

Luís Carlos Fernandes Ribeiro

**O ONTEM E O HOJE: DECIFRANDO A ORDEM POSSÍVEL DO
MUNDO EM HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES**

MEMÓRIAS DE UM ESTÁGIO

RELATÓRIO DE MESTRADO
ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO
DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO
2014

Luís Carlos Fernandes Ribeiro

**O ONTEM E O HOJE: DECIFRANDO A ORDEM POSSÍVEL DO
MUNDO EM HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES**

MEMÓRIAS DE UM ESTÁGIO

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto,
para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no
3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
2014

Professora Orientadora: Alexandra Sá Costa

Professor Cooperante: Viana Paredes

Local de Estágio: Escola Secundária Francisco de Holanda

Este relatório foi escrito no antigo acordo ortográfico por opção do estudante.

RESUMO

O presente relatório resulta de uma investigação desenvolvida em contexto de estágio na Escola Secundária Francisco de Holanda em Guimarães, no ano lectivo 2013/2014, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Arte Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Este trabalho procura reflectir sobre a disciplina de História da Cultura e das Artes e a sua relação com o currículo criando relações com anotações pessoais em diário. Para compreender melhor os assuntos relacionados com o programa desta disciplina é importante considerarmos a globalização como um factor determinante na estruturação da Educação Artística na contemporaneidade e na forma como os conteúdos são trabalhados com os alunos e como o professor é colonizado pelo o sistema de ensino de forma a domesticar os alunos. Procura-se reflectir sobre os métodos de ensino-aprendizagem, do posicionamento do professor em relação ao programa e das estratégias adoptadas para trabalhar os conteúdos de História da Cultura e das Artes.

ABSTRACT

This report is the result of an investigation that was carried out during an internship at The Francisco de Holanda Secondary School during the academic year 2013/2014, conducted within the framework of A Masters in the Teaching of Visual Arts at Secondary Education level.

This work aims to reflect upon the subject The History of Culture and Arts and its role within the curriculum, examining ideas through diary annotations. In order to better understand matters related to a course in this field it is important that we consider globalization as a determining factor in the structuring of a contemporary Education in Arts, the way in which course content is presented and how the teacher is conditioned by the educational system method of disciplining the students. It aims to reflect upon the teaching –learning methods from the teacher’s perspective in relation to the course and strategies adopted in presenting the course content of The History and Culture of Art.

RÉSUMÉ

Ce rapport est le résultat d'une investigation développée en contexte de stage, à l'Ecole Secondaire Francisco de Holanda, à Guimarães, à l'année scolaire 2013/2014, réalisé en fonction du Maîtrise en Enseignement des Arts Visuelles aux 3^{ème} Cycle de l'Enseignement Basique et de l'Enseignement Secondaire.

Dans ce travail, on essaye de réfléchir sur la matière d'Histoire de la Culture et des Arts et sa relation avec le *curriculum*, en créant des connexions avec les annotations personnelles, en journal intime. Pour comprendre mieux les sujets qui sont en relation avec le programme de cette matière, il est important qu'on considère la globalisation comme un fait déterminant à la structuration de l'Education Artistique, en ce qui concerne la contemporanéité, la façon comme les contenus sont travaillés avec les élèves et comme l'enseignant est colonisé par le système d'enseignement, de manière à apprivoiser les élèves. On essaye de réfléchir sur les méthodes d'enseignement-apprentissage, le positionnement de l'enseignant en ce qui concerne le programme et les stratégies adoptées pour travailler les contenus d'Histoire de la Culture et des Arts.

AGRADECIMENTOS

À Professora Alexandra Sá Costa, pelo enorme apoio, disponibilidade e compreensão.

Ao Professor Viana Paredes e à Escola Secundária Francisco de Holanda pela disponibilidade. À turma do 11º ano de Artes Visuais pela simpatia, abertura e carinho com que me acolheram.

A todos os professores do Mestrado em Ensino de Artes Visuais por me ajudarem a ver o ensino de outras formas.

À Joana e à Alice, pelo amor incondicional.
Aos meus pais pelo enorme apoio e carinho.
Ao Emílio, Jorge e Nuno pela amizade.
Ao Laboratório das Artes pelo conhecimento.
À Christine e Anabela pelas traduções.

ÍNDICE

RESUMO	7
ABSTRACT	9
RÉSUMÉ.....	11
AGRADECIMENTOS	13
INTRODUÇÃO.....	17
PARTE I	
MAPEANDO O ESTÁGIO PEDAGÓGICO	19
1. O território social, político, económico e cultural de Guimarães: sinopse.....	21
2. Breve contextualização histórica da escola	22
3. Breve caracterização dos actores: a turma.....	23
4. O eu estagiário como investigador	24
PARTE II	
CONCEITOS E PROBLEMÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES: UMA REFLEXÃO	33
5. Características gerais do programa.....	37
6. O professor colonizado como domesticador	45
7. História da Cultura e das Artes: uma arma ao serviço do currículo	54
PARTE III	
CONSTRUINDO UMA ESTRATÉGIA. FUGIR DO IMPOSSÍVEL.	61
8. Motivações para a elaboração de uma proposta	64
8.1. O professor radiofónico: (re)pensar estratégias.....	64
8.2. O Ontem e o Hoje em História da Cultura e das Artes: pensar no aluno como sujeito activo	69
PARTE IV	
PLANO DE INVASÃO: A INTERVENÇÃO NO ESTÁGIO	83
9. Motivação para a proposta didáctica	86
10. Proposta didáctica.....	87
11. Metodologia de trabalho	94
12. Análise das propostas de trabalho	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
BIBLIOGRAFIA	117

INTRODUÇÃO

O presente relatório resulta de uma investigação desenvolvida em contexto de estágio na Escola Secundária Francisco de Holanda em Guimarães, no ano lectivo 2013/2014, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Arte Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. O tema geral incide sobre as práticas didático-pedagógicas do professor e do papel do aluno na disciplina de História da Cultura e das Artes.

O primeiro capítulo tem o objectivo de contextualizar a acção onde decorreu o estágio relacionando a escola e seus alunos com o contexto económico, social, político e cultural da região onde se insere.

O segundo procura reflectir sobre a disciplina de História da Cultura e das Artes e a sua relação com o currículo criando relações com anotações pessoais em diário. Estas reflexões escritas despertaram-me para problemáticas didático-pedagógicas que se revelaram fundamentais para a construção de um discurso justificativo da proposta didáctica apresentada à turma. O acto de escrever revelou-se crucial. Da mesma forma que os alunos e o professor obedecem à escrita publicada no manual da disciplina, as minhas notas transformaram-se em factos históricos sobre o período de observação em sala de aula. O meu diário transformou-se no meu manual de registo, com os mesmos perigos de interpretação que o discurso impresso no manual de História da Cultura e das Artes acarreta. Quero deixar claro que esta é a minha interpretação desta realidade passível de múltiplas leituras dependendo de quem a vê e interpreta à luz dos seus conhecimentos e interesses.

Os capítulos seguintes surgem na sequência do anterior. Para tentarmos compreender melhor os assuntos relacionados com o programa de História da Cultura e das Artes é importante considerarmos a globalização como um factor determinante na estruturação da Educação Artística na contemporaneidade e na forma como os conteúdos são trabalhados com os alunos e como o professor é transformado numa peça fundamental deste motor que faz funcionar o sistema de ensino.

Por fim, o último capítulo aborda a proposta didáctica realizada no estágio. A proposta é uma consequência lógica que surge das reflexões anteriores, dando origem ao questionamento sobre as relações de ensino-aprendizagem nesta disciplina.

PARTE I

MAPEANDO O ESTÁGIO PEDAGÓGICO

1. O território social, político, económico e cultural de Guimarães: sinopse

Guimarães é uma das cidades com mais população jovem da Europa. Dos cerca de 160000 habitantes, quase 50% têm menos de 30 anos. Insere-se na sub-região do Ave, uma das mais industrializadas do País. No entanto, num período de crise em que o sector têxtil, de relevo na sub-região, tem sido um dos mais atingidos, a cidade soube continuar a desenvolver-se fundamentalmente do ponto de vista tecnológico¹. Neste sentido, salienta-se a Universidade do Minho e o seu papel na inovação da cidade e da Região. Guimarães, como cidade de dimensão média, tem uma vida cultural intensa tendo sido o centro histórico considerado Património Cultural da Humanidade em 2001 (UNESCO). Para além dos museus, monumentos, associações culturais, galerias de arte e festas populares, tem desde Setembro de 2005 um importante espaço cultural, o Centro Cultural Vila Flor. Em Outubro de 2006 foi escolhida para ser Capital Europeia da Cultura em 2012, em conjunto com Maribor, da Eslovénia. A Câmara Municipal de Guimarães investiu cerca de 111 milhões de euros em estruturas e projectos culturais durante 2012, tendo inaugurado em Julho desse ano a Plataforma das Artes, no antigo mercado municipal e terrenos de uma indústria de transformação de mármore. Esta Plataforma das Artes divide-se em Centro de Arte e Ateliers Emergentes de Apoio à Criatividade e Laboratórios Criativos (gabinetes de apoio empresarial).

Esta cidade tem vários museus e instituições culturais tais como, Museu de Alberto Sampaio, Sociedade Martins Sarmento, Museu da Cultura Castreja, Museu de Arte Primitiva Moderna, Museu da Agricultura, entre outros.

Os objectivos definidos no plano estratégico desta cidade são, de forma sucinta, ao nível da Regeneração Social, «capacitar a comunidade local com novos recursos e competências de modo a estimular um envolvimento activo e participativo no projecto; ter uma preocupação com a pedagogia, envolvendo de

¹ Informação recolhida, de acordo, com o disponível em <http://www.cm.guimaraes.pt/files/1/documentos/20100914145055930581.pdf>

forma aberta e transversal toda a comunidade no processo de circulação e produção de conhecimento e cultura».

Ao nível da Regeneração Económica, o objectivo é «introduzir e potenciar na economia da cidade os elementos de uma Economia Criativa, internacionalmente competitiva e geradora de emprego».

Por último, ao nível da Regeneração Urbana o plano estratégico pretende «valorizar a qualidade de vida urbana, convertendo espaços de preservação passiva da memória em espaços de permanente oferta de novas e surpreendentes experiências culturais e criativas». O programa entende, ainda, «o espaço urbano como um laboratório aberto de encontros e *experiências interdisciplinares, culturais e educativas*, fazendo uso de inovadoras ferramentas tecnológicas de informação e comunicação, ao serviço de um reposicionamento da cidade e da região, à escala europeia»².

É evidente a estratégia política em Guimarães que contraria a tendência de cortes na cultura que tem acontecido em Portugal e na maioria dos países do Sul e Leste da Europa.

Tratando-se de um estágio em Ensino das Artes Visuais em Guimarães, torna-se fundamental compreender e enquadrar estes assuntos no sentido de melhor compreender as estratégias desta escola e os interesses e motivações dos professores.

2. Breve contextualização histórica da escola

A Escola Secundária Francisco de Holanda foi criada em 1884, então designada Escola Industrial de Guimarães. Viria a entrar em funcionamento no início do ano seguinte, para procurar dar resposta a alguns dos bloqueios à industrialização identificados no inquérito industrial de 1881 e às necessidades evidenciadas na 1.^a exposição industrial de Guimarães, realizada no Verão de

² Informação recolhida, de acordo com o disponível em http://www.cm-guimaraes.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginaId=4125 a 27 de Agosto de 2010

1884. «O início das aulas de desenho industrial, no dia 14 de janeiro de 1885, iria introduzir uma relação de permanente complementaridade e parceria da Escola Francisco de Holanda com a região, nomeadamente com as atividades económicas, procurando dar resposta, desde o seu início, à “falta de preparação do pessoal operário”, uma missão que tem vindo a ser a bandeira desta escola ao longo de mais de cento e vinte e cinco anos». Até aos anos setenta do século passado, a Escola, identificada com ensino de forte componente prática, com currículos de menor incidência teórica, tinha objetivos claros de profissionalização e de consequente satisfação das necessidades do mercado de trabalho com operários qualificados ou de quadro médios.

Após o 25 de Abril de 1974, com as alterações operadas na estrutura do ensino secundário, «a unificação do curso geral (1975), a implantação de cursos complementares de via única para os dois ramos de ensino, eliminando a distinção entre escolas e liceus (1978), a criação do ensino técnico-profissional (1983) e, em 1989, a criação das escolas profissionais, possibilitaram o alargamento das ofertas formativas da Escola», pode ler-se no *site* da escola³.

3. Breve caracterização dos actores: a turma

O horário escolar determinou que só iria poder acompanhar regularmente uma das turmas nas manhãs de segunda-feira (11:50 às 13:20) e quinta-feira (08:25 às 09:55) na disciplina de História da Cultura e das Artes do curso de Artes Visuais. O 11º ano deste curso reunia em algumas disciplinas duas turmas distintas - AV1 (8 alunos) e AV2 (12 alunos), como aconteceu em História da Cultura e das Artes, possibilitando a minha presença e acompanhamento.

A sala de aula estava organizada com as mesas em duas filas paralelas de quatro mesas separadas por um corredor. Os alunos estavam distribuídos por mesas individuais normalmente com dois ou três alunos por fila, com o professor quase sempre sentado no seu lugar no canto junto à janela.

³ <https://pt-pt.facebook.com/AgrupamentoDeEscolasFranciscoDeHolanda>

Os alunos demonstraram um comportamento calmo e pacífico, de respeito pelo professor e por mim. Apresentaram-se sempre disponíveis para se reunirem comigo, para trabalhar dentro e fora da escola e para investigar.

Durante o tempo de estágio, os alunos não participaram nas aulas de História da Cultura e das Artes tornando-se evidente a sua posição passiva em relação aos conteúdos abordados pelo professor. A maioria apresentava caderno e manual escolar e, por norma, realizavam os trabalhos propostos pelo docente. São, à luz de Foucault, *corpos dóceis*.

4. O eu estagiário como investigador

Recordo-me de, durante a minha infância, ver o meu irmão entusiasmado por iniciar o seu percurso escolar na antiga Escola Industrial de Guimarães quando ingressou no secundário. A actual Escola Secundária Francisco de Holanda, a Xico, como é vulgarmente apelidada nesta cidade, tem cerca de 2500 alunos e continua a ser muito procurada pelos jovens por estar situada no centro de Guimarães.

No entanto, quando me inscrevi no secundário optei pela Escola Secundária Martins Sarmiento (o antigo Liceu) devido ao seu historial artístico e por ser reconhecida pelas práticas pedagógicas dos seus professores formados em Belas Artes.

Confesso que tinha alguma curiosidade em iniciar o estágio para conhecer as instalações (apesar das enormes obras de requalificação de 2009) mas, principalmente, para tentar compreender se há diferenças nos métodos de trabalho dos professores e que estabeleceram uma fama menor em relação ao “velho rival” liceu.

No entanto, tenho consciência que o excesso de luz pode cegar-nos, impedindo-nos de ver a *verdade*. O facto de ser natural de Guimarães e de ter frequentado uma das suas escolas secundárias pode colocar-me em duas posições antagónicas. Se, por um lado, me possibilita conhecer a história das escolas por

experiência/vivência e por retratos construídos a partir de opiniões dos que me rodeiam, por outro, coloca-me à frente da grelha de partida, impedindo-me de ver quem está ao meu lado. Ou seja, pode impedir-me de ver “o meu adversário” de forma isenta e sem preconceitos.

Tenho, ainda, de ter em consideração as minhas limitações em entender a realidade enquanto jovem aluno, muito distante da minha forma de a perceber hoje.

O corpo docente desta escola é o mesmo da minha geração. O professor cooperante António Viana Paredes que supervisionou o meu estágio pedagógico foi, inclusive, professor de História da Cultura e das Artes de muitos dos meus amigos.

O professor, na nossa primeira reunião, informou-me da sua disponibilidade para me apoiar durante o período de *assistência* às aulas. Ou seja, o que me foi proposto pelo professor cooperante foi assistir às suas aulas, passivamente sentado como os restantes alunos e que, mais tarde, apresentasse uma proposta didáctica a desenvolver em “uma ou duas aulas”, afirmou ele.

Decidi seguir o conselho do professor cooperante. No primeiro dia de estágio, a 30 de Setembro de 2013, entrei com uma sensação estranha na escola. Apesar de ser professor de História da Cultura e das Artes há cerca de sete anos, nunca aconteceu partilhar a sala de aula com outro professor. Admiro o professor Viana por abrir a porta da sua sala a um jovem estagiário. No entanto, sinto estranheza por me sentar no *lugar do aluno*, na última fila de mesas e cadeiras paralelamente alinhadas para individualizar comportamentos e evitar desordens. Mais tarde apercebo-me do enorme privilégio que me é concedido: poder ser um *observador invisível*. Como num *reality show*, os concorrentes sabem que estão a ser observados mas apenas durante parte do programa. A rotina impede-os de se lembrarem de mim durante todos os 90 minutos. Estou a salvo.

Não obstante a minha posição física dentro da sala de aula, a posição que procurei ocupar no âmbito desta investigação situa-se, segundo Berger, no campo

epistemológico da escuta pois «ao contrário da observação cujo ideal é o espelho transparente que permite ver sem ser visto, a escuta não existe sem uma relação, sem uma ligação entre dois sujeitos. Aquele que escuta também está presente na escuta» (Berger, 2009: 190). Assim, o objecto de investigação, que é simultaneamente sujeito, estará sempre numa relação de proximidade com o investigador no sentido em que a minha presença influenciará, sempre, a realidade do assunto observado.

Por outro lado, ao investigar, estou sempre a fazê-lo atendendo a uma série de factores que determinam a minha posição na investigação pois, como diz Berger, «não posso, por exemplo, analisar uma formação profissional sem trabalhar ao mesmo tempo sobre o sentido que esta formação tem para aqueles que se formam, para aqueles que os formam, para os que os vão empregar ou para aqueles que financiam a formação» (Berger, 2009: 190). Assim, torna-se importante reflectirmos sobre os motivos que justificam investigar e intervir sobre os métodos pedagógicos em História da Cultura e das Artes.

Neste trabalho de investigação tornou-se importante fazer a captação detalhada de alguns dados que nos possam ajudar a compreender a relação do professor e dos alunos com o programa da disciplina (comportamento dos alunos e do professor, como se relacionam com o espaço sala-de-aula e entre si, que utensílios/recursos são utilizados nas aulas, de que forma os alunos se posicionam em relação aos conteúdos abordados pelo professor, entre outros), pois quanta mais informação for registada maior é a possibilidade de conseguirmos compreender os modos de relacionamento com o programa de História da Cultura e das Artes. "Como sugeriu um etnógrafo, uma boa tradução etnográfica mostra; uma pobre apenas conta" (Spradley, 1979, in Bogdan e Biklen, 1994: XX) porque, segundo Bogdan e Biklen,

«Um bom trabalho qualitativo é documentado com boas descrições provenientes dos dados para ilustrar e substanciar as asserções feitas. Não existem convenções formais para estabelecer a verdade de um artigo de investigação qualitativa. A tarefa que tem em mãos consiste em

convencer o leitor da plausibilidade do que expõe. Citar os sujeitos e apresentar pequenas secções das notas de campo e de outros dados ajuda a convencer o leitor e a aproximá-lo das pessoas que estudou. As citações não só descrevem as afirmações dos sujeitos, como também a forma como as transmitiram e a sua maneira de ser.»

(Bogdan & Biklen, 1994: 252)

A etnografia é o método utilizado pela antropologia para a recolha de dados sobre as culturas humanas sem se preocupar com a comparação ou análise. Neste sentido, o meu trabalho enquanto investigador consistiu apenas na recolha de dados que me permitisse compreender uma dada realidade de uma determinada turma do 11º ano de escolaridade, tendo sido importante a minha posição estratégica dentro da sala de aula que me possibilitou recolher informações.

Assim, para registar os acontecimentos na sala de aula desta turma foi necessário utilizar um *diário de bordo* como suporte para registar, através da escrita, os acontecimentos diários na sala de aula. Quando terminou o registo dos acontecimentos, procurei um padrão que sobressaísse dos meus dados. Um diário de bordo é normalmente utilizado na navegação e permite registar os acontecimentos mais importantes.

O que sobressaiu deste registo foi, claramente, a forma como o professor se posicionou em relação aos conteúdos programáticos e como os trabalhou com os alunos. Tornou-se evidente, nos meus apontamentos, que o professor mantinha-se quase sempre na mesma posição, no *seu* canto entre a janela e o quadro. Outro aspecto importante foram os instrumentos de comunicação para com a turma, sobressaindo a voz em detrimento de outras estratégias. O *professor radiofónico*, como a dada altura apelido o professor no meu diário, surge aqui como um elemento crucial que me ajuda a reflectir nas estratégias relacionais que pretendi implementar na proposta didáctica. Mas a questão é mais profunda. Apercebo-me, ao longo do diário, de que o professor não é mais do que uma peça de um enorme sistema que pretende domesticar comportamentos e que,

para o conseguir, submete-se ao estabelecido pelo sistema educativo. O formato das salas, do mobiliário e respectiva disposição, da sobrevalorização de determinados conteúdos excluindo outros, são esquemas que estão montados para afunilar as opções do professor. Não é, concerteza, um problema deste professor ou desta escola mas antes de um sistema educativo que teima em insistir em métodos de transmissão de conhecimentos que façam prevalecer o aluno passivo, bom ouvinte e bem comportando, preparando-o para ser funcional ao sistema capitalista, valorizando a cultura do mundo ocidental, culminando no exame final que pretende objectivamente seleccionar e excluir, como se a compreensão dos conceitos artísticos disso dependesse. Não se trata aqui de uma descrição detalhada do que aconteceu mas antes da minha interpretação.

O registo *in-loco* dos dados captados possibilitaram-me escrever espontaneamente sobre pormenores que normalmente poderiam passar despercebidos numa escrita tardia, pois a memória apenas regista os dados que consideramos mais relevantes por força das nossas próprias convicções. A escrita no momento, como se eu fosse uma câmara de filmar que grava todos os ruídos e silêncios, todos os corpos e ausências, facilitou-me na escuta e observação de várias realidades num mesmo espaço e momento, mas só foi possível pelo facto de o professor me ter colocado no *lugar do aluno*.

As fotografias e filmagens também funcionaram como uma importante arma de registo, ampliando os meus mecanismos de recolha de dados. Por exemplo, uma fotografia pode registar mais facilmente a organização dos alunos na sala de aula, a relação física entre eles e o professor e o seu posicionamento em relação ao *detentor do saber*. Como poderemos perceber mais à frente neste trabalho, o local onde o professor se coloca e a forma como transmite os seus conhecimentos, a disposição dos alunos na sala de aula e a relação [passiva] dos alunos para com os conteúdos abordados, foram um elemento importante para a construção da minha proposta didáctica.

A minha posição dentro da sala de aula transformou-me num observador participante, na medida em que a minha presença influenciou sempre o

comportamento da turma. Eu não estava ao lado do professor, mas antes colocado na última fila de mesas como se fosse mais um aluno. A minha posição colocou-me de frente para o professor (e para o quadro) e não o inverso, onde as costas dos alunos me obrigaram a pensar nos objectivos da organização da sala de aula: a individualização e domesticação de comportamentos.

No entanto, quando iniciei a minha proposta didáctica com a turma, os modos de relacionamento alteraram-se, quer pela organização da turma em grupos de trabalho, quer pelo acompanhamento no trabalho de campo realizado fora da escola. Como poderemos ver mais à frente, a minha participação consistiu em tentar desconstruir alguns conceitos pré-estabelecidos pelos alunos no que concerne ao que deve ser o papel do aluno (como receptor) e do professor (como transmissor) na relação com o conhecimento.

Segundo os quatro papéis de *ideal-típicos* de Burgess (1997), neste trabalho de investigação coloco-me na posição de observador *participante* no sentido em que "escondo" a dimensão de observador resultando daí uma observação oculta, pois

«Na investigação que envolve o uso de observação participante é o investigador que é o principal instrumento da investigação social. Nesta base a observação participante facilita a colheita de dados sobre interacção social: na situação em que ocorrem e não em situações artificiais (como na investigação experimental) nem em situações artificialmente construídas (como nas pesquisas através de inquérito). A vantagem (...) reside na oportunidade de estar disponível para recolher dados ricos e pormenorizados (...).»

(Burgess, 1997: 86)

A observação participante, implica, necessariamente, um processo longo. Daí ser fundamental o registo de informação dos dados captados. A observação participante é uma técnica de investigação social em que o observador partilha, na

medida em que as circunstâncias o permitam, as actividades, as ocasiões, os interesses e os afectos de um grupo de pessoas ou de uma comunidade. Implica saber ver e ouvir, utilizando todos os sentidos.

Uma conversa no corredor com os alunos afasta-nos da formalidade das entrevistas que criam em si mesmas uma fronteira que delimita papéis - o do entrevistador e o do entrevistado - e pode fornecer dados importantes para perceber como estes encaram a escola, o curso e a disciplina de História da Cultura e das Artes. Foi através destas conversas que percebi alguns dos motivos da escolha deste curso. Alguns pretendem, objectivamente, continuar a estudar no ensino superior e os cursos pretendidos são, para a maioria, Arquitectura e Design. Poucos pensam em seguir Artes Plásticas, pois “há menos garantias de emprego”, afirmam alguns alunos. Os colegas parecem concordar.

É preciso saber quando e como perguntar. Os alunos sabem que eu não sou um deles, e eu não sei como eles me vêem. Não deixa de ser curioso pensar em determinados momentos que aconteceram no momento de espera pelo professor depois do toque de entrada. A porta estava sempre fechada à chave impedindo os alunos de entrarem e de aguardarem pelo professor na sala de aula. Parece demonstrar que os alunos estão mecanizados para começar a trabalhar a partir do momento que o professor autoriza ou manda. O aluno e o professor não têm espaço para quebrar as rotinas impostas pelo sistema educativo e pela escola, numa lógica operária em que o aluno é encarado como o trabalhador obediente que entra e sai aquando do toque de entrada/saída estando submetido ao rigor do livro de ponto que nos remete facilmente para o *picar o ponto* dos trabalhadores.

A minha presença semanalmente contribuiu, por sua vez, para gerar confiança na turma, pois os únicos resultados que podem ser esperados são os de uma relação de amizade que possa ser criada com os alunos.

Importa perceber que *“qualquer prática pedagógica em educação artística não poderá deixar de se imaginar como uma prática disruptiva e de rompimento contra a ordem e a classificação, não somente num espaço de negação, mas antes, e sobretudo, na desmontagem dos sentidos da ordem e na decomposição das classificações de sujeitos e de disciplinas que operam e*

produzem efeitos na arena educativa”, afirmam Catarina Martins e Catarina Almeida (2013:18-19). Ou seja, a acção-investigação de que estamos a falar considera “*o investigador como investigador-artista-professor*” (idem:19), pois eu como estagiário não me consigo libertar das múltiplas personagens que me constituem enquanto pessoa. Interpreto a realidade à luz das minhas convicções, com todos os riscos que isto pode acarretar, pois a minha interacção com os alunos é construída na sombra dos factos de que disponho e interpreto.

O facto de os alunos adoptarem sempre a mesma postura conduz-me obrigatoriamente a uma determinada leitura. O caderno e o livro abertos sobre a mesa, o olhar fixo no manual, a não participação, o não questionamento dos conteúdos abordados pelo professor, a escuta e a escrita, o ditado e a cópia, a ausência de interpretação subjectiva, são tudo problemáticas da escola actual. Mas a realidade é que existem factores externos que conduzem a determinados comportamentos (como o peso do exame nacional ou a necessidade de entrar no mercado de trabalho).

Assim, devemos ter em consideração o facto de ser ensino secundário, um momento chave no percurso escolar dos estudantes (por serem os últimos anos antes da universidade ou da vida laboral) e dos professores (por terem a responsabilidade de preparar os alunos para estas realidades), que poderá influenciar a forma como o ensino relacional é encarado.

«Nós podemos ter subestimado um pouco a dificuldade de observar as actuais turmas escolares. (...) sendo tudo tão familiar se torna impossível destacar acontecimentos que ocorrem nas turmas como sendo coisas que realmente tenham acontecido, ainda que elas aconteçam mesmo em frente de si [...] isso exige um tremendo esforço de vontade e imaginação para deixar de ver apenas as coisas que estão lá convencionalmente para serem vistas. (Becker, 1971, p.10)»

(Burgess, 1997: 25)

Mas torna-se importante perceber que não estamos à procura de determinar as boas ou más práticas pedagógicas mas antes tentar compreender algumas situações que ocorrem nas escolas e que parecem definir posições de poder que não podem ser questionadas. Interessa reflectir porque será que um dos padrões das minhas notas de terreno foi o posicionamento do professor num determinado espaço na sala de aula ou de os alunos serem encarados como reservatórios de conteúdos que devem trabalhar essencialmente o acto de memorizar e não tanto de compreender, analisar ou interpretar qualquer conteúdo artístico.

PARTE II

CONCEITOS E PROBLEMÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES: UMA REFLEXÃO

Entro na sala uns minutos depois da aula ter começado. Depois do habitual “bom dia” olho para o professor, debruçado numa leitura. Uma das alunas informa-me que estão a estudar para o teste da próxima semana mas vários alunos, principalmente o grupo dos rapazes sentados do lado da parede, conversam sobre outros assuntos.

Uma das alunas entra na sala com umas fotocópias de um caderno de uma colega (talvez a mais empenhada e que mais notas apontou no decorrer das aulas). Uma outra, sentada na primeira linha de carteiras, coloca várias questões ao professor.

Um aluno levanta-se e pede ao professor para “ir lá fora”; à saída olha rapidamente para um colega e esboça um sorriso como que demonstrando o alívio por ter uns minutos fora da sala de aula.

Após alguns minutos de conversa entre os alunos, o professor diz, batendo com a caneta na mesa:

“- Então meninos, já está a ser de mais. A partir de agora separo-vos”.

Um aluno, em desespero, vira-se para um colega e diz:

“- Ainda falta tanto para tocar!”

Os adolescentes, com 15/16 anos, parecem ver os conteúdos programáticos do período Barroco como algo chato.

O exercício de lerem e sublinharem, esforçando-se para memorizar a informação acarreta em si características pouco entusiasmantes. Após alguns segundos de silêncio, como que num inconsciente colectivo que parece dizer ao aluno “vá lá, concentra-te”, rapidamente é interrompido por mais conversa.

Estudar é chato.

Ler, decorar e escrever é chato.

De repente o professor sai da sala. A turma aumenta o tom de voz, como se fosse um oportunidade para saírem da sala de aula. No entanto, ninguém se levanta, como se o corpo estivesse de tal forma domesticado que não consegue mover-se sem autorização. Um animal adestrado. O medo e o castigo estão presentes.

O professor volta à sala. Os alunos diminuem o tom de voz. Não fosse o professor a autoridade.

Uma aluna sugere ao professor uma visita de estudo. “Temos de pensar nisso”, diz o professor.

Vários alunos mexem no telemóvel. No fundo, esse objecto não é mais do que outra janela que permite olhar para tudo e para o nada... o importante é esquecer o livro, o caderno ou o estudo...

Esta turma é bem comportada. Os corpos são dóceis. Todos se sentam de forma ordenada na cadeira. De repente, um silêncio impressionante. Não há dúvidas de que é uma turma dócil.

O professor continua a circular no seu território. Transforma-o para se proteger, criando uma fronteira invisível que só é transponível com autorização.

De repente a turma volta a conversar. Cada vez mais alto. Aproveita os momentos em que o professor tira dúvidas a alguns alunos para conversar, como se a voz do professor fosse a possibilidade para esconder outros ruídos, como um trovão esconde momentaneamente os sons de uma cidade.

Faltam dois minutos para tocar. Sei-o porque um dos alunos já se levantou e o professor já vestiu o casaco. Todos esperam que toque.

Tocou.

E todos parecem, num suspiro, mais felizes.

24 de Outubro, 2013

5. Características gerais do programa

A disciplina de História da Cultura e das Artes (H.C.A.) insere-se na componente de formação específica dos Cursos científico-humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Literaturas, nos 11º e 12º anos, apresentando uma carga horária de três tempos lectivos de 90 minutos por semana. Mas insere-se, também, na componente de formação científica dos Cursos artísticos especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, nos 10º, 11º e 12º anos, com uma carga horária de dois tempos lectivos de 90 minutos por semana.

Uma vez que o actual Ensino Secundário procura aprofundar a formação adquirida no Ensino Básico, todo o programa foi elaborado a partir das competências essenciais que se desejam promover ao longo do período formativo correspondente aos primeiros nove anos de escolaridade. Percebemos que as finalidades, objectivos e competências definidas neste programa continuam a aquisição desse processo, tentando consolidá-lo e ampliá-lo.

Esta disciplina tem como finalidades, ao nível da formação, «qualificar e diversificar a formação cultural e artística; contribuir para a formação académica e profissional; promover atitudes de investimento pessoal em formações futuras» (programa de História da Cultura e das Artes, 2007: 5). Ao nível das competências gerais procura «preservar e valorizar o património artístico e cultural; entender a defesa do património como ato de cidadania; consolidar o sentido de apreciação estética do mundo; evidenciar uma atitude crítica enquanto receptor de objectos artísticos; mobilizar os conhecimentos adquiridos na disciplina para criticar a realidade contemporânea; pesquisar, seleccionar e organizar informação diversificada de uma forma autónoma, responsável e criativa; compreender o objecto artístico como documento/testemunho do seu tempo histórico; enquadrar a especificidade do discurso e das categorias analíticas de cada área artística na análise conjuntural do tempo e do espaço (histórico e cultural)» (idem).

Assim, segundo o programa de H.C.A. o professor deve estimular no aluno o gosto pela criação artística nas suas múltiplas vertentes. Este objectivo mais abrangente implica quatro objectivos específicos fundamentais: Ensinar/aprender a ver; Ensinar/aprender a ouvir; Ensinar/aprender a interpretar. Ensinar/aprender a contextualizar.

No intuito de contribuir de outro modo para o esclarecimento das categorias analíticas do Tronco Comum, os objectivos gerais da disciplina foram elaborados a partir de indicadores que se denominam “Tempo”, “Espaço”, “Biografia”, “Local”, “Acontecimento”, “Sínteses” e “Casos Práticos”.

Este programa continua a considerar relevante partir do “perfil do aluno competente em História” no final dos primeiros nove anos de escolaridade. O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, fornece algumas explicações:

«Utiliza as noções de evolução, de multicausalidade, de multiplicidade temporal e de relatividade cultural no relacionamento da História de Portugal com a História europeia e mundial; - Aplica procedimentos básicos da metodologia específica da História, nomeadamente a pesquisa e interpretação de fontes diversificadas, utilizando técnicas diversas de comunicação; - Integra e valoriza elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial; - Manifesta respeito por outros povos e culturas.»

(Programa de História da Cultura e das Artes, 2007: 7)

Assim sendo, acredita-se que a disciplina de História da Cultura e das Artes deverá contribuir para consolidar as competências enunciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico e permitir ao aluno «utilizar em cada área artística o vocabulário próprio; analisar o objecto artístico na sua especificidade técnica e formal; reconhecer o objecto artístico como documento/testemunho do seu tempo histórico; reconhecer o estudo do objecto artístico como processo fundamental

para o conhecimento do passado; adoptar métodos de trabalho próprios, individuais e/ou de grupo; comunicar corretamente opiniões e resultados de pesquisa (oralmente e por escrito); utilizar diversos recursos na pesquisa e comunicação de informação» (Programa de História da Cultura e das Artes, 2007: 8).

INTERVALO

Entro com a aula já a decorrer.

No entanto, parece que estou [ainda] na aula anterior. A voz continua a vir do mesmo canto junto à janela.

O objecto de apoio é o livro e todos se debruçam sobre o texto e as imagens que alguém seleccionou para ali estarem. Para além desta seleção, o professor destaca alguns momentos dentro destes, pedindo aos alunos para sublinharem.

O professor, a propósito de uma pintura, sugere a ideia de que a imagem tem contida em si um teor sexual. Os alunos, como se de um impulso eléctrico se tratasse, reagem de imediato conversando e rindo.

Quinze minutos antes de tocar o professor diz aos alunos para continuarem o exercício que começaram na última aula. A turma aproveita para se libertar, falando e descontraindo o corpo noutras posições.

O professor, ocasionalmente, bate na mesa para lembrar que está atento, vigilante. A turma finge não ouvir. Mas continuam sentados, com os livros e cadernos abertos, fingindo trabalhar. E o professor finge estar a controlar. Como se fosse um jogo.

Questiono-me se, para compreender as questões relacionadas com a estética artística e os conceitos que a constroem, precisamos de nos debruçar sobre (apenas) o que está no livro. Não estarão os alunos a reproduzir alguns conceitos e definições que os autores do manual seleccionaram a partir de outras leituras e seleções?

Quais os melhores mecanismos para nos ajudar a criar a nossa própria leitura e reflexão sobre um determinado objecto artístico?

Uma aluna diz para um colega:

“-Não percebo isto!” Ao qual o colega responde:

“- Está no livro!”.

Ou seja, se está no livro tem é de escrever, independentemente se entende ou não. Tem é de escrever e memorizar.

Nos últimos cinco minutos há dois alunos de pé como que desafiando o sistema. Mas rapidamente demonstram que estão domesticados.

“- Stôr, posso deitar isto ao lixo?”

O professor acena com a cabeça.

07 de Novembro, 2013

6. O professor colonizado como domesticador



Fig. 1: Pedro Valdez Cardoso, *Técnicas de Adestramento*, 2013. Fonte: Própria

Em Setembro de 2013 comissariei a exposição "THE DEVIL'S BREATH Parte II - Técnicas de Adestramento" de Pedro Valdez Cardoso no Laboratório das Artes, em Guimarães.

Uma das peças consistia numa instalação de tecto que ocupava o espaço central da sala - um conjunto de plantas, em vasos, encontravam-se suspensas a diversas alturas. Integralmente construída em couro artificial, a instalação apresenta uma iconografia baseada em equipamentos hípicos para adestramento de cavalos. Os suportes das plantas e dos vasos, embora semelhantes aos arreios encontrados num imaginário equestre, relembram também os suportes decorativos em macramé popularizados na década de 1970. Esta instalação referencia de forma mais directa os conceitos de instrumentalização, subjugação e domesticidade.

Interessa aqui refletir sobre os mecanismos materiais utilizados pelos humanos para domesticar outros animais e plantas. No entanto, o adestramento também existe em formas imateriais sobre outros humanos. Sobre o seu trabalho, João Pinharanda escreveu

«As coisas que vemos parecem reais mas são falsas, constroem-se de materiais diversos dos originais e inadequados à funcionalidade dos objectos reais – são obras-sem-função-real, integram a categoria dos objectos simbólicos, das obras-de-arte.

Nesse vasto conjunto de objectos (a obra de Pedro Valdez Cardoso é extremamente prolífera) os temas vêm do real quotidiano contemporâneo, da história da arte, da reflexão histórico-social e da ficção literária, constituindo-se como universo visual em expansão, espécie de listagem de possibilidades de uma realidade narrativa paralela, realmente cenográfica e teatral, onde a maioria dos objectos poderiam ser usados como adereços de cena.

Os actores somos nós ou nós que os imaginamos em palco, a sucessão de títulos das peças vai-nos dando pistas para a acção: genericamente, o corpo e a sexualidade, a vida e a sobrevivência, a vontade e a morte; especificamente, os poderes e os contra-poderes no teatro do mundo criado pelo domínio do Ocidente sobre o resto do mundo e sobre si mesmo através do capitalismo, dos colonialismos, do militarismo, da desagregação dos laços sociais, da homofobia, do desastre ecológico...»

João Pinharanda⁴

Lagos, 19 de Agosto de 2013

De facto, somos todos actores de uma enorme peça que tem o mundo como palco. Mas o que nos levará a tentar o domínio sobre o outro? Somos nós como indivíduos que sentimos essa necessidade de poder sobre o outro como se de um pedaço de terra colonizável se tratasse? Ou dependemos de um sistema que nos obriga, desde os primórdios da civilização humana, a obedecer para sobreviver?

Renato Nunes Bittencourt fornece-nos algumas pistas:

«Pela manutenção de um elevado padrão de vida, o preço a ser pago é certamente doloroso: a contínua dedicação ao mundo do

⁴ http://www.pedrovaldezcardoso.com/texts_recursosdometodo.html

trabalho, que rompe a esfera do ambiente estritamente profissional e avança vorazmente nos espaços domiciliares. Entretanto, apesar da situação organicamente desgastante que a dedicação profissional impõe a cada um de nós, nos esforçamos em manter o funcionamento pleno desse sistema social, baseado no esgotamento individual em prol do sucesso profissional, processo que sustenta a organização civilizatória do mundo ocidental, cada vez menos sólido em sua estrutura de segurança para os nossos projetos existenciais e aspirações pessoais de felicidade.»

(Bittencourt, 2010: 76)

O autor, a partir do pensamento de Bauman⁵, fala-nos da "despersonalização do indivíduo, imerso no oceano da indiferença existencial" no sentido de oferecer ao sistema capitalista todas as condições para sobreviver.

Neste sentido, devemos questionar-nos do actual papel do sistema educativo e de que forma este se preocupa com as pessoas ou na sua manipulação e fabricação em série de comportamentos, e da forma como este sistema está a "colonizar" professores de modo a que estes transmitam a informação transmitida pelas classes sociais dominantes. A questão que se coloca aqui é: não estarão os estudantes a ser encarados como meros reservatórios onde será depositada a informação?

«a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objetivo desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio específico a que ela se destina particularmente».

(Durkheim cit. in Pinto: 2005: 78)

⁵ O artigo aborda a ideia de "Vida Líquida" segundo a definição estabelecida por Zygmunt Bauman

A relação do indivíduo com a vida globalizada ajuda-nos a compreender melhor o porquê da aposta em determinadas áreas de saber em detrimento da Educação Artística e porque as expressões artísticas devem ser encaradas de forma séria.

Cabral Pinto clarifica-nos de que «o ser humano enquanto ser natural, forma-se na perspectiva do trabalho pelo qual assegura a sua sobrevivência; enquanto ser social, forma-se na perspectiva da sociedade que é o lugar da sua emancipação desejável e possível (...); enquanto ser pessoal, forma-se na perspectiva de uma vida plena e feliz» (1995, p:7).

É óbvio que o sistema capitalista só se interessa pelo homem trabalhador na lógica actual de um capitalismo cego e preocupado meramente com o lucro e com a sua sobrevivência a qualquer custo, não se preocupando com o lugar do homem na sociedade e muito menos com a sua felicidade, obrigando à “construção de uma escola [como] uma organização similar à produção industrial estandardizada, organizada segundo os princípios tayloristas, orientada para a produção e o consumo de massas, característicos das modernas sociedades industriais”, afirma Rui Canário (2000:101). O que está aqui em questão, e referenciando Cabral Pinto, é o nosso desenvolvimento nas «dimensões cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressiva» (1995:8). A primeira dimensão define-se pelos "conhecimentos como ferramentas teóricas" que poderão ser utilizadas para melhorar "as condições materiais do mundo"; a segunda, debruça-se sobre «o objectivo racional do trabalho [que procura] a liberdade e não a dominação» (1995:13); a terceira procura ser uma «dimensão pessoal, não económica (profissional) nem política (...); formação autêntica para o *reino da liberdade* que é o sentido moral do reino da necessidade» (1995:35).

Em momentos de crise económica, quando é necessário cortar na despesa, a cultura aparece em primeiro lugar. Basta recuarmos a 2011, aquando do Ministério da Cultura ter sido transformado em Secretaria de Estado, tutelada por Francisco José Viegas. «A medida visava poupar ao Estado 2,6 milhões de euros, consequência direta da redução de 31% nas estruturas orgânicas, de 36% no

número de dirigentes superiores e intermédios, e de 28% nos custos dos cargos dirigentes»⁶. Ou, mais recentemente, a medida controversa do Ministério da Educação ao eliminar a disciplina de Educação Visual e Tecnológica deixando de pagar ordenado a cerca de 12 mil professores. Ou a diminuição da carga horária das áreas das Expressões e o reforço de horas de ensino das ciências experimentais assim como o número de «horas de ensino nas disciplinas de História e de Geografia» (no 3º ciclo), reforçando, também, o ensino do Português no secundário⁷. Mas o problema aqui não é, apenas, a despesa que representa para o Estado. A questão é a força que as artes podem representar na sua relação com o poder e isso pode não interessar a quem pretende alimentar políticas meramente preocupadas com o lucro e com as práticas capitalistas.

A globalização é frequentemente considerada como uma forma/ processo de homogeneização cultural, como um conjunto de forças que poderão estar a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo como uma política mundial. Os debates sobre a globalização e das suas consequências nas sociedades contemporâneas, ao nível da economia, da política, da cultura e da educação, são cada vez mais frequentes.

As práticas capitalistas actuais são apontadas pela esquerda política como os principais responsáveis pela crescente asfixia do meio social, nomeadamente dos trabalhadores e dos estudantes (a futura mão de obra). De que forma este estrangulamento social e a procura incessante de crescimento económico não está a orientar a Educação na construção de "máquinas" trabalhadoras desprovidas de capacidade crítica, imaginativa e criativa?

A propósito de uma política global, Roger Dale observa a posição de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) servindo de apoio à reflexão sobre a relação da supremacia capitalista no descrédito em determinadas áreas de saber, como as artes. Para a AGEE, assente no discurso de Roger Dale, a

⁶http://jpn.c2com.up.pt/2012/03/19/cultura_o_que_mudou_realmente_com_a_extincao_do_ministerio.html

⁷ http://www.portugal.gov.pt/media/550035/20120326__revisao_estrutura_curricular.pdf

globalização é a supremacia do sistema capitalista sobre qualquer outro conjunto de valores e «é vista como sendo construída através de três conjuntos de actividades relacionadas entre si, económicas, políticas e culturais» (2001: 246), centrada em torno de três principais grupos de poder: Europa, América e Ásia. É fácil compreender que a competição gerada por estes agrupamentos de estado perseguem o lucro próprio numa luta capitalista desenfreada. Mas aqui, quem triunfa não é uma nação (ao contrário de outros exemplos no decurso da nossa história) mas antes um sistema – o capitalista. E onde se coloca a educação?

A Agenda Global para a Educação de que nos fala Dale tem como um dos objectivos fundamentais, no meu ponto de vista, a homogeneização das sociedades. E o professor não é mais do que um território colonizado pelo sistema de modo a conduzir as massas num mesmo sentido pré-estabelecido pelas forças de poder.

Durkheim (2001) alerta-nos para a necessidade de uma homogeneidade criada pela necessidade da vida colectiva. E a educação perpetua essa necessidade. Ele diz-nos que

«em cada um de nós, pode dizer-se, existem dois seres que, apesar de serem separáveis por abstracção, não deixam de ser distintos. Um é feito de todos os estados mentais que apenas têm a ver connosco e com os acontecimentos da nossa vida pessoal. É o que podemos chamar o ser individual. O outro é o sistema de ideias, de sentimentos, de hábitos que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou grupos diferentes de que fazemos parte».

(Durkheim, 2001: 101-102)

O seu conjunto forma o ser social. A escola apresenta-se como sendo a grande promessa, onde a criança deve ser educada para se integrar numa sociedade – função [aparentemente] libertadora da escola. Durkheim refere ainda a solidieriedade como forma de crescimento do indivíduo, afirmando que há

valores acima do interesse individual, ou seja, deve existir uma "consciência colectiva" para uma vida em sociedade saudável. Para o autor, a escola é a melhor forma de criar esta consciência.

O problema é que os alunos não se identificam com o que é ensinado, com a figura [dominante] do professor, com os métodos de ensino, nem com a estrutura física da escola. Apesar do professor tentar aproximar-se dos alunos tentando compreender os seus problemas e dúvidas em relação à escola, existe uma dualidade no comportamento do professor: por um lado motiva/adapta-se/relaciona-se; por outro disciplina/ controla/ castiga.

As estratégias de controlo do comportamento utilizadas pela escola – como o quadro de honra, o passar/reprovar de ano, as notas e a caderneta - levam os alunos a aprenderem a respeitar pelo receio do castigo e não porque o sujeito (educando) é concebido como um agente activo com desejo de aprender.

Pretende-se, no fundo, que os alunos sejam "corpos dóceis". Como nos refere Foucault, a propósito dos prisioneiros e dos soldados,

«o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas entretanto são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo.»

(Foucault, 1987: 157).

A sociedade capitalista exige, cada vez mais, que o nosso nível de eficácia seja próximo da perfeição. O treino do corpo é, portanto, fundamental nesta lógica economicista na medida em que os alunos devem ser preparados o mais rapidamente e da forma mais completa possível com o objectivo claro de se

tornarem máquinas de trabalho eficazes. A resistência que existe nos jovens é compreensível, ainda mais quando assistimos à tentativa de imposição de um modelo cultural independentemente do capital cultural do aluno ou da sua proveniência social.

Como temos vindo a perceber ao longo deste trabalho, podemos encontrar múltiplas razões para o comportamento desinteressado e não participante dos alunos. No entanto, há uma razão que é pouco referida pelos estudantes como sendo um obstáculo a um relacionamento mais positivo: o edifício escola (salas de aula, corredores, salas de direcção e de administração, biblioteca, refeitório/bar, pavilhão desportivo, recreio exterior, vedação e uma entrada/saída). Quase todas as escolas ocidentais seguem este modelo acreditando seriamente tratar-se da melhor forma de educar as crianças e jovens para viverem em comunhão numa sociedade democrática.

Podemos, ainda, comparar (numa situação limite) as salas de aula às celas onde o aluno (prisioneiro) deverá aprender a lição custe o que custar, pois acredita-se que só assim poderão ter um lugar útil na sociedade. Foucault, sobre "a arte das distribuições", diz-nos que

«a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza diversas técnicas:

1) A disciplina às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar. Houve o grande “encarceramento” dos vagabundos e dos miseráveis; houve outros mais discretos, mas insidiosos e eficientes.

Colégios: o modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação senão o mais freqüente, pelo menos o mais perfeito; torna-se obrigatório em Louis-le-Grand quando, depois da partida dos jesuítas, fez-se um colégio-modelo.» (1999: 162)

[...]

«4) Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se

define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é portanto nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na *fila*: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações.» (idem:166)

A sociedade tem criado, ao longo dos séculos, estratégias que permitam ao ser humano ter uma vida mais confortável, segura, longa e feliz. E a disciplina torna-se no elemento chave para uma vida social saudável tornando-se, automaticamente, no farol que todos os cidadãos devem seguir. A Escola tem tentado [também] através das suas estruturas físicas, encontrar a melhor forma de disciplinar os indivíduos transmitindo-lhes regras que deverão ser seguidas fora do espaço escola; «Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente», diz-nos Foucault (1999: 172).

Os alunos do 11º de Artes Visuais são o rosto dos adolescentes confusos dos dias de hoje. Na era da comunicação supersónica, do imediatismo, das mensagens curtas dos telemóveis ou das redes sociais, exigir a um aluno que esteja 90 minutos numa sala de aula a ler textos em livros, escrever à mão ou outras tarefas "aborrecidas", transformaram-nos em corpos disciplinados mas "ausentes". Foucault refere Walhausen, que bem no início do século XVII, falava da "correcta disciplina" como uma arte do "bom adestramento". Refere ainda que «a disciplina "fabrica" indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objectos e como instrumentos de seu exercício» (1999:189).

Para ser mais fácil disciplinar, a sociedade construiu "observatórios"⁸ que

⁸ Termo apropriado de Foucault, retirado do texto "A Vigilância Hierárquica". Foucault, M. (1999) "Vigiar e Punir", 20ª Edição, Petrópolis: Vozes

permitem controlar da melhor forma possível os comportamentos. E nesses observatórios colocou "vigilância hierarquizada".

A turma tem uma delegada e uma sub-delegada que a representam, existe uma directora de turma, para além de todo o corpo docente. Há uma direcção pedagógica e, em última análise, um Ministério. Todos se "vigiam" mas sempre a partir do seu "gabinete"(com excepção do aluno, o elemento mais fraco deste sistema).

Foucault descreve-nos o conceito de Panoptismo, ou seja, um sistema arquitectónico utilizado nas prisões que controla todas as celas a partir do centro. É uma forma "refinada" de vigilância e controlo sobre o corpo pois não se vê o exercício de poder, tornando a punição ainda maior. A escola, neste efeito hierarquizado, pretende controlar da mesma forma que o guarda controla os seus prisioneiros. O objectivo é que poderá ser diferente. O corpo é objecto de poder para ser um instrumento de poder e o que pretende é separar o indivíduo de si. Assim, se o professor é colonizado por um sistema de educação universal que transmite o que deve ser ensinado, definindo prioridades e diferentes importâncias às áreas de saber, cabe a este alertar o aluno para esta problemática. Na minha opinião, o professor não deverá limitar-se a transmitir os conhecimentos de uma forma cega tentando, sempre que possível, apresentar outras visões e opiniões de um determinado dado histórico. Deverá, também, estimular no aluno a curiosidade pelo saber incentivando-o à descoberta de novos saberes. Claro que a ideia de domesticação estará sempre presente, até pela necessidade de controlo de comportamentos e de determinados hábitos que a sociedade exige. Mas é fundamental despertar nos jovens a consciencialização para estes assuntos.

7. História da Cultura e das Artes: uma arma ao serviço do currículo

Como vimos anteriormente, podemos considerar que a divisão dos saberes em diferentes disciplinas ajudam o currículo a ser eficaz na transmissão de conhecimentos formados pelas forças de poder numa agenda global para a

Educação. Miguel Zabalza define o currículo como «(...) *o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano*» (1998:12).

Mas o que consideramos ser importante para ser trabalhado? A cópia de conteúdos impressos no manual escolar? A reprodução do que o professor verbaliza sobre um determinado conceito artístico ou cultural? Ou o professor deve ter sempre em consideração o grupo de trabalho? Como diz o mesmo autor, *«há uma grande diferença entre o professor que actua na aula sabendo porque razão faz isto e aquilo, sabendo qual é o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das matérias, etc. e aquele outro professor que, pura e simplesmente, cumpre o seu programa»* (idem).

Ao pensarmos sobre o currículo torna-se interessante refletirmos nas tentativas de homogeneização da sociedade se pensarmos na semelhança em quase todos os lugares das figuras de professor, de uma empresa ou de um estado-nação. Tal parece acontecer devido à construção das instituições a partir de uma cultura histórica universal dominante para a qual o currículo da educação não é neutro. Assim

«O currículo é pensado e funciona como uma estrutura classificatório-disciplinar; por isso ele é um estruturante. E, por ter uma estrutura disciplinar, ele funciona como um estruturante disciplinador. A consequência disso é que ele gera, no âmbito em que actua, o entendimento não apenas de que os saberes têm (naturalmente) uma distribuição disciplinar que é espacial, mas também de que o próprio mundo tem essa, e apenas essa, espacialidade. Na medida em que ele se estabelece disciplinarmente e na medida em que a sociedade moderna é uma sociedade que se torna cada vez mais disciplinar – uma sociedade em que os indivíduos mais e mais se individualizam e se autodisciplinam – o currículo acaba funcionando também como um poderoso dispositivo subjacente, envolvido na génese do próprio sujeito moderno»

(Veiga-Neto, 2002: 163)

No meu entender, o professor deve ter sempre em consideração a turma específica de cada ano lectivo. Não deve encarar cada grupo como um conjunto de pessoas homogéneas que se relacionam da mesma maneira com o saber. Neste sentido, é importante compreendermos as diferenças existentes entre programa e programação.

Podemos entender o Programa, segundo Zabalza, «*como o documento oficial de carácter nacional ou autonómico em que é indicado o conjunto de conteúdos, objectivos, etc. a considerar em um determinado nível. (...) Assim, o Programa é o conjunto de prescrições oficiais, relativamente ao ensino, emanado do Poder Central.*» (1998:12)

Por outro lado, «*falamos de Programação para nos referirmos ao projecto educativo-didáctico específico desenvolvido pelos professores para um grupo de alunos concreto, numa situação concreta e para uma ou várias disciplinas.*» (idem)

Assim, devemos encarar o Programa como um conjunto de normas e obrigações a serem estudadas por todos os alunos de uma nação, orientada pelo professor da disciplina; já a programação refere-se à forma como o professor encara esses conteúdos, os prepara e os trabalha com os alunos de uma determinada turma de um determinado ano lectivo.

Pelo modo como o professor cooperante trabalhou os conteúdos com a turma do 11º ano de Artes Visuais, concluo que este não estruturou um projecto educativo-pedagógico específico para estes alunos. Claro que não deixa de ser a minha interpretação desta realidade, mas a postura do professor, sentado no seu lugar, a ler e a verbalizar conteúdos, com os alunos em silêncio numa postura submissa, conduzem-me a esta leitura. Pontualmente o professor projectou imagens a partir do *google* ou mostrou um documentário sobre um escultor (como aconteceu uma vez, ao trabalhar sobre Bernini), fazendo parecer que o professor adopta sempre esta postura perante os conteúdos programáticos nas diferentes turmas. Mas, como é evidente, sou influenciado pelo meu passado como aluno, pois assisti durante vários anos a professores que utilizaram as

mesmas estratégias pedagógicas, fazendo-me crer que não existe uma grande tradição na planificação específica para cada turma.

Mas Zabalza vai mais longe ao referenciar a importância do Programa na determinação das “Funções referidas aos professores”, tais como a “Função de Controlo” ([...] “o Programa ajuda o professor a verificar as aquisições dos alunos”); a “Função de Comparação” (*entre as suas aulas e a de outras, tendo uma efeito “tranquilizante”*); a Função de Protecção (*nas exigências que possam ultrapassar o próprio Programa*); a Função de Contrato (*definindo o que é exigido ao professor*) e a Função de Profissionalização” (*centrada na formação especializada dos professores*). (1998:15)

Estas Funções são fundamentais para compreendermos a importância do Programa mas elas não definem por si só qualquer metodologia referente à programação. O Programa é um *menu* de conteúdos que podem ser trabalhados de diversas formas, como diferentes ingredientes alimentares podem dar origem a múltiplos pratos confeccionados segundo o gosto e interesse do *chef* procurando agradar ao máximo o gosto dos clientes.

Podemos assim considerar que o Currículo é construído e pensado no sentido de reforçar as estratégias definidas pelo poder, estruturado nos vários programas das disciplinas. Caberá aos professores analisá-los e interpretá-los no sentido de construir e planificar estratégias pedagógicas de acordo com os interesses dos alunos.

O problema é que na relação com o trabalho, as políticas nacionais para a Educação são «pouco mais do que interpretações de versões ou guiões (...) e recebem a sua legitimação de ideologias, valores e culturas de nível mundial» (Dale, 2001: 139) para se tornarem mais eficazes. E a eficácia é determinante na forma como aceitamos ou não o funcionamento de uma coisa, tal como nos afirma Cabral Pinto: «Com a expansão da *repressão produtiva*, fez avançar a *civilização ocidental* para níveis de eficácia cada vez mais elevados» (1995:9).

De facto, podemos considerar que todas as reformas curriculares implementadas ao longo da história parecem ter por princípio comum a eficácia

do modelo. Quanto mais eficaz for o modelo, mais tempo permanece no sistema educativo.

Podemos então considerar que o Programa de História da Cultura e das Artes é eficaz no contexto social, político e cultural actual à luz do que são as pretensões das práticas capitalistas.

Num mundo cada vez mais globalizado e dominado pelo sistema capitalista, não será importante os estudantes terem uma visão mais ampla da história? Não estará este programa a centrar-se em questões fechadas da perspectiva europeia e da sua relação com o mundo, com a história, com a cultura e com as artes? O ocidentalismo não está a sobrepor-se ao multiculturalismo existente numa cada vez maior tentativa de homogeneização cultural? Não existirá uma marginalização da mulher e do seu papel na determinação histórica das sociedades? Qual o critério para a seleção das imagens e qual a importância destas na transmissão de conhecimentos no manual de H.C.A.? Qual o papel da bibliografia e da sua imutabilidade desde a elaboração do programa? Não estará o sistema educativo a "colonizar" professores de modo a que estes transmitam a informação transmitida pelas classes sociais dominantes? Os estudantes não estão a ser encarados como meros reservatórios onde será depositada a informação? Como nos diz Michael Apple,

«A Educação está profundamente implicada nas políticas da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição selectiva, da selecção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam um povo.»

(Apple, 1999:51)

Nas várias aulas a que assisti durante o estágio pedagógico, foi evidente a posição do professor como reproduzidor dos conteúdos programáticos. Em nenhum momento o professor questionou os assuntos abordados ou apresentou alternativas ao que era proposto. Pelas conversas que fui tendo com o professor, tornou-se claro que o peso do exame nacional o responsabiliza no sentido de orientar a turma a ter sucesso em detrimento da sua capacidade crítica. Para o sistema de ensino actual é mais importante o sucesso através reprodução de conhecimentos (transmitidos pelo professor e reproduzidos nos manuais) do que a estimulação do espírito e capacidade de interpretação e de análise de conceitos artísticos. Pretende-se que os alunos assumam os conteúdos como verdades inquestionáveis em alternativa à análise subjectiva dos alunos que poderia originar interessantes debates de ideias.

Em suma, como nos diz Rui Canário a propósito de um exame de física transmitido num programa televisivo,

«o episódio do exame ilustra um modo de funcionamento da instituição escolar centrado em processos de consumo e repetição de informações , do qual se exclui uma lógica de pesquisa e de descoberta. Ignora-se que a solução e, numa larga medida, determinada pela forma de colocar a questão, pelo que a formulação das perguntas é, em termos epistemológicos, o ponto essencial. Além disso, a centração nas respostas tem como resultado ignorar o facto de que [...] a maioria dos problemas são “abertos”, admitindo, portanto, um número indeterminado de soluções.»

(Canário, 2000: 103)

Nesta lógica de ensino em que o aluno não deve questionar, o manual aberto sobre as mesas demonstra claramente aos estudantes onde está a verdade e que o que o professor diz é um reforço desses factos históricos. O caderno, por seu turno, desempenha o papel fundamental de suporte à cópia, à reprodução manual num gesto que se pretende contínuo dentro e fora da escola. O teste de

avaliação intermédia avalia e classifica os alunos, preparando-os para o exame nacional que servirá como filtro à entrada na vida laboral ou no ensino académico, determinando o que poderá ser um bom ou mau aluno/trabalhador.

Podemos assumir que as forças de poder pretendem sociedades *dóceis* capazes de aceitar e reproduzir o que lhes mandam pois uma sociedade instruída, estimulada a questionar e a não aceitar os factos como verdades inquestionáveis, é uma sociedade perigosa para quem comanda. Na minha opinião, caberá aos professores fazerem uma programação dos conteúdos no sentido de alertar os jovens para estas problemáticas.

Quero deixar claro que com este trabalho não procuro encontrar respostas mas antes levantar questões suficientemente sérias que nos obriguem a pensar e a questionar sobre as implicações das direcções deste sistema de ensino.

PARTE III

CONSTRUINDO UMA ESTRATÉGIA. FUGIR DO IMPOSSÍVEL.

Hoje o professor atrasou-se ligeiramente. Deu para estar com a turma no corredor à porta da sala. Os alunos demonstram comportamentos típicos da adolescência: os rapazes empurram-se e medem forças; as raparigas conversam entre si. Outras carregam nas teclas do telemóvel.

A turma tem 12 raparigas (sendo uma delas externa que apenas assiste às aulas para realizar o exame nacional) e 9 rapazes.

O professor inicia a aula fazendo a chamada. A voz mal se ouve devido às inúmeras conversas paralelas. Relembra que a avaliação é feita com 80% da nota do teste e 20% do comportamento, assiduidade e empenho.

Hoje é aula de introdução a um novo módulo - A Cultura do Salão, sobre o século XVIII. O professor utiliza, mais uma vez, a voz como principal ferramenta de comunicação. Lê tópicos sublinhados no livro e transmite-os aos alunos. A turma está em silêncio.

Questiono-me se os alunos o ouvem. Se sim, ninguém ousa interrompê-lo ou questioná-lo. Do meu sítio, na última fila, não consigo ver o professor. Estou certo que outros alunos, posicionados perto de mim, também não o vêem.

É como se fosse uma gravação que vem de um altifalante. E nós, como fiéis atentos, temos de interiorizar com fé e devoção.

Estudar é um acto de fé.

04 de Novembro, 2013

8. Motivações para a elaboração de uma proposta

8.1. O professor radiofônico: (re)pensar estratégias



Fig. 2: Joseph Kosuth, *Uma e Três Cadeiras*. Madeira e Fotografia em prata coloidal, 1965. Fonte: Wikipedia

A obra *One and Three Chairs* (Uma e Três Cadeiras), que o artista americano Joseph Kosuth apresentou no MoMa em Nova Iorque numa exposição de arte conceptual, tinha como objectivo colocar a arte como fonte de informações, e não como concepção estética. O autor explicou que a expressão da obra está na ideia e não na forma. Para ele, as formas são apenas um artifício ao serviço da ideia.

A obra contém três formas de uma cadeira: a dobrável, comum; uma fotografia de uma cadeira e a imagem aumentada de uma definição de um dicionário sobre a palavra "cadeira". A obra tem como objetivo estimular o espectador com a ideia física, representativa e verbal do objeto. O artista questiona como as representações de um tema se relacionam com esse tema propriamente dito, além de explorar como essas relações são compreendidas e se determinada forma tem mais valor que outra. Kosuth pede ao espectador que

analise como a arte e a cultura são manipuladas por meio da linguagem e dos significados.

A cadeira de madeira usada pelo artista é um exemplo comum retirada de seu contexto usual e recolocada num museu. Desta maneira, a cadeira é privada da sua função utilitária e ganha um novo significado: um objecto de arte para contemplação.

A fotografia a preto e branco tem a função de despertar questões importantes a respeito da verdade e da imitação do espaço museológico. Trata-se de uma fotografia da mesma cadeira que está exposta.

Kosuth foi um dos primeiros artistas a investigar a natureza linguística da produção artística. As palavras têm o poder de criar conhecimento e entendimento, sobretudo pela maneira como são apresentadas. Quando lemos a definição do dicionário para a palavra "cadeira", talvez esta seja rapidamente relacionada com uma das figuras disponíveis para apreciação - a foto ou a própria cadeira - no entanto, de maneira isolada, a definição pode evocar experiências pessoais com outras cadeiras.

Através da análise da obra de Kosuth e do que esta pode significar, interessa-me, fundamentalmente, refletir sobre as diferentes representações que o acto de experienciar uma dada realidade, seja através de uma imagem ou de um texto (escrito ou oralizado) é diferente da realidade objectual, física. Ou seja, se o professor utiliza a voz como principal ferramenta de comunicação apenas pode trabalhar com a imaginação dos alunos, isto se eles estiverem em sintonia com o discurso.

O problema é que continuamos a insistir nos mesmos modos de aprender/ensinar que a escola, com a sua raiz moderna, implementou há mais de 100 anos, mas devemos encontrar alternativas, pois

«It is no longer possible to think about literacy in isolation from a vast array of social, technological and economic factors. Two distinct yet

related factors deserve to be particularly highlighted. These are, on the one hand, the broad move from the now centuries long dominance of writing to the new dominance of the image and, on the other hand, the move from the dominance of the medium of the book to the dominance of the medium of the screen. These two together are producing a revolution in the uses and effects of literacy and of associated means for representing and communicating at every level and in every domain».

(Carey Jewitt, 2008: 241)

Por outras palavras, o autor sugere que devemos utilizar recursos mais próximos da realidade quotidiana dos alunos. Os manuais escolares estão fechados e limitados nas escolhas dos autores não permitindo acrescentar informação e o professor, até pelo peso da força dos exames nacionais, orienta os alunos no sentido da mensagem que as forças de poder pretendem transmitir. No entanto, a imagem dos sistemas de poder, que organizam os conhecimentos que devem prevalecer e devem ser transmitidos às gerações futuras, pode mudar. Se durante séculos o ocidente tentou alcançar a superioridade através da utilização das imagens iconográficas e da escrita, hoje os países cada vez mais multiculturais (fruto da imigração) podem (re)escrever a história podendo divulgá-la, por exemplo, através da internet.

O professor que utiliza a voz como principal instrumento de comunicação, não se fazendo acompanhar de outros recursos que possam ajudar na melhor compreensão dos conceitos está, no meu ponto de vista, a ignorar outras possibilidades pedagógicas que aproximam mais os alunos dos conteúdos programáticos.

Analisemos uma reflexão escrita no *diário de bordo* a propósito destas questões:

O dia começa novamente chuvoso. Olhando pela janela da sala vemos a chuva a cair dando-me uma sensação de conforto por estar num local onde o conhecimento é partilhado.

Penso na chuva que cai incessantemente sobre as casa, os carros e as plantas, não havendo nada que se possam fazer para a impedir de cair.

No fundo, o professor funciona como uma nuvem que absorve o vapor de conhecimentos e depois os descarrega sobre as plantas permitindo-lhes crescer.

Mas acredito que, tal como o professor, o excesso de chuva sem que o sol brilhe transforma-nos em seres mais abatidos e menos activos.

Os conteúdos programáticos inundam os alunos impedindo-os de absorver de forma controlada cada gota de conhecimento, agravado pela divisão das disciplinas em blocos de 90 minutos, em cinco manhãs e cinco tardes.

Mas mesmo se pensarmos numa série de dias em que a meteorologia teima em inundar-nos, a água pode ser descarregada sob diversas formas menos monótonas: aguaceiros, neve ou granizo. E, quando as nuvens têm excesso de energia, esta é descarregada em trovões e raios.

Numa aula radiofónica, ou seja, onde apenas existe uma nuvem, nunca há a possibilidade de trovoada que altere a rotina destes alunos.

O rádio foi, durante várias décadas, o principal instrumento de comunicação através da radiofrequência que pressupõe um transmissor e um receptor. Este explora apenas a audição de quem recebe a informação tendo funcionado como um impulsionador da imaginação durante muitos anos (com as radionovelas ou relatos de futebol, por exemplo). Mas a partir da expansão da televisão à escala global ou, mais recentemente, da *internet*, a comunicação à distância há muito que se alterou. Podemos afirmar que actualmente a visão é o principal aparelho de recepção de informação à distância, com o ecrã a invadir o nosso espaço público e privado como nunca se viu. As crianças e jovens convivem diariamente com *LCD's*, *tablets*, *smartphones* e computadores portáteis, possuindo câmaras fotográficas e de filmar integradas nos seus telemóveis, alterando a forma como registamos a realidade e como produzimos informação. Hoje temos a possibilidade de ampliar os registos de um dado acontecimento alterando a sua importância na história. A portabilidade destes instrumentos confere-lhes uma importância considerável pois podem funcionar como uma *arma de registo* que pode ajudar a combater as forças manipuladoras do poder.

Devemos ter em consideração que um professor deve estimular no aluno o espírito crítico no sentido de ensaiar outras possibilidades de leitura e interpretação de uma dada realidade. A imagem, estática ou em movimento, amplia essas possibilidades podendo servir de ponto de partida para o debate de ideias, como uma arena que possibilita o confronto. Claro que o rádio continua a criar momentos que apelam à imaginação mas perde força em relação à televisão e à *internet* quando procuramos um suporte que sirva de ignição para a construção de opiniões sobre uma determinada obra artística.

Segundo Rui Canário, a «falta de interesse dos alunos constitui uma outra queixa crónica dos professores, manifestada em múltiplas e diferenciadoras estratégias de defesa e recusa de entrar no jogo escolar» (2006:31). Note-se que o reflexo desta falta de interesse questiona a qualidade do trabalho do professor, no sentido se é ou não suficientemente adequada para despertar o interesse dos alunos.

Como nos diz o mesmo autor,

«Por outro lado, e ao contrário do que acontece em situações originadas por uma curiosidade genuína, quem coloca as perguntas são (regra geral) aqueles (os professores) que já sabem as respostas. Estas pré existem às questões e correspondem a conhecimento produzido e importado da instituição escolar. Por outro lado ainda, aqueles que antes de entrar na escola (as crianças) eram peritos em questionar os adultos (frequentemente de forma embaraçante) passam a ser desencorajados de o fazer e convidados a aprender “boas respostas”, para questões que, também com frequência, não lhes interessam.»

(Canário, 2000:103)

Numa *aula radiofónica* o aluno é desencorajado a participar. Em suma, ele é encaminhado por um sistema de ensino focado em transmitir conhecimentos que devem ser transcritos de forma correta no exame, num sistema que se centra no processo de repetição de dados, excluindo a possibilidade de pesquisa e descoberta, de análise e interpretação.

Por outro lado, o trabalho de grupo pode reforçar o espírito de união e de cooperação em detrimento do trabalho individual que procura valorizar apenas um sujeito. No meu entender, o professor deve estimular as práticas solidárias no sentido de reforçar o trabalho em equipa e de ajuda mútua pois só assim poderemos construir uma sociedade mais justa e equilibrada.

8.2. O Ontem e o Hoje em História da Cultura e das Artes: pensar no aluno como sujeito activo

Onde podemos situar o ensino artístico neste sistema definido pelas forças de poder? Como nos devemos posicionar de forma a garantir que o aluno não seja apenas um instrumento mecânico? Como podemos relacionar o passado com o presente numa aproximação à realidade dos estudantes?

A educação tem por objectivo, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, «desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocações» (artigo 3º, e).

A questão é que a regulação nacional é «moldada e delimitada por forças supranacionais, assim como por forças político-económicas nacionais» (2001: 151), onde a globalização exerce os seus efeitos sobre os sistemas educativos nacionais, fazendo passar a mensagem de que o ensino das artes é menos importante do que outras áreas do saber para o desenvolvimento económico de um país.

Nas palavras de António Damásio «*A Ciência e a Matemática são muito importantes, mas a Arte e as Humanidades são imprescindíveis à imaginação e ao pensamento intuitivo que estão por trás do que é novo*»⁹, e também os pareceres do Conselho Nacional da Educação¹⁰ «aconselham a adopção de procedimentos já implementados em vários países Europeus sobre a permanência da Educação Estética e Artística no ensino público, consideradas fundamentais para o desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade dos nossos alunos».

Para Martha Nussbaum (2010) «as Humanidades e as Artes perdem terreno sem cessar, tanto no ensino primário e secundário como na universidade, em quase todos os países do mundo. Consideradas pelos políticos acessórios

9 Conferência Mundial sobre Educação Artística organizada pela UNESCO em Março de 2006, em Lisboa

10 Questões e razões - Roteiro de Educação Artística - Filomena Matos e Helena Ferraz

Parecer 5/2010

Parecer sobre Metas Educativas 2021 (OEI) Relatório Nacional-Proposta de Metas para Portugal UNESCO, 2006.

Parecer 1/1992

Educação Artística nas Áreas da Música, Dança, Teatro, Cinema e Audiovisual

Parecer 3/1998

Educação Estética, Ensino Artístico e sua Relevância na Educação e na Interiorização dos Saberes

Parecer 10/1989

inúteis, numa época em que os países têm de desfazer-se do supérfluo para continuarem a ser competitivos no mercado mundial»

As artes visuais permitem o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da expressão e da sensibilidade. Ajudam a desenvolver o espírito crítico numa relação entre a vida e as artes. Permitem-nos registar um espaço e um tempo, assim como exprimirmo-nos em imagens abstractas (como as emoções), permitindo transformar a realidade em códigos, símbolos e imagens, tornando-se num meio de comunicação fundamental. Através das artes os alunos preparam-se para uma cidadania activa e desenvolvem a sua personalidade, como membros de uma comunidade.

No manifesto da associação de professores de expressão e comunicação visual podemos ler que «a educação para a compreensão da cultura visual oferece aos jovens meios para questionarem o fluxo de imagens transmitidas diariamente pelos meios mediáticos, ajudando-os a compreenderem o seu papel de público receptor e de produtor de significados» (2012:3). As crianças e jovens ao saberem interpretar tornar-se-ão cidadãos mais informados, activos e inconformados.

História da Cultura e das Artes é uma disciplina que tem como dois dos principais objectivos “consolidar o sentido de apreciação estética do mundo [e] mobilizar os conhecimentos adquiridos na disciplina para criticar a realidade contemporânea” (programa da disciplina, 2007: 5). O problema é que a forma como a escola está organizada não encara o aluno como um sujeito activo que possa desenvolver por si mesmo um espírito crítico capaz de desenvolver um raciocínio interpretativo e subjectivo, pois, como diz Rui Canário,

«O funcionamento da organização escolar é marcada por uma compartimentação estandardizada dos tempos, dos espaços, das formas de agrupamento dos alunos, dos saberes (lógica disciplinar). Esta ordem temporal e espacial, bem como a natureza da divisão do trabalho entre os professores, estão ao serviço de uma concepção cumulativa do conhecimento, em que o currículo escolar corresponde a um menu de

informações, transmitidas aos alunos em doses sequenciadas. Alimentando-se, em permanência, em informações estruturadas recebidas do exterior, o sistema escolar funciona tendo como base a repetição dessas informações: repetição pelo professor (a redundância é um requisito didático), repetição pelo aluno, como meio de aprender e como meio de provar o que aprendeu (processos de avaliação).»

(Canário, 2000:100)

No sentido de encarar o aluno como sujeito activo, considero que a "aprendizagem pode definir-se como uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial" (Tavares, 2007: 108) mas é, acima de tudo, um processo relacional que implica a utilização da linguagem, da comunicação, numa relação construtiva com o meio social e cultural dos alunos. Podemos considerar que o acto de repetir está na base do ensino autoritário que serve simplesmente para domesticar o aluno segundo princípios pré-estabelecidos (ou programados).

Pelas conversas que fui tendo com os alunos da turma do 11º ano de Artes Visuais, que são na sua maioria de Guimarães, percebo que costumam participar em algumas festas populares tradicionais (como as festas Nicolinas, dos antigos e novos estudantes), frequentam o centro histórico, percorrem as ruas e habitam os espaços. Conhecem parte da história da cidade e têm orgulho em ser descendentes dela. No entanto, as práticas pedagógicas afastam-nos da realidade histórica da sua cidade e do tempo em que vivem. Não são criadas pontes entre o passado e o presente no sentido de melhor compreender a nossa existência como cidadãos e, acima de tudo, como seres humanos. Sou da opinião de que devemos ter em consideração a importância do passado pois, como nos diz Mattoso,

«A História sempre exerceu sobre os homens um irresistível fascínio. Creio que este fascínio resulta de o homem estar convencido de que pode encontrar no passado algumas das respostas fundamentais acerca de si próprio. Procura-se explicar muito do que hoje é «assim»

pelo que ontem foi, e como foi. De facto, a ignorância ou o desprezo do passado correspondem à tentativa absurda ou perigosa de anular a posição anterior ou de querer negar o real.»

(José Mattoso, 2002: 14)

Mas devemos considerar, também, o presente, no sentido de ensaiar o reforço das relações entre os alunos, os alunos e o professor e os alunos e a realidade onde se inserem. Pretendo que os alunos relacionem os seus conhecimentos com os novos propostos pelo programa e pelo professor no sentido de ensaiar novas possibilidades de ver e pensar a história. Interessa-me "o desenvolvimento como um processo de natureza cultural que se constrói a partir das trocas, da partilha e da cooperação que as interacções entre os sujeitos e, igualmente, entre estes e os instrumentos de mediação instrumental potenciam" (Trindade, e Cosme: 2010: 62).

Ou pensar, ainda, que

De facto, nada tem sentido em si mesmo, mas em virtude da sua relação com alguma coisa. A gama das relações reais ou possíveis, por sua vez, é infinita.

(José Mattoso, 2002: 14)

Segundo Vygotsky, a aprendizagem do indivíduo começa muito antes da sua vivência na escola, isto é, o “jovem” já é detentor de conhecimento antes de ser “aluno”, e traz uma série de experiências, emoções, preconceitos, expectativas, etc. Essa vivência, conhecimento de vida, é fulcral para a forma como irá desenvolver a sua experiência académica e o seu crescimento enquanto cidadão.

Se entendermos que o conhecimento escolar advém da comunhão entre os conteúdos programáticos, o aluno e o professor, então não devemos retirar importância à colaboração do aluno no momento da construção do seu saber. É o dever do professor mediar os actores deste triângulo de forma a harmonizar a

relação entre eles, possibilitando assim uma melhor transmissão e compreensão do conhecimento que é criado. Para isso é necessário ter em conta o encadeamento dos conteúdos já adquiridos com os que se pretende obter, pois é inevitável que a experiência e conhecimentos do aluno, e a forma como este os obteve, sirva de plataforma de recepção de novos saberes.

O próprio aluno necessita ter noção deste sentido de construção pessoal de forma a explorar melhor a sua capacidade de aprendizagem, arquitectando assim melhores técnicas e métodos no sentido de alcançar uma melhor estrutura de ligação entre o conhecimento anterior e o novo.

Não é por acaso que quando tentamos compreender uma nova informação instintivamente recorremos à comparação com conhecimentos que já adquirimos, seja através da memória ou de instrumentos de registo de fácil acesso. Assim sendo, e tendo em conta que somos todos diferentes no que diz respeito a experiências e formas de assimilação, torna-se claro que não pode haver uma única forma de melhor alcançar o entendimento de novos conteúdos. Vai sempre depender do indivíduo e da relação que consegue fazer com os diferentes conhecimentos.

Devemos então entender que cada aluno tem o potencial de poder construir o seu próprio conhecimento, assim como as técnicas e métodos para o alcançar. É então o nosso papel, como professores, entender como funciona cada um e conduzi-los de forma a explorar essa capacidade e potencializá-la. Não é uma missão fácil pois, na maioria dos casos, temos muitos alunos num mesmo espaço e as probabilidades de haver uniformidade na forma como cada um “aprende” são muito baixas. É aqui que o professor deve ser criativo na forma como aborda a questão. Ao trazer o aluno para o processo de construção está, ao mesmo tempo, a conhecer o aluno, as suas especificidades e a permitir uma nova perspectiva sobre a realidade, ajudando-o a construir uma plataforma mais amigável para que o aluno consiga ligar aquilo que já conhece com os novos conteúdos.

Quando falamos de ensinar/aprender história, na esmagadora maioria dos casos, essa mesma vivência intrínseca do aluno não é considerada nos métodos de ensino, nem na abordagem dos conteúdos, nem mesmo no momentos da escolha de recursos e exemplos a trabalhar na sala de aula.

O desenvolvimento é possível quando o jovem se consegue relacionar com o seu meio envolvente, quando existe uma empatia entre o aluno e o objecto de estudo, conseguindo assim actuar sobre esse mesmo tema, dando poder ao sujeito sobre a forma como vai entender a nova informação. Não podemos cair no erro de confundir esta acção com o que muitas vezes acontece na sala de aula, em especial no estudo da História da Cultura e das Artes, que é a memorização descontextualizada de puros dados. O aluno deve conseguir entender a nova informação, reflectir sobre ela, modificando-a, criticando-a, partilhando e interceptando com outros conteúdos e ao mesmo tempo compreender todo este processo, realizando a importância do seu papel, de forma a melhorar esse mesmo processo constantemente. Só assim o aluno poderá realmente compreender a história, não apenas registar datas, locais, acontecimentos e autores.

No entanto, esta acção por mais que exija o envolvimento do aluno, não pode ser uma caminhada isolada. A escola, representada pelo professor, deve colaborar para esta consciencialização de cada indivíduo de forma a produzir um aluno com inteligência histórica, capaz de receber a informação anterior à sua existência, de várias fontes e sem se deixar manipular pelas mesmas, observar os acontecimentos da actualidade, desconstruindo-os e transformando-os numa opinião fundamentada, reescrevendo o seu papel como construtor do seu próprio conhecimento e consequentemente da sua própria história.

Neste sentido, acredito que o professor de H.C.A. deve apresentar aos seus alunos, sempre que possível, as diferentes versões históricas, as alternativas aos métodos e as fontes, alimentando no aluno um desejo de explorar e investigar

para além do que o programa incita, para além do que o manual propõe, para além do que possam ser as limitações do estabelecimento e do próprio professor, convertendo o aluno numa entidade histórica. Isto, sem temer que a sua autoridade como detentor do conhecimento, da “verdade”, seja colocada em causa. Muito pelo contrário, o professor deve ensinar, aprendendo. Deve ele, também, tornar-se investigador activo, procurando novas versões, novo material, novas abordagens, e não apenas transferir o que está nos livros e/ou na reminiscência da sua formação. Acaba por ser um esforço de equipa entre o professor e o aluno para poder criar e recriar constantemente uma realidade histórica em permuta com a experiência já adquirida e contextualizando sempre o aluno, os conhecimentos e os objectivos da aprendizagem.

Se não o fizer, corre o risco de seguir cegamente a lógica do professor autoritário transmissor de conteúdos pré-programados. *“Do ponto de vista do professor, o funcionamento do sistema caracteriza-se por um grau de previsibilidade (mais poder para ele, portanto). Do ponto de vista da relação com o saber, este modo de funcionamento subestima e desvaloriza as aquisições, os interesses e as experiências dos alunos, bem como as características socio-culturais do seus contexto”*, afirma Canário (2000: 100),

A propósito de algumas destas questões, Laura Trafí-Prats propõe-nos três contribuições para uma alteração da forma como olhamos para o ensino da História da Arte: (1) Interceptar o estudo da cultura visual com a História da Arte; (2) Construir um modelo em que os estudantes são construtores de narrativas históricas; (3) Inspirar em artistas, historiadores e curadores contemporâneos para ajudar à leitura e à construção de (novas) narrativas históricas.

Como nos refere Trafí-Prats, o trabalho dos historiadores, dos artistas e dos curadores desenvolve-se "a partir de qualquer fonte historicista ou idealista" (2001:154) propondo representações alternativas às imagens geralmente usadas como provas (idem:155). Assim, a arte contemporânea funcionaria como forma

de pensar e como agente construtor da história, tendo o poder de transcender o seu momento histórico de criação (ibidem). Torna-se assim possível analisar a História sob uma outra perspectiva espaço-temporal, onde o professor funcionaria como a chave de ignição para potenciar nos estudantes uma acção em vez de uma visão sobre a História. Mas mais interessante ainda, neste contexto, é o ponto 2 «em que os estudantes são construtores de narrativas históricas».

Encontrei aqui algumas pistas que me ajudaram a montar uma estratégia que possa conduzir à construção de novas realidades.

No fundo, o que eu pretendi foi tentar alterar o quotidiano destes alunos introduzindo uma proposta que reconfigurasse os modos de ensino-aprendizagem existentes. Tentar evitar a passividade do aluno, a dominância totalitária do professor, a transmissão unidireccional dos conteúdos programáticos.

Assim, a proposta didáctica procurou reconfigurar o papel do sujeito (seja ele aluno ou professor) podendo funcionar como agente criador de informação passível de ser interventiva e comunicativa, reconfigurando e ampliando as fontes e os recursos de comunicação ao nível das imagens, sons, vídeos e outros multimodos de expressão, sem descuidar os conteúdos programáticos.

INTERVALO

A postura física dos alunos é muito importante. Pode dizer ao professor o que está a fazer ou simular acções. No fundo, a postura do corpo pode servir de camuflagem, como se fosse uma presa a tentar escapar do predador. Mas este predador tem preparado outras armadilhas, como o teste de avaliação. Ele sabe que nesse dia a camuflagem não surte efeito e apenas as presas mais bem preparadas e treinadas poderão escapar.

No entanto, o predador aqui é, também, um importante treinador que vai educar as presas a escaparem à grande caçada nacional - os exames.

De facto, é uma forma estranha de se ensinar/ aprender Arte. O maior problema é a ausência de subjectividade pois em nenhum momento os alunos fazem uma reflexão a partir de uma determinada obra.

Não interessa, à luz destes métodos, alimentar opiniões variadas carregadas de subjectividade.

Após os primeiros 45 minutos, o professor decide projectar umas imagens a partir da internet.

“Devaneios de uma loira”. É o nome da imagem projectada na tela do Palácio da Bolsa, no Porto. É um dos problemas que temos de saber gerir ao utilizar a internet.

No entanto, acredito que esta ferramenta amplia bastante o leque de opções em relação ao manual escolar.

A imagem torna-se num elemento fundamental para comunicar mas o professor utiliza-a como uma ilustração das suas teorias. Elas não falam por si nem servem de ponto de partida para que os alunos construam um discurso crítico.

Mas o teste de avaliação continua a ser a fronteira entre o sucesso e o insucesso.

Como se as artes visuais dependessem disso. As estratégias de transmissão de conhecimentos como a “declamação” de conteúdos, o sublinhar no manual escolar de algumas frases, conceitos, datas ou nomes e escrever no caderno a partir do que se ouve, estabelecendo a memorização dos conteúdos para os despejar no teste, fazem-me crer que este método não aproxima os alunos da arte, da sua história e da sua relação com as práticas artísticas contemporâneas.

Recordo-me dos meus tempos de aluno no secundário e do sacrifício que era estudar a história da arte (incluindo a contemporânea). Percebi mais tarde que há outras formas de a compreender como através de visitas a exposições, pela realização de trabalhos práticos com técnicas artísticas, através de trabalhos de grupo onde se alia a imagem com a escrita, num processo de mútua análise e compreensão.

Mas percebi, também, que é fundamental criar espaços de debate na aula para possibilitar a troca de opiniões, visões e interpretações, no sentido de ensaiar uma reflexão crítica mais positiva. Só assim se pode fomentar o espírito crítico individual, na sua relação com os outros.

18 e 25 de Novembro, 2013

PARTE IV

PLANO DE INVASÃO: A INTERVENÇÃO NO ESTÁGIO

Hoje é a primeira aula depois da paragem de carnaval.

Na anterior tive a oportunidade de apresentar à turma a proposta didáctica a desenvolver. O objectivo é inverter a rotina das aulas onde o professor é a figura dominante detentora de todo o conhecimento e os alunos os depósitos passivos de conteúdos.

Apresentei cinco temas que já tinham sido abordados pelo professor (por sugestão deste) e cada aluno escolheu aquele com que mais se identificou.

Reorganizei a turma em cinco grupos de quatro alunos.

Distribuí alguma informação pelos grupos como textos, livros, imagens e um filme.

Pretende-se que cada grupo faça um trabalho de pesquisa sobre o tema mas, também, que crie uma proposta plástica ou visual na sua relação com o meio onde vive.

O professor disse-me que não teria muito tempo para trabalhar com os alunos - apenas uma aula de 90 minutos para trabalho e outra para apresentação - limitando o meu campo de trabalho.

Receio que eles, ao terem de trabalhar fora do espaço de aula (e esse não era o objectivo inicial) não encarem a proposta como fazendo parte da disciplina, que seja mais um trabalho de casa no meio de tantos outros.

No fundo, receio que estejam de tal forma domesticados que o tempo que me é disponibilizado não seja suficiente para soltar amarras e o resultado final seja pobre e pouco sentido pelos alunos.

Possuo o desejo de ser surpreendido.

06 de Março, 2014

9. Motivação para a proposta didáctica

«Estimular a invenção em vez da revelação. A criação em vez da descoberta. A fetichização em vez da desfetichização. A fabricação de "coisas" em vez da des-reificação. A "arte" em vez da "ciência". O artifício em vez do genuíno. O artefato em vez do fato. O feito em vez do achado.»

(Corazza & Tadeu, 2003: 10)

À medida que ia assistindo às aulas ia construindo a ideia de que fazia cada vez mais sentido desmistificar a ideia do professor como único produtor [e transmissor] de conhecimentos. Tornava-se urgente delinear uma estratégia que permitisse colocar os alunos numa posição que lhes possibilitasse encarar os conteúdos programáticos de uma forma mais activa numa relação entre o passado e o presente. No fundo, trata-se de tentar decifrar a ordem possível do mundo através da relação entre o ontem e o hoje, como sugere o título deste trabalho.

As notas de terreno que fui recolhendo, fruto da minha postura como observador-participante, revelaram-se fundamentais para identificar a problemática pedagógico-didáctica a partir da qual orientei o meu estudo e a minha intervenção.

Embora os intervenientes desta relação pedagógica não tivessem a noção da realidade percebida por mim, até pelo facto de eu poder estar dentro e fora deste “*reality show*”, tornava-se urgente para mim pôr em prática uma estratégia de acção que permitisse um trabalho colaborativo entre múltiplos agentes no sentido de tentar ensaiar algo novo, diferente da realidade quotidiana que tem preenchido as múltiplas horas dedicadas ao ensino e aprendizagem da cultura, da arte e de tudo o que lhe está inerente nesta disciplina.

Após considerada a problemática a ser trabalhada neste contexto e após compreendida a forma como ela afetava o contexto pedagógico, foi importante reflectir sobre as consequências que advinham da minha intervenção. A partir

dos dados recolhidos, defini estratégias e metodologias com o objectivo de desenhar uma proposta que materializasse as considerações tecidas.

10. Proposta didáctica

Como foi referido anteriormente, a proposta incidiu sobre cinco temas a serem trabalhados em grupo. A metodologia de trabalho foi discutida com a turma, determinando-se que num primeiro momento dedicaríamos duas aulas para investigação, acompanhadas pelo professor cooperante e pelo estagiário, e duas dedicadas às apresentações.

Após uma breve reunião com o professor, este informou-me que os temas a serem trabalhados com a turma deveriam ser do conhecimento desta, ou seja, que não partissem do zero mas antes a partir do que o professor já tinha abordado com os alunos. Confesso que eu pretendia precisamente o contrário, que os alunos partissem à descoberta tendo como ponto de partida algum material didáctico fornecido por mim, onde eu e o professor funcionaríamos como condutores do processo de ensino-aprendizagem. A nossa condução seria sempre no sentido das descobertas dos alunos, tentando encaminhá-los numa interpretação livre dos dados propostos. Percebi que o professor cooperante estava mais flexível permitindo que eu utilizasse mais tempos lectivos do que o que estava inicialmente previsto.

Comecei por apresentar à turma os cinco temas que se inserem no módulo 8 - A Cultura da Gare:

MÓDULO 8	TÍTULO DO MÓDULO: A Cultura da Gare Síntese dos principais conteúdos
<p>A velocidade impõe-se.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tempo - 1814-1905. Da batalha de Waterloo à Exposição dos <i>Fauves</i>. 2. Espaço - A Europa das Linhas Férreas. Domínio das linhas férreas ligadas às indústrias. 3. Biografia - O engenheiro Gustave Eiffel (1832-1923). A ruptura do ferro 	

proposta por Eiffel: o pragmatismo e o simbólico.

4. Local - A Gare. Espaço onde tudo afluía. Dela dependia agora a divulgação.

5. Acontecimento - A 1.ª Exposição Universal (Londres, 1851). A apologia da máquina, do ferro e das novas tecnologias. Recuam os saberes tradicionais.

6. Síntese - O indivíduo e a natureza. A natureza é um refúgio privilegiado dos artistas.

7. 1º Caso prático - *Palácio da Pena*, Sintra (1838-1868/1885). A arquitectura romântica e a sedução da Idade Média. Do restauro à reinvenção.

8. 2º Caso prático - *Italian family on ferry boat leaving Ellis Island* (1905). Fotografia de Lewis Hine (1874-1940). A captação de sensações ópticas vai ser posteriormente utilizada pelo realismo e impressionismo.

9. 3.º Caso prático - *Tristão e Isolda* (1857 – 9) de Richard Wagner (1813 – 1883): “Prelúdio” (Acto 1) e “Morte de Isolda” (Acto 3, Cena 3). A obra de arte total: Palavras, Música, Dança (ou Gesto), Artes Plásticas, Encenação e Acção combinam-se ao mesmo nível, enquanto veículos para a expressão de uma ideia dramática única. Uma lenda medieval de relevância universal.

Entre a ilustração do sonho e a captação do real.

10. O Romantismo - O passado enquanto refúgio. O Palácio da Pena em Sintra como expoente da arquitectura romântica. A sedução da Idade Média. Do restauro à reinvenção: a arquitectura revivalista.

11. A pintura romântica - O triunfo da emoção. Da exaltação do *eu* à *arte pela arte*. A pintura como expoente dos valores românticos. As pátrias do romantismo: França, Alemanha e Inglaterra. A pintura romântica em Portugal.

12. O Realismo e o Impressionismo - Um novo olhar sobre o real. O fascínio da fotografia. Da *vida* como tema (*fazer verdadeiro*), à captação das sensações ópticas. Paris, capital da arte. Da pintura realista à pintura impressionista. Para além do Impressionismo: o Neo-Impressionismo (divisionismo) e o Pós-Impressionismo. A escultura: Auguste Rodin. A pintura e a escultura em Portugal no século XIX.

13. A arte ao redor de 1900 - Mundo novo, formas novas.

Neste sentido, os temas propostos aos alunos foram os seguintes:

Proposta 1 | A fotografia de Lewis Hine



Fig. 3: Fotografia de Lewis Hine que retrata o trabalho infantil em Macon, Georgia, no século XIX.

Esta fotografia foi apresentada aos alunos na proposta didáctica. Fonte: wikipedia

Pretendeu-se com este trabalho que os alunos tomassem como ponto de partida o trabalho fotográfico de Lewis Hine, no sentido de realizarem um trabalho que tivesse em consideração duas áreas conceptuais:

A primeira deveria incidir num trabalho de investigação que procurasse perceber as intenções da fotografia deste autor, definindo e explicando o papel da fotografia na segunda metade do século XIX, referenciando o(s) modo(s) como Lewis Hine testemunhou o seu tempo.

A segunda, propunha aos alunos realizarem um trabalho que procurasse criar relações com a contemporaneidade, em registo fotográfico ou vídeo, no intuito de retratar problemáticas do nosso tempo.

Proposta 2 | O Neo-Impressionismo



Fig. 4: Georges Seurat, Circus Sideshow (ou Parada de Circo), 1887–88.

Esta imagem foi apresentada aos alunos na proposta didáctica. Fonte: wikipedia

Pretendeu-se com este trabalho que os alunos tomassem como ponto de partida a obra pictórica de Georges Seurat no sentido de realizarem uma proposta onde colocassem em prática as técnicas utilizadas pelo pintor. O trabalho podia ser realizado num suporte à escolha, dependendo da técnica e da dimensão que pretendessem utilizar. Poderiam recorrer a diferentes técnicas plásticas ou visuais, no sentido de compreender a importância desta técnica de pintura procurando relações com a nossa vida na actualidade.

Na apresentação do trabalho deviam ter em atenção às principais características técnicas e plásticas, aos temas e a tudo o que considerassem relevante para compreender este movimento artístico.

Proposta 3 | Jean-François Millet e O Realismo



Fig. 5: Jean-François Millet, As Respigadoras do Trigo, 1857, óleo sobre tela, 83x111cm

Esta imagem foi apresentada aos alunos na proposta didáctica. Fonte: wikipedia

Pretendeu-se com este trabalho que os alunos tomassem como ponto de partida a obra pictórica de Jean-François Millet e o filme “*Les glaneurs et la glaneuse*” (Os respigadores e a respigadora) de Agnès Varda (2000), no sentido de realizarem um trabalho que tivesse em consideração duas áreas conceptuais:

A primeira, propôs aos alunos realizarem um trabalho de pesquisa que tentasse compreender o Realismo como um importante movimento artístico do século XIX. Deveriam ter a preocupação de perceber as preocupações dos artistas ao nível dos principais artistas, dos temas e das técnicas de pintura.

A segunda, propôs a visualização e análise do filme “Os respigadores e a respigadora” tentando criar relações com a obra de Millet e as preocupações do Realismo, procurando pontos de contacto com a realidade actual.

O formato de apresentação do trabalho era livre, consoante o desenvolvimento do trabalho de investigação, podendo passar por fotografias, vídeos, textos, ou outros formatos que ajudassem a compreender os conceitos fundamentais deste conteúdo programático.

Proposta 4 | A Arte em Portugal nos finais do século XIX: O caso de Rafael Bordalo Pinheiro



Fig. 6: Rafael Bordalo Pinheiro, *A Grande Porca*.

Esta imagem foi apresentada aos alunos na proposta didáctica. Fonte: wikipedia

Através da análise e compreensão das múltiplas áreas artísticas de Rafael Bordalo Pinheiro (desenhador, ceramista, caricaturista, jornalista e homem de teatro), o grupo de trabalho devia desenvolver um trabalho de investigação que procurasse compreender o trabalho do artista português nas suas diferentes técnicas e suportes plásticos.

O trabalho final devia orientar-se por uma das áreas de trabalho do autor, no sentido de realizarem uma criação de acordo com a realidade actual. O formato de apresentação era livre, devendo estar de acordo com os conteúdos a apresentar, numa linguagem visual ou plástica que permitisse a sua análise e compreensão.

Proposta 5 | A Arte em Portugal na primeira metade do século XX: o Caso de António de Azevedo



Fig. 7: António de Azevedo, *Menina à beira da água*, Guimarães, 1939

Esta imagem foi apresentada aos alunos na proposta didáctica. Fonte: Própria

Pretendeu-se com este trabalho que os alunos tomassem como ponto de partida a obra escultórica do artista António de Azevedo. O grupo de trabalho devia ter em consideração as várias esculturas expostas em diversos locais públicos de Guimarães, procurando criar um registo fotográfico e vídeo dos seus trabalhos.

O grupo de trabalho devia ter em consideração a vida e obra do autor, procurando contextualizar o seu trabalho com o seu passado em Guimarães, tentando compreender a sua importância para o desenvolvimento artístico desta cidade.

O formato de apresentação era livre, devendo estar de acordo com os conteúdos a apresentar, mas tentando criar pontes com os instrumentos de comunicação da contemporaneidade.

11. Metodologia de trabalho

Como já foi referido anteriormente, os alunos tiveram a possibilidade de escolher o tema de acordo com os interesses de cada um. Alertei os alunos para a importância de escolherem um de acordo com os seus interesses e motivações, tentando perceber quais os contributos que poderiam dar ao nível da investigação e das técnicas de trabalho.

Formaram-se dois grupos de cinco alunos, um de três, e dois de quatro. Num dos grupos de cinco, inseriu-se uma aluna externa que assistiu a algumas aulas “para se preparar para o exame”, disse-me a estudante.

Depois de formados os grupos de trabalho, organizamos os temas de forma a permitir o trabalho colaborativo, tendo sido distribuído por mim algum material didático (alguns livros, textos e o filme de Agnès Varda). Iniciamos os temas com conversas onde eu e o professor cooperante conversamos com cada grupo tentando criar relações de maior proximidade. Houve momentos de rigor e trabalho, mas também de descontração e humor. Os alunos colocaram questões importantes para a melhor compreensão dos dados propostos, permitindo um trabalho de investigação mais aberto e rigoroso. Propus alguns livros de consulta (como o livro sobre António de Azevedo, artista não referenciado no manual escolar ou no programa da disciplina), surpreendendo os alunos pela importância do artista na cidade onde vivem. O livro encontrava-se na biblioteca da escola, tendo sido disponibilizado aos alunos após a sua requisição (Fig.8).

Por outro lado, o grupo de Millet e de “Os respigadores e a respigadora”, começaram por visualizar o filme no meu computador (Fig.9), visto que “já tinham algumas bases sobre o Realismo e sobre o artista que pintou *As Respigadoras*”, afirmaram os alunos. Ao longo do filme, o grupo foi-me dizendo que estava a gostar bastante e que já tinha algumas ideias para o trabalho prático. Consideraram o filme muito importante para criar relações entre a contemporaneidade e as “respigadoras” do século XIX, principalmente no que

respeita à recolha de desperdícios alimentares, como poderemos ver mais à frente neste relatório.

Os restantes grupos de trabalho foram-me chamando, assim como ao professor cooperante, para esclarecimento de dúvidas. Alguns dos textos que forneci sobre determinados assuntos não constam no manual escolar, tendo sido importante, também, a consulta de alguns sítios na internet (Fig.10 e 11), com o professor a ocupar posições menos habituais nas suas aulas. O objectivo foi alargar o campo de trabalho e de investigação, apresentando outras versões dos dados históricos (como foi o caso do livro “A História da Arte”, de E.H. Gombrich).



Fig. 8: Consulta do livro sobre António de Azevedo



Fig. 9: Visualização do filme



Fig. 10: Trabalho de pesquisa.



Fig. 11: Trabalho de pesquisa na sala de informática

12. Análise das propostas de trabalho

Analisando a proposta de trabalho centrada na fotografia de Lewis Hine (Proposta 1), o grupo de quatro alunas começou por realizar um trabalho de investigação no manual escolar e na internet (Fig.12), comparando informação e analisando os conteúdos, acompanhados por mim e pelo professor cooperante.

O resultado final consistiu num vídeo realizado pelas alunas, filmado junto a uma antiga fábrica de curtumes, encerrada há vários anos. O filme consistiu numa encenação de uma entrevista a Lewis Hine, representada por uma das alunas, outra fez de sua esposa, a terceira de entrevistadora e a quarta aluna de operadora de câmara. No final, o grupo juntou-se para realizar a montagem.

A entrevista foi acompanhada por imagens das fotografias do fotógrafo, à medida que ia descrevendo as diferentes temáticas abordadas por Lewis Hine (Fig. 13 e 14). Apresentava vários momentos de humor com discussões entre o artista e a sua mulher sobre problemáticas artísticas, tendo sido importante a elaboração do guião, com perguntas e respostas sobre a vida e obra do artista. Outro aspecto importante deste trabalho foi o facto do grupo ter apresentado algumas fotografias captadas pelas alunas, representando algumas das problemáticas da realidade actual e que as alunas vêem como questões importantes da nossa sociedade, tais como a imigração, o trabalho precário em part-time e a ausência de trabalho para jovens artistas (Fig. 15, 16 e 17). O formato de apresentação à turma foi em vídeo-projecção.



Fig. 12: Grupo de investigação sobre Lewis Hine à direita na imagem.

Fonte: próprio



Fig. 13 e 14: Projecção do filme na sala de aula com as alunas a assumirem o papel de Lewis Hine e esposa, com uma das suas fotografias a passar no canto inferior direito (imagem da esquerda). À direita, vemos as alunas a simularem a morte do fotógrafo, caindo no chão. Fonte: próprio

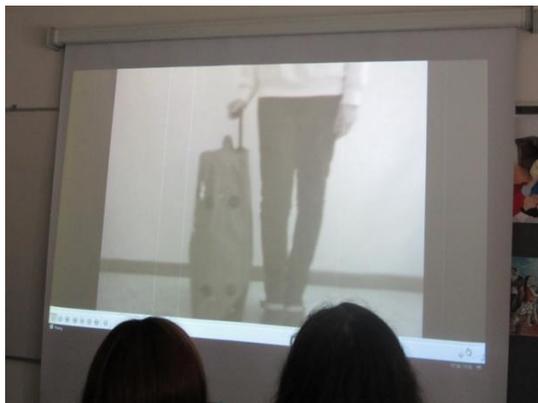


Fig. 15, 16 e 17: Fotografias projectadas pelas alunas no final do filme representativas de algumas problemáticas actuais como a imigração forçada, o trabalho precário e a falta de trabalho para jovens artistas (com os músicos a tocarem na rua).

Analisando a Proposta 2 sobre o Neo-Impressionismo a partir da obra de Seurat, o grupo de trabalho começou por investigar sobre este período artístico (Fig. 18). Apesar do entusiasmo inicial, este grupo de três rapazes foi apresentando alguma apatia em relação ao trabalho. O professor cooperante disse-me que estes alunos são particularmente desinteressados no que respeita aos diversos conteúdos da disciplina. Nesse sentido, tentei motivá-los para a criação de um trabalho plástico ou visual com uma técnica com a qual se identificassem com o objectivo de criarem relações pessoais com o trabalho. No entanto, o processo de investigação por mim acompanhado foi mais demorado com este grupo. Senti que não tinham método de trabalho, talvez por estarem mecanizados a trabalhar individualmente, ou simplesmente porque não sentem interesse por estes conteúdos. Apesar de tudo, o trabalho foi progredindo. Conversamos sobre possíveis relações entre a técnica do pontilhismo desenvolvida por Seurat com os minúsculos *pixels* dos monitores que, no seu conjunto, formam uma imagem através da conjugação de múltiplas cores e pontos de luz. Esta relação pareceu despertar nos alunos um maior interesse pelo trabalho.

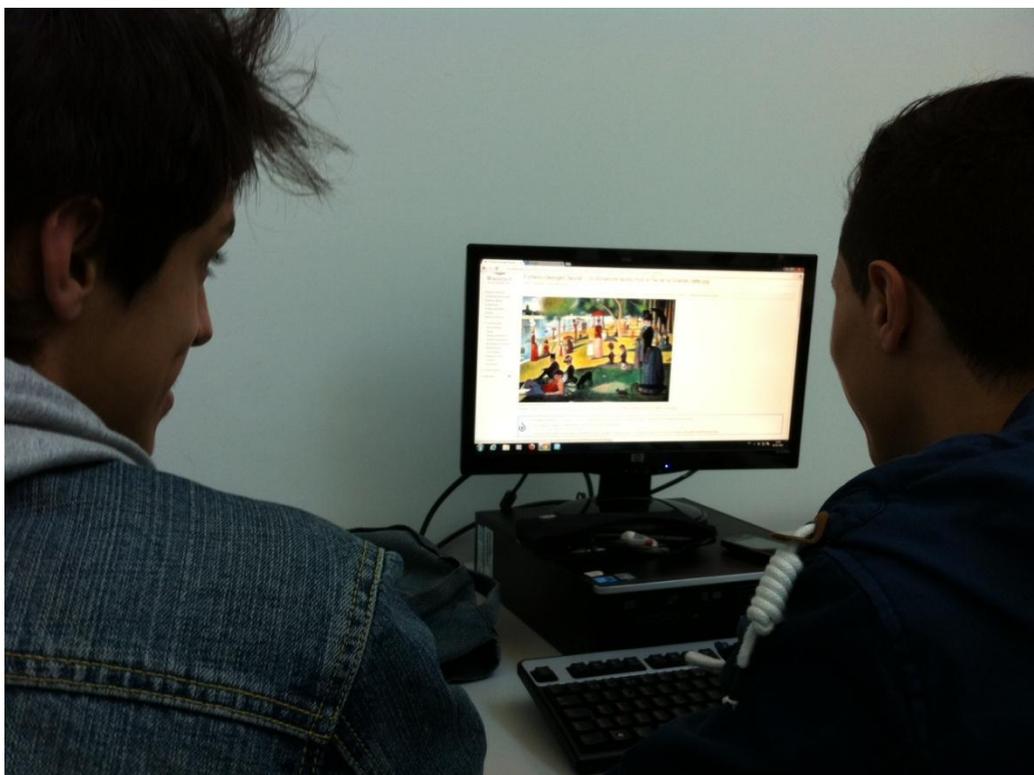


Fig. 18: Trabalho de pesquisa. Fonte: Próprio

Assim, apresentaram um trabalho visual em projecção na sala de aula (Fig. 19 e 20) que reuniu os conceitos inerentes ao Neo-Impressionismo, explicando as técnicas, os temas e os principais artistas, relacionando este movimento artístico com algumas técnicas de representação de outros movimentos artístico (como aconteceu na Arte Pop ou na *street art*) (Fig. 21 à 25). O grupo apresentou, ainda, uma imagem da Plataforma das Artes e da Criatividade (museu de Guimarães) trabalhada digitalmente em pontilhismo pelos alunos, criando uma relação directa com o território onde vivem (Fig. 26).

No entanto, na aula de apresentação deste trabalho, a turma mudou de sala devido à ocupação de grande parte das salas de aula para a preparação dos alunos para os exames nacionais. Esta mudança trouxe um contratempo, pois o vídeo-projector apresentou um problema na lâmpada impedindo a apresentação do trabalho nas melhores condições, como se pode ver nas Figuras 19 e 20.

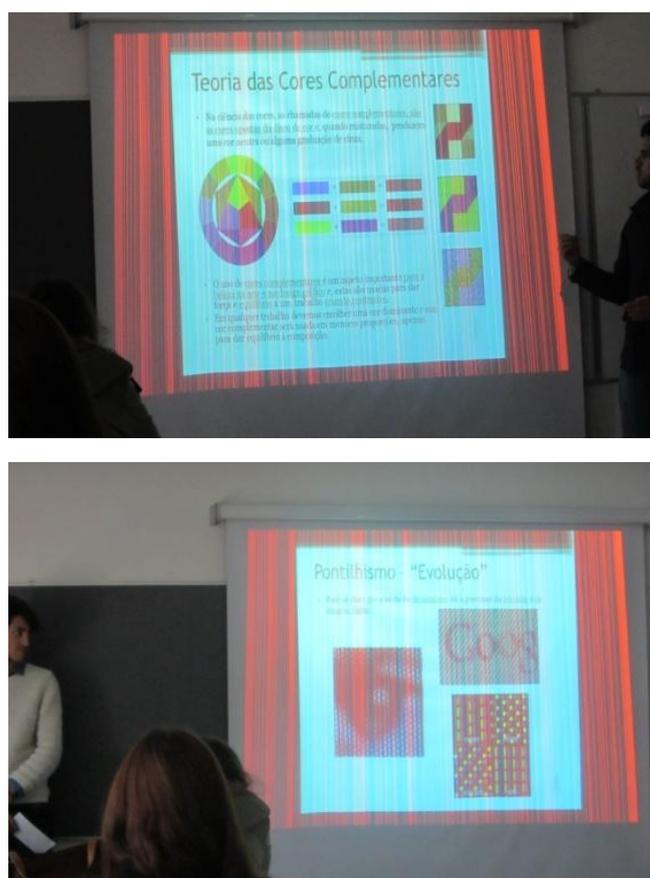


Fig. 19 e 20: Apresentação do trabalho sobre o Neo-Impressionismo. Fonte: Próprio



Fig. 21, 22 e 23: Imagens apresentadas pelos alunos criando relações entre a obra de Seurat (à esquerda) com pinturas *graffiti* contemporâneas. Fonte: Wikipedia e Google

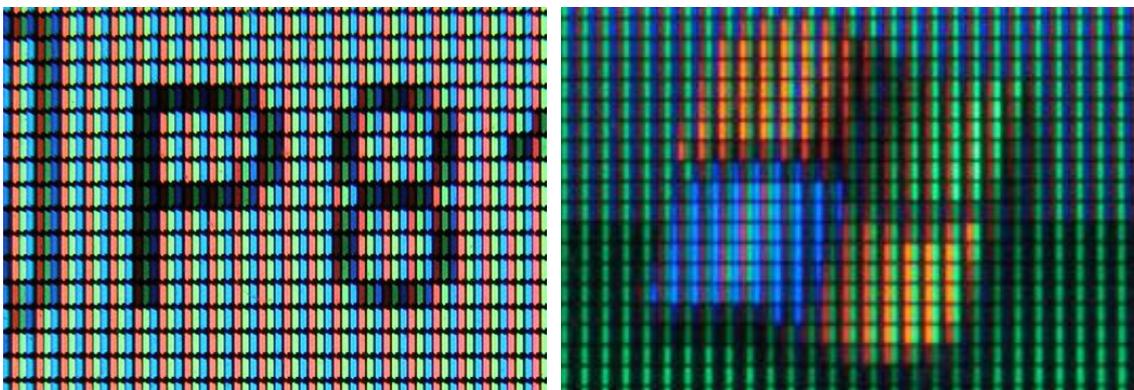


Fig. 24 e 25: Imagens apresentadas pelo grupo, criando relações entre o pontilhismo e os *pixel*. Fonte: Google



Fig. 26: Projecção do trabalho visual realizado pelo grupo utilizando a técnica do pontilhismo. Fonte: Próprio

No que respeita ao trabalho de grupo a partir da obra de Millet e do filme “As respigadoras e a respigadora” de Agnès Varda (Proposta 3), as alunas apresentaram o trabalho no programa *Prezi*, permitindo um maior dinamismo visual em comparação com o tradicional *Powerpoint*. Para além disso, organizaram o trabalho numa *Timeline* (Fig. 26).

O conceito de *Timeline* permite ao aluno uma visualização mais alargada de um acontecimento e da sua relação com outros eventos da mesma ou outra realidade. Através deste dispositivo o aluno consegue reconhecer os conteúdos abordados e compará-los com outros de forma a poder fazer uma análise mais clara do individual ao colectivo e sempre de uma forma cronológica.

Alguns investigadores concluíram que quando os alunos são confrontados com “pedaços soltos” de conteúdo histórico, eles têm dificuldade em entender a ligação a outros eventos, isto é, o aluno não faz a relação entre eventos individuais ou pontuais e outros acontecimentos de grande relevância histórica e respectivas consequências numa linha temporal, perdendo-se assim o conceito de História.

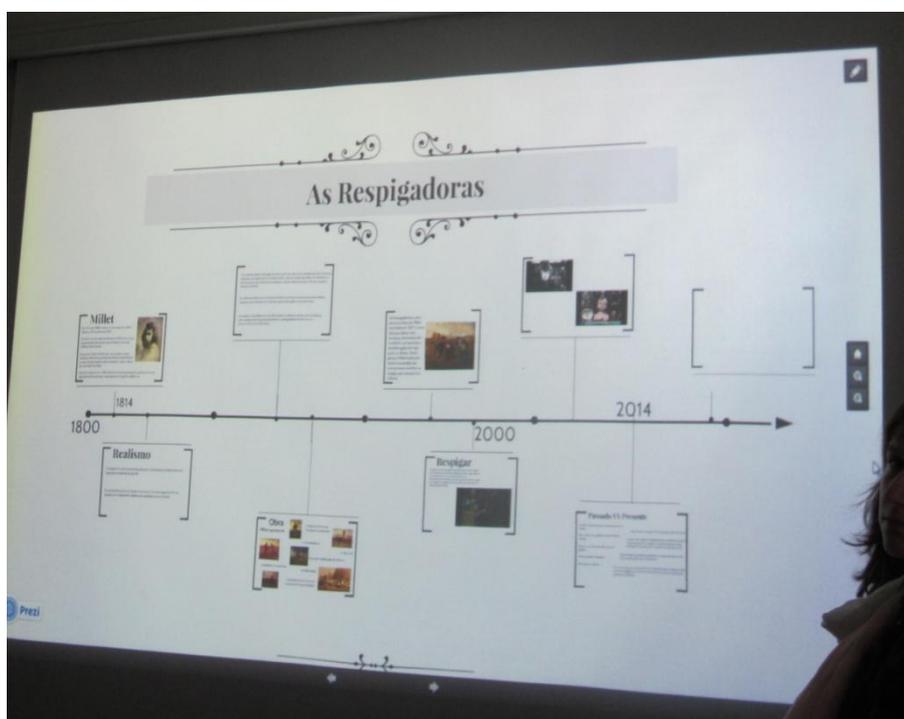


Fig. 26: Projecção do trabalho em *Timeline*, permitindo visualizar todo o ambiente de trabalho. Fonte: Próprio

As cinco alunas apresentaram um trabalho dinâmico sob o ponto de vista visual, começando por explicar as principais características que definem o Realismo assim como alguns dos principais artistas deste movimento (Fig. 27 e 28). Com a minha orientação, as alunas centraram-se principalmente na obra de Millet no sentido de criar relações com o lado conceptual das suas obras e não apenas com a técnica, focando aspectos da vida social do século XIX na relação com a actualidade (Fig. 29, 30 e 31). Para realçar este aspecto, as alunas seleccionaram partes do filme criando um resumo dos momentos que consideraram mais importantes à luz dos conteúdos apresentados.

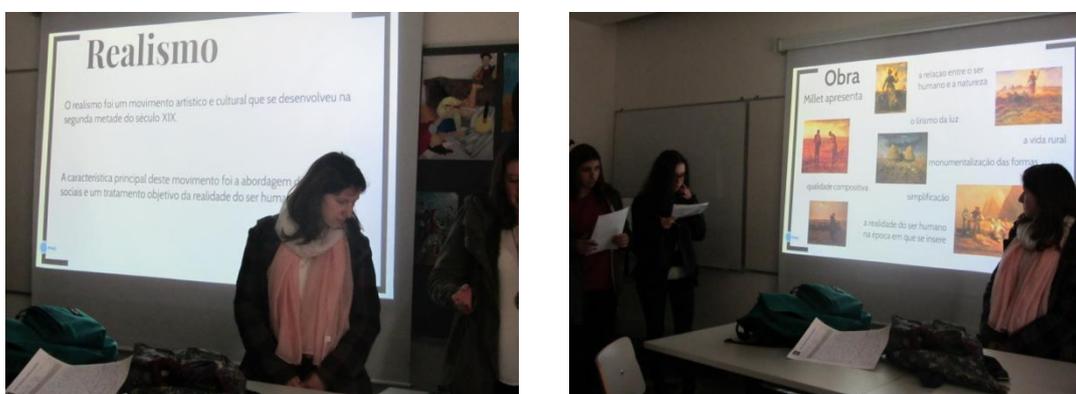


Fig. 27 e 28: Apresentação dos principais conceitos do Realismo e da Obra de Millet. Fonte: Própria

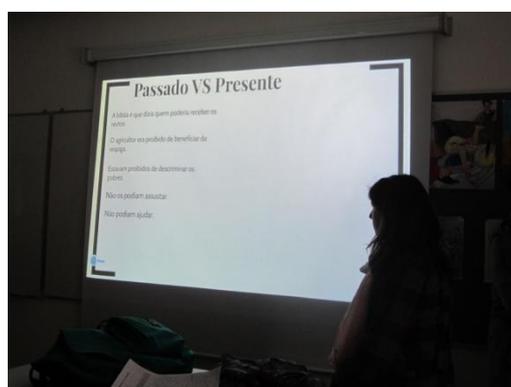


Fig. 29, 30 e 31: Criação de relações entre o passado e o presente. Fonte: Próprio

Relativamente ao trabalho sobre Rafael Bordalo Pinheiro (Proposta 4), tal como sucedeu em todos os grupos, os alunos começaram pela investigação. Um aspecto que considero importante foi o facto destes estudantes terem usado o computador situado no “lugar do professor”. O reposicionamento dos corpos na sala de aula ajudou a alterar o quotidiano destes alunos e deste docente. O professor deixou o seu “lugar de segurança” invadindo a área [aparentemente] destinada aos alunos, aproximando os protagonistas de um mesmo filme que se pretende com um final feliz.

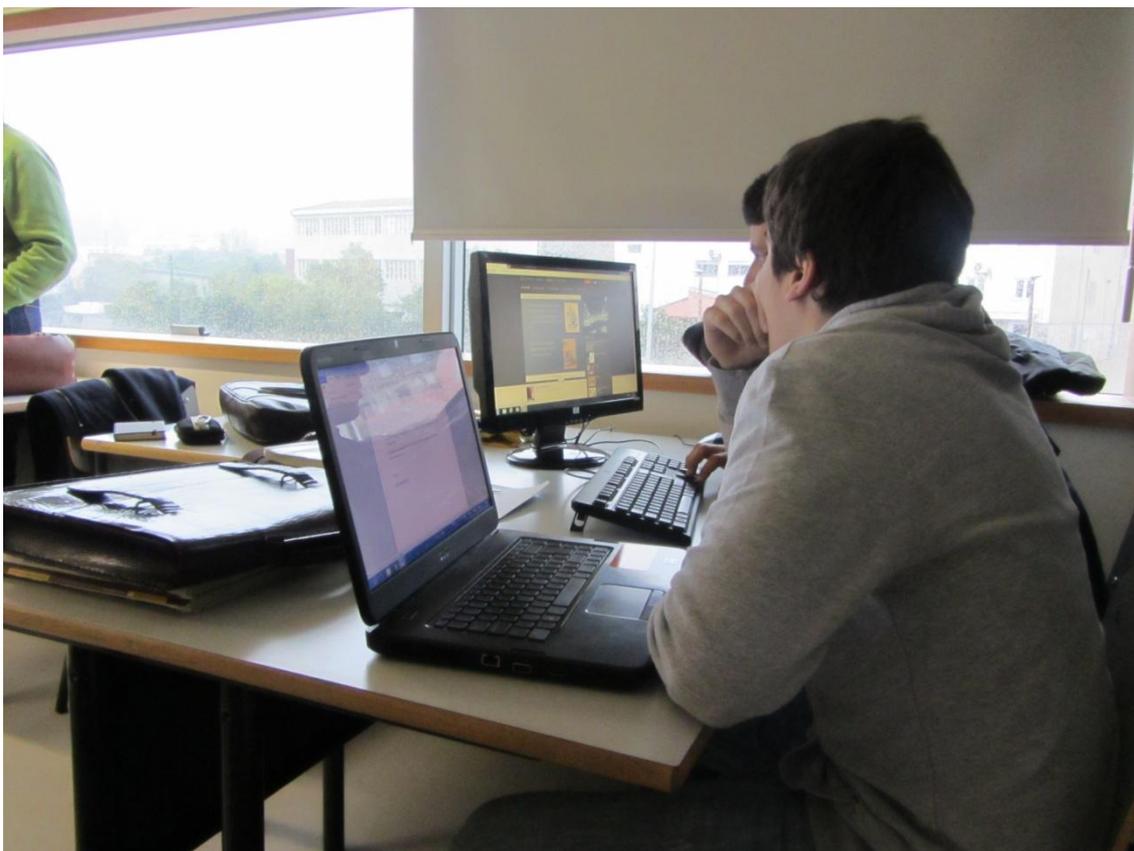


Fig. 32: Alunos sentados no “lugar do professor”. Fonte: Próprio

Os três alunos começaram por pesquisar os sítios oficiais na internet sobre o artista (como o sítio do Museu Bordalo Pinheiro). Recolheram informações sobre a sua vida e obra apresentando-a e discutindo-a comigo e com o professor cooperante, no sentido de perceber os aspectos mais relevantes para este trabalho. Visualizaram dezenas de imagens das inúmeras obras criadas pelo artista, tentando criar relações entre elas, entre as obras e a sua vida e entre esta e o modelo social da época em que viveu (Fig. 33 e 34). O resultado final foi uma

apresentação no programa *Prezi* num formato gráfico próximo de um jornal (Fig. 35 a 38), estando disponível para visualização *on-line* no sítio oficial do programa. Os alunos transmitiram que a ideia essencial foi realçar vários aspectos da sua vida artística, mas também do seu trabalho enquanto jornalista preocupado em alertar a sociedade para os problemas sociais e políticos em Portugal na primeira metade do século XX.



Fig. 33 e 34: Trabalho de investigação e pesquisa de imagens. Fonte: Próprio



Fig. 35 a 38: Apresentação do trabalho com aspecto gráfico semelhante a um jornal. Fonte: Próprio

Outro aspecto importante deste trabalho foi a apresentação de uma caricatura realizada pelos alunos do Primeiro Ministro português a transmitir a mensagem “emigrem...”, numa clara alusão a um dos principais problemas que persegue os jovens deste país. numa relação entre a actualidade social e política e a da primeira metade do século XX (Fig. 39 e 40).



Fig. 39: Caricatura desenhada pelos alunos. Fonte: Próprio



Fig. 40: Caricatura de Rafael Bordalo Pinheiro, *Alonso em Os Ridículos*, 1923. Fonte: Wikipedia

A última proposta realizada consistiu, em primeiro lugar, num trabalho de investigação sobre a vida e obra do escultor António de Azevedo (Proposta 5). Como o professor cooperante Viana Paredes desempenhou um papel importante na elaboração do livro sobre o artista durante a Guimarães 2012 Capital Europeia da Cultural, tornou-se num elemento fundamental na construção do trabalho de grupo. O professor reuniu-se com os alunos analisando as obras do artista explicando, ao mesmo tempo, alguns aspectos importantes da sua vida em Guimarães e em Paris, onde tomou contacto com diversos artistas importantes da História da Arte europeia. Após este período de pesquisa, marquei com o grupo uma visita por Guimarães para registar em vídeo e em fotografia as várias esculturas de António de Azevedo (Fig. 41 a 44).

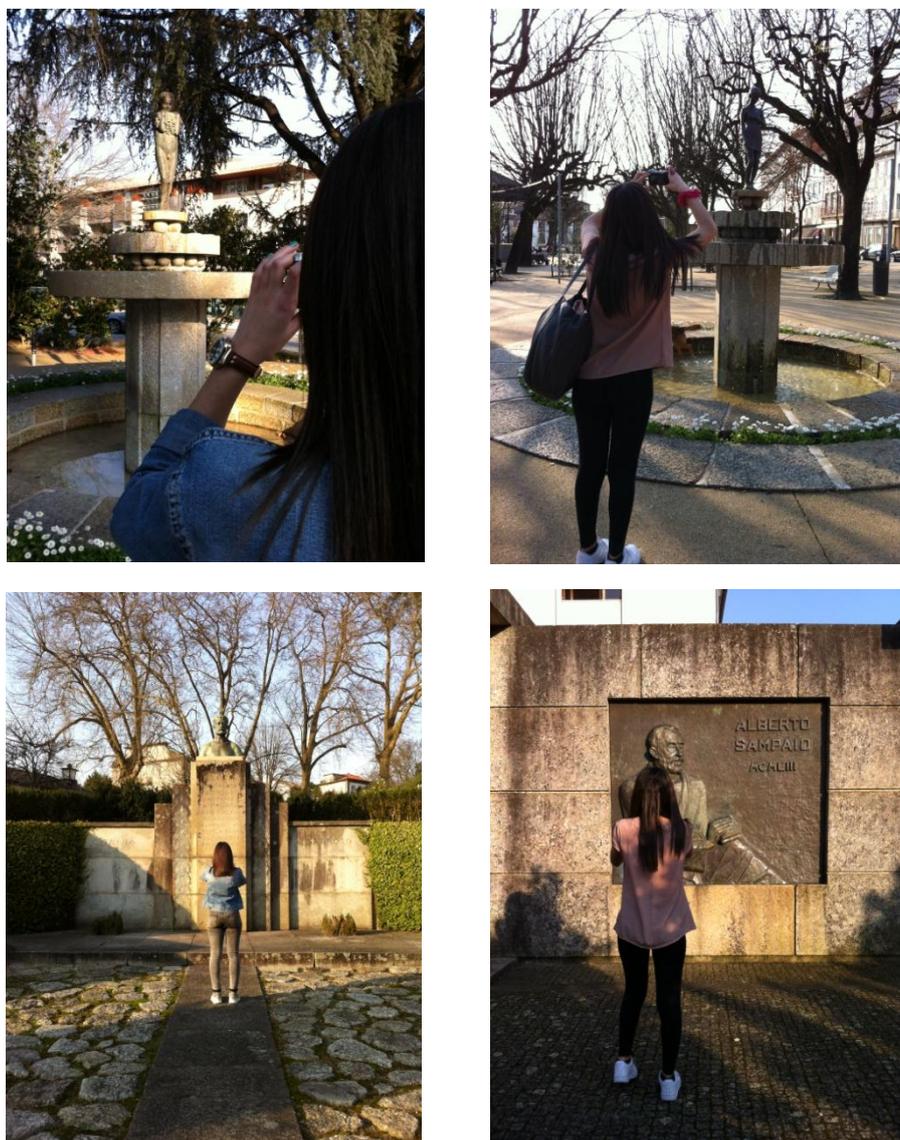


Fig. 41 a 44: Alunas a registar em fotografia e vídeo as esculturas de António de Azevedo. Fonte: Próprio

A proposta do grupo consistiu em criar uma página pessoal do artista no *Facebook*. Por um lado, os alunos estão a utilizar um recurso tecnológico próximo desta geração e do seu quotidiano e, por outro, disponibilizam *on-line* imagens e vídeos do artista, criando um roteiro virtual das suas obras, divulgando também alguns dados biográficos (Fig. 43 a 46).

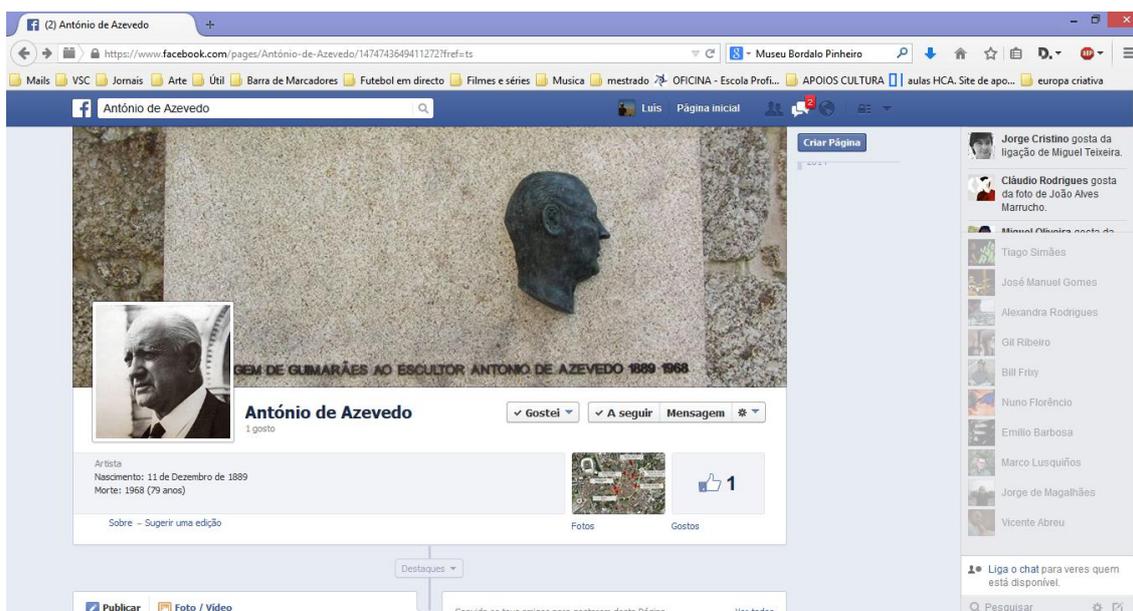


Fig. 43 e 44: Imagens da página pessoal de António de Azevedo criada pelas alunas. Fonte: *Facebook*

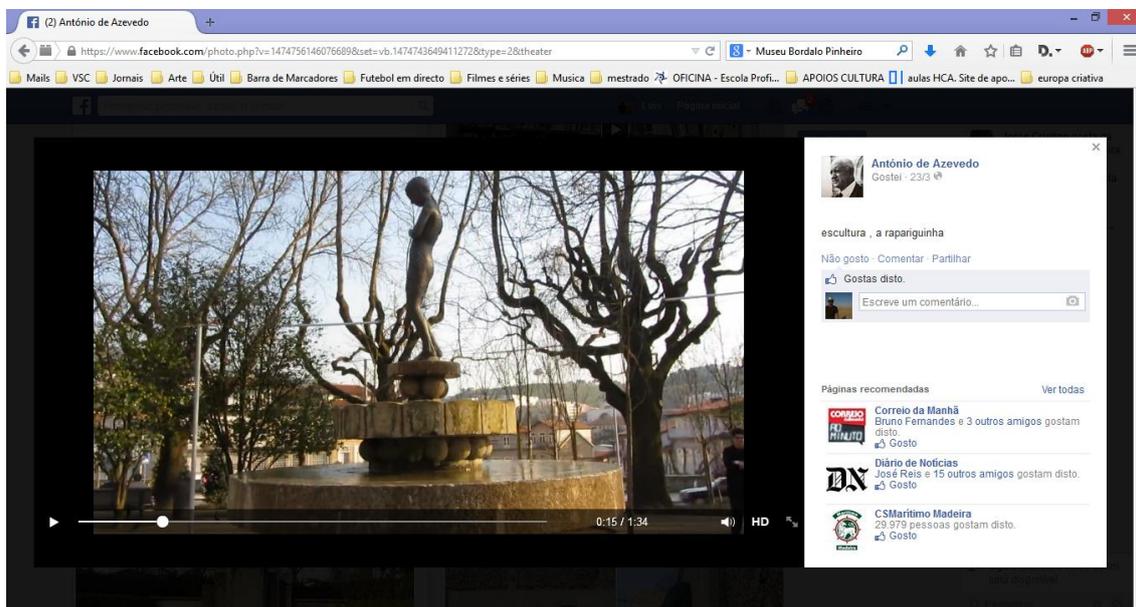
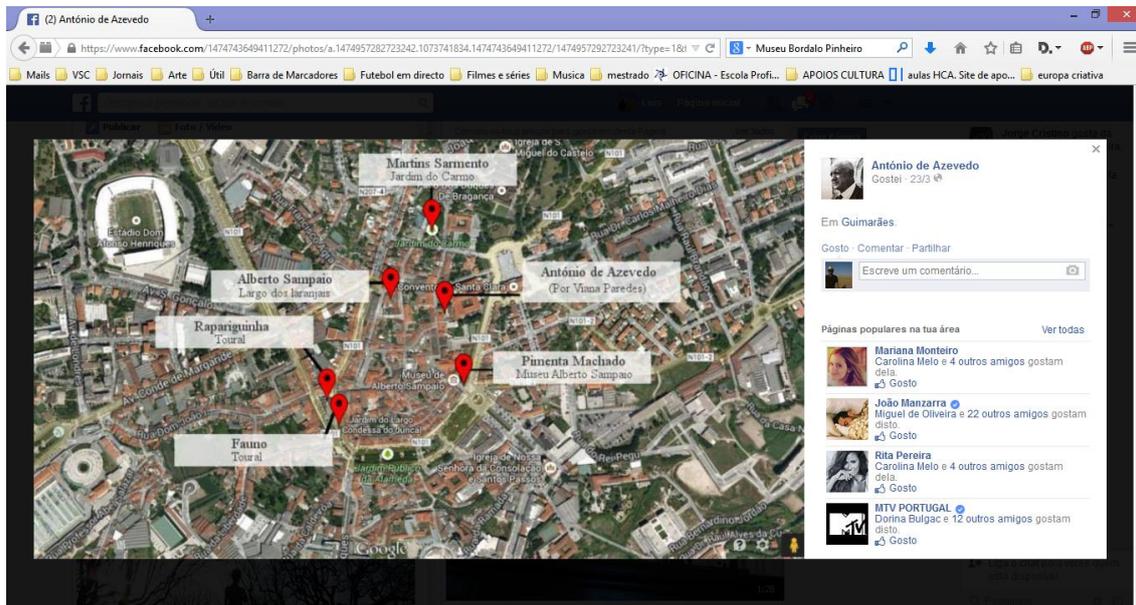


Fig. 45 e 46: Em cima podemos ver a localização das esculturas no mapa de Guimarães. Em baixo vemos um *still* de um vídeo da escultura *A rapariguinha à beira da água*, situada na Alameda de S. Dâmaso, em Guimarães. Fonte: *Facebook*

Outro momento fundamental da minha proposta didáctica foi a saída da sala de aula, normalmente pré-destinada à disciplina de História da Cultura e das Artes, para a sala de informática e para o exterior, com o professor a assumir outros papéis que não o do mestre detentor de todo o saber, mas antes o do professor que orienta o aluno na construção do seu próprio conhecimento. Este momento desconstruiu a ideia de que os alunos devem permanecer fixos no lugar do “bom ouvinte”, pois

«Perante isto, quando a minha memória de aluno se cruza com a minha experiência de professor, constato que o professor da área artística mobiliza os alunos para a construção do seu próprio saber, tendo por base a construção de projectos pessoais. Ou seja, desde um referente comum - uma proposta de trabalho - propõe-se a todo o instante um diálogo permanente entre o aluno e o professor (educação na 2ª pessoa), onde aquele que aprende constrói o seu próprio saber apoiado no discurso do que ensina, ou nas matérias que ele comunica, que são facultadas no momento em que o sujeito tem necessidade delas. Um processo centrado no ensino-aprendizagem, onde o conhecimento é construído pelo sujeito por meio de um conjunto de interações com o mundo físico e simbólico, onde o ensino surge como resposta directa às suas necessidades específicas de aprendizagem».

(Joaquim Jesus, 2009: 162)

Compreende-se, então, que o professor deve utilizar várias estratégias didácticas que possibilitem ao aluno confrontar-se com outras realidades menos monótonas e passivas, permitindo-lhe alimentar a esperança de que o seu contributo será importante na definição de um novo quadro metodológico no que respeita às estratégias pedagógicas. Por outro lado, o professor está a estimular nos estudantes ferramentas que lhes permitam desenvolver o espírito crítico e a capacidade de analisar e interpretar dados, encontrando no professor um farol capaz de o guiar em momentos de maior nevoeiro ou escuridão.

Não interessou aqui pensar apenas no resultado final dos trabalhos de grupo, mas antes a reconfiguração da vida quotidiana escolar. Ou seja, pensar no aluno como sujeito activo capaz de produzir conhecimentos, reconfigurar o espaço sala de aula e a disposição dos corpos nesta (eliminando a concepção do aluno disposto em mesas individuais), a posição do professor em relação aos conteúdos programáticos e a forma como os trabalha com a turma (aqui mais de forma colaborativa e menos de forma transmissiva), assim como a utilização de propostas didácticas que aproximam os alunos do professor.

É importante desconstruir a imagem de um professor *radiofónico* focado no discurso unidireccional onde a voz prevalece como principal instrumento de comunicação,

«Ou seja, se nos dias de hoje habitam conjuntamente na sala de aula sons como a melodia Windows, a abrir e a encerrar, MP3 onde se ouvem relatos de futebol, música rock, punk, pop ou clássica, não nos deveríamos questionar como toda esta convivência é possível e até bem-vinda? Respondendo a esta questão com a palavra plasticidade, penso que esta ideia poderia e deveria ser transposta, no plano relacional, para a convivência de outros pontos de vista dentro da sala de aula, de outros modos de ver e dizer, encontrando nesta vontade em receber e dar forma uma possibilidade de escuta ao outro.»

(Idem:169)

Assim, a utilização de vários recursos pedagógicos foram importantes na construção de um trabalho colaborativo.

Devemos ainda considerar o momento após as apresentações de cada grupo dedicado ao debate e ao confronto de ideias numa lógica de partilha de conhecimentos. Para tal, foi importante a forma como os alunos e o professor se organizaram na sala de aula, esquecendo o alinhamento tradicional da turma colocada em filas paralelas direccionados para o professor. Os actores organizaram-se, de forma inconsciente, circularmente com o professor a ocupar

outro local da sala que não o seu lugar habitual. Os alunos já não tinham as costas dos colegas como barreira, nem o professor como único orador ou produtor de conhecimentos. Os alunos foram, eles próprios, construtores e transmissores de conhecimentos, numa lógica de partilha de ideias e com enorme vontade de trocar opiniões sobre os diversos conteúdos abordados.

Interessa compreender que as propostas didácticas tiveram como objectivo incidir sobre o papel do aluno na relação com os conteúdos programáticos, entendendo o espaço e o tempo em que vivem.

O trabalho sobre António de Azevedo confrontou os alunos com um artista que não é referenciado no Programa da disciplina nem nos manuais escolares pois, como analisamos anteriormente neste trabalho, as forças de poder determinam e seleccionam os factos contando apenas uma versão e um fragmento da História, mas

«não se pode confundir o passado com a memória dele, nem sequer com a memória colectiva. Esta baseia-se, de facto, numa reconstituição imaginária, mítica, mesmo quando resulta da transmissão escolar, porque condiciona muitas vezes os comportamentos colectivos. Ora o discurso, mesmo científico, acerca do passado, não é a sua imagem fiel, mas uma expressão do que o seu autor pensa acerca da humanidade. Não basta, por isso, estudar os documentos escritos; é preciso procurar o passado também na paisagem, nos monumentos, nas iluminuras, nos jogos, nos contos, no imaginário colectivo, nas técnicas artesanais, nos pelourinhos, nos barcos de pesca, na terminologia das formas de tratamento pessoal, na paginação dos livros, nos brinquedos, na moda, enfim, em tudo.»

(Mattoso, 2002:15)

É importante aproximar os alunos da sua realidade tentando, sempre que possível, construir pontes com o tempo em que vivem. Não me parece que os alunos sejam desinteressados pela História da Humanidade, mas a forma como os

dados históricos são trabalhados na escola é que criam um afastamento e uma fronteira entre o ontem e o hoje. Como nos diz o mesmo autor,

«a observação do passado não se destina a um macabro trabalho de desenterrar mortos. Não é uma viagem ao reino das sombras, nem pode resultar de uma predilecção bafienta pelo que o tempo esterilizou. O que está morto, está morto. De facto, só me interessam as coisas vivas, que me interpelam, que se metem comigo. Só me interessa o presente e a maneira de me movimentar no espaço e no tempo em que vivo. Quero com isto dizer que só me atrai, no passado, aquilo que me permite compreender e viver o presente.»

(idem:16)

Ou seja, para compreendermos o passado é preciso relacionarmo-nos com ele, não conhecendo todos os seus pormenores, como é óbvio, mas como uma totalidade da qual fazemos parte e onde devemos inserir-nos. É esta tentativa de tentar comparar o passado com o presente que me permite entender os modos de viver em sociedade na actualidade. Não só os conceitos da arte e da cultura, mas também dos fenómenos políticos, económicos, sociais e até religiosos, no sentido de garantir uma vida mais plena, equilibrada, justa e feliz. Inserir-me no presente mas com consciência do que nos rodeia e das forças que nos movimentam, tentando, sempre que possível, refletir sobre a realidade. Devemos, então, procurar entender os modos de funcionamento da sociedade e dos movimentos colectivos que a fazem girar numa velocidade cada vez mais supersónica que atrofiam a nossa percepção e camuflam alguns problemas da sociedade contemporânea.

Assim, o esquema metodológico da proposta didáctica inspira-se também nos processos de imaginação e perspicácia dos alunos. Como diz Mattoso *«a história escrita resulta, obviamente, da intensidade da descoberta»* (ibidem:20), mas os alunos devem relacionar “a descoberta” consigo mesmos, procurando na

sua intimidade as forças que nos fazem mover, lendo-se nos conteúdos estudados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária Francisco de Holanda possibilitou-me olhar e refletir sobre o ensino da História da Cultura e das Artes de uma forma privilegiada. A receptividade, compreensão e empenho da turma, assim como o apoio do professor cooperante, foram fundamentais para a realização deste trabalho, possibilitando-me desenvolver conhecimentos sobre problemáticas existentes na escola actual.

Devemos então considerar que o professor deve ter sempre em atenção a turma específica de cada ano lectivo. Que o professor deve estimular no aluno o espírito crítico no sentido de ensaiar outras possibilidades de leitura e interpretação de uma dada realidade, no sentido de encarar o aluno como sujeito activo.

Devemos também refletir sobre a aprendizagem como um processo relacional que implica a utilização da linguagem, da comunicação, numa relação construtiva com o meio social e cultural dos alunos. Devemos considerar, também, o presente, no sentido de ensaiar o reforço das relações entre os alunos, os alunos e o professor e os alunos e a realidade onde se inserem. Pretendo que os alunos relacionem os seus conhecimentos com os novos propostos pelo programa e pelo professor no sentido de ensaiar novas possibilidades de ver e pensar a história.

Podemos ainda entender que cada aluno tem o potencial de poder construir o seu próprio conhecimento, assim como as técnicas e métodos para o alcançar. É então o nosso papel, como professores, entender como funciona cada um e conduzi-los de forma a explorar essa capacidade e potencializá-la.

«Queria, finalmente, transmitir a convicção de que a escrita em História é um discurso pessoal. Quero com isto dizer que resulta da minha interpretação. Como tal, não exclui outras maneiras de ver. Temos de admitir que a infinita riqueza do passado humano se revela em mais do que uma única ordenação, e que esta depende dos pontos de vista, que são muitos. Nenhum discurso pode jamais esgotá-la.» (Mattoso, 2002:21)

BIBLIOGRAFIA

Almeida, M. (1995) *A investigação e a qualidade da educação*. In B. Campos, "A investigação educacional em Portugal". Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 9-10.

Apple, M. (1999) *Políticas Culturais e Educação*. Porto Editora

Atkinson, D. (2006) *School Art Education: Mourning the Past and Opening a Future*, International Journal of Art & Design Education, 16-27.

Barreto, A. (1995) *Centralização e descentralização no sistema educativo*, Análise Social, vol. XXX, 130, 159-173.

Baudelot, C. (1991), *A Sociologia da Educação: para quê?*, Teoria & Educação, nº.3, 29-42

Berger, J. (1972). *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70.

Berger, G. (2009) *A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO Modelos socioepistemológicos e inserção institucional*, Educação, Sociedade & Culturas, nº 28, 2009, 175-192

Bittencourt, N. (2010), *A Estrutura Simbólica da Vida Líquida em Zygmunt Bauman*, Argumentos Revista de Filosofia, Ano 2, nº. 4, 75-85

Bogdan R. & Biklen S. (1994) *A Investigação qualitativa em Educação*, Porto Editora

Bourdieu, P. & Passeron J.C. (1964), *Les Héritiers*, in Mónica, F. (1981), *Escola e classes sociais (antologia)*, Lisboa: Presença, 86-91

Bourdieu, P. (1987), *What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups*. Berkeley Journal of Sociology, n.º. 32, 1-49

_____ (1992), *Os excluídos do interior*, Paris, Actes de la recherche en sciences sociales, 71-75

_____ (1972), *Esquisse d'une Theorie de la Patrie*, Genève, Droz, Paris

Burgess, R. (1997) *A pesquisa de terreno – uma introdução*. Oeiras: Celta

Canário, R. (2006), *A Escola tem Futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed

Canário, R. (2000), *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA

Carmo, R. (2010), *Desigualdades Sociais*, Lisboa: Mundos Sociais

Charlot, B. (2001), *Os Jovens e o saber - perspectivas mundiais*. Porto Alegre, ArtMed.

Cope, B. & Kalantzis, M. And the Learning By Design Group, (2005) *Learning by Design*, Victorian School Innovation Commission.

Corazza, S.M.; Tadeu, T. (2003) *Manifesto por um pensamento da diferença em educação*. In: _____. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 9-17.

Dale, R. (2001) *Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma «cultura educacional mundial comum» ou localizando uma «agenda globalmente estruturada para a educação»?*, Educação, Sociedade & Cultura, n.º 16, 133-169.

Dase, P. (1999) *Thoughts on a Relevant Art Curriculum for the 21st Century*, NSEAD, 123-127.

Do Carmo, I.; Amâncio, L. (2004). *Vozes Insubmissas*, Dom Quixote: Lisboa.

Durkheim, E. (s/d), *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70, 101-102.

Eça, T. T. (2010). *A Educação Artística e as prioridades educativas do início do século XXI*. Revista IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. nº. 52.

Fernandes, A. (1993) *O governo das escolas: antecedentes da "gestão democrática" no período liberal e republicano*, Noesis, 25, 15-17.

Florida, Richard (2002) *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books.

Formosinho, J. (1989) *De serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa*, Revista Portuguesa de Educação, 2 (1), 53-86.

Fonseca, R. (2007) *A Arte como Discurso, A identidade como mercadoria*, Sociologia, Problemas e Práticas, nº. 53, 2007, 117-133.

Foucault, M. (1999), *Vigiar e Punir*, 20ª Edição, Petrópolis: Vozes.

Freire, P. (2005). *Educação como Prática da Liberdade*, Dinalivro, 5ª Edição.

Hernández, F. (2008) *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*, Educatio Siglo XXI, nº. 26, 85-118.

Hooks, B. (1994?) *Teaching to Transgress*, Routledge: New York.

Laville, J.L.; Gaiger, L.I. (2009) *Economia Solidária*. In DICIONÁRIO Internacional da Outra Economia. Coord. Antonio David Cattani et al. Coimbra: Almedina.

Jewitt, C. (2008) *Multimodality and Literacy in School Classrooms*, Review of Research in Education Vol. 32, 241-267.

Jesus, J. (2009) *O Professor em Ensino de Artes Visuais*, Revista Educação, Sociedade e Cultura, nº. 29, 157-173.

Martins, E. (2005) *Carta educativa: ambiguidades e conflitualidades*, Revista Lusófona de Educação, nº. 6, 139-151.

Martins, C & Almeida, C. (2013) *Que Sentido para a Investigação Artística Senão como Prática Política*, Educação, Sociedade & Culturas, nº 40, 15-29

Mattoso, J. (2002) *A Escrita da História* in *Obras Completas*, vol. 10, Lisboa, Círculo de Leitores, pp. 11-22.

Medeiros, C. L. (2008) *Cultura, factor de criação de riqueza. Uma nova perspectiva dos museus*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa

Nogueira, C. e Nogueira M., (2002), *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições*, Educação & Sociedade nº 78

Nóvoa, A. (2007) *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. SINPRO São Paulo

Nussbaum M. (2010) *Uma crise planetária da educação*, Courier Internacional, ed. portuguesa – No. 175, Setembro

Pinto, C. (1995) *A reforma curricular do ensino básico Conservadorismo e Modernidade*, Educação, Sociedade & Cultura, nº 4, 7-48

Pinto, C. A. (1995) *A sociologia da Escola*. Lisboa: Editora McGRAW-HILL.

Pollock, G. (2006) *Psychoanalysis and the image*, Blackwell: UK

Ramos do Ó, J. (2007) *Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo*, Educação & Realidade, 109-116, jul/dez

Rancière, J. (2002) *O Mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Autentia, Belo Horizonte

Rodrigues, M. (2000), *Da Gestão Democrática ao Modelo de Autonomia*, Revista Elo nº 8, disponível on-line em www.cf-francisco-holanda.rcts.pt

Sarmiento, M. & Ferreira, F. (1995) A construção social das comunidades educativas, Revista Portuguesa de Educação, 8 (1), 99-116.

Tavares, J. et al. (2007) *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto Editora, Portugal

Trafi-Prats, L. (2009) *Art Historical Appropriation in a Visual Culture-Based Art Education*, Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research, 152-166

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

Trindade, R. (2012) *As aprendizagens significativas*. Sindicato dos Professores de São Paulo, Sinpro-Sp-Tv

Vattimo, G. (1992) *A Sociedade Transparente*, Relógio D'Água

Veiga-Neto, A. (2002) *De Geometria, Currículo e Diferenças*, Educação & Sociedade, n. 79, pp. 163-186

Viadel, R. M. (2005) *Investigación en Educación Artística*, Universidad de Sevilla, série Ciencias de la Educacion nº 25

Vygotsky, L. (1977) *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*, in Luria, L. *et al.*, *Psicologia e Pedagogia I*, Lisboa: Estampa.

Willis, P. (1991) *Aprendendo a ser trabalhador; escola, resistência e reprodução cultural*, Porto Alegre: Artes Médicas, 11-14

Zabalza, M. (1998) *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, ASA Editores

Plano de Desenvolvimento Social para Guimarães

Plano Estratégico 2010-12 de Guimarães

Plano Estratégico e de Actividades e Orçamento para 2013