre teoria e prática. Também aponta o efeito negativo da reforma sobre a prática profissional dos professores, o que foi salientado a partir da procura e pedidos de formação de professores durante o período de revisão do sistema. Este comentário conclui-se com uma especulação sobre a Arte/Educação no futuro, onde se tenta recapturar a natureza humanística e estética das artes em relação ao desenvolvimento dos alunos. Esta reconceptualização interessará aos professores de artes de todas as partes do mundo.

## Introdução

Ao chegar ao ano 2000, a reforma educativa de Hong Kong influenciou muito a nossa sociedade. As mudanças abrangeram todas as disciplinas. Há uma preocupação muito grande em saber como os professores vão embarcar numa mudança tão sistemática do currículo a partir de 2002. Apesar das suas

emoções, da sua sobrecarga de trabalho e outros constrangimentos, os professores estão receptivos à reforma e consideram-na como um ponto de partida para a mudança do seu tipo de ensino.

A recente reforma marca um período importante do desenvolvimento da história da educação em Hong Kong. O conceito de educação levou um tremendo abanão, deixou a tradicional transmissão de conhecimentos para adoptar o desenvolvimento de potencialidades. No entanto, esta reforma proposta merecia mais debate e discussão antes de ser implementada. Enquanto, oficialmente, se diz que as mudanças educacionais deveriam nascer do seio dos professores, do fundo do sistema, para ser possível a modificação do modelo de base (CDC, 2000; CDC 2001), a mesma mentalidade deveria ser desenvolvida para formular as orientações da educação na nossa sociedade. As vozes dos participantes são cruciais para ajudar a entender o tipo de educação para o futuro, capaz de promover qualidade de vida para os indivíduos e para a sociedade.

Com este fim em mente, este artigo faz uma revisão dos recentes desenvolvimentos da reforma da Arte/Educação. Antecipa problemas e aspectos que Hong Kong deverá ultrapassar na reforma do sistema educativo em curso. Acredita-se que o caso aqui apresentado pode representar uma miniatura da realidade da reforma neste momento; o resultado pode, além disso, ser utilizado para especular sobre as mudanças de um modo mais bem sucedido e significativo.

## Metodologia

Este artigo é um comentário a um fenómeno conceitualizado pela investigadora. O texto é escrito partindo de algumas fontes empíricas. Utiliza documentos tais como os relatórios oficiais publicados por: Education Commission (1999, 2000), Education Department (1997, 1998, 2000), e Curriculum Development Council (1999, 2000, 2001). Outras publicações de individualidades ou organizações tais como: Hong Kong Arts Development Council, Hong Kong Society of Education in Art; também são referidas circulares do governo para as escolas. O período em que essas publicações foram impressas vai de 1997 a 2001. Comparativamente a outras metodologias, esta revisão metodológica tem a vantagem de poder destilar dados de um modo muito parecido com o inquérito naturalístico (Owens, 1982; Park, 1994). A investigadora situa-se dentro do fenómeno, sistematizou as suas reflexões sobre a situação, assim como a informação e conhecimento efectivo que coligiu a partir da realidade, donde retira continuamente as suas reflexões e inspiração de um modo natural. A reflexão e análise seguem o modo do “reflective practitioner” (Schon, 1987) com a finalidade de se aperfeiçoar na profissão.

A credibilidade da análise é provada a partir do fundamento que equaciona os dados como demonstração da situação sugerida por evidência crítica sobre o tópico da discussão. Esta abordagem também coincide com a natureza formativa da investigação qualitativa (Stake, 1994), visando a compreensão crítica e a melhoria (Munby, 1986; Ben-Peretz, 1986). Como o comentário é realizado por um ser humano, o local pessoal do autor torna-se no esqueleto do argumento, no entanto, é crucial que este comentário motive a reflexão de outras pessoas sobre as reformas educativas.

Este texto está organizado segundo tópicos temáticos para sugerir uma lógica sensível. Discutem-se observações sobre a implementação da reforma à luz de uma compreensão conceptual da reforma ideal. São discutidos problemas relativos à reforma em curso e a conclusão refere a concepção, por parte da autora, de uma proposta de Arte/Educação visando promover a educação estética

dos alunos com o fim de promover o auto-desenvolvimento.

## A Reforma e o novo currículo - novo fundamento

Ao chegar ao fim do último milénio, fizeram-se ouvir vozes sobre a reforma educativa, que foram ouvidas desde o topo nos canais oficiais. Desde a publicação do *Education Report No. 7*, a promessa sobre a renovação da educação pairava no ar. Ouvimos as preocupações sobre o desenvolvimento pessoal dos alunos, a necessidade de alargar as visões sobre a educação devido às mudanças na sociedade e nas tecnologias da informação (Education Department, 1997). As razões para a mudança na educação reflectem um progresso natural à medida que se avança para a modernidade; mais ainda, a sociedade aponta detalhes significantes na medida em que se verifica o insucesso dos jovens no mundo académico e no mundo do trabalho (“Employers comment,” 1999). A partir deste pano de fundo, o guião da reforma educativa é moderadamente consultado em 1999 (Education Commission, 1999a; 1999b) e drasticamente implementado em 2000 (Education Commission, 2000) o que levou à presente situação.

A reforma ultrapassou as mudanças que inicialmente se previam só para a construção de currículos. Os fundamentos básicos visam a formação de alunos capazes de enfrentarem os desafios do mundo do futuro, capazes de se adaptarem a mudanças e desafios, capazes de serem inovadores e criativos e de contribuírem para a qualidade da economia e da sociedade (Education Commission, 2000; CDC, 2000). A reforma proposta tenciona saltar sobre o anterior modelo académico do sistema educativo.

A prática curricular concebida como ensino, aprendizagem e avaliação também teve que mudar. O documento publicado pelo *Curriculum Development Council*, em 2000 e 2001, apresentou um plano holístico alinhado com a reforma. A grande diferença é que o

leque de matérias introduzidas no currículo escolar foi agora redefinido como áreas-chave de aprendizagem: 'key learning areas' (KLAs).

É suposto os alunos desenvolverem-se nestas oito KLAs, durante o período educativo, onde serão desenvolvidas competências<sup>1</sup> genéricas e cultivados valores, atitudes e comportamentos (CDC, 1999, CDC, 2000), visando o desenvolvimento pessoal completo. O novo modelo implica uma reorganização curricular de conteúdos e de práticas pedagógicas. O *slogan* de propaganda do novo currículo é 'aprender a aprender' (CDC, 2000; CDC, 2001), apontando a intenção de produzir aprendizes competentes que possam adquirir conhecimentos de um modo independente.

## O novo currículo das artes

A Arte/Educação é comum às outras KLAs, sendo vista como um ponto fulcral de desenvolvimento pessoal. Os conteúdos da Arte/Educação alargaram-se, incluindo agora todas as artes como, por exemplo, a música, a dança e o drama. As finalidades gerais da Arte/Educação são: desenvolver a criatividade e imaginação; desenvolver competências (skills) e processos, cultivar respostas críticas, compreender as artes nos seus contextos (CDC, 2000). Estas finalidades definem áreas da estrutura da aprendizagem artística que, no passado, eram completamente deixadas à livre interpretação dos professores. A reforma sugere que a aplicação do currículo integrado e de estudos temáticos servirá para integrar o desenvolvimento da percepção e da inteligência pessoal. Teoricamente, estas medidas poderão eliminar as desvantagens da segregação disciplinar que era praticada anteriormente.



**Figura 1:** As 4 metas da Arte/Educação  
Adaptado de "Learning to learn" by Curriculum Development Institute (2000).

O conceito-chave da pedagogia é aprender ao longo da vida: "life-wide learning" (CDC, 2001). Relacionado com a aprendizagem interactiva com os acontecimentos do mundo real, aprender é entendido como o contacto directo com o mundo e, portanto, de natureza experimental. O modelo tradicional das aulas não proporciona este modo de aprender. Esta oportunidade de aprendizagem é vista como um meio efectivo para desenvolver competências e domínios afectivos. Segundo este conceito, a aprendizagem activa é recomendada e para isso as comunidades estão a receber recursos para subsidiarem as escolas. A introdução de variados *inputs* e diferentes fontes a partir de situações reais e acontecimentos pode levar os alunos a uma melhor compreensão, providenciando múltiplos modos de aprendizagem que se adaptam a diferentes estilos de aprendizagem (Gauillaume, 2001). Vários relatos na literatura fazem eco das vantagens de uma aprendizagem contextual com finalidades sociais (Vygotsky, 1978), cognitivas (Edwards & Mercer, 1987; Bruner, 1990), afectivas (Guillaume, 2000), ou seja, que contribui para a qualidade total da aprendizagem (Henriques, 1990).

Implementaram-se, em escolas-piloto, os chamados 'projectos semente' que têm a intenção de promover a prática experimental em grande escala (CDC, 2001). Esta iniciativa assume um papel pro-activo na transição para a reforma, recrutando peritos académicos e apoio das comunidades para ajudar os professores envolvidos na experiência da reforma. Este período de transição e de experimentação da reforma poderá trazer ideias e exemplos para a sua completa implementação.

## Promover talentos artísticos e criativos na sociedade

Ao nível das comunidades, promove-se o desenvolvimento de talentos artísticos e criativos. A implementação da *Cultural Heritage Commission* lança questões no âmbito do desenvolvimento da prosperidade humana e cultural (Cultural Heritage Commission, 2001). Esta estratégia envolve particularmente a Arte/Educação nas escolas. Assume-se que no futuro a qualidade da sociedade poderá ser

melhorada se a educação fomentar o desenvolvimento cultural. Defende-se que o desenvolvimento artístico e a actividade cultural poderão aumentar o nível da qualidade de vida das pessoas.

### **Desenvolvimento de potencialidades para o utilitarismo ou para o humanismo**

Os fundamentos teóricos da reforma situam-se nas múltiplas inteligências (Gardner, 2000) e na aprendizagem construtivista (Vygotsky, 1978; Bruner, 1990). A aprendizagem é definida como uma actividade cultural. O documento da reforma é inspira-se nas finalidades definidas através do ‘desenvolvimento das potencialidades do aluno’<sup>2</sup> cujo lema é ‘aprender a aprender’ (CDC, 2000). Do ponto de vista educacional já não é válido falar de memorização ou reprodução de factos. No entanto, para desenvolver bons aprendizes é necessário um longo e subtil processo, e diferentes concepções desse processo podem resultar. O documento da reforma enfatiza o produto, o bom desempenho, não prestando muita atenção ao desenvolvimento pessoal.

A aprendizagem individualizada é abordada no contexto da maximização do desenvolvimento, em vez de focar interesses pessoais ou faculdades humanas. Esta situação é comum nas escolas. O melhor exemplo para ilustrar a política utilitária da educação em Hong Kong reside na separação de alunos com excelentes resultados (outperformers) e alunos com resultados muito maus (underachievers). Isto faz com que as escolas sigam *standards* académicos, a educação baseia-se no desenvolvimento da economia, o que quer dizer formar alunos para a excelência e para isso o humanismo foi suprimido. O paradigma da reforma reflecte a abordagem tecnocrática que caracteriza a sociedade. Esta mentalidade pode ser ilustrada pelo caso da Arte/Educação.

### **Uma definição limitada da Arte/Educação**

As quatro finalidades da aprendizagem artística apresentam-se no currículo sob um

subtom académico. A sua intenção é fornecer um enquadramento para os estudantes abordarem a aprendizagem. O resultado seria uma maior sofisticação da compreensão das artes. A abordagem da aprendizagem inclina-se para a pesquisa académica (Greer, 1988). Dentro da estrutura administrativa racional da escola, a natureza exploratória da arte e a sua função de promoção da percepção humana perdem gradualmente o efeito desejado. Na realidade, a Arte/Educação trata superficialmente o uso sensorio dos materiais e o desenvolvimento do sentido da percepção.

Não há nada de errado com o modelo racional de pesquisa. O conteúdo da Arte/Educação relaciona-se com a noção de ‘aprender a aprender’, tendendo para o desenvolvimento das potencialidades de aprender. Deste modo, o *design* e a planificação racional são apropriados para permitirem o progresso pessoal dos alunos. Neste sentido, o modelo racional de pesquisa pode ser considerado apropriado. A essência do problema é que quando o *design* racional domina as escolas, a Arte/Educação torna-se num guião estruturado, o que constribe as potencialidades dos alunos. Os alunos deixam de ter estímulos variados através de materiais sensorios, deixam de ter oportunidade de experimentar, criar e exprimir-se.

No passado, o currículo das artes era menos rígido e o espaço para experimentação era mais amplo. O novo currículo das artes exige a integração de vários conteúdos e campos das artes de forma holística, num espaço estruturado, baseado no modelo de desenvolvimento de competências (skills). Habitados a um ensino baseado na mestria técnica, os professores têm sentido dificuldades em adaptarem-se a este enquadramento, declarando-se incompetentes. Cursos de formação técnica estão a ser oferecidos aos professores. No entanto, a natureza mediadora e o discurso interactivo das artes necessitam de outros formatos menos estruturados. O novo currículo não entendeu o processo da aprendizagem artística, e não teve em conta a essência da experiência estética.

## Segregação das actividades artísticas

Acontece que os programas das artes e a participação das escolas em actividades artísticas vivem uma situação pouco satisfatória.

A reforma educativa encoraja a colaboração entre escolas e comunidades. No entanto, muitas escolas não são chamadas a colaborar ou porque não fazem parte da reduzida lista de escolas chamadas a participar em tais actividades ou porque essas escolas não estão interessadas em participar devido a factores sócio-económicos.

Esta situação reflecte a segregação de classes característica na nossa sociedade no que respeita a actividades artísticas. É um fenómeno comum o facto de os alunos de origens economicamente mais desfavorecidas participarem menos nas actividades artísticas, especialmente em actividades como espectáculos de *ballet* e concertos de música clássica. As actividades artísticas na nossa sociedade precisam de uma maior divulgação e abertura ao público. A participação em experiências estéticas deveria ser uma prioridade para a aprendizagem artística porque isso ajudaria os alunos a autodesenvolverem-se. A sociedade deveria proporcionar mais actividades artísticas abertas a todo o tipo de alunos para alargar as suas perspectivas. De outro modo, a Arte/Educação continuará a ser uma actividade com fins economicistas.

## Competição intensa

A reforma educativa criou um cenário competitivo que está a ter efeitos negativos nas escolas em termos de valores educacionais. Muitas escolas fizeram grandes esforços para adquirirem recursos para actualizar os seus planos de reforma e, assim, terem mais prestígio. Foi o que aconteceu com o concurso para o *Quality Education Fund*, através do qual as escolas se candidatavam a 'projectos semente', como escolas-piloto da reforma. Muitas vezes, por causa da competição, o mais importante não era a finalidade do projecto mas, sim, fazer parte das escolas eleitas para o subsídio. Muitos

professores de arte sentiram que os directores das suas escolas faziam projectos à pressa só para conseguirem obter o dinheiro e assim aumentarem o prestígio da escola. A situação piorou porque a agência responsável pelos projectos não conseguiu estabelecer critérios educacionais válidos. O *Quality Education Fund* foi criticado por subsidiar projectos com pouca qualidade orientados para produção de actividades. Isto provocou muita frustração nos professores e eliminou muito do entusiasmo que se tinha sentido inicialmente no professorado. Os resultados trouxeram apenas mudanças superficiais e reformas triviais, ao mesmo tempo que aumentou o descrédito na competência profissional dos professores.

Devido a esta ideologia orientada para o mercado, as agências, normalmente, recusavam-se a custear programas que não tivessem um impacto explícito ou que não tivessem um grande número de participantes, mesmo que esses projectos fossem muito bem feitos em termos de finalidades artísticas ou educacionais. O programa anual das actividades da *Hong Kong Society for Education*, por exemplo, prefere trabalhar com temas emergentes do que apresentar espectaculares produtos finais. Os programas que visavam debates críticos na formação contínua foram simplesmente eliminados, porque não apresentavam produtos imediatamente observáveis.

Os programas e actividades das artes na educação floresceram com o apoio do *Education Department* e do *Hong Kong Arts Development Council* nos últimos dois anos. No entanto, se as agências que os subsidiam não se preocuparem com a qualidade dos projectos e tiverem uma visão limitada da Arte/Educação, os recursos serão mal utilizados e a actual reforma não terá sucesso.

## Teoria e prática de 'Aprender a Aprender'

Tal como foi sugerido, a base teórica da reforma educativa é fundamentada na literatura sobre educação. No entanto, o transplante e a adaptação das teorias criaram



uma série de ramificações. As numerosas competências (skills) genéricas podem transformar-se em metas rígidas e a abundância de áreas-chave de aprendizagem, segundo um formato aberto e integrado, pode motivar o desinteresse dos alunos. A primeira grande questão é a forma como os professores podem traduzir o novo conceito de educação dentro do novo paradigma, sem serem influenciados pela ideologia tradicional da cultura escolar. São dois paradigmas diferentes que não podem ser misturados.

Observei várias vezes este problema. Algumas escolas que tentavam fazer currículos integrados eram incapazes de integrarem os conteúdos curriculares para benefício dos alunos. Por exemplo, com o tema de trabalho ‘consciência ambiental’, um professor de artes só conseguiu ensinar aos alunos como desenhar paisagens e usou critérios específicos de avaliação (tais como capacidades técnicas de desenho) na avaliação. As competências genéricas foram intencionalmente medidas, mas não foram adequadamente nas metas de aprendizagem. Este exemplo ilustra o fosso entre teoria e prática e precisava de ser considerado pelos reformadores. Os professores trabalham segundo a tradição, talvez devido à sua limitação de ideias sobre a educação ou devido à rotina, e isso pode ser confrangedor (Calderhead, 1984; Lyons & Freitag, 1993). Muito mais esforço seria preciso para que as mudanças resultassem, o que incluiria melhorar a qualidade profissional do professorado. De outro modo, os professores acabarão por “coser o novo enquadramento nas velhas concepções” sobre o ensino (Cohen, 1991) o que não é nada bom para os alunos e, com o tempo, acaba por degradar a profissão.

### Vistas curtas na formação de professores

Ao mesmo tempo que se promovia o novo currículo, fazia-se um esforço na formação de professores, mas a maior parte dos programas de formação incidia sobre o desenvolvimento de técnicas específicas. Um inquérito recente sobre a necessidade de formação de professores sugeriu que a prioridade estava no desenvolvimento de competências (HKSEA,

2000).

Esta situação é compreensível, os professores pensam que, face à reforma, não possuem os saberes artísticos completos, acham que não possuem competências técnicas necessárias; os professores estão mais preocupados com o *know-how* do que com a actualização das suas filosofias educacionais. Infelizmente eles não se preocupam muito com os fundamentos teóricos da reforma. De facto, a inclusão das quatro grandes áreas nas artes, segundo o modelo de integração de conteúdos, exige uma grande preparação por parte dos professores, mas as iniciativas da reforma não podem ter sucesso apenas pela mera absorção de competências e técnicas específicas nos planos de aulas.

Se o governo assumir a prática da reforma educativa, muito terá de ser feito ao nível da formação de professores, caso contrário, a estrutura da reforma pode facilmente ser quebrada e os alunos não tirarão nenhum benefício.

### Conclusão

#### *Reconceptualizar a Arte/Educação - Desenvolver os sentidos e a percepção humana*

Esta revisão do que está a acontecer nas fases iniciais da implementação da reforma implica a atenção e o esforço do governo para melhorar o sistema, a partir da compreensão do que se passa na realidade das escolas, da tomada de decisões e estratégias segundo as ramificações negativas da implementação em curso.

Baseada na situação da reforma educativa de Hong Kong, será discutida a proposta que se segue para a Arte/Educação.

O desenvolvimento de competências é insuficiente e inadequado segundo uma ideologia utilitária da educação. É também insuficiente e inadequado para a Arte/Educação. A importância da Arte/Educação, tal como foi expresso em tempos idos no ocidente e no oriente, reside no seu carácter de refinamento moral (Kern, 1985). Recentemente,

racional de pesquisa dominaram o pensamento dos Arte Educadores e dos construtores de currículos. Nos anos 90, o modelo baseado em disciplinas (DBAE) influenciou rapidamente Hong Kong, tal como se pode observar nas revisões efectuadas (CDC, 1995; 1997). O currículo presente tentou alargar os conteúdos e perspectivas da arte, mas não pode efectuar ainda a mudança na prática pedagógica.

Por muito tempo, na história da Arte/Educação, o fundamento baseou-se nas linguagens artísticas e nos conhecimentos disciplinares (Spratt, 1987). Os educadores de arte utilizaram teorias tiradas da literatura sobre psicologia (Piaget, 1953), filosofia (Rousseau, 1911), linguística (Langer, 1953), cognição (Eisner, 1997), inteligências (Gardner, 1989), cultura (Gotshalk, 1947) e comunicação (Theall, 1973) para provar que as artes podem contribuir para os campos cognitivo e moral. Todas essas teorias ajudaram as artes a ganhar um lugar de maior destaque no currículo. A consequência foi o aparecimento mais sistemático da arte nas escolas e, dum modo geral, no mundo inteiro. A Arte/Educação surgiu mais estruturada e organizada nos currículos.

O esforço para definir as orientações e conteúdos do currículo da Arte/Educação foi positivo a nível operacional. Ajudou a focar e orientar os conteúdos dos estudos e a forma de avaliação. *It guides the focus and content of study, of which student learning can be assessed.* No entanto, isso pode ser nefasto se contarmos apenas com um enquadramento racional, quando o currículo é definido de modo limitado, ou quando a atenção dos professores se volta para questões administrativas deixando de lado os valores educacionais, tal como foi acima demonstrado. Um currículo rígido não fornece aos alunos oportunidades de viverem experiências estéticas, oportunidades que implicam espaço e liberdade para o impulso da criação (Dewey, 1926). A preocupação com o desenvolvimento estético na experiência quotidiana é hoje em dia reiterada, devido aos excessos do mundo materialista. Klafki (1992) salientou a importância da educação estética referindo o valor intrínseco da arte.

*A educação estética não é um meio para atingir um fim, também não é um veículo*

*para propósitos não estéticos. Ela ajuda a percepção e a experiência das coisas de um modo independente e tem o seu valor intrínseco. Também, nos dá aptidões para formarmos criativamente a realidade de possibilidades imagináveis (in Kahrman & Karolak, 1998).*

O nosso mundo quotidiano, no presente, está caracterizado pela informação excessiva, a nossa cultura vive sob o signo do utilitarismo e a vida das pessoas é baseada no materialismo. Nesta sociedade, as pessoas tomam decisões apressadas para conseguir recompensas imediatas (Lam, no prelo). A sensibilidade, sentimentos profundos, reflexão e avaliação não são muito úteis nem comuns no nosso modo de viver. A partir desta mentalidade foi criado um género de educação vocacionada para a produção. Muitos educadores artísticos têm referido com acutilância este problema e recomendado a necessidade da educação estética para remediar a situação (Kahrman & Karolak, 1998). Ross (1993) relatou com clareza a prática do ensino das artes.

*...O aluno escolhe na sua experiência a resposta que melhor se adequa à função da pergunta que lhe foi feita. Quando as perguntas servem para seleccionar e ordenar a experiência particular para aquele que responde, talvez seja pouco dizer que quanto mais aberto e activo for o conhecimento estético mais ele se evade dos critérios tradicionais de avaliação, podendo até ser considerado impossível de ser julgado, inavaliável (pp. 58).*

As artes existem em diferentes contextos e têm diferentes funções. A abstracção do conhecimento da arte pode ser inapropriada para definir a finalidade ou a função de qualquer tipo de actividade relacionada com a arte. A arte pode ser prazer, lazer, material de estudo profundo, um modo de percepção, etc. Nas artes, o processo estético (Dewey, 1958) deveria ser valorizado como um meio essencial para ajudar o desenvolvimento pessoal dos jovens e a sua auto-realização. Este processo de realização tem sido elaborado através do desenvolvimento cultural e espiritual tal como foi sugerido por Wicks e outros (Wicks, Parsons, & Capps,

1993), a partir da perspectiva psicológica sobre o domínio afectivo ou pessoal. Este tipo de educação estética não funciona só nas dimensões pessoal e social, acredita-se que tem também um efeito sobre as actividades sociais e económicas (Kahrman & Karolak, 1998). Pode enriquecer a vida das pessoas.

Estas ideias encontram-se na literatura clássica. Herbert Read (1956) lutou durante a sua vida pela noção de “education through art”. Ele equacionou uma assunção válida e precisa sobre a aprendizagem da arte como contribuição para o estilo de vida. Piaget (1953) valorizou a criatividade das crianças através dos jogos como desenvolvimento cognitivo. John Dewey (1956) trouxe a visão mágica da “experiência artística” como contemplação, conjuntura onde as pessoas ganham uma experiência individual intensa. Sem estar necessariamente relacionada com a arte, a avaliação do valor desta experiência estética foi examinada por Schon (1983) para construir o seu tipo ideal de “reflective practitioner”, que consiste em reflectir sobre as acções para aperfeiçoar a prática. Dentro de uma micro-perspectiva, Osbourn (1988), a partir do seu estudo sobre respostas estéticas visuais, concluiu que existe uma espécie de “satisfação derivada das actividades de investigação” (p.125). O seu trabalho fundamentou Ross (1991) quando elaborou a sua justificação para a aprendizagem artística através da interactividade da mente humana. Os três princípios da arte de Kafka (1992) aplicam as ideias sobre experiência estética proposta por estes autores. Ele enfatiza o lazer, a percepção diferenciada, a auto-organização das acções e desenvolve a pedagogia de mediação ou contemplação, o que contrasta fortemente com os conteúdos dos currículos das artes usados hoje em dia.

Estas abordagens à aprendizagem artística são relevantes para muitas visões da pedagogia, tais como a aprendizagem experiencial (Dewey, 1911), desenvolvimento individual do aluno (Su, 1995), experiência pessoal e liberdade para aprender (Rogers, 1983), adaptação do processo de aprendizagem, desenvolvimento inato e cultivo dos cinco sentidos (Montessori, 1995). Estes elementos

são a chave do desenvolvimento pessoal, eles deveriam ser revisitados na reforma em curso para complementar a orientação produtivista da educação na nossa sociedade,

Estas explicações servem de esqueleto para a minha proposta de Arte/Educação. As tradições da arte podem ser o conteúdo do currículo das artes sem desacordos, no entanto, é essencial que se incluam muitas variedades e possíveis recursos. A natureza é o maior recurso para motivar e enriquecer a criação artística. Ao planificar um currículo ou um projecto artístico, é importante que os professores possam levar os alunos para um ambiente aberto à exploração, no entanto, deverão ser desenvolvidas linhas orientadoras e focalizantes para guiar e orientar as experiências dos alunos. Deveriam ser identificadas fases do processo de aprendizagem. Essas fases poderiam incluir um estágio exploratório para encorajar a percepção interna e externa, um estágio de desenvolvimento e um estágio de reflexão para repensar as experiências. A natureza mediadora do processo estético deveria ser mantida para permitir aos alunos energia criativa vinda das suas experiências, sentimentos e emoções. Os professores deveriam participar nas reflexões dos alunos sobre os seu próprio trabalho e partilhar experiências criativas; a melhor maneira é trabalhar com eles de igual para igual.

Estas considerações sobre a educação estética podem ajudar os professores a revitalizar o novo currículo das artes proposto pelo CDC. Como o utilitarismo e a racionalidade dominam a sociedade e a educação, é extremamente importante que os professores repensem os valores da Arte/Educação e revejam o foco da educação do novo currículo, segundo finalidades estéticas. As expectativas para a geração futura são de massas criativas. No entanto, a realização de tais planos depende da maneira como os professores consigam fazer mudanças no cenário presente.

## Notas

<sup>1</sup> Nota da tradutora: adotou-se o termo ‘competências’ para a tradução de ‘skills’ embora se possam considerar outras possíveis traduções tais como ferramentas, habilidades ou perícias.

<sup>2</sup> Nota da tradutora: Para ‘Student ability development’, foi utilizado o termo ‘potencialidade’, preferível a competências, termo de longe mais usado em artigos sobre educação porque ‘competência’ não abarca totalmente o sentido de ‘ability’.

## Referências Bibliográficas

- Ben-Peretz, M., Bromme, R. & Halks, R. (1986) (Eds) *Advances of research on teacher thinking*. Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Calderhead, J. (1984) Research into teachers’ and student teachers’ cognitions exploring the nature of classroom practice. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada, 11-14 April, 1984.
- Cultural Heritage Commission (2001) Consultation Paper: Culture and Heritage Commission.
- Curriculum Development Council (2000) Learning to learn. The way forward in curriculum development. Consultation Document Summary.
- Curriculum Development Council (2001) Curriculum Development Direction – lifelong learning, whole person development
- Curriculum Development Council (CDC) (1995) Syllabus for primary schools. Syllabus for Art and Craft (primary 1-6). Hong Kong Government.
- Curriculum Development Council (CDC) (1997) Syllabus for secondary schools. Art and Design (secondary 1-3). Hong Kong Government.
- Curriculum Development Council (CDC) (2000) Learning to learn: key learning area: arts education.
- Dewey, J. (1956) *Art as experience*. New York: Capricorn Books.
- Education Commission (1999a) *Education Blueprint for the 21st Century: Review of Academic System Aims of Education: Consultation Document*. The author.
- Education Commission (1999b) *Review of education system: framework for education reform: learning for life*. Hong Kong Special Administrative Region, Education Commission, Sept 1999. Hong Kong Government.
- Education Commission (2000) Education System Review Reform Proposal Consultation Document. Hong Kong Government.
- Education Department (1997) Hong Kong Education Commission Report No. 7: Quality School Education. The author.
- Education Department (E. D.). (Education Department) (2000) *Transforming schools into dynamic and accountable professional learning communities: school based management consultation document*. Hong Kong Government.
- Education Department (E. D.). (1998) *Quality education inspection annual report*. Hong Kong: Education Department.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1987) *Common Knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Eisner, (1997) Cognition and representation: A way to pursue American dream. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 348-353.
- Employers comment on the low quality of university graduates. (26 Jan 1999a) Ming Pao, Education editorial.
- Gardner, H. (1989) Project zero: an introduction to art propel. *Journal of Art and Design Education*, 8 (2), 167-182.
- Gardner, H. (2000) The Complete Tutor. *Technos*, 9(3), 10-13
- Gotshalk, D. W. (1947) *Art and the social order*. Chicago: University of Chicago Press.
- Greer, W. D. (1988) Art as a serious subject of study. In S. M. Dobbs (Ed.) *Research readings for disciplined based art education: A journey beyuond creating*. Virginia: The National Art Education Association.
- Guillaume, A.M. (2000). *Classroom teaching: A primer for new professionals*. Upper Saddle River, N.J. : Merrill.
- HKSEA (2001) Survey on secondary school teachers’ opinion on art education.
- Hong Kong School Curriculum A holistic Review of the Hong Kong School Curriculum Proposed Reforms Education Department, Curriculum Development Committee Oct 1999
- Kahrman, K. & Karolak, W. (1998) I will sing of the earth - a contribution to a new orientation in aesthetic education. Paper presented in International Society
- Kern, E. J. (1970) A proper function for art education in the seventies. *Studies in Art Education*, 12(1), 4-10.
- Klafki (1992) Newspaper in Dutch, translated by Karolak (1998)
- Lyons, L. L. , Freitag, P. P., & Hewson, P. W. (1997) Dichotomy in thinking, dilemma in actions: Researcher and teacher perspectives on a chemistry teaching practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(3), 239-254.
- Montessori, M. (1995) *The Montessori method*. Bristol: Unifacmanu.

- Munby, H. (1986) Metaphor in the thinking of teachers: an exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18, 197-209.
- Osbourn, R. J. (1988) The aesthetic response: an application of personal construct theory to the perception and appraisal of visual art, volumes 1 and 2. Unpublished PhD thesis, University of Exeter.
- Owens, R. G. (1982) Methodological Rigor in Naturalistic Inquiry: Some Issues and Answers. *Educational Administration Quarterly*; 18(2), 1-21.
- Park, T. K. (1994) Toward a Theory of User-Based Relevance: A Call for a New Paradigm of Inquiry. *Journal of the American Society for*
- Piaget, J. (1953) Art education and children psychology. In E. Ziegfeld (Ed.), *Education and art: a symposium* (pp. 22-23), London: United Nation Educational, Scientific and Cultural organization.
- Read, H. (1958) *Education through art*. New York: Pantheon
- Rogers, C. R. (1983) Freedom to learn for the 80s. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Ross, M. (1991) The hidden order of arts education. *The British Journal of Aesthetics*. 31(2):111-21.
- Ross, M. (1993) Assessing achievement in the arts. Open University Press.
- Rousseau, J. J. (1911) *Emile*. London: J. M. Dent & Son.
- Schon, D. (1987) *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Schon, D. A. (1983) *The reflective practitioner, how professional think in action*. New York: Basic Books.
- Spratt, F. (1987) Art production in discipline-based art education. *Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 197-204.
- Stake, R. E. (1994) Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stenhouse, L. (1985) Research as a basis for teaching. In J. Rudduck & D. Hopkins (Eds.). *Research as a basis for teaching* (pp. 113-128), Portsmouth, NH: Boynton.
- Su, Z. (1995) A critical evaluation of John Dewey's influence on Chinese education. *American Journal of Education*, 103, 302-325.
- Theall, D. F. (1973) The Role of Aesthetic Theory in (Mass) Communications Theory. Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Assn. (Montreal, April 1973)
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John, Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. and Trans.). Cambridge: Harvard University Press.
- Wicks, R. J., Parsons, R. D., & Capps, D. (1993) *Clinical handbook of pastoral counseling*,

Volume 1. Mahwah, NJ: Paulist Press.

**Neste número destacamos...**

# O Ensino da Arte no Brasil nos inícios do século XXI

**Ana Mae**

**Professora Doutora da Universidade de S. Paulo-Brasil  
Conselheira Mundial da InSEA**

No Brasil, a aprendizagem da Arte é obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ensino fundamental (da educação infantil ou Jardim da Infância à 8ª série) e no ensino médio. Contudo, algumas escolas estão incluindo a Arte apenas numa das séries de cada um desses níveis porque a LDBEN não explicitou que seu ensino é obrigatório em todas as séries.

No caso do Ensino Médio, algumas Secretarias de Educação estão usando o subterfúgio da interdisciplinaridade e incluem todas as Artes na Literatura com um único professor - o de língua e literatura. É uma forma de eliminar as outras linguagens de Arte fazendo prevalecer o espírito educacional hierárquico da importância suprema da linguagem verbal e conseqüente desprezo pela linguagem visual.

Daí a necessidade de esclarecimento, e até mesmo campanha, em favor da Arte na Escola, muito embora os Parâmetros Curriculares Nacionais tenham reconhecido seu lugar de destaque no currículo, ao dar à Arte a mesma importância que deu às outras disciplinas.

Entretanto, os PCN estão resultando muito pouco. Nunca fui defensora de currículos nacionais. O Canadá resistiu à globalização neoliberal que os ditou, nunca produziu currículo nacional e tem hoje um sistema de educação que é um dos mais eficientes do mundo. Nem mesmo na Inglaterra, que deu origem a essa síndrome internacional por homogeneização do sistema escolar na época de Margaret Thatcher, o currículo nacional deu bons resultados em termos de qualidade.

No Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento de

necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um Ensino/Aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea.

Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.

Portanto, os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte/Educação será reconstrutora.

Em minha experiência, tenho visto que as artes visuais ainda estão sendo ensinadas como desenho geométrico, seguindo a tradição positivista, ou continuam a ser utilizadas principalmente na comemoração de festas, na produção de presentes muitas vezes estereotipados para os dias das mães ou dos pais. A chamada livre-expressão, praticada por um professor realmente expressionista, ainda é uma alternativa melhor que as anteriores, mas sabemos que o espontaneísmo apenas não basta, pois o mundo de hoje e a Arte de hoje exigem um leitor informado e um produtor consciente. A falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade. Embora já exista boa produção

teórica e um grande número de pesquisas nas Universidades (mais de 200 teses), é necessário ampliar o número de cursos de pós-graduação com linhas específicas em Arte/Educação.

Hoje, existem apenas dois: o da Universidade de São Paulo, ligado ao Programa de Artes Plásticas, e o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no Programa de Educação. Outras três linhas de pesquisa em ensino da Arte estão se organizando na Universidade de Goiânia, na Universidade Federal de Minas Gerais e na Universidade Federal de Santa Maria. Mesmo assim, são quantitativamente insuficientes para atender a demanda das 98 licenciaturas no país. Por outro lado, falta estímulo para que os professores de sala de aula busquem cursos de aperfeiçoamento e de especialização mais aprofundados que os cursos de curta duração que quase sempre apenas treinam para receitas de ensinar e agora apenas treinam para usar os PCNs.

A falta de um aprofundamento dos professores de ensino fundamental e médio pode retardar a Nova Arte/Educação em sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre Artes Visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com análise, informação histórica e contextualização. Nas Artes Visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem e seu contexto são duas habilidades inter-relacionadas, o desenvolvimento de uma ajudando no desenvolvimento da outra (Analice D. Pillar e Denise Vieira, 1990).

Esta integração corresponde à epistemologia da Arte, aos modos como se aprende Arte.

A trajetória conceitual das relações entre o fazer e o ver, fundando novas metodologias e práticas da Arte na Escola, emergirá dos textos aqui apresentados.

Em 1999, fui convidada como consultora de 5 programas de TV sobre Arte/Educação.

A mim coube escolher os temas e os professores convidados.

Propus que a série abordasse os problemas que caracterizam as grandes mudanças no ensino da Arte nos últimos vinte anos, que em sua maioria foram mencionadas nos Parâmetros Curriculares, com os quais os

professores estão se familiarizando e deveriam estar analisando, criticando, interpretando selecionando o que é relevante para sua cultura, seu meio, sua ideologia, assim como para as crianças com quem convivem. Em vez disso, receberam um outro pacote dos PCNs mastigados que tem o título de Parâmetros em Ação que determina as imagens a serem lidas e até quanto tempo deve-se discutir cada uma. A escolha das imagens aprofunda a contradição interna dos PCNs, que recomendam a pluralidade, mas são um instrumento de homogeneização.

No caso da escolha das imagens, os PCNs em Ação começam receitando a *Santa Ceia* de Leonardo da Vinci num país com enorme diversidade religiosa. Onde está o respeito ao pluralismo? Esqueceram do enorme avanço da Igreja Evangélica no Brasil, entre as camadas populares que freqüentam a Escola Pública? E a religião africana tão difundida entre nós, brasileiros de todas as cores e de todas as classes sociais?

Para determinar os temas a serem discutidos, aproveitei dois cursos para professores de Arte que ministrei, um em Minas (PUC-PREPES) e outro em São Paulo (NACE-NUPAE- USP) e inquiri os professores. As perguntas foram formuladas nas seguintes direções:

Como as mudanças no ensino/aprendizagem da Arte estão sendo percebidas por eles, professores, como agentes dessa mudança? Que mudanças são essas? Quais os aspectos dessa mudança que são mais problemáticos, pouco entendíveis e mais difíceis de implementar ?

As respostas deles/as determinou minhas prioridades e os temas dos programas que foram ao ar em Abril de 2000 com enorme sucesso.

A minha pesquisa revelou não só em que sentido mudou a Arte/Educação, mas principalmente como as mudanças estão sendo percebidas pelos professores.

## Mudanças no Ensino da Arte

1. Maior compromisso com a cultura e com a história.

Até aos inícios dos anos 80, o compro

misso da Arte na Escola era apenas com o desenvolvimento da expressão pessoal do aluno. Hoje, à livre-expressão, a Arte/Educação acrescenta a livre-interpretação da obra de Arte como objetivo do ensino. O *slogan* modernista de que todos somos artistas era utópico e foi substituído pela idéia de que todos podemos compreender e usufruir da Arte.

2. Ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra.

Para isto se baseiam os arte educadores na construção do conhecimento em Arte, que se dá segundo pesquisadores (Elliot Eisner, 99Brent Wilson, 99) na interseção da experimentação, decodificação e informação.

Só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte.

3. Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos através da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes através do ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua Arte. A Arte, como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.

Relembrando Fanon, eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estrangeiro em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo.

A Arte na Educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

4. O conceito de criatividade também se ampliou. Pretende-se não só desenvolver a

criatividade através do fazer Arte, mas também através das leituras e interpretações das obras de Arte. Para o Modernismo, dos fatores envolvidos na criatividade, o de máximo valor era a originalidade. Hoje, a elaboração e a flexibilidade são extremamente valorizadas. Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano.

5. A necessidade de Alfabetização Visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola. A leitura do discurso visual, que não se resume só a uma análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que estes atributos em diferentes contextos conferem à imagem, é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam.

Não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora, em nosso contexto, e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores.

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens veiculadas pelos *media*, vendendo produtos, idéias, conceitos, comportamentos, *slogans* políticos, etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente.

A leitura das imagens fixas e móveis da publicidade e da Arte na Escola nos exercita a consciência acerca daquilo que aprendemos através da imagem. Por outro lado, na Escola, a leitura da obra de Arte prepara o grande público para a recepção da Arte e, nesse sentido, Arte/Educação é também mediação entre Arte e público.

Testemunhamos hoje uma forte tendência para associar o Ensino da Arte à Cultura Visual.

6. O compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte/Educação pós-moderna. Não mais somente os códigos europeus e norte americanos brancos; porém, mais atenção à diversidade de códigos em função de raças, etnias, gênero, classe social, etc.



Para definir diversidade cultural, nós temos que navegar através de uma complexa rede de termos. Alguns falam sobre multiculturalismo, outros sobre pluriculturalidade (PCN), e temos ainda o termo a meu ver mais apropriado - Interculturalidade. Enquanto os termos “Multicultural” e “Pluricultural” significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo “Intercultural” significa a interação entre as diferentes culturas. Isto deveria ser o objetivo da Arte/Educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a Escola forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações.

No que diz respeito à cultura local, pode-se constatar que quase sempre apenas o nível erudito dessa cultura é admitido na escola (Tarsila, Portinari etc.). As culturas de classes sociais economicamente desfavorecidas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelas que estão envolvidas na educação destas classes. Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para que os oprimidos possam se libertar da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. Isto não significa a defesa de guetos culturais ou negar às classes populares o acesso à cultura erudita. Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são os códigos dominantes - os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão como um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do “outro”. A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e o popular.

Grande ênfase vem sendo dada aos projetos de Arte / Educação que demonstram o mesmo valor apreciativo pela produção erudita

e pela produção do povo e que estabelecem um relacionamento entre a Cultura da Escola e a Cultura da Comunidade, por mais pobre que seja a Comunidade.

Arte/Educação baseada na Comunidade é uma tendência contemporânea que tem apresentado resultados muito positivos em projetos de educação para a reconstrução social, quando não isolam a cultura local mas a discutem em relação com outras culturas.

7. Outro aspecto importante da Arte na Escola em nossos dias é o fato de reconhecer que o conhecimento da imagem é de fundamental importância não só para o desenvolvimento da subjetividade mas também para o desenvolvimento profissional.

Um grande número de trabalhos e profissões estão direta ou indiretamente relacionados à arte comercial e propaganda, *out-doors*, cinema, vídeo, à publicação de livros e revistas, à produção de capas de discos, fitas e CDs, cenários para a televisão, e todos esses campos do “*design*” para a moda e indústria têxtil, “*design*” gráfico, decoração etc. Não posso conceber um bom “*designer*” gráfico que não possua algumas informações de História da Arte. Não só “*designers*” gráficos mas muitos outros profissionais similares poderiam ser mais eficientes se conhecessem, fizessem arte e tivessem desenvolvido sua capacidade analítica através da interpretação dos trabalhos artísticos em seu contexto histórico.

Tomei conhecimento de uma pesquisa que constatou que os *camera men* da televisão são mais eficientes quando têm algum contato sistemático com apreciação da arte.

O conhecimento crítico de como os conceitos formais, visuais, sociais e históricos aparecem na arte, como eles têm sido percebidos, redefinidos, redesignados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em seus processos construtivos ilumina a prática da arte, mesmo quando essa prática é meramente comercial.

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem

progredir, mas não ao acaso. Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estamos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a Escola deve se responsabilizar.

Mas é responsabilidade excessiva sobre os ombros dos professores; eles precisam ter seu ego cultural reforçado e melhores salários.

No sentido de contribuir para um diálogo participante que ajude a refletir e potencializar as ações, escolhi para os debates os conteúdos que foram considerados pelos professores que entrevistei como os mais importantes e que necessitam urgentemente de esclarecimentos para assegurar as mudanças e transformações do ensino da Arte que têm como um grande guarda-chuva o binômio: Arte como subjetividade e Arte como cultura na sala de aula.

## Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae (org.) *A compreensão e o prazer da Arte : além da tecnologia*. S Paulo, SESC: Vila Mariana, 1999, 40p.
- BARBOSA, Ana Mae (org.) *A compreensão e o prazer da Arte*. S Paulo, SESC: Vila Mariana, 1998, 80p.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Ed. Com/Arte, 1998, 198 pgs.
- BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1991 (1ª edição), 1994 (2ª edição). 1998 (5ª edição).
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo, Editora Cortez, 1997 (1ª edição) e 1999 (2ª edição) 200 pgs.
- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da Arte*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001, 200 pgs.
- BIANCHO, Antonio. *CDRom Geometria (e Arte)*. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Imagem, IdA, Universidade de Brasília. 1996.
- DAVIES, T.; PIMENTEL, L. G.; WORRALL, P. *Electric Studio: New Practice in ICT Art and Design*. London: Anglia Multimedia, 1999. Livro e CDROM.
- DUFRENE, Phoebe. *Voices of color*. NJ: Humanities Press, 1997.
- FERRAZ, M. Heloisa e FUSARI, M.F. *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FRANGE, Lucimar Bello. *Por que se esconde a violeta? Isto não é uma concepção de desenho, nem pós-moderna, nem tautológica*. São Paulo, Anna-Blume/Uberlândia, EDUFU, 1995.
- FREEDMAN, Kerry e HERNANDÉZ, Fernando. *Curriculum, culture and Art Education*. NY: State University of New York Press, 1998.
- MACHADO, Regina. *A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NEPERUD, Ronald. *Context, content and community in Art Education: beyond postmodernism*. NY, Teachers College Press, 1997.
- PILLAR, Analice Dutra (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PILLAR, Analice Dutra; VIEIRA, Denyse. *O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte*. Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1992.
- PIMENTEL, L.; SANTOS, A.C. *Estudando as cores: Introdução ao estudo da Teoria da Cor*. Software Didático. Belo Horizonte: COLTEC/UFMG, 1996. Livro e disquete.
- PIMENTEL, Lucia G. (coord.) *Som, gesto, forma e cor: dimensões da Arte e seu ensino*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1995.
- PIMENTEL, Lucia G. *Limites em expansão: Licenciatura em Artes Visuais*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1999.

# Quinta de Educação e Ambiente - Um projecto de Requalificação do

Criada a partir do Projecto das Escolas Rurais – Núcleo do Concelho de Santiago do Cacém –, a Quinta de Educação e Ambiente é uma proposta de desenvolvimento integrado viabilizada pela parceria construída entre o Instituto das Comunidades Educativas, o Instituto da Conservação da Natureza, a Câmara Municipal de Santiago do Cacém e a Junta de Freguesia de Santo André.

O território educativo, a que se deu corpo através deste projecto, engloba as comunidades da Costa de Santo André, Brescos, Aldeia de Santo André, S. Francisco da Serra, Santa Cruz, Roncão, Cruz de João Mendes e S. Bartolomeu da Serra.

O centro aglutinador das actividades situa-se na Reserva Natural das Lagoas de Santo André e da Sancha, devido não só à grande variedade de recursos e potencialidades que oferece, mas também às problemáticas que lhe são inerentes.

Detentora de praias, ilhotas arenosas, margens vasosas, ribeiras, caniçais, pântanos e riachos, constitui um espaço privilegiado de nidificação de muitas dezenas de espécies de aves selvagens e o *habitat* para uma variedade muito vasta de espécies de plantas protegidas por leis nacionais e internacionais.

É aqui que está sediado o “Monte do Paio” que, tal como o nome indica, é um monte alentejano, recuperado para o desenvolvimento do projecto e onde se encontram as principais infra-estruturas de apoio, nomeadamente: o Centro de Acolhimento para alojamento dos visitantes, o Centro Experi-

mental, a casa da amassaria e o forno do pão, os estábulos dos animais, a horta de cheiros e sabores, o Centro de Interpretação e a adega.

Ainda pora o território da Reserva Natural estão previstos uma casa do artesão/núcleo museológico e o Centro de Anilhagem de aves.



A concepção deste projecto teve por base alguns pressupostos em que se aposta no domínio do desenvolvimento local, entre outros, o do desenvolvimento do mundo rural em crise.

Em primeiro lugar, crê-se que a crise do mundo rural é uma crise estrutural que passa, nomeadamente, pela reduzida competitividade, no mercado dominante e em expansão, dos seus bens culturais, sociais e económicos. Não é possível levá-lo a competir com os mesmos bens do mercado que lhe trouxe a crise, mas pela promoção/produção de novos bens dotados de novas competitividades (nomeadamente pelos seus traços de especificidade/raridade). É esse o caso das manchas de património natural, que se oferecem como espaços de lazer e de conhecimento, sem equivalente no mercado urbano e industrial. A Quinta de Educação e Ambiente oferece-se precisamente como um desses produtos, únicos pela especificidade que podem proporcionar.

---

**Isabel Pereira**

**I.C.E. - Coordenadora do Projecto das Escolas Rurais do Alentejo Litoral**

Em segundo lugar, considera-se que a superação da crise do mundo rural implica necessariamente a recriação das relações dos seus habitantes com o seu presente e, mais precisamente, a requalificação/valorização das representações que têm de si mesmos e dos seus contextos.

O complexo industrial de Sines veio alterar a vida destas gentes. E, se é verdade que veio trazer alguns postos de trabalho para os mais novos, consigo também trouxe a alteração de hábitos. A cultura rural foi fortemente abalada e a população apresenta uma grande descrença no futuro.

A superação da crise pressupõe que as novas competitividades intervenham (também) como processos sociais de produção de auto-estima e de identidade. Daí que sob a designação de Quinta de Educação e Ambiente se entenda, de facto, a noção de território vivido e produzido por quem o habita. Não se trata de uma Quinta Pedagógica à semelhança de muitas que vêm sendo criadas; não se define apenas pelos produtos que “vende”; é um espaço social em (re)construção que implica (também) a (re)descoberta e um reconhecimento quer da riqueza patrimonial da Reserva Natural quer dos saberes e práticas culturais dos seus habitantes. Propõe-se funcionar como um espaço de lazer e de conhecimento, implicando, nas dinâmicas, as pessoas que a habitam, com potenciação e divulgação dos seus saberes. A animação da Quinta tende a “recair” sobre as crianças das Escolas Rurais e sobre os habitantes das comunidades implicadas.

Em terceiro lugar, pressupõe-se que cabe à acção educativa, em geral, e à acção da escola, em particular, um papel importante no conhecimento, afirmação, promoção e visibilidade dos valores e do valor que se escondem na realidade em que se inserem ou na qual intervêm. Naturalmente, esta perspectiva pressupõe que a Reserva – o seu património, as culturas das suas gentes, os seus segredos – surja como um traço de especificidade contextual que defina e dê sentido aos processos de aprendizagem como ao projecto educativo no seu todo.

Em quarto lugar, pressupõe a ideia de que a superação da crise tem necessariamente por esteio a solidariedade a construir e a encontrar entre os diversos parceiros e interesses, ainda que eventualmente em conflito, que se

entrecruzam num dado espaço social. Nascido da convergência de quatro instituições, o projecto tem como objectivo estratégico implicar/entusiasmar os vários actores sociais abrangidos por este território e, em primeiro lugar, os que de alguma forma dependem das suas riquezas – residentes, pescadores, agricultores, artesãos, etc.

Assim, tendo por base estes pressupostos, a Quinta de Educação e Ambiente surge-nos com duas grandes finalidades: por um lado, fazer da Reserva um território educativo (promovê-la enquanto fonte de conhecimento e património potencialmente qualificador) e, por outro, contribuir para a contextualização das aprendizagens e da escola. Constitui-se como um território integrador de conhecimentos advindos dos ensinos formal, informal e da própria vida, conciliando as componentes até aqui um pouco desconstruídas: o desenvolvimento, a identidade cultural e o conhecimento do ambiente físico e natural com toda a riqueza a ele inerente.

Neste sentido, são objectivos específicos deste projecto:

1. Dinamizar social e culturalmente a Reserva, levando os seus habitantes a:

- Identificar-se com a importância da sua defesa e promoção;
- Potenciar os seus saberes e competências pela criação de novas actividades e/ou requalificação das existentes (pesca, agricultura, artesanato...);
- Intervir como “formadores” de quem visita a Reserva (crianças, jovens, curiosos...).

2. Potenciar a Reserva enquanto fonte de conhecimento

- Estimulando o interesse pelas aprendizagens num contexto integrado e integrador das crianças da região e de crianças oriundas de outros pontos do país;
- Criando núcleos de investigação (observatório, centro de interpretação, centro experimental, centro de documentação).

3. Qualificar a Reserva investindo na recuperação/criação de bens patrimoniais

passíveis de reflectir a memória da região (núcleo museológico, casa dos artesãos ).

4. Reforçar o sentido de cidadania das comunidades e das crianças envolvidas;

5. Implicar diferentes tipos de instituições e parcerias.

Sendo este um projecto que se pretende de desenvolvimento integrado, é necessário encontrar formas alternativas de produção de riqueza, onde um estudo da viabilidade económica para a sua auto-sustentação se torna fundamental.

Em primeiro lugar, realizar-se-á o estudo para a re-utilização de algas e caranguejos na produção de rações para a piscicultura, aproveitando os que involuntariamente são capturados na pesca. A sua re-utilização pode tornar-se uma fonte de receitas para a comunidade de pescadores.

Seguir-se-á o estudo da viabilidade económica da produção de plantas aromáticas e medicinais como alternativa a culturas actualmente praticadas e não compatíveis com o sistema lagunar.

Posteriormente, prevê-se a possibilidade da certificação da enguia, que, pela excelência culinária, é considerada uma das melhores a nível nacional.

Para efeitos demonstrativos, serão instalados, no Monte de Paio, um Sistema Húmido Construído (S.H.C.) – sistema de tratamentos de efluentes com utilização de plantas aquáticas – e uma Central de Compostagem de Resíduos Vegetais de pequenas dimensões. Enquanto o primeiro poderá ser utilizado futuramente, nas suiniculturas da zona, evitando a poluição das águas das ribeiras e da Lagoa de Santo André, a segunda representa uma forma muito acessível de cuidar esteticamente do ambiente enquanto se produz matéria orgânica.

Será simultaneamente realizado “trabalho de campo” visando a sensibilização/envolvimento da população, tendo em conta os problemas de natureza ambiental da bacia hidrográfica da Lagoa a que se tentará responder com reuniões temáticas dirigidas a

um público-alvo, colóquios, distribuição de folhetos, cartazes e produção de algumas brochuras.

Nesta fase inicial do Projecto da Quinta de Educação e Ambiente, este trabalho decorre tendo por base os problemas já identificados e que provocam perturbações no equilíbrio ecológico (praga de lagostins, biocidas utilizados na agricultura, detritos orgânicos resultantes da suinicultura intensiva). Posteriormente, ter-se-á por base o estudo integrado do sistema lagunar de Santo André, aquando da sua conclusão.

O núcleo museológico, a instalar numa cabana típica, réplica das primeiras habitações de pescadores na Lagoa de Santo André totalmente desaparecidas, funcionará como espaço de permanência de exposições dos produtos resultantes do projecto, dos produtos que representem a memória da região, e também como centro de informações úteis à população e visitantes.

Tal como atrás foi referido, um dos objectivos deste projecto é dar visibilidade à cultura local. O artesanato ou arte popular, como também, por vezes, é designado, faz parte integrante da cultura de um povo, transmitindo de geração em geração um conjunto de tradições e saberes, de técnicas e formas de representar o seu mundo. Fazer a divulgação e a promoção das actividades artesanais praticadas neste território junto de crianças, turistas, visitantes, e, de um modo geral, de todos aqueles que procuram conhecer a cultura rural, é também uma das nossas metas. Para tal, está pensada uma Oficina de artesanato ao vivo – Casa dos Artesãos – onde, além de se poder observar a arte de fabrico de cestaria em cana, trabalhos de cortiça, olaria, tecelagem, redes, aproveitamento das plantas como tintos naturais, impermeabilização de tecidos (japonesas, oleados,...), também se poderá fazer a aquisição de qualquer destes produtos. A par dos artesãos “consagrados”, os idosos serão os grandes animadores deste espaço, trazendo, trocando e passando as suas “habilidades” aos intervenientes no projecto.

Nesta fase inicial do projecto, procedeu-se ao reconhecimento e identificação das

diferentes áreas de intervenção.

As actividades foram pensadas no sentido de envolver e implicar os intervenientes, descobrir a Reserva enquanto ecossistema natural e humano e as suas possibilidades enquanto espaço educativo.

As escolas rurais, num trabalho conjunto, elaboraram o seu plano de estudo e acção, a que se seguiu o trabalho de campo – observação, identificação e pesquisa sistemática – indutor das aprendizagens em sala de aula.

Semanalmente, um grupo de alunos desloca-se à Reserva, onde, acompanhado pelo professor e por um ou dois técnicos do Conselho de acompanhamento e Orientação, faz as suas observações e registos para identificação do espaço envolvente.

É notório o entusiasmo das crianças. A apropriação do projecto faz-se de uma forma natural. Há muito que a expressão “a nossa Quinta” surgiu entre eles. As regras de utilização do espaço são rigorosamente cumpridas. É em ar festivo que todas as segundas-feiras fazem os passeios pedestres, muitas vezes de alguns quilómetros, não lhes passando despercebidos animais ou plantas por mais pequenos que sejam. Qualquer habitante que encontrem é fonte de informação para saber mais qualquer coisa.



Também aqui se recorre frequentemente à participação de elementos comunitários, principalmente se os temas a tratar estiverem ligados à agricultura, pesca, passado histórico, meteorologia, utilização de plantas para fins estéticos, medicinais ou gastronómicos, etc.

Após a conclusão dos trabalhos, numa das escolas pertencentes ao grupo, juntam-se todos os alunos para comunicarem e apresentarem entre si os produtos realizados.

Desta forma, as noções básicas sobre zoologia, botânica, meteorologia, os nomes científicos de aves e plantas surgem naturalmente pela descoberta feita aprendizagem e pelo intercâmbio entre eles. Aqui, as coisas de que se fala são algo que se viu e de que se aprendeu a gostar.

Para tomada de posições colectivas, organizam-se “Oficinas Infantis”, onde as crianças, em trabalho de grupo, analisam, discutem e reflectem, socializando o que aprenderam, partilhando poder e assumindo uma responsabilização conjunta.

Nas suas escolas de pertença, vão realizando actividades para apetrechamento do espaço e/ou angariação de verbas. São disto exemplo a colecção de postais de Natal, feita colectivamente e cujo produto de venda foi utilizado na compra das árvores para a horta e a sementeira de medronheiros para a construção de sebes e/ou repovoamento de zonas da Reserva que se encontrem mais empobrecidas.

A verba, resultante da venda dos produtos realizados pelos alunos, é gerida exclusivamente por eles, cabendo-lhes eleger trimestralmente a escola responsável.



Além de se construírem afectiva e cognitivamente, ligadas à Reserva, ao seu conteúdo natural, com todo o potencial para o futuro que tal possa trazer, as crianças são

também construtoras de consciência dos adultos. Por sugestão das crianças, o Monte do Paio tornou-se passeio de fim-de-semana de muitas famílias, onde assumem o papel de guia.

No decorrer deste ano lectivo, será dado um passo em frente, logo que o Centro de Acolhimento se encontre apetrechado. A Quinta passará a receber visitantes que ali permanecerão em actividades durante três ou quatro dias. São os alunos das escolas rurais envolvidas no projecto que, ajudados por habitantes e técnicos, orientarão as crianças visitantes intercambiando com elas os saberes e segredos de que a pouco e pouco se vão apoderando. A animação dos serões estará a

# Comunicação Aumentativa e Alternativa: formar para mudar atitudes

Elizabete Mendes  
Escola Superior de Educação  
de Portalegre  
FENACERCI

O presente artigo pretende abordar a utilização dos sistemas de comunicação aumentativa e alternativa no nosso país, a qual tem vindo a ser implementada através da colaboração entre instituições de ensino superior e organizações no domínio da reabilitação. No decurso deste processo, tem-se tornado cada vez mais evidente a necessidade de mudar as atitudes dos profissionais, sobretudo daqueles que trabalham com crianças e jovens com deficiência mental ou multideficiência.

Assim, são discutidos os resultados de um projecto direccionado para a formação de profissionais, com vista à mudança de atitudes e desenvolvimento de competências no domínio da interacção comunicativa.

## Historial

A comunicação aumentativa e alternativa é uma área de intervenção relativamente recente em Portugal, particularmente no que diz respeito ao apoio a crianças e jovens com deficiência mental e problemas graves de comunicação oral. O facto é que os recursos têm sido praticamente inexistentes para

este grupo populacional, comparativamente a outros países europeus, sendo de referir que apenas nas duas últimas décadas houve progressos significativos neste campo. Considerando a importância primordial da comunicação para a autonomia pessoal e inclusão social das pessoas com deficiência mental, há uma necessidade urgente de desenvolvimento neste domínio.

O primeiro sistema alternativo de comunicação a ser introduzido em Portugal foi o Sistema Bliss<sup>1</sup>(Fig. 1). Isto ocorreu em 1981, após a realização de acções de formação por profissionais da Universidade de Cardiff e os Centros de Reabilitação de Paralisia Cerebral tiveram um papel pioneiro na introdução desta nova forma de comunicação, visto este sistema ser sobretudo usado com crianças e jovens com paralisia cerebral ou outros tipos de deficiência motora. Uma aplicação mais alargada dos sistemas aumentativos e alternativos de comunicação, particularmente para a pessoas com deficiência mental, surgiu em meados dos anos 80 com a realização de cursos que tiveram por base um acordo entre o governo português e o governo sueco na área

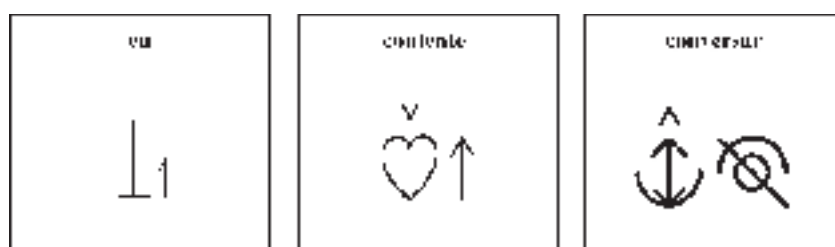


Fig. 1 - Sistema Bliss





Fig. 2 - Sistema PIC

da educação especial. Entre outras iniciativas, esta cooperação levou à criação de um Centro de Recursos no Ministério da Educação para a produção de material pedagógico adaptado a diferentes tipos de deficiência, e que também realizava formação contínua para os profissionais que apoiavam crianças com necessidades educativas especiais. A comunicação aumentativa e alternativa era um dos conteúdos programáticos abordados nos cursos para os profissionais que trabalhavam com crianças e jovens com deficiência mental, e foi neste contexto que o Sistema PIC<sup>2</sup> (Fig. 2) foi introduzido, visto este sistema ser mais adequado e eficaz do que o sistema Bliss para este grupo populacional.

A primeira tentativa para a utilização dos sistemas aumentativos e alternativos de comunicação com crianças e jovens com deficiência mental foi uma consequência desta iniciativa. Uma versão portuguesa do sistema PIC, adaptada às nossas referências culturais, foi publicada em 1989 pelo Centro de Recursos do Ministério da Educação e a sua implementação mais alargada resultou de um protocolo de colaboração entre a Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário e a Federação Nacional de Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas, a qual promoveu acções de formação para a utilização do sistema e efectuou a sua divulgação a nível nacional. Mais recentemente, em 1994, o Sistema SPC<sup>3</sup> (Fig. 3) foi também traduzido para português e está a ser comercializado no nosso país.

Muitos dos primeiros estudos realizados no domínio da comunicação aumentativa e alternativa centraram-se no uso de signos gestuais e na aceitação da língua gestual como uma verdadeira língua materna para as pessoas com deficiência auditiva, o que constituiu uma base importante para o seu desenvolvimento. Em Portugal, existiu durante muitos anos uma corrente oralista muito forte, o que limitou o desenvolvimento e uso dos signos gestuais na educação das crianças surdas, assim como o uso dos signos gestuais e gráficos para as pessoas sem dificuldades auditivas. A publicação do Gestuário (Dicionário da Língua Gestual Portuguesa) (Fig. 4) pelo Secretariado Nacional de Reabilitação, em 1991, representou também um passo importante na utilização da língua gestual para populações ouvintes e com problemas de linguagem oral.

Paralelamente a estas iniciativas, foi criado o Comité de Comunicação Não-Vocal, através do Centro de Análise e Processamento de Sinais da Universidade Técnica de Lisboa, o qual promoveu seminários temáticos e cursos realizados por peritos neste domínio, no sentido de sensibilizar os profissionais que trabalhavam nesta área de habilitação, com particular ênfase na formação para utilização de tecnologias de apoio.

Durante os últimos anos, houve realmente um grande progresso nesta área e um interesse crescente por parte dos profissionais na implementação de uma intervenção baseada na comunicação aumentativa e alternativa. Este progresso iniciou-se com a realização de

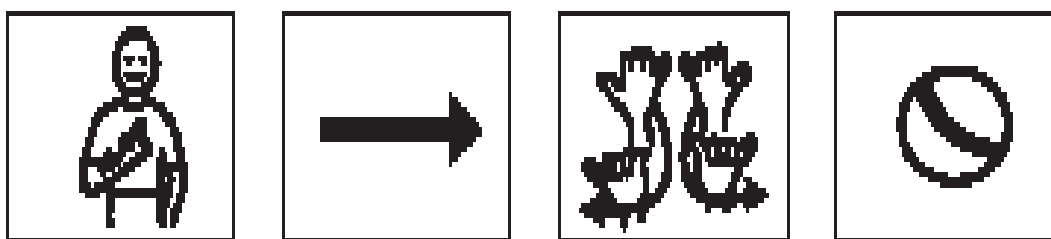


Fig. 3 - Sistema SPC



Fig. 4 - Língua Gestual Portuguesa

projectos de investigação-acção relativamente ao desenvolvimento de metodologias de intervenção e de tecnologias de apoio para promover a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. A publicação dos resultados destes projectos, assim como a tradução de artigos e livros para a língua portuguesa, constitui um factor significativo para encorajar a utilização dos sistemas aumentativos e alternativos de comunicação e levar à compilação de uma bibliografia em português sobre a sua implementação. Isto é particularmente importante porque a literatura em línguas estrangeiras é ainda inacessível à maioria da população. O progresso neste domínio no nosso país também começa a ser evidente pelo facto de algumas Universidades e Escolas Superiores de Educação terem incluído módulos no domínio da comunicação aumentativa e alternativa no currículo de educadores e professores, tanto ao nível da formação inicial como complementar.

Nos primeiros 10 anos de envolvimento alguns profissionais foram pioneiros neste campo, tentando encontrar soluções para os problemas das crianças com graves dificuldades de comunicação. Foi um período caracterizado por falta de recursos e de conhecimento sobre procedimentos de intervenção que deveriam ser adoptados e dificuldade em aceder aos sistemas aumentativos e alternativos de comunicação. Para além disso, o foco da intervenção era muito direccionado para os sistemas enquanto tal, considerando as suas características e detalhes técnicos. Contudo, tornou-se evidente que a mera introdução dos sistemas não conduzia por si só à melhoria da comunicação, em particular nos casos de crianças com problemas de comunicação e deficiência mental. Assim, o foco da intervenção deveria mudar da simples provisão do sistema para o ensino de funções comunicati-

vas, com o intuito de promover um nível mais elevado de interacção comunicativa. No final deste primeiro estágio de desenvolvimento da comunicação aumentativa e alternativa em Portugal, sentiu-se a necessidade de maior rigor metodológico, particularmente no que diz respeito ao enquadramento teórico e ao uso de estratégias de intervenção.

### Bases teóricas de intervenção

O enquadramento teórico da intervenção em comunicação aumentativa tem vindo a incrementar o seu desenvolvimento baseado numa abordagem interaccionista (del Rio, 1995; Soro-Camats et al. 1995; Vygotsky, 1962). De acordo com esta perspectiva, a interacção implica a participação activa dos interlocutores, que são mutuamente influenciados pelo uso que fazem dos seus próprios recursos comunicativos. Todos os processos ou acções envolvidas no desenvolvimento comunicativo são essencialmente interactivas e apoiadas pelo processo de adaptação mútua. Neste sentido, os adultos têm que sentir que podem deixar-se influenciar pela criança e a partir daí desenvolver as suas próprias intervenções educativas. Contudo, apesar das influências mútuas na interacção comunicativa, os adultos têm maior responsabilidade e controlo no que acontece durante estas interacções (Rondal, 1988). Por isso, têm que prestar atenção aos sinais da criança, para poderem seguir as suas iniciativas, esperar e responder-lhes. Os adultos têm que estruturar as situações de diálogo assim como promover e aumentar as oportunidades de comunicação.

Os sinais atípicos e as reacções produzidas pelas crianças e jovens com deficiência podem alterar a interacção de modo significativo. Os sinais da criança podem não ser entendidos pelos adultos, o que por sua vez pode tornar-se confuso e consequentemente falhar na

adequação das estratégias de interacção (Ryan, 1997). As crianças com deficiência mental podem encontrar-se em situações que não propiciam a manutenção da interacção e a comunicação com as pessoas que as rodeiam. Estas dificuldades podem ter um efeito negativo no desenvolvimento da fala, tornando necessário criar meios que, para aumentar as suas tentativas de comunicação e produzirem sinais fiáveis, podem conduzir, de um modo natural, a respostas contingentes dos seus interlocutores (Gràcia e Urquía, 1994).

Os adultos têm um papel crucial na resolução desta situação, e por essa razão precisam de meios para melhorar a interacção com crianças com deficiência e facilitar a aquisição de competências comunicativas. Contudo, tem sido registada ineficácia no processo interactivo tanto por parte dos pais como por outros interlocutores adultos que não aprenderam a responder às tentativas de interacção das crianças (Soro e Basil, 1996). Assim, não se trata apenas de uma questão de fornecer à criança com deficiência um código comunicativo, mas, sobretudo para aquelas com deficiência mental profunda e características muito específicas, pode ser necessário encorajar necessidades emergentes de comunicação e o uso de funções comunicativas (von Tetzchner e Martinsen, 2000). A intervenção efectuada pelos profissionais é por isso extremamente importante. A sua responsabilidade em estabelecer condições para o desenvolvimento da comunicação torna necessário influenciar o seu comportamento no processo interactivo e, assim, promover uma mudança de atitude que impulse a aquisição de funções comunicativas pelas crianças e jovens com problemas de comunicação. Para atingir este objectivo, os profissionais precisam de estar conscientes do seu próprio comportamento interactivo e de apreender e aplicar diversas estratégias que facilitam à criança tomar a iniciativa e manter a interacção comunicativa (Soro e Basil, 1993).

A interacção em relação ao desenvolvimento da linguagem em contextos naturais pode ser definida como um processo educativo implícito, no qual o ensino é produzido de uma forma espontânea. Isto pode ter tanto efeitos positivos como negativos: positivos porque diz respeito a um processo natural, quase espontâneo que cria oportunidades de apren-

dizagem e interacção; negativos se, por essa razão, a importância e a pertinência deste comportamento para o processo de intervenção não for percebida. Como a interacção é um processo de influências mútuas que exclui a possibilidade de atribuir a responsabilidade a apenas um dos interlocutores, é importante que os profissionais tenham consciência da sua responsabilidade e mudem as suas atitudes em função disso.

No sentido tradicional, uma atitude é “uma reacção afectiva positiva ou negativa face a um objecto ou a uma situação concreta ou abstracta” (Wrightsmann, 1972, p.216). Neste artigo, uma atitude é entendida como a predisposição para usar um conjunto de estratégias, que podem ou não capacitar o adulto para ensinar e promover a aquisição de competências comunicativas. A atitude poderá ser influenciada e modificada através da formação em metodologias de intervenção para apoiar o desenvolvimento da comunicação e linguagem. Foi este tipo de mudança de atitude que constituiu o foco do projecto de formação dos profissionais.

## Formação de Profissionais

Durante alguns anos, a FENACERCI realizou cursos a nível nacional, nos quais se divulgavam os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação e se dava formação específica para a utilização do sistema PIC. Contudo, e apesar da necessidade de se divulgar informação sobre os diferentes sistemas e sua utilização, o estudo do enquadramento teórico para o uso de metodologias de intervenção mais eficazes tem emergido como uma das prioridades, pois tem sido reconhecido que, independentemente do sistema usado, o verdadeiro desafio é o desenvolvimento das competências comunicativas do indivíduo. De acordo com os testemunhos de diversos formadores na área da comunicação aumentativa, um número significativo de profissionais que frequentaram as acções de formação parecia acreditar que a simples introdução do sistema aumentativo e alternativo de comunicação resolveria as dificuldades de comunicação da criança. Como consequência destes relatos, foi decidido que a maior parte da carga horária dos cursos deveria ser diri-

gida às estratégias para promover as funções comunicativas da criança com perturbações da linguagem, assim como às competências que os próprios profissionais precisariam, a fim de serem capazes de interagir de modo mais eficiente com os indivíduos com dificuldades de comunicação.

Devido a estas reflexões, foi desenvolvido um projecto pela FENACERCI, que se centrava nos seguintes domínios:

- Formar profissionais para implementar a comunicação aumentativa e alternativa com base numa perspectiva interaccionista.
- Investigar metodologias direccionadas para melhorar a aquisição de competências comunicativas.
- Desenvolver meios que promovessem as aptidões comunicativas de pessoas com deficiência mental e/ou motora e problemas graves de comunicação, com particular ênfase nas estratégias de interacção dos profissionais.

Um grupo de 22 profissionais (com idades entre os 30 e 55 anos) de diferentes regiões do país foi convidado a participar no projecto, o qual incluía: psicólogos, educadoras de infância, professores, professoras especializadas, terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais. Estes profissionais representavam diferentes graus de experiência na implementação de intervenção no domínio da comunicação aumentativa e alternativa.

Na primeira fase do projecto, com a duração de seis meses, os profissionais receberam formação teórica e prática. A formação incluiu: desenvolvimento da linguagem e comunicação numa perspectiva interaccionista; sistemas aumentativos e alternativos de comunicação; avaliação de pessoas com deficiência mental e motora; estratégias de intervenção; e, tecnologias de apoio como recursos auxiliares de comunicação. Esta fase consistiu em leituras orientadas e produção de sínteses escritas sobre os constructos teóricos, e na realização de seminários temáticos para análise e discussão teórico-prática relacionada com cada um dos tópicos referidos.

A segunda fase do projecto, durante um ano, consistiu na intervenção prática. Seleccionaram-se crianças e jovens com problemas de comunicação que se enquadravam nos objectivos do projecto, e pares de profissionais

da mesma instituição ficaram responsáveis por cada caso. Inicialmente, cada um deles foi caracterizado com particular ênfase nas competências comunicativas, tendo sido posteriormente efectuada uma avaliação compreensiva, a partir da qual se estabeleceu um plano de intervenção.

A intervenção efectuada pelos profissionais foi regularmente registada em vídeo (30 minutos todos os meses) e analisada em reuniões de supervisão. A análise dos registos em vídeo incidia sobre os progressos efectuados pela criança ou jovem e nas prestações dos profissionais. As sessões de supervisão eram realizadas individualmente ou em pequenos grupos de discussão com o consultor do projecto de dois em dois meses. Os objectivos das sessões de supervisão eram encorajar as iniciativas dos profissionais e promover mudanças nas suas atitudes, particularmente com vista às suas próprias estratégias de interacção. Apesar do facto de terem participado nos seminários de formação e discutido a importância das suas atitudes na interacção, os primeiros registos em vídeo não mostraram evidência de grandes alterações no seu comportamento. Os profissionais não foram capazes de demonstrar os seus conhecimentos durante as primeiras sessões de trabalho com as crianças e jovens. Este facto levou à conclusão de que deveria ser dada prioridade ao comportamento dos profissionais no sentido de se atingir uma adequada interacção comunicativa.

No final, foi efectuada uma avaliação do trabalho realizado, baseada na análise dos registos de vídeo e num questionário elaborado para recolher as opiniões dos profissionais relativamente à intervenção em comunicação aumentativa e alternativa e às mudanças nas suas atitudes e comportamentos comunicativos depois do projecto. Foram avaliadas as seguintes áreas:

- Adaptação da linguagem usada pelos profissionais às características dos indivíduos com deficiência.
- Papel das estratégias de interacção no desenvolvimento dos planos de intervenção.
- Adaptação funcional do uso da comunicação aumentativa e alternativa aos diferentes contextos.
- Organização do espaço e localização

dos materiais para otimizar a interacção comunicativa.

- Planificação de actividades que podem incentivar o desenvolvimento de funções comunicativas.

Para além disso, perguntou-se especificamente aos profissionais como tinham percebido eventuais mudanças nas suas atitudes, como resultado do projecto, e qual a natureza das alterações mais significativas que tinham ocorrido no seu comportamento comunicativo durante a sua participação no projecto.

### Mudança de Atitudes

Algumas das mudanças nos comportamentos e atitudes dos profissionais foram relatadas como tentativas para adaptar a linguagem às características da pessoa com deficiência:

*“Comecei a ficar consciente de todas as tentativas, modos e possibilidades usadas pela aluna para comunicar, dando-lhe tempo para tomar a sua vez, evitando situações em que os seus esforços acabassem em frustração e mal entendidos”.*

*“O factor mais importante foi desenvolver as minhas competências enquanto interlocutor. Aprendi a observar, a estar atento e a reagir melhor ao comportamento da criança. Comecei a adaptar o meu discurso ao meu parceiro de comunicação”.*

Os profissionais revelaram ter compreendido que, se fosse atribuído significado e dada resposta às expressões das crianças mesmo quando atípicas, a comunicação podia ser melhorada. Outras mudanças diziam respeito à promoção do desenvolvimento de competências comunicativas, particularmente no que concerne à aquisição de funções comunicativas:

*“Houve muitas mudanças. Através das estratégias que aprendi, fui capaz de melhorar as competências comunicativas do jovem. Anteriormente, tinha-lhe ensinado sobretudo a usar o sistema e algum vocabulário. Depois de introduzir algumas estratégias de interacção, ele aprendeu e começou a usar algumas funções comunicativas, tais como iniciar um diálogo, mudar de assunto e terminar a*

*conversa”.*

*“Inicialmente, quando estava a trabalhar com a criança, confundia o ensino dos signos gráficos com a necessidade de desenvolvimento de funções comunicativas. Pensava que o ensino dos signos gráficos podia, por si só, melhorar as aptidões comunicativas.”*

Outro tópico estava relacionado com a estruturação dos contextos, a organização da sala e dos materiais, numa tentativa de atingir condições óptimas para a interacção e assim estimular o desenvolvimento da comunicação.

*“Antes de participar no projecto, escolhia os signos gráficos sem ter em conta os diferentes contextos de vida da criança, eles centravam-se essencialmente no uso na sala de aula. Depois, tentei expandir a sua utilização a outros locais na escola, dando especial atenção ao grupo de pares e ao contexto familiar.”*

*“O espaço da sala de aula foi reorganizado e os materiais identificados com signos gráficos no sentido de promover a interacção.”*

As mudanças de atitudes dos profissionais tornaram-se evidentes nas suas expectativas relativamente às aptidões comunicativas das crianças e dos jovens:

*“Estudar o enquadramento teórico e a pesquisa relativa às metodologias de intervenção foi essencial para mim para poder compreender a criança com deficiência. Fez-me olhá-la e tratá-la de um modo completamente diferente.”*

*“Sentia-me ansiosa na minha relação com a criança; o melhor conhecimento das suas capacidades aumentou as minhas expectativas”.*

Os profissionais expressaram a ideia de que passaram a lidar com as crianças de um modo diferente, mais adequado e com um maior nível de interacção comunicativa. Os profissionais enfatizaram ainda que se sentiam inseguros sobre o que tinham que fazer ao interagir com crianças com grandes dificuldades para se expressarem. Quando lhes foi ensinado como deveriam reagir e esperar as respostas das crianças, tornaram-se mais confiantes. O conhecimento reduziu a sua ansiedade.

As mudanças nas atitudes foram também manifestadas numa maior flexibilidade, com um maior esforço direccionado para a obtenção de simetria nos turnos de conversação durante a interacção:

*“Antes do projecto, eu pensava que as dificuldades e as capacidades se centravam apenas na criança. Por isso nem sempre existia equilíbrio entre o que eu esperava do jovem e aquilo que ele era capaz de produzir. Durante o projecto, penso que mudei o meu comportamento. Comecei a acreditar que o jovem tinha capacidades específicas e que o adulto tem um papel importante em atingir sincronia e tomar a vez.”*

*“Aprendi a esperar, falar menos, e a atribuir significado às iniciativas da criança.”*

A tomada de consciência do significado do seu próprio papel como interlocutores foi particularmente evidente nos comentários dos profissionais e nas estratégias usadas nas interacções:

*“Através do esforço de introduzir efectivamente as estratégias na minha intervenção, tomei consciência do meu papel enquanto interlocutor e do seu significado para o desenvolvimento de competências comunicativas.”*

*“A minha intervenção deixou de ser uma pura adaptação intuitiva ao desempenho comunicativo da criança, e tornou-se na aplicação deliberada de estratégias adequadas para desenvolver e otimizar as capacidades comunicativas da criança.”*

Para concluir, o ensino explícito de estratégias de interacção revelou ter capacitado os profissionais para usá-las de um modo natural e desenvolver atitudes positivas face às crianças. As estratégias implícitas relatadas por Rondal (1988) e Moerk (1988) para apoiar a comunicação e levar à aquisição da linguagem parecem não se desenvolver espontaneamente, nem a adaptação intuitiva às características da criança. Os parceiros de comunicação tiveram que aprender como usar estratégias adequadas a fim de poderem interagir de um modo adequado.

As opiniões expressas pelos profissionais sobre as mudanças que ocorreram na

sua interacção comunicativa com as crianças e jovens com deficiência como resultado da sua participação no projecto foram corroboradas no seu comportamento durante as sessões de vídeo na última fase do projecto. Os resultados indicam que os profissionais desenvolveram as suas competências comunicativas, o que conduziu a uma maior confiança na sua intervenção. Aumentou a atenção dada pelos profissionais aos sinais emitidos pelas crianças e jovens fazendo-os atribuir mais intenção e significado a estes sinais. Como aprenderam que não é necessário esperar pelo desenvolvimento de determinados pré-requisitos antes de se implementarem modos alternativos de linguagem, os profissionais aumentaram a intervenção comunicativa. Finalmente, reconheceram que as dificuldades nas interacções comunicativas não se centram apenas nas pessoas com deficiência, mas residem muitas vezes nos próprios profissionais, ou nos outros interlocutores.

## Conclusão

Vários factores que podem influenciar o desenvolvimento de uma efectiva interacção na comunicação foram identificados nos cursos realizados antes deste projecto. O mais importante foi o reconhecimento do facto de que a implementação da comunicação aumentativa e alternativa não é apenas uma mera questão de disponibilizar sistemas de comunicação, mas de a enquadrar com uma adequada compreensão do desenvolvimento da linguagem e das consequências do processo comunicativo alterado. Mais crítico do que ensinar formas de linguagem ou um código vocal ou não-vocal foi ensinar as crianças e os jovens a comunicarem, dando-lhes acções estratégicas que lhes permitiram intervir nos contextos do dia a dia.

No projecto de formação, foi dada prioridade à criação de funcionalidade comunicativa. A formação levou a que os profissionais ficassem mais conscientes das realidades práticas e alertou-os para o facto de que as dificuldades no processo comunicativo não residem apenas nos indivíduos com problemas de linguagem, mas também nos

interlocutores. Quando os profissionais, durante o projecto, foram ensinados a ter em consideração os factores anteriormente mencionados, houve um efeito positivo na aquisição e desenvolvimento da comunicação e linguagem das crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Neste projecto, o envolvimento dos pais não foi um objectivo específico. A justificação para este facto baseou-se na consideração de que seria importante deixar os profissionais ganharem a necessária confiança para trabalhar neste tipo de intervenção antes de estarem preparados para colaborar activamente com as famílias. Não sabemos exactamente se esta precaução seria necessária, de qualquer modo, uma relação mais próxima com as famílias e a extensão da intervenção em comunicação aumentativa e alternativa aos contextos naturais são os próximos passos neste processo.

## Referências Bibliográficas

- Mendes, E.; Rato, J. (1996). From system to communication: staff training for attitude change. In Tetzchner and Jensen (eds.), *Augmentative and alternative communication: European perspectives* (pp. 342-354). London: Whurr.
- Von Tetzchner, S. ; Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.

## Notas

*1 Sistema Bliss (Comité Internacional de Símbolos Bliss – Bliss, 1965), é formado por 100 signos básicos que se podem combinar para formar palavras novas; foi inicialmente criado para formar uma linguagem internacional escrita, usando o chinês como modelo.*

*2 Sistema PIC (Pictogramas e Ideogramas para Comunicação – Maharaj, 1980), consiste em desenhos estilizados que formam si-*

# Reflexões Sobre a Introdução da Geografia na Educação de Infância

Miguel Castro  
Escola Superior de  
Educação de Portalegre

## I – A importância de uma cultura espacial

Estas reflexões surgiram, pela primeira vez, durante a leccionação do módulo de Geografia na cadeira de História e Geografia para a Infância.

Sendo a educação espacial em Portugal praticamente descurada, sentimos necessidade de sistematizar algumas ideias e reflexões que foram surgindo ao longo da nossa experiência profissional, uma vez que a bibliografia específica sobre esta matéria é quase inexistente. A educação para os aspectos espaciais só é efectivamente tomada em conta no 3º Ciclo Ensino Básico e no Secundário; porém, ela está mais virada para aspectos de uma geografia descritiva do espaço nacional, europeu e mundial. A relação do Ser Humano com o espaço físico envolvente e como suporte da actividade humana, pretende-se, ao que parece, que seja de ‘geração espontânea’. Assim se justifica que aspectos tão comuns como entrar ou sair de uma sala de aula, ou a utilização de um autocarro público, sejam para as nossas crianças, e infelizmente adultos, aventuras, que, se bem que interessantes para um observador exterior, para o comum utilizador são experiências ricas em sensações pouco abonatórias para um país do chamado “mundo ocidental”.

O facto é que aquilo a que nós, comumente, chamamos qualidade de vida está,

directa ou indirectamente, relacionado com a utilização, mais ou menos racional, de como organizamos e usufruímos do nosso suporte espacial.

Por muito que nos custe, se pensarmos maduramente, chegamos à conclusão de que muitos dos problemas sociais estão directamente relacionados com a forma como o espaço está organizado. Se esta conclusão não é particularmente inovadora, a verdade é que na nossa educação formal (escolar) estes aspectos não são considerados como factor fulcral na formação do indivíduo.

Nos *curricula* escolares pensa-se na Geografia como uma ciência acessória, para fornecer ao cidadão uma estrutura de conhecimento factual, quase sempre acrítico, que lhe permita integrar outros saberes, esses sim, mais importantes, como por exemplo ser perito na máquina com que escrevo este texto, ou arranhar alguns vocábulos na língua de comunicação universal – o Inglês. Longe de nós considerar acessórios ou de menor relevância estes “skills”, apenas nos limitamos a constatar que inglês sem organização do espaço, ou utilizar um computador sem a noção da localização de Portugal no mundo, é semelhante a uma ideia fantástica sem possibilidade de a compreender; é falar com um japonês, pela internet, e não (re)conhecer a diversidade cultural do parceiro interlocutor. Numa altura em que as fronteiras se esbatem e o mundo se globaliza, é fundamental a



consciência espacial; caso contrário, os fenómenos perdem o seu sentido profundo, ficamos apenas pelo sensitivo e pelo superficial. Como perceber fenómenos actuais como guerras, conflitos religiosos ou catástrofes naturais, sem a noção exacta da sua posição e localização geográfica? Compreender os acontecimentos na instável Península Balcânica não é, de todo, ver os conflitos como um mero jogo de futebol, onde uma equipa ganha e a outra é derrotada; ou ver qualquer produção de Hollywood, onde, por um lado, temos os bons e, por outro, os maus da fita. O aspecto da organização espacial, da posição estratégica do local face a um todo europeu e mediterrânico, ajuda a perceber a complexidade do fenómeno.

Ao longo de vários anos a lidar com alunos de diferentes classes etárias, temos feito pequenos testes, sobre a percepção e interiorização do espaço, que nos dão, embora sem validade científica, uma percepção da quase inexistente consciência espacial. No caso dos mapas mentais, que são um bom indicador para nos apercebermos do fenómeno atrás referido, o que temos verificado é que a Europa, para além de Espanha, é uma mancha difusa, sem limites nem fronteiras; e quando é pedida uma esquematização do espaço citadino onde habitam, o tecido urbano que fica para lá dos percursos habituais, é uma amálgama de traços abstractos que nem os próprios autores conseguem decifrar. Desta forma dá-se uma descontextualização da informação, que favorece a inacção e a passividade face a uma realidade que não se sabe se longe se perto.

Não pretendemos, porém, dizer que a noção e interiorização do espaço é panaceia para todos os males; pretende-se, apenas, chamar a atenção para a sua importância, bem como para a necessidade de maior relevo nos *curricula* do sistema educativo. Neste aspecto, e uma vez que estas notas surgiram no âmbito da educação pré-escolar, este será o nosso campo de reflexão.

## II – Para uma espacialização do quotidiano

A nossa vida decorre no espaço! Constatação evidente, mas tantas vezes por todos nós descurada.

Todos nós dependemos de pontos de referência espaciais para a concretização das nossas tarefas mais elementares. Levado ao extremo, podemos imaginar uma mesa posta com os talheres fora do lugar e a dificuldade de realizarmos uma tarefa tão simples como alimentarmo-nos. Para um adulto, será apenas necessária uma reposição dos instrumentos gastronómicos habituais nos “locais de origem”. Para uma criança, a ocorrência já não será tão simples. Necessitará de toda uma reorganização do ambiente espacial para realizar a tarefa.

Para manipularmos o nosso mundo, necessitamos de pontos de referência espaciais; assim, para podermos desfrutar da descoberta ou do acto de aprender necessitamos de ‘conhecer o espaço’. Este acontecimento não se reduz ao concreto e à efectiva realidade conhecida; vai mais além. Conhecer o espaço é, também, conhecer e reconhecer a forma como lidar com espaços desconhecidos a partir de *skills* e conhecimento indirecto adquirido para tal. Concretizando, muitos adultos conseguem perder-se numa cidade que pela primeira vez visitam e culpa-se o sentido de orientação! No entanto, a maioria das pessoas perde-se, porque não consegue interiorizar a forma como os espaços urbanos estão organizados. Esta ocorrência pode suceder pela simples razão de em toda a educação, formal ou informal, não se ter tido em conta o desenvolvimento das suas naturais capacidades de compreensão e percepção do meio geográfico onde se insere, nem lhe terem desenvolvido a principal ferramenta de interpretação do meio – a observação.

Se o facto de nos perdermos não prejudica o mundo, já o despertar para a realidade globalizada dos nossos dias pode apresentar-se como um ‘*handicap*’ algo gravoso para uma sociedade que se diz disposta a formar cidadãos conscientes e interventivos. Preocupa-nos o que nos é próximo. O distante não nos é familiar – é diferente; ficamo-nos pela realidade sensitiva dos *mass-media* actuais! Para nos preocuparmos, precisamos de referências, e uma, de entre muitas, é a geográfica – a espacial.

Se, como nos querem fazer crer, pretendemos, nas escolas, formar cidadãos de ‘corpo inteiro’, a educação para o espaço e a sua organização deve começar desde logo. Se,

para um adulto, possuir pontos de referência no *espaço e no tempo* (que me desculpe Einstein!) é condição para que possa desenvolver a sua normal rotina quotidiana, podemos imaginar uma criança perdida pela primeira vez na ‘imensidão’ da sala de aula.

Para a criança, a necessidade de ter uma relação próxima e até afectiva com o espaço quotidiano é um dos elementos que lhe pode proporcionar segurança e, como é quase inevitável em classes etárias mais baixas, bem-estar. A importância do ambiente espacial que nos envolve é tanta que nos serve como uma peça de vestuário muito usada; por vezes, nem lhe reconhecemos o valor para o nosso conforto.

Decorre desta reflexão a importância, não só da organização e cuidado com o espaço que o Educador deve ter, como também a necessidade de educação para o meio geográfico, sendo entendido como o suporte para qualquer experiência social e física, onde se inclui, de forma marcante, a aprendizagem ou, se quisermos, todo o processo de ensino/aprendizagem.

Assim, cabe ao Educador proporcionar experiências de apropriação do espaço onde irá decorrer grande parte da vida da criança e onde ela irá formar parte do seu Eu, bem como adquirir ferramentas para um desenvolvimento harmonioso.

Sem crianças formadas integralmente, formaremos adultos de fraca capacidade de intervenção crítica; sendo o suporte espacial um dos que fornecem mais informação e formação para o nosso desenvolvimento, cabe à educação pré-escolar o papel de introduzir conceitos e desenvolver capacidades para que mais tarde as crianças possam lidar com aquilo que lhes é inevitável – a realidade ou, se quisermos, a Geografia.

### III – Do Jardim de Infância a Casa

A casa, ou o lar, é a nossa primeira experiência de apropriação do espaço. Faz parte do universo da criança antes de qualquer outro; é nesse espaço que ela começa a possuir consciência do Eu. Ora, se no início da idade pré-escolar a criança não distingue claramente o Eu do meio em que se insere, não será descabido falar de um “Eu espacial”. O meio ambiente confunde-se com as suas próprias

sensações; as experiências afectivo-sociais desenvolvem-se num local – a casa.

Assim, a entrada no mundo escolar é, como qualquer transição, abrupta, traumática. Um dos papéis da educação pré-escolar será, então, o de proporcionar à criança um segundo espaço onde se sinta tão integrada como em sua casa, isto é, um local onde possam ocorrer as suas vivências de aprendizagem num sentido lato.

A aprendizagem faz-se, também, por processos de tentativa-erro, mas nada faz surgir com mais facilidade o sentimento de frustração face a um ‘falhanço’ do que quando, para além do pequeno insucesso, nos encontramos num espaço com o qual não tenhamos criado uma empatia e não nos sirva de refúgio perante a contrariedade. Óbvio é também que nem só o ambiente reconforta. Seria tal atitude petulante e sem sentido, pondo em causa tantos outros factores pertinentes; no entanto, esta chamada de atenção dever-nos-á fazer reflectir sobre um aspecto aparentemente banal que faz parte de um *puzzle* que só faz sentido quando todas as peças tiverem encaixado – o espaço.

A Escola é um mundo novo e, para ser devidamente interiorizado, a criança deve passar por um processo de assimilação do espaço que, se bem que lento, poderá proporcionar-lhe uma segurança e bem-estar essenciais para o seu equilíbrio. Desta forma, a sala de aula é um espaço que a criança deve conhecer e com o qual deve estabelecer uma relação de empatia que lhe permita superar a mudança de ambiente.

Será, assim, o educador o responsável por desenvolver um ambiente propício ao processo de ensino/aprendizagem. O conhecimento da sala de aula e da sua organização espacial desempenhará uma parte no desenvolvimento de uma relação afectiva e efectiva com o meio escolar.

O conhecimento e contacto com as diversas áreas em que se organiza o ‘espaço/sala’ será um instrumento de integração da criança. Esse conhecimento e contacto deverá ser efectuado de forma lúdica e orientada, de modo a fornecer à criança os elementos essenciais para que ela forme os seus próprios pontos de referência e inicie a sua apropriação de um ambiente estranho. Assim, as actividades que desenvolvam e orientem o poder de

observação serão aquelas que permitam a fácil movimentação e utilização do espaço da sala de aula, tornando, desta forma, mais eficaz todas as outras actividades que nela se desenrolarão.

Todo este discurso só fará sentido se ponderarmos sobre o verdadeiro peso da apropriação do espaço. Não se pretende dizer que sem ‘educação para o espaço’, o processo educativo seja ineficaz; porém, ele também faz parte da educação, e, como tal, deverá ser levado em conta de forma a alcançar uma maior eficiência de desempenho.

Naturalmente que se não se der conhecimento da sala de aula às crianças, elas tomarão contacto e apropriar-se-ão do meio autonomamente. No entanto, o espaço não é ‘meu’, é ‘nosso’! A sua funcionalidade não é ‘minha’, mas de um todo colectivo. A funcionalidade e organização do espaço está, na sala de aula, ao serviço de todos. Levar a criança a aceitar e compreender esta realidade é, antes de mais, formar e educar num sentido amplo. O educador deverá então empreender tarefas que, de forma democrática, levem a uma organização do espaço em função de um todo. Por exemplo, os lápis de cor terão de estar colocados num local a todos acessível e não só ao menino mais alto, mesmo que seja consensual que ele seja um brilhante desenhador.

Promover ‘reuniões’ da turma para organizar algumas partes ou áreas da sala não só induz a criança a atribuir importância à forma de organização do seu meio como, ainda, transmite regras e comportamentos democráticos que formam o Eu. Este aspecto torna-se ainda mais importante quanto é sabida a incapacidade de aceder ao ponto de vista do outro – egocentrismo infantil. Pretende-se, desta forma, ‘contrariá-los’ e, face à comunidade envolvente, orientá-los no processo de crescimento e educação individual e social.

Assim, actividades de observação de objectos de várias áreas da sala, arrumação individual ou cooperativa, etc. não só fornecem regras e valores de convivência como proporcionam e desenvolvem um raciocínio de organização espacial.

A sala de aula está, no entanto, inserida num meio mais vasto - a escola ou o jardim de infância; a criança não está apenas na sala de aula, também vive na escola, vai à cantina, à casa da banho, ao pátio, etc. Por si só, ela

vai assimilar todos esses espaços; não obstante, o seu à-vontade pode aumentar se lhe proporcionarmos acções e actividades que lhe dêem uma noção de apropriação do espaço escolar e da sua organização. Essas actividades deverão ter um carácter integrador e não se limitarem aos aspectos da funcionalidade organizativa do espaço, pois a realidade é multifacetada e não segmentada.

Uma das actividades que pode resultar, e que de alguma forma desenvolve a capacidade da abstracção das crianças, são pequenos “pedi-papers” ou “Caça ao Tesouro” na escola, ou plantas de tamanho ‘gigante’ (grande escala), onde, por expressão plástica ou fotografias dos espaços, se possa ir preenchendo a realidade esquematizada. Uma planta da escola onde cada sala aparecesse com a fotografia do(a) Educador(a); na cantina um prato com talheres; no pátio, um baloiço... Este exercício poderia dar à criança a ideia de que podemos representar a realidade de forma esquemática e abstracta; mais ainda, que o nosso ambiente está organizado segundo uma funcionalidade. Poder-se-ia ainda extrapolar para outros espaços que são comuns ao mundo da criança, como por exemplo a casa. Provavelmente a criança faz a sua higiene na casa de banho e janta na sala. Tal como em casa, na escola ou no jardim o espaço está pensado para uma determinada utilização. A interiorização do espaço educa, forma e facilita a predisposição para a aprendizagem.

A criança sabe que na área (cantinho) das histórias terá de assumir um comportamento específico que lhe permita assimilar esta actividade, como sabe que o seu grau de autonomia é maior na “casinha” ou na “garagem”, onde coopera com os seus pares.

Insistindo ainda no aspecto casa/escola, seria também impensável pedir a uma criança, no início do pré-escolar, para elaborar um mapa mental do percurso entre o seu local de residência e o jardim de infância. Podemos, no entanto, através de questionários e pequenos debates, chamar a atenção para diferentes espaços que atravessa. Passa por um jardim? Pelo campo? Como é o jardim? Etc... Posteriormente, e através da expressão plástica, a criança exprime a sua ideia do percurso interiorizando e concretizando, de alguma forma, a sua realidade geográfica.

Importante será chamar a atenção das

crianças para a organização e diferentes funções que o espaço desempenha, não de forma isolada mas integradora de outras áreas. O educador deverá considerar a realidade espacial e tentar que os seus educandos a concretizem e interiorizem tal como as outras áreas. Este aspecto, para além de ser importante para a formação integral da sua identidade, permite o desenvolvimento de outros factores associados que complementam e enriquecem o processo ensino/aprendizagem.

#### IV – A “abstracção” do conhecimento geográfico

A introdução da Geografia na educação pré-escolar não passa apenas pela interiorização do espaço; esta área do conhecimento, como ciência de síntese que é, presta-se a tornar-se numa ferramenta multifacetada e integradora de várias áreas nas quais recaem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

O problema põe-se fundamentalmente no que respeita à introdução e manipulação de conceitos relativamente abstractos ou desconhecidos, e portanto para a criança inexistentes, que esta ciência comporta. Um dos instrumentos fundamentais da Geografia são as cartas, que são representações abstractas da realidade. Ora, nas classes etárias abrangidas pela Educação de Infância, as crianças necessitam de concretizar, movem-se com dificuldade no abstracto, ainda que possam utilizar conceitos não concretos. No que diz respeito aos mapas, no entanto, eles são puramente uma abstracção! Para que a criança possa manipular e entender a realidade cartográfica, ela necessita de compreender como se chega à abstracção. Este efeito pode ser conseguido com maior ou menor êxito se pudermos concretizar a realidade abstracta.

Podemos conseguir este feito por técnicas relativamente simples como são os blocos de encaixe. Por exemplo, construir uma maqueta da sala de aula e situar as crianças dentro dessa reprodução do espaço. Esta prática transmite à criança vários ensinamentos tipicamente geográficos: primeiro, leva a criança a perceber que uma realidade concreta e por ela conhecida pode ser representada por um modelo que reproduz a realidade; em segundo lugar, transmite a noção de posição relativa do Eu em relação ao espaço envolven-

te. Se, numa segunda fase desta actividade, começarmos por colocar uma folha de papel debaixo da maqueta, desenharmos o contorno e seguidamente retirarmos os blocos, a criança percebe que a realidade representada é a mesma e introduzimos algo puramente abstracto que é uma planta e, conseqüentemente, um mapa. A partir desse papel/planta podemos seguidamente representar, por expressão plástica, cada uma das áreas em que se organiza a sala, tornando novamente a tentar concretizar para que a criança não perca o sentido do espaço representado. Num jogo simples como este, que pode ter a participação de grupos relativamente grandes, introduzimos simultaneamente o conceito de escala e de perspectiva – o mapa (ou neste caso a planta) é a realidade vista de cima. O material elaborado pode servir, se construído num suporte suficientemente duradouro (cartão, papel de cenário, etc...), para localizar os meninos na sala de aula (localização relativa) ou, ainda, para distribuir a quantidade de meninos que podem brincar ou desenvolver actividades numa determinada área da sala, levando-os ao hábito de consultar uma planta, tarefa eminentemente geográfica.

Como já foi referido na parte III destas reflexões, as plantas podem também ser exploradas para jogos do tipo “caça ao tesouro” e abrangendo espaços cada vez mais amplos (o próprio jardim de infância). Se for construída uma planta da escola, onde estejam identificados os vários espaços de forma concreta e inequívoca, podemos traçar percursos, com postos de controlo e tarefas a realizar em cada uma das paragens, que obrigam a introduzir a utilização de cartas esquemáticas. Mais ainda, as tarefas propostas podem servir para aplicar conhecimentos de outras áreas como o “Conhecimento do Mundo”, de “Formação Pessoal e Social” e “Expressão e Comunicação”, abrangendo, desde que se pretenda, os domínios que são propostos nas *Orientações Curriculares*, como são os casos da expressão motora, dramática, plástica, musical, matemática, linguagem oral, etc. A partir de uma actividade de introdução à

Geografia, podemos integrar até à exaustão, se assim o entendermos, todo um leque de conhecimentos variados, que tornam a educação pré-escolar numa preparação essencial para a formação das crianças.

Mas, se anteriormente partimos dos blocos de encaixe para uma realidade abstracta, este tipo de brinquedo também pode ser um importante ponto de partida para explorar outras realidades do espaço envolvente. Podemos construir casas, bairros, cidades, ilhas, montanhas, lagos, etc. Isto é, podemos alargar horizontes espaciais e voltamos a partir de um motivo geográfico explorando o conhecimento do meio, não só de uma forma estritamente geográfica, mas mais abrangente e completa. Podemos contar casas, distâncias e contar histórias num ambiente construído a partir de uma representação abstracta da paisagem.

Este tipo de actividades leva as crianças a visualizar o espaço de formas diferentes e a perceber a mudança de uma representação tridimensional para uma representação bidimensional. Este aspecto é tanto mais importante quanto os estudos recentes mostram a dificuldade que os adultos têm em interpretar um gráfico, um esquema ou uma simples planta turística de qualquer cidade. Pressupor que as crianças em idade pré-escolar não possuem capacidades de percepção do espaço ou de utilizar uma planta simples não só não é verdade como estudos realizados em países Anglo-Saxónicos demonstram exactamente o contrário<sup>1</sup>. A prática da orientação desenvolve desde cedo a capacidade de utilização de mapas, esquemas e desenvolve o poder de observação directa da realidade, predispondo as crianças para a interpretação do conceptual e do abstracto.

## V – A Geografia como elo de ligação das diversas áreas

Nem só de mapas vive a Geografia! Sendo uma ciência que estuda a paisagem e os impactos naturais ou humanos que nela se reflectem, a Geografia permite outras abordagens integradoras das várias áreas do currículo, desenvolvendo ao mesmo tempo aspectos especificamente geográficos.

Para que se possa atrair a atenção das crianças para a Geografia (ou para qualquer

outra área do conhecimento) será aconselhável abordá-las por dentro do seu próprio universo. Como tão bem demonstra Kieran Egan nas suas obras<sup>2</sup>, às crianças atrai mais o exótico, o estranho, o diferente, do que uma realidade quotidiana que tão bem conhecem e a qual é valorativamente menos interessante do que um mundo tão misterioso como o de Harry Potter! Ora, independentemente das fantasias que podemos integrar, elas necessitam de um espaço físico concreto e real, ou seja, geográfico.

A diversidade de meios naturais e de formas de vida atrai mais se for exótica. O deserto com as suas dunas imensas, os seus escorpiões perigosíssimos, cobras de venenos potentes e lagartos alados que fazem as criaturas fantásticas parecer meras brincadeiras, são mais atraentes do que o jardim da esquina, que praticamente não tem segredos para descobrir. A apresentação de um ambiente como o deserto possui várias vantagens: permite, por um lado, introduzir conceitos como o de planície, calor, secura; e, por outro lado, sendo uma realidade não próxima, pode ser um campo fértil para a imaginação, passando a ser cenário de história e acontecimentos fantásticos, que por seu lado podem integrar outras áreas do currículo, desde a Expressão Dramática ou Plástica até à Matemática.

A diversidade de ambientes climáticos e geomorfológicos pode ser facilmente explorada, nos dias de hoje, com recurso a tecnologias que podem ir das mais sofisticadas, como os simuladores de voo em computador, até às mais simples como vídeos. Podemos até não recorrer a nenhuma tecnologia e socorrer-nos dos tradicionais livros e imagens que de forma alguma são menos actuais, eficazes ou apelativos.

Desta forma, podemos ir da montanha à planície, do litoral ao interior, da floresta ao deserto, encontrar uma ilha no meio do oceano, visitar as neves eternas ou grutas com formas fantasmagóricas. Tudo isto pode ser apresentado de forma lúdica e emocionante, como numa história de Piratas e Corsários, Índios e Cowboys ou de Princesas Encantadas e Príncipes (nem todos horríveis como sapos). Mais uma vez, aspectos geográficos, como os ambientes naturais, e variações de temperaturas podem ser o elo de ligação entre as várias

áreas propostas nas *Orientações Curriculares*, uma vez que a transversalidade da ciência geográfica assim o permite. A partir de uma qualquer história onde se introduzem valores e conceitos de cidadania, podemos seguramente chamar a atenção e explorar os aspectos que essa narrativa contém, pois qualquer história, por mais fantástica que seja, tem um suporte espacial, ainda que imaginário (por exemplo, andar numa nuvem).

No entanto, não devemos esquecer a necessidade de concretização que é inerente à interiorização e apropriação dos conceitos por parte das crianças. Assim, além das imagens, sejam elas apresentadas em que suporte for, a construção de maquetas, a expressão plástica, a exposição de fotografias, as dramatizações, as lengalengas ou canções conduzirão a uma efectiva aprendizagem. Este tipo de procedimento consolida o conhecimento e desenvolve o interesse pelo novo e pela diversidade.

A diversidade de paisagens pode e deve ser explorada uma vez que é praticamente infinita na sua variedade; porém, a diletante inteligência infantil é fértil e carente de novas realidades. Ao contrário do que muita da literatura sobre o conhecimento do mundo nos diz, depois de conhecermos, ainda que indirectamente, outras paragens, poderemos valorizar mais facilmente as nossas. Desta forma, não é necessariamente certo que devemos partir da realidade próxima para uma realidade mais distante e abrangente. Se um grupo de excursionistas portugueses se parar de ‘boca aberta’ diante de ‘Notre Dame’, há sempre uma voz, sabe-se lá vinda de onde, que grita baixinho: “Eh pá! A gente também lá tem os Jerónimos!!”. Para conduzir a criança à sensação de que, também no seu espaço, se passam coisas verdadeiramente interessantes, o segredo pode ser o paralelismo que se estabeleça e a capacidade de fazermos despertar, na imaginação da criança, o gosto pelo que lhe está perto. Se lhe mostrarmos que também existem escorpiões em Portugal, e que na serra de S. Mamede (para onde estou a olhar neste momento) existem plantas insectívoras e víboras cornudas, então a criança pode transportar as aventuras do seu mundo fantástico para o pé da porta e despertar, para uma realidade próxima. Este salto cabe ao Educador saber dá-lo! O parque infantil do

pátio pode transformar-se num deserto de beduínos façanhudos ou na perigosa floresta da serra mais próxima.

Seguindo ainda Egan<sup>3</sup>, se a história for bem contada, a ida à padaria com a mãe pode ser uma luta entre a sobrevivência e o repasto escasso, onde o pai é acusado de ser ‘um fraco caçador de víveres para a família!’. A ideia é do distante para o próximo e do geral para o particular. Desta forma, o mundo vivenciado pode entrar no universo do significativo para a criança; ela aprende que também no seu quotidiano existem experiências e observações da realidade onde se confrontam aspectos que se podem coadunar com o seu imaginário e que formam o seu Eu e a sua percepção espacial. No seu mundo diário pode ver montanhas, planícies, rios, lagos, vales - A paisagem.

## VI – A narrativa como instrumento para a introdução do conhecimento geográfico

Se pensarmos de forma estrita nos estádios de desenvolvimento cognitivo, parece não haver forma de introduzir conceitos geográficos mais abstractos na educação infantil, uma vez que se pressupõe que é necessário partir do concreto para o abstracto e do particular para o geral. Se assim é, a criança não poderá ir além, na educação pré-escolar, da realidade da escola, da casa ou, no caso dos mais velhos, uma ténue iniciação do percurso casa/escola e de algumas realidades próximas muito concretas. Ora, Kieran Egan propõe exactamente (ou quase) o contrário: a criança pode manipular conceitos abstractos se apresentados de acordo com o seu microcosmos “fantástico”, que é bastante mais vasto do que a realidade quotidiana<sup>4</sup>. Não que o concreto deixe de existir; ele vai, por aproximações sucessivas, sendo construído e é fundamental na interiorização do abstracto, para que a criança possa, mais tarde, contextualizá-lo face a situações reais.

Se assim é, os conceitos geográficos mais abstractos ou distantes podem passar a ter sentido. Se a Geografia estuda a paisagem e também a representa, será necessária uma simplificação dos conceitos a introduzir sem, no entanto, nunca os falsear. A paisagem é “viva”! Ela transforma-se, distende-se,

enruga-se, cresce, aparece como que vinda do nada e desaparece não se sabendo para onde. A natureza e os seus processos de construção da paisagem são, em si mesmos, emocionantes; o nascimento de uma montanha pode ser visto como um processo heróico; a Deriva Continental conta histórias que por vezes nem as imaginações mais delirantes (não as infantis) conseguem dar uma pálida ideia.

Para a criança, o mundo natural é imutável. A cidade não se expande; a serra não cresce; o rio não envelhece e o clima não muda. Mas apresentar o conceito de natureza em mutação, ou de dinâmica urbana, pode ser, se nos limitarmos ao concreto, uma tarefa impossível. Fazer perceber a um adulto que a Serra da Estrela se foi elevando ao longo de milhões de anos e que a paisagem de hoje não será a de amanhã é já de si uma vitória, se pensarmos nos níveis de literacia que o país apresenta.

Sabemos, porém, que a criança pode manipular conceitos espaço-temporais se lhe forem introduzidos de forma que sejam para ela significantes.

“As histórias para crianças utilizam oposições binárias abstractas e poderosas como bom/mau, valente/cobarde, segurança/receio. Isto é, as crianças desde muito cedo estão na posse de alguns dos mais poderosos e abstractos conceitos na compreensão do Mundo.”<sup>5</sup>

Sendo estas afirmações correctas, podemos planear os aspectos geográficos para a educação de infância de forma a sermos “Sensíveis aos conceitos abstractos poderosos sobre os quais podemos estruturar o conteúdo concreto. Não é demais insistir que só através da associação do conteúdo concreto com poderosas oposições binárias abstractas do pensamento infantil poderemos esperar tornar esse conteúdo significativo para os alunos.”<sup>6</sup>

Nada melhor do que a dinâmica geológica e as forças naturais para criarmos histórias poderosas, exóticas e fantásticas, onde conceitos próprios da geografia, mas não só, podem chegar às crianças de uma forma efectiva e atraente, permitindo a interiorização da realidade. Para tal, há que organizar e imaginar uma história que prenda emocional e afectivamente as crianças e contenha os ingredientes que estão de acordo com o seu imaginário.

Por exemplo, a formação de uma

montanha (ou cordilheira) por contacto entre placas tectónicas pode ser um excelente princípio para elaborar uma narrativa em que se defrontem forças contrárias e conceitos antagónicos.

Como todas as histórias pode começar com o inevitável «Era uma vez...» e depois «...uma grande bola redonda chamada Mundo. Era tão grande que nela existiam grandes pedaços de rocha que navegavam errantes conforme se mexia. Por vezes o Mundo tinha um acordar mal disposto e levantava-se com tanta força que os pobres blocos de rocha se moviam sem saber para onde iam; alguns ficavam tristes, pois eram mandados para locais onde passavam muito frio; outros tinham de se separar dos amigos e ir para locais tão quentes, tão quentes que desesperavam de sede. Mas ao Mundo nada lhe importava! Não se ralava que ao mexer-se juntasse ou afastasse amigos de amigas, pais de filhos, maridos de mulheres!

Certo dia, dois grandes pedaços de rocha, ao fim de algum tempo de estarem próximos, começaram a ter um ‘fraquinho’ um pelo outro. Ele era forte e grande como um guerreiro, mas a sua voz era suave e carinhosa quando falava para ela (o outro pedaço de rocha). Ela era bonita e elegante e, embora não conseguisse chegar perto dele, sentia uma grande ternura pelo seu companheiro. Ele tinha o nome de Ásia e ela chamava-se Índia.

Certo dia, Mundo acordou particularmente enfurecido e esbracejou, gritou, pulou e mexeu-se com tal violência, que sem dar por isso, aproximou ainda mais Índia do seu belo guerreiro. Ásia ficou feliz. Finalmente estavam juntos, mesmo com as ‘maldades’ que Mundo lhes fizera; eles estavam agora juntos e ambos decidiram não se separar mais e abraçaram-se com muita força, com toda, toda a força. Ásia, que era grande e forte, abraçou Índia e juntos suportaram todos os puxões, abanões e empurrões que Mundo lhes dava.

Enfurecido, Mundo gritava e protestava com uma voz tão forte que tudo estremecia. Índia, ao ouvir aquela voz, sentia-se muito pequenina e agarrava-se ainda mais ao seu guerreiro, que embora fosse muito forte, também tinha um bocadinho de medo. Mas vencia-o!

Deste abraço forte e com muita ternura, nasceu um filho do belo casal e no meio dos

dois começou a crescer. Primeiro pequenino; depois, a pouco e pouco, amparado pelos pais, foi crescendo, crescendo, até que se tornou mesmo muito grande e robusto e os três nunca mais se separaram.

Mundo estranhou. Não podia perceber tal amor e apenas queria continuar a revolver e sentir mexer todos os seus “componentes”. Na impossibilidade de afastar aquelas três massas ‘imóveis’, resolveu chamar alguns amigos que os pobres blocos de rocha bem conheciam. Eram eles: a Chuva, o Vento, o Rio, o Calor e o Frio. Todos os blocos de rocha que navegavam pelo Mundo os conheciam por eles serem responsáveis por os moldarem como se fossem plasticina. Faziam-lhes golpes, mudavam-lhes as formas, enfim, eram responsáveis por mil tropelias. E Mundo ordenou-lhes que atacassem aquela alta montanha que se estava a formar e tentassem de todas as maneiras não a deixar crescer mais! Eles lá foram...

O Vento soprou forte, mas tão forte que até pedaços da montanha arrancou e com esses pedacinhos fazia bolas, muito duras, que arremessava com violência contra as paredes da vítima. Mas ela, cheia de orgulho e sempre apoiada pela força dos pais, resistia tenazmente. O Rio tentou outra forma; preferiu desferir-lhe golpes profundos nas vertentes e descer por ela com velocidade para lhe mudar a forma e a tornar mais pequena. O Calor instalou-se em vales profundos, fazendo as pedras das montanha incharem até abrirem fendas. A Chuva caía aumentando a força do seu companheiro Rio e juntou-se ao Frio. Assim, a neve cobriu, com o seu bonito manto branco, as partes mais altas da montanha. Continuaram com as suas partidas, mas a montanha ia resistindo e ficando cada vez mais bela.

Passados muitos anos, o Mundo, quase sem notar, olhou para os blocos de rocha que nele flutuavam e, de repente, observou como tudo o que continha em si era belo. Chamou-lhe a atenção uma imponente montanha, alta e forte, com vertentes abruptas e o cume coberto de neve. Achou tudo muito, muito bonito! Deu-se conta daquilo que os seus movimentos, mesmo que involuntários, criavam; faziam nascer coisas e dos seus blocos de rocha surgiam paisagens belas e inesperadas! Decidiu que nunca mais tentaria contrariar os movimentos e atracções dos blocos rochosos;

mais, disse aos seus amigos para com muita paciência e jeito moldarem para sempre as paisagens.

Índia e Ásia ficaram muito felizes e o seu filho, a grande montanha, poderia continuar a crescer, fruto do seu abraço! A montanha chama-se hoje Evereste! É a montanha mais alta do mundo e tem muitos irmãos. Todos juntos chamam-se “Himalaia.”»

Este é apenas um exemplo que apareceu ao correr da imaginação! Com toda a certeza que educadores experientes se lembrariam de construir muitas mais histórias, mais imaginativas e atraentes; no entanto, o que aqui se tenta mostrar é que podemos introduzir conceitos, neste caso referentes à Geografia. Conceitos como erosão, o surgir de uma montanha, movimentos tectónicos, transformação da paisagem. Não podemos esquecer que existe também uma necessidade de concretização; tal poderia ser conseguido com imagens que acompanhariam a narrativa, imagens essas que deveriam ser, o mais possível, reais (e que estão disponíveis em livros de divulgação e de fácil acesso). Posteriormente, poder-se-ia passar à expressão plástica: o desenho, ou a moldagem são hipóteses a desenvolver, acompanhadas pelo vídeo, ou o manuseamento de fotografias, a pesquisa em livros e imagens relativas à história que complementariam e concretizariam a actividade.

As histórias não têm forçosamente de ser imaginadas. A cultura popular, que muitas vezes está bem próxima das crianças, deve ser uma fonte a explorar. As narrativas clássicas podem ser outro ponto de partida. Todas elas estão estruturadas de forma “binária”, opõem o bem ao mal, a honestidade à falsidade, o trabalho à preguiça, a ordem ao caos. Todas elas se desenrolam num espaço e introduzem conceitos relacionados com a paisagem, a sua estrutura, a sua modificação, os seus ritmos, e a forma como o Homem com ela se relaciona, como a molda e transforma em seu proveito (e infelizmente em seu prejuízo!). Pensemos, por exemplo, na história do “Patinho Feio”. Para além de todos os aspectos relacionados com o imaginário infantil, apresenta também aspectos



do meio que, se explorados, poderão ser o ponto de partida para aspectos geográficos. A mudança das estações, o frio e as agruras do ambiente que o ‘falso pato’ tem de suportar são aspectos directamente ligados ao estudo do meio e, como é óbvio, à Geografia. Nestes casos a transposição para uma realidade concreta nem sequer é difícil, é evidente! Chove no Inverno, faz calor no Verão, é necessária mais roupa no frio e menos no tempo quente das férias.

A Geografia está (ou pode estar) em todos os aspectos que queiramos abordar. Felizmente que temos um espaço. Usufruir melhor ou pior deste recurso também depende da educação e quanto mais cedo se iniciar a introdução dos instrumentos essenciais à vida melhor preparados estaremos para sermos cidadãos de um planeta e, de forma mais estrita, de uma comunidade que se deseje consciente e activa.

Naturalmente que qualquer criança facilmente se adapta ao novo espaço físico em que se insere e “sobrevive” sem dificuldade à mudança, conseguindo movimentar-se com à-vontade após algumas horas/dias de prática. Porém, a criança estará apenas a usar o instinto e não a estimular a inteligência, o que lhe possibilitará uma integração positiva no(s) meio(s) onde se processarão as suas experiências do dia a dia.

Se, por um lado, a ingenuidade, franqueza e fragilidade de uma criança nos fascina e tem de ser respeitada, por outro lado, não nos podemos permitir menosprezar todas as suas qualidades e apetência para o saber. Devemos explorar e alargar os horizontes e potencialidades que o Ser Humano, como ser inteligente que é, possui e que necessitam de ser estimulados, incentivados e enriquecidos. “De pequenino se torce o pepino!!”

## Referências Bibliográficas

- BOARDMAN, David; *O Desenvolvimento da Graficacia: A Percepção Cartográfica dos Jovens*; Apogeo, Revista da Associação dos Professores de Geografia, Lisboa, Dezembro de 1991.
- EGAN, Kieran; *Estádios da Compreensão Histórica*; (doc. Policopiado), ESEP, Portalegre, 1990.

- EGAN, Kieran; *O Desenvolvimento Educacional*; D. Quixote, Lisboa, 1992.
- EGAN, Kieran; *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*; D. Quixote, Lisboa, 1994.
- MARQUES, Ramiro; *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social – Objectivos, Conteúdos e Métodos*; Texto Editora, Lisboa, 1990.
- MOGARRO, Mª João; *Histórias da História. Marvão no Dia Mundial da Criança*; Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, Nº 23, Portalegre, 1999.
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*; Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa, 1997.
- ROLDÃO, Mª do Céu; *O Estudo do Meio no 1º Ciclo. Fundamentos e Estratégias*; Texto Editora, Lisboa, 1995.
- SALGUEIRO, Teresa Barata; *Sobre o Valor Educativo da Geografia*; Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, Nº 10, Portalegre, 1990.
- SPODEK, Bernard; *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*; ArtMed, Porto Alegre, 1998.

## Notas:

- <sup>1</sup>BOARDMAN, David; *O Desenvolvimento da Graficacia: A Percepção Cartográfica dos Jovens*, Apogeo, Lisboa, Dezembro, 1991
- <sup>2</sup>EGAN, Kieran; *Estádios da Compreensão Histórica*; ESEP, Portalegre, 1990 (Doc. Policopiado)
- <sup>3</sup>EGAN, Kieran; *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*, Lisboa, D. Quixote, 1994
- <sup>4</sup>EGAN, Kieran; *O Desenvolvimento Educacional*; Lisboa, D. Quixote, 1992
- <sup>5</sup>EGAN, Kieran; *Estádios da Compreensão Histórica*; ESEP, Portalegre, 1990 (Doc. Policopiado)
- <sup>6</sup>EGAN, Kieran; *Estádios da Compreensão Histórica*; ESEP, Portalegre, 1990 (Doc. Policopiado)

# O debate actual em torno da influência das ciências da natureza no mundo ocidental e suas implicações na formação de professores – Parte II

---

**Francisco Cid**  
Escola Superior de Educação  
de Portalegre

O presente artigo, cuja “Parte I” foi publicada no número anterior desta revista, tem como objectivo contribuir para uma discussão em torno da natureza da ciência e do seu estatuto no mundo ocidental, bem como das perspectivas de evolução do conhecimento e pensamento científicos, discussão que pode ter interesse para franjas com significado na sociedade e que não deve passar despercebida numa instituição formadora de professores.

Na “parte I” procurei mostrar alguns dos factores que caracterizam a influência que a ciência moderna, cujas origens mais próximas remontam ao século XVI, tem exercido no desenvolvimento da civilização ocidental. Apresentei ainda alguns dos resultados, conceitos e noções que a actividade científica tem produzido e que se aceita serem benéficos para a humanidade, assim como diversos problemas que o mundo enfrenta, e que, como resultado de uma apreciação pouco rigorosa e sem aprofundamento das causas que estão na sua génese, são, com alguma frequência, referidos como consequências da evolução científica e tecnológica. Na sequência dessa apresentação, foi feita uma análise a três dos problemas os relacionados com a poluição, com o aproveitamento da energia nuclear e com as desigualdades entre povos análise que, embora elementar, permitiu verificar a fragilidade de alguns dos argumentos das correntes de pensamento que sistematicamente os relacionam com a evolução da ciência.

Nesta “parte II”, tecerei algumas considerações sobre um outro conjunto de críticas formuladas à natureza e objectivos do conhecimento científico, bem como à metodologia da actividade científica e às circunstâncias em que esta actividade se desenvolve.

## **Críticas aos fundamentos da ciência**

Nas últimas décadas tornou-se um hábito responsabilizar a ciência por diversos problemas que o mundo enfrenta. Mas, para além desta responsabilização, existe uma outra classe de críticas que fez sentir os seus efeitos ao longo do último século e que não se relaciona directa e explicitamente com os produtos da investigação científica. Nesta nova classe de críticas é a própria actividade científica, bem como a influência que exerce na organização social, económica e política do mundo que são postas em causa. Quanto aos princípios gerais da ciência, como a racionalidade, a objectividade e a causalidade, eles são agora considerados os responsáveis pelo estado de um mundo que algumas correntes de pensamento, ainda que com perspectivas e interesses diversificados, consideram em desagregação.

Em “A Cultura Científica e os seus Inimigos – o legado de Einstein”, Gerald Holton, apresenta uma síntese de sucessivas críticas que têm sido feitas à ciência, com

apresentação das justificações correspondentes, bem como dos movimentos e pessoas que se têm distinguido neste processo.

Dessa relação, mas tendo em consideração os condicionalismos próprios de um artigo desta natureza, passo a analisar alguns dos exemplos referidos, com a finalidade de contribuir para a compreensão do conteúdo e avaliação da validade dos argumentos apresentados.

i) A responsabilidade da ciência pelo eventual declínio da civilização ocidental

Em 1918 é publicado o livro “A Decadência do Ocidente”, da autoria do historiador, filósofo e professor de matemática Oswald Spengler, onde é previsto o declínio da civilização ocidental, nomeadamente devido à influência que a ciência exerce nesta civilização e precisamente quando atingir um elevado estado de desenvolvimento. Alguns contornos desta influência são configurados pelo autor, destacando-se a substituição da alma pelo intelecto, a reinterpretação da Natureza e a adopção da noção de causalidade, em vez da de destino.

Como Holton salienta, Spengler prevê a quebra de autoridade da ciência para lá dos seus laboratórios, devido à tendência em se aplicar ao mundo da História as técnicas que são apropriadas ao mundo da natureza. Considera ainda o autor que as conquistas científicas apenas escondem o facto de a ciência estar destinada a condenar-se a si própria, arrastando consigo as outras componentes da civilização ocidental.

Ao considerar a possibilidade de declínio da civilização ocidental, Spengler ainda prevê uma supremacia, primeiro económica e depois militar, exercida por um país do oriente nos finais do século XX, previsão que parece estar em concordância com o crescimento económico dos países do sul da Ásia, bem como com algumas projecções, apresentadas inclusivamente pelo Banco Mundial.

De acordo com Mateus e outros, em 1992, e tomando os Estados Unidos da América como referência e com o índice 100, o Japão e a China ocupavam, por esta ordem, o segundo e o terceiro lugares, respectivamente

com os índices “ $\geq 40$ ” e “ $\approx 40$ ”, no que se refere ao indicador económico “produto interno bruto em paridade de poder de compra”, surgindo algumas economias europeias, como a alemã e a francesa, nos lugares seguintes. A projecção para 2020 continua a apresentar o índice 100 para os Estados Unidos, mas a China ascende ao primeiro lugar, com o índice 140. O Japão mantém o terceiro lugar, sensivelmente com o mesmo valor de 1992, aparecendo em quarto e quinto lugares a Índia e a Indonésia, caindo a Alemanha para sexto, ainda que mantendo um valor no índice semelhante ao de 1992. Estes dados parecem ser concordantes com a previsão de Spengler. No entanto, a assunção desta concordância merece alguma reflexão.

Com efeito, de acordo com o conhecimento que hoje temos sobre a evolução do desenvolvimento económico e tecnológico dos países, não deixa de parecer paradoxal que se atribua à ciência uma parte significativa das responsabilidades do declínio de uma civilização e se anteveja a evolução de uma outra, processo que, a ocorrer, teria por base exactamente a transferência de conhecimento científico e tecnológico da civilização em declínio para a civilização em desenvolvimento. O paradoxo reside nesta circunstância: a ciência foi descrita por Spengler como uma das causas do declínio ocidental, mas actualmente é considerada um dos factores que possibilitam a evolução de outras civilizações, nomeadamente asiáticas. Talvez se compreenda melhor a probabilidade de declínio de uma civilização e de evolução de outra, se partirmos do pressuposto de que a responsabilidade por tal eventualidade reside nas diferentes capacidades dos diversos agentes - culturais, sociais, políticos e económicos - em promoverem dinâmicas que, entre outros e variados comportamentos, aproveitem melhor o carácter racionalista e universalista do pensamento científico e as potencialidades criadoras da investigação científica e tecnológica. Aceitando este pressuposto, o Ocidente ainda está certamente a tempo de evitar o colapso previsto por Spengler.

Quanto à apregoada responsabilidade da ciência, não deixa de ser curioso que, de acordo com Holton (1998), seja o próprio Spengler a elucidar-nos acerca das razões com

que justifica a crise científica que arrastará as outras componentes da civilização ocidental: a tendência em se aplicarem ao mundo da História as técnicas que são apropriadas ao mundo da Natureza. Contudo, não é evidente que as consequências dessa aplicação possam ser imputadas à ciência. Com efeito, são alguns dos praticantes de outros domínios do conhecimento os próprios a reclamarem a utilização dos métodos próprios das ciências da natureza para assegurarem o reconhecimento da validade das suas práticas, conclusões e construções teóricas.

## ii) A questão da fraude e da corrupção na actividade científica

A partir da década de 80 do século XX, surgiu uma corrente de opinião, de amplas e graves consequências, segundo a qual a actividade científica é corrupta e fraudulenta. Estes presumíveis defeitos, corrupção e fraude, foram, de acordo com Holton, denunciados em livros, relatórios oficiais e artigos de imprensa e deram mesmo origem à criação de departamentos governamentais com a finalidade de os analisar. A denúncia de incidentes específicos e pontuais foi de tal forma extremada que afectou a imagem do cientista e da actividade que exerce, especificamente perante a opinião pública.

Entre outros eventos, considerem-se, como exemplos deste ataque: *i)* a publicação de um livro, da autoria de dois influentes redactores científicos do *New York Times*, cujo título, “Traidores à verdade: fraude e logro nas mansões da ciência”, elucida acerca dos propósitos dos autores; e, *ii)* a elaboração de um relatório apresentado ao Congresso dos Estados Unidos, pelo *Congressional Research Service*, intitulado “Comportamento científico incorrecto na Academia”, onde se sugeria a possibilidade de existência de significativos comportamentos indecorosos por parte dos cientistas.

Este ataque, além de não ter precedentes, foi vergonhoso, principalmente por generalizar a partir dos poucos casos que foram identificados, com a consequente influência que exerceu sobre a consciência colectiva, eventualmente receptiva a fenómenos

desta natureza, bem como sobre os centros de poder, nomeadamente os que decidem o financiamento da actividade científica.

Parece ser fácil cairmos na tentação de generalizar. Contudo, devemos ter cuidado quando essa generalização afecta de forma muito directa um dos pilares da nossa civilização, a menos que seja exactamente esse o nosso propósito. Compreender-se-á melhor a necessidade de termos este cuidado se soubermos que, nos casos em que houve uma inventariação de fraude, os resultados mostraram uma ocorrência de reduzido significado. Com efeito, de: “*entre as avaliações razoavelmente quantificáveis que temos à nossa disposição encontra-se, por exemplo, a Biblioteca Nacional de Medicina, segundo a qual, no período de 1977 a 1986, durante o qual se publicaram cerca de 2 780 000 artigos na literatura biomédica mundial, 41 destes tiveram de ser excluídos devido à presença de dados fraudulentos ou falsificados – uma percentagem abaixo de 0,002% das publicações científicas por década*”. (Holton, 1998, p. 36)

Embora se não deva aceitar qualquer caso de fraude, devendo cada um deles ser de imediato denunciado, não é honesto instigar à suspeição sobre toda a comunidade científica, a partir de um número tão pouco significativo de casos conhecidos. Certamente não se actua desta forma noutras situações. Como exemplos, apresento algumas das possíveis situações em que actuamos de outro modo: quando um agente da autoridade é preso não se põe em causa toda a corporação; quando um magistrado é acusado de prática fraudulenta no exercício da justiça não se acusa toda a magistratura; quando um responsável político é acusado de fraude ou de comportamento socialmente inaceitável não se rejeita toda a actividade política. Pelo contrário, costumamos exigir que se esclareça a situação para não virmos a ser prejudicados por tais acções desenvolvidas no seio da comunidade onde nos integramos e que nos é essencial. Nestes casos, ou noutros semelhantes, apenas vejo três razões para generalizarmos: por incúria ou desconhecimento; por sabermos que a fraude é fenómeno corrente, o que deve ser provado e depois punido; ou, porque estamos interessados em denegrir todos os profissionais da respectiva actividade. Resta então saber qual será, de

entre estas, a razão que move todos aqueles que objectivamente estão a denegrir a ciência.

O problema da fraude e da possibilidade de erro em ciência é apresentado de forma brilhante por Robert Park em “Ciência ou Vodou – da insensatez à fraude”. Ao abordar a questão do erro, Park admite que ele “*é uma componente normal da ciência*” e afirma que “*mesmo alguns cientistas eminentes viram as suas carreiras manchadas por terem interpretado mal eventos pouco importantes*” (Park, 2002, p. 23). Não obstante, não se pode estabelecer qualquer confusão entre a fraude e o erro cometido, divulgado e defendido por um cientista, ainda que este seja conceituado e respeitado pelos seus pares. A fraude, se precedida de erro, só começa quando o cientista verificar que errou e continuar a defender o erro, processo que tem o seguinte desenvolvimento: “*aquilo que pode começar por ser um erro honesto acaba entretanto por, através de etapas quase imperceptíveis, evoluir do engano para a fraude*” (Park, 2002, p. 24).

Ao caracterizar os desvios à prática científica e que são responsáveis pela maior parte dos erros e fraudes cometidas, Park apresenta quatro categorias: ciência patológica; ciência refugio; ciência fraudulenta; pseudo-ciência.

Os três primeiros desvios podem ser cometidos por cientistas, o que parece confirmar que existe fraude, ou pelo menos erro grave, nos domínios da actividade científica. Não obstante, uma análise mais aprofundada mostra-nos que esta conclusão é precipitada. Com efeito, os indivíduos que enveredam, conscientemente ou não, por qualquer destes desvios, independentemente das suas motivações, costumam recusar a sujeição das suas práticas e pretensas descobertas aos procedimentos científicos de validação, nomeadamente à repetição da actividade experimental e à discussão dos métodos e dos resultados obtidos. Nestas condições, facilmente se percebe que não é a comunidade científica que deve ser acusada de fraude, embora alguns dos seus membros o possam ser. Mas, apesar desta evidência, não deixa de ser curioso que alguns dos movimentos críticos da ciência acusem de elitismo ou mesmo de tirania a comunidade científica, exactamente pela sua relutância em aceitar teorias ou investigações que não tenha

possibilidade de validar.

No que concerne à pseudo-ciência, não é legítimo falar de desvio. Com efeito, os praticantes da pseudo-ciência, que geralmente não são cientistas, acreditam que estão realmente a fazer ciência. Na maior parte dos casos, esses praticantes não conhecem, ou conhecem mal, os princípios, leis, e metodologias científicas, pelo que cometem erros durante as várias fases das suas investigações, apresentando, como consequência, conclusões erradas, mas que acreditam serem cientificamente válidas.

No universo de actuação da pseudo-ciência, podemos encontrar pesquisas e resultados incorrectos nos mais diversos domínios, de que destaco dois exemplos que, de entre os mais conhecidos, me parecem ser também dos mais divulgados: a procura do *perpetuum mobile*, ou seja, do motor que não gasta energia; a apresentação, fabricação e divulgação dos chamados produtos naturais, alegadamente com imensas potencialidades na prevenção e na cura de todo o tipo de doenças. No caso do motor perpétuo, são as leis da termodinâmica que mostram a sua impossibilidade. Quanto aos produtos naturais, como Park mostra, há pretensos medicamentos em que, caso se aceite como verdadeira a informação que os rótulos apresentam sobre o grau de diluição, o paciente teria de tomar cerca de 30 litros do produto para ingerir uma molécula da substância activa. Num outro exemplo, pode deduzir-se que o “medicamento” contém uma molécula da substância activa por cada  $10^{400}$  moléculas de água, o que corresponde a uma quantidade muito, mesmo muito superior à totalidade dos átomos existentes no Universo, pasmem-se, superior em 320 ordens de grandeza. O resultado é hilariante, mas há produtos com esta informação que tiveram a sua venda.

O que é inquietante é que, embora completamente errados, ou mesmo fraudulentos quando lhes é associado o nome de um cientista, os resultados e produtos da pseudo-ciência têm o privilégio de serem divulgados por uma certa comunicação social (que apelidarei de pseudo-científica) e o apoio de departamentos governamentais, além de merecerem a consideração de uma opinião pública mal informada. Perante o carácter lamentável de tais apoios, seria mais proveitoso para a humanidade que os que acusam a

actividade científica de cometer fraude procurassem e divulgassem os erros e as fraudes cometidas no âmbito da pseudo-ciência. Seria interessante saber porque não o fazem ou, quando tal acontece, porque o fazem tão timidamente.

No que concerne à existência de uma ciência fraudulenta, é assumido que alguns cientistas cometeram, ou estiveram em vias de cometer fraude. Contudo, as suas propostas foram rejeitadas pela comunidade científica, principalmente a partir do momento em que recusaram que as suas pretensas descobertas fossem submetidas aos procedimentos decorrentes da aplicação dos critérios de cientificidade aceites por essa comunidade. Ao ilustrar este desvio, Park aponta a suposta descoberta da fusão nuclear a frio, a qual nunca foi confirmada. Apesar da não confirmação, a verdade é que os seus autores, Stanley Pons e Martin Fleischmann, tiveram todo o apoio de departamentos governamentais e viram a sua pretensão de terem descoberto algo realmente importante e cientificamente válido ser amplamente divulgada pela imprensa. Park considera que estes dois químicos começaram por divulgar, por insensatez, o que lhes parecia ser um resultado científico de qualidade e de profundas consequências para um mundo que necessita de novas fontes de energia. No entanto, admite que, pela forma como defenderam o processo experimental utilizado, os princípios teóricos justificativos e o resultado que julgavam ter obtido, aqueles dois cientistas se aproximaram perigosamente da fraude científica.

Porque é que a reacção da comunidade científica não foi amplamente divulgada pelos que acusam a ciência de fraude, ao invés do que aconteceu com a pretensa descoberta? Mais grave ainda, porque é que se deixou criar na opinião pública a ideia de que esses dois cientistas foram perseguidos pela comunidade científica quando apenas procuravam contribuir para a resolução do problema da falta e do elevado custo da energia?

Quando um cientista comete fraude nem sempre é dada à comunidade científica a possibilidade de comprovar a validade das investigações que estão na origem dessa fraude. Situações deste tipo também podem ocorrer quando se verifica uma ingerência dos

poderes político e militar na ciência. Como exemplo, Park apresenta, entre outros, o programa conhecido por “Guerra das Estrelas”, desenvolvido durante o mandato do Presidente Ronald Reagan. Tratando-se de um projecto dito secreto, caso se assumisse, por impossibilidade teórica e experimental de o concretizar, ser fraudulento, toda a administração americana seria posta em causa, pois os custos das primeiras investigações foram demasiado elevados.

Perante os exemplos apresentados, faz sentido a pergunta: como é possível que se venha a criticar a ciência por cometer fraudes, se a maior parte das que são detectadas ocorrem no âmbito da pseudo-ciência ou, quando envolvem cientistas, estes são denunciados pelos seus próprios pares?

Ao procurarmos elaborar uma qualquer resposta, constatamos que, independentemente de haver ou não desconhecimento, a principal preocupação de alguns dos críticos pós-modernistas da actividade científica reside na tentativa de deixarem criar na generalidade das pessoas a suspeição de que a ciência é fraudulenta.

### iii) A ciência enquanto construção social.

Para um movimento bastante heterogéneo, composto por filósofos, sociólogos, epistemólogos, antropólogos, jornalistas e funcionários governamentais, que normalmente se integram em algum dos designados “programa forte”, “programa fraco”, “programa relativista”, “programa etnográfico e construtivista” da sociologia da ciência, bem como no “movimento femininista”, a actividade científica é considerada um mito útil, onde prevalece o relativismo, ao ponto de se considerar que a aceitação de que algo é verdade depende do lugar e da época em que o facto ocorre, e de que “*existe um grande elemento subjectivo no processo pelo qual as ideias científicas são aceites*” (Weinberg, 1996, p. 171). Além de ser um mito útil, a ciência ainda é considerada sexista e machista, bem como incorrigível e carreirista, ao ponto de alguns dos seus objectos de estudo mais não serem do que ficções socialmente construídas.

Tomemos conhecimento de algumas conclusões de representantes deste movimento:

· Segundo Evelyn Fox Keller, “*desenvolvimentos recentes na história e filosofia da ciência levaram à reavaliação que reconhece que os objectivos, métodos, teorias, e mesmo os dados actuais das ciências naturais, não estão escritos na natureza; todos estão sujeitos ao jogo de forças sociais.*” (Keller, citada por Baptista, 2002, p. 19).

Evelyn Fox Keller tem formação na área das ciências da natureza, pelo que faz sentido a questão: qual será o seu objectivo?;

· Para Bruno Latour e Steve Woolgar, “*as negociações em relação ao que deve ser considerado uma prova ou em relação ao que constitui uma boa demonstração não são nem mais nem menos desordenadas do que qualquer argumento entre advogados e políticos*” (Latour e Woolgar, citados por Weinberg, 1996, p. 172).

Que significado tem o termo “negociações” para os autores?

· Andrew Pickering, ao escrever o livro “*Construindo os Quarks*”, começa por atacar a ciência logo no título. Mas, ao contrário do que o autor pretende transmitir, os *quarks* são objectivamente constituintes de um grande número de partículas elementares, de que as mais conhecidas são os prótons e os neutrões, não são construções sociais elaboradas pelos físicos. Como Varela (1996) salienta, é verdade que nos finais da década de 60 o modelo dos *quarks* era por muita gente considerado uma estrutura matemática capaz de descrever o mundo das partículas elementares, mas havia dúvidas quanto à existência física dos próprios *quarks*. Mas, refere ainda que “*hoje a situação é radicalmente diferente. [...] a enorme diversidade de evidências experimentais [...] não deixa margem para dúvidas*” (Varela, 1996, p. 230). Mas, para Pickering os *quarks* são uma criação dos físicos. No último capítulo do livro, Pickering ainda escreve “*E, dado o seu extenso treino em técnicas matemáticas sofisticadas, a preponderância da matemática nas descrições que os físicos de partículas fazem da realidade não é mais difícil de explicar do que a preferência dos grupos étnicos pela sua linguagem nativa. Tendo em conta o que foi defendido neste capítulo, ninguém tem a obrigação de criar uma visão do mundo que inclua o que a ciência do século XX tem para dizer.*” (Pickering, citado

por Weinberg, 1996, p. 172).

É caso para dizer que o que ninguém tem é a obrigação de acreditar na boa fé do autor.

· Sandra Hardings considera que a ciência está escrita em termos machistas, podendo interpretar-se alguns dos textos científicos como descrevendo a humilhação e a exploração da mulher nas suas relações com o homem. A obra que marca toda a ciência moderna, os “*Philosophiae naturalis principia mathematica*”, de Newton, é, para Hardings, um manual de violações. Conforme Baptista nos recorda, a autora chega mesmo a encontrar metáforas de violação e de tortura nos escritos de Francis Bacon, que, em concordância com algumas teses comumente aceites sobre a epistemologia da ciência, foi o filósofo que lançou os alicerces do movimento experimentalista em ciência, o qual, na sua fase inicial, esteve intimamente ligado ao trabalho desenvolvido por artesãos, artífices e mestres.

Algumas destas afirmações, principalmente as que apresentam a ciência como uma construção social, merecem um sério debate. Outras provavelmente não merecem que se lhes dê crédito e importância. Não obstante, e porque em sociedades civilizadas seria um mau princípio proibir alguém de manifestar as suas opiniões, devemos estar atentos porque essas afirmações também têm o seu público, o qual, devido ao facto de constantemente ser mal informado sobre o papel da ciência na nossa sociedade, merece ser esclarecido. De acordo com Weinberg, não deve haver cientista algum, de entre os actuais, que se deixe influenciar por tais críticas. No entanto, reconhece que elas podem influenciar a opinião pública e os centros de poder e de decisão sobre o financiamento da investigação científica, ou cientistas de futuras gerações.

No que se refere à presunção de que a ciência está escrita em termos machistas, para além de ter como possível ou único objectivo denegri-la, não é vislumbrável qualquer outra razão para a divulgação de tal ideia, a qual, além do mais, é difícil de provar. Realmente, deve ser tarefa trabalhosa, penosa e sem garantias de sucesso, tentar encontrar nos textos científicos qualquer frase que, mesmo muito remotamente, nos sugira qualquer acto menos digno exercido sobre a mulher. Poder-se-á argumen-

tar que durante séculos a actividade científica foi desenvolvida quase exclusivamente por homens, o que, embora sendo verdade, não nos dá o direito de a considerarmos machista, pois foi difícil romper com uma tradição cultural proveniente de um ambiente social, no qual alguns dos actuais críticos da ciência provavelmente ainda gostariam de viver. A propósito, recorde-se que a ciência moderna tem origem na crítica à física aristotélica e, tanto quanto julgo saber, Aristóteles considerava o homem superior à mulher. Ainda se poderá conjecturar que os objectos da ciência são manipulados pelo cientista e que ao termo ‘manipulação’ se pode associar a noção de submissão. No entanto, como veremos ainda neste ponto, a Natureza não é manipulada nem está a ser submissa, apenas a vamos conhecendo, de acordo com as palavras de Einstein e Infeld, pela reunião e coordenação de factos pelo pensamento lógico. Perante a falta de outros argumentos, ainda se pode referir que actualmente são usadas expressões do tipo “tal hipótese não deve ser correcta pois parece violar o princípio de ...”. Mas, este tipo de expressões apenas mostra porque é que determinadas hipóteses não devem ser consideradas bons pontos de partida para futuras investigações, não sendo lícito tirar o verbo “violar” do contexto em que é utilizado e associá-lo a qualquer acto menos digno.

Contudo, Sandra Hardings vê mais longe, vê o que outras mentes esclarecidas não conseguem ver: a ciência está escrita em termos machistas. Sobre este aspecto estamos esclarecidos.

A ideia de que a ciência é um mito útil e de que as suas conclusões são fenómenos socialmente construídos, onde impera o relativismo, ao ponto de se duvidar da existência de alguns fenómenos, eventos e mesmo de partículas descobertas pela investigação científica, só pode ter duas razões na sua génese: ou se pretende deturpar a noção de ciência, ou então apenas se revela ignorância.

Na própria história da ciência também encontramos casos de cientistas que duvidaram do trabalho de outros. Nos últimos cinco anos do século XIX a evolução científica foi significativa e de enormes consequências, tendo-se nomeadamente descoberto os raios X e as radiações provenientes do núcleo atómico,

confirmada a existência do electrão - através do cálculo da relação existente entre a sua massa e a sua carga eléctrica - e elaborado um novo modelo atómico, evolução tão considerável que provocou reacções de alguns cientistas, os quais levantaram dúvidas sobre a validade de algumas descobertas. O químico Sir Frederic Soddy foi um dos que se mostrou céptico, ao ponto de pronunciar as seguintes palavras, perante a Sociedade de Física, em McGill, no dia 28 de Março de 1901:

*“Avanços recentes, relacionados com a descoberta das radiações dos tipos catódico, Roentgen e Becquerel, levaram os físicos a acreditar que estão a lidar com partículas de matéria mil vezes mais pequenas que a massa absoluta do átomo. Tão certos estão eles da interpretação dos seus resultados experimentais e da possibilidade de os explicarem pelas teorias actuais que alguns deles abandonaram definitivamente a noção correntemente aceite sobre a estrutura da matéria, tendo atacado a teoria atómica que, como todos sabem, tem constituído o alicerce da química desde o tempo de Dalton até hoje. Teorias físicas como esta, para além da imensa satisfação que dão aos seus promotores, devem ser ignoradas pela maioria dos químicos. [...] O professor Rutherford pode ser capaz de nos convencer que a matéria que ele conhece é a mesma que nós conhecemos ou, possivelmente, admitirá que o mundo com que lida é um mundo novo que precisa duma Química e duma Física próprias. Em qualquer caso, estou certo que os químicos continuarão a acreditar nos átomos como entidades concretas e permanentes, senão imutáveis, certamente ainda não transmutáveis.”* (Soddy, citado por Urbano, 1991, p. 15).

A diferença entre Frederic Soddy e os autores que agora proclamam que a ciência é um mito útil e que os dados actuais das ciências naturais não estão escritos na Natureza não está na dureza das palavras pronunciadas, está no seu significado. Compreendemos bem essa diferença quando constatamos que poucos meses após ter proferido aquelas palavras, já o distinto químico colaborava com Rutherford nas experiências que possibilitaram a descoberta das primeiras leis sobre a radioactividade. Soddy preocupou-se em aprender, em conhecer melhor a complexidade da natureza



que, como cientista, respeitava. Ao invés, os actuais críticos da ciência preferem manter uma discussão, embora conheçam muito bem a fragilidade dos argumentos que utilizam.

É certo que se pode apontar à ciência o facto de rejeitar teorias que antes eram consideradas verdadeiras, mas isso não é relativismo. Essa rejeição é uma virtude que prova que o conhecimento da Natureza passa a ser de melhor qualidade. Como afirma o grande físico Richard Feynman (1989), não se pode provar que uma teoria está certa, a única coisa que se pode afirmar, de acordo com o que se conhece, é que não está errada. Quando se puder dizer que está errada, isso significa que a ciência evoluiu, ao ponto de permitir um conhecimento qualitativa e quantitativamente de melhor qualidade sobre a Natureza, bem como contribuir para a resolução de problemas cada vez mais complexos. Este é apenas um processo de evolução do conhecimento.

Quando se procura relativizar a validade dos resultados da investigação não se tem em conta a dificuldade que está subjacente à elaboração de uma teoria científica. A dificuldade em elaborar teorias não reside apenas em insuficiências teóricas ou práticas, reside fundamentalmente na complexidade da Natureza, complexidade que alguns pensadores pós-modernos não aceitam. Einstein, porventura o maior físico de sempre, afirmou “*Deus é subtil, mas não malicioso*”. Quando lhe perguntaram o significado da frase, respondeu: “*a Natureza não esconde os seus segredos por malícia, mas sim devido à própria imensidão*” (Pais, 1993, preâmbulo). São estes segredos que o cientista tem de descobrir quando elabora uma teoria.

Einstein e Infeld (...) mostram muito bem a dificuldade em investigar a Natureza. Ao procurarem relacionar o cientista com o leitor de novelas de ficção, estes dois físicos concluem que essa relação não existe, mas que numa primeira fase da caracterização do trabalho científico pode ser útil. Com efeito, tanto o leitor como o cientista procuram seguir pistas para encontrarem soluções. Contudo, “*o cientista que lê o livro da natureza tem que achar a solução por si mesmo; não pode, como o impaciente leitor de novelas, saltar páginas para ver o desfecho. Para obter uma solução, ainda que parcial, o cientista sendo ao mesmo tempo leitor e pesquisador tem de reunir factos*

*e à força de pensamento lógico coordená-los, coerente e extensivamente.*” (Einstein e Infeld, 1974?, p. 12).

Tal como o leitor de novelas, o cientista tem que seleccionar uma de entre as várias pistas e, neste processo de selecção, pode seguir a pista errada, elaborando uma teoria que depois tem de rejeitar. Para evitar tais erros, é natural que a comunidade científica defina critérios que devam ser seguidos por todos os seus membros, de forma a evitar que algum siga pistas erradas. Um destes critérios é elementar: a validade de uma teoria deve ser verificada pela comunidade, o que necessariamente implica um período de apresentação e de discussão com base nos conhecimentos que a precedem. Quando tal acontece, estabelecem-se acordos acerca das implicações nos princípios ou leis mais gerais da ciência, bem como acerca da forma como a nova teoria se enquadra nesses princípios ou leis. Deve ainda ser percebido que uma nova teoria se desenvolve no limiar do conhecimento precedente, o que implica uma discussão aprofundada em torno do que se deve considerar um facto validamente aceite e que seja prova da correcção da nova teoria. Nesta perspectiva, fazer ciência é um fenómeno social, o que não significa que os resultados obtidos dependam de um “jogo de forças sociais”. O estabelecimento de acordos e a discussão em torno do que é uma ideia ou um facto relevante são consequências das circunstâncias em que a ciência se desenvolve: as pistas a seguir devem ter forte probabilidade de conduzir o cientista a uma teoria correcta.

Quanto à ideia de que a ciência cria dados que não estão inscritos na Natureza e que dependem de factores subjectivos, a questão merece ser discutida em três dimensões: na primeira devemos distinguir o universo do real do universo das representações; na segunda devemos ter presente que a natureza não se tem mostrado tão simples como as primeiras fases da ciência moderna admitiam; na terceira devemos ter presentes os objectivos da investigação científica.

Como primeiro exemplo, e apresentando as três dimensões, recorro à noção de “campo electromagnético”: é uma representação de interacções na Natureza; mostrou que a teoria mecanicista estava errada ao reduzir as interacções na Natureza a forças de atracção ou

de repulsão; tem sido um dos grandes motores do desenvolvimento tecnológico dos últimos cem anos. Fará sentido perguntar se o “campo electromagnético” existe na Natureza? Terá a pergunta qualquer significado? O que sabemos é que a Natureza responde bem quando se aplica a noção de campo electromagnético e a comprová-lo está o desenvolvimento que a aplicação da noção tem vindo a possibilitar. Mas, isto não significa subjectividade. Pelo contrário, a aplicação da teoria do campo permite caracterizar fenómenos que são objectivamente reais, tais como as correntes eléctricas. Se algum dia a ciência mostrar que também estes não são fenómenos reais, isso só mostra que a ciência evoluiu ao ponto de mostrar que a Natureza ainda é mais complexa do que actualmente supomos.

Um outro exemplo que pode ser apresentado é o do electrão. Em relação a esta entidade, não faz sentido perguntar se é uma partícula ou uma onda. O que faz sentido é compreender que o podemos estudar pelos modelos corpuscular e ondulatório. Mas, será que o electrão existe? A única resposta com sentido consiste na afirmação de que todas as provas de que dispomos comprovam a teoria de que existe e nenhuma a contraria e, por enquanto, isso é suficiente.

A discussão em torno da existência do electrão exige a abordagem da teoria do positivismo e do positivismo lógico. Com efeito, após Thomson ter admitido que descobriu o electrão, Kaufmann, que teve as mesmas possibilidades e que realizou as mesmas experiências que Thomson, nunca admitiu ter descoberto uma partícula nova. As suas convicções positivistas impediam-no de o fazer.

O problema tornou-se ainda muito mais agudo nos últimos quarenta anos do século XX com a descoberta das partículas mais elementares, como os *quarks* que já foram referidos. Todas as provas, quer teóricas quer experimentais, mostram a existência dos *quarks*, no entanto, não foi até agora possível isolar esta partícula. Será que esta impossibilidade é razão suficiente para duvidarmos da sua existência?

Sempre tem sido assim. Sempre se duvidou do que não se via. Duvidou-se da existência do átomo porque não podíamos

vê-lo e porque essa noção implicava a existência do vazio e, para Aristóteles, a natureza tinha horror ao vazio. Duvidou-se da existência do electrão porque também não era possível vê-lo. Felizmente verificou-se que os comportamentos da Natureza se explicavam melhor se se aceitasse que a matéria era formada por átomos e que na sua constituição entrava o electrão. Sempre se duvidou daquilo que não se podia ver, mas a análise desta dúvida conduz a outra discussão sobre os significados de “ver” e de “observar”. A ciência, ao longo da sua história, tem utilizado uma ou outra noção, mas tudo indica que a evolução foi mais significativa quando se privilegiou a noção de “observar”, embora se deva discutir o que tal noção significa. O que não é aceitável é dizer-se que os dados das ciências naturais não estão escritos na Natureza. Se assim se tivesse feito desde há dois séculos, a evolução que hoje conhecemos não teria sido possível.

iv) A relação entre a ciência e a organização das sociedades

O desenvolvimento das ciências naturais e da tecnologia e o surgimento das tiranias totalitárias constituem, para o filósofo, político e historiador Isaiah Berlin, os dois factores que mais contribuíram para a História do século XX. Estes factores, ainda que diametralmente opostos, estão, para o autor, ligados, o que se pode explicar da seguinte forma: “*o desenvolvimento das ciências naturais e da tecnologia modernas pode, através das reacções contra elas, ter contribuído, indirectamente e sem que fosse essa a sua intenção, para o aparecimento das “tiranias totalitárias”.*” (Holton, 1998, p. 40).

Esta posição de Berlin corresponde a uma visão que tem da evolução da civilização ocidental desde o Iluminismo, mas principalmente durante a primeira metade do século XX. Numa primeira apreciação, estamos em presença de um homem que rejeitava o que era absoluto ou princípio unificador e que, como consequência, defendia sem qualquer hesitação a liberdade individual. Por outro lado, devemos ter em consideração que viveu na Rússia até à instauração do regime soviético e que, quando

imigrou para o ocidente, assistiu à evolução dos ideais nazis. Também assistiu ao desenvolvimento científico do século XX, bem como ao nascimento da chamada ciência ariana. Estavam assim criadas as condições para formular uma opinião sobre a ciência, atribuindo-lhe parte da responsabilidade pelo surgimento das ideias totalitárias.

Previendo uma instabilidade civilizacional, Berlin aponta o movimento romântico como um dos mais dinâmicos do século XX, nomeadamente nas críticas aos pressupostos da civilização ocidental, onde se destacam a defesa da vontade individual, a denúncia da ideia de um mundo ideal (baseado na racionalidade), as objecções levantadas a certezas anteriormente aceites e a rejeição de verdades universais e objectivas, bem como a própria noção de objectividade. Embora todos os pilares da nossa civilização sejam postos em causa pelo romantismo, a ciência é um dos mais fortemente contestados, fundamentalmente por lhe poder ser associada a ideia de mundo ideal e pelas críticas às noções de racionalidade e objectividade.

Apesar das suas convicções, a relação entre os regimes totalitários do século XX e a ciência moderna ainda era para Isaiah Berlin o resultado de uma reacção controversa.

No entanto, tal relação assume, para o dramaturgo e estadista checo, Vaclav Havel, as características de uma relação causal, o que está bem patente na seguinte citação: *“A era moderna tem sido dominada pela crença maior, expressa de diferentes formas, de que o mundo [...] é um sistema completamente cognoscível governado por um número finito de leis universais que o homem pode aprender e orientar racionalmente para seu próprio bem. [...] Foi uma era em que reinou o culto da objectividade despersonalizada, uma era em que se amontoou e explorou tecnologicamente o conhecimento objectivo, uma era de sistemas, instituições, mecanismos e médias estatísticas. [...] O comunismo foi o extremo perverso desta tendência. [...] A queda do comunismo pode ser encarada como um sinal de que o pensamento moderno - baseado na premissa de que o mundo é objectivamente cognoscível e de que o conhecimento assim obtido pode ser absolutamente generalizado - chegou à crise final. [...] A ciência tradicional, com a sua*

*costumada frieza, pode descrever as diferentes vias possíveis de levar à nossa autodestruição, mas não nos pode oferecer instruções verdadeiramente efectivas e praticáveis para nos afastarmos dessas vias”* (Havel, citado por Holton, 1998, p. 48).

Nestas palavras, Havel é muito claro: os problemas do mundo são da responsabilidade da objectividade e do racionalismo científicos. Ainda associa os dois princípios científicos ao surgimento das ideias comunistas e estabelece ainda uma inferência, a de que o fim do comunismo marca o fim do pensamento moderno.

Além destas associações e inferências, ainda especifica como responsabiliza a ciência pelo modo de viver e de pensar que critica: *“A ciência moderna, ao construir a sua imagem universalmente válida do mundo, rompe as barreiras do mundo natural, do qual só pode ter a imagem de uma prisão feita de preconceitos da qual devemos sair para ter acesso à luz da verdade objectivamente verificada. [...] Deste modo, é claro, procede à abolição, como mera ficção, até do mais íntimo fundamento do nosso mundo natural. Mata Deus e ocupa o seu lugar no trono deixado vazio, [...]. O racionalismo moderno e a ciência moderna, através do trabalho do homem, que, como qualquer trabalho humano se desenvolve no interior do nosso mundo natural, põe-o agora sistematicamente de parte, nega-o, degrada-o e difama-o - e, claro, ao mesmo tempo coloniza-o* (Havel, citado por Holton, 1998, p. 50).

Estas citações merecem uma análise cuidada.

Duma forma geral, e segundo a minha opinião, o que a ciência realmente fez foi contribuir para uma melhor qualidade de vida do Homem. Libertou-o de explicações perfeitamente infundadas para os fenómenos naturais, explicações com frequência baseadas na divinização das forças da Natureza e que há já 27 séculos foram rejeitadas por Tales de Mileto. A ciência não colonizou, não negou, não degradou o homem. Ao invés, libertou-o da ignorância que durante séculos foi um dos pilares da preservação do poder instituído: se duvidares das sagradas escrituras e da explicação de Platão vais parar ao inferno (entre

os séculos V e XII); se duvidares das sagradas escrituras e da explicação de Aristóteles vais parar ao inferno (após o século XIII); caso continues a duvidar serás já castigado, aqui na Terra.

Quanto aos valores defendidos, não há dúvida que Havel se aproxima dos ideais românticos, tais como a defesa da vontade individual, a aceitação da subjectividade e do mistério para explicação do mundo e a proposta do empirismo no estudo dos fenómenos. Independentemente da nossa opinião sobre estes ideais, a verdade é que o Homem viveu pior quando utilizou a subjectividade e o mistério nas suas relações com a natureza, viveu pior quando investigou a natureza de uma forma empírica. Resta ainda saber se o primado da vontade individual não será origem da diminuição das liberdades individuais da maior parte das pessoas e, simultaneamente, do aumento dessas liberdades para um número muito reduzido.

Quanto à relação causal entre a ciência e o comunismo, há obras fundamentais do marxismo que mostram alguma causalidade naquela relação. Não obstante, a verdade é que a evolução científica foi um dos pilares da evolução social e económica da humanidade, o que, em traços muito gerais, se caracterizou pela ascensão da burguesia ao poder e pelo surgimento de uma nova classe, o proletariado, cujas organizações, independentemente das nossas convicções políticas, muito contribuíram para o desenvolvimento social dos últimos dois séculos. O que o marxismo e o capitalismo fizeram foi propor diferentes formas de organização política da sociedade, e em ambas as doutrinas estão presentes os princípios mais gerais das ciências da natureza.

No que concerne à parte da citação que acusa a ciência de ter usurpado o trono de Deus, parece-me ser esta a que merece uma análise mais aprofundada, exactamente por lhe estarem subjacentes variados aspectos da evolução social dos últimos séculos.

Nesta análise é importante considerarmos dois períodos históricos. O primeiro compreende os séculos XVI a XVIII, com a desmistificação dos céus. O segundo compreende os séculos XIX e XX, com a desmistificação da própria vida. No primeiro

procuraram-se compreender as interacções entre os corpos celestes, no segundo procurou-se compreender as leis que regem a vida. O primeiro mostrou que os vários corpos celestes, incluindo o Sol, não se deslocam, por vontade divina, em torno da Terra. Mas, como Weinberg salienta, foi o segundo que mais afectou a crença religiosa na nossa origem divina: “a *desmistificação da vida teve um efeito muito mais importante na sensibilidade religiosa do que qualquer descoberta da ciência física. Não é surpreendente que sejam o reducionismo em biologia e a teoria da evolução, e não as descobertas da física e da astronomia, que continuem a invocar a mais intransigente oposição.*” (Weinberg, 1996, p. 227). Como o autor ainda salienta, continua a acreditar-se na interferência divina sobre a própria evolução das espécies: “o *mais respeitável académico crítico da evolução pode ser, actualmente, o professor Phillip Johnson,[...]. Johnson aceita que a evolução tenha ocorrido e que seja por vezes devida à selecção natural, mas argumenta que não existe qualquer <evidência experimental incontroversa> de que a evolução não é guiada por algum plano divino*” (Weinberg, 1996, p. 228).

Apesar da desmistificação dos céus e da vida, em nenhum dos períodos foi Deus tirado do seu lugar. O que a ciência fez não foi isso. O que fez foi contribuir para a denúncia do poder discricionário dos que se apregoavam os arautos de Deus e que em seu nome tantos e tão graves crimes cometeram. Ao invés de concordarmos com Havel, podemos congratular-nos com a contribuição dada pela ciência ao mostrar a irracionalidade das ideias em que assentava o brutal poder exercido em nome de Deus. Sem essa e outras contribuições, quanto tempo mais teria durado o poder de um qualquer inquisidor da laia de Miguel de Torquemada?

Será que o renascimento, o iluminismo e a modernidade são co-responsáveis pelo afastamento de Deus do seu trono?

O que a ciência fez não foi usurpar o trono de Deus, foi esclarecer o homem de que os fenómenos naturais não podiam ser explicados nem compreendidos como uma vontade ou capricho divinos. Era fácil manter

uma ordem social em que só alguns (muito poucos) mantinham todos os privilégios, caso todos os fenómenos naturais fossem explicados como vontade, castigo ou recompensa de Deus. E tudo era explicado como obra de Deus. Como exemplo desta última asserção, temos as palavras de um estudioso da náutica e dos processos de orientação no mar e piloto da carreira da Índia até 1525, João de Lisboa, acerca do comportamento da agulha magnética da bússola: “... *assim o pólo norte como o pólo sul são tão sujeitos aos pólos ártico e antártico do mundo, pelo dito cevamento [magnetização] da pedra, por Nosso Senhor influir nela uma tão singular virtude, que em nenhuma parte repousa nem descansa ...*” (Albuquerque, 1976/77, p. 100).

No que concerne à vida, teria sido preferível continuar a explicá-la como uma dádiva de Deus, sem o conhecimento que hoje temos sobre os seus mecanismos? Se as anteriores explicações tivessem prevalecido como teriam evoluído a medicina e a farmacologia? Seria preferível continuarmos a morrer, por exemplo, de peste negra e a termos uma baixa esperança média de vida, só para mantermos a fé na origem divina da vida e continuarmos a acreditar que não competia ao homem tentar compreender o que era uma criação de Deus?

Como todos os movimentos culturais, a ciência moderna tem uma história que é muito anterior ao século XVI. Vaclav Havel deveria, na sua linha de pensamento, ter criticado as eminentes figuras que, ao longo de mais de vinte séculos, elaboraram o conhecimento, compilaram o existente ou criticaram a ignorância e as metodologias com que erradamente se procurava conhecer a Natureza. De entre todas essas figuras, podemos destacar: a) no período de influência da civilização grega - Tales de Mileto, Pitágoras de Samos, Leucipo e Demócrito de Abdera, Heraclito do Ponto, Aristarco de Samos, Euclides de Alexandria, Arquimedes de Siracusa, Erastótenes de Cirene, Apolónio de Pérgamo, Hiparco de Alexandria, Caro Tito Lucrécio, ...; b) no período de influência do cristianismo - S. Jerónimo, Stº. Agostinho, Marciano Capela, João Filipão, Bispo Stº. Isidoro de Sevilha, Papa Silvestre II, Jean Buridan (reitor da Universidade de Paris), Robert Grosseteste (Bispo de Lincoln), Roger Bacon (frade franciscano), Pierre de Maricourt (monge), Alberto Magno (Bispo de

Colónia), Cardeal Nicolau de Cusa; Leonardo da Vinci, ... Alguns destes homens foram os percussores do moderno método científico e da ciência que teve origem no século XVI. Constituirão eles uma bela colecção de totalitaristas e de ateus que procuravam tirar Deus do seu lugar?

É, no entanto, necessário compreender a que Deus é que Havel se refere.

No conjunto de todos os cientistas da natureza, existe um grupo, os físicos, para quem sempre foi fácil falar de Deus. Weinberg é um digno representante da Física e no livro, já referido, *Sonhos de uma teoria final*, dá a um dos capítulos o título “E quanto a Deus?”, onde podemos ler o seguinte:

*“Algumas pessoas têm uma visão de Deus que é tão abrangente e flexível que, inevitavelmente, encontram Deus onde quer que o procurem. Ouvimos dizer <Deus é a última de todas as coisas>, ou <Deus é o nosso lado positivo>, ou <Deus é o universo>. É claro que, como qualquer outra palavra, <Deus> pode ter o significado que quisermos. Se quisermos dizer que <Deus é energia>, então podemos encontrar Deus num monte de carvão. Contudo, se as palavras têm algum valor para nós, devemos respeitar o modo como elas têm sido utilizadas historicamente e, especialmente, devemos preservar as distinções que evitam que as palavras se misturem com o significado de outras palavras.*

*... parece-me que, se a palavra Deus tem algum significado, deve ser utilizada como referindo-se a um deus interessado, um criador, um fazedor de leis, que estabeleceu não só as leis da natureza e do universo, mas também os padrões do bem e do mal, uma personalidade que se preocupa com as nossas acções, que, em resumo, é apropriado para nós adorarmos”* (Weinberg, 1996, ps. 225 e 226).

Continua depois:

*“Uma vez perguntaram a Wolfgang Pauli se pensava que um artigo de física particularmente mal concebido estava errado. Ele respondeu que uma tal descrição seria demasiado gentil – o artigo nem sequer estava errado. Acredito que os conservadores religiosos estão errados naquilo em que acreditam, mas pelo menos não se esqueceram do que significa acreditar realmente em algo. Parece-me que os liberais religiosos nem sequer estão errados.”* (Weinberg, 1996, p.

237).

Embora a opinião expressa por Weinberg não seja consensual, chama-nos a atenção, no que por enquanto nos interessa, para a necessidade de sabermos que significado é que Havel atribui à palavra <Deus>.

Se Havel se refere ao ser que é apropriado para adorarmos, podemos, tendo em consideração as manifestações de carácter religioso a que actualmente assistimos, concluir que ainda não se perdeu a fé em Deus. Pelo contrário, continuamos a acreditar se com isso dermos algum sentido à nossa vida, se isso nos ajudar a respeitar a liberdade dos outros, se isso nos tranquilizar, por exemplo, perante a morte. Como Weinberg reconhece, nunca a ciência fornecerá, perante a morte, o consolo fornecido pela religião. No entanto, também afirma não “*ver qualquer razão científica ou lógica para não procurarmos consolo através do ajuste das nossas crenças - apenas uma razão moral, um ponto de honra*” (Weinberg, 1996, p. 239).

Se Havel se refere a algum sistema de crenças, então a História ensina-nos que sempre se perderam crenças que certamente teriam alguma justificação: Jeová, o Deus dos hebreus, retirou Rá e Amon-Rá aos egípcios; o Deus do cristianismo e Alá da religião muçulmana retiraram Zeus e os outros deuses do Olimpo aos gregos, bem como Júpiter e outros deuses aos romanos. Será que a ciência nos deixou agora sem qualquer crença? Não o pode ter feito porque esse é um assunto do nosso foro mais íntimo, é um dogma no qual acreditamos, ou não, mas que não podemos comprovar. É reconhecido que sempre se perderam algumas crenças, mas devemos fazer a contabilidade entre o que ganhámos e o que perdemos.

Se Havel se refere a Deus como a entidade ou símbolo que permitiu manter um poder discricionário durante mais de um milénio, que serviu para em seu nome se aterrorizar o ser humano, que permitiu o fomento da ignorância, que foi usado para impedir o conhecimento da Natureza e o aproveitamento desse conhecimento na melhoria das condições de vida das pessoas, que foi usada para fomentar guerras, que impediu a evolução, então, esse não é o Deus que os cristãos querem adorar. Esse Deus foi, em minha opinião, bem retirado do seu trono.

Não é possível afirmar que a ciência matou Deus, nem tão pouco que usurpou o seu trono. O que fez foi investigar alguns comportamentos da natureza, foi explicar que os mecanismos que regulam a nossa vida podem ser compreendidos e que essa compreensão e aquela investigação tornam a nossa existência menos penosa.

Embora se possa pensar que as concepções de Havel tiveram uma influência reduzida no mundo ocidental, podendo ser menosprezadas, tal não corresponde à verdade. Em primeiro lugar, essas concepções inserem-se numa corrente de pensamento mais geral, sendo influenciadas, de acordo com Ferreira, por autores como Tomas Masaryk (antigo presidente da Checoslováquia) e Jan Patočka, inseridos na corrente fenomenológica de Husserl, onde se “*evidencia a contingência da realidade, afirmando-a como não passível de completo conhecimento científico*”. Como consequência, “*abre-se assim, de novo, o pórtico da restauração da metafísica e logo, restabelece-se a ligação, quebrada pelo racionalismo, entre o ser Humano e a ordem transcendental que lhe é superior, mas que lhe está também subjacente*” (Ferreira, O Príncipe). E, esta corrente de pensamento continua a ser actual. Em segundo lugar, Havel influenciou responsáveis por políticas do desenvolvimento científico. Conforme Holton nos relata, as suas opiniões influenciaram profundamente congressistas dos Estados Unidos e outros funcionários, de que George Brown, presidente do *U. S. Congress Committee on Science, Space and Technology* é um exemplo. Perante tais influências, é importante que se reconheça que elas podem acarretar consequências muito nefastas para a sociedade, caso venham a poder interferir com o financiamento, com a organização e, fundamentalmente, com a metodologia da investigação científica.

Considerando globalmente as críticas de Havel, novamente proponho a comparação entre o mundo actual e o existente no século XV e que a ciência ajudou a mudar. Em qual deles estaria o homem mais degradado, em qual seria

mais difamado, em qual estaria mais colonizado? Os valores de um mundo alicerçado na ignorância seriam melhores que os actuais? Cada um de nós deve tentar responder a estas questões e concluir acerca dos benefícios ou malefícios trazidos pela ciência.

Paradoxalmente, também encontramos ataques aos princípios da objectividade, racionalidade e internacionalismo científicos na visão nazi da ciência. A ciência moderna também foi considerada por este regime uma construção social, mas de forma a explicar que a raça do investigador afectava indesejavelmente a sua actividade.

Sendo por demais evidente que os motivos são diferentes, a verdade é que há muitas semelhanças entre algumas posições românticas e as citações apresentadas de Havel e a seguinte, atribuída a Hitler: “*Estamos no final da era da razão [...]. Um novo período de explicação mágica do mundo está a nascer, uma explicação baseada mais na vontade do que no conhecimento. [...] Com o slogan de ciência objectiva, o professorado apenas se queria libertar da indispensável supervisão do estado. Aquilo a que se chama crise da ciência não é mais do que esses senhores estarem a começar a ver por si mesmos o caminho errado a que foram conduzidos pela sua objectividade e pela sua autonomia*”. (Holton, 1998, p. 46).

Para melhor se compreender a distorção da noção de ciência operada pelo regime nazi basta analisarmos a evolução de Philipp Lenard. Lenard não foi um cientista qualquer. Esteve presente em todas as grandes descobertas da Física do fim do século XIX e princípios do século XX, e de que destaque: as radiações de Hertz; as radiações no tubo de Crooks; os raios X; o electrão; e, o efeito fotoeléctrico. Como consequência, foi galardoado como Prémio Nobel da Física em 1905. Mas, infelizmente, tornou-se um nazi convicto e, enquanto tal, perseguiu todos os cientistas de origem judaica. Como nos narra Pais, em 12 de Fevereiro de 1920 ocorreram distúrbios numa aula de Einstein, que o próprio admitiu poderem ser interpretados como de natureza anti-semita, embora as razões invocadas explicitamente tenham sido diferentes. Daí até à confrontação com Lenard apenas decorreram

sete meses, confrontação em que, de acordo com Max Born, Lenard criticou a teoria da relatividade de forma anti-semita. Como Gibert nos esclarece, Lenard escreveu mesmo que “*a relatividade não passa de um bluff judeu*” (Lenard, citado por Gibert, 1982, p. 73).

Antes destes acontecimentos, já Lenard havia atacado cientistas da craveira de Thomson e Roentgen.

Contudo, não era apenas a inveja que tinha de Thomson e de Roentgen, nem mesmo as convicções anti-semitas que motivavam Lenard. “*Philipp Lenard ... falou pelo menos em nome de uma minoria quando disse que a tendência que têm os resultados científicos para preparar o terreno para progressos práticos tinha levado a uma noção perigosa, a do <domínio> do homem sobre a natureza: tal atitude, segundo dizia, apenas revelava a influência de <grandes técnicos espiritualmente empobrecidos> e do seu <espírito alienado que tudo mina>*”. (Holton, 1998, p. 46). Nestas palavras estão bem presentes algumas noções já nossas conhecidas e que perigosamente se aproximam das defendidas pelo movimento romântico, no que respeita à ciência.

Mas, Holton, recorrendo a Fritz Stern e Alan Beyerchen, identifica outras características da ciência ariana, expressas nas seguintes citações: “*alguns cientistas [...] exigiam que fosse criada uma nova ciência [...] baseada em conceitos intuitivos mais do que em conceitos derivados da teoria*”; “*... a física teria de ser reinterpretada como dizendo respeito ao espírito, e não à matéria*”; “*o carácter internacional dos mecanismos de consenso utilizados para chegar a acordo em questões científicas era também detestável para os ideólogos nazis*”. (Holton, 1998, p. 45).

É espantoso verificar que o apelo à subjectividade, ao mistério e ao individualismo, em substituição da objectividade, do racionalismo e do internacionalismo científicos, tenha servido interesses tão distintos. Foi, no entanto, a ciência moderna que sempre esteve em causa.

Ao analisar um grande conjunto de críticas - ou ataques - à ciência e não conseguindo encontrar justificações razoavelmente fundamentadas para cada uma delas, Weinberg escreve: “*suspeito de que Gerald Holton está perto da verdade quando afirma*

*que este ataque radical à ciência é um sintoma de uma hostilidade mais geral em relação à civilização ocidental que tem enfeitado os intelectuais ocidentais desde Oswald Spengler.”* (Weinberg, 1996, p. 175).

## Referências Bibliográficas

- Albuquerque, L. (1976/77). *Tratado da agulha de marear – de João de Lisboa*. Lisboa: Tomo XXI das “Memórias da Academia das Ciências de Lisboa”
- Baptista, A. (2002). *O discurso pós-moderno contra a ciência*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda
- Einstein, A. e Infeld, L. (1974?). *A evolução da física – de Newton até à teoria dos quanta*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Feynman, R. (1989). *O que é uma lei física*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda
- Gibert, A. (1982). *Origens históricas da física moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Holton, G. (1998). *A cultura científica e os seus inimigos – o legado de Einstein*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda
- Mateus, A. e outros. (1995). *Portugal XXI – Cenário de desenvolvimento*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Pais, A. (1993). *Subtil é o senhor – vida e pensamento de Albert Einstein*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda
- Park, R. (2002). *Ciência ou vodu – da insensatez à fraude*. Lisboa: Editorial Bizâncio
- Urbano, J. (1991). *O núcleo atómico*. Lisboa: Revista Colóquio/Ciências, nº. 8, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Varela, J. (1996). *O século dos quanta*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda
- Weinberg, S. (1996). *Sonhos de uma teoria final*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda
- [http://www.ciari.org/investigacao/principe\\_mariaj.htm](http://www.ciari.org/investigacao/principe_mariaj.htm).

Ferreira, M. *O Príncipe*



# Análise Estatística Sobre a Região do Alto Alentejo:

## Dados de contextualização e indicadores estatísticos

João Emílio Alves

Escola Superior de Educação de Portalegre

### Nota Prévia

O texto que aqui se apresenta, não constituindo uma reflexão sobre um tipo de conteúdo como aquele que habitualmente é publicado na revista *APRENDER*, de perfil editorial vocacionado para a problemática da educação e para outros temas convergentes com esta, não deixa de representar um exercício analítico de pendor marcadamente descritivo e interpretativo, apoiado em informação empírica e passível, portanto, de difusão nesta revista. Trata-se de uma reflexão cujo fio condutor se prende com uma análise genérica, mas suficientemente esclarecedora, a propósito de um conjunto de dinâmicas demográficas, económicas, educativas e culturais que caracterizam actualmente um determinado território: a região do Alto Alentejo, mais especificamente o distrito de Portalegre, onde se encontra implantada a Escola Superior de Educação de Portalegre<sup>1</sup>.

### Introdução

A pesquisa subjacente a este texto, longe de representar um estudo aprofundado sobre a região do Alto Alentejo, corresponde antes a um registo de cunho científico, em que o tema organizador privilegiado foi o de proceder a uma caracterização da mesma região, salientando as suas principais mudanças

(e situações de estagnação), a partir de um conjunto delimitado de variáveis e indicadores estatísticos relativos a três dimensões de análise, a saber: território e demografia, emprego e actividade económica e, finalmente, educação e cultura. Para cada uma destas dimensões de análise, optou-se por enquadrar os dados estatísticos relativos ao Alto Alentejo numa escala mais ampla, situando-os tanto num plano regional, como num plano nacional. Desta forma, perceber-se-á melhor em que áreas e domínios o distrito de Portalegre se aproxima ou se afasta das dinâmicas de mudança ao nível da região Alentejo na sua globalidade, por um lado, e ao nível do país, por outro.

O processo de selecção, descrição e análise dos dados aqui apresentados assenta exclusivamente em critérios de ordem técnica e científica, âmbito a que nos reportamos neste exercício de interpretação estatística, restando acrescentar que se escolheu como base de informação privilegiada os resultados definitivos dos Censos 2001, divulgados e publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estatística, a par de alguns estudos sectoriais da responsabilidade do mesmo organismo. Complementarmente, socorremo-nos de alguns trabalhos no âmbito da Sociologia, relativos a investigações levadas a cabo em Portugal, os quais permitiram entender e enquadrar as tendências de mudança e os seus significados, identifica-

das e descritas a propósito da região do Alto Alentejo, numa perspectiva mais alargada, coincidente com as dinâmicas que atravessam o país, nas suas esferas demográfica, económica, produtiva, educativa e cultural.

## Dados de Contextualização

É sabido que, cada vez mais, com a integração e a globalização das economias, especialmente no contexto da União Europeia, se exige um esforço redobrado no sentido da promoção e valorização das capacidades endógenas das regiões, entendendo essas capacidades como o conjunto dos recursos e das múltiplas especificidades locais, traduzíveis em programas e projectos de desenvolvimento. Assim, as economias regionais alicerçadas numa forte identidade histórica e cultural, onde os seus recursos e especificidades são reconhecidos como factores de qualidade e genuinidade, podem constituir uma importante e não menosprezável vantagem comparativa, desde que, nessas regiões, sejam criadas as condições necessárias para a concretização de iniciativas e projectos não só inovadores mas também mobilizadores dos vários agentes locais: organizações de diversa natureza e a própria sociedade civil.

No caso da região Alentejo, não obstante a forte identidade sócio-cultural que lhe é reconhecida, quer nos discursos turístico, político e mediático, quer do ponto de vista das vivências locais por parte das respectivas populações, verifica-se, contudo, uma debilitação dos quadros demográfico e económico, o que se traduz, no presente e no futuro, em vectores de competitividade bastante frágeis, tanto a nível nacional como internacional. Um olhar, ainda que breve e em jeito de “retrato estatístico” como aquele que aqui levamos a cabo, fornece-nos alguns sinais a respeito de situações, dinâmicas e tendências de mudança a fim de se conhecer e compreender melhor o contexto territorial do Alto Alentejo.

Efectivamente, tanto a região Alentejo, na sua globalidade como, mais especificamente, a do Alto Alentejo são apresentadas e caracterizadas frequentemente em programas

de desenvolvimento territorial, ou em relatórios técnicos na sequência de estudos de avaliação, como regiões que reúnem vantagens múltiplas, onde o espaço disponível, um ambiente qualificado e a sua identidade histórica e sócio-cultural potenciam uma intervenção relevante na função articular do país com a União Europeia e desta com o Atlântico e se projectam como elementos de competitividade territorial num contexto, quer de descompressão urbana da área metropolitana de Lisboa, com um acréscimo qualificante para ambas as regiões, quer de afirmação de Portugal como fronteira atlântica da Europa, em geral, e do “hinterland” ibérico, em particular. Desta acepção resulta, portanto, a consciencialização de que existe um conjunto de “trunfos” locais específicos da região Alentejo, a começar pela sua localização geográfica. Com efeito, a proximidade territorial com a área metropolitana de Lisboa, uma orla marítima atlântica de dimensão considerável, um espaço contíguo à região do Algarve e, por fim, a proximidade fronteiriça com a vizinha Espanha (em especial as regiões da Extremadura e da Andaluzia) balizam o território do Alentejo e conferem-lhe uma posição privilegiada num quadro de articulação territorial, quer nacional quer transnacional.

Porém, e neste contexto, constitui já lugar comum afirmar que a região Alentejo, apesar de reunir um conjunto de valores e especificidades potencialmente geradoras de mecanismos de desenvolvimento e sustentabilidade do seu território e das suas populações, acumula simultaneamente fragilidades de ordem demográfica, económica e qualificacional. Com efeito, e não descurando a sua especificidade territorial, subsistem algumas características estruturais que constituem, nalguns casos, obstáculos e dificuldades inibidoras de processos de mudança e desenvolvimento. Muito embora se reconheça um conjunto de especificidades de carácter natural, patrimonial e turístico, que podem ser, quando convenientemente enquadradas, traduzidas em oportunidades de investimento e de criação de riqueza e, por consequência, em dinâmicas positivas de desenvolvimento, a partir da concretização de políticas e iniciativas, tendentes a uma

aproximação e a uma convergência reais, nos planos económico e social, com o resto do país e com a Europa, o que é facto, e continua a acentuar-se com alguma visibilidade, é a existência de um quadro simultaneamente estrangulado por via de algumas variáveis, onde, para começar, a concentração populacional é inversamente proporcional à extensão do seu território. Este aspecto constitui mesmo um dos obstáculos estruturais, transversal a toda a região do Alentejo, incluindo, portanto, o Alto Alentejo, como a seguir se demonstrará.

## Indicadores Estatísticos

A consubstanciar os dados de contextualização avançados atrás, apresentam-se, em seguida, três dimensões de análise, em relação às quais se procede a uma descrição e interpretação de vários indicadores, a partir dos quais se chama a atenção para os cenários de mudança ou estagnação associados à informação quantitativa recolhida. A primeira dimensão de análise sobre a qual nos ocupamos refere-se ao Território/Demografia.

### *Território e demografia*

Se tomarmos em linha de conta o facto de o território do Alentejo, na sua globalidade, ocupar aproximadamente 30% do território nacional (o que equivale a uma área sensivelmente de 27.000 Km<sup>2</sup>) constata-se que, num plano inverso, esta região concentra uma fracção muito pequena da população nacional. Foi assim em 1991 e assim permanece a tendência em 2001. Aliás, e de acordo com os dados definitivos do último censo, a região Alentejo foi uma das que conheceu uma variação negativa, na ordem dos -0,7%, entre 1991 e 2001, situando-se hoje nos 776.585 indivíduos recenseados como população residente à data dos censos 2001. Refira-se que este valor integra já os dados relativos à sub-região da Lezíria do Tejo, na sequência das alterações à nomenclatura das unidades territoriais<sup>2</sup>. Apesar de o decréscimo populacional não ter sido muito significativo, verificou-se que este incidiu, de modo particularmente visível, na população feminina e nos escalões etários mais jovens. A par destes valores, regista-se igualmente uma

baixa densidade populacional em toda a região do Alentejo, isto é, 19,8 hab/Km<sup>2</sup> – uma das mais baixas do território nacional.

Convém referir, que muito embora o decréscimo populacional na região Alentejo não tenha sido muito significativo, se dirigirmos uma análise mais fina às suas quatro sub-regiões, encontramos tendências demográficas diferentes. Assim, de acordo com o quadro 1, o Alto Alentejo a par do Baixo Alentejo correspondem às áreas onde se registam maiores taxas de decréscimo da população residente, respectivamente -5,6% e -5,5%. As duas restantes sub-regiões – Alentejo Central e Alentejo Litoral – conhecem variações positivas, embora de valor reduzido, respectivamente 0,2% e 1,5%, situação que converge para um cenário mais de estagnação do que propriamente de aumento populacional. Contudo, não deixa de ser significativo o facto de serem estas duas últimas sub-regiões aquelas que, no conjunto da região Alentejo, constituem zonas de maior preferência residencial, situação que aliás acompanha a tendência dominante em todo o país, isto é, a afirmação gradual do fenómeno da litoralização à custa da desertificação do interior<sup>3</sup>.

**Quadro 1**  
**Indicadores demográficos**

Regiões	Área (em Km <sup>2</sup> )	Dens. Pop. (hab / Km <sup>2</sup> )	População Residente*	Tx. Var 1991-2001 (%)*
Portugal	92 141,3	112,4	10 334 117	+3,0
Alentejo	27 029	19,8	776 585	-0,7
Alto Alentejo	5 953	21,3	127 026	-5,6
<b>Alentejo Central</b>	7 228,1	24	173 644	+0,2
Baixo Alentejo	8 544,4	15,8	135 105	-5,5
Alentejo Litoral	5 303,2	18,9	99 974	+1,5

Neste contexto mais amplo, coincidente com a região Alentejo, impõe-se levantar a seguinte questão: que valores e tendências se podem detectar de modo mais particular no Alto Alentejo? Com uma área total de aproximadamente 5.953 Km<sup>2</sup> e uma densidade populacional na ordem dos 21,3 hab/Km<sup>2</sup>, a segunda mais elevada no território do Alentejo, o Alto Alentejo apresenta algumas variações importantes de registar. Desde logo, verifica-se uma tendência generalizada de decréscimo populacional praticamente comum a todos os concelhos da região, com a agravante de esse decréscimo ocorrer de modo

particularmente visível na população mais jovem. São, nomeadamente, os casos de Alter do Chão, Crato, Fronteira, Gavião, Marvão, Monforte, Mora e Nisa, só para mencionar os mais significativos (ver quadro 2). O concelho de Ponte de Sôr é o único que regista um ligeiro aumento da sua população residente, na ordem dos 2%, valor este que deve ser, contudo, contrabalançado com o valor relativo à população idosa, cujo aumento é bastante expressivo, na casa dos 24%.

## Quadro 2 Variação da população residente por concelhos

	Poo. Residente em 1991 (n <sup>o</sup> )	Poo. Residente em 2001 (n <sup>o</sup> )	Variação entre 1991-2001 (%)
Alentejo	782.331	771.581	-0,7
Alto Alentejo (média)	134.407	127.024	-5,6
Alter do Chão	4.441	3.958	-11,3
Arronches	3.477	3.389	-2,8
Avis	1.684	1.197	-29,5
Campo Maior	8.131	8.387	+3,1
Castelo de Vide	4.141	3.872	-6,5
Castejo	5.044	4.248	-15,8
Elvas	24.478	23.341	-4,7
Fronteira	4.122	3.732	-9,5
Gavião	1.920	4.887	+154,5
Marvão	4.419	4.079	-7,7
Monforte	3.719	3.393	-8,8
Mora	6.388	5.788	-9,4
Nisa	9.844	8.181	-16,8
Ponte de Sôr	17.802	18.140	+1,9
Portugal	24.111	23.980	-0,5

Habituação, 2001 (resultados definitivos).

Numa análise de conjunto dos concelhos do Alto Alentejo, temos, assim, uma diminuição da população residente, sobretudo no intervalo etário dos 0 aos 25 anos, na ordem dos 36,1%. A contrastar com esta tendência de diminuição, os escalões etários mais velhos (com 65 ou mais anos) apresentam um aumento na ordem dos 12,1%. Uma primeira ilação a retirar destes valores relaciona-se com o processo de envelhecimento da população nesta região em particular, processo que, de resto, é transversal a todo o Alentejo e também ao país, traduzindo uma situação que, a prazo, levanta problemas de sustentabilidade demográfica e económica a vários níveis. A região Alentejo é mesmo, no contexto nacional, aquela onde o envelhecimento populacional atingiu uma grande expressão, registando a maior proporção de idosos (22,3%) e simultaneamente a mais baixa de jovens (13,7%). Esta tendência, não sendo nova, vem reafirmar as preocupações com os índices de envelhecimento demográfico, que no caso da mesma região assumem o valor mais elevado: 163 idosos para

cada 100 jovens (refira-se que a média do país é de 102 idosos para cada 100 jovens), o que, por outras palavras, significa uma dificuldade acrescida no que respeita ao necessário rejuvenescimento das gerações, em particular da população em idade activa.

Ainda no que respeita aos índices de envelhecimento, a região do Alto Alentejo é aquela que, no conjunto das quatro sub-regiões, apresenta o maior índice de envelhecimento – 192,8 idosos para cada 100 jovens - claramente superior à média do território do Alentejo, na sua globalidade. Em termos de taxas de natalidade, o panorama também não é muito animador: com uma média de 9,1‰ crianças (por mil habitantes) para a região do Alto Alentejo, a mesma taxa varia entre 4,2‰ no Crato e 6,2‰ em Avis, ambas no extremo mais reduzido da lista; e 11,9‰ em Elvas, 10,0‰ em Fronteira e 10,6‰ em Ponte de Sôr, no outro extremo da lista (valores do ano 2000). No que concerne à taxa de mortalidade para o Alto Alentejo, o valor médio respectivo cifrava-se em 15,8‰, superior à média nacional um ano antes, situada nos 10,8‰. Os concelhos com valores mais elevados são o Crato (22,6‰), Arronches (21,9‰), Alter do Chão (20,4‰), Nisa (20,1‰) e Marvão (20‰); e os concelhos com valores mais reduzidos são Elvas (11,8‰) e Campo Maior (14,3‰), (valores de 2000).

Ainda no contexto territorial e demográfico, vale a pena registar mais alguns valores e tendências de evolução, por exemplo no que respeita às famílias, sobretudo em termos de número, composição e estado civil; e por fim, uma breve referência aos fluxos migratórios que atravessam a região do Alto Alentejo.

Vale a pena começar por frisar que as famílias aumentaram em Portugal cerca de 16%. Porém, no que ao Alentejo diz respeito, esse aumento foi de menor amplitude – na ordem dos 5,8% – constituindo a região do país com a menor taxa de crescimento. Para além deste dado, é no conjunto das famílias unipessoais (constituídas, portanto, por uma pessoa) que se regista o maior aumento – cerca de 45%, aumento este que se processou de forma

transversal em todas as regiões do país. Mais uma vez é no Alentejo que se regista, de modo mais significativo, a proporção de idosos a viverem sós, realidade que não surpreende, uma vez que, como já foi referido, é nesta região que se evidencia uma maior tendência de envelhecimento da população.

Ainda neste contexto e no conjunto das quatro sub-regiões, o Alto Alentejo regista o segundo menor número absoluto de famílias clássicas residentes, com um valor de 48.564. O valor mais elevado pertence ao Alentejo Central. Poder-se-á dizer, de forma complementar, que são as sub-regiões mais populosas que têm igualmente o valor mais elevado em termos de número de famílias, leitura que também é verdadeira se olharmos especificamente apenas para o conjunto dos concelhos do Alto Alentejo. Também aqui, são os concelhos com mais população aqueles que, simultaneamente, registam um maior número de famílias: é o caso de Portalegre (9.760), Elvas (8.441) e Ponte de Sôr (6.974).

Nesta linha de análise, dirigida às famílias, é importante registar o facto de se encontrar no Alentejo, a par de outras regiões como Lisboa e Algarve, um número mais significativo de famílias monoparentais, constituídas por um elemento progenitor (regra geral, pela mãe) e um ou mais filhos. Esta situação corresponde, aliás, a um dos dados mais significativos no âmbito da análise demográfica proporcionada pelos últimos censos. Saliente-se ainda o facto de, no que toca às famílias constituídas por casais com filhos, se conhecer uma variação negativa em todo o país, na ordem dos 3,1%. Porém, no conjunto dos vários tipos de famílias, estas ainda prevalecem, superiores a 50%, sendo a menor proporção registada novamente na região Alentejo. Relativamente a estas últimas variáveis, não nos foi possível apurar a sua distribuição especificamente para o Alto Alentejo.

Uma outra referência é dirigida à caracterização do Estado Civil da população, onde se inclui a menção a indicadores como os modelos de conjugalidade e as taxas de nupcialidade e de divórcio. No que respeita

ao país, regista-se um aumento significativo dos divorciados e dos casados sem registo na última década. No caso da região Alentejo há a salientar uma maior incidência das uniões de facto, isto é, casamentos sem registo (4,7%), a par das regiões de Lisboa (6,1%) e Algarve (7,3%), valores que traduzem, afinal, uma maior informalidade em encarar a conjugalidade à medida que nos dirigimos de norte para sul do país. No caso mais específico do Alto Alentejo, os dados disponíveis mostram uma taxa de divórcio na ordem dos 1,4‰, em 1999, e uma taxa de nupcialidade de 5,2‰, também em 1999. Estes indicadores assumiam para o conjunto do país, no mesmo ano, os valores de 1,8‰ no que toca à taxa de divórcio e 6,9‰ relativamente à taxa de nupcialidade.

Ainda no capítulo da análise demográfica e do território, falta fazer uma referência aos fluxos migratórios registados nos últimos anos, em especial os que incidem na região do Alentejo, em geral, e no Alto Alentejo, de modo particular.

Em relação a este último indicador, sabe-se que o acréscimo populacional, registado no conjunto do país, se deve sobretudo ao reforço da importância da imigração, a qual cresceu a um ritmo bastante acentuado. Com efeito, a proporção de residentes com nacionalidade estrangeira mais que duplicou entre 1991 e 2001, representando nos últimos censos cerca de 2,2% do total da população. Este aumento verificou-se em todas as regiões do território continental, incluindo obviamente, o Alentejo. No âmbito desta corrente imigratória é importante destacar o facto de a mesma se processar por motivos essencialmente de ordem económica, já que é a população mais jovem, em idade activa, que procura o nosso país. É o caso, por exemplo, da população proveniente da Europa de Leste, que apresenta também um maior nível de escolaridade e que se encontra disseminada praticamente por todas as regiões do país, incluindo obviamente também o Alto Alentejo, onde o número de imigrantes de leste, com contratos registados para obtenção de autorização de permanência, em 31 de Dezembro de 2001, ascendia já a cerca de 909 indivíduos, num total de população estrangeira, no distrito, na ordem

dos 1.747 (dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras)<sup>4</sup>.

Ainda no que concerne aos fluxos de população, há a registar um outro tipo de movimento, com contornos internos e igualmente significativos. Como vimos atrás, para a região do Alentejo e designadamente no Alto Alentejo, apesar de se terem registado taxas de crescimento populacional negativas na generalidade dos concelhos, importa assinalar, paralelamente, uma significativa migração em direcção às sedes de concelho, particularmente para as cidades, casos de Ponte de Sôr, Portalegre e Elvas, por parte de franjas populacionais anteriormente residentes em zonas rurais periféricas às mesmas, tendência de resto verificada noutras zonas do Alentejo, o que vem confirmar, também nesta região, a propensão para uma progressiva urbanização da população, acentuando dessa forma o processo de desertificação do meio rural.

### ***Emprego e actividade económica***

No capítulo do emprego e da actividade económica, vale a pena começar por referir alguns dados e tendências de evolução a nível nacional.

Em 2001, assiste-se a uma subida generalizada das taxas de actividade em todas as regiões do país. Este indicador, que mede a relação entre a população activa com 15 ou mais anos e a população residente, atingiu o valor de 48,2% de média nacional, registando uma subida de quatro pontos percentuais face a 1991. Porém, tanto desta vez como há dez anos atrás, a taxa de actividade masculina é superior à feminina, respectivamente 54,8% e 42%.

A região Alentejo surge neste contexto com uma taxa de actividade na ordem dos 45,4%, uma das mais baixas no conjunto das regiões do território continental, tendo, contudo, subido face a 1991, altura em que este indicador registava o valor de 42%.

Estas tendências de evolução, tanto a nível do país, como a nível da região Alentejo, impõem, todavia, uma ressalva: a diminuição da diferença que ainda separa as taxas de

actividade masculina e feminina (conhecendo a primeira uma ligeira, mas progressiva descida, e a segunda, uma evolução em sentido crescente) convergem ambas para a confirmação do processo de feminização do mercado de trabalho em todo o país, surgindo como prolongamento da presença, também maioritária, das mulheres na esfera do sistema de ensino, particularmente no ensino superior.

Relativamente a um outro indicador – a taxa de emprego, que mede a relação entre a população empregada e a população com 15 ou mais anos – verifica-se que a região Alentejo surge posicionada novamente de forma desfavorável face ao país, registando mesmo o valor mais baixo, cerca de 48,2%, no conjunto das demais regiões (incluindo as ilhas), quando a média nacional se cifra na ordem dos 53,5%, reproduzindo desta feita a situação já existente em 1991. Complementarmente, refira-se que tanto a nível nacional, como a nível da região Alentejo, é notória a presença da desigualdade no acesso ao emprego entre homens e mulheres, sendo a taxa de emprego dos primeiros sempre superior às das segundas, apesar do processo de feminização da sociedade portuguesa a que atrás fizemos referência.

Relativamente às taxas de actividade, o Alto Alentejo segue a tendência já verificada para o país e para a região envolvente, isto é, conhece um crescimento na mesma proporção, ficando-se, porém, nos 42,2%, mesmo assim inferior à média do país e do Alentejo. Uma análise mais fina, por concelhos (quadro 3), mostra que, em todos eles, o mesmo indicador conhece uma tendência de crescimento, em média, na ordem dos 3%. Todavia, registam-se alguns concelhos com variações acima deste valor: é o caso de Campo Maior, Arronches, Marvão e Castelo de Vide; inversamente, os concelhos com variações inferiores à média da sub-região são Avis, Crato e Elvas, localidades que mantêm, *grosso modo*, uma taxa de actividade praticamente estacionária.

### Quadro 3 Taxa de Actividade e Taxa de Desemprego por concelhos do Alto Alentejo

	Taxa de Actividade e HM (%)		Taxa de Desemprego e HM (%)	
	1991	2001	1991	2001
País	44	48,2	—	3,9(*)
Alentejo	42	45,4	2,2	8,4
Alto Alentejo	39	42,2	8,3	8,1
Ahaz de Cão	33,7	37,2	8,4	7,1
Arroches	33,2	39,9	5,3	8,1
Elvas	40,1	41,4	9,1	8,3
Campo Maior	38	44,7	11,3	8,8
Castro Verde	34,7	40,9	7	1,9
Castro	37,4	38,8	11,8	8,9
Elvaz	41,4	42,8	4,1	8
Fronteira	40,4	43,7	14,8	10,2
Marvão	30,3	33	11,8	10,3
Marvão	33,7	39	5,4	6,5
Monforte	34,9	39,7	10,7	4,9
Mora	39,3	41,8	9	12,1
Nisa	32,1	34,9	4,4	8,3
Ponte de Sôr	40,8	44	11,3	9,7
Portalegre	43,1	44,4	4,3	4,3

Fonte: INE, *Recenseamento Geral da População e Habitação*, 2001, (resultados definitivos).

(\*) – A taxa de desemprego nacional atingiu o valor de 5,1%, no terceiro trimestre do ano 2002.

Se, por um lado, no que respeita à taxa de actividade, encontramos um quadro de mudança relativamente idêntico entre as médias do país, do Alentejo e do Alto Alentejo; por outro lado, o cenário modifica-se se tomarmos em linha de conta o indicador relativo à taxa de desemprego. Com efeito, ao passo que a taxa média de desemprego do país, em Março de 2001, era de 3,9%, o Alentejo atingia, na mesma data, o valor de 8,4% e, especificamente, o Alto Alentejo 8,1%, valores claramente acima da média nacional, os quais traduzem, mais uma vez, um problema estrutural de toda a região, devendo ser entendido de forma articulada entre as características do tecido produtivo, por um lado, e as qualificações escolares e profissionais dos seus recursos humanos, por outro, características que variam necessariamente de concelho para concelho.

Longe de diagnosticarmos uma tendência semelhante entre os vários concelhos do Alto Alentejo, no que se refere à taxa de actividade; já em matéria de desemprego, prevalece uma oscilação deste indicador, de concelho para concelho. Assim, as localidades que registaram uma variação em sentido crescente da taxa de desemprego foram Arroches, Elvas, Marvão, Mora e Nisa. A maioria dos outros concelhos registaram quebras no mesmo indicador, com destaque

para Monforte e Fronteira, concelhos onde a redução do desemprego foi mais significativa. Porém, localidades há onde tendem a persistir sinais de preocupação ao nível da situação actual do desemprego nesta região do Alentejo, constituindo os concelhos de Mora, Gavião, Fronteira e Ponte de Sôr aqueles onde a proporção de desempregados face às respectivas populações activas é mais significativa. Por fim, Monforte, Castelo de Vide, Marvão e Portalegre destacam-se no conjunto dos concelhos do Alto Alentejo por deterem as taxas de desemprego mais baixas em 2001. Em todos os concelhos, a taxa de desemprego feminina é superior à taxa de desemprego masculina, atingindo diferenças nunca inferiores ao dobro da primeira face à segunda. A média do Alto Alentejo é de 4,8% para os homens e de 12,2% para as mulheres.

Muitos destes valores, bem como as tendências de evolução que lhes estão subjacentes, explicam-se se tivermos em conta determinados processos de mudança que se têm vindo a processar de forma transversal à sociedade portuguesa. Uma dessas tendências de mudança, acentuada nas duas últimas décadas, prende-se com o fenómeno da terciarização da actividade económica, o que se traduz no aumento da população empregada, cada vez mais, nas actividades integradas no sector terciário, envolvendo uma grande diversidade de actividades associadas aos serviços<sup>5</sup>. Entre 1991 e 2001, tendo em conta a distribuição relativa da população por áreas de actividade económica, o sector dos serviços passou de 51,6% para 60% no que respeita ao número de empregados. Este crescimento verificou-se com maior intensidade na área das actividades financeiras, imobiliárias, de alugueres e de serviços prestados às empresas, crescimento esse protagonizado principalmente pelas mulheres. Inversamente, os sectores da indústria e da agricultura registaram tendências de diminuição, embora com maior alcance neste último sector.

A uma escala mais reduzida, respeitante à região do Alentejo e concretamente ao Alto Alentejo, constata-se a presença igualmente do fenómeno da terciarização da respectiva

economia regional, apesar de os sectores da indústria e da agricultura manterem ainda uma presença significativa em matéria, por exemplo, do número de sociedades sediadas e afectas a cada sector no ano de 2000<sup>6</sup>.

Enquanto a média nacional é de 3% para o sector primário, 25% para o secundário e de 72% para o terciário, as diferenças entre os vários sectores na região Alentejo, no que respeita ao número de empresas sediadas, são bastante mais reduzidas: 16% para o sector primário, 20% para o secundário e 64% para o terciário. Esta relação entre sectores é válida também para a região do Alto Alentejo, coincidindo na exactidão com os mesmos valores. A nível interno, muito embora se mantenha, regra geral, a mesma proporção, com ligeira supremacia para o sector dos serviços, observa-se em determinados concelhos que a tendência para a terciarização está ainda um pouco longe de ser confirmada, por via do facto de, numa ou noutra localidade, se diagnosticar uma presença mais significativa ora do sector primário, ora do sector secundário, ora de ambos, face ao sector terciário. Tais são os casos de Arronches (onde o sector secundário surge à frente do terciário), Crato (com um peso significativo dos dois primeiros sectores face aos serviços) e Monforte (que regista um peso extremamente significativo do sector primário, sendo este inclusivamente o mais preponderante no concelho (ver quadro 4).

Neste contexto, importa salientar também o facto de, no Alto Alentejo, alguns concelhos revelarem uma dinâmica empresarial com alguma visibilidade nos sectores da economia ligados ora à agricultura, ora à indústria. São os casos de Arronches, Avis, Campo Maior, Crato, Fronteira, Marvão, Monforte, Mora e Nisa. Os concelhos onde o sector terciário prevalece, enquanto domínio por excelência de criação de empresas, são Castelo de Vide, Nisa, Ponte de Sôr, Portalegre, Alter do Chão, Elvas e Marvão. O significado destes dados deve, contudo, ser relativizado com os números referentes às sociedades sediadas por cada concelho, e, neste caso, são os concelhos de matriz urbana aqueles que congregam maior número de empresas, os quais são, por ordem

decrecente: Elvas, Portalegre, Ponte de Sôr e Campo Maior, só para mencionar os mais significativos.

#### Quadro 4 Sociedades por Sectores de Actividade Económica, ano 2000.

	Sector Primário	Sector Secundário	Sector Terciário	Nº Sociedades sediadas
País	3	25	71,8	247932
Alentejo	14,1	20,2	65,4	2024
Alto Alentejo	14	20,3	65,4	2103
Alentejo (C.Mo)	11,9	21,8	61,3	61
Arronches	27,5	39,4	33,3	33
Avis	28,1	20,2	51,7	89
Campo Maior	21,8	19	58,3	117
Castelo de Vide	2,9	22,5	47,4	71
Crato	28,2	28,2	43,1	41
Elvas	20,3	18,8	40,8	343
Fronteira	41,9	9,7	48,4	42
Marvão	7,9	31,4	40,1	38
Monforte	48,8	22	29,3	41
Mora	21,7	20	54,3	70
Nisa	2,5	27,8	69,2	27
Ponte de Sôr	11,4	18,8	49,3	172
Portalegre	4,7	12,1	76,2	154

Fonte: INE, *Retratos Territoriais*, (última actualização em Março de 2002).

Uma análise mais pormenorizada, por ramos de actividade, permitiria aferir quais as áreas de investimento que tendem a prevalecer e, por consequência, a gerar mais emprego, análise que não fizemos no quadro desta breve incursão pela informação estatística publicada e referente ao Alto Alentejo. Contudo, é possível avançar as actividades económicas prevaletentes nesta região. Assim, no topo, surgem as actividades ligadas ao comércio por grosso e a retalho, reparação de veículos automóveis, e de bens de uso pessoal e doméstico; depois, surgem as actividades relacionadas com a agricultura, a produção animal, a caça e a silvicultura, seguindo-se a área da indústria transformadora; depois, as actividades de hotelaria e restauração, seguindo-se as actividades imobiliárias, de alugueres e serviços prestados às empresas, a indústria de construção e, finalmente, as actividades inscritas na Administração Pública (educação, saúde e acção social, entre outras). Do lado oposto, ou seja, as actividades económicas com menor expressão, localizam-se nas áreas ligadas aos transportes, armazenagem e comunicações, nas actividades financeiras e, por fim, na indústria extractiva.

Complementarmente, importa sublinhar o lugar que o turismo tende a ocupar cada vez mais na economia do Alto Alentejo, sobretudo em alguns concelhos como Castelo de Vide, Crato, Elvas, Marvão e Portalegre, onde, por



exemplo, as taxas médias de ocupação dos respectivos estabelecimentos hoteleiros se situaram entre os 30 e 60% em 1999, o que confirma estes quatro concelhos como aqueles que maior oferta de alojamento turístico apresentaram no conjunto da região, com uma estada média por hóspede na ordem das 1,5 noites, tendo ainda sido registadas para cima de 175 mil dormidas, só no ano de 2000.

### Educação e Cultura

Mudando agora o eixo de análise para outra dimensão, desta feita a educação e a cultura, no caso da primeira duas importantes tendências sobressaem no panorama nacional: a descida analfabetismo, por um lado, e a d proporção de indivíduos com ens por outro.

Em relação à taxa de an (que mede a relação entre a poç 10 ou mais anos que não sabe le e a população com 10 ou mais conhecimento público que Por tiu à descida de 11% em 1991 ] 2001, muito embora subsista un significativa entre a taxa de an masculina e feminina, continua: tima a ser praticamente o dobro da primeira. Relativamente à segunda tendência, o país viu duplicar a população com escolaridade avançada, isto é, com ensino superior. Entre 1991 e 2001, a proporção de indivíduos com este nível de ensino passou de 4% para 8,6%, sobretudo devido a um crescimento mais significativo do número de mulheres a frequentar o ensino superior. Estes números reflectem um esforço significativo na melhoria dos índices de qualificação da população, continuando o Ensino Básico-1º ciclo a ser aquele que congrega a maior percentagem de indivíduos, logo seguido pelos 2º e 3º ciclos, o Ensino Secundário e, por fim, o Ensino Superior. Todavia, registe-se ainda um valor considerável de pessoas que não atingiram qualquer nível de ensino (cerca de 12,5%), para além de uma não menos significativa taxa de abandono escolar – a mais alta da União Europeia.

No que toca à região Alentejo, no seu todo, regista-se o facto de, muito embora a taxa de analfabetismo ter descido de 20% em 1991 para 16% em 2001 (quadro 5), continuar a ser a região do país onde se regista o maior número de pessoas que não sabem ler nem escrever. Também no que toca à proporção de população residente com ensino superior, a região do Alentejo volta a estar em clara desvantagem, uma vez que ocupa a última posição, apresentando uma taxa de 5,7%, contra, por exemplo, o valor de 13,5% na região de Lisboa.

**Quadro 5**  
Taxas de analfabetismo (%)

	1991	2001
País	11	9
Alentejo	20,3	15,9
Alto Alentejo	21,9	17,4
Alburjo Cidre	24,9	19,8
Arronches	31	24,2
País	27,1	20,2
Campo Maior	21,2	15,2
Castelo de Vide	28,3	20,3
Crato	22,9	19,7
Elvas	14,3	13,4
Fronteira	22,9	21,2
Gavião	29,4	23,9
Marvão	25,7	21,8
Monforte	33,3	27
Moreira	23,4	20,7
Nisa	24,3	21,3
Ponte de Sôr	23	18,9
Portalegre	14,1	12,7

Fonte: INE, *Recenseamento Geral da População e Habitação*, 2001, (resultados definitivos).

No caso específico do Alto Alentejo, o cenário não é diferente, registando-se também aqui uma taxa de analfabetismo, na ordem dos 17,6%, ainda acima da média da região Alentejo e do país. Este indicador conhece ainda valores mais elevados, que traduzem sinais de preocupação acrescidos, praticamente em todos os concelhos, excluindo Portalegre, Elvas e Campo Maior. As restantes localidades registam taxas de analfabetismo superiores à média da região do Alto Alentejo, atingindo valores na casa dos 27% em Monforte, 24% em Arronches e no Gavião, para além de outros concelhos com valores acima dos 20%.

A leitura que se pode fazer, a partir destes dados, aponta para uma preocupação a propósito do índice de qualificação dos recursos humanos da região que temos vindo

a analisar, sobretudo se tivermos em linha de conta a ainda elevada proporção de população activa recenseada nos grupos sócio-profissionais mais desqualificados, sem quaisquer (ou com reduzidas) qualificações profissionais, nomeadamente em actividades ligadas aos sectores da agricultura e da indústria, sectores que, como vimos atrás, ocupam ainda uma significativa fatia não só da população activa, mas também do número de sociedades sediadas nos vários concelhos do Alto Alentejo. Todavia, a tendência dominante dirige-se para uma melhoria permanente, embora não com a rapidez desejável e necessária, das qualificações da população residente nesta região.

Finalmente, no que respeita ao número de estabelecimentos de ensino - do pré-escolar ao ensino superior - ao número de alunos matriculados segundo o ensino ministrado e ainda ao pessoal docente por nível de ensino, são os concelhos mais urbanizados (Portalegre, Elvas e Ponte de Sôr) aqueles que ocupam os lugares de topo na região do Alto Alentejo, apresentando os valores mais elevados, situação que não constitui qualquer surpresa.

No domínio da cultura, os dados disponíveis e mais actuais a que foi possível ter acesso dizem respeito ao triénio 1997-1999 e correspondem ao número de publicações, bibliotecas, cinema e despesas das Câmaras Municipais com actividades culturais.

Começando pelo número de publicações, a região do Alentejo conhece um aumento, embora pouco significativo, passando de 43 em 1997 para 64 em 1999. Aproximadamente 1/3 deste último valor, ou seja 24, corresponde ao número de publicações no Alto Alentejo, no mesmo ano. Em matéria de bibliotecas, no ano de 1997 contavam-se 125 em toda a região do Alentejo, tendo este valor subido para 143 dois anos depois. O Alto Alentejo contava, em 1999, com 36, o que corresponde, *grosso modo*, a 1/4 do total de bibliotecas da região Alentejo. Em relação ao cinema, aproximadamente 304 mil pessoas assistiram a espectáculos de cinema em 1998, tendo este valor subido para cerca de 509 mil no ano seguinte. A região do Alto Alentejo, com oito salas de cinema em utilização no ano

de 1999, registou cerca de 250 mil espectadores, num total de 4100 sessões de cinema.

No que respeita às despesas das Câmaras Municipais do Alentejo no domínio da cultura, regista-se um aumento progressivo de verbas destinadas às iniciativas de índole cultural no mesmo triénio. No caso do Alto Alentejo, os concelhos de Arronches, Elvas, Nisa e Portalegre surgem como aqueles que apresentaram mais despesas com actividades culturais. As rubricas nas quais incidiram as mesmas despesas, por ordem decrescente, foram as actividades desportivas, depois as actividades sócio-culturais, seguidas pelas publicações e literatura, música, património, recintos culturais e, no fim da lista, as artes cénicas.

A finalizar este apontamento de análise estatística sobre a região do Alentejo, e especificamente sobre o Alto Alentejo, impõe-se uma última nota. Como qualquer abordagem de natureza estatística, é difícil prescindir de uma ou outra menção aos números, às percentagens e às taxas de variação, em sentido positivo ou negativo. Porém, em complemento à análise fria proporcionada pelos números que agora terminamos, acrescentou-se uma leitura de cariz sociológico, por forma a dar conta das principais tendências de mudança e das situações de estagnação nos vários domínios mencionados. O objectivo final foi o de fornecer uma caracterização actual e suficientemente esclarecedora acerca das principais dinâmicas demográficas, económicas e sócio-culturais que caracterizam, na actualidade, ambas as regiões, embora de forma mais pormenorizada no caso do Alto Alentejo.

## Referências Bibliográficas

- INE - Instituto Nacional de Estatística, *Censos 2001: XIV Recenseamento Geral da População e IV Recenseamento Geral da Habitação, Resultados preliminares*, Região Alentejo, Lisboa, 2001.
- MACHADO, Fernando Luís e COSTA, António Firmino, "Processos de uma modernidade inacabada" in

VIEGAS, José Manuel Leite e COSTA, António Firmino, (org.) *Portugal: Que Modernidade?*, Oeiras, Editora Celta, 1998, pp.17-44.

PIRES, Rui Pena, "Mudanças na imigração: uma análise das estatísticas sobre a população estrangeira em Portugal, 1998-2001" in *Sociologia: Problemas e Práticas*, nº 39, Lisboa, CIES/ISCTE e CELTA, 2002, pp. 151-166.

<http://www.ine.pt>

## Notas

1 - Este texto corresponde a uma versão mais alargada da síntese informativa apresentada no programa *Grande Informação* da Rádio S. Mamede de Portalegre, em 28 de Novembro de 2002, intitulada "Retrato Estatístico do Alto Alentejo", constituindo uma resposta a um pedido formulado por aquela entidade à Escola Superior de Educação de Portalegre. A utilização da terminologia *Alto Alentejo* e não *Norte Alentejano* prende-se com a nossa opção em reproduzir a nomenclatura do Instituto Nacional de Estatística (INE), facto que explica, quer a ausência de dados referentes ao concelho de Sousel (muito embora este pertença ao distrito de Portalegre), quer a inclusão do concelho de Mora.

**2 - De acordo com o Decreto-Lei nº 244/2002, no Diário da República nº 255, Iª Série A, de 5 de Novembro de 2002 que estabelece as alterações às actuais NUTS (Nomenclatura das Unidades Territoriais). Porém, optou-se por não incluir os dados referentes à Lezíria do Tejo na análise dos vários indicadores presentes neste texto.**

3 - Ver a este respeito MACHADO, Fernando Luís e COSTA, António Firmino da, "Processos de uma modernidade inacabada" in VIEGAS, José Manuel Leite e COSTA, António Firmino da

# Animação Comunitária e Desenvolvimento Local

## Bibliografia temática

---

**João Emílio Alves**

**Escola Superior de Educação  
de Portalegre**

É vasto o campo de produção e publicação científicas sobre os temas da animação comunitária e do desenvolvimento local. Ao cruzar-se essa mesma produção de conhecimento, entre um e outro tema, o resultado é, também ele, fértil e diversificado em exemplos, quer nos limitemos aos textos de pendor essencialmente teórico e ensaístico, quer nos debruçemos apenas sobre a narração de experiências e de práticas de intervenção no terreno, nas áreas da animação comunitária e do desenvolvimento local, em particular as que tomam como dimensão empírica predominante as comunidades de pequena escala e de matriz rural.

A selecção bibliográfica que aqui se reproduz não esgota, claro está, a riqueza de trabalhos e de obras publicadas, através dos mais variados suportes (livros, revistas de cunho científico, relatórios técnicos e institucionais, entre outros...). Pretende-se apenas sistematizar um conjunto de referências bibliográficas sobre os temas em questão, contribuindo desse modo para mais uma divulgação de um acervo documental que constitui já um património de conhecimento assinalável e, por isso, merecedor de destaque.

Como qualquer exercício de selecção bibliográfica de cariz temático, também este contém limitações e ausências de outras referências de igual valor cognitivo e utilidade pragmática para quem estuda, trabalha e/ou simplesmente acompanha as mudanças sociais operadas na sociedade actual, sobretudo aquelas que produzem efeitos ao nível das relações sociais, culturais e económicas, por

exemplo nas comunidades rurais, onde as questões do desenvolvimento local e da animação comunitária adquirem, cada vez mais, particular acuidade. Assume-se por isso, neste exercício de sistematização bibliográfica, as evidentes limitações. Mas assume-se igualmente a pertinência da mesma sistematização, entendida como instrumento de trabalho, que pode ser acessível, tanto a estudantes, docentes e técnicos de intervenção nos mais variados domínios e sectores sociais, bem como a curiosos e autodidactas pelo(s) tema(s) a que nos reportamos.

Não orientámos esta selecção por critérios muito apertados como sejam os autores, as datas de publicação ou as correntes teóricas e/ou ideológicas subjacentes aos temas. Preocupámo-nos antes em captar exemplos de trabalhos que reflectissem a diversidade de experiências e de resultados, acessíveis no campo da animação comunitária e do desenvolvimento local, de acordo com vários olhares e perspectivas científicas, inerentes a disciplinas como a Sociologia, a Geografia, a Antropologia, a Etnologia e as Ciências da Educação.

Não se trata obviamente de uma selecção exaustiva, embora também não se reduza a uma enumeração de publicações enquadradas nesta ou naquela vertente da animação (social, cultural, turística, educativa, desportiva,...). Numa palavra, diríamos tratar-se antes de um registo de obras e artigos científicos, com o objectivo central de aproximar os leitores de uma temática que cruza, assim, as questões do

desenvolvimento local com as da animação de pessoas, grupos, espaços, instituições e comunidades. A generalidade das referências apresentadas constituem reflexões teóricas e resultados de pesquisas empíricas que remetem para a procura de alternativas, de oportunidades, de inovações, de mudanças sociais, mediante a concepção, implementação e avaliação de projectos de desenvolvimento local, os quais visam, em última análise, a satisfação das necessidades das populações, a promoção da cidadania activa, a valorização cultural e dos sentimentos de pertença sócio-cultural e a qualificação das comunidades, tudo isto tendo em conta os desafios do futuro. Afinal, objectivos que são comuns, quer à animação comunitária, quer ao desenvolvimento local, e que, precisamente, sobressaem nos textos que aqui se referenciam.

- AA.VV. (1998), *A rede para o desenvolvimento local, 10 anos de desenvolvimento local*, Faro, Associação IN-LOCO.
- AA.VV. (1997), *Perspectivas de Desenvolvimento do Interior*, Jornadas da Interioridade em Idanha-a-Nova, Debates da Presidência, Lisboa, INCM – Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- AA.VV. (1995), *20 Valores do Mundo Rural*, Lisboa, Ministério da Agricultura, Instituto de Estruturas Agrárias e Desenvolvimento Rural - Programa de Iniciativa Comunitária LEADER.
- AA. VV. (1994), *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*, Actas do Encontro de Vila do Conde 1-3 de Abril de 1993, Lisboa, APS - Associação Portuguesa de Sociologia.
- AA.VV. (1993), *Animação Comunitária*, Coleção Cadernos Pedagógicos, Porto, Edições ASA.
- ABRAMOVAY, Ricardo (1999), *O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural*, Seminário sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Sustentável, Fortaleza, Ceará, Brasil.
- AEIDL (1994), “O diagnóstico de território e a montagem de um projecto de desenvolvimento” in *Cadernos LEADER*, AEIDL/Célula de Animação LEADER, Bruxelas.
- ALMEIDA, João Ferreira, et al. (1994), *Regiões rurais periféricas: que desenvolvimento? Uma experiência no concelho de Almeida*, Lisboa, CAIS/CIES.
- AMARO, Rogério Roque (2000), “A inserção económica de populações desfavorecidas, factor de cidadania”, Seminário “Desenvolvimento Local, Economia Social e Cidadania”, Santa Maria da Feira, Caderno Intervenções Temáticas.
- AMARO, R. Roque, et al. (1997), *Serviços de proximidade em Portugal - principais tendências e características (uma primeira avaliação)*, Lisboa, MQE-DGEFP-CIME, Col. “Cadernos de Emprego”, nº 11.
- AMARO, Rogério Roque (1993), “As Novas Oportunidades do Desenvolvimento Local” in *A Rede para o Desenvolvimento Local*, 8, Faro, Associação IN- LOCO.
- AMARO, Rogério R. (coord.) (1992), *Iniciativas de Desenvolvimento Local - caracterização de alguns exemplos*, Relatório ISCTE/IEFP, Dezembro.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1994), *Prácticas de la Animación Sociocultural y el Léxico del Animador*, Buenos Aires, Ediciones CICCUS-ICSA.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1989), *La Animación y los Animadores*, Madrid, Narcea Ediciones.
- ANIMAR (1999), *Desenvolvimento Local: uma oportunidade de futuro! Declaração de Amarante + Teses / MANIFesta 98*, Messejana.
- ANIMAR (1995), *Guia das iniciativas de desenvolvimento em meio rural*, Faro.
- ANTUNES, Maria Manuela (1997), “O desenvolvimento local e as comunidades étnicas e de imigrantes”, *Poder Local*, nº 130 (Abril/Junho 1997).
- ASSOCIAÇÃO IN-LOCO (2001), *Dar rosto à intervenção – os animadores de desenvolvimento local*, Faro.
- ASSOCIAÇÃO IN-LOCO, et al. (1995), *A abordagem de desenvolvimento comunitário ao desemprego de longa duração*, Faro.
- ASSOCIAÇÃO IN-LOCO (1992), *Projecto Radial – Um Olhar, um Percurso*, Faro.
- AZEVEDO, Rui (1993), “Três elementos fundamentais do desenvolvimento lo-

- cal: os animadores locais, as redes de cooperação e parceria”, in COSTA, Manuel da Silva e NEVES, José Pinheiro das (coord.), *Autarquias Locais e Desenvolvimento – Actas do Colóquio “Autarquias Locais e Desenvolvimento”*, Porto, Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem.
- BADESA, Sara de Miguel (1995), *Perfil del Animador Sociocultural*, Madrid, Narcea Ediciones.
- BASTO, M<sup>a</sup> Elsa; NEVES, Eduarda (1993), “Animação Comunitária: o que é? como se faz? quem faz?”, in *Animação Comunitária*, Edições Asa.
- BASTOS, A. M., BRÁS, J. C., CASTELA, A. J. G. (1998), *Guia das iniciativas de desenvolvimento local*, ANIMAR.
- BATALHA, Maria Leonor F. (1997), *A cultura como factor de desenvolvimento rural: o papel das autarquias municipais*, Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (tese de mestrado em Extensão e Desenvolvimento Rural).
- BENTO, Avelino F. P., (2002), *O Teatro e o desenvolvimento sócio-cultural local e regional*, Aveiro, Universidade de Aveiro (tese de doutoramento).
- BIDDLE, William, et al. (1967), *Desenvolvimento da Comunidade: a redescoberta da iniciativa local*, Rio de Janeiro, Livraria AGIR Editora.
- BRÁS, José (Coord.) (1999), *Novos valores do desenvolvimento local*. Messejana, ANIMAR.
- CAPUCHA, Luís M. A. (1990), “O lugar do sociólogo no Desenvolvimento Comunitário” in *Experiências e Papéis Profissionais dos Sociólogos*, Lisboa, APS.
- CARMO, Hermano (1999), *Desenvolvimento Comunitário*, Lisboa, Universidade Aberta.
- CARRINHO, Goulart (1996), *O LEADER em Portugal - balanço e perspectivas*, Messejana, ANIMAR.
- CASTELA, António (1998), “Associações de Desenvolvimento Local e o Estado - que relações?”, Comunicação apresentada no debate: Novos Rumos do Associativismo, Associação Cultural de Santiago do Cacém.
- CATARINO, Acácio (1993), “Iniciativas locais de emprego (ILEs) no desenvolvimento rural”, Intervenção nas Jornadas de Reflexão sobre o Programa de Desenvolvimento Regional e o Mundo Rural, Janeiro de 1993.
- CEMBRANOS, F., MONTESINHOS, D., BUSTELO, M. (1995), *La Animación Sociocultural: una propuesta metodológica*, Madrid, Editorial Popular, S.A.
- COSTA, Manuel da Silva e NEVES, José Pinheiro, (coord.) (1993), *Autarquias Locais e Desenvolvimento*, Porto, Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem.
- COUSINS, Mel (1994), *A guide to legal structures for voluntary and community organizations*, Dublin: Combat poverty Agency.
- COVAS, António (1997), *Ajustamento, Diversificação e Desenvolvimento Rural*, Coleção Estudos e Análises, 3, Direcção Geral de Desenvolvimento Rural, Lisboa.
- CE (1997), *Pactos territoriais para o emprego - exemplos de boas práticas*. Luxemburgo, Serviço das publicações oficiais das Comunidades Europeias.
- CERNEA, Michael M. (1985), *Putting people first: sociological variables in rural development*, USA, World Bank Publication.
- CHANAN, Gabriel (1994), *Discovering community action: implications for local practice from “out of the shadows”*, Community Development Foundation.
- CHERRETT, T., MOSELEY, M. (1993), *Envolver a população no desenvolvimento local*, Cadernos LEADER, AEIDL/Célula de Animação LEADER, Bruxelas.
- CHIVA, Isac, et al. (1992), *De village en village: espaces communautaires et développement*, Paris, PUF.
- CNE (1996), *Educação e meios rurais: problemas e caminhos do desenvolvimento*, Actas do Seminário de Junho de 1995 em Évora, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- CNE (1995), *Educação, comunidade e poder local*, Actas do Seminário 6-7 Dezembro

- de 1994 (I. P. Viana do Castelo), Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1994), *LEADER II, A inovação ao serviço do mundo rural*, Bruxelas, Direcção-Geral da Agricultura (DG VI).
- DAVID, Feliciano (1996), “Importância do Movimento Associativo e o seu Contributo para as Dinâmicas de Desenvolvimento Local” in AA. VV. (1996), *Funções, Estilos, Parceiros e Lugares da Educação Extra-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- DOUCET, Laval, FAVREAU, Louis (dir.) (1991), *Théorie et pratiques en organisation communautaire*, Québec, Presses de l’Université du Québec.
- ESDIME (1997), *Desenvolver desenvolvendo: práticas e pistas para o desenvolvimento local no Alentejo*, Messejana, Esdime.
- ESDIME (1995), *Formação para o Desenvolvimento Local em Meio Rural*, Colóquio 5º aniversário da Esdime - Relatório e conclusões, Esdime, Messejana.
- ESTIVILL, Jordi (org.) et al. (1997), *O partenariado social na Europa: uma estratégia participativa para a inserção*, Porto, REAPN - Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal, Editorial Utopia.
- FAURE, Alain et al. (1994), *Les espaces du développement local en milieu rural - traitement thématique*, Séminaire Peuple et Culture, Janvier 94, Paris.
- FERNÁNDEZ, Xan Bougada (1993), «O Desenvolvimento Local e Comunitário, entre a Promoción do Endógeno e a Influenciación de Realidade» in *Estruturas Sociais e Desenvolvimento – actas do 2º Congresso Português de Sociologia*, Vol. I, Lisboa, Editorial Fragmentos.
- FERRÃO, João (2000), “Economia social, comunidades locais e transferibilidade de informação, conhecimentos e soluções”, Seminário «Desenvolvimento Local, Economia Social e Cidadania», S. M. Feira, Caderno Intervenções Temáticas.
- FERRÃO, João (1995), “Colectividades Territoriais e Globalização: Contributos para uma Nova Acção Estratégica de Emancipação”, Comunicação apresentada no Seminário Internacional *Impactos Territoriales de los Procesos de Reestructuración*, Santiago do Chile, Julho de 1995.
- FERRÃO, João (1992), *Serviços e Inovação – Novos Caminhos para o Desenvolvimento Regional*, Oeiras, Celta Editora.
- FERREIRA, António Cardoso et al. (1994), *ACORDAR: manual metodológico do agente de desenvolvimento local*, Lisboa, Comissão das Comunidades Europeias, Direcção Geral das Políticas Regionais - INDE, Intercoperação e Desenvolvimento.
- FRIEDMAN, J. (1996), *Empowerment. Uma política de desenvolvimento alternativo*, Oeiras, Celta Editora.
- GARCIA, Orlando (1990), “«Solavancos nos Entroncamentos». Uma Sociologia de intervenção nas práticas sócio-culturais do desenvolvimento regional” in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na viragem do século*, Actas do 1º Congresso Português de Sociologia, Vol. II, Lisboa, APS e Editorial Fragmentos.
- GILLET, Jean-Claude (1995), *Animation et Animateurs – Le sens de l’action*, Paris, Éditions L’HARMATTAN, col. «Technologie de l’action sociale».
- GOMES, Lígia (2000), *Animação, palavra-chave*, Edições GAF- Grupo Aprender em Festa, Gouveia.
- GROS, Marielle (1993), *Luta contra a exclusão social: assistencialismo ou desenvolvimento local?*, *Estruturas Sociais e Desenvolvimento – actas do 2º Congresso Português de Sociologia*, Lisboa, Editorial Fragmentos.
- GUIMARÃES, Ana Maria M. P. Mesquita (1998), *As associações locais e a dinamização de projectos de desenvolvimento comunitário em regiões desfavorecidas. O caso do Grupo Desportivo e Cultural de Vilarinho*. Chaves, UTAD, CESE em Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário.
- HENRIQUES, José Manuel (1996), *Exclusão social e desenvolvimento local:*

- reflexões tendo por base o Programa Comunitário Pobreza III, Regionalização e Desenvolvimento: Forum 2000.*
- HENRIQUES, José Manuel (1990), *Municípios e Desenvolvimento – Caminhos Possíveis*, Col. Estudos/2, Lisboa, Escher.
- HOVEN, Rudy van den e NUNES, M<sup>a</sup> Elena (1996), *Desenvolvimento e Acção Local*, Lisboa, Fim de Século Edições.
- IAF (1965), *Desenvolvimento comunitário*, Seminário realizado em Lisboa e Porto, Lisboa, Instituto de Assistência à Família, Ministério da Saúde e Assistência.
- IDS – Instituto para o Desenvolvimento Social (2001), *Pretextos*, nº5, Junho, Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Lisboa.
- JESCHKE, Hans Peter (1989), *Rénovation rurale et développement communal: coopération entre les citoyens, les aménageurs, les communes*, Strasbourg, Conseil de L'Europe.
- KAYSER, Bernard (1994), «A cultura, uma alavanca para o desenvolvimento local», LEADER Magazine, Inverno 1994, nº 8, AEIDL.
- KAYSER, Bernard (1992), *L'avenir des espaces ruraux. Choix de société et volonté politique*, Futuribles nº 167.
- LEADER MAGAZINE, revista trimestral do Programa Europeu Leader II, vários números.
- LOPES, Albino (2000), “Economia social e cidadania: uma abordagem institucional”, Seminário «Desenvolvimento Local, Economia Social e Cidadania», S. M. Feira, Caderno Intervenções Temáticas.
- LOPES, J. M. Teixeira (1994), “Tempos e Espaços da Animação Sócio-cultural – o desencontro entre a sociedade e a escola” in *Dinâmicas Locais, Cidadania e Desenvolvimento Local*, Actas do Encontro de Vila do Conde, Lisboa, APS.
- MAGOWAN, J. MELO, A. SCHUMAK, P. (1996), *Inovação e produção de pequena escala em comunidades rurais de base familiar. Circuito LEDA*, Faro, Associação IN-LOCO.
- MANNION, Joseph (1996), “Parcerias, participação e formação de capacidades: o desenvolvimento rural baseado em estratégias locais «ascendentes»”, LEADER Magazine nº 12, Bruxelas.
- MARQUES, Raul (2000), “Cidadania e Inovação em Espaço Rural”, Comunicação apresentada no Seminário Horizonte 2006. Políticas e Práticas de Desenvolvimento Rural Sustentável, Crato-Fronteira-Monforte, 14 a 16 de Dezembro de 2000.
- MARQUES, Raul (1999), “FIAT LUX! A iniciativa LEADER e a participação dos cidadãos”, in CAVACO, Carminda (coord), *Desenvolvimento Rural Desafio e Utopia*, Lisboa, Centro de Estudos Geográficos.
- MARTINEZ-BRAWLEY, Emilia (1990), *Perspectives on the small community: humanistic views for practitioners*, Washington DC, News Press.
- MARTINS, Moisés (1993), “Identidade regional e local e intervenção autárquica. Da ideia polarizada de desenvolvimento (paradigma centro/periferia) à definição da comunidade como experiência translocal”, in COSTA, Manuel da Silva e NEVES, José Pinheiro das (coord.), *Autarquias Locais e Desenvolvimento – Actas do Colóquio “Autarquias Locais e Desenvolvimento”*, Porto, Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem.
- MELO, Alberto (1999), “O Local como Pólo de Resistência ao Totalitarismo Económico (ou a necessidade de uma nova economia política)”, in BOUZADA, Xoán, *O Desenvolvimento Comunitario Local – Un reto da sociedade civil*, Santiago de Compostela, Igesco, Galaxia.
- MELO, Alberto (1997), “Pensar no global para agir no local: contributos para uma conceptualização e uma história das associações de desenvolvimento local em Portugal”, Seminário Internacional «A Revitalização do Mundo Rural e o Ordenamento do Território», Lisboa, CEDREL.
- MELO, Alberto (1997), *Políticas e estratégias culturais para o desenvolvimento local*, Braga, Unidade de Educação de Adultos.
- MELO, Alberto et al. (1997), *Uma Aposta Educativa na Participação de*



- Todos – Documentos de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*, Lisboa.
- MESQUITA, Luís; REIS, Francisco (1993), “Animação Comunitária e Associativismo” in *Animação Comunitária*, Edições Asa, pp. 26-29
- MOLLER, Kim; BLUMENSAADT, Charlotte (1999), *The new entrepreneurs: experience from the Community Initiatives Adapt and Employment*, Copenhagen, ACIU, The National Labour Market Authority and the Ministry of Social Affairs.
- MORENO, Luís (1998), *Os estudos em torno do desenvolvimento rural e local em Portugal: apontamento de contexto e sistematização*, A REDE para o Desenvolvimento Local, Novembro/1998, Edição Especial.
- MURDOCH, J. MARSDEN, T. (1994), *Re-constituting rurality: class, community and power in the development process*, London, UCL Press.
- PEDRO-RÊGO, Patrícia (1993), “O associativismo e a identidade cultural: uma perspectiva localista” in *Economia e Sociologia*, nº 55.
- PEDROSO, Paulo (1998), *Formação e Desenvolvimento Rural*, Oeiras, Celta Editora.
- PEDROSO, Paulo (1998), “Direitos e solidariedade: perspectivas para a promoção da integração para todos” in *Sociedade e Trabalho*, nº3.
- PEREIRA, Fernando et al. (1999), “Novas actividades económicas em meio rural” in Cavaco, Carminda (coord), *Desenvolvimento Rural-Desafio e Utopia*, Lisboa, Centro de Estudos Geográficos.
- PICART, Toni Puig (1989), *Animación Sociocultural – Cultura y Territorio*, Madrid, Editorial Popular, S.A.
- PP-UE (2000), *Desenvolvimento Local, Cidadania e Economia Social: reflexões de base e actuações recomendáveis*, Seminário «Desenvolvimento Local, Economia Social e Cidadania», S. M. Feira.
- PROACT/RFC (org.) (2000), *As Artes e Ofícios Tradicionais e o Desenvolvimento Local - Encontro de Escolas-Oficinas da Área Têxtil: preparação, animação, relatório, avaliação e propostas de trabalho*, Rancho Folclórico de Chãos (RFC).
- Projecto RADIAL (1987), “Formação de Monitores Locais em Animação Infantil”, Cadernos *A Rede*, nº 1 (Nov. 87), Projecto Radial, ESE, Instituto Politécnico de Faro.
- QUINTANA, J. M. (1986), *Fundamentos de Animación Sociocultural*, Madrid, Narcea Ediciones.
- RADCLIFFE, D. J., COLLETA, N., J. (1986), “Education Non-Formal”, in MASCAREÑAS, L., M., N., *La Práctica y la teoría del Desarrollo Comunitário – descripción de un modelo*, Madrid, Narcea Ediciones.
- REIS, José (1996), “O desenvolvimento local: condições e possibilidades” in HOVEN, R., NUNES, M., H. (org), *Desenvolvimento e Acção Local*, Lisboa, Fim de Século.
- REIS, José (1991), “Recriar solidariedades e repensar o trabalho: dois temas para a viragem do século” in *Revista Crítica de Ciências Sociais* nº 32.
- RODRIGUES, F., STOER, S. (1998), *Entre a parceria e o partenariado: amigos amigos, negócios à parte*, Oeiras, Celta Editora.
- RODRIGUES, Fernanda (1996), “Pobreza e exclusão social: configurações e perspectivas, a intervenção e formação dos profissionais sociais”, in HOVEN, R., NUNES, M. H. (org.), *Desenvolvimento e Acção Local*, Lisboa, Fim de Século.
- RODRIGUES, Fernanda e VIEIRA, Paula C. (1993), “Enfrentar a Mudança Económica e Social a Nível das Comunidades Locais” in *Estruturas Sociais e Desenvolvimento – Actas do 2º Congresso Português de Sociologia*, Lisboa, Editorial Fragmentos.
- RODRIGUES, Fernanda; STOER, Stephen (1993), *Acção local e mudança social em Portugal*, Ed. Fim de Século.
- ROTHES, Luís Areal (1993), “A centralidade da educação de adultos em Portugal e a expansão dos espaços de intervenção dos animadores” in *Animação Comunitária*, Porto, Edições Asa.
- RUEDA, Laura Gutiérrez (1997), *Métodos para la Animación Sociocultural*, Madrid,

- Editorial CCS.
- RUIVO, Fernando et al. (1999), “Cidadania activa, movimentos sociais e democracia participativa”, Colóquio Sociedade, Cultura e Política no Fim do Século - a Reinvenção da Teoria Crítica, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, CES.
- RUIVO, Fernando (1988), “Agente de desenvolvimento local, formação e recursos endógenos” in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, CES, nº 25/26.
- SILVA, Augusto Santos (1994), *Tempos Cruzados. Um estudo interpretativo da cultura popular*, Porto, Edições Afrontamento, Col. Biblioteca das Ciências do Homem.
- SILVA, Augusto Santos (1994), “O que é o Desenvolvimento Integrado? Uma reflexão com ilustração empírica” in *Dinâmicas Locais, Cidadania e Desenvolvimento Local*, Actas do Encontro de Vila do Conde, Lisboa, APS.
- SILVA, Augusto Santos (1994), “Políticas Culturais Municipais e Animação do Espaço Urbano. Uma análise de seis cidades portuguesas”, Comunicação apresentada no colóquio “Cultura & Economia”, Culturgest (org.), 9 a 11 de Novembro.
- SILVA, Augusto Santos (1993), “A contribuição da Sociologia para programas de desenvolvimento” in *Estruturas Sociais e Desenvolvimento*, Actas do 2º Congresso Português de Sociologia, Vol. I, Lisboa, APS e Editorial Fragmentos.
- SILVA, Augusto Santos (1990), *Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento*, Rio Tinto, Edições ASA.
- SILVA, Augusto Santos (1988), “Produto Nacional Vivo: uma cultura para o desenvolvimento” in AA. VV. *Atitudes, Valores Culturais e Desenvolvimento*, Lisboa, SEDES.
- SILVA, Augusto Santos (1986), “Animação cultural e desenvolvimento: as contribuições de Maria de Lurdes Pintassilgo” in *Intervenção*, n.º 3, Centro de Estudos e Documentação.
- SOUZA, Maria Luiza de (1991), *Desenvolvimento de comunidade e participação*, São Paulo, Cortez Editora.
- THIRION, Samuel et al. (1996), *LEADER II - Guia metodológico para a análise das necessidades locais de inovação*, Bruxelas, Observatório Europeu LEADER.
- TRILLA, Jaime (coord.) (1997), *Animación Sociocultural – teorías, programas y ámbitos*, Barcelona, Editorial Ariel.
- TRINDADE FERREIRA, Paulo da (1999), *Guia do Animador – Animar, uma actividade de formação*, (2ª ed.), Editora Multinova.
- VIEGAS, José M. L. (1986), “Associativismo e Dinâmica Cultural” in *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 1, Lisboa, CIES.
- WHITE, William Foote (1984), *Learning from the field, A guide from experience*, Beverly Hills, Sage Publications.

Roland Barthes,  
**A Câmara Clara**  
Lisboa, Edições 70, 1980.



Dedico a escolha deste livro aos alunos do Curso de E.V.T., esperando, no entanto, que todos os outros, em especial os profissionais da área da arte, possam também recordar e confrontar as suas leituras com estas sínteses que aqui ficam, prometendo que noutra breve oportunidade a escolha possa recair sobre uma obra que ainda constitua uma novidade editorial. *A Câmara Clara* de Roland Barthes já passou à terceira geração de admiradores, mas será, ainda assim, uma obra de eleição e proveitosa leitura. Nisso mesmo estaremos muitos de acordo.

### **A Câmara Clara de Roland Barthes**

*A Câmara Clara* de Roland Barthes é um livro de fenomenologia da imagem poética, dedicado especialmente à imagem fotográfica, de tal modo estruturado que consegue enlevar qualquer estudante na descoberta de uma semiótica viva, embrenhá-lo numa leitura da imagem empolgante e, além disso, conduzi-lo na aquisição de conceitos como este mesmo de fenomenologia, enquanto vai à procura da adaptação de categorias para a questão do fenómeno da imagem fotográfica, tais como *studium*, *punctum*, *noema*, ou de uma expressão que descreva a relação da Forma do Homem com o tempo e o espaço, na imagem visual... Ditos assim, podem soar como

intuitos aborrecedores. Mas, não sendo um livro de semiótica da imagem, é, isso sim, um ensaio filosófico que promete a atenção de qualquer um, e especialmente do amigo das artes visuais, pois equilibra uma narrativa comovente e dramática de tom pessoal com o carácter sério e universal da questão de se saber o que é uma fotografia, ou melhor dizendo, de como definir a fotografia enquanto fenómeno poético do Homem.

Roland Barthes parte do princípio de que a imagem tem uma unidade poética natural e de que essa unidade é naturalmente acentuada na continuidade e permanência sincrética do espaço visual e, ainda, de que a fotografia tem um nóculo icónico a envolver especialmente esta unidade, ao transportar-nos simultaneamente para o *referente real* e para a sua *perenidade*. Mas, acentuando esta questão, Roland Barthes considera que ela tem a capacidade de poder tomar nessa presença a perenidade no seu sentido mais humanamente fatídico - o facto de a fotografia estar, ao longo da sua existência, como um modo de ser na Forma essencial do registo de instantes da vida humana. Contudo, se a fotografia, diz-nos Barthes, pode mostrar-nos a imagem visual do Homem na sua qualidade poética, ela fá-lo reorganizando a sua comunicação como um papel de testemunho, um fenómeno que fala essencialmente, também, de um *já foi* e de um *já não o é*. Ela

é, pois, esta contundência de ser em potência *um já foi*, diz-nos Roland Barthes, fazendo-nos compreender que a qualidade poética da fotografia compactua com quem olha a imagem nessa sua pujança universal - ela é, muitas vezes *de facto*, a imagem de *quem já foi*, se registou um real humano, e, mesmo quando o faz no presente, fá-lo sempre nessa eminência de o vermos como - *o que*, *aquele* e *quem vai deixar de o ser*, ou o ser no seu instante em que *já não o é*.

Eclética, sem pastiche, mas com a qualidade de uma aventura psicológica, lançada em nome próprio e intimista, *A Câmara Clara* dá-nos, num drama tão simples como comovente, (o de o autor reencontrar a imagem da sua mãe) ideias sobre a imagem em geral da arte, sobre a capacidade de esta poder ser um modo de sedução e de captação demorada do olhar, quando nela encontrarmos um ponto de intriga capaz de nos fazer perseverar na sua contemplação. Em sentido mais lato, este livro pode fazer-nos acreditar na necessidade de procurarmos imagens capazes de eufemizar uma perda e, assim, na importância da fatalidade na expressão da arte - ou a contingência fenoménica de que uma imagem tenha como categoria esse modelo icónico.

A partir dos exemplos de várias imagens, vamos encontrando o que Roland Barthes entende por esta demora do olhar e essa imagem que ele procura que lhe devolva uma imagem subjectiva própria de uma alma humana, mas sem que as análises técnicas, estéticas, semiológicas e filosóficas tenham fronteiras, dando assim lugar a um exemplo quase ímpar de verdadeira leitura de uma imagem poética visual. Talvez seja por isso um dos livros mais simples para nos conduzir nas diversas leituras da imagem visual, para além das pobres exclamações de gosto, das opiniões meramente emocionais, para além do psicologismo biográfico em torno do autor e para além da descrição histórico-estilística e técnico-material, fazendo-nos encontrar, sem nos darmos conta, com o ensaio filosófico que fala e descreve essencialmente a qualidade de uma imagem. Talvez por isso, já tenha visto várias vezes como este livro pode conduzir um aluno numa entusiástica vivência desse outro lado da educação em artes visuais, que é o outro lado das palavras apropriadas, recrian-

do a consciência de investigação, fazendo-o pensar a educação poética como um domínio de estudo a pensar discursivamente, de tal modo que creio que ele é claramente um admirável exemplo de como assim se passa ao lado desses velhos e assombrados preconceitos, que têm como mania separar a imagem poética da sua origem fenoménica e das suas raízes filosóficas, antropológicas, estéticas e de uma linguística da imagem poética. E, mesmo que o termo “categorizar” pareça demasiado forte, vemos que Roland Barthes nos faz realmente repensar categorias sobre a imagem visual... Podemos ler como a fotografia tem para o autor um *studium* - uma espécie de história contextual poética, - um *punctum* - algo que recria o paradoxo do contexto, atraindo atenção pela sua contundência e estranheza, e se localiza, especialmente, como sendo *o algo* que recria no ver a leitura da imagem e o aprofundamento de um nóculo e de uma intriga no contexto, como o ponto da fatalidade especial, como *a ferida da imagem* - e, finalmente, como surge o termo *noema* - palavra para significar a qualidade *síntese* de uma imagem, em especial da obra fotográfica, que infere do porquê de ela ser uma representação de um facto real que apela sempre e essencialmente à natureza perene dessa realidade, ou ao paradoxo entre *O foi* e *O já não é*.

Partindo da questão do que será em especial o fenómeno da imagem fotográfica, o autor vai abrindo um imenso mundo de considerações tão fortes sobre a poética da imagem visual que tornam esta obra, a meu ver, um dos mais simples e profundos ensaios sobre a ideia de contemplação universal de uma impressão sobre um papel, dessa química de trazer a imagem fotográfica do escuro à luz e vice-versa, a que ele deu o nome de *Câmara Clara*, aludindo, ainda, digo eu, a todas as outras imagens poéticas que jogam o mesmo jogo do claro/escuro na consciência do Homem e que é em nome desse carácter de humanidade comunicante que jogamos com o seu carácter icónico “de seres”, pois estão profundamente envolvidas na relação contígua entre o que se cria e quem cria ou entre o que se contempla e quem contempla quem.

Ana F. Cravo



Design Gráfico: Cristina Sala  
Foto: Marília e Sandra - 4º Ano E.V.T.