



# As Artes Visuais no Ensino Básico: Razões e Preocupações

Revista Portuguesa de  
Educação Artística Vol. 7, N.º 1  
DOI: 10.23828/rpea.v7i1.112  
<http://recursosonline.org/rpea>

## The Visual Arts in Basic Education: Reasons and Concerns

*Ana Cristina Duarte*

CIE-UMa/ Universidade da Madeira  
[a\\_cristinaduarte@sapo.pt](mailto:a_cristinaduarte@sapo.pt)

### RESUMO

Entre nós, falar de educação artística, na conjuntura nacional, não é simples. No que toca ao nosso sistema educativo, pese embora a dificuldade geral de se chegar a consensos a propósito da complexa relação entre a arte e a educação, tem faltado a constância de uma visão fundada; esta tem andado, geralmente, ao sabor de vontades políticas mais ou menos esclarecidas, continuando, ainda hoje, a não ser consensualmente aceite como um domínio relevante na formação do indivíduo, quer na sociedade, em geral, quer na escola.

Analogamente, embora vivamos uma época em que as imagens, das mais variadas origens e intenções, inundam o nosso quotidiano e carece saber “lê-las” profundamente, o espaço destinado às artes visuais no nosso sistema educativo é igualmente exíguo e de parca aceitação por muitas comunidades educativas.

Entendendo que a investigação em educação artística é um espaço de constante indagação, questionamento e exploração e que a educação artística é um espaço em que se deseja que se estabeleçam relações estreitas entre as teorias e as práticas numa mescla que não pode alhear-se nunca da essência, ou seja, do que é arte, proponho-me explorar um conjunto de ideias em torno dos motivos porque considero que é imprescindível que se fomentem as aprendizagens em artes visuais no ensino básico. Assim como fomentar a reflexão acerca das práticas de sala de aula que se almeja, práticas assentes em pedagogias que suscitem o desenvolvimento de aprendizagens profundas, que aproximem os alunos da essência do que é a arte, incentivando-os ao questionamento, à exploração, ao exercício do confronto de ideias e à criação.

Palavras-chave: Educação Visual; Cultura Visual; Literacia da Imagem; Ensino Básico; Práticas

### ABSTRACT

To talk about art education among us, in the national context, is not simple. When it comes to our educational system, despite the general difficulty of reaching consensus regarding the complex relationship between art and education, there has been a lack of the consistency of a valid vision; which generally flows between more or less enlightened political wills, and is still, even today, not consensually accepted as a relevant domain in the formation of the individual, whether in society in general, or in school.

Similarly, although we live in a time where images of the most varied origins and intentions flood our daily lives which we do not know how to “read” deeply, the space set for the visual arts in our educational system is also very small and of little acceptance by many educational communities.

Taking into consideration that research in art education is a space of constant inquiry, questioning, and exploration, and that art education itself is a space in which one wishes to establish close relations between theories and practices

in a mixture that can never ignore its essence, that is, of what is art, I intend to explore a set of ideas about the reasons why I consider that it is imperative that the learning in the visual arts in basic education should be fostered. As well as to encourage reflection on the classroom practices that are desired, practices based on pedagogies that stimulate the development of deep learning, which might bring students closer to the essence of what is art, encouraging them to question, to explore, to engage in the exercise of confrontation of ideas and to create.

Keywords: Visual Education; Visual Culture; Image Literacy; Basic Education; Practices

## Introdução: A Conjuntura Vigente

A aproximação a esta temática provém da convicção de que é fundamental fomentar a familiarização das crianças com as artes visuais desde a mais tenra idade, de modo a facilitar o seu desenvolvimento global e prepará-las para a conjuntura vigente. Da constatação de que, embora estejam mais que firmadas as teorias que confirmam esta tese, ainda continua a haver, entre nós, uma larga maioria que o desconhece ou o descarta. Ocorre porque é visível que, embora haja muitas razões a apontarem para a sua necessidade, o seu espaço ainda é exíguo, e porque, até mesmo adentro desse espaço, há, muitas vezes, grandes impedimentos e/ou bloqueios. Advém, em resumo, da convicção de que ao nível do ensino básico, apesar do empenho de muitos de nós, na área da educação para a literacia da imagem e para a preparação para as artes visuais podíamos estar a fazer mais e melhor.

Ora vejamos, falemos primeiro, a título introdutório, da conjuntura em que vivemos. Dizem-nos os estudos, e é facilmente verificável por qualquer um de nós sem grande esforço de reflexão, que têm ocorrido profundas transformações no mundo e nas nossas vidas. Ao longo das últimas décadas, o mundo, a nossa sociedade e mesmo a nossa vida profissional e pessoal têm sofrido fortes alterações. A globalização, a crescente aceleração e a

disseminação do uso das tecnologias impuseram ao nosso quotidiano, a nós mesmos enquanto pessoas, e à sociedade em geral mudanças irreversíveis que nos deviam levar a uma reflexão profunda acerca das necessidades na educação em geral; acerca dos motivos da imutabilidade em educação; acerca das dificuldades do sistema educativo em acompanhar as mudanças.

Na área da expressão e comunicação visual a conjuntura não é diversa, também ocorreram profundas transformações. A par com as técnicas tradicionais de expressão, que sofreram grandes mutações, designadamente no que concerne ao surgimento de múltiplas explorações técnicas e estéticas, despontaram um conjunto de novos modos de “fazer” com o auxílio dos meios digitais de som e imagem que nos trouxeram, inclusive, novas formas de arte. A este propósito Idalina Sardinha (2006: 1 e 2) afirmava que “... ao longo da segunda metade do século XX, as artes ditas visuais transformaram-se gradual mas seguramente, face a cenários civilizacionais e humanos (políticos, económicos, sociais, científicos e culturais) totalmente inesperados e, por vezes, desconcertantes...”. Hoje, é possível desfrutar “... de formas artísticas que, sendo verdadeiramente deslocalizadas, pura energia, remetem para “novas formas de fruir” e criar, e que se caracterizam essencialmente por formas subjectivas, indeterminadas, de estar na vida e no mundo”.

Todavia, hoje, quando falamos de imagem não nos podemos cingir às pertencentes às ditas artes visuais; a imagem inunda e apodera-se de todo o nosso quotidiano, o seu uso generalizou-se e banalizou-se. Tal como afirma Paul Duncum (2010), a nossa cultura é “... uma cultura visual de imagens que muitas vezes se referem entre elas em vez de se referirem a algo real.” As imagens, ao nosso redor, são tantas e bombardeiam-nos com tal frequência que nos alheamos, olhamos para elas de relance em vez de as examinarmos meticulosamente, deixando, assim, que nos influenciem acriticamente. E, na verdade, elas estão por todo o lado, em todo o tipo de suportes e formatos. A inquietação com a imagem ou com a estética (independentemente do sentido de gosto, da qualidade da formação, da profundidade reflexiva) tornou-se uma constante para todos nós, e isso é visível na casa, no carro, nos diversos “gadgets” e acessórios que ostentamos, na roupa, na demanda pela eterna juventude, etc.

Esta superabundância de imagens está intimamente relacionada com o uso crescente das tecnologias digitais que determinam, cada vez mais, a cultura vigente. De acordo com Ken Robinson (2010), a tecnologia digital pelo facto de, tal como antevira Alvin Toffler, estar a desenvolver-se a uma velocidade que muitos têm dificuldade em acompanhar e se constituir como uma das tendências que indiciam mais mudanças futuras, originou nas ultimas décadas, e continuará gerando, alterações profundas e imprevisíveis nas economias globais, adicionando cada vez mais diversidade e complexidade à nossa vida.

Sabemos que em muitas áreas, designadamente as da projeção, como a arquitetura e o design,

se passou a desenvolver quase todo o processo de criação, desenvolvimento e apresentação dos projetos em suporte digital. E que, tal como nos ajuda a entender Turkle (1997), a exploração generalizada da tecnologia veio alterar as nossas lógicas de raciocínio e de desenvolvimento dos processos de criação, permitindo abordagens mais flexíveis e diversificadas, sem o peso do medo do erro e da necessidade de repetição (que num processo tradicional poderiam ter graves implicações)<sup>1</sup>.

No que toca às artes visuais, a adoção dos novos meios que vão surgindo ao longo dos tempos tem sido uma constante. Os artistas, de todas as épocas, têm procurado fazer uso dos meios disponíveis, explorando-os, geralmente, para além do expectável. Assim, também as tecnologias informáticas se têm revelado particularmente atrativas para os artistas, cujo espírito aberto e curioso despoleta uma atitude de “eternos principiantes”, geradora de múltiplas experimentações e de novas aprendizagens.

É, igualmente, um facto facilmente observável que a grande maioria dos nossos jovens, desde a mais tenra idade, tem acesso, fora da escola, às mais variadas formas tecnológicas. Encantados por elas, adotam-nas de modo natural e usam-nas e exploram-nas sem precisarem de grandes ensinamentos prévios. Estes meios são-lhes muito próximos e concedem-lhes a oportunidade de abraçar novos modos de fazer, de estar socialmente, de

<sup>1</sup> Turkle refere que na cultura emergente, dominada pelo computador, geralmente aprendemos através da exploração lúdica, sendo notório que os que disso parecem tirar maior proveito são os que fazem uso da “abordagem suave” ou “bricolage”, usando o seguinte exemplo: “Um arquitecto descreve a forma como as ferramentas informáticas o ajudam a desenhar blocos habitacionais: “Um pouco ao acaso... eu digitalizo, desloco, copio, apago os elementos – colunas, paredes e níveis – sem pensar no conjunto como um edifício, mas antes como uma escultura... e depois pego num dado fragmento e trabalho-o em maior detalhe.” (Turkle, 1997: 90).

obter informações e conhecimentos e até mesmo novos modos de pensar.

Tal tecnologia, porém, apesar de alguns esforços das escolas e dos discursos políticos favoráveis, é exígua nas nossas escolas. Aliás, pese embora as grandes transformações ocorridas no mundo, a nossa escola continua radicada no modelo tradicional. Um modelo cujo currículo continua a ser a “encarnação das características modernas”, tal como o descreveria Silva (2000: 118): é linear, sequencial, estático, de estrutura disciplinar e segmentada, a que está implícita uma “epistemologia realista e objectivista”. Baseia-se numa separação entre “alta cultura” e “baixa cultura” e entre conhecimento científico e conhecimento quotidiano. Um currículo que, tal como alerta Doll (2002), treina os alunos para serem recetores passivos de verdades pré-ordenadas e não para ativos criadores de conhecimento.

Este é um modelo cada vez menos consentâneo com as necessidades do mundo atual, não atrai nem motiva os jovens e não os ajuda a adquirir as aprendizagens necessárias para a vida quotidiana nem para o futuro. Precisamos, pois, de uma outra visão de educação, mais congruente com as exigências da atualidade e as necessidades e aspirações nos nossos jovens.

Falando sobre as relações entre as novas tecnologias e a educação, e sobre a necessidade premente de a escola não se quedar alheada do mundo envolvente e da realidade quotidiana dos alunos, nem das exigências do contexto laboral, lembremo-nos de Sousa & Fino que, em 2001, apontavam para a possibilidade de a inserção da tecnologia na escola vir a ser “a chave da concretização de um novo paradigma educativo”. Um paradigma “...

capaz de fazer incrementar os vínculos entre os alunos e a comunidade, enfatizar a descoberta e a aprendizagem, e de fazer caducar a distinção entre aprender dentro e fora da escola”. Isto porque anteviam a possibilidade de as tecnologias virem a ser postas ao serviço dos processos de aprendizagem individuais à semelhança do sustentado por Seymour Papert (1997; 1985), defensor acérrimo do computador na educação (por todo o potencial educativo que agrega), que recomenda que este seja encarado como uma ferramenta com a qual a criança tenha oportunidade de formalizar os seus conhecimentos intuitivos, de construir os seus conhecimentos, os seus projetos, no domínio consciente do seu próprio processo de aprendizagem.

Ou pensemos nas visões holísticas de educação, subjacentes a modelos que atentam no desenvolvimento da criatividade, que preveem a exploração de ferramentas tecnológicas para criar ambientes de aprendizagem ricos e flexíveis potenciadores do desenvolvimento de cada indivíduo, para refletirmos sobre as nossas enormes necessidades de mudança.

## Porque é Importante que se Fomentem as Aprendizagens para a Educação Visual e Como Fazê-lo:

“As Imagens são poderosas tanto na formação como na informação das consciências e as imagens hoje têm um enorme impacto na sociedade. O que nos leva a crer que a educação visual deveria estar no centro do currículo e não na periferia.” (Duncum, 2010: 6).

De acordo com o teórico da educação para a cultura visual, Paul Duncum, é verosímil pensar

nesta centralidade para a educação visual se se procurar esbater ou mesmo anular a dicotomia alta cultura e baixa cultura, e se passar a considerar como fundamental a formação dos cidadãos para a leitura profunda de todas as imagens que os circundam, munindo-os de ferramentas que lhes permitam proceder a uma análise crítica destas, sobretudo no que concerne às profundas relações que as mensagens estéticas aí expressas têm ao incitamento do prazer fácil e às ideologias vigentes. (Duncum, 2010: 7).

Para isso, teremos que encarar a educação visual à luz de novos pressupostos; precisamos afastar-nos do paradigma modernista e da ênfase excessiva nos desígnios da arte não-figurativa (ainda muito privilegiados nas abordagens dos currículos), igualmente necessários, mas insuficientes para explicar tanto a cultura visual anterior ao modernismo, quanto a cultura visual atual. E fazer uso de outros parâmetros e terminologias para proceder à análise da panóplia de tipos de imagens, dos mais diversos meios de comunicação ou expressivos, de que desfrutamos nos nossos dias. É manifestamente insuficiente falar apenas dos elementos estruturais da linguagem plástica.

(Re)configuremos, então, como Duncum (2010) propõe, a educação visual, de modo a atender aos desafios do mundo visual em que vivemos, fazendo uso conjuntamente destes instrumentos de análise e de outros como os oriundos das linguagens da fotografia e do cinema, no respeitante às interpretações e subjetividades inerentes às opções tomadas no que toca a ângulos, enquadramentos e iluminação, igualmente definidores de significados.

E, na busca de sentido para as imagens, entendamos que elas “... são saturadas com ideologias

que revelam esperanças, medos, expectativas, certezas, incertezas e ambiguidades...” e que, através delas, partilhamos “pressupostos sociais” arraigados. Que “Todas as imagens são ideológicas, no sentido de que a imagem surge de uma matriz de ideias concorrentes, valores e crenças e é sempre feita com um propósito...” (Duncum, 2010: 11). E que, por tal, também é fundamental que no decurso da análise se procure desmontar esse sentido.

Para isso, importa que o professor entenda e leve os discentes a compreenderem que as imagens, todas as imagens, são poderosas na formação das consciências; que vivemos no seio de uma cultura visual que é necessário analisar para conhecer; que todas as imagens se relacionam com ideologias, pelo que convém desvelar o modo pelo qual o fazem; e que a interpretação das mensagens estéticas desvende as ideologias e os incitamentos ao prazer que estejam por detrás. Que compreenda que tal análise não é passível de ser feita numa comunicação top/down, do professor que informa para o aluno que recebe, decorre de uma construção do aprendiz, firmada, inicialmente, na conjuntura próxima, local, nas imagens que lhe são significativas para, posteriormente, se alargar às imagens de outras ordens e origens.

Essa análise deve assentar num modelo em que, para além da apreciação dos aspetos formais relativos aos elementos da linguagem plástica, se contemplem os elementos definidores de significados oriundos das linguagens da fotografia e cinema, designadamente no que concerne às subjetividades inerentes às escolhas de ângulos, enquadramentos e iluminação. E se privilegiem parâmetros como: a estética, tendo em conta que as qualidades estéticas, sejam quais forem, pelas suas qualidades

sensoriais intrínsecas invocam os sentimentos, tornando-se apelativas e embrulhando, por isso mesmo, as ideologias; o olhar (do observador), já que é verosímil pensar-se que o observador e o seu contexto se introduzem nesta análise, através das ideologias que carrega, influenciando igualmente a leitura em causa; e a intertextualidade, na consideração da relação da imagem com outros textos culturais (livros, poemas, músicas, imagens) (Duncum, 2010).

Ainda a este propósito, lembremos as recomendações de Maxine Greene (2005) de fazer assentar a análise crítica dos objetos artísticos na ideia de que o jovem e o social estão em estado de permanente construção. Uma construção que decorre do estabelecimento de um diálogo em aula, em que se busca desvelar os significados por detrás destes. É através do exercício da capacidade imaginativa que os jovens são impulsionados a questionar tudo.

Ao professor cabe adotar uma postura reflexiva, cultivando a sua relação com os alunos, mostrando interesse pelo que já conhecem e tentando compreender os motivos por detrás das suas dúvidas, fazendo uso da sua capacidade imaginativa e da sua faculdade assumida de eterno aprendiz, para levar os jovens a entenderem que a visão do artista é uma visão “culturada”, única, para a qual concorrem a sua pessoa e a sua cultura, e que, através do contacto com a experiência de interpretação das obras, abrem-se-lhes as portas para o conhecimento de outras culturas e novas visões.

Uma conceção que deixa evidente que a mera presença diante de formas de expressão artística não é geradora de uma experiência estética. Para que tal ocorra é exigível a participação ati-

va, a capacidade de apreciar mais para além dos aspetos académicos formais; é preciso construir ou perceber a construção de um mundo fictício e introduzir-se nele percetiva, afetiva e cognitivamente. De acordo, com Greene (2005), para que os alunos atinjam esta ordem de implicação é preciso levá-los a estabelecer o delicado equilíbrio entre o prestar atenção e libertar-se por forma a que as obras venham a tornar-se significativas para eles. Apenas deste modo poderão tornar-se aprendizes ativos, despertos para a busca de significados diversos.

Cabe ainda, ao professor, segundo Greene (2005), idealizar situações em que os discentes saiam do corrente, do usual, promovam uma busca consciente, criem os seus projetos e descubram as suas próprias vozes. É a existência de um objetivo próprio, tal como advogava Dewey, que define o rumo dos esforços a envidar e promove o mover-se na demanda de algo. É a perseguição de um objetivo que nos motiva e enche de iniciativa, que nos faz procurar para além do conhecido e do determinado (Greene, 2005).

Falando de educação estética, importa lembrar também Abigail Housen (2000) que defende que esta deve assentar num modelo construtivista. Um modelo em que os aprendizes sejam levados a expressar sucessivamente as suas leituras da obra de arte sem que essas leituras estejam sujeitas a juízos de valor, partilhando-as com o seu grupo de pares. Estabelecendo uma prática que crie uma conjuntura que vá provocando a crescente (re) construção de um sistema interno de observador e gerando leituras cada vez mais sofisticadas. Para tal, é fundamental que o professor se abstenha de apresentar as suas leituras (como é corrente) e

se limite a colocar questões que provoquem um olhar apropriado; crie um ambiente favorável ao desenvolvimento de um olhar mais rico sobre a arte e favorecedor da sua expressão.

A relevância da expressão verbal da análise do mundo visual para a construção de conhecimento é sublinhada, entre outros, por Martine Joly (2008), que também destaca como fundamental, embora igualmente difícil e complexo o processo cultural inverso, o de passar do verbal ao visual. Considere que são dois processos indispensáveis para o aprofundamento do conhecimento da análise de sentido no universo da produção e interpretação da imagem. Lembremos que já Vygotsky fizera referência à ocorrência, na mais tenra idade, de um contínuo deslocamento do processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar num processo recursivo, que é simultaneamente decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho.

Entre nós, podemos salientar a ênfase dada à necessidade de, na formação dos nossos jovens, haver a simultaneidade de estímulos oriundos das explorações inerentes à produção artística e das experiências de proximidade às obras de arte e conseqüente interpretação pelos autores do projeto “Primeiro Olhar” – programa integrado de artes visuais, desenvolvido por uma equipa de colaboradores, coordenada por João Pedro Fróis, com assessoria de Rui Mário Gonçalves e Elisa Marques, para a Fundação Calouste Gulbenkian.

Um projeto que, de acordo com Natália Pais (2000: 14), fundando-se nos preceitos de cariz pedagógico, cultural, estético, social e político que regem o trabalho da fundação, preconiza ainda outros princípios igualmente importantes, como a

“... valorização de um modelo radicado nos princípios de uma pedagogia libertadora, criativa e divergente, exercida através de métodos activos, participação directa, relação dialéctica entre o educador e o educando.”; a inserção da educação num contexto cultural, “... dinâmico, facilitador de vivências pessoais e significativas, sem preconceitos quanto ao carácter elitista dos lugares de acesso à fruição e à criação artísticas”, entendendo que qualquer espaço, seja o museu, a escola ou um qualquer jardim, podem ser espaços para aprender e ensinar; o contato com a obra de arte considerada não como mero objeto de contemplação, mas, sim, no exercício de uma “relação dinâmica com o observador”; a consideração de um observador imbuído de capacidade de descoberta, informação e análise, na tomada de consciência da sua dimensão participativa e crítica, da capacidade de se sentir «Sujeito», “... de se exprimir através de uma linguagem adequada às questões da arte e de avaliar em função de parâmetros adequados à perspectiva das suas apreciações estéticas.”

Já Rudolf Arnheim defendera a necessidade de se compreender que o desenvolvimento das capacidades expressivas decorre em simultâneo e em conseqüência do aprofundamento ativo, concentrado, orientado para a melhoria da qualidade dessa expressão, através de um crescente aprofundamento dos conhecimentos do campo. Que o aprofundamento da expressão é concomitante ao aprofundamento dos conhecimentos dos meios através dos quais se comunica (2006). Ideia que é convergente com a defendida por Howard Gardner (1999; 2005) e Mihaly Csikszentmihalyi (2002; 2006) de que, em qualquer domínio, a capacidade criativa se desenvolve sempre em simultâneo com

o aprofundamento dos conhecimentos científicos inerentes ao mesmo.

Quando falamos de artes é inevitável falar de manifestações de criatividade; todavia, embora a criatividade seja imprescindível para a consecução de uma obra de arte, não é certo que toda a intitulada educação artística esteja orientada para fomentar o seu desenvolvimento; são inúmeros os estudos que demonstram que muitas das práticas vigentes são mesmo inibitórias da criatividade.

Entre outros estudos de que nos poderíamos socorrer sobre a matéria, adotamos aqui o de Saturnino de La Torre, pelo facto de se debruçar sobre as possibilidades de mudança a inserir no ensino formal. Torre (2005) defende que a metodologia a usar para o ensino criativo deve assentar, essencialmente, em estratégias baseadas na aprendizagem relevante, no desenvolvimento de habilidades cognitivas e numa atitude transformadora, o que implica necessariamente a organização de atividades inovadoras, flexíveis e motivantes, e que o professor desempenhe um papel de mediador atento à experiência, colaboração e implicação do aluno.

Para fomentar o desenvolvimento da capacidade criadora, a educação deve apresentar algumas características fundamentais como: ser de natureza flexível; fazer uso primacial de metodologias indiretas; colocar o enfoque preferencial no desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas; ser imaginativa e motivante; estimular a combinação de materiais e de ideias; incrementar o estabelecimento de uma relação favorável entre o professor/mediador e os jovens; interessar-se concomitantemente pelos processos e pelos resultados; estimular a investigação, a exploração

e a autoaprendizagem, o carácter integrador e a autoavaliação (Torre, 2005).

Para além destes aspetos, importa ainda, no âmbito da educação em geral e particularmente para a educação da cultura visual (seja a erudita ou a do quotidiano), considerar alguns outros, quase que consensualmente aceites como relevantes, que poderão concorrer para aprofundar a reflexão acerca das práticas em sala de aula, designadamente: a adequação do tempo às características e necessidades de cada projeto e de cada indivíduo, condição para o desenvolvimento profundo de um projeto e de aprendizagens significativas; a qualidade e organização do espaço físico; o modelo de comunicação utilizado, preferencialmente horizontal, estimulador da comunicação do aluno com o professor e interpares; a atmosfera criada, que se quer aberta e tolerante, sagrando valores fundamentais como os de respeito e aceitação, pelo professor e alunos, pelas ideias e produções dos alunos e pela expressão das suas diferenças individuais.

Feito este curto apanhado, consideramos poder mostrar que as teorias observadas, conquanto sejam oriundas de áreas distintas, apontam, entre outros pontos de convergência, para uma questão fundamental: o centro do processo deve ser o aluno, um aprendiz no domínio crescente do seu processo de aprendizagem. Ao professor, abandonando o seu papel tradicional, cabe adotar uma postura de mediador atento ao modo como este constrói o conhecimento, arquitetar um meio que seja rico o suficiente para que o aluno se depare com desafios atingíveis, por forma a que construa o seu conhecimento, crie e cresça.

Elencado este conjunto de considerações, pode-



mos, à laia de síntese, apontar para a existência de um leque significativo de razões profundas para um maior incremento da educação visual na formação de base dos nossos jovens, desde a mais tenra idade. São elas o forte contributo que pode dar para o aprofundamento da literacia visual, fundamental nos nossos dias, perante a panóplia de imagens das mais diversas origens com que nos confrontamos diariamente; o seu subsídio para o desenvolvimento cognitivo; o favorecimento do incremento de um pensamento complexo, global, na senda do que defende Edgar Morin (2011)<sup>2</sup>; a promoção do desenvolvimento do espírito crítico; o estímulo ao fomento da capacidade de criar; o favorecimento do crescimento da sensibilidade estética; e a facilitação do conhecimento do Outro, do Mundo e da História.

## Preocupações: Estaremos a Implementar Práticas Consentâneas?

Se nos debruçarmos um pouco sobre o assunto, se observarmos a realidade circundante, vemos facilmente que, na verdade, os nossos alunos (tal como todos nós) são fruidores e/ou consumidores das imagens de hoje e sê-lo-ão das imagens de

2 “O ensino deve ajudar o espírito a utilizar as suas aptidões naturais para situar os objetos nos seus contextos, nos seus complexos, nos seus conjuntos. Deve opor-se à tendência para se satisfazer com um ponto de vista parcial, com uma verdade parcial. Deve promover um conhecimento simultaneamente analítico e sintético que liga as partes ao todo e o todo às partes. Deve ensinar os métodos que permitam apreender as relações mútuas, as influências recíprocas, as inter-relações. É claro que nunca acederemos a um conhecimento total: o Todo do Universo ser-nos-á sempre inacessível. Mas devemos aspirar, pelo menos, a um conhecimento multidimensional. Em suma o conhecimento do conhecimento exige que pratiquemos, de modo permanente, a reflexividade, isto é, o autoexame que comporta eventualmente autocrítica, de modo a pensar o seu pensamento, o que implica igualmente pensar nas condições históricas, culturais e sociais da sua própria existência.” (Morin, 2011: 166-167).

amanhã, mais ou menos conscientes das suas mensagens consoante a profundidade das aprendizagens que lhes proporcionamos. Do mesmo modo, os que forem criadores de imagens sê-lo-ão também tão conscientemente quanto a sua formação o permitir. Motivos pelos quais consideramos que, na ausência de outro sistema vocacionado para promover a formação dos nossos jovens, competirá à escola, em geral, e à educação visual, em particular, essa tarefa.

Todavia, quando nos focamos no nosso contexto (o nosso país e, particularmente, a ilha da Madeira), uma observação rápida da conjuntura vigente, dentro e fora da escola, desperta-nos, rapidamente, para um conjunto de preocupações, para um conjunto de circunstâncias que dificultam, se não impedem mesmo, que se desenvolva nas escolas uma educação visual consentânea com as presentes necessidades. São elas:

Razões de ordem social e política imanentes de modelos ainda muito arreigados ao positivismo, estimulados por vontades políticas pouco fundadas nas teorias da especialidade ou francamente influenciadas por lobbies com intenções diversas, não necessariamente sediadas em teorias da educação que preterem a educação visual;

A conjuntura económica e social vigente que, erradamente, entre nós, gerou o enaltecimento dos valores económicos e a eleição primordial de algumas áreas a eles supostamente ligadas, preterindo a formação global holística do indivíduo, pese embora esta última seja muito mais adequada para enfrentar os desafios do presente e do futuro e, conseqüentemente, os do mercado de trabalho, olvidando as potencialidades da imagem na economia global;

## Haverá Esperança?

São a extensão e qualidade dos currículos que servem de justificação (mais ou menos fundada) para a falta do desenvolvimento de um trabalho de fundo, orientado para a construção do conhecimento, com os alunos;

São as estruturas “fossilizadas” da escola, determinadas superiormente, sem grande margem de autonomia para implementar estratégias e horários diversos, e as crenças enraizadas de alguns elementos dos órgãos de gestão e estruturas intermédias sobre o valor intrínseco das disciplinas e sobre os fundamentos da educação, que dificultam a afirmação da disciplina e dos docentes;

São as concepções de ensino e do valor intrínseco das diversas áreas do conhecimento dos pais e dos alunos ainda profundamente influenciadas pelo positivismo e pelo enorme ruído, pouco fundado, da comunicação social em torno da relevância de alguns domínios;

É a deficiente ação de muitos dos professores da área e educadores de infância, fruto da qualidade da sua formação inicial e contínua, geradora de práticas centradas em pequenos exercícios, rotineiros, repetitivos, sectoriais, estereotipados, que coartam por completo a criatividade dos alunos, sediadas no modelo tradicional, que não estão orientadas para um trabalho de fundo em prol do desenvolvimento global do aluno;

É a dificuldade destes últimos professores perceberem e defenderem a magnitude e relevância da sua área para o desenvolvimento global do discente e na conjuntura cultural e económica global, e fazerem ver isso aos restantes membros da comunidade educativa e da sociedade em geral.

Conhecemos escolas e professores que buscam trilhar outros caminhos. No nosso meio, vemos alguns professores dedicados, buscando novos caminhos de valorização da educação visual e da educação artística, que adotam práticas pedagógicas consentâneas com o atrás defendido; e vemos escolas promovendo uma formação para a educação artística, seja a visual ou outra, mais consistente, escolas que trilharam novos percursos de promoção de eventos e projetos dedicados às artes. Alguns deles são ainda caminhos solitários e até um pouco frágeis no que toca não às ideias em que se fundam, mas nos apoios que reúnem. Vemos que, quase sempre, são projetos em que um grupo de docentes da escola, nunca todos, comunga dessa vontade de proporcionar aos alunos um contato mais profundo com a arte, nas suas dimensões de criação e fruição crítica. Projetos apadrinhados por órgãos de gestão, cuja visão alargada lhes permite ser sensíveis à importância de uma formação abrangente, holística, que inclua todas as dimensões do Ser.

Precisamos agora de contagiar os outros professores, de os fazer entender que ao excitarem a reflexão sobre as práticas de sala de aula que se almeja e incrementarem práticas consentâneas, assentes em pedagogias que suscitem o desenvolvimento de aprendizagens profundas, que aproximem os alunos da essência do que é a arte, incentivando-os ao questionamento, à exploração, ao exercício do confronto de ideias e à criação, estaremos a estimular o desenvolvimento global dos nossos jovens e a formar cidadãos mais capazes na leitura da imagem.

## Referências Bibliográficas

- Arnheim, R. (2006). *Arte & Percepção Visual*. São Paulo: Thomson.
- Barbosa, Ana Mae (org.). (2002). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez Editora.
- Bourdieu, P. (2002). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité*. Paris: Robert Laffont.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Doll Jr., W. E. (2002). *Currícula: uma perspectiva pós-moderna*. São Paulo: Artmed.
- Duncum, P. (2010, Janeiro). Conceitos Chave da Educação para a Cultura Visual em *Imaginar*, 52, 6-13.
- Fróis, João Pedro (coord). (2000). *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2010). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). Os padrões dos criadores em M. Boden, *Dimensões da criatividade* (pp. 149-163). Porto Alegre: Artmed.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación*. Barcelona, España.
- Housen, A. (2000). O olhar do observador: investigação, teoria e prática em J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares* (pp. 147-168). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Joly, M. (2008). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Marques, R. (2001). *História concisa da pedagogia*. Lisboa: Plátano.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano.
- Morin, E. (2011). *A Via*. Lisboa: EDIÇÕES PIAGET.
- Pais, N. (2000). Introdução em J. P. Fróis, *Educação estética e artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Papert, S. (1985). *Logo: computadores e educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Papert, S. (2008). *A máquina das crianças*. Porto Alegre: Artmed.
- Parsons, M. (2000). Dos repertórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte em J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares* (pp. 169-189). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Parsons, M. J. (1992). *Compreender a Arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2010). *O elemento*. Porto: Porto Editora.
- Sardinha, I. (2006). *Arte e Pedagogia*. Oeiras: Celta.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, J. M., & Fino, C. N. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional em *Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia, I Volume*, pp. 371-381. Braga: Universidade do Minho.
- Torre, S. de la (s.d.). *Creatividad en la reforma española*. [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/articles/educar/numero10/creatividadespaola.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/educar/numero10/creatividadespaola.htm) (consultado a 25 de novembro de 2016).
- Torre, S. (2005). *Dialogando com a Criatividade*. São Paulo: Madras.
- Turkle, S. (1997). *A vida no ecrã*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Climepsi Editores.

