

DO REAL AO IMAGINÁRIO REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO VISUAL E EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (2º CICLO DO ENSINO BÁSICO)

ANA RITA VALENTE

Mestranda do Curso de Ensino em Educação Visual e Tecnológica – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto;

ISABEL CARVALHO

Mestranda do Curso de Ensino em Educação Visual e Tecnológica – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto;

SUSANA NOGUEIRA

Professora Assistente da Unidade Técnico-Científica de Artes Visuais Tecnológica – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto;

Resumo

Este artigo relata e reflete a prática educativa em Educação Visual e em Educação Tecnológica, no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada II, de duas mestrandas do Curso de Mestrado de Ensino em Educação Visual e Tecnológica. Os problemas em análise prendem-se com a pertinência da mobilização da realidade conhecida dos alunos como metodologia e estratégia predominante a adotar na lecionação destas disciplinas. É lançado um olhar crítico sobre estas práticas, procurando retirar da observação destas experiências e das aprendizagens adquiridas possibilidades de atuação, assim como novas questões que permitam a adoção continuada uma atitude de reflexão/ação.

Palavras-chave: Realidade; Imaginabilidade; Legibilidade, Identidade; Abstração;

Abstract

This paper reports the educational practice in Visual Education and in Technological Education under the Course Unit Supervised Educational Practice II

of two students of the Master Teaching Visual and Technological Education in the Basic Education. The issues relate to the relevance of the mobilization of a reality known to students as a predominant methodology and strategy to adopt in teaching these subjects. A critical outlook at these practices seeks to draw from observing these experiences and the acquired learnings possible procedures as well as new issues which allow to adopt an ongoing attitude of reflection/action.

Keywords: Reality; imageability; legibility; identity; abstraction;

NOTA INTRODUTÓRIA

“A viagem da descoberta consiste não em achar novas paisagens, mas em ver com novos olhos”

Marcel Proust

Os dois projetos/atividades apresentados foram desenvolvidos no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada II, do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica, tendo sido orientados pela professora Susana Nogueira. Embora tenham ocorrido em diferentes contextos educativos e sido regidos por duas docentes/mestrandas distintas, em ambos se problematizam duas questões em comum: A primeira dessas questões: «Como tornar coerentes as aprendizagens realizadas pelos alunos, **articulando um programa disciplinar com metas curriculares distintas, no âmbito de duas novas disciplinas?**», levou à opção metodológica e estratégica de articulação das disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, em torno de unidades de trabalho comuns. A segunda questão colocada: «Como partir da realidade conhecida dos **alunos para os levar a reinventar/imaginar uma outra realidade?**», levou a que em ambos os projetos/atividades se trouxessem para o contexto de aula as relações e conexões da realidade vivida do dia-a-dia dos alunos, como ponto de partida para o desenvolvimento da sua criatividade e do seu sentido estético, pretendendo fomentar nos alunos a disposição para assimilar as múltiplas sensações que a realidade lhes dá, permitindo-lhes refletir sobre essa realidade para a transformar.

Esta preocupação teve como ponto de partida as orientações metodológicas referidas no programa de Educação Visual e Tecnológica, *“Estando em causa a formação de cidadãos actantes no seu envolvimento, a base de trabalho adequada a Educação Visual e Tecnológica será a PROSPECÇÃO DO MEIO. A prospecção do meio presta-se especialmente ao desenvolvimento de unidades de trabalho centradas em assuntos e problemas bem definidos e cujo poder motivador lhes advém de fazerem parte do campo de interesses dos alunos e da sua experiência quotidiana.”*¹

1 DIRECÇÃO-GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1991). Organização curricular e programas: Ensino Básico - 2.º ciclo (vol. I). Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. (p. 202).

Partindo da problematização e reflexão acerca das metodologias de ensino de Educação Visual e de Educação Tecnológica, contextualizadas em relação ao espaço, tempo e restantes condições específicas, os projetos/atividades em questão começaram por um mapeamento crítico interior, procurando responder às questões colocadas. A partir do desenvolvimento destes projetos/atividades, outras questões surgiram: Terá sido esta orientação metodológica relevante para os alunos? Que aprendizagens terão sido despoletadas por estas experiências?

Imagem, imaginação e imaginário são conceitos distintos que radicam do latim *imago-ginis*. De acordo com Deleuze (1992), a palavra imagem significa a representação de algo, a sua reprodução mental. Esta representação mental, consciente ou não, é formada a partir de experiências, lembranças e percepções vividas e suscetíveis de serem modificadas por novas experiências. Nesse sentido, as imagens e imaginários trabalhados, em dois contextos pedagógicos diferentes, comportaram, mais do que algo visível, algo legível. Procurou-se que a imagem se tornasse pensamento e que o imaginário se tornasse um conjunto de trocas entre realidade e ficção, realidade e utopia, realidade e imaginabilidade, realidade e legibilidade.

Considerando que a capacidade de observação, a curiosidade e o incentivo ao olhar, são fundamentais para o conhecimento da realidade e que as manifestações artísticas são interpretações da realidade, que permitem e proporcionam um melhor conhecimento acerca da mesma, estimulando a capacidade criativa, as experiências apresentadas foram pensadas e estruturadas para permitir a observação e análise por parte dos alunos, procurando proporcionar-lhes um outro olhar – ampliado e de múltiplos pontos de vista – sobre elementos simbólicos que estão presentes em imagens banais.

Neste contexto, o papel das docentes/mestrandas foi o de proporcionar um clima de descoberta em contexto de sala de aula, dotando os alunos de uma “lente” que lhes permitisse VER o mundo que os rodeia, despertando a vontade de observar a realidade para além da primeira impressão.

LUGARES UTÓPICOS – TRAJETOS PELA IMAGINAÇÃO

O caso apresentado resulta da análise crítica e reflexiva do trabalho desenvolvido em contexto de estágio curricular no 2º ciclo do Ensino Básico pela mestranda Ana Rita Valente, numa escola EB 2,3 em Vila do Conde, com uma turma de 6ºano.

Procurando responder às questões levantadas, é feita uma reflexão sobre o que é trabalhar o imaginário e em que é que isso se torna relevante na aquisição de competências necessárias nas sociedades atuais.

Até que ponto será relevante levar os alunos a perceber que podem criar utopias e imaginar possibilidades? Será que isso os ajuda a pensar melhor e a analisar criticamente o seu próprio meio?

Ao longo deste projeto/atividades pretendeu-se que a imagem se tornasse

pensamento e que o imaginário se tornasse num conjunto de trocas entre a mistura de realidade e ficção, de realidade e sonho, utopia...

Caracterização da Amostra

Esta escola é a sede de agrupamento e situa-se numa freguesia rural de Vila do Conde.

A turma do 6º ano é bastante heterogénea, com 26 alunos, alguns dos quais são provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos. Alguns alunos apresentam dificuldades de aprendizagem e têm pouca retaguarda familiar, na medida em que existe pouco acompanhamento escolar dos alunos por parte dos encarregados de educação – seja por falta de tempo, seja por não se sentirem à vontade para acompanhar o percurso escolar dos filhos uma vez que muitos têm qualificações inferiores, seja pela falta de reconhecimento da importância da escola na formação dos seus educandos.

Neste contexto, entende-se a desmotivação que alguns alunos demonstram sentir pela escola. Os alunos não se sentem pressionados em relação aos resultados escolares, pelo que facilmente questionam e/ou dão a sua própria opinião sobre a escola ou qualquer outro assunto.

Descrição da Ação

A unidade de trabalho desenvolvida partiu do tema “Lugares Utópicos – Trajetos pela Imaginação”. Este tema funcionou como ponto comum e agregador de todo o trabalho desenvolvido e como linha condutora das propostas lançadas.

Como refere Eisner (2005), parece-nos fundamental que nas artes seja promovido um desenvolvimento da capacidade de compreensão da relação/interação de uma/várias parte(s) com um todo, pelo que se procurou promover uma relação narrativa entre todas as atividades propostas.

Assim, o desenvolvimento percetivo do indivíduo traduz-se na da sua capacidade em “ver relações visuais complexas” (*idem*) partindo da análise de situações concretas e estabelecendo inter-relações entre elas.

De acordo com o autor, “no lugar de uma visão focal, desenvolve-se uma visão contextual” (*ibidem*), pelo que a nossa intenção foi a de criar condições que levassem a momentos de questionamento, de reflexão e de debate, promovendo também a liberdade criadora da turma como coletivo, e dos alunos de forma individualizada.

Análise e Descrição de Dados

Este estudo centra-se no trabalho desenvolvido durante uma Unidade de Trabalho e que começou pela confrontação dos alunos com um problema: Como seria uma cidade perfeita? (O que é para mim importante numa cidade? O que é que eu valorizo numa cidade? Como gostava que a minha cidade fosse? Porquê?). A turma deveria procurar responder a estas questões concebendo e construindo propostas de cidades perfeitas.

A partir daí surgiu a proposta da planificação e construção de um cubo, res-

petivamente em EV e em ET, sendo que este seria uma unidade de construção para as maquetes das cidades que a turma iria conceber/construir. Ao longo desta atividade os alunos revelaram-se desmotivados e pouco envolvidos, o que levou a que as atividades seguintes sofressem alterações e ajustes, procurando corresponder às características/necessidades da turma.

Partindo da visualização de imagens reconhecíveis pelos alunos, e com as quais se identificam por serem da sua terra – a praça que já visitaram, o aqueduto que todos conhecem... – foram-se trabalhando conteúdos programáticos e atingindo metas curriculares...

Depois vieram os desafios de geometria (Fig. 1: Desafios de geometria): procurou-se promover o estudo da geometria de forma lúdica e potenciando a autonomia dos alunos, que foram impelidos a vencer um desafio – propôs-se uma espécie de “caça ao tesouro” dentro da sala de aula, sendo que para encontrar o tesouro era preciso descobrir respostas e procurar soluções – o jogo foi vivido com maior envolvimento dos alunos, tendo também propiciado aprendizagens mais significativas do que as da primeira aula.

Através da proposta de trabalho apresentada, promoveu-se a ação lúdica como forma de despertar o pensamento, valorizar a imaginação e a assunção de papéis – os alunos deixam de ser alunos e tornam-se ora arquitetos, ora concorrentes. Uns podiam sair derrotados e outros vencedores mas todos queriam competir. Por vezes, havia um ou outro desistente, mas que era logo resgatado pelos colegas de equipa, pois todos tinham de contribuir para que a meta fosse atingida.



Fig.1: Desafios de geometria

Apesar de todos saírem vencedores nesta competição de desafios geométricos, o envolvimento dos alunos levou a que construíssem centenas de sólidos geométricos em poucas semanas.

Assim, formulou-se a proposta que há tanto esperavam: a construção da cidade utópica. De arquitetos, os alunos passaram a assumir o papel de “deuses”. Para construirmos algo novo devemos compreender o que já existe. Nesse sentido, os alunos para edificarem um novo mundo, tiveram necessidade de observar o mundo que os rodeia. Que cidades conhecemos? Como são? O que

as compõe?

Numa realidade em que Londres, Nova Iorque ou Madrid são mais próximas dos alunos, pois chegam-lhes rapidamente através da televisão e da internet, do que o Porto ou Vila do Conde, que raramente são visitadas, a forma como se analisam os trabalhos dos alunos, o seu progresso e as suas ideias não pode ser desprezada do seu contexto.

Assim, partindo do mapa da cidade – a cidade que cada grupo imaginava existir – representaram formas, diferentes dimensões e posições num só espaço – o da cidade. Os alunos, comunicando gráfica e verbalmente as suas ideias, apresentando a sua capacidade de avaliação crítica dos seus trabalhos (e também do mundo que os rodeia), criaram discursos sobre si e sobre os outros, os do grupo, comparando a sua cidade com as outras (Fig. 2: Cidade do Desporto, que promove uma vida saudável), a sua cidade imaginária com a cidade e vila que conhecem...

“A nossa cidade do amor... tem a ver com o nosso mundo. (...) Nesta cidade as pessoas vivem com muito carinho, amor e paz.”

Entre os grupos, os alunos comparavam e explicavam as suas escolhas relativas aos meios e elementos utilizados – os objetos trazidos de cada e os sólidos geométricos construídos às dezenas – contudo estes eram remetidos para segundo plano. Surgiam, em comum e com mais relevância, as explicações sobre a vivência das pessoas, os valores mais importantes para cada cidade e para os seus autores.

Quando solicitados a apreciar os seus trabalhos, os alunos debruçavam-se sobretudo nos aspetos invisíveis, que só eles sabiam e conheciam. Como viviam as pessoas, o que era realmente importante nas suas vidas, as histórias de vida das populações, o seu aspeto físico, os seus hábitos de vida...

“Nesta cidade as pessoas são felizes, contentes e ricas. (...) Aqui todos têm trabalho, não há desemprego. Todos têm casa e vivem bem...”

A partir desta experiência pode-se considerar que os trabalhos se tornaram num veículo, rico pelo processo de conceção/construção, tendo permitido a alunos e docentes compreender um pouco mais sobre o mundo que os rodeia. O que realmente tem significado? Será o prédio ser de betão, ferro, vidro ou azulejo? Ou serão as pessoas que lá vivem, as suas histórias de vida?

“As pessoas não precisam de ir à escola. Todos nascem a saber ler e escrever e vão aprendendo o resto com os mais velhos...”

Assim, através da observação atenta e cuidada não só dos trabalhos mas, essencialmente, do processo, dos comentários – escritos e orais – dos alunos, observou-se todo um conjunto de livres associações e relações com preocupações constantes no mundo que é deles: a felicidade, o amor, o dinheiro (essencialmente o que baste para se ser feliz), o emprego que alguns dos pais não têm...



Fig.2: Cidade do Desporto, que promove uma vida saudável

Depois das preocupações básicas vêm os sonhos, as idealizações dos mundos e espaços que surgem, as situações e aventuras fantasiadas ou futuros idealizados... se eu vivesse nesta cidade...

“Nesta cidade a água corre por cima dos prédios, é uma cidade do futuro.”

“Aqui os edifícios tornam-se verdadeiras discotecas. Há música por todo o lado.”

Apesar de, por momentos, as suas ideias não nos parecerem de todo “utópicas” ou “idealizadas”, com uma leitura mais atenta percebemos que o são. Os seus autores não conhecem o bairro Colorido de La Boca em Buenos Aires, ou Cinque Torre em Itália, a cidade azul de Jonhpur, na Índia, ou mesmo as sociedades perfeitas de Thomas More. Ouviram falar de alguns destes locais, ficou uma imagem ou duas, uma palavra que escapou. No entanto, o resto desvanecesse-se e o que fica mesmo são as memórias dos seus trabalhos, das suas cidades, aquilo que partiu deles e que passou cá para fora.

A MINHA CIDADE É A TUA?

A possibilidade de encontrar experiências estéticas no cotidiano e trazê-las para dentro da sala de aula tem sido um tema abordado por diversos autores.

Esta visão advém do pensamento filosófico pragmático, em que se enquadra John Dewey, pensamento que defende que o Homem recebe e sofre a influência do meio. Para o autor a experiência estética refere-se aos processos conscientes

realizados pelo Homem, isto é, nasce da interação do homem com o meio envolvente. Num sentido mais amplo Dewey considera esta experiência comum a todos os Homens, daí que poderá ser considerada como uma base importante no processo pedagógico. Ou seja, ao considerar a arte como originária de experiências rotineiras, não extingue as possibilidades de coexistirem nestas, experiências estéticas de valor.

O interculturalismo apresentado por Rachel Mason e Ivone Richter (2000) trabalha sobre *a estética do cotidiano*, conceito muito próximo ao de experiência estética de Dewey. As autoras procuram encontrar valor no cotidiano como forma de combater uma arte distanciada da vida e muitas vezes de carácter elitista.

A experiência pedagógica a seguir descrita propõe exatamente como ponto de partida o contacto dos alunos com experiências do seu dia-a-dia, pressupondo desenvolver a capacidade de criação e de percepção dos sentidos e dos significados presentes nessa realidade.

Caracterização da amostra

A experiência pedagógica apresentada surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada II do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica, que decorreu numa escola EB 2,3 de Vila Nova de Gaia.

Os participantes, para além da professora estagiária/mestranda Isabel Carvalho e da professora cooperante, foram 30 alunos de uma turma de 6ºano.

Esta escola está inserida num Agrupamento de Escolas de uma das maiores freguesias da área metropolitana do Porto e uma das que mais têm evoluído, em Vila Nova de Gaia, nos últimos anos. A sua proximidade a importantes eixos viários (N222, Avenida da República e IP1), colocaram esta freguesia numa posição privilegiada, tornando-a polo de crescente atração populacional. Localizando-se a escola numa área essencialmente habitacional, que poderá ser considerada como “dormitório” da cidade do Porto.

A turma é constituída por 30 alunos, oriundos de uma classe média com poucas raízes afetivas ao local de residência. A maioria habita próximo da escola, em prédios de habitação coletiva, sendo os percursos diários realizados a pé, de transporte público ou na viatura dos pais.

Em termos etários, culturais e sociais, a composição do grupo revela-se bastante homogénea.

Metodologias e estratégias

A prática pedagógica, para além de se inserir num estágio curricular no âmbito de um mestrado profissionalizante, teve a particularidade de ser iniciada no ano em que Educação Visual e Tecnológica foi dividida em duas disciplinas distintas.

A estratégia adotada foi, partindo de um projeto/tema comum, trabalhar nas

duas disciplinas de modo distinto e separado. Esta estratégia originou um plano detalhado de todas as ações, para que os trabalhos desenvolvidos em Educação Visual e em Educação Tecnológica fossem distintos mas relacionados e dependentes entre si.

Esta opção é justificada pelo facto de estarmos perante um novo paradigma, em que a disciplina de EVT se divide, onde são definidas diferentes metas curriculares para cada uma das disciplinas, continuando contudo a vigorar o programa comum.

Descrição da Ação

O desenvolvimento da unidade de trabalho partiu de um tema sobre forma de questão: “A minha cidade é a tua?”

A interrogação como ponto de partida suscita logo dúvida e questionamento, fundamentais para um trabalho de (re)construção do conhecimento e entendimento individual.

Minha ou tua? Que cidade é esta onde habitamos? Que imagem temos dela? Seríamos os mesmos se habitássemos noutra lugar?

Os alunos iniciaram assim um percurso que partiu do seu ‘EU’, assumindo as suas inquietações, preocupações, emoções e afetos.

Esta exploração mais aprofundada das suas vivências permitiu desenvolver sentimentos de pertença e de identidade, pontos fundamentais para a efetiva perceção dos espaços exteriores de rua, de quarteirão, de bairro e da cidade, levando-os do reconhecimento da realidade para o entendimento de conceitos abstratos, através da compreensão espacial e afetiva desse percurso: O que sentimos ao fazer esse percurso? O que vemos? Que distâncias percorremos? Que lugares, pessoas, sons, cheiros, recantos e memórias nos marcam mais?

As atividades iniciaram-se com base no desafio que Kery Smith propõem no seu livro “How to be an Explorer of the world”²

“Imagina que és um Explorador do Mundo. A tua missão é documentar e observar o mundo à tua volta como se nunca o tivesses visto antes. Pensa no percurso/caminho que fazes entre a tua casa e a escola e depois:

- Toma notas.
- Coleciona coisas que encontres nesse percurso (objetos, imagens).
- Documenta as tuas descobertas.
- Identifica padrões. Analisa. Copia.
- Concentra-te numa coisa de cada vez.
- Regista.

Tudo pode ser um ponto de partida. Começa onde estás.”

2 Kery Smith é uma autora e ilustradora que se tornou numa guerrilla artist preocupada com a criatividade. O livro em questão é um guia para exploração e documentação da Arte e da Ciência patente no dia-a-dia.

As questões colocadas durante a planificação e elaboração das atividades encontram-se encadeadas segundo a ordem: realidade-imaginação-abstração:

Será que temos acesso a uma experiência da beleza em sentido pleno no nosso dia-a-dia?

Essa experiência estética fornece aos alunos espaço para a liberdade da imaginação?

Alcançada a liberdade da imaginação, serão os alunos capazes de chegar à abstração?

As ações delineadas convidaram a uma “exploração” efetiva e afetiva do percurso Casa-Escola, tendo dotado os alunos de novas imagens e sensações até ali desconhecidas ou pouco importantes. É de referir que o objetivo principal foi criar um contexto em sala de aula passível de oferecer aos alunos a capacidade de encontrar surpresa e indagação em rotinas ou olhares automatizados.

As aulas de Educação Tecnológica

A nossa identidade é também caracterizada pelos espaços da cidade que habitamos. Como caracterizam essa identidade? Se a cidade fosse a tua cara como seria?

Estas foram algumas questões abordadas durante a projeção de imagens de cidades e de quartos de crianças à volta do mundo.³

Ao mesmo tempo que estas questões foram sendo abordadas e discutidas foi-lhes solicitado que trouxessem para a escola uma caixa de sapatos, que seria transformada numa caixa de “exploradores do mundo”⁴. Ali iriam guardar tudo o que encontrassem nesse percurso... fotografias, relatos escritos, mapas, objetos, vídeos... tudo seria importante.

Esta atividade, numa primeira fase trabalhada “fora” da sala de aula, seria o ponto de partida para a realização das atividades nas duas disciplinas.

Os alunos recolheram alguns objetos, gravaram vídeos utilizando o telemóvel, realizaram esquemas, retiraram imagens do *Google* e marcaram o percurso sobre essas imagens. Houve também lugar para muitos relatórios escritos, bastante detalhados, daquilo que viam no percurso diário. Alguns alunos recolheram pedras da calçada, folhas de árvores,...

A fase seguinte foi transformar a “Caixa de Exploradores” numa “máscara” identitária, isto é, a “máscara” não como algo que esconde mas sim como uma forma de comunicarem quem são.

Surgem “máscaras” espantosas: uma aluna que adora ginástica acrobática sonha em realizar todos os exercícios na rua. A sua caixa transforma-se num sinal de trânsito que alerta para a aproximação de um indivíduo a fazer o pino (Fig.

3 “Where Children Sleep” James Morrison. O autor fotografa à volta do mundo crianças e os quartos nos quais dormem, acabando por retratar um pouco do local, da cultura e de histórias de vida. O local onde vivemos condiciona a nossa identidade.

4 Retirado do título do Livro de Kery Smith “How to be an explorer of the world”

3: Identidade/máscara. A “Cara” da cidade da turma); um outro aluno, durante a observação atenta do seu percurso, descobre que todos os dias e à mesma hora, na paragem de autocarro vê o mesmo homem e sempre com a mesma camisola. Questiona-se: Porquê? Será que passa ali o dia inteiro? Será a camisola azul uma farda de trabalho? A caixa deu origem a uma paragem de autocarro onde o aluno colou um boneco, recortado em cartão, com uma camisola pintada de azul...

Ou a Torre dos Clérigos debaixo de um grande nevão....



Fig. 3: Identidade/máscara. A “Cara” da cidade da turma

As aulas de Educação Visual

Os conteúdos que era previsto abordar no 2º período em Educação Visual eram a Geometria e o Espaço. A proposta de atividade centrou-se na esquematização do percurso Casa-Escola.

Os alunos refletiram sobre o percurso, enumeraram os lugares e sensações importantes nesse percurso e esquematizaram-no utilizando apenas o ponto e a linha. Nas legendas surgiram localizações espaciais tais como: casa abandonada, paragem de autocarro, passeio esburacado, cheiro a pão quente, barulho de carros, homem vestido com camisola azul... ou seja, os alunos procuraram não só espaços físicos, como também espaços de sensações e descobertas.

Os recursos apresentados em aula reforçaram a ideia de percurso, como algo que implica tempo e espaço. Foi apresentado um vídeo/performance denominado “Raillings” do artista Belga Francis Alÿs (<http://www.youtube.com/>

watch?v=tC4-op71sa4).

Neste vídeo Francis Alÿs caminha ao lado de um gradeamento com um pequeno ramo que vai batendo no gradeado do jardim. Esta ação torna um objeto arquitetônico audível, alterando o significado da realidade através de uma “experiência” estética no espaço da cidade.

Talvez por este tipo de experiências serem bastante usuais nas crianças como forma de exploração da realidade, a turma manteve-se atenta e concentrada durante os 7 minutos de vídeo.

Na fase seguinte do trabalho foram utilizados conceitos da geometria e instrumentos de desenho rigoroso para o desenho da planta/mapa do percurso esquemático realizado por cada aluno.

Aqui foram introduzidas algumas noções espaciais e algumas regras (vias, edificado, usos de espaço, legenda, escala, planta) para que os alunos criassem um mapa individual. No final, foi organizada uma planta com os percursos de todos (Figura 4: Percurso Casa-Escola – Construção da Planta da turma).

Da identidade individual, passou-se à identidade coletiva, da realidade à imaginação dessa mesma realidade, ou seja, chegou-se à plena abstração.



Figura 4: Percurso Casa-Escola – Construção da Planta da turma

Os alunos falavam do mapa, imagem abstrata, como se da realidade se tratasse. Nas linhas pretas dos percursos e nas cores do edificado encontravam os locais.

“Aqui é o Arco do Sardão. Ali é o viaduto”

“A minha casa é aqui, do lado esquerdo são os contentores do lixo.”

“Esta mancha é o jardim que vês no fundo da minha rua”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante as questões colocadas, apresentamos algumas propostas de respostas que quisemos e pudemos testar.

Naturalmente, atendendo às circunstâncias em que estas experimentações ocorreram, qualquer conclusão é necessariamente provisória. Por um lado, não tivemos a oportunidade de experimentar estas propostas com uma amostra mais significativa de alunos/ turmas/ escolas, por outro lado, também não houve a possibilidade de aferir da continuidade dos efeitos produzidos nos alunos. Para além destas condicionantes, o facto de este ano letivo ter sido crítico para as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica do 2º ciclo do ensino básico, quer por ser o primeiro ano de funcionamento destas disciplinas, como consequência do desdobramento da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, quer porque em simultâneo foi a primeira vez em que o trabalho não foi realizado com um par pedagógico, além de, simultaneamente a estes factos, este ter sido o primeiro ano de implementação das Metas Curriculares para as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, quando subsiste uma orientação programática comum a ambas as disciplinas.

Neste sentido, tudo o que podemos fazer é apresentar algumas conclusões provisórias, resultantes da observação e da reflexão que foram sendo realizadas ao longo de todo este processo, assim como da análise dos dados recolhidos, de diversos modos e em diversas fases.

Prazer e envolvimento

Um dos aspetos que tivemos oportunidade de verificar foi a de que os alunos manifestaram um grande interesse pelos projetos/atividades em questão – por um lado entendiam os projetos como SEUS, no sentido em que são únicos, específicos e incomparáveis com os dos colegas. Estes factos são aferíveis na medida em que se observa um grande envolvimento no desenvolvimento do trabalho prático, nomeadamente porque, de um modo geral os alunos se tornam mais pontuais e assíduos, mais cooperantes com os colegas, rentabilizam melhor o tempo da aula, trazem para a aula materiais, ideias e trabalho realizado fora da aula, etc.

Este envolvimento, resultante da simbiose com os projetos/atividades que estão a desenvolver, implica o prazer presente no processo, no resultado e no entendimento.

Discurso e entendimento

Outro dos aspetos que é observável é o do pleno entendimento dos projetos/atividades que estão a desenvolver, perfeitamente patente no discurso acerca do mesmo, na medida em que todos conseguem discorrer sobre o seu trabalho, expondo aos colegas e aos professores o que estão a fazer, porque estão a fazer, as razões processuais, estéticas, materiais, etc. que justificam as opções que vão tomando.

Neste sentido, não há uma aprendizagem comum à turma, cada aluno faz o seu caminho e desenvolve aprendizagens próprias e específicas, construídas neste processo de questionamento e procura, em que não há respostas certas, há respostas possíveis e há as respostas (por vezes as questões) encontradas.

Identificação e autorrepresentação

Muito dos resultados observados, resultam da identificação de cada aluno com o mesmo, na medida em que a sua realidade, a sua vida, o seu conhecimento, são o ponto de partida para estes dois projetos/atividades. Neste sentido, a valorização do aluno resulta na sua identificação com o projeto/atividade e todo o trabalho desenvolvido corresponde a um trabalho de autorrepresentação, que por sua vez potencia o envolvimento no projeto/atividade.

Objeto produzidos – processos, procedimentos e resultados

Nestes dois projetos/atividades houve uma valorização do processo de trabalho, tendo-se observados os aspetos já descritos. Contudo, apesar da identificação dos alunos com os objetos produzidos, há a perceção de que os resultados revelam uma lacuna no que se refere aos aspetos procedimentais, nomeadamente do foro técnico. Esta é certamente uma das questões que resulta destas experiências – como valorizar e incluir no processo de trabalho, de forma articulada, os conhecimentos técnicos e processuais específicos de ambas as disciplinas, de modo a potenciar a qualidade das aprendizagens alcançadas pelos alunos, assim como a qualidade técnica e estética dos objetos produzidos?

Em parte, esta lacuna foi atenuada pela opção de trabalhar de modo articulado as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica. Contudo, ainda não se encontraram possibilidades de soluções satisfatórias, na medida em que a redução do tempo letivo, o excessivo número de alunos na sala de aula para um único docente e a cada vez mais escassa quantidade e diversidade de equipamentos e materiais específicos têm consequências na formação dos alunos, nomeadamente na sua vertente técnica e processual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arens, R. (1995). *Aprender a ensinar*. 1ª Ed. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Arnheim, R. (1999). *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona: Paidós Estético.
- Barbosa, A. (1978). *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Barbosa, A. (1997). *Arte-Educação: Leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez Editora.
- Cometti, J-P. (2008). *Arte e experiência estética na tradição pragmatista*. *Revista Poiésis*, n. 12.
- Deleuze, G. (1992). *Dúvidas sobre o imaginário* in *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Eça, T. T. P., Padrinhas, M. J. A., Martínez, C. T., Pimentel, L. G. (2010). *Desafios da Educação Artística em contextos ibero-americanos*. APECV (Associação de Professores de Expressões e Comunicação Visual)
- Eisner, E. (1979). *Sobre a Arte de Ensinar* – in, *The educational imagination*.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New haven: Yale University Press.

- Eisner, E. (2009). *Educar la visión artística*. Madrid: Paídos Educador.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hernández, F. (2007). *Respigador@s de la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro
- Hernandez, F. (2007). *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação.
- Goulart, F. (2010). *Abandonar a Arte, Esculpir a vida: Entre fotografar e não*. R. Cient/ FAP Curitiba, V.5, Pág. 225 a 240
- Leite, E. e Santos, M. R. (2004). *Nos Trilhos da área Projeto*. Ministério da Educação.
- Leite, E., Santos, M. R., Malpique, M. (1993). *Trabalho de Projecto*. Leituras Comentadas. Edições Afrontamento.
- Lynch, K. (1982). *A imagem da cidade*. Porto: Edições 70.
- Malho, M. J. (2003). *A Criança e a Cidade. Independência de Mobilidade e Representações sobre o Espaço Urbano*. Dissertação de mestrado defendida, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée: Des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Rader, M. e Jessup, B. (1976). *Art and Human Values*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Ritcher, I. (2000). *Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino de Artes Visuais*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.
- Smith, K. (2008). *How to be an explorer of the world*. Nova Iorque: The Penguin Group.
- Sousa, R. (1995). *Didáctica da Educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vaz Pinheiro, Gabriela, (2005) *Curadoria do Local – Algumas abordagens da prática e da crítica*, ed. ArtInSite, Torres Vedras.

DOCUMENTOS OFICIAIS

- DIRECCÇÃO-GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1991). *Organização curricular e programas: Ensino Básico - 2.º ciclo (vol. I)*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- DIRECCÇÃO-GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1991). *Programa de Educação Visual e Tecnológica - Plano de organização de ensino-aprendizagem: Ensino Básico - 2.º ciclo (vol. II)*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Rodrigues, A. C. (coord.), Cunha, F., Félix V. (2012). *Metas Curriculares de Educação Visual – 2º e 3º ciclo*.
- Rodrigues, A. C. (coord.), Carneiro, J. M., Ribeiro E. J. (2012). *Metas Curriculares de Educação Tecnológica – 2º e 3º ciclo*.

WEBGRAFIA

- Mourão, L. A. (retirado a 3 de Maio de 2013). *Experiência Estética na cidade: uma leitura a partir da Estética Pragmática*. http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/luciana_mourao_arслан.pdf
- Queiroz, M. T. (retirado a 3 de Maio de 2013). *Aspetos Referentes à Experiência Estética*. <http://www.fueb.com.br/livro/Paineis/aspectos%20referentes%20a%20experiencias%20esteticas.pdf>

