

JOÃO ÁLVARO RODRIGUES FERNANDES

**O “IMAGINÁRIO” VISUAL NUMA ESCOLA DO 1º CICLO
DO ENSINO BÁSICO**



UAAlg

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

2023

JOÃO ÁLVARO RODRIGUES FERNANDES

**O “IMAGINÁRIO” VISUAL NUMA ESCOLA DO 1º CICLO
DO ENSINO BÁSICO**

DISSERTAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação

Trabalho efetuado sob orientação de:

Doutor António Fragoso



UAAlg

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

2023

O “IMAGINÁRIO” VISUAL NUMA ESCOLA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DECLARAÇÃO DE AUTORIA DE TRABALHO

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito.

Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Universidade do Algarve, 29 de setembro de 2023

João Álvaro Rodrigues Fernandes

© 2023 João Álvaro Rodrigues Fernandes

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

Ao Agrupamento de Escolas João de Deus – Faro, por toda a abertura e colaboração. E em particular à Escola EB1 da Ria Formosa e todos os seus profissionais, alunos e encarregados de educação pelo apoio e participação incondicional neste estudo.

À minha família, em particular a minha companheira Dina, sem o seu amor, disponibilidade e paciência inesgotável para as minhas ausências para realizar esta investigação. A ela se deve a possibilidade de aqui ter chegado.

Aos meus filhos: Francisco e Rita que sempre foram uma fonte de inspiração.

A todos os professores e colegas deste mestrado, pelos seus conhecimentos, paciência e disponibilidade, com eles muito aprendi.

Por fim, agradeço profundamente, ao Professor Doutor António Fragoso. Professor e Orientador sábio e incansável, que compreendeu a minha indisciplina e esteve sempre presente com os seus comentários, inteligência e incentivos. Sem ele duvido que estivesse neste momento a escrever estes agradecimentos. Obrigado!

RESUMO

Este trabalho apresenta e enuncia os quadros teóricos, estratégias e resultados da investigação: O “imaginário” visual numa escola do 1º ciclo. A investigação qualitativa realizada, adotou uma estratégia etnográfica com recurso a processos de análise e interpretação do campo da antropologia visual. Pretendeu refletir, criar entendimento e conhecimento sobre; a influência do “hiperconsumismo” e cultura visual nos processos comunicativos e educativos contemporâneos. As questões suscitadas pela “espetacularização” da sociedade em todas as suas dimensões de atuação dos indivíduos, e em particular, nas relações de criação, reflexão e fruição educativas na infância definem esta abordagem de “descrição densa”. A perspectiva de análise crítica dos processos educativos exige que se elabore quadros de conhecimento e soluções refletidas, democráticas e inclusivas, perante os desafios da colonização das “culturas de massas” consumistas nas escolas para crianças da atualidade. A necessidade de atualizar o reportório e as práticas do imaginário crítico da educação artística na infância é um dos objetivos desta reflexão e investigação.

Palavras Chave: Cultura Visual, 1º Ciclo, Educação Artística, Espetacularização da Educação

ABSTRACT

This work presents and enunciates the theoretical frameworks, strategies and results of the research: The visual “imaginary” in a primary school. The qualitative investigation carried out adopted an ethnographic strategy using analysis and interpretation processes from the field of visual anthropology. It intended to reflect, create understanding and knowledge about; the influence of “hyperconsumption” and visual culture on contemporary communicative and educational processes. The questions raised by the “spectacularization” of society in all its dimensions of individual action, and in particular, in the relationships of creation, reflection and educational fruition in childhood define this “thick description” approach. The perspective of critical analysis of educational processes requires the development of knowledge frameworks and reflected, democratic and inclusive solutions, faced with the challenges of consumerists “mass cultures” colonization in schools for children of today. The need to update the repertoire and practices of the critical imagination of artistic education in childhood is one of the objectives of this reflection and investigation.

Keywords: *Visual Culture, Primary Schools, Art Education, Spectacularization of Education*

Índice

ÍNDICE DE FIGURAS	2
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	3
INTRODUÇÃO	4
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1. Imagem, Arte e “Representação”	7
2. Sociedade e Indivíduo	15
3. Cultura e “Representações Sociais”	19
4. Cultura de Massas e Indústria do Espetáculo	23
5. Escola e Pedagogia Crítica	27
6. Modelos de Educação Artística	33
7. Cultura Visual e Pedagogias Visuais Contemporâneas	37
8. Ensino das Artes Visuais nas Escolas Públicas Portuguesas	43
II. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	47
1. Investigador e Local de Investigação	48
2. Finalidade e Objetivos	50
3. Investigação em Pedagogias Visuais na Infância	51
4. Investigação Qualitativa em Educação	56
4.1. Estratégias Etnográficas	58
4.2. Fotoetnografia e Antropologia Visual	60
5. Técnicas de Recolha de Dados	62
6. Processos de Análise	66
6.1. Atividade “Uma Casa”	70
III. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	71
1. Quadros Descritivos	72
2. Quadros Interpretativos	78
2.1. “Espetacularização” da Educação Artística	80
2.2. A “Megastore” do Mundo da Arte e Cultura na Escola	87
2.3. A “Obsessão” com Produtos Finais e Estéticas do Adulto	93
IV. CONCLUSÃO	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXOS	109

Índice de Figuras

Figura 1 – Pormenor da peça “Two Stage Transfer Drawing” do artista Dennis Oppenheim.	47
Figura 2 – Foto de trabalho exposto na entrada da escola.	68
Figura 3 – Postal do dia do Pai criado por aluno.	85
Quadro 1 – Colagem de fotos da análise descritiva.	72
Quadro 2 – Colagem de fotos da análise descritiva.	74
Quadro 3 – Colagem de fotos da análise descritiva.	77
Quadro 4 – Colagem de “confronto” visual interpretativa.	80
Quadro 5 – Colagem de “confronto” visual interpretativa.	81
Quadro 6 – Colagem de “confronto” visual interpretativa.	83
Quadro 7 – Colagem de “confronto” visual interpretativa.	84
Quadro 8 – Colagem de “confronto” visual interpretativa.	87
Quadro 9 – Colagem de “confronto” visual interpretativa.	89
Quadro 10 – Colagem de “confronto” visual interpretativa.	90
Quadro 11 – Colagem de “confronto” visual interpretativa.	92
Quadro 12 – Colagem de “confronto” visual interpretativa.	93
Quadro 13 – Colagem de “confronto” visual interpretativa.	95
Quadro 14 – Colagem de “confronto” visual interpretativa.	95
Quadro 15 – Colagem de “confronto” visual interpretativa.	96
Quadro 16 – Colagem de “confronto” visual interpretativa.	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EA – Educação Artística

EE – Encarregados de Educação

EU – União Europeia

FMI – Fundo Monetário Internacional

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

Introdução

O simulacro nunca é o que oculta a verdade – é a verdade que oculta que não existe. O simulacro é verdadeiro.

O Eclesiastes

Vivemos num mundo onde a imagem, e a cultura visual contemporânea, tem uma influência fundamental na construção da nossa identidade, da relação que estabelecemos com os outros e da nossa ação social. Os meios de comunicação digital da atualidade facultam o acesso a todo o tipo de “artefactos” visuais e imagens de todas as origens, épocas e proveniências: a publicidade, a cultura pop, as redes sociais digitais, inundam de imagens o dia a dia de crianças e jovens.

Esta investigação parte do estudo de “imagem” como representação de uma linguagem criadora de formas simbólicas, universos e “imaginários”. É fundamentalmente uma forma de conhecimento e construção do mundo, que culturalmente cria significados compartilhados por um grupo ou comunidade (Hall, 2016). Neste contexto, o objeto de estudo da investigação, foi; o “imaginário” de uma escola do 1º ciclo (primária).

Ao definir este o objeto a estudar, do qual pretendi compreender e obter conhecimento, excluí a análise pormenorizada e particular de como cada indivíduo compete na construção desse “imaginário” da escola. Assim, a análise e interpretação focou-se na descoberta de como as; relações e envolvimento que todos os indivíduos dessa comunidade escolar têm nos processos de construção desse “imaginário”, como a: criação, os usos e práticas de imagens se desenvolvem no contexto educativo dessa escola. Para criar melhor entendimento e conhecimento sobre estas questões, foi necessária uma abordagem que permitisse uma “descrição densa” Geertz (1973). Esta foi produzida, num posicionamento de investigação etnográfico em educação e na antropologia visual.

A investigação em educação, em particular na educação artística, revela que no “imaginário” escolar existe o predomínio de certas imagens, que os professores usam, quando se aborda o mundo da arte e da cultura visual: verificam um predomínio da pintura e das imagens da arte “tradicional” e dos cânones da história da arte ocidental, o academismo das propostas de trabalho, a “reprodução do aborrecido” (Acaso, 2014), os “temas açucarados” (Aguirre, 2010) ou ausência de temas da vida real como conflito, representações do corpo, questões de género e raça (Hernández, 2007).

Este estudo também pretende refletir a importância das indústrias culturais, cultura de massas e fenômenos de “espetacularização” das relações educacionais atuais. Estas serão analisadas sobre o ponto de vista dos seus discursos (currículo, práticas dos professores) e de como estes substituem as formas tradicionais de controle por novos mecanismos de governação e influência (Efland, 2003). Não existem imagens inócuas, elas representam formas de entendimento e de domínio sobre as representações que temos do mundo. São produzidas em diferentes contextos históricos, institucionais e discursivos com vista a atingir certos objetivos (Hernández, 2007).

No contexto atual, o ensino da educação artística e a dimensão social e cultural da prática artística, não pode ser afastada e minorizada no currículo e nas práticas dos professores. A arte não pode ser entendida se for ensinada como um *saber fazer* isento de ideologia ou numa perspectiva “universalista”. As práticas educativas e sociais devem ampliar o “currículo estandardizado e apoiar os esforços de oposição às formas continuadas de dominação e opressão dos não privilegiados” (Apple, 1999, p. 80). Apesar de toda a investigação atual e da mudança (lenta) de práticas na educação artística, esta continua a ser encarada por muitos educadores como a mera execução de tarefas escolares “agradáveis” e da fruição e reprodução acrítica dos mesmos artistas “consagrados” na historiografia ocidental (Viadel, 2011).

O hiperdesenvolvimento da linguagem visual na atualidade, deve exigir reflexão crítica e mudança na ação dos professores nas suas práticas educativas. Pensar a escola democrática atual é desafiar os seus intervenientes a tomarem uma posição crítica perante as transformações técnicas atuais que perpetuam desigualdades e exclusões (Apple, 1999). A investigadora Teresa Eça (2014) coloca as seguintes questões que enquadram resumidamente os desafios atuais da educação artística: será que os professores de EA estão a desenvolver práticas para a educação para a paz, para a tolerância e respeito pelo outro? Como abordamos os clichés e desconstruímos as ideologias veiculadas na comunicação digital atual? Até que ponto estas questões são trabalhadas eticamente nas disciplinas de EA? Continua a haver uma enorme resistência à entrada de conhecimentos e práticas exteriores à escola. Eça (2014) realça “Na maioria das vezes esses produtos que correspondem a culturas populares, juvenis ou marginais não entram na escola e, quando entram, raramente são encarados como objetos culturais passíveis de serem estudados” (p. 20).

Os autores contemporâneos de investigação em educação artística (Acaso, 2014; Efland, 2003; Freedman, 2006; Viadel, 2005) referem que; quando os estudantes

desenvolvem uma compreensão mais profunda das suas experiências visuais, podem olhar de uma forma mais crítica para o “mundo-imagem hiperconsumista” (Acaso, 2014) atual; superpovoado de mensagens e de estímulos visuais que estetizam todas as facetas da vida contemporânea. Também é relevante a possibilidade, que essa compreensão mais profunda das manifestações artísticas, possa vir a desenvolver conceitos críticos nos indivíduos de herança cultural, visões de progresso e mudança da sociedade e desenvolvimento da identidade individual e comunitária (Freedman, 2006).

Esta dissertação está dividida em quatro partes. A primeira parte, resultou dos quadros teóricos estudados. Na segunda parte, é exposto o posicionamento paradigmático, os quadros de investigação em pedagogias visuais para a infância relevantes neste estudo e os métodos e técnicas de recolha da investigação etnográfica utilizados. Na terceira parte são expostos os resultados e análises produzidas, divididas em: quadros descritivos e quadros interpretativos. Por fim, na última parte, são apresentadas as conclusões finais desta investigação.

I. Enquadramento Teórico

1. Imagem, Arte e “Representação”

Na introdução a este capítulo, é essencial apresentar a variedade de significados que o termo “imagem” apresenta na atualidade e que serão aqui utilizados. O uso deste conceito é tão vasto e tão diversificado que se torna complexo apresentar uma definição simples que abarque todas as situações em que é utilizado. Neste estudo, esta palavra será utilizada para designar “um desenho de uma criança, um filme, uma pintura rupestre ou impressionista, graffiti, cartazes, uma imagem mental, uma imagem de marca” (Joly, 1999, p. 13), bem como, outras realidades e representações “visuais”.

Apesar desta diversidade de significados, é compreensível, que estes não remetam sempre para o visível, no entanto, eles pertencem ao mundo visual e dependem da produção de um sujeito: “imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece” (p. 13). Das primeiras definições de “imagem” dadas, a de Platão (2005) considerava que todas as representações; como as sombras, os reflexos na água e nos objetos polidos eram uma segunda coisa. A “imagem” seria um objeto segundo, um espelho que representava uma outra coisa de acordo com certas leis. É a partir desta reflexão e definição (vasta e) diversa (mas também “afunilada”) de “imagem” que se inicia este estudo.

“A palavra *imagem* tem má fama porque se acreditou irrefletidamente que um desenho era um decalque, uma cópia, uma segunda coisa, e a imagem mental um desenho desse género no nosso *bazar* privado. Mas se, com efeito, ela não é nada de semelhante, o desenho e o quadro não pertencem, tal como ela, ao em si. Eles são o interior do exterior e o exterior do interior, que a duplicidade do sentir torna possível, e sem os quais jamais se compreenderá a quase-presença e a visibilidade imanente que constituem todo o problema do imaginário.” (Merleau-Ponty, 2018, p. 24)

O artista e pedagogo John Berger (1987) sintetiza a relação que estabelecemos com as imagens e a omnipresença da visão na compreensão do mundo que nos rodeia, afirmando que “a vista chega antes das palavras. A criança olha e vê antes de falar” (p. 11). A vista (visão) é dos sentidos mais significativos para estabelecer o nosso lugar no mundo, e aquilo que sabemos ou, aquilo que julgamos afeta o modo como vemos as coisas. A par da faculdade de ver o que nos rodeia, a visão também nos cria a consciência

de que podemos ser vistos; “os olhos do outro combinam-se com os nossos para tornar completamente crível que fazemos parte do mundo visível” (p. 13).

Todas as imagens corporizam um modo de ver, inclusive aquelas que julgamos puramente um registo mecânico, como a fotografia. Berger (1987) refere que existe sempre uma seleção, um modo de ver na escolha do tema. Para além da corporização do modo de ver do criador, as imagens também dependem do próprio modo de ver do espectador. As reflexões de Gombrich (1995) acrescentam que, principalmente ao nível das obras de arte, é a crença de que a excelência artística se identifica com a exatidão realista ou fotográfica que distorce a própria percepção, conceito e poder da arte e das imagens. Na tradição da psicologia da percepção, e da *gestalt*, Arnheim (2000) afirmou que; toda a percepção é pensamento, todo o raciocínio (também) é intuição, e que toda a observação é (também) invenção. Concluindo que “o acto de ver era uma imposição inteiramente subjetiva da configuração e do significado sobre a realidade” (p. 5). O ato de olhar o mundo exige, assim, uma interação entre as propriedades dos objetos e a natureza do sujeito que os observa.

Estas reflexões sobre realidade, visão e imagens revelam a procura constante, da antiguidade à modernidade (na ação do pensamento: ética e estética, e de todas as áreas do conhecimento humano), da definição daquilo que é produção, representação e fruição. Platão (2005) em “A República” refere-se aos pintores como “imitadores” da natureza, - da “*physis*” - e procura hierarquizar aquilo que era real, perfeito e verdadeiro, em oposição, à *mimesis* ou “imagem” que afirmava serem uma imitação da aparência (do real). Nesta escala, Platão declarou que a *mimesis* está dois pontos afastada da natureza, ilustrando esse pensamento por uma ordem: a forma natural; a forma executada por um artífice; e a forma pintada. Esta “aparência” das coisas reais, - com que Platão designa a pintura -, nada mais é que a corporização do ver do criador (na modernidade), no sentido de esta (só) representar uma parte do todo “real”. Nos seus diálogos com Glaucon ambos chegam à conclusão que “a arte de imitar está bem distante da verdade e, se tudo pode executar é, ao que parece, pelo facto de ela não atingir senão uma pequena parte de cada coisa, que não passa de uma aparição” (p. 335).

Na tentativa de clarificação destes conceitos, intrinsecamente definidores do que é “arte”, imagem e representação, volto ao tempo de Platão. Na antiguidade Grega, no conceito de *poiesis* (Aristóteles, 2007) de criar ou fazer; o real e verdadeiro eram a produção natural, a *physis*, considerada uma produção sem mediação, de “autoprodução”; o segundo tipo (de ação, *poiesis*) de “produção” era uma “heteroprodução” ou *tekhne*, no

sentido em que é mediada (Maia, 2022). Apesar da condenação que Platão fazia das imitações (*mimesis*), e da pintura em particular, no seu ideal educativo para a cidade. O conceito de *tekhne*, revela (aponta para) outra faceta (para) além de *mimesis*; esta tanto designa a técnica, como o saber-fazer, a fabricação, como a arte propriamente dita. Neste amplo significado de *tekhne*, tanto releva um significado de *pro-ducere*, de um extrair ou tirar da natureza, como aponta para um *re-producere* de repetição, (aqui) não de um produto (forma) natural, mas do próprio ato de produzir (da natureza). Assim a arte, como uma singularidade da *tekne*, revela dois sentidos: “a arte tira da natureza para imitar a autoprodução desta” (p. 24). Aqui não há imitação, ou reprodução das formas da natureza, mas uma cópia, desdobramento ou “simulação” da autoprodução da *physis*. Será então este “tirar” da natureza o princípio do gesto primitivo da arte (criação), e *mimesis* surge como representação ou reprodução da *physis*: “tirar a natureza de si mesma, extraindo a força natural de cada forma” (p. 24).

Para terminar este raciocínio, recorro a um texto de R. Fréart da Chambery de 1662, citado por Massironi (1989) no contexto da arte (desenho, pintura) serem sempre uma “ilusão” com um objetivo preciso (de produção e significação própria). Este afirmou:

“todas as vezes que o pintor afirma imitar as coisas como as vê, está a errar. Representá-las-á segundo a sua defeituosa imaginação e realizará um mau quadro. (...) ele deve ajustar os seus olhos ao raciocínio segundo os princípios da arte (...) seria um grave erro pintar exatamente como os olhos veem, por mais paradoxal que isto possa parecer” (p. 20).

Talvez neste caminho, se possa compreender (mais) profundamente a citação inicial de Merleau-Ponty (2018), quando afirmou que a imagem não é uma cópia, um decalque ou uma segunda coisa. É acima de tudo, a “produção” de um imaginário mediado, entre o “real” e o “humano” operado nos princípios da representação (neste contexto, da arte). E, também, do lado do espectador, uma subjetividade, como Adorno (2003) afirma; a “mediação entre o conteúdo das obras de arte e a sua composição é a mediação subjectiva” (p. 46).

Da posição de quem vê, ou seja, do fruidor (espetador) das imagens, existe (também) uma quantidade substancial de subjetividade na fruição desse “imaginário mediado”. Esta circunstância do “poder” da imagem, que implica sempre uma “relação interatuante” entre quem vê - e a obra -, também foi debatida na antiguidade. Umberto Eco (1976), em “A Obra Aberta”, cita Platão para referir, que este observou, que os pintores “pintam as proporções, não segundo uma conveniência objetiva, mas em relação

ao ângulo do qual as figuras são vistas pelo observador” (p. 42). No processo mediado de criação da imagem, os pintores, sempre adequaram as proporções objetivas às exigências subjetivas da visão (do espetador), a própria construção dos vários artifícios da perspectiva (Alberti, séc. XV) na pintura ocidental, são uma concessão à situacionalidade do observador. No entanto, como refere o autor, até ao Barroco este conceito de “abertura” da obra é sempre dirigido e condicionado a que a reação interpretativa do espectador não escape ao controle do criador (Eco, 1976).

Neste contexto, de um (des)contínuo da antiguidade até ao final do século XVI, a “semelhança” foi essencial na construção do saber da cultura ocidental. Foucault (2005) a este propósito afirmou, que foi ela - a semelhança - que “orientou em grande parte a exegese e a interpretação dos textos: foi ela que organizou o jogo de símbolos, permitiu o conhecimento das coisas visíveis e invisíveis, guiou a arte das representar” (p. 73). Deste modo, a pintura imitava o espaço, e a representação oferecia-se como repetição: “teatro da vida ou espelho do mundo”, assim era, como refere Foucault toda a linguagem, e a sua maneira de se anunciar, formular e direito de falar. Neste pensamento, o autor descreve quatro figuras essenciais ao saber da semelhança, são estas: a *convenientia*, o *aemulato*, a *analogia* e a *simpatia*. Estas figuras dizem-nos como o mundo se dobra sobre si mesmo, se duplica, reflete-se e encandeia-se para que as coisas se assemelhem.

Com o Renascimento, e a invenção do ilusionismo perspectivista, a pintura (imagem) captou no plano da bidimensionalidade que lhe é próprio, a representação de volume, que anteriormente (só) pertencia à escultura. A “janela” criada por Alberti (séc. XV) permitiu construir a representação do espaço interior do quadro a partir de regras concretas e, foi esta realização formal que determinou e, em que, se fundamentou uma nova estética em oposição ao pensamento escolástico anterior (Almeida, 1996). Esta nova “visão do mundo”, realizada no plano da representação pictural, construiu uma nova imagem do espaço, e definiu conceptualmente um novo “espaço de representação”; quer da natureza, quer da própria imagem e, em consequência destas novas coordenadas um novo “espaço mental”. Esta “revolução” da representação, a par da conseqüente redefinição do “lugar do espetador” e sua importância, permitiu à pintura ganhar uma nova autonomia que se traduziu, paradigmaticamente (a determinada altura), na (re)criação e “(re)leitura” da pintura “Las Meninas” (1656) de Velázquez (Almeida, 1996).

Esta obra emblemática do pintor Espanhol do século XVII, que Foucault (2005) escalpelizou no texto introdutório do livro “As Palavras e as Coisas”, introduz (conduziu) a uma nova conceptualização e libertação da pintura (imagem) em relação aos

constrangimentos ilustrativos, ideológicos e religiosos anteriores (e consigo, trouxe um “ar” de modernidade). Foulcaut, observa que, agora, o espetador é uma espécie de “intruso” (*voyeur*, na cena), e que a troca de olhares entre o espaço da representação e o espetador, provoca todo o tipo de permutas, visibilidades e jogos de entendimento. Escreve que “o pintor fixa um lugar que, de instante a instante, não cessa de mudar de conteúdo, de forma, de rosto, de identidade” (p. 61). E terminou esse ensaio declarando, que a partir desta “nova visão do mundo”, a representação pode finalmente oferecer-se como pura representação, e libertar-se finalmente da relação de “semelhança” que a acorrentava.

Esta nova formulação do “espaço de representação”, e da interrupção da conceção do “espaço infinito” renascentista, introduz o conceito de “espaço da caixa” fechado, interrompendo a tradição da metáfora da “janela” na representação. Este “espaço da caixa”, que resulta conceptualmente na autonomização do espaço plástico com um discurso próprio, será determinante como modelo de construção espacial que perdura até à atualidade: nas artes contemporâneas, no teatro, cinema, televisão e dispositivos multimédia digitais atuais (Almeida, 1996).

Nesta rutura (ou, contínuo) com o passado, e construção (de uma) “moderna” vida social e da arte, o poeta Baudelaire (2006) no século XIX, afirmou que “extrair o eterno do provisório” (p. 289) era (é) o mote da “modernidade” (e o futuro da pintura). Quando, com humor, o artista Marcel Duchamp (1990), declarou no início do século XX, que “desde que os generais já não morrem a cavalo, os pintores já não são obrigados a morrer nos seus cavaletes” (p. 8) inaugurou-se no contínuo (anacrónico) da história (passado) que constrói o presente (e a sua representação), uma profunda alteração.

É significativo nesta “rutura” com a tradição, o conceito de “simulação” como oposto de “representação” de Baudrillard (1991) no tempo do século XX que discorre até ao presente. Este autor, expõe as fases sucessivas da imagem na atualidade; da representação e simulação ao “simulacro”. Estas fases sucessivas da (metamorfose) imagem descritas pelo autor, são ordenadas sequencialmente, da seguinte forma: “ela é o reflexo de uma realidade profunda; ela mascara e deforma uma realidade profunda; ela mascara a ausência de realidade profunda; ela não tem relação com qualquer realidade: ela é o seu próprio simulacro puro” (p. 13).

A consideração que a transformação (profunda) da imagem numa outra “coisa” se deveu à expansão industrial em determinado momento histórico; foi revelada

(primeiramente) no pensamento e escritos da reprodução massificada de imagens de Benjamin (1992), apresentado na reflexão seguinte.

“Diante de uma imagem – por muito antiga que seja -, o presente nunca cessa de se reconfigurar, mesmo que o desapossamento do olhar tenha completamente cedido o lugar ao hábito enfadado do “especialista”. Diante de uma imagem – por muito recente ou contemporânea que seja -, também o passado nunca cessa de se reconfigurar, já que esta imagem só se torna pensável numa construção de memória, senão mesmo do assombro.” (Huberman, 2017, p. 10)

No conceito de imagem como construção mediada, de produção intrinsecamente humana e de relação interactuante com o espectador, revela importância a sua sobredeterminação (na ciência histórica) ao tempo cronológico em que estas surgiram. O conceito de “anacronismo”, das imagens desenvolvido por Huberman (2017) é relevante neste estudo e propõe análises que clarificam conceitos e significados das leituras da pós-modernidade.

Para a compreensão do discurso do autor, importa entender que a visão “positivista” clássica da “história da arte” se constrói como um contínuo de “evolução” de estilos e formas de representação (acima de tudo, ocidental e “masculina”). O questionamento, do método e estatuto científico da disciplina de história da arte, permitiu compreender, imagens e objetos, que eram diminuídos (ocultos, pela impossível categorização) pelas formas canónicas de interpretação, leitura e significação. O seu intuito foi interrogar, na história de arte, o objeto “história” e a própria historicidade, “estimular uma arqueologia crítica dos modelos de tempo, dos valores de uso do tempo na disciplina histórica que quis fazer das imagens os seus objetos de estudo” (p. 13) influenciando, também assim, os modelos de educação artística.

Na visão crítica, da tradicional análise das imagens (e da história da arte) de Huberman (2017), foi substancial o contributo do pensamento de Walter Benjamin (1992), no seu escrito da época de 1930 (e que para este estudo é mais relevante), sobre a era da reprodutibilidade técnica da obra de arte. Benjamin afirmou que a reprodução técnica de imagens (xilografura, litografia, fotografia, artes gráficas, cinema) do início do século XX “foi tão extraordinariamente acelerado que pode colocar-se a par da fala” (p. 76). O nível atingido pela reprodução de imagens provenientes de épocas anteriores submeteu-as a modificações tão profundas, que se tornaram elas próprias; um “objeto”, assim como, um procedimento artístico. O autor refere algo que é facilmente

percecionado na atualidade, que à reprodução “falta *uma* coisa: o aqui e agora da obra de arte – a sua existência única no lugar em que se encontra” (p. 77). E que é apenas aí (no local de existência única) que a obra cumpre a história da sua existência. O autor, classifica o “aqui e agora” do original como o conceito primordial de autenticidade da obra, e que a técnica de reprodução (mecânica) “liberta o objeto reproduzido do domínio da tradição” (p. 79); que ao ser reproduzido e multiplicado infinitamente desloca esse lugar de ocorrência única para uma ocorrência em massa.

Este conceito de “ocorrência em massa” proporcionado pela reprodução mecânica (e evolução técnica) da obra de arte (e, imagens), desenvolvido por Benjamin (1992), permitiu nas suas palavras, que essa reprodução possa ir ao encontro de quem a apreende e atualiza o reproduzido para uma infinita (nova) série de situações, provocando assim uma profunda “modificação” no reproduzido e seu significado. O autor, introduz outra ideia profundamente interligada “com a forma de existência coletiva da humanidade, o modo da sua percepção sensorial” (p. 80) condicionada historicamente pelo abalo na tradição e, sua liquidação na herança cultural - o conceito de “aura” (e, sua ausência). Este conceito, profundamente ligado ao desejo crescente das massas, visa (distanciar) “aproximar” as coisas espacial e humanamente e, superar o carácter único de qualquer realidade através do registo da sua reprodução.

Estes pensamentos de Benjamin (1992), pressagiaram a instituição (o agora) de uma “cultura de massas”, de “espetacularização” e “hiperconsumo” de todas as formas artísticas da pós-modernidade “globalizada” e “massificada”. Nesta “intuição” histórica, Huberman (2017) refere que o historiador segundo Benjamin, “vive sobre um monte de trapos: é o erudito das impurezas, dos restos da história. É o arqueólogo do inconsciente” (p. 136). Para ele a memória é um processo e não um resultado, é um “debate da lembrança” e não “facto lembrado”; para Benjamin a história é uma dialética da consciência e do inconsciente, do sono e sonho, do sonho e do despertar. Assim, cada época histórica, e cada objeto histórico, - é dialeticamente, como um “espaço de tempo” e como um “sonho de tempo” -, logo no centro originário do processo histórico temos a imagem. É na imagem que o ser se desagrega, e mostra do que é feito, “a imagem não é a imitação das coisas, mas o intervalo tornado visível, a linha de fratura entre as coisas” (p. 138). Assim o conceito de “anacronismo” das imagens, proposto por Huberman, revela-se.

Na atualidade, na análise da arte e da produção de imagens, é relevante a condição e “estatuto” do “artista” ou criador. A teoria crítica analisa que, o decurso do processo

histórico das três formas de produção de valor no capitalismo: produção artesanal, reprodução industrial e autorreprodução financeira – correspondem (igualmente) aos três regimes de legitimação das obras artísticas: corporação artística, juízo crítico e museológico, cotação financeira (Maia, 2022). Esta análise aponta para a legitimação e (re)criação artística ser atualmente totalmente definida por processos de valor e cotação financeira.

Nunca nos primeiros dois regimes de produção, a existência da obra de arte e a sua necessidade foram afetados, - claro que, esta foi afetada nos seus meios específicos de produção, reprodução, circulação e receção - mas o imperativo, ao qual ela responde, resistiu às profundas transformações do capitalismo. No entanto, com a ascensão da lógica da finança nas sociedades atuais, “a arte é atingida no seu ser: não mais somente nos seus meios de (re)produção, circulação e receção, mas na própria fonte de onde provém a obra. No sujeito dito “artista”” (p. 26).

“O problema não reside na existência de um mercado da arte, mas no facto de este produzir “artistas” sobredeterminando a existência (ou a inexistência) da “arte”. O problema, por outras palavras, não é o facto de uma obra adquirir um preço e de ser vendida, mas na circunstância de a financeirização modelar os espíritos (incluindo os chamados “criativos”) a um ponto jamais alcançado pela industrialização.” (Maia, 2022, p. 180)

Neste contexto, da condição do “artista”, da arte e da modelação dos espíritos, vale a pena recordar Lyotard (1993) quando este afirma; que quando o poder se chama capital, “o ecletismo é o grau zero da cultura geral contemporânea” (p. 19). Nesta circunstância, o artista, o galerista, o crítico e o público “comprazem-se juntos seja lá no que for” faltando critérios estéticos, o “seja lá o que for” é o dinheiro. Desde que as necessidades tenham poder de compra, o “ecletismo” acomoda-se a todas as tendências, da mesma forma que o capital a todas as “necessidades”.

No âmbito desta reflexão, de rutura na tradição (essencial neste estudo), releva importância o pensamento exposto no prólogo do texto de Benjamin (1992) atrás referido. Este expõe que Marx (2007) orientou a sua análise de tal forma, que esta adquiriu um valor de prognóstico ao recuar às relações fundamentais da produção capitalista. Estas explicitaram aquilo que seria de esperar no futuro do capitalismo (suposição). Passado quase um século deste texto (de Benjamin), tornou-se válida (a premonição) que as alterações das condições de produção, iriam modificar profundamente todos os domínios da cultura. Benjamin, afirmou que estas transformações eliminariam alguns conceitos

tradicionais, como: a criatividade, a genialidade, o valor eterno e o secreto – conceitos, como o autor afirma - cuja aplicação descontrolada, e dificilmente controlável, - conduzem (e conduziram) ao tratamento de material factual num sentido “fascista”.

Importa salientar, para finalizar, que o conceito de “arte” que revela para este estudo e investigação, não é visto como um processo elitista de criação e fruição (os tais conceitos que provocam a rutura com a tradição, referidos atrás por Benjamin), mas sim como uma parte importante da cultura e vida quotidiana de todos os indivíduos. Nas democracias pós-industriais atuais, a arte visual é cada vez mais uma parte integrante da vida diária que se dissemina em todas as facetas da socialização e vivência, seja através; dos meios de comunicação, dos centros comerciais, dos museus, festivais, da arquitetura e urbanismo das cidades, da publicidade e cinema, da internet, da moda e música, do design e dos jogos digitais, etc. (Freedman, 2006; Hernández, 2012). Importa também acentuar que, o carácter artístico ou cultural dos “artefactos visuais” aqui estudados não são definidos pela sua qualidade ou validade, mas antes como resultado de um “complexo processo de definição social que se conclui no acto de consumo” (Tota, 2000, p. 15).

2. Sociedade e Indivíduo

“Será a modernidade tão *passé* como afirmam os pós-modernos? Ou será a tão proclamada Pós-modernidade, pelo seu lado, simplesmente *phony*? Será o “pós-moderno” um *chavão* à sombra do qual se perfilam discretamente como herdeiros aquelas ambiências que a Modernidade cultural fez surgir em reação contra si própria a partir de meados do século XIX?” (Habermas, 2017, p. 37)

Adorno (2009) situa o início da “Modernidade” a meio do século XIX, esta perspectiva de uma época moderna é percecionada pelo autor por intermédio da rutura provocada pela arte vanguardista e, em especial pelo trabalho e teorização da arte de Baudelaire (2006). A filosofia de Habermas (2017) (re)contextualiza este termo, como um conceito que se exprime através da consciência de uma época que se posiciona (diferentemente) em relação à anterior. Ou seja, na história houve vários períodos “modernos”, o autor refere que a primeira vez que se utilizou o termo “moderno” foi no século V, no contexto da afirmação de um novo tempo cristão (e, conflitos), em oposição a um tempo anterior de politeísmo. Sempre se gerou na europa a consciência de novas épocas “a partir de um relacionamento renovado com a antiguidade” (p. 38), como refere

o autor, esta só não se aplica ao Renascimento, porque precisamente ele marca o começo da Idade Moderna.

Para Habermas (2017) a marca distintiva, “que contribui para a expressão objetiva de uma atualidade do espírito de uma época em espontânea renovação” (p. 39), é o “novo”. A força do “novo” modernista provém da conservação da relação secreta com o clássico ou intemporal, não à sua autoridade, mas “autenticidade” de uma atualidade passada. Esta conceptualização de “moderno” é devedora das ideias de Baudelaire (2006) expostas no texto “O Pintor da Vida Moderna” (1863).

Este conceito do “novo” como expressão do “moderno”, é (também) diretamente relacionado com os ideais do Iluminismo – inspirados na ciência, progresso ilimitado do conhecimento e sociedades mais justas. Esta ideia, de um contínuo (linear) e de um fim para a história e do sujeito, em que todos ocupam o seu lugar, num todo orgânico proposto pela Modernidade, começou a ser questionado, nas democracias liberais, a meio do século XX. É, como apontou Lyotard (1993), o pensamento do Iluminismo que deve “submeter-se à severa reavaliação que a pós-modernidade impõe” (p. 15). Neste debate, protagonizado por estes dois autores, é conhecida a crítica de Habermas ao pós-modernismo (anos 1980), definindo-o como um ataque “neoconservador” ao projeto da Modernidade, que considera “inacabada”.

Para terminar, a explicação (possível e limitada à arte) de uma rutura na modernidade e surgimento de uma “nova época” (pós-modernismo), importa esclarecer a afirmação final da citação inicial de Habermas. Quando este afirma que a pós-modernidade surgiu das ambiências da modernidade cultural, o autor aponta para os movimentos vanguardistas da arte (dadaístas, surrealistas, expressionismo) construídos em volta de uma consciência de época transformada. A sua crítica destina-se na “orientação para a frente” do culto do “novo”, na antecipação de um futuro indefinido e na glorificação de “uma atualidade que vai sempre gerando, de novo, passados definidos subjetivamente” (p. 41). Esta nova consciência, de um quotidiano descontínuo, acelerado, transitório e efêmero provoca, no entender do autor, uma “oposição abstrata à história”. É nesta oposição que se perde um garante de continuidade, em favor de um presente “heroico”, esta força subversiva (estética) ergue-se contra todas as realizações normalizadoras da tradição e contra tudo que é normativo. Esta rebelião, é a gênese anti-histórica, destruindo inclusive aquilo que era útil e moralmente bom. Nas palavras de Habermas (2017) esta “encena ininterruptamente a dialética do segredo e do escândalo,

viciada que está no fascínio daquele horror que emana do acto de profanação – e fugindo assim ao mesmo tempo das suas consequências triviais” (p. 42).

Todas estas questões e debates estão relacionados com uma perspectiva de avaliação histórica (como vimos anteriormente nos pensamentos de Benjamin e Huberman). Lyotard (1993) (como num “gozo” de meta-autocaricatura) chega a afirmar que na sua génese a própria modernidade já era pós-moderna. A existência da disciplina social (ciência) de história, pressupõe um mundo em que existam mudanças (condição vital para contar, também uma “estória”), se não houver alterações na sociedade ou indivíduos, não existe nada a assinalar, nenhuma causa-efeito a analisar, contar e representar. Este pressuposto básico, aqui simplificado das palavras de Giddens (2017), também decorre de outra circunstância essencial, um mundo em mutação, só existe se os seus participantes sentirem a necessidade de mudar algo. Em que os indivíduos de determinada comunidade “considerem o passado um fardo de que urge libertarem-se” (p. 17).

No paradigma (positivista) da sociologia clássica, - sociedade - e a vida em sociedade, assenta; na interiorização das “normas” pelos indivíduos, nas instituições que as elaboram e fazem respeitar, e nos que se encarregam de socializar os elementos dessa coletividade, em particular os mais novos (Touraine, 1994). Assim, o indivíduo é visto “pelos seus estatutos, aos quais correspondem papéis sociais que constituem expectativas de comportamentos da parte de outrem” (p. 417).

Este funcionalismo da modernidade, que provém das expectativas individuais e do “contrato coletivo”, pressupõe uma sociedade organizada. Este primado da “razão” garante um universalismo (teoricamente) acessível a todos e, provoca uma rutura com uma sociedade anterior organizada em torno das tradições e privilégios. A socialização, na era da “razão”, é indissociável da noção de cultura, - só com a aprendizagem das “grandes obras do espírito humano, da filosofia e da arte” (p. 418) se dá a integração social. Partindo desta perspectiva inicial (positivista) da importância da “arte” e cultura, que (em maiores inclusões e (des)territórios é mais influente nos paradigmas seguintes. Verificamos o papel fundador da arte (representação) na definição de cultura e nos processos de socialização da história humana e suas comunidades.

No contexto das democracias atuais, Gramsci (2021) estudou e desenvolveu conceitos que nos fornecem leituras explicativas dos: significados, concepções, relações e possibilidades de luta; sociais, políticas, culturais e económicas na modernidade. O autor, com os seus conceitos políticos de “hegemonia” – conceito este, que em sociologia pode ser equiparado à concepção de “habitus” de Bourdieu - e “consenso ativo”, revelou

(possíveis) chaves de compreensão das relações e contaminações de poder e cultura na atualidade. No sistema hegemónico proposto por Gramsci (2021) existe “democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos, na medida em que (o desenvolvimento da economia e portanto) a legislação (que expressa este desenvolvimento) favorecem a passagem (molecular) dos grupos dirigidos para o grupo dirigente” (p. 70).

Esta “passagem molecular” nas sociedades atuais só é possível devido à divisão de poderes das democracias. A constituição de “grupos abertos” que influenciam e são influenciados, são a base da cidadania democrática e da construção de discursos “hegemónicos” de consenso ativo entre os vários grupos sociais. Este “consenso ativo” permite a passagem de fases económicas corporativas (e fechadas) para fases de “hegemonia” desse modelo no desenvolvimento dos estados. Gramsci (2021) afirma que “cada cultura tem o seu momento especulativo ou religioso, que coincide com o período de completa hegemonia do grupo social a ela correspondente e que talvez coincida exatamente com o momento em que a hegemonia real se desagrega na base, molecularmente” (p. 71). No preciso momento do “auge” hegemónico este já caminha para a desagregação, tornando-se dogmático e uma “fé” transcendental, daí os momentos de decadência serem caracterizados, como afirma Gramsci, pela crítica e pensamento “especulativo”.

Na atualidade, a hegemonia manifesta-se globalmente, determinando os “habitus” locais. O conceito de “economia global” ideologicamente criado pelo “consenso neoliberal” definido nos anos 1980, influencia todas as dimensões de globalização (Santos, 2001). A “economia global” cria uma nova divisão internacional do trabalho, caracterizada por; economia dominada pelo sistema financeiro, investimento à escala global, processos de produção flexíveis, baixos custos de transporte, influência das tecnologias digitais e desregulação das economias nacionais.

No início do século XXI, Boaventura de Sousa Santos (2001) menciona, que as interações transnacionais tiveram uma expansão incontornável nos “sistemas de produção e das transferências financeiras à disseminação, a uma escala mundial, de informação e imagens através dos meios de comunicação social” (p. 31). Refere que os estudos sobre os processos de globalização evidenciam que “estamos perante um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (p. 32). Revela importância (como fenómeno da globalização) na compreensão do momento histórico e cultural do capitalismo liberal; a expansão, e transformação ocorridas na produção e consumo.

O final do século XX inaugurou, segundo Lipovetsky (2006) a: - sociedade do hiperconsumo – que resulta de uma transformação; tanto da organização da oferta, como das práticas quotidianas e o universo mental do consumismo moderno global. Esta “revolução no consumo” colocou em marcha uma nova fase do capitalismo. Acaso (2014) utiliza este conceito e refere que esta transição, na sociedade de consumo, só foi possível pelo desenvolvimento acelerado e transição da linguagem visual tradicional para uma era de - hiperdesenvolvimento visual -. A autora, aponta três fatores para esta transição: o desenvolvimento da técnica, a espetacularização das mensagens visuais e o desenvolvimento do hiperconsumismo através das marcas globais. Lipovetsky (2006) refere as questões do “desejo” provocado pelas representações visuais de carácter comercial, num mercado que se destaca hoje pela procura, ao invés da oferta do passado. O carácter hedonista dos indivíduos, em que o prazer se configura como a base da existência; é imperativo “comercializar todas as experiências em todos os lugares, e em todos os momentos para todas as idades” (p. 9).

3. Cultura e “Representações Sociais”

Dada a complexidade (importância, neste estudo) do conceito de “cultura”, é relevante voltar ao princípio e, analisar etimologicamente a palavra para capturar os seus vários significados ao longo do tempo. Como indica Eagleton (2003) cultura; é um conceito que deriva da natureza. Um dos seus significados originais é “lavoura” e/ou ocupação com o crescimento natural, este significado ainda está presente na atualidade vocabular. Mas também na sua origem, exhibe outros significados como: “capital”, “ação” ou “pecuniário” adquirindo variadas utilizações para descrever as “mais elevadas atividades humanas” (p. 11).

Eagleton (2003), cita Francis Bacon, quando este escreve sobre “a cultura e o adubamento das mentes” (p. 11), frase que capta significativamente a transição de significado que a palavra cultura adquiriu ao longo da história, - de uma atividade, para passar a designar uma entidade. O autor, afirma que “inicialmente “cultura” designava um minucioso processo material, o qual veio a ser metaforicamente transposto para os assuntos do espírito” (p. 12). Logo esta palavra cartografa, nesta mudança semântica, a própria alteração da humanidade; “da existência rural para uma existência urbana, da suinicultura para Picasso, da lavoura do solo para a divisão do átomo” (p. 12). Outro significado relevante deriva da raiz latina *colere*, que tanto significa cultivar e habitar,

como culto e proteger. No seu significado de “habitar”, esta evoluiu do latim – *colonus* - para “colonialismo”, mas também evoluiu através de – *cultus* -, para o termo religioso “culto”. Desta forma, o conceito de “cultura”, como mostrou Eagleton (2003) herda, assim, “o imponente manto da autoridade religiosa, mantendo, porém, incómodas afinidades com a ocupação e a invasão; e é entre estes dois polos, positivo e negativo, que o conceito se ergue atualmente” (p. 12).

“Many social scientists (...) have argued that the notion of culture is so identified with a colonialist agenda of intellectual, military, and political supremacy on the part of western powers toward the rest of the world that it cannot be used without assuming a series of naïve and misleading dichotomies such as “us” and “them”, “civilized” and “primitive”, “rational” and “irrational”, “literate” and “illiterate”, and so on.” (Duranti, 1997, p. 47)

Afastando (e reunindo) as significações anteriores, Hall (2016) foca o conceito de cultura a um sentido de pertença e nos “significados (com)partilhados” (representações) de um conjunto de práticas, esta diz respeito à produção e intercâmbio de sentidos. Desta forma, dizer que vários indivíduos pertencem à mesma cultura, é equivalente a afirmar que estes interpretam o mundo de maneira semelhante, e expressam esse entendimento de forma compreensível entre eles. Assim, a “cultura depende de que seus participantes interpretem o que acontece ao seu redor e “deem sentido” às coisas de forma semelhante” (p. 20).

O linguista e antropólogo Alessandro Duranti (1997) refere a dificuldade e o desafio que é o propósito de tentar definir o que é cultura. Argumenta, que nunca como hoje, o conceito de cultura é criticado, escrutinado, atacado e reduzido a caracterizações que escondem complexidades sócio históricas e, morais contraditórias que existem em todas as comunidades. O autor, aponta para a formulação de um conceito de cultura que nos ajude a compreender os fenómenos de (re)produção e legitimação de poder e as semelhanças e diferenças, com que os indivíduos em todo o mundo; se identificam, e se unem em variadas e distintas formas de coletivos.

Duranti (1997), reúne seis visões (sistemas) e quadros teóricos de cultura, em que a linguagem desenvolve um papel relevante, assim resumidos:

I) Cultura como fenómeno distinto da natureza: encara a cultura como um produto da aprendizagem e transmissão de conhecimentos passados geracionalmente através das ações humanas, é uma interação pessoal através da comunicação linguística.

II) Cultura como conhecimento: propõe que se a cultura é aprendida, logo esta pode ser ensinada como conhecimento do mundo, introduz o conceito de partilha de certos padrões de pensamento e modos de entendimento do mundo, cria conhecimentos de representações e de “saber-fazer”. Neste sistema, o pensamento crítico de Gramsci (2021), revela a necessária desconstrução de mitos (nocivos) relacionados com hierarquias de “alta cultura” e “letrados” que afirma só servir para criar “loucos”, que se acreditam superiores por terem acumulado uns dados e datas. O autor, concebe cultura como a construção de uma “consciência” individual e coletiva, que se inicia através da “reflexão inteligente”, “sobre as razões de determinados factos e sobre os meios melhores para os transformar de ocasião de vassalagem em sinais de rebelião e de reconstrução social” (p. 61). Ao afirmar que o homem é sobretudo espírito, não da natureza, mas da criação histórica, concluí que cultura é organização e disciplina do próprio eu interior e conquista de uma consciência, através da qual se compreende “o próprio valor histórico, a própria função na vida, os direitos e os deveres” (p. 61).

III) Cultura como comunicação: é compreendida como um sistema de signos (semiótica), a cultura é uma representação do mundo, uma forma de compreensão através de histórias, mitos, teorias, etc.

IV) Cultura como sistema de mediação: nesta visão os objetos que intermediam o indivíduo do seu trabalho são os instrumentos de controle do seu meio e de produção de recursos, “como definidos por Marx como “instrumentos de trabalho” que estão sempre “entre” o indivíduo e o mundo” (Duranti, 1997, p. 67).

V) Cultura como um sistema de práticas: esta noção deve o seu desenvolvimento ao movimento pós-estruturalista, e foca o seu conceito no momento dialógico de construção de interpretações. O interesse foi centrado no reconhecimento da variedade e na fluidez das culturas e a sua inerente capacidade de contaminações. Bourdieu (1989, 2021) introduz o conceito de “*habitus*” em que “o conhecimento é construído num diálogo de teoria e prática, de influências “internas” e “externas”, e não passivamente recebido, é concebido na prática e é sempre orientado para práticas” (Duranti, 1997, p. 69) em que os indivíduos perante um sistema de dimensões históricas, vivem atividades onde adquirem competências que desenvolvem uma série de expectativas acerca; do mundo e das formas de individualmente nele participar. A ênfase na importância da linguagem como um sistema ativo definido pelo processo sociopolítico, em que as condições sociais que permitem a sua existência são determinantes. A criação de “linguagens standard” dominantes com o seu próprio sistema de disposições e expectativas, palavras e regras

gramaticais, e de “poder simbólico” (Bourdieu, 2021) como formas de comunicação entre comuns/distintos “*habitus*” é de extrema importância para a compreensão das relações de aprendizagem nas instituições educativas.

VI) Cultura como um sistema de participação: é concebida como um sistema de práticas, que parte do princípio, que qualquer ação no mundo é inerentemente social, coletiva e participativa. É particularmente útil para entender como a linguagem é utilizada no “mundo real”, porque é através dela que se participa e se interage com o mundo. É concebida como um ato de participação numa comunidade diferenciada, em que a escolha de determinada comunicação é uma forma particular de entrar no mundo e de estabelecer relações, é através da linguagem que se usa que torna os indivíduos membros de uma comunidade de ideias e práticas.

“Mas o que a representação tem a ver com “cultura”? Que conexão existe entre “representação” e “cultura”. Colocando em termos simples, cultura diz respeito a “significados compartilhados”. Ora a linguagem nada mais é do que o meio privilegiado pelo qual “damos sentido” às coisas, onde o significado é produzido e intercambiado. Significados só podem ser compartilhados pelo acesso comum à linguagem.” (Hall, 2016, p. 17)

Regressando aos conceitos anteriores de imagem como representação, a citação acima, afirma que a linguagem é o meio através do qual damos sentido às coisas, podemos afirmar que esta cria “formas simbólicas” ou universos (sistemas) como: o mito, a língua, religião, arte e ciência. Estas “formas simbólicas” como instrumentos de conhecimento e construção do mundo, compreendem um “aspecto ativo” do conhecimento e assim tornam-se “formas sociais” arbitrarias (não universais, mas relativas a um grupo particular) e socialmente determinadas (Bourdieu, 2021).

A ênfase “construtivista” é vital neste conceito de cultura, são os participantes de determinada cultura que dão sentido ao que os rodeia: aos indivíduos, objetos e acontecimentos. Voltando a Stuart Hall (2016), este questiona, que lugar ocupam as imagens na cultura atual? O autor sugere o “interrogatório da imagem” que é “um exame, um questionamento *da* e à imagem, sobre os valores contidos *na* imagem e *além dela*” (p. 11).

No contexto de entendimento do objetivo deste estudo, (e de aprofundar a compreensão dos capítulos anteriores) a obra de Pierre Bourdieu (1989, 1999, 2021) fornece ferramentas essenciais para a análise social, cultural e do poder das imagens na atualidade. A sua análise ao nível dos sistemas de ensino, processos de reprodução e

lógicas de distinção, e a atenção dada aos fenômenos de percepção social, da produção simbólica e relações informais de poder desafiam e clarificam as relações da modernidade aqui relevantes. Também são valiosas e inevitáveis, as suas formulações de noções operatórias como: *habitus*, reprodução, poder simbólico, capital, distinção e campo, bem como, a posição e questionamento da posição do investigador social.

Bourdieu (1989) afirmou que na tradição idealista “a objetividade do sentido do mundo define-se pela concordância das subjetividades estruturantes (senso = consenso)” (p. 8). Nesta tradição os “sistemas simbólicos” são formas de poder de construção da realidade e do mundo social, e supõe aquilo que Durkheim (1993) chama “conformismo lógico”. Permitem uma “integração social” e tornam possível o *consensus* do sentido do mundo social e fundamentalmente de reprodução da ordem social e integração “moral”.

Em oposição a esta visão idealista, Bourdieu (1989) referiu que a tradição marxista privilegia as “funções políticas” dos “sistemas simbólicos” e, explica as produções simbólicas como instrumentos de dominação. Aqui as ideologias, em oposição ao mito, produto coletivo e coletivamente apropriado, servem os interesses das classes dominantes. Estas servem interesses particulares, que se mascaram de interesses universais, assim a cultura dominante é um fator de integração de classe, assegurando uma comunicação imediata de legitimação da ordem estabelecida. Adquire a função de cultura que une e, de cultura que separa e “legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante” (p. 11).

A artista Grada Kilomba (2020) nas suas reflexões sobre linguagem, lembra que “a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade (...) a língua informa-nos constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana” (p. 9). Esta reflexão, que é extensível ao domínio das imagens e da cultura visual, propõe que não há formulações ditas “naturais”, tradicionais ou universais, todas as linguagens refletem séculos de relações de poder, de valores dominantes e por inerência de exclusões.

4. Cultura de Massas e Indústria do Espetáculo

“O espetáculo é o discurso ininterrupto que a ordem presente faz sobre si própria, o seu monólogo elogioso. É o autorretrato do poder no

momento da sua gestão totalitária das condições de existência. A aparência fetichista de pura objetividade nas relações espetaculares esconde o seu caráter de relação entre homens e entre classes.” (Debord, 2003, p. 21)

Na conjectura histórica e social atual, de uma cultura de massas derivada de um modelo industrial ocidental, o papel da “cultura” - e a “espetacularização” da cultura -, é constituinte e revela uma influência, profundidade e magnitude nunca atingida nos paradigmas socioeconômicos anteriores. Edgar Morin (2002) afirmou, que - no século XX o poder industrial afirmou-se e expandiu-se em todo o globo, - esta industrialização, nas suas palavras é, “a que se processa nas imagens e nos sonhos” (p. 13). Segundo o autor, esta pretende conquistar (e, colonizar) a “alma humana”, a alma é (metaforicamente) a nova “África”, a “industrialização do espírito” que se processa no progresso ininterrupto da técnica, é não só, voltado para a organização do exterior como no passado, mas focada na penetração e “no domínio interior do homem e aí derramando mercadorias culturais” (p. 13).

É facilmente percebido, no quotidiano, que “hoje, o capital moderno não pode operar fora da dimensão cultural” (Hall & Mellino, 2011, p. 38), ou seja, o capitalismo contemporâneo funciona na atualidade através da “cultura” de um modo totalmente “autoconsciente”, como nunca o capitalismo industrial poderia ter operado. O conceito, enunciado na citação inicial, de “sociedade do espetáculo” proposto por Debord (2003) nos anos 1970, anuncia a influência da “cultura de massas” (também, no sentido intuído por Benjamin) e das indústrias culturais do presente. A espetacularização das formas artísticas e fomento de uma indústria cultural “empresarial” e “o poder total do capital” não podem deixar de ser uma manifestação de um domínio do imaginário, das identidades, do quotidiano e da expressão política dos indivíduos e comunidades. A economia global, - caracterizada pelo consumo - opera necessariamente pelo meio da cultura, para criar “estruturas de sentir”, “inconscientes” coletivos e possibilidades de resistência e luta (Adorno, 2009; Bhabha, 1998; Bourdieu, 1999, 2021; Morin, 2002).

O trabalho na, e sobre, “cultura” é acima de tudo, - um trabalho de luta política, devido à sua influência e âmbito de ação individual e comunitária. A “cultura” influi e produz mudanças nos estilos de vida, nas práticas quotidianas e comportamentos que operam e se relacionam com a “consciência popular” e na conjectura política que vivemos. Quando o próprio discurso político introduz conceitos de “cultura”, neste caso empresariais, este incide na própria forma como as pessoas se “concebem” a si próprias

e, em particular na sua identidade individual e coletiva. Hall (2011) cria a caricatura de discurso político atual, de ao invés de um governante afirmar, que a saúde deve (vai) ser privatizada, este incidir o discurso nas necessárias mudanças de “cultura”, de cuidado pessoal e de saúde que os indivíduos devem encontrar para os novos tempos, o que produz uma transformação imediata e automática institucional, individual e social. Neste contexto social e cultural, todas as responsabilidades se transferem do estado e recaem sobre o indivíduo e na sua capacidade de se adaptar e ser sucedido em todas as áreas da sua vivência (Bourdieu, 1999).

O papel político da “espetacularização da cultura” na atualidade é omnipresente, invisível e colonizador e afirma-se (e, reconfigura-se) nas suas diferentes significações. Dubuffet (2022) representante do movimento “arte bruta”, afirmou nos anos 1980, que a cultura revela a tendência para tomar o lugar da religião, e que tal como esta possui os seus; padres, profetas, santos e colégios de dignatários. Os novos “gurus” apresentam os seus “prêmios Nobel” nos novos altares de conquista e poder, esses “altares” já não são as abadias e catedrais, mas os museus. “É agora em nome da cultura que eles mobilizam, que apregoam as suas cruzadas. A cultura desempenha hoje a função de “ópio do povo”” (p. 9).

Neste processo de construção identitária determinante de cidadania “hiperconsumista” global da atualidade, os conceitos de “margem” e “centro” desenvolvidos nos estudos culturais e interseccionais das reflexões feministas de Bell Hooks (2022) clarificam as perceções que os contextos de marginalização desenvolvem nos indivíduos oprimidos. Hooks defende que estar na “margem” é ser parte do todo, mas fora do corpo principal da sociedade e cultura dominante, além das evidentes semelhanças com a organização urbanística e geográfica dos locais de pertença, a metáfora é psicanalítica de construção de identidade. Neste sentido a “margem” não é só um mero espaço periférico, “de perda e privação, mas espaço de resistência e possibilidade” (Kilomba, 2020). Estes conceitos esclarecem e propõem quadros de entendimento sobre: cidadania, educação, participação democrática, novas conceções de cultura popular e alta cultura e da “invasão” das “subculturas” da margem nos centros de produção (e, poder) cultural da atualidade.

A apropriação (e utilização discursiva) destes quadros de interpretação, têm expressão nos pensamentos de John Seabrook (2000) no livro *Nobrow: The Culture of Marketing, the Marketing of Culture*, resumidos aqui a partir da leitura, da análise e reflexão, de Hal Foster (2020). Este autor, reflete na “hegemonia” daquilo a que designa

“*nobrow*” onde a cultura comercial é a fonte de estatuto na atualidade. Ao contrário das passadas categorizações de: *highbrow*, *middlebrow* e *lowbrow* – que estabeleciam uma relação explícita entre diferenças de cultura e de classe. No *nobrow* o velho mapa de oposições entre; alta e baixa cultura, arte modernista e de massas, as cenas da periferia e da margem já não funcionam (em particular, questões de marginalidade, resistência e possibilidade). A concepção de “burburinho” (comercial) do “o que está na berra é que é” (p. 26), terminou com os conceitos definidores de “bom”, “original” e “qualidade” anteriores. Neste conceito o único critério comum de apreciação é a “autenticidade”, aqui os conceitos de “subculturas subversivas” são diluídos no consumo. A chegada do mercado da “margem” ao hipermercado retirou qualquer capacidade subversiva ou de resistência (ensaiados por Hooks) aos discursos das “subculturas”. “Agora estamos todos na *Megastore*, só que por vezes em corredores diferentes” (p. 28), a fantasia (magia) da suspensão das divisões de classe, e de uma espécie de utopia consumista (sem conflitos e “*disneyficada*”), é ensaiada no *nobrow*.

Esta sugestão, estudada por Seabrook, do conceito de *Megastore*, - onde “cultura e economia são agora indissociáveis” (Foster, p. 28), projeta uma visão mítica, mas culturalmente relevante, na sociedade Norte-Americana (por arrasto e influência cultural, global) de “suspensão” das divisões sociais e ausência de conflitos. Assume especial relevância as questões “da fantasia da unidade racial” projetadas “no que se encontra à venda na *Megastore*” (p. 29), espaço “igualitário” onde, por exemplo, todas as subculturas da música negra se encontram lado a lado com as estrelas *pop* comercial e música erudita.

Neste contexto cultural das sociedades contemporâneas, Foster (2020) afirma que “o Pós-Modernismo foi uma tentativa de abrir a arte e a cultura a um maior número de praticantes e a públicos diferentes” (p. 30). Porém a reflexão do autor, questiona se o que alcançamos na realidade foi; uma verdadeira democratização da arte e da cultura, ou se, o que aconteceu foi uma anexação da cultura pelo “*nobrow*” empresarial e de consumo da *Megastore*. A proliferação de “arte” e “artistas” em todo o tipo de contextos do quotidiano, levou a uma dessacralização destes conceitos, em que “artista” se tornou uma categoria elástica (que vai dos concorrentes do *big brother* ao decantador de vinhos de um restaurante de “elite”) e “arte” um termo banalizado. Como expõe, apesar de toda a democratização, continua a existir “a questão da viscosidade de classe” (p. 30), esta ambiguidade social tem percorrido grande parte dos estudos sobre cultura. Esta ambivalência “democrática” de conseguir “o melhor de dois mundos”, depressa se torna

“pragmática” e bem aproveitada pelos comerciantes da *Megastore* e dos executivos do “nobrow”.

5. Escola e Pedagogia Crítica

A escola é o terreno social por excelência para a produção e reprodução de práticas e conhecimentos (Apple, 1999). Pensar sobre a ação educativa integra “diversas dimensões complexas e integradoras, onde o racional e o emocional, o afetivo e o intuitivo, pensamento e ação, objetivo e subjetivo se interrelacionam e, mais que uma reflexão sobre valores” (Caetano & Silva, 2009 p. 50). Estas projetam-se no quotidiano dos indivíduos e das sociedades e definem os “sentidos individuais e coletivos “de criação de “consensos”. A educação é o empreendimento social onde as tensões sociais e políticas mais se revelam, as permanentes lutas entre uma visão mais economicista e “utilitária” da educação e, outra com um carácter transformador e libertador dos indivíduos encontram o seu palco na elaboração dos currículos e práticas das escolas (Caetano & Silva, 2009).

“A escola é, por excelência, a instituição que assegura os princípios de uma sociedade democrática. (...) é através da escola que a igualdade, um elemento do credo democrático seria alcançado (...) as escolas desempenham, de facto, um papel – importante – na produção da mudança social.” (Dewey, 2007, p. 11)

A crença na educação (escolas), como instrumento central da construção igualitária das sociedades, expressa por John Dewey (2007) no início do século XX, constrói todo o “imaginário” inicial de esperanças na escola como fator de desenvolvimento, progresso e mudança pessoal e social, a que todos os indivíduos pertencentes de uma comunidade têm direito. A ideia que todas as pessoas devem, independentemente de onde vivem e das suas condições económicas, sociais, culturais, de género, etnia e idade ter a oportunidade de desenvolver as suas capacidades; no sentido de melhorar as suas vidas e das comunidades onde residem é uma ideia central de desenvolvimento social projetada, quer por pensadores, decisores políticos, quer pelas aspirações de progresso civilizacionais das diferentes sociedades ao longo do tempo (McCowan & Unterhalter, 2015).

Historicamente o investimento na educação (escolas universais), e o seu papel, esteve relacionado com várias perspetivas ideológicas e desafios sociais. Desde visões “utópicas” a simples “utilitarismo” político, social ou económico, “as motivações para a

criação de um acesso universal à educação tem tido diferentes objetivos (...), como; o nascimento e consolidação dos “estados-nação”, o crescimento económico e o desenvolvimento da democracia” (McCowan, 2011, p. 284). A par destas motivações, a ideia de “igualdade de oportunidades e direitos” nascida da Declaração Universal dos Direitos Humanos como visão igualitária e universal de progresso ganhou uma dimensão essencial nas sociedades atuais. No entanto, este desígnio consagrado por diferentes instrumentos legais de organizações internacionais (ONU, OCDE, EU, UNESCO) apresenta uma aspiração num futuro que colide com a prática passada e atual, de visões “economicistas” dos organismos mundiais (Banco Mundial, FMI, UE) relacionados com perspectivas de “desenvolvimento” que justificam a educação a um nível de análise “custo-benefício”. Estas perspectivas económicas, essencialmente influenciadas pela teoria do “capital humano” (Apple, 1999), revelam-se diametralmente opostas ao conceito de “direitos humanos” e “democracia”. A visão de uma educação como um direito universal e não apenas um instrumento de procura de valor económico, - é valor essencial para assumir a educação como um direito independente do que os indivíduos e sociedade terão que (presente e futuramente) produzir (McCowan, 2011).

A reflexão ética, de desenvolvimento de uma cidadania plena para todos, exige (re)contextualizar a educação numa perspectiva transformadora que educa cidadãos comprometidos com as questões sociais e capazes de compreender e de agir no mundo em que vivemos (Moura & Barbosa, 2018). Só com o desenvolvimento ético é possível responder aos desafios da educação nas sociedades contemporâneas. Promover uma educação atenta às realidades e problemáticas do mundo atual implica criar práticas educativas e sociais que ajudem a ação cooperativa, participativa e social para corrigir desigualdades e injustiças, porque são estes os valores que representam os princípios chave das democracias. Apple (1999) ao refletir sobre as visões económicas dos movimentos conservadores e neoliberais, e por consequência dos organismos transnacionais de apoio e influência económica, esclarece que são ideologias que são “guiadas pela visão do estado fraco (...) o privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente mau. (...) as escolas são “buracos negros” onde o dinheiro é depositado – e repentinamente desaparece” (p. 225).

A racionalidade económica é mais poderosa que todas as outras, a “ética” de análise do custo/benefício são as normas dominantes. É uma leitura dominante da educação como preparação para um mundo altamente competitivo, onde “aos alunos, como futuros trabalhadores, devem ser-lhes proporcionadas as competências e as condições necessárias

para competir eficientemente e eficazmente” (p. 225). É a construção de um mundo onde é valorizado a produção de tipos de classes “consumidoras”, onde a educação é vista como mais um produto, esta direção única para o mercado de trabalho desenvolve uma democracia voltada para as práticas de consumo. A democracia, mais que um conceito político, torna-se um conceito estritamente económico (Apple, 1999).

Esta visão ideológica de sentido único, profundamente enraizada nas visões de desenvolvimento iniciadas com a criação dos planos de apoio aos países pós-segunda guerra mundial, “encontra-se, desde o início, estreitamente ligada ao projeto da modernidade ocidental” (Ferreira & Raposo, 2017, p. 116). A crença “positivista” da modernidade (Touraine, 1992) no progresso ilimitado do racionalismo, da ciência e da técnica ocidental, - considerou que todas as nações teriam de forma inevitável, percorrer o mesmo caminho das sociedades ocidentais.

A investigação de Dale (2004), “Cultura Educacional Mundial Comum” aponta para a visão que as próprias “instituições do estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ocidente), e não como criações nacionais autónomas e únicas” (p. 426). Esta visão realça que a atividade política dos estados é moldada por normas e cultura universais, estas características culturais do ocidente enfatizam princípios gerais de racionalidade, progresso, individualismo e justiça. Esta abordagem assenta na conceção de modernidade, racionalidade e progresso do ocidente, onde a “escola de massas” produz indivíduos como cidadãos e determina os seus lugares nas estruturas sociais. Dale (2004) refere a surpreendente “homogeneidade curricular que é possível observar entre as sociedades do mundo, independentemente de sua localização, nível de desenvolvimento ou religião” (p. 427) e aponta que esta homogeneização se deve primeiramente ao modelo “estatista” moderno difundido pelos modelos de desenvolvimento económico e social do pós-segunda guerra mundial.

Santos (2001) refere que apesar de todas as divisões nos processos de globalização, esta atua “na base de um consenso entre os seus mais influentes membros” (p. 33) criando um “campo hegemónico” que confere características dominantes de legitimação, como sendo estas, as únicas possíveis e adequadas de atuação e organização política dos estados. Esta legitimação atual da “globalização”, a par com os anteriores conceitos de “modernização” e “desenvolvimento mainstream” (McCowan & Unterhalter, 2015), desenvolveram processos dominantes de “prescrição” sobre os papeis dos estados e das suas políticas sociais, económicas e educativas (Santos, 2001).

As pedagogias críticas e de educação progressista, dos anos 60/70 do séc. XX, pelo contrário, colocaram a ênfase na construção da consciência autónoma de “emancipação” dos indivíduos em que a “pedagogia da opressão não pode servir ao oprimido” (Freire, 1975, p. 7). Conceber a educação como ato político, não neutral, bem como o papel dos educadores na “promoção da conscientização acerca das injustiças e formas de opressão existentes e na desconstrução das suas causas estruturais” (Coelho et al., 2018, p. 105) foi fundamental na evolução dos conceitos de educação, democracia e desenvolvimento. O poder transformador e emancipador da educação, de capacidade de mudança social através de uma intervenção comprometida face às mesmas foi de extrema importância na mudança das práticas educativas de ajuda ao desenvolvimento (Coelho et al., 2018).

“A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito da sua própria destinação histórica.” (Freire, 1975, p. 8)

A relação “saber e poder” é uma fonte valiosa de interpretação das formas de poder “difusas” nas sociedades da pós-modernidade. Foucault (1998) considera que não existem formas unitárias e globais de poder, mas “unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação” (Foucault, 1998, p. 5). O poder não é um objeto natural, é acima de tudo (e, revela-se) uma prática social. Efland (2003) analisa as relações “genealógicas” de poder de Foucault, expondo três ideias centrais: mais que possuir poder, o poder exerce-se; o poder é acima de tudo reprodutivo ao invés de repressivo; a análise do poder procede de “baixo” para “cima”. Esta observação difere substancialmente das tradicionais visões de poder da modernidade, em que o poder se possuía (indivíduos, classes sociais, etc.); o poder seguia um curso descendente, de “cima” para “baixo” (a lei, economia, estado, etc.) e era acima de tudo exercido através da repressão (Efland et al., 2003).

As conceções pós-modernas nos estudos de Foucault (1998, 1987) sobre a relação poder e saber, são valiosas, nas palavras de Efland (2003), para a educação pelas seguintes razões: pela aceitação do pluralismo; da prioridade dada aos “pequenos relatos” ao invés dos “metarelatos”; da prática da democracia; da implementação de um ensino não regido por disciplinas estanques; da análise dos conflitos conceptuais e da aceitação da pluralidade de pontos de vista, em particular o respeito e estima pela diversidade de perspetivas socioculturais e ecológicas; e no apoio às mudanças radicais exigidas no evoluir de uma vida melhor para todos (Efland et al., 2003).

Relevante para este estudo, – a violência simbólica - como Bourdieu (1989) a definiu, manifesta-se devido às lutas simbólicas em que diferentes classes estão envolvidas conforme os seus interesses. Ela cumpre a função política de instrumento de imposição e de legitimação da dominação (das classes dominantes) de uma classe sobre outra. Esta imposição surge quer nos conflitos simbólicos da vida quotidiana, quer por meio dos especialistas da produção simbólica – são estes (produtores a tempo inteiro) que detêm o monopólio da violência simbólica. As classes dominantes, são assentes no domínio da produção “dos princípios de hierarquização”, são elas que determinam (poder de impor) em função do seu interesse o campo da produção simbólica dos instrumentos de conhecimento e de expressão da realidade social. Este campo é disputado por frações: as dominantes que assentam no capital económico e a fração dominada (intelectuais, letrados e artistas) que “tende sempre a colocar o capital específico a que ela deve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização” (p. 12).

O tema da reprodução cultural na educação, relevante nesta investigação, é sobretudo, baseado nos trabalhos de Michael W. Apple (1999) e Basil Bernstein (1989) e a sociologia neomarxista da educação. Nas palavras de Apple o relevo do estudo da reprodução cultural de Bernstein, centrou-se no discurso e dinâmica sociolinguística das formas de comunicação da “classe média” ao invés da análise tradicional (marxista) de definição de classes entre oposição binária de: trabalho (classe operária) e detentores do capital (classe governante). Esta perspetiva contribui para um entendimento mais amplo, da variedade de atores de classe que contribuem para a reprodução cultural e da distribuição de poder e dominação entre grupos sociais. Este olhar ao papel desempenhado pelos estratos médios na sociedade atual, cada vez mais organizado à volta das indústrias baseadas na informação, ocupa um lugar central na construção simbólica da cultura dominante (Apple, 1999).

Bernstein (1989) permite-nos ver a classe como uma categoria cultural e como categoria económica, revela frações de classe agindo e influenciando na economia e nas instituições políticas e culturais, ações estas que não se reduzem aos interesses do capital, nem são mecanicamente determinadas pela economia. Esta visão localiza as “classes médias” não em relação à sua exploração, mas no relacionamento que estas criam com a produção e reprodução cultural (Apple, 1999).

Esta reconfiguração das questões de formação e de pertença de classe, tem evidentes implicações na construção curricular, relações pedagógicas e no impacto da reprodução cultural. Nas palavras de Apple as construções de classe tornam-se cada vez

mais sensíveis às questões de género, raça e identidade e que esta evidência, implica uma reconstrução sobre o significado de classe.

“As práticas pedagógicas são estafetas culturais de distribuição de poder. Embora as pedagogias visíveis e invisíveis constituam tipos aparentemente opostos (...) ambas transportam pressuposições da classe social. No entanto, estas pressuposições da classe social variam de acordo com o género pedagógico. As pressuposições de classe das pedagogias visíveis são diferentes das pressuposições de classe das pedagogias invisíveis. Estas pressuposições de classe acarretam consequências para as crianças que conseguem explorar as possibilidades das práticas pedagógicas.”
(Apple, 1999, p.175)

A existência de uma distribuição desigual de poder não significa que esta seja reproduzida de forma igual na sala de aula. O mercado económico atual reconfigura aceleradamente as questões das pedagogias visíveis e invisíveis e da função da educação. Assim a fração da classe média constituída por “agentes profissionais na área do funcionamento do controlo simbólico” tenham mais tendência para apoiar a pedagogia invisível do que a fração de classe média que tem “uma relação direta com a produção, distribuição e circulação de capital” (Apple, 1999, p. 175).

As intersecções de classe, etnia, género e identidades são aqui importantes, pois os movimentos conservadores têm utilizado discursos raciais de “tradição ocidental” para minimizar os “receios culturais e económicos de muitos grupos da classe média e para os separar dos acordos hegemónicos anteriores e das coligações sociais democráticas que apoiavam as pedagogias invisíveis” (Apple, 1999, p. 176).

A leitura de Apple (1999) sobre educação, práticas e currículo serem manifestações complexas das várias dinâmicas de poder de classe, género, raça, idade, nacionalidade, região, política, religião e que como este poder não está igualmente distribuído pela sociedade - é esclarecedora perante o caminho a seguir – ou seja; qualquer reconfiguração das relações sociais implica poder, resistência, dominação, subordinação, luta e conflito. Perante este quadro, quais as questões que devem exigir reflexão ética por parte dos intervenientes educativos na atualidade? Apple (1999) afirma que se devem criticamente analisar os conhecimentos e modos de saber que são considerados legítimos. Quem beneficia pelo modo como a educação está organizada? Como é que o poder é constituído e como é que o pensamos? Aos intervenientes educativos é pedida a responsabilidade de criar novas configurações de poder e de conhecimento (Kilomba, 2020). Só com esta

reflexão e o compromisso ético sobre as relações entre política e prática educativa se podem alterar práticas acrílicas e podemos de facto ampliar a realidade da democracia para todos.

6. Modelos de Educação Artística

“El análisis histórico que exponemos (...) se propone demostrar que muchas de las prácticas artísticas que la enseñanza del pasado pretendía inspiradas em conceptos universales del arte y de la naturaleza humana, no eran em realidad sino la expresión de las particularidades de ciertas realidades espaciotemporales” (Efland et al., 2003, p. 101)

Apresentar aqui uma “evolução” histórica (linear) do ensino das artes no séc. XX como um “progresso”, onde as práticas atuais derivam de consequentes evoluções, de outras práticas “menos ilustradas” do passado, não seria consequente com a “visão” deste estudo. Na perspetiva interpretativa pós-moderna, como espelhada por Efland (2003), a história da educação artística, deve refletir e comparar as “mudanças de paradigmas” e, afastar a ideia generalizada que esta “mudança” exige (ou exigiu) um progresso.

Como já refletido anteriormente, e na citação inicial, assistimos a uma “quebra” radical na tese de que o conhecimento organizado pode refletir fielmente a realidade e a natureza. Ao invés, Efland (2003) aponta para a ideia de que o conhecimento é uma representação da realidade e uma interpretação construída histórica e socialmente aceite pelos indivíduos e/ou grupos específicos de indivíduos. Deste modo, podemos aceitar que as disciplinas não são fontes de conhecimento fiáveis e universalmente reconhecidas. E contestar que o “dogma” da universalidade dos elementos formais do desenho nos permite descrever e analisar todas as formas artísticas, e propor pelo contrário, que aquilo que as define é unicamente o seu contexto determinado.

Neste argumento, de “mudanças de paradigmas” do ensino da arte (no contexto), vários autores (Agirre, 2005; Eisner, 2003; Efland et al., 2003; Viadel, 2003) indicam cinco principais movimentos na modernidade, (aqui) iniciados no advento das escolas públicas até ao final do sec. XX, assim resumidos:

1. Arte academista, do séc. XVII – XIX, caracterizada pela perspetiva mimética da arte como imitação da natureza, em que os métodos didáticos ensinam a copiar o trabalho de outros artistas e da natureza, com ênfase no desenho do natural e valorização da veracidade das representações;

2. Elementos formais do desenho, princípios do séc. XX, a arte é uma ordem formal e o domínio da linha e da cor através de exercícios sistemáticos a sua pedagogia, aqui os valores são acima de tudo estéticos, o valor depende da qualidade da organização formal da obra;

3. Expressão criativa, meados do séc. XX, a arte é a expressão original de um indivíduo dotado de um talento único, os métodos de ensino privilegiam a imaginação das crianças e é dado pouco valor às regras ou ideias do adulto, o valor artístico advém da originalidade e expressão pessoal do criador;

4. Arte da vida quotidiana (design), 1930-1960, a arte é considerada um instrumento destinado a melhorar a qualidade estética da vida dos indivíduos. Pedagogicamente é centrada em problemas e os princípios de desenho devem se subordinar à sua resolução, os princípios do desenho devem melhorar a qualidade de vida;

5. Arte como disciplina, 1960-1990, o conceito de arte é um objeto de investigação e as atividades devem-se basear nos métodos de investigação da arte e das disciplinas científicas, com o objetivo de desenvolver uma maior compreensão das questões específicas da arte.

No contexto dos sistemas educativos, estes movimentos (paradigmas) de educação artística impuseram diferentes orientações, materiais curriculares, práticas e formação de docentes ao longo do tempo. O desenho sempre esteve presente nos currículos escolares, como disciplina obrigatória, desde a origem no séc. XIX, tanto nas escolas primárias como secundárias. O desenho como matéria escolar colocou novos problemas. Até então, o ensino do desenho apenas se destinava a formar artistas e artesãos, mas com os sistemas educativos a problemática deslocou-se para o como ensinar o desenho ao conjunto da população (Viadel, 2003).

Na conjuntura histórica e social do séc. XIX caracterizada pela industrialização, nacionalismos, neoclassicismo e romantismo na arte, bem como, dos ideais políticos nascidos da revolução Francesa determinaram o (modelo) de ensino do desenho nas escolas. Na nova sociedade industrial, tornava-se necessário que a maioria da população, a par de saber escrever e ler, tivesse também conhecimentos de desenho, porque este era um meio de desenvolvimento tecnológico e da fabricação industrial. Assim o modelo de ensino academista, de orientação exclusivamente figurativa, com forte fundamentação geométrica, constrói o currículo e práticas do surgimento do ensino da arte nas escolas. Este ensino tinha duas grandes vertentes: a representação da natureza e do “belo”, e o

desenho técnico com a completa descrição de qualquer forma, objeto, mecanismo ou construção (Agirre, 2005; Viadel, 2003).

No início do séc. XX, com todas as transformações ocorridas no mundo da arte e cultura, surge uma nova compreensão sobre o modo característico de desenhar e pintar das crianças. A “descoberta” de uma chamada “arte infantil”, nasceu da “rutura na tradição” e propunha um novo paradigma de ensino do desenho. Tudo o que anteriormente eram considerados “erros” que deviam ser corrigidos nos desenhos das crianças, começaram a ser vistos como “a manifestação própria e genuína que a infância tem de compreender o mundo” (Viadel, 2003, p. 28). Este modelo, centrado na criança, desenvolveu-se a par com outros acontecimentos, principalmente a nível do conceito de infância nas teorias educativas. E nas investigações da área da psicologia do desenvolvimento (Piaget, 1926) e da compreensão evolutiva da mente infantil, juntamente com as teorias da arte e vanguardas artísticas (expressionismo, cubismo, abstração) que criaram a possibilidade de modelos mais expressivos (e centrados no aluno) no ensino das artes.

A compreensão do conceito de “infância” evoluiu ao longo da história. A ideia de “infância” da atualidade é uma criação social e histórica enquadrada no pensamento da modernidade. A recusa de caracterizar esta fase do crescimento humano como estritamente biológica; de crescimento e “transição” para a fase adulta (Steinberg, 2011) moldou o conceito atual. A imagem de uma “infância tradicional” é recente e tem cerca de 150 anos. Até à modernidade as crianças participavam diariamente nas atividades dos adultos para adquirirem “saberes” necessários à sua família e comunidade. O conceito atual é fruto de numerosas mudanças e transformações sociais, políticas e económicas que criaram diferentes momentos históricos de “praxis”. A análise aqui desenvolvida assume que este conceito e, que esta conceção da infância é produzida por forças sociais, culturais, políticas e económicas que elaboram “imaginários” e exercem “poder” na definição e classificação da infância como uma fase particular do crescimento (Steinberg, 2011).

Na segunda metade do séc. XX, os estudos de Herbert Read (1982) e Viktor Lowenfeld (1977) marcaram o carácter da educação artística e definiram o modelo conhecido por “autoexpressão criativa”. A novidade era o deslocamento dos objetivos desta disciplina, ou seja, a importância (já) não residia (só) nos conteúdos de aprendizagem, mas no “indivíduo” que estava em formação. Resumindo, não era através da educação artística que os “indivíduos” deviam aprender “arte”, mas pelo contrário, era

através da “arte” que estes aprendiam a ser “pessoas” (Viadel, 2003). Estes autores propõem que o decisivo das atividades artísticas não reside nos resultados que se podem obter. Mas, nos processos de desenvolvimento pessoal que estas atividades propiciam: identificação com a tarefa, emoções e sentimentos, descoberta criativa do mundo e de si mesmo. De acordo com Lowenfeld:

“Nunca hay que conformarse con la respuesta estereotipada, con el dibujo frio o automático. El niño puede ser insensible a sus propios sentimientos, y es más importante tratar de estimular y dar significado a una relación entre el niño y su medio que imponer un concepto adulto acerca de lo que es importante o hermoso. (...) El componente esencial es el niño; un niño que tiene sentimientos, que expresa emociones, amor y odio, y que no necesita la figura tesa que se puede enseñar em primer grado, o el diseño abstracto que se ofrece em la escuela secundaria. (Lowenfeld & Brittain, 1977, p.11)

No modelo da autoexpressão criativa proposto pelos autores, o exercício “emblemático” era o desenho livre e espontâneo das crianças. O ideal seria que cada criança fosse capaz de desenhar conforme a sua idade, desenvolvimento e personalidade. A criatividade, e o seu desenvolvimento, assumiu a partir deste modelo o principal argumento e objetivo da educação artística. Cada indivíduo deve descobrir os seus interesses e respostas para descobrir a sua “sensibilidade” e, deve-se evitar modelos, cópias e exercícios “iguais para todos” (Viadel, 2003).

Neste registo temporal (linear, porém anacrónico e paralelo) de definição de “modelos” de EA, a psicologia da “forma” ou *Gestalt* foram decisivas na fixação de um modelo “mais epistemológico”. O contributo da investigação do psicólogo Rudolf Arnheim (2000) foi significativo como (complemento, ou não) do modelo da autoexpressão criativa. Este autor afirmou que “ver é pensar” e instituiu o modelo em que as obras visuais são um modo de conhecimento, apoiado pelos estudos de várias disciplinas como a estética e teorias da arte. Este autor, afirmava que a arte é uma linguagem, e um processo cognitivo ativo e complexo, que não se reduz ao sensorial e passivo.

Na atualidade, o paradigma de educação artística expandiu e, a área (e modelos) dos estudos culturais e da imagem visual no âmbito dos sistemas escolares é explorada curricularmente nas disciplinas de Educação Artística e Artes Visuais, no entanto ela é transversal a todas as áreas, quer na escola, quer no dia a dia dos indivíduos. Esta

abrangência advém do vasto campo de influência da imagem na sociedade da atualidade, definida pela “construção do visual nas artes, nos *media* e na vida cotidiana” (Dikovitskaya, 2005, p. 1). Esta definição engloba uma área de investigação que se centra na imagem visual como definidora dos “processos e significados que se produzem em contextos culturais” (Hernández, 2012, p. 20).

7. Cultura Visual e Pedagogias Visuais Contemporâneas

Ao longo da história dos sistemas educativos a presença nos currículos das disciplinas de educação artística tem tido várias justificações de dimensões históricas, económicas, culturais e sociais que influenciaram os modelos (paradigmas) de ensino das artes visuais. A ênfase atual dada ao desenvolvimento das indústrias criativas, cultura visual, empreendedorismo e educação expandida estão a modificar a forma como vemos e questionamos a educação artística (Eça, 2014; Lessig, 2008). O novo paradigma empresarial de competição global, em que é necessário às empresas serem constantemente “criativas” e inovadoras para ganharem competitividade e novos mercados molda e influencia as reformas curriculares dos vários conhecimentos (Manovich, 2022).

O campo da “cultura visual” surge no final dos anos 80 no âmbito da investigação em ciências humanas e sociais e, relaciona e combina várias disciplinas, como: história da arte, os estudos de arte e comunicação, antropologia, linguística, educação e os estudos culturais. Este debate inclui todas as propostas de pensamento relacionadas com as práticas culturais associadas às perspetivas individuais de “ver” na contemporaneidade, em particular as representações do “nosso tempo” e de como repensamos as “narrativas” do passado (Hernández, 2012). Vários autores (Acaso, 2018; Efland et al., 2003; Freedman, 2006; Hernández, 2012; Mirzoeff, 2003) identificam a emergência desta investigação com a necessidade atual de “investigar e analisar uma cultura dominada pelas imagens visuais” (Hernández, 2012, p. 14).

Vivemos num mundo onde a cultura visual tem uma influência fundamental na construção da nossa identidade, da relação que estabelecemos com os outros e da nossa ação social. Os meios de comunicação digital da atualidade facultam o acesso a todo o tipo de “artefactos” visuais e imagens de todas as origens, épocas e proveniências: a publicidade, a cultura pop, as redes sociais digitais, inundam de imagens o dia a dia de crianças e jovens (Acaso, 2014; Mirzoeff, 2003).

Na atualidade o mundo das imagens, sofreu uma transformação e um desenvolvimento que Acaso (2014) refere como um “hiperdesenvolvimento visual”. Este é caracterizado, em primeiro lugar, pelo extraordinário desenvolvimento técnico, em particular das tecnologias de informação e comunicação como: computadores, internet, telemóveis que permitem o acesso e a criação quase instantânea de todas as representações visuais. De entre todos os avanços tecnológicos atuais, o desenvolvimento dos *softwares* de imagem e a popularização das câmaras fotográficas digitais forneceram a “capacidade de apropriação, através de diferentes suportes estéticos, de uma ampla gama de informação, conhecimento, prazer e satisfação material imediata, como nunca antes experienciada pelos indivíduos na história da cultura ocidental” (p. 28).

A espetacularização das mensagens visuais é caracterizada por Acaso (2014) pela capacidade que os novos dispositivos técnicos permitem em “produzir e multiplicar imagens de todos os aspetos da nossa vida” (p. 31) o que produz e cria, segundo a autora, uma nova dimensão na vivência dos indivíduos na atualidade: a sensação de experiência incompleta se não exibirmos e partilharmos as imagens das nossas experiências diárias. O processo de transformação atual dos cidadãos em “hiperconsumidores”, é devido em grande parte, à criação de um “mundo-imagem” onde a “hiperestimulação” visual da publicidade e das marcas globais influenciam os processos de identidade (Acaso, 2014).

A linguagem visual convence que só podemos ser felizes a comprar e estetiza todas as dimensões da vida atual. Em resumo, a autora afirma que vivemos dentro do “mundo-imagem” em consequência da evolução técnica, da espetacularização da vida e do hiperconsumismo. É necessário que a educação atual reflita sobre estes conceitos e possa desenvolver capacidades críticas de absorver e interpretar a informação visual contemporânea.

Que papel deve ter a escola perante a imensidão de imagens, que atualmente, são massivamente produzidas pelos meios de comunicação pessoal e social? Que postura devem os educadores tomar na sua prática educativa para construir uma reflexão crítica sobre a onipotência da cultura visual na atualidade? As imagens são algo mais que a representação da realidade, representam modelos de comportamento, crenças e formas de socialização que possuem um poder persuasivo. O poder que a cultura visual, na atualidade, exerce na construção de imaginários e de construção de identidade no mundo é significativo, principalmente nos mais jovens (Acaso, 2014; 2018; Duncum, 2010; Giroux, 2003).

Que atitudes e estratégias devem tomar os professores, e as instituições educativas, perante a crescente mudança da nossa sociedade para formas de interação mediadas pelo digital em todas as dimensões da atuação social? Que formas de exclusão e poder são veiculadas pelas práticas dos “*new media*”? Quais são relevantes para os processos educativos? As evidências (Lessig, 2008; Manovich, 2009, 2022) apontam para um crescimento exuberante de produção de conteúdos artísticos na atualidade; o acesso a baixo custo de “*hardware*” e “*software*” de produção e reprodução de imagens, fotografia, música, etc. são ganhos evidentes na criação e fruição cultural. Novas formas de partilha e receção permitem que quaisquer tipos de conteúdos se tornem acessíveis a qualquer indivíduo na atualidade. Estas mudanças significativas na sociedade e na tecnologia exigem reflexão crítica e vivência educativa. Não é possível afastar do trabalho escolar estas questões sem correr o risco dos contextos educativos se tornarem totalmente desfasados da vivência quotidiana dos seus alunos.

Desde a década de 1970 do século passado, que o volume de negócios que deriva de produtos, campanhas e publicidade diretamente dirigidos à população infantil aumentaram de forma significativa. O resultado desta estratégia empresarial global originou um novo mercado e criou uma geração de consumidores cada vez mais jovens. É um mercado em constante expansão e vital, a publicidade das marcas globais explora o “imaginário” infantil e muitas das “vulnerabilidades” típicas desta fase de crescimento. Esta estratégia também permite que estas empresas e marcas obtenham uma fidelização dos consumidores em idades cada vez mais baixas (Martin, 2011).

Estudar esta atualidade e os seus efeitos na infância e juventude, obriga a uma permanente atualização, devido ao constante desenvolvimento técnico dos meios de comunicação. Importa definir estratégias de atuação educativa que possam diminuir os efeitos negativos da atual sobre exposição das crianças às lógicas de consumo (Giroux, 2003).

Perante a complexidade de um mundo cada vez mais mediado pelo visual em todas as áreas da vida pessoal e social dos indivíduos na contemporaneidade, Duncum (2010) resumiu sete princípios, que permitem examinar as diferentes formas de imagem, quer tenham origem nas belas artes, na cultura popular, do passado ou do presente. Estes conceitos são extremamente úteis na educação e propõem uma forma de analisar e refletir sobre os currículos escolares, os artefactos artísticos, e as experiências artísticas na atualidade. Para a compreensão deste estudo, o primeiro princípio exposto, como

determinante dos restantes resume a importância do pensamento do autor, é esse que aqui resume.

O primeiro princípio exposto é o conceito de poder, central na análise de cultura visual, uma vez que todos os outros princípios são influenciados e moldados pela sua influência. As questões relativas ao poder das imagens são de extrema importância porque elas transportam sempre ideias, valores e crenças que servem os interesses de quem as criou. Esses interesses de várias dimensões políticas, sociais e económicas entram em relação com o poder de interpretação de quem as consome. Analisar os modelos, mitos e mensagens identitárias que as imagens transportam. Em particular, modelos de género e de classe.

O poder atual das indústrias da imagem e do mercado de consumo configuram e vendem modelos de ser. A naturalização, invisibilidade, legitimação e banalização geram formas de discriminação poderosas que são dificilmente reconhecíveis e são facilmente minimizadas e negadas (Duncum, 2010). É necessário que se promovam atividades que fortaleçam os grupos sociais que sempre foram excluídos e marginalizados política, cultural e economicamente (Efland, 2003). Criar uma escola inclusiva é também a forma mais segura de projetar uma sociedade mais inclusiva. A consciência de que existem formas de poder e cânones na nossa cultura que mantêm e perpetuam certos discursos e visões da arte e cultura em detrimento de outras. Nos currículos escolares, é essencial para que os professores em autonomia possam alterar e promover outras atividades que mostrem a arte de diferentes quadrantes, como de minorias étnicas, das mulheres e de outros grupos oprimidos e marginalizados (Efland, 2003).

A perspetiva multicultural do ensino das artes é uma ação de cidadania que deve ser um eixo de extrema importância nas práticas diárias dos professores, a abordagem crítica às várias produções culturais e artísticas que saiam do cânone do poder instituído é por si só uma oportunidade moral para os estudantes serem sensibilizados para as questões de cidadania, de opressão e desigualdade na nossa sociedade (Banks, 2016).

A importância da educação artística na atualidade foi reafirmada na primeira conferência mundial sobre educação artística da UNESCO em Lisboa (InSEA, 2006). Neste congresso foram formulados os principais argumentos para a defesa e promoção da educação artística no mundo atual. A necessidade de existir um esforço conjunto no sentido de reformular o seu papel no ensino ficou patente nas declarações aí produzidas.

“Neste tempo de crises declaradas, num momento crítico da sociedade face à fragmentação social, a uma cultura global dominante de competição, à

violência urbana endêmica e à marginalização da educação e dos veículos de transformação cultural, apelamos para novos e mais adequados paradigmas da educação que transmitam e transformem a cultura através da linguagem humanista das artes que é baseada nos princípios da cooperação e não da competição. Acreditamos que atualmente, o conhecimento básico dos indivíduos nas sociedades pós-industriais deva incluir inteligências flexíveis, competências verbais e não verbais, capacidades de pensar criticamente e com imaginação, compreensão intercultural e empatia para com a diversidade cultural. A investigação tem demonstrado que estes atributos pessoais são adquiridos através do processo da aprendizagem e utilização de linguagens artísticas.” (InSEA, 2006, p. 1)

Perante os desafios da atualidade, referidos nesta declaração, em que os indivíduos vivem quotidianamente em mundos visuais multiculturais e multitecnológicos colocam vários desafios aos sistemas educativos e, particularmente ao ensino das artes visuais.

Na medida em que a influência das artes visuais se expande, nas diversas formas referidas, como através de todas as conexões com a vida social atual, inclusive em questões de outras áreas como a ciência, ecologia e concepções psicológicas da construção do indivíduo. Esta “visualidade” contemporânea impõe que esta seja considerada essencial para a transformação cultural do discurso político que caracteriza a condição pós-moderna das interações sociais e de identidade (Freedman, 2006).

No contexto educativo, a adoção do conceito de “cultura visual” impõe uma nova perspectiva interdisciplinar para um campo hoje em dia demasiado vasto para ser referido como “artes visuais”. O esbatimento entre os conceitos; de “cultura popular” e “belas artes”, de artes do “centro” ocidentais e das “periferias”, de mestria e “genialidade” (Efland et al., 2003). A reformulação profunda que antigos conceitos de manualidades, expressão, criatividade, identidade e singularidade relevam a importância educativa do ensino da cultura visual na atualidade das democracias pluralistas (Freedman, 2006).

“A emergência da cultura visual e das suas novas dinâmicas na sociedade, revela que as liberdades pessoais já não passam só pelas questões de livre opinião. Têm também que ver com a liberdade de informação em todas as dimensões da produção de formas de arte visual (imagens) necessárias para a criação de conhecimento individual e coletivo. A liberdade das pessoas não se resume só a falar livremente; hoje podem criar, apresentar,

duplicar e manipular imagens assumindo assim diversas relações de criador, criador-espetador e de espetador. As imagens e artefactos da cultura visual que se veem constantemente e se interpretam instantaneamente, formam novos conhecimentos e novas imagens sobre a identidade dos indivíduos e da sociedade”. (Freedman, 2006, p. 27)

A substituição do “mundo-texto” para o “mundo-imagem” (Acaso, 2014) impõe segundo Freedman (2006) uma responsabilidade essencial à educação do futuro. A responsabilidade de ensinar os alunos sobre o poder das imagens e as liberdades e responsabilidades que este poder implica. Se queremos que os alunos compreendam o mundo atual; os currículos e práticas escolares devem prestar mais atenção ao impacto que as novas formas de “visualidade” criam. Devem também estender os limites tradicionais do ensino-aprendizagem, incluindo os limites explorados tradicionalmente dos conceitos de cultura, das disciplinas académicas e das formas artísticas.

Os autores, Acaso (2014; 2018), Freedman (2006) e Hernández (2012) propuseram oito conceitos essenciais que refletem esta expansão de fronteiras da cultura visual, e que consideram essenciais e justificam a investigação em Educação Artística na atualidade:

1. Reconceptualizar o campo de conhecimento: implica abandonar a visão tradicionalista que se centrava no academismo dos “objetos de arte” e centrar a atenção nas relações criadores-espetadores.

2. Estética com sentido: a vasta gama de formas visuais só poderá ser compreendida prestando atenção aos contextos de criação e fruição.

3. Perspetivas sociais: a vida social está em constante redefinição, o hibridismo permitido pela tecnologia expande constantemente as fronteiras da expressão e da crítica e influenciam a vida social.

4. Cognição interativa: a investigação das formas de cognição revela a importância das relações entre pessoas e objetos na aprendizagem, as construções individuais de conhecimento são dinâmicas e multidisciplinares.

5. Resposta cultural: o currículo deve incluir as visualidades de diferentes culturas, as questões multiculturais e interculturais devem ser trabalhadas.

6. Interpretação interdisciplinar: atualmente a educação artística inclui todas as artes visuais desde os jogos de computador e publicidade às obras dos grandes pintores do renascimento à arte tradicional africana.

7. Experiência tecnológica: os meios digitais trouxeram novas formas de criar que devem ser introduzidas sem preconceitos no ensino.

8. Crítica construtiva: o conhecimento deriva de uma variedade de fontes externas à escola, incluindo a cultura visual. Essas referências multidisciplinares e interculturais, muitas vezes contraditórias entre si, podem fazer mais pela compreensão de uma matéria escolar que um currículo centrado em disciplinas. O currículo deve prestar uma maior atenção à análise crítica da cultura visual.

8. Ensino das Artes Visuais nas Escolas Públicas Portuguesas

“Portugal representa uma realidade única na cena económica da Europa do pós-guerra” (Neves, 1994). Os seus aspetos particulares; de industrialização tardia, fatores políticos e sociais e as condições geográficas e físicas criaram uma estrutura sociopolítica diferente da europeia típica. Estes aspetos particulares, que são consequência de um contexto socio-histórico singular, continuaram a revelar nas últimas décadas um “assinalável *atraso* no que respeita à generalização da escola para todos” (Teodoro & Aníbal, 2007, p. 14).

O contexto geográfico periférico, uma economia predominantemente agrícola e de incipiente industrialização ao longo dos séculos XIX e XX marcou a expansão da escolaridade no país. No entanto, há autores que referem que estes fatores por si só não explicam o nosso *atraso* na educação, e indicam que a ausência de conflitos sociais, étnicos e religiosos na nossa sociedade relevam maior importância no entendimento do nosso atraso (Teodoro & Aníbal, 2007). De facto, o contexto social monocultural e monolinguístico português, a par da estabilidade territorial evitou os conflitos que obrigaram grande parte das nações da Europa a investir na educação como ferramenta de coesão social e de construção de “identidades” de “estados-nação”.

Só com a democratização pós-revolução de 1974 é que Portugal assistiu à afirmação dos direitos de cidadania e à construção de um Estado-Providência. Esta rutura permitiu uma reconfiguração do sistema educativo e reformulação das estruturas e conteúdos do ensino para definições educativas e ideologias democratizantes, de modernização e de inclusão (Teodoro & Aníbal, 2007).

A primeira referência ao ensino do desenho em Portugal surge em 1766 nas “cartas sobre a educação da mocidade” publicadas pelo Real Colégio dos Nobres. Esta publicação define as bases do ensino do desenho como uma representação geométrica (Eça, 2000). A influência da racionalidade própria do iluminismo moldou o ensino em Portugal e foi durante bastante tempo o principal corrente pedagógica no ensino artístico. Até ao início

do século XX o ensino do desenho foi lecionado e confundido com a disciplina de geometria, tanto na Europa como em Portugal “foi visto apenas pelo aspeto prático e utilitário, particularmente por contribuir para o aperfeiçoamento da indústria, por ser um meio prático de ligar a ciência à técnica” (Betâmio, 1967, cit. Por Eça, 2000, pp. 2-3).

Em Portugal, só com o advento do estado republicano e as reformas das escolas públicas de 1918, foi introduzido um ensino do desenho com um plano de estudos próprio com várias vertentes didáticas. Assim, foram introduzidos os trabalhos manuais educativos onde o desenho era predominantemente geométrico ou ornamental. Em 1926, através da influência das escolas Francesas e Inglesas surgem as abordagens curriculares ao desenho do natural e decorativo e apenas em 1947 surge por influência do Prof. Bêtamio de Almeida o desenho livre (Eça, 2000).

Ao longo do séc. XX, Portugal adotou várias concepções de educação artística que irei resumidamente elencar tendo como referência o documento do Conselho Nacional de Educação (1998) sobre “educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes”:

Na 1ª República a influência da campanha pela educação artística de João de Barros (1881-1960) permitiu reflexões, debates e mudanças nos currículos em favor de uma maior importância da arte na escola. Estas mudanças tiveram reflexo, em particular, no ensino primário e na importância da educação artísticas nas sociedades modernas, “não há sociedade democrática que possa viver, progredindo, sem o culto da arte” (João de Barros, cit. por CNE, 1998, p. 5). Durante o período da ditadura (1926-1974) o desenvolvimento das áreas artísticas pouca alteração sofreu, tendo-se mantido a vertente prática e utilitária do seu ensino.

Só nos anos 70 com a instauração de um regime democrático em 25 de abril de 1974, e conseqüentes mudanças políticas, sociais e culturais se assistiu ao retomar e renovar do debate e pensamento sobre a importância do ensino artístico. Em 1978 o Ministério da Educação cria o Gabinete Coordenador do Ensino Artístico que apresentou um Plano Nacional de Educação Artística que, no entanto, não foi adotado. Portugal manteve assim até aos anos 80 a mesma legislação, criada nos anos 30, que regulamentava o ensino artístico.

A criação e implementação em 1986 da Lei de Bases do Sistema Educativo foi decisiva na importância das artes na educação e, em 1990, é aprovado o diploma quadro do ensino artístico, em vigor, o Decreto-Lei 344/90 criando o quadro legislativo das várias disciplinas artísticas no ensino básico.

No final dos anos 90, foi criada uma Comissão conjunta do Ministério da Educação e da Cultura que pretendia refletir sobre as reformas necessárias a introduzir no ensino artístico. A cada vez maior importância cultural das áreas artísticas nas sociedades tornava urgente o seu debate, nestas reflexões a influência das indicações das organizações transnacionais (EU, UNESCO) já se refletia nas considerações produzidas. “Em diversos países com experiência mais sólida que a portuguesa, repensa-se a intervenção na área das artes. Portugal tem a oportunidade de participar, em paralelo, numa movimentação que procura adequar os sistemas educativos às exigências da contemporaneidade” (CNE, 1998, pp. 6-7).

O relatório “Estudo de Avaliação do Ensino Artístico” encomendado, no ano de 2007, pelo Ministério da Educação e desenvolvido por vários investigadores coordenados por Domingos Fernandes, realizou um estudo profundo das realidades do ensino artístico do sistema educativo português do início do séc. XXI. Este estudo tinha por finalidade criar conhecimento essencial e rigoroso em que, eventualmente, se pudessem “conceber estratégias e medidas de política destinadas a superar as suas eventuais dificuldades e debilidades” (Fernandes, 2007, p. 4). Este documento, refere que qualquer “processo que vise transformar, expandir e/ou melhorar aquela modalidade de ensino deverá apoiar-se em informação credível” (p. 4) que permita conhecer; os seus processos de funcionamento, os seus projetos, as ideias, professores e resultados que produz. Também assinala a perceção que esta é uma área “pouco e mal conhecida em torno da qual se foi construindo um conjunto de ideias que urge analisar e compreender com profundidade” (p. 5). E que este documento se destina a produzir reflexões e recomendações que possam criar decisões políticas relativas; à transformação, expansão e melhoria do ensino artístico.

Esta equipa de investigadores adotou uma posição reflexiva e crítica ao reunir um significativo conjunto de material. Esta recolha permitiu descrever, analisar e interpretar uma grande variedade de realidades relacionadas com; a organização, o funcionamento das escolas e administração, dos docentes e alunos, dos currículos e sistema educativo. Deste estudo, e da investigação histórica realizada, os autores referem uma “certa paralisia” (p. 7) ou demissão que a administração educativa tem dedicado ao longo do tempo ao ensino artístico. A análise comparativa efetuada, colocou em evidência “o velho *script* do atraso educacional português, desta vez mostrando que, ao arripio da experiência internacional, a democratização das práticas artísticas é, ainda, uma batalha longe de ser ganha” (p. 7). Revela importância a crítica pertinente ao atraso patenteado

nos currículos nas questões de discursividade artística e das práticas que “herdamos do séc. XIX e insistimos ainda em manter ao arrepio de todas as outras nações desenvolvidas” (p. 8).

No contexto do ensino artístico, a formação de professores e as suas práticas pedagógicas, tiveram um enorme avanço nos anos 90 do século passado (Eça, 2008). Desde as visões puramente utilitárias e tecnicistas do ensino do desenho até à elaboração em 2001 do “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais” (DEB, 2001) onde as componentes essenciais de: apreciação estética, história da arte, crítica de arte e produção artística foram integradas no currículo e introduziram as tendências contemporâneas da educação artística, em particular da compreensão da cultura visual (Eça, 2008).

Em 2018, são homologadas as Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos à saída do 1º ciclo na componente do currículo de Educação Artística (IAVE, 2018). As componentes de EA passam a ser quatro: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música substituindo as antigas disciplinas de Expressões.

Em Artes Visuais, como em todas as outras componentes artísticas, são definidos três domínios para os diferentes ciclos do Ensino Básico, são estes: Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação, Experimentação e Criação. Este documento, na sua introdução, assume que as artes visuais são uma “área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos (...) mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais” (p. 1). A principal finalidade é o enriquecimento das experiências visual e plástica, da sensibilidade estética e (um interesse renovado) na valorização do “gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais” pelos alunos.

II. Metodologia de Investigação

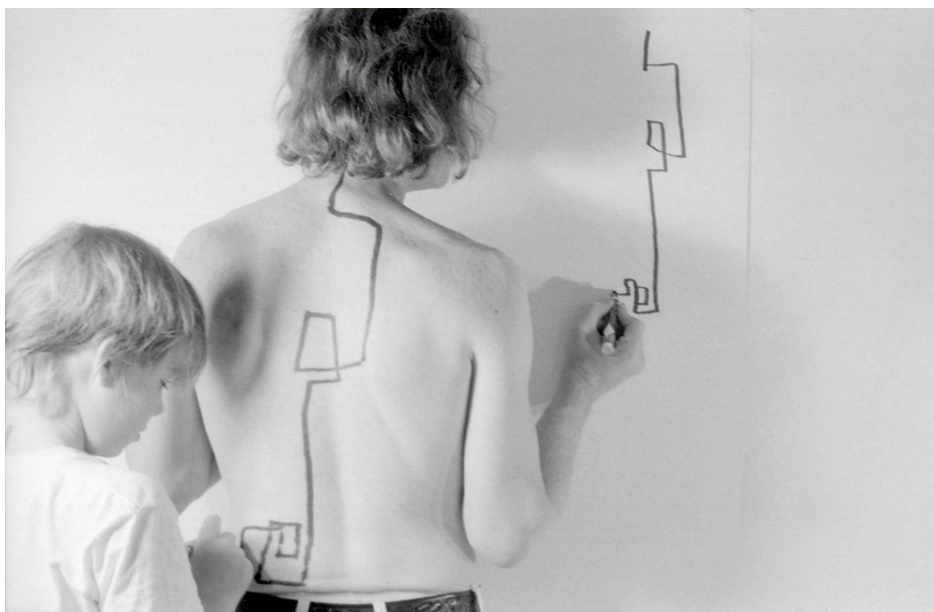


Figura 1 – Reprodução parcial da série de fotografias do projeto “Two Stage Transfer Drawing” criadas pelo artista Dennis Oppenheim em 1971.

“A experiência é, de fato, voltada primeiramente à proteção contra surpresas, e o produzir-se de um *choque* implica sempre em uma brecha na experiência. Fazer experiência de alguma coisa significa: subtrair-lhe a sua novidade, neutralizar o seu poder de choque. Donde o fascínio que a mercadoria e o *maquillage* – vale dizer, o inexperienciável por excelência – exercem sobre Baudelaire. (...) Nesta perspectiva, a busca do “novo” não se apresenta como a procura de um novo objeto da experiência, mas implica, ao contrário, um eclipse e uma suspensão da experiência. Novo é aquilo de que não se pode fazer experiência, porque jaz “no fundo do desconhecido” (...) Por isso, (...) esta busca assume a forma paradoxal de uma aspiração à criação de um “lugar comum” (...) numa condição em que o homem foi expropriado da experiência, a criação de um tal “lugar comum” só é possível mediante uma destruição da experiência, que, no exato momento em que infringe a sua autoridade, revela de chofre que esta destruição é, na realidade, a nova morada do homem. O estranhamento, que retira dos objetos mais comuns a sua experimentabilidade, torna-se assim o procedimento exemplar de um projeto poético que visa fazer do

Inexperienciável o novo “lugar comum”, a nova experiência da humanidade.” (Agamben, 2008, p. 52)

A citação de Agamben retirada do livro “Infância e História: Destruição da Experiência e Origem da História”, reflete no essencial a minha afiliação teórica e metodológica que orientou o pensamento desta investigação. As considerações apresentadas na citação, neste “contexto”, revelaram-se a nível epistemológico numa leitura que “destapou”, influenciou e “amadureceu” as reflexões e escolhas que fui realizando ao longo do processo desta investigação. As reflexões a este texto surgem explanadas nos tópicos desenvolvidos nesta fase da investigação, em particular no registo de (análise da) análise e; na definição e escolha dos métodos, processos e técnicas de recolha de dados e sua interpretação.

1. Investigador e Local de Investigação

A investigação decorreu na Escola Básica da Ria Formosa (1º ciclo) do Agrupamento de Escolas João de Deus de Faro ao longo do ano letivo de 2022/23. Sendo que este é também o meu local de trabalho há 5 anos letivos. A apresentação que faço aqui serve para situar o contexto pessoal, físico e social desta escola, no entanto é uma descrição pouco minuciosa, e baseada principalmente nos vários documentos, diagnósticos e análises a que tive acesso, bem como, uma reflexão (subjéctiva) sobre a minha dupla condição de docente e investigador e motivações.

Esta escola situa-se, no meio urbano, numa zona limítrofe da cidade, próxima de vários serviços e estradas para outras localidades. O edifício principal tem o modelo de arquitetura das escolas primárias dos anos 60 do regime do estado novo. Este edifício antigo acolhe maioria das turmas, tendo no total oito salas com turmas do 1º ao 4º ano. Recentemente, foi construído outro edifício; duas das salas para 1º ciclo e uma para pré-escolar para acolher os alunos surdos (esta escola é referencia para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos para todo o algarve), uma para a biblioteca, duas para pré-escolar e uma sala de aula de 1º ciclo. Conta também com uma sala de professores e dois gabinetes: educação inclusiva e terapias. Também dispõe de uma cantina com cozinha, sala para refeições e uma sala polivalente. Ao nível dos espaços exteriores existem: um espaço de recreio pavimentado, um campo de jogos vedado, um espaço de jogos, um parque de merendas e uma horta.

Esta escola pública, serve a comunidade próxima, o local de residência é fator de acesso, sendo por isso uma escola com uma população diversa, representativa historicamente do ambiente cultural, social e económico desta zona da cidade de Faro. São estudantes com idades entre os 4 e 10 anos, com várias dimensões de vivência e experiência, das quais destaco, as: culturas, nacionalidades, contextos ambientais, sociais e económicos. Também é o local de trabalho de diferentes profissionais da educação, cada um com a sua formação base, origem geográfica, idade, práxis profissionais e ideológicas bastante diversas.

Esta investigação foi-se formulando e materializando, neste ambiente, ao longo destes dois últimos anos. Inicialmente pretendia estudar “as imagens que os professores de EA trabalhavam nas suas aulas”. O estudo desta problemática inicial encaminhou-me para componentes mais didáticas, curriculares e centradas no “Professor” e suas práticas. Não era esse esse o “foco” de “atração” que pretendia, no entanto, a determinada altura desse processo compreendi que as minhas reflexões se encaminhavam para me “focar” nos “alunos”.

Ou seja, procurar construir conhecimento sobre o imaginário inconsciente visual dos alunos e da escola, numa análise do “contributo” de todos os intervenientes, na construção de um “imaginário visual escolar”. Este também foi objetivamente condicionado pelas idades dos alunos, a faixa etária da infância, dos 6 aos 9 anos. A relevância nestas idades do trabalho artístico contém especificidades; as questões emocionais, de “sonho e despertar”, a influencia de “estereótipos” exige outras abordagens que incluam com maior relevância: os contextos de familiares, linguagem, imaginação e processos de representação.

Após esta definição do campo e questões, onde as preocupações da metodologia teriam que partir da observação do “todo escolar” para tentar refletir sobre as características comuns da sua expressão visual. Este “foco” também definiu a revisão de literatura a efetuar, desde inicialmente as questões culturais e de definição de “imagem” e representação, às formas como as imagens constroem identidades, reprodução cultural e formas de exclusão e daí à pedagogia critica em educação e no ensino das artes visuais.

Nesta investigação a minha participação foi dependente do contexto e local. Ou seja, o objeto de estudo é também o meu local de trabalho nos últimos cinco anos. Esta circunstância, a par de ser o professor de educação artística em coadjuvação com os colegas titulares de turma é ainda mais determinante. Não sou neutral, nem posso adotar outra postura de observação que não seja participante e totalmente integrada e

conhecedora dos alunos, professores, funcionários e pais. Apesar de todos os intervenientes estarem informados do âmbito da minha investigação, optei por não demonstrar isso quotidianamente. Continuei a minha atividade profissional como se não existisse essa condição de “investigador”, contudo a postura ética não foi descurada, tendo todos os intervenientes sido esclarecidos sobre o trabalho efetuado.

2. Finalidade e Objetivos

A finalidade central desta investigação foi procurar conhecimento sobre “cultura visual” escolar. A questão de partida “Que imagens da arte e cultura “constroem” o imaginário de uma escola primária” surgiu da procura de compreender e interpretar o imaginário (consciente e inconsciente) visual das “nossas” escolas básicas na atualidade.

O “caminho” que percorri foi de carácter etnográfico, de trabalho e observação de campo, numa única escola do 1º ciclo do Ensino Básico do ensino público Português. A metodologia pretendeu, primeiramente, desenvolver uma compreensão crítica sobre práticas da educação artística (formais e informais) para a infância e descrever, bem como, interpretar as realidades múltiplas dos usos da arte e cultura na escola onde as crianças iniciam o seu percurso académico. Também procurei “definir” e vislumbrar linhas de reflexão futuras de como: se formam e “pensam” na infância as primeiras “representações” visuais, de individualidade e relação com o contexto escolar, perante a influência da cultura visual da atualidade.

Não é objetivo deste estudo analisar as construções didáticas das artes visuais no âmbito das pedagogias. A intenção é situar essas práticas nos modelos existentes, em particular no contexto da educação primária em Portugal. Desta forma foram estabelecidos três objetivos gerais para esta investigação, a saber:

- Compreender as práticas da escola na: utilização, criação e exposição de imagens e artefactos artísticos, bem como, as suas várias dimensões; pedagógicas, motivação, formais/informais, contextos.
- Identificar os contextos das práticas de educação artística.
- Refletir sobre o uso e criação de imagens no contexto da infância em meio escolar.

3. Investigação em Pedagogias Visuais na Infância

O meu pensamento e afiliação teórica nos estudos e investigação das disciplinas de: estética, educação artística, etnografia, antropologia, cultura visual, pedagogia e educação crítica fornece os quadros metodológicos (possíveis) de abordagem, entendimento e interpretação usados nesta investigação. Neste capítulo, estão resumidas as linhas de estudo, de várias investigações das disciplinas referidas, nos - estudos da infância -, ou, que influenciaram o “conhecimento” na área das pedagogias visuais para a infância nos contextos escolares. Além dos quadros teóricos (já) apresentados no enquadramento inicial (mais conceptuais), a investigação aqui apresentada pode ser considerada (por mim) mais “prática” e forneceram quadros e leituras dirigidos especificamente para a educação visual na infância, as suas estratégias, métodos e interpretação da sua cultura nas escolas.

Apesar de presente, tradicionalmente na maioria dos currículos escolares internacionalmente, o ensino das artes e das disciplinas artísticas nas escolas é (continua a ser) (des)considerado (como) função “emotiva” e “intelectualmente pouco relevante”. Que não exige reflexão - como se a mão, que pinta ou desenha, estivesse separada do cérebro. A investigação de Eisner (2002) sobre educação artística no contexto escolar, salienta os processos de transformação da cognição e pensamento que a experiência artística proporciona às crianças e jovens. Descreve três modos através dos quais a arte (educação) e suas formas de representação; transformam e afetam a forma como compreendemos e concebemos o mundo. A apresentação, destes modos descritos por Eisner, foram selecionados em função da idade do objeto de estudo desta investigação (6-9 anos).

O primeiro modo, refere-se ao tratamento mimético, ao contrário das crianças a partir dos 11/12 anos, que desejam criar ilusões convincentes nas suas representações. As crianças da idade deste estudo (6-9 anos), têm tendência para criar imagens cujo objetivo é didático, ou seja, estão mais interessadas em contar uma história do que com a habilidade da verosimilhança. A sua preocupação é com a função didática da história visual e/ou com a função do visual de criar uma narrativa (estória), este objetivo encaminha para uma representação assente em convenções e estereótipos visuais. Estas convenções derivam da cultura, Eisner exemplifica com a frequência que crianças desenhem prédios, mesmo que não vivam em locais onde estes existem. As crianças desta

idade adquirem convenções visuais de representar: o sol, uma casa, uma pessoa, uma árvore.

O segundo modo, refere-se à criação da forma expressiva, a arte mimética, também é uma representação de uma subjetividade. A representação tem várias configurações de construção, as relações formais entre as várias formas visuais constroem diferentes formas de expressão e de fruição. Claramente neste ponto, Eisner (2002) afirma que a cultura e as experiências pessoais influenciam e interagem, quer com a criação quer com a leitura do espectador. O carácter expressivo das formas representadas, quer nas crianças, quer nos artistas, nasce da “inteligência” relacional das experiências e técnica.

O terceiro modo, surge pela utilização de signos convencionais, estes signos são convenções socialmente e culturalmente aceites, que se referem a ideias, objetos e eventos. Aqui, o tratamento ou contextualização desses signos afeta profundamente o seu significado e percepção. Como reclama Wilson (2004); “Child art and beliefs about innocence and creativity are the products of modernism’s grand narrative” (p. 320). De que forma conceptualizamos a imagem da criança, que “representação da infância” existe e que imagens esta produz? Como afeta as práticas e teorias da educação artística nas escolas?

O estudo da infância, ao longo dos séculos, sofreu várias transformações ao nível das suas concepções e representações. Estabelecer um conceito de criança na modernidade tem sido moldado principalmente, em função das necessidades específicas desta fase de desenvolvimento (Corsaro, 1997). A área de investigação da sociologia da infância procura desconstruir concepções que desvalorizam as suas especificidades; e distingue a criança como um sujeito social, que possui as suas formas de vida, desenvolvimento e significações. Esta é uma categoria social do tipo geracional, produtora das suas próprias culturas. De relevo nesta investigação, as questões de (in)visibilidade da realidade social das crianças ao longo da história, que contruíram a visão “adultocêntrica” das imagens sobre a infância apontadas nos estudos de Qvortrup (1993) e Corsaro (1997). Estes autores revelam a criança como ator social que cria, reproduz e interpreta o mundo de acordo com a sua inteligibilidade, representações, relações e subjetividade.

Os contextos específicos vivenciados, e experiências relacionais de vida específicas da infância, na atualidade, determinam como referem Graue & Walsh (2003) que as vidas das crianças cada vez mais se vivem em contextos institucionalizados; quer pela escola, quer por outros contextos (desportivos, salas de tempos livres, proteção, entretenimento, etc). Os autores apontam a tendência atual de existir uma cada vez maior vigilância das

crianças por parte dos adultos e apesar de continuarem a existir “lugares” de invenção e liberdade infantil, estes são, maioria das vezes invisíveis aos olhos dos adultos, mas bem reconhecidos pelas crianças.

O domínio da análise psicológica e pedagógica no processo “criativo” das artes na infância, proposto por Lev Vygotsky (2012) nos anos 1930 do século XX, apresentou uma análise que define conceitos, combate mitos e apresenta linhas de investigação e modalidades expressivas que as crianças apreciam: o drama, o desenho, a leitura e escrita criativa. Como o autor refere, estes modos de expressão “que a criança no seu desenvolvimento elabora e a escola promove, potenciam as funções psicológicas superiores e têm um natural significado na educação da criança” (p. 11). Estas investigações de Vygotsky, colocam em relevo cinco domínios: a problematização da relação entre imaginação e criatividade; os limites da relação imaginação – realidade; os mecanismos psicológicos de encadeamento da imaginação – criatividade; a comparação da imaginação criativa na criança e adolescente; e, por último, a inquietação decorrente da concreção da imaginação.

A investigação de Horovitz (1973) em “Understanding Children’s Art for Better Teaching” cria uma tipologia de arte infantil que depende das relativas contribuições da criança e adulto na criação de uma imagem em particular. O autor referiu, que as crianças são sempre influenciadas pelas circunstâncias em que desenhavam. Esta observação, levou à classificação dos desenhos infantis em quatro categorias distintas: desenhos espontâneos, produzidos por iniciativa própria como brincadeira ou interesses próprios; livres ou voluntários, executados a pedido onde a criança escolhe o tema; desenho dirigido, em que o tópico é proposto; e desenhos de cópia ou “para completar”.

No âmbito do desenho infantil a “cultura de pares” releva importância na construção social e simbólica. A observação de crianças a desenharem juntas mostrou a importância da influência de uma criança na outra. Os aspetos não verbais, verbais e performativos da criança a desenhar mostraram a importância da comunicação, escrutínio e influência recíproca nos outros. O sentimento de semelhança é importante na criança, a pertença delimita a diversidade nas relações entre crianças. O valor social do desenho, em desenhar símbolos populares e demonstração de estar na “moda”, tem valor na afirmação entre pares. A investigação de Thompson (2007), indica que o que interessa às crianças normalmente são interesses que apenas outras crianças podem ensinar. Isto é crucial na transmissão de métodos específicos de desenhar artefactos da cultura e dos *media*, esta representação é partilhada no desenho conjunto de motivos semelhantes.

A arte infantil (das crianças) por si só é uma construção cultural. Desde que a “arte infantil” foi reconhecida como uma atividade com interesse estético e psicológico, que a questão de como esta deve ser definida, preservada e moldada se colocou aos investigadores e educadores. As várias abordagens (paradigmas) históricas da arte/educação e seu ensino moldaram a criação e existência de um estilo de “arte escolar”. Ao analisar essas abordagens pedagógicas ficamos com uma ideia da sua ideologia de infância e de “arte infantil” e, que influência exercem na atualidade (Thompson, 2007).

No modelo “expressivo” escolar, a influência de tópicos propostos pelo “adulto” são mais importantes que os interesses das crianças. A investigação revela (Acaso, 2014, 2018; Agirre, 2010, 2012; Hernández, 2010, 2012) que os interesses e tópicos que o “adulto” acredita serem os apropriados para o desenvolvimento da criança, criaram características na “arte escolar” facilmente identificáveis: temas “fofinhos”, falsa sensação de inclusão, ausência de temas controversos, conflitos e questões perturbantes. Esta “arte” escolar afastada dos interesses das crianças e das questões da cultura visual da atualidade, perpetua determinadas tendências da modernidade que privilegiam questões de emoção da cor, e da visão “naïve” da representação.

Desta forma, é criada uma única espécie de “reportório” visual e linguagem simbólica possível de ser criada no contexto escolar. Há a tendência das práticas artísticas das escolas se centrarem na forma e técnica, excluindo a reflexão do conteúdo, e de assim criar uma divisão dos interesses das crianças em esferas de oficial e não oficial (Thompson, 2007).

“In the schools, emotion, creativity and expression are often considered loose cannons that could fire off with disastrous results. Management is a primary concern for school practitioners. Keeping school art nice, teachers believe, makes art manageable within school confines. The performance and expression of art, then, has to be tightly controlled. In a culture where intensity, passion and ownership are marginalized, the arts assume a decorative and entertaining role.” (Bresler, 2007, p. 181)

A investigação de Tobin (2000), revela que desde cedo as crianças aprendem que certos temas, representações ou manifestações são *taboo* nas escolas. Quando as crianças representam, desenham e manifestam interesse em conteúdos violentos, sexuais, racistas ou macabros, estes provocam desconforto nos adultos; e são considerados uma aberração sem a devida análise da realidade complexa da experiência dessa criança. Estas investigações (Acaso, 2014, 2018; Agirre, 2010; Hernández, 2012; Viadel, 2011) no

contexto escolar, também revelam que existe o predomínio de certas imagens, que os professores usam, quando se aborda o mundo da arte e da cultura visual: verificam um predomínio da pintura e das imagens da arte “tradicional” e dos cânones da história da arte ocidental, o academismo das propostas de trabalho, a “reprodução do aborrecido”, os “temas açucarados”, ou ausência de temas da vida real como conflito, representações do corpo, questões de gênero e raça.

No campo de estudos da pedagogia crítica os autores Giroux & Simon (1988), definem o conceito de “pedagogia do empoderamento”, esta visa permitir ou desenvolver habilidades que permitam os estudantes identificar relações de opressão e/ou injustas que diminuam e limitam a sua capacidade de ação, de sentir e de pensamento. Esta limitação é vista como um entrave de individualmente participar de forma igual com outros elementos de status social definido como “privilegiado ou competente”. Esta pedagogia desenrola-se em duas dimensões: no campo curricular, explorando situações em que os estudantes possam desenvolver habilidades a partir dos seus recursos culturais; no campo das finalidades, visa questionar o (próprio) objetivo do empoderamento como processo próprio reflexivo (ético). Este objetivo, consiste numa desconstrução ativa das ideias de poder; ideias que normalmente se encontram profundamente naturalizadas e descontextualizadas nos currículos e vivências escolares.

Empoderamento visual refere-se às possibilidades pedagógicas da cultura e educação visual, e foi considerado um conteúdo tão importante como a aprendizagem dos elementos da forma e da imagem; esta estratégia e pedagogia, estuda os modos, os contextos e os atores do poder visual. Todos os conteúdos visuais dos vários *media* constroem modos de fazer e discursos de poder, que promovem ideologias, valores e crenças que servem vários interesses (Giroux & Simon, 1988). Os estudos de Hall (1979) apontaram para a característica fundadora do poder visual e mediático ser intensamente uma luta simbólica constante, entre os; discursos dominantes, subordinados e opositores. Nesta questão, a pedagogia do empoderamento surgiu como uma possibilidade, nas escolas, de desenvolver com os alunos, habilidades de apropriação, transformação e desconstrução das linguagens dos *media* e cultura visual e da sua produção de “violência simbólica” através das; marcas globais, publicidade, informação, entretenimento, consumo, modelos, etc (Giroux, 2005, 2003).

4. Investigação Qualitativa em Educação

A emergência dos paradigmas interpretativos, construtivistas e sócio-críticos colocaram em evidência o carácter evolutivo da investigação educativa, em que as questões individuais, cultura, políticas, transformações históricas e sociais permanentemente colocam novos desafios (Cohen et al., 2011). Estes modelos, colocam a ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não podem ser medidos ou quantificados. A investigação, assenta numa visão holística da realidade a investigar e procura a compreensão de um problema inferindo sobre o sujeito em interação com o seu contexto histórico, socioeconómico e cultural estabelecendo uma relação íntima entre o investigador e o que é estudado (Amado, 2017).

A investigação qualitativa em educação, tem como prioridade central a melhoria de práticas nos mais diversos contextos em que atua e “afirma que o professor deve ser autónomo, livre e com determinados propósitos, orientados pelo conhecimento, que articula todos os elos da sua prática”, essa investigação é intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem (Costa & Oliveira, 2015, p. 32).

O conhecimento é, para Paulo Freire (1975), “uma construção social, constitui um processo de produção discursiva e não um mero produto final constituído por um conjunto de informações ou de factos” (Torres, 2021, p. 36). Esta perspetiva, da construção do conhecimento, emergiu como uma crítica ao paradigma educacional positivista tradicional, que considera o conhecimento como sendo essencialmente uma mera transmissão de saberes e factos isolados. Para Freire (1975) a prática educativa não é obrigatoriamente desenvolvida na sala de aula, esta deve funcionar como um “círculo de cultura” onde a ênfase pedagógica é posta na partilha e na reflexão crítica sobre as experiências, conhecimentos e condições efetivas dos alunos (Torres, 2021).

A teoria crítica em educação mostra que a seleção de conhecimentos incluídos nos currículos revela as ideologias e manifestações de poder instituídos na nossa sociedade. A seleção e importância que os diversos conhecimentos têm nos currículos não é neutral, nem inocente, eles são a manifestação de poder dos decisores e dos interesses dos diferentes grupos dominantes na sociedade (Cohen, 2011).

A investigação (Apple, 1999), revela que é necessária uma análise crítica ao currículo e às suas manifestações de perpetuação de *status quo* social e cultural, no sentido de promover o desenvolvimento de valores de igualdade e justiça social, e no aprofundar da democratização das sociedades. No ensino das artes visuais e educação artística é

necessário um processo “emancipatório” de promoção de princípios sociais de igualdade e empoderamento individual e coletivo, que só pode ser realizado através da análise e exposição crítica das relações de poder expressas nos currículos e práticas de ensino. Em particular conceitos e domínios de elitismo, de género, e da visão dominadora da arte ocidental. Aos professores é pedido que criticamente assumam o compromisso de transformar e “emancipar”, nas suas práticas e atitudes, os seus alunos no sentido que as experiências de opressão e silenciamento das suas “vozes” e culturas do currículo possam ser mitigadas (Cohen, 2011).

Foi realizado um estudo qualitativo com capacidade “instrumental”, em que, ao estudar profundamente um caso particular, adquirisse uma melhor compreensão global sobre as questões iniciais da investigação (Amado, 2017). Esta perspetiva interpretativa de investigação, procura responder “a todo um conjunto de novos problemas sociais e educativos” (Boavida & Amado, 2008, p. 219), em que o investigador toma parte nas situações observadas de forma a apreender os seus significados.

Com este enfoque interpretativo, a investigação olha “mais para o processo do que para os produtos” (p. 221) e evidencia a dimensão histórica e o caráter multidisciplinar dos fenómenos. Nestes estudos, a subjetividade e interioridade dos sujeitos envolvidos nos processos educativos ganha importância: o “professor com as suas emoções, pensamentos, decisões, crenças, dilemas passam a ser importantes” (p. 221). Bem como, na reflexão crítica em torno das suas práticas quotidianas, pensamentos, experiências, crenças e inter-relações.

Segundo Bogdan & Biklen (1994) a investigação qualitativa é bastante diversa nas formas, estratégias e métodos que os investigadores utilizam nos seus estudos. No entanto, realçam que apesar das diferenças, existem pontos comuns e características que as colocam, em maior ou menor grau, no âmbito da investigação qualitativa. Os autores, resumiram cinco características que os estudos qualitativos patenteiam, que irei elencar (por sintetizarem eficazmente; a afiliação e âmbito deste estudo):

1. A fonte dos dados é o ambiente natural e o investigador é o seu instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números;
3. É valorizado o processo ao invés dos resultados e produtos, procura compreender como as atividades, procedimentos e interações diárias formam e afetam os resultados;

4. A análise é maioritariamente indutiva, não parte da confirmação de hipóteses previamente construídas, contrariamente pretende construir abstrações a partir dos dados particulares recolhidos;

5. A importância do significado, o interesse são as diferentes perspectivas que as pessoas dão às suas vidas.

Esta perspectiva de investigação, como sinalizou Bruner (1996, 1990) não é só uma metodologia, é também uma forma de construir realidade. Como vários autores referem (Bourdieu, 2021; Hall, 2016) a construção da subjetividade é uma construção social intimamente relacionada com os discursos comunicativos. Assim, as “narrativas visuais” (neste caso) construídas pelos vários sujeitos, não só expressam várias dimensões da experiência vivida, como se tornam elas próprias configurações da própria experiência e de construção de realidades sociais. A própria natureza da investigação qualitativa é um modo privilegiado de construir conhecimento, visto que se baseia num processo dialógico (de várias subjetividades) de natureza relacional e comunitária (Bolivar, 2002).

4.1. Estratégias Etnográficas

“Doing ethnography is like trying to read (in the sense of “construct a reading of”) a manuscript – foreign, faded, full of ellipses, incoherencies, suspicious emendations, and tendentious commentaries, but written not in conventionalized graphs of sound but in transient examples of shaped behavior.” (Geertz, 1973, p. 10)

Na afiliação qualitativa deste estudo, foi assumida uma estratégia de investigação etnográfica em contexto educativo. O foco central foi uma perspectiva interpretativa em que o significado dado pelos atores no seu quotidiano é fundamental para o entendimento dos fenómenos sociais. Bolivar (2002) esclarece que este enfoque, adotado pelo campo da antropologia, surge como uma tarefa interpretativa em busca de significações. Os investigadores “tornam-se” uns “narradores de histórias” de modo a “lerem” a cultura entendida como texto, ou no caso deste estudo como “imagem”.

Etnografia, no seu significado (etimológico) refere-se à descrição de uma cultura e, o seu objeto de estudo é a cultura de um determinado grupo. O seu principal objetivo é a descrição e interpretação dessa cultura, assim como resume Geertz (1973) o conceito de cultura aqui estudado, foi essencialmente a leitura do seu valor semiótico, a sua análise não foi “an experimental science in search of law but an interpretive one in search of

meaning. It is explication I am after, construing social expressions on their surface enigmatical” (p. 5).

Como referido, por Bogdan & Biklen os anos 60/70 do século passado, iniciaram uma maior flexibilização das atitudes investigativas, em oposição ao paradigma científico tradicional. A investigação qualitativa ganhou predominância nos estudos em educação e os investigadores passaram a efetuar “trabalho de campo”, usando a observação participante, entrevistas ou etnografia. Como os autores apontam, a determinada altura, a grande quantidade de descrições, registos de conversas, entrevistas e diálogos recolhidos nestas investigações tornaram estes estudos de campo “demasiadamente descritivos”. Em oposição, a estes estudos mais convencionais, começaram a surgir no campo da investigação etnográfica em educação, abordagens e atitudes mais “empíricas”. Esta abordagem empirista etnográfica, é significativa na construção do caminho percorrido por esta investigação, onde a “imagem” foi essencial para o registo dos atos e gestos das pessoas. Esta abordagem, surgiu da perceção que na análise mais descritiva, estas tendiam a revelar mais as noções dos investigadores, que as dos indivíduos estudados, bem como, do facto de normalmente, as narrativas, dos participantes não serem capazes de fornecer informação pertinente ao investigador (Bogdan & Biklen, 1994).

O foco na etnometodologia não se refere aos métodos utilizados para recolher dados, mas à matéria a ser estudada. Assim, este estudo recaiu no modo como os indivíduos constroem e compreendem as suas vidas quotidianas, as suas formas de realização da vida no dia-a-dia. Esta abordagem centrou-se em “microquestões, com conteúdos específicos de conversas e vocabulário e com detalhes relativos à ação e à compreensão” (p. 60). A investigação realizada abordou as questões relacionadas com a: “compreensão do senso comum”, “vida quotidiana”, “realizações práticas”, “rotinas” e “relatos”. Esta foi construída, como Geertz (1973) define a investigação etnográfica, quando afirmou que esta; não é definida por questões de métodos, de técnicas e processos, o que a define é o esforço intelectual que representa, elaborado para uma “descrição densa”.

Na tentativa de classificação do que pode ser considerado uma pesquisa do “tipo etnográfico”, com o objetivo de construção de uma “descrição densa” sobre as práticas visuais e culturais dos diferentes atores educativos na escola. O investigador Amado (2014) reuniu vários autores que sintetizaram alguns critérios que caracterizam estas investigações, e que guiaram esta em particular:

- Valer-se de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia: registos de observação naturalista, entrevistas informais, análise de documentos, desenhos, registos fotográficos, de vídeo e áudio;

- Manter um plano de trabalho flexível que permita modificar as técnicas de recolha de dados, rever as questões de estudo ou localizar novos sujeitos no processo de estudo;

- Ênfase no processo, naquilo que está a ocorrer e não em produtos e resultados;

- Aprender, descrever e analisar o modo como as pessoas se veem e como encaram as suas experiências;

- Realizar trabalho de campo, mantendo um contacto prolongado com o contexto, pessoas, situações e eventos, registando o ocorrido num caderno de campo e/ou gravações, fotografias;

- Objetivar a formulação de hipóteses, de conceitos e/ou teorias e não a realização das suas testagens.

Da análise aos critérios apresentados, tornou-se claro que o “método” etnográfico implicava uma grande aproximação do investigador ao seu objeto de estudo. Malinowski (1922), citado por Amado (2014) refere que é necessário que as técnicas usadas “permitam um esforço de penetração na atitude mental dos observados, e que não se trate de um mero registo de exterioridades” (p. 150). Esta exigência no que respeita ao método (caminho), e à recolha de dados, implicou uma “imersão pessoal e direta na atividade social” a estudar, logo o método natural da etnografia é a observação participante. Esta observação participante foi, como refere Amado, uma espécie de “descida ao poço” na vivência diária e sistemática dos modos de vida e de pensamento do grupo a estudar. O objetivo do método de observação participada é “informar-nos o *como* e o *porquê* de alguém fazer determinada coisa” (p. 151); a observação foi o método, e não deve ser confundida com uma técnica de recolha de dados.

4.2. Fotoetnografia e Antropologia Visual

No âmbito deste estudo, de etnografia da cultura escolar, o objetivo foi “descrever e analisar o modo como os professores, alunos e outras pessoas vivem e interpretam o quotidiano da escola” (p. 151), em particular, nos modos distintos como esses sujeitos se posicionam no domínio dos usos e práticas quotidianas da cultura visual escolar. Neste quadro, é estruturante nesta investigação, o uso de uma metodologia “fotoetnográfica” ancorada na tradição da disciplina e dos estudos de antropologia visual. Assim a pesquisa

fotográfica, visual e dos desenhos realizados pelos alunos nas atividades de recolha de dados efetuada, pretendeu capturar através de imagens; a descrição, análise, comunicação e interpretação da conduta de todos os intervenientes. O seu foco foi registar todas as dimensões visuais da cultura na escola, como os seus objetos artísticos, arquitetura, artefactos materiais e relacionais, comunicação produzida pelo movimento, signos, expressões de emoções que se revelam (Viadel, 2005).

“Los medios visuales pueden transmitir formas de conocimiento que la escritura no puede. Además el contenido de los medios de etnografía visual está necesariamente basado en la investigación: su efectividad se sostiene en técnicas de investigación conocidas incluyendo prolongadas inmersiones etnográficas, entrevistas y observación participante. (...) El impacto de la teoría puede ser menos claro en algunos medios visuales que en los impresos, pero obras tales como las películas etnográficas están fundamentados en y ofrecen posibilidades al análisis teórico, la interpretación y el conocimiento. Es decir, la teorización de las relaciones sociales y los significados culturales se proporciona explícitamente algunas veces a través de la voz del narrador y a menudo por los propios sujetos filmados. En cualquier caso, la teorización siempre fundamenta el proceso de producción y enmarca la realización de todos los medios etnográficos. La selección del disparo y la composición, el montaje visual, la yuxtaposición de imagen y sonido, y la secuencia narrativa, todo es diseñado para presentar la interpretación y análisis intelectual del autor. Los medios visuales, por consiguiente, reúnen imágenes y argumento textual. Intrínsecamente combinan teoría y documentación en la tradición de los textos académicos”. (AAA, 2001)

O uso na investigação antropológica e etnográfica da fotografia, vídeo e desenho (em particular nas investigações centradas nos indivíduos e retratos dos seus gestos e ações) pode ser dividida em duas abordagens metodológicas, que podem usar várias técnicas isoladas ou em simultâneo. Estas abordagens, estão relacionadas com a questão, - qual o sujeito que regista as imagens e constrói a narrativa, o investigador ou o investigado?

A primeira abordagem, iniciada historicamente por Mead & Bateson (1942) centrou-se nas capturas efetuadas pelos investigadores e consequente escolha, organização e criação de grupos temáticos efetuados por estes. Nesta abordagem,

existiram tentativas de escapar ao “fluxo unidirecional de informação desde o sujeito ao investigador” (Harper, 1998, p. 35) procurando uma redefinição das relações entre os dois. Esta abordagem usava uma técnica que exigia a colaboração, ao confrontar as imagens recolhidas com os sujeitos estudados, pretendia que os indivíduos retratados interpretassem essas imagens.

A segunda abordagem, surgiu do posicionamento crítico pós-moderno, tenta superar a unidirecionalidade do “todo poderoso investigador” e pretende “desconstruir” quem decide, o quê, quando e como fotografar, entregando a máquina fotográfica aos indivíduos pertencentes ao grupo que se estuda (Harper, 1998). Esta segunda abordagem, também foi utilizada, nas atividades realizadas com os alunos, e pretendeu explorar conceitos e práticas de “empoderamento visual” do campo teórico das pedagogias críticas (Acaso, 2018; Apple, 1999; Giroux & Simon, 1988).

No contexto desta investigação etnográfica, de procura de apreender os significados que se têm da cultura visual de uma escola primária. Importa referir que os principais objetos de estudo são as crianças, logo foi necessário procurar dados que reportem as suas experiências em determinados contextos históricos e culturais específicos. Essas “culturas da infância” são formas de comportamento adquiridas que estão relacionadas com diversas causas e transformações, como: da família, da sociedade, dos medias e das novas tecnologias de informação (Graue & Walsh, 2003; Qvortrup, 2011). O contexto escolar apresenta crianças de diferentes realidades e é um local de convívio, partilha e (re)produção cultural que se dedica à “educação”, onde várias gerações de crianças e adultos (professores, funcionários, comunidade) interagem. A pesquisa efetuada procurou ouvir e relacionar-se com os alunos, observando as suas culturas de pares, emoções, gestos e relações dentro do contexto específico da cultura artística escolar.

5. Técnicas de Recolha de Dados

Na descrição das técnicas de recolha de dados utilizadas, iniciarei a minha reflexão pelo caminho que orientou este estudo. A observação participante foi o método utilizado e as técnicas de recolha de informação, o: diário de campo, a pesquisa fotográfica e as atividades com os alunos. Da reflexão metodológica de observação que os investigadores em educação podem assumir e desempenhar, a sua participação nas atividades da instituição a investigar define o seu posicionamento, objetivos e atuação. Bogdan & Biklen (1994) refere dois extremos para esta participação; num dos extremos o

observador que se limita a observar e que procura não intervir e não participar em quaisquer atividades e, no extremo oposto, situa-se o observador “que tem um envolvimento completo com a instituição” (p. 125). Nesta investigação o meu envolvimento foi completo, no entanto, a minha observação centrou-se (focou-se) particularmente no registo de todas as atividades, relações e espaços relacionados com a cultura visual e educação artística nos seus momentos de criação, reflexão e fruição.

Resumindo, foram utilizadas três técnicas de recolha de dados, na observação participante que realizei: 1ª diário de campo, onde registava todas as minhas observações, reflexões e recolhas de conversas informais, opiniões; 2ª pesquisa fotográfica, que contemplou toda a minha observação diária das atividades, espaços, exposições e momentos festivos; 3ª os desenhos, vídeos e diálogos das atividades desenvolvidas por mim com os alunos.

Como referido, a seleção “do, que observar?” dirigiu-se para a questão do imaginário visual de uma escola, especificando o foco da observação a essa temática e a uma única instituição de ensino. Houve uma preocupação de observar todos os sujeitos intervenientes no dia-a-dia da escola; as interações entre professores, alunos, funcionários e comunidade dentro contexto da questão de estudo. Tendo em conta que (eu) o investigador era docente do quadro na escola estudada, não foi necessário pedir autorização para realizar este estudo e recolha de dados. No entanto, foram pedidas autorizações e consentimentos informados, quer para efetuar atividades com alunos (à direção do agrupamento), quer para as recolhas de dados fotográficos e registos de diálogos informais (aos professores, alunos através de informação aos EE e aos funcionários). Neste contexto, de professor da escola que estudei e de total disponibilidade dos sujeitos envolvidos, o conceito de “participante” da observação que efetuei manifestou-se profundamente no sentido do tempo e colaboração de todos os intervenientes. É importante referir que a minha posição de “investigador” no espaço escolar foi completamente “natural” e contínua ao desempenho profissional diário, ou seja, não existiu neste estudo constrangimentos, distorções ou “artificialidade” pela presença do investigador no “espaço” escolar, no entanto esta condição levantou outros constrangimentos ao nível ético e moral inerentes a esse “duplo papel” de vivência contínua com os intervenientes nos últimos anos.

O registo da minha observação participada quotidiana, resultou num diário digital das descrições de pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas vividos. Estas “notas de campo” eram pequenos relatos escritos que apontei no telemóvel,

onde procurei efetuar um resumo sintético (descritivo) da observação das situações vividas: os seus intervenientes, a sua finalidade e os diálogos e reflexões gerados entre os vários intervenientes. Estes foram sempre acompanhados de fotos e pequenos vídeos que efetuava (ao espaço, trabalho, resultados...) e outras descrições (e, reflexões) subjetivas ou insólitas. Nesse contexto, a observação realizada pretendeu como os autores Bogdan & Biklen (1994) descreveram; conceber notas de campo que pudessem “originar (...) um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele foi influenciado pelos dados” (p. 151). É decorrente da minha condição (limitadora, no tempo para efetuar registos) de investigador/docente que maioria dessas notas não tenham sido imediatamente registadas. Foi assumido, que elas seriam; um registo imediato e uma “memória”, ou seja, uma descrição e uma “memória” reflexiva.

Como Amado (2014) refletiu, a construção deste diário constituiu “em simultâneo, uma forma de expressão e, em resultado do próprio processo de escrita, pelo processo cognitivo que pressupõe, uma forma efetiva de refletir e aprender” (p. 278). Assim, este também constituiu uma forma significativa do meu desenvolvimento reflexivo e profissional, profundamente “revelador” das minhas próprias práticas e dos restantes profissionais. O carácter intimamente reflexivo da atividade educativa foi estimulado por esta estratégia de recolha de dados, como Zabalza (1994) citado por Amado referiu a “perspetiva que os professores têm do seu trabalho autoesclarece-se na sua própria verbalização (oral, escrita)” (p. 280).

O carácter demasiado formal e “artificial” de técnicas como as entrevistas, foi excluído deste estudo. O condicionamento devido a ser o meu local de trabalho e dos professores e auxiliares serem colegas de longa data, também influiu nesta decisão. Optei pelo registo “naturalista” de recolha de comentários e conversas informais que ia “capturando” nos momentos que considere relevantes, como: exposições, aulas de EA, reações de EE, festas escolares, etc. Todos esses registos (áudio, escritos, observação) permitiram criar (revelar) uma imagem mais “completa” e pessoal das convicções, modelos e expectativas dos vários intervenientes.

Fundamental na recolha, a pesquisa fotográfica efetuada, e o exercício diário de captura de imagens em particular dos: espaços escolares, trabalhos expostos, brincadeiras, processos didáticos de criação, bem como, a observação (e construção narrativa de imagens na análise dos dados) posterior de análise das fotografias, foram decisivos no

“olhar” deste estudo. Foi elaborada uma pesquisa fotográfica com os seguintes campos: arquitetura e espaços físicos, espaços de criação e exposição (e da entrada da escola, lugar relacional “mítico” e “porta” entre o interior e exterior), aulas e práticas artísticas, visitas de estudo, festas e brincadeiras. Esta pesquisa recorreu a capturas efetuadas por mim e, da recolha de outras fotografias dos meios de comunicação da escola, em particular do *Facebook*, relevante por ser um local digital bastante ativo e participado pela comunidade, com conteúdos diários. Também é relevante salientar, que a recolha de imagens prosseguiu até ao momento da produção dos resultados. Foi necessário pesquisar todas as imagens da cultura visual e das “culturas da infância” que eram associadas e referenciadas; quer teoricamente, assim como nas reflexões produzidas, essenciais para a construção de uma “narrativa visual”.

“Cada uno por nuestro lado, estábamos ensayando sistemas para trasladar aspectos de la cultura que nunca habían sido adecuadamente registrados por los científicos, aunque a menudo habían sido recogidos por el artista, en alguna forma de comunicación suficientemente clara y suficientemente inequívoca que satisficiera los requisitos de la investigación científica (...) Estamos ensayando un nuevo método de manifestar las relaciones intangibles entre diferentes tipos de conducta culturalmente estandarizadas situando unas junto a otras, fotografías mutuamente relevantes... Mediante el uso de fotografías, la totalidad de cada pauta de conducta puede ser preservada y, al mismo tiempo, organizando las series de fotografías en la misma página pueden obtenerse las especiales interreferencias que deseamos entre ellas”. (Bateson & Mead, 1942, p. xi-xii)

Na tradição da antropologia visual (e explícito na citação anterior), de organização dos relatos por séries fotográficas agrupadas tematicamente, iniciado por Bateson & Mead (1942) no estudo da cultura Balinesa; a fotografia demonstrou ser um instrumento de indagação (e criação de narrativas) científico insubstituível. Neste estudo, o uso da fotografia foi central, esse uso não foi meramente ilustrativo, mas assumiu a centralidade da interpretação. A par da recolha fotográfica efetuada por mim na escola, também na fase de análise foi efetuada uma recolha de imagens da arte e cultura que criassem novas interpretações em conjunto, quer com as imagens recolhidas na observação de campo, quer com os campos teóricos apresentados.

Neste uso da imagem como narrativa etnográfica, a fotografia foi utilizada como forma de linguagem e “representação”. Esta “fotoetnografia” consistiu no “emprego da antropologia visual enquanto um recurso narrativo autónomo na função de convergir significações e informações a respeito de uma dada situação social” (Achutti, 1997, p. 13). Geertz (1973) afirma que a fotoetnografia tem o potencial de realizar descrições densas através das imagens, e que nesse uso da fotografia como linguagem, esta recebe a mesma importância das palavras. A fotoetnografia, como perspectiva teórico-metodológica permitiu, neste estudo, examinar as narrativas imagéticas que compõem o imaginário e os seus discursos e práticas, como também, ampliou as possibilidades da investigação devido ao seu potencial semiótico e narrativo de compreensão da “realidade”.

As atividades realizadas com os alunos, também recorreram ao uso da fotografia e vídeo, mas aqui realizados pelos alunos. Estas tarefas propostas a alunos do 1º e 2º anos surgiram de desafios simples de representação de locais, pessoas e situações. O desenho foi a forma de representação escolhida e o registo vídeo desse trabalho e sua “narrativa” foi executada pelos alunos.

6. Processos de Análise

No decurso desta investigação, surgiu-me diversas vezes a “dúvida” de como iria proceder a uma análise dos dados que ia recolhendo. Recorrentemente me questionava se todos os dados que acumulava fariam algum sentido, ou se, seria possível construir alguma análise com as escolhas de investigação a que me propus. Ao longo deste processo, por várias vezes considerei que me tinha aventurado numa missão “sem rede” e que todas as minhas observações eram demasiado “esotéricas”, pessoais e pouco estruturadas. No entanto, sempre acreditei no “processo”, em parte, devido à minha formação e experiência de trabalho artístico, sabia que no “caos” haveria de encontrar (espécie de colagem dadaísta) as minhas categorias de análise. Só teria que “ver” com mais atenção e procurar os padrões escondidos no material recolhido, para finalizar o “quadro” que delimitava o meu “espaço da representação”; metáfora importada da teoria da arte adequada aos processos envolvidos nesta investigação.

A “descrição densa”, que Geertz (1973) menciona como característica do estudo etnográfico, revelou-se no momento em que na posse do conjunto dos registos efetuados, foi necessário criar “recortes” (os tais da colagem) para criar a “imagem” que (será) o

trabalho reflexivo e interpretativo. Este “recorte” é essencial, a sua capacidade de “revelar” uma particularidade da realidade teve que se exprimir intensamente, nesta possibilidade de um “olhar” profundo, foi essencial o posicionamento e pesquisa teórica efetuada, sem ela não podia haver “seleção” do “recorte”. A procura da “representação” de um determinado modo de relações e construções interpretativas

Segundo Bogdan & Biklen (1994) o investigador à medida que vai lendo os dados, de forma consciente ou inconsciente, destaca “certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos” (p. 221) que se repetem. No meu caso, o desenvolvimento das minhas categorias de codificação e análise tiveram origem nas recolhas fotográficas. Foi na sua análise que encontrei as regularidades e padrões que me permitiram criar categorias onde pude incluir todo o material recolhido.

No processo de análise, a reflexão pela (meta)análise (reflexão ética), impôs o critério – qualitativo -, de que não há resultados que também não sejam modelados e fruto de subjetividades só explicáveis por convicções teóricas, vivências subjetivas e pensamentos interpretativos. Há sempre um “certo olhar”, - o meu, de autor desta investigação – “revelou-se” no decurso da observação atenta dos registos fotográficos diários que efetuei. Existe sempre um momento de “epifania”, que se exprime num instante de pensamento “divergente” que capta “um padrão eterno no provisório” (Baudelaire, 2003), em que nesse momento da investigação; numa união de experiência, teoria e dados recolhidos (num vislumbre do todo e particular) se encontra uma chave de análise. Esse meu momento, surgiu na observação das fotos diárias que recolhia dos trabalhos expostos pelo recinto escolar e dos conteúdos colocados na página *Facebook* da escola.

Só através do registo e observação “compulsiva” das “imagens” que fotografava dos trabalhos e seus locais de exposição, me foi possível perceber questões que supunha meramente abstratas e que na “voragem” quotidiana não as “via”. Claro, que mesmo no meio dessa “alienação”, havia uma “sensação” latente de ritmo e padrão constante que, penso, criou aquilo que Freud (1992) designava como um sentimento de “algo de ameaçadoramente estranho” ou de “estranhamento” do *novo* na experiência referido por Agamben (2007); este “sentir” foi relevante na construção de um quadro de leitura pessoal para os dados que ia recolhendo.

Existe nesta reflexão, ecos da citação inicial de Agamben ao falar de experiência e, referir que só um *choque* do *novo* provoca uma brecha na experiência. Este *choque* revelou-se na “consciência” desse padrão quase invisível (e, inconsciente), e nesse aspeto

oculto, mostra-se estrutural e definidor das relações, práticas e *habitus* (Bourdieu, 2022) dos indivíduos. Como o autor afirma, criar um “procedimento exemplar de um projeto poético que visa fazer do Inexperenciável o novo “lugar comum”” (p. 52). Reside (muito) expressivamente, nesta afirmação, e a - “energia” - que conduziu esta análise e investigação.

Também é orientador, o entendimento de Agamben sobre o fascínio da mercadoria e do “artificial”, onde recorre aos conceitos desenvolvidos por Baudelaire de *maquilhagem* nas relações da arte e vida social moderna do ocidente capitalista industrial.



Figura 2 – Foto da entrada da escola onde se encontrava exposto o trabalho realizado pelas turmas dos 4º anos para comemoração do dia da Mãe.

Voltando a esse momento, este “aconteceu” ao analisar a fotografia aqui reproduzida (Figura 2) e, na coincidência do encontro, na procura de “algo sobre análise fotográfica” nos livros de Roland Barthes (1981, 2007). Ao folhear o livro “Mitologias”, na introdução escrita pelo próprio à reimpressão de 1970, este afirma que o livro foi escrito em 1957 e que nele o leitor irá encontrar duas determinações: “por um lado, uma crítica ideológica que incide sobre a linguagem da chamada cultura de massa; por outro uma desmontagem semiológica” (p. 51). Esta “desmontagem” da linguagem, no seu

escrito, pretendia dar conta das “minúcias da mistificação” que as “representações coletivas” transformam a “cultura pequeno-burguesa numa natureza universal” (p. 51).

O autor, refere a inevitável circunstância de essas determinações se terem alterado com o tempo, todavia não deixa de assinalar aquilo que permanece; nas suas palavras “além do inimigo capital (a Norma burguesa), é a conjunção necessária destes dois gestos: não pode haver denúncia sem o seu instrumento de análise fina, não há semiologia que finalmente se não assuma a si mesma como uma semioclastia” (p. 52).

A reverberação deste pensamento, levou a que, inicialmente, criasse (numa espécie de (re)apropriação) duas dimensões (categorias) de análise: uma focada na linguagem da “cultura de massas” (sem moralismos ideológicos); outra “semioclausta” (totalmente não ortodoxa) com três níveis de interpretação: situacional, forma/conteúdo, pedagogia. Estes três níveis não são estanques, mas tentam delimitar quadros de interpretação dos dados recolhidos.

Assim resumidamente, estabeleci que: situacional, se refere ao contexto em que algo foi observado; forma/conteúdo, qual a afinidade estilística e a mensagem; pedagógica seria a componente didática e emocional envolvida. Em traços largos, seriam estes os primeiros itens de interpretação e, que com o decorrer dessa análise estes poderiam ser alargados ou alterados. Mais tarde, inseri um quarto nível que designei por institucional, que se refere a dados de documentos e reuniões.

No âmbito da minha investigação, o caminho ficava delineado. Era imprescindível tentar compreender, e recolher dados de como estes trabalhos (para as datas comemorativas) surgiam e eram realizados: se em sala de aula, em que momentos/tempos letivos, por professores/funcionários no seu tempo livre, que participação tinham os alunos. Todas estas questões foram observadas e registadas, quer fotograficamente, quer através do registo de observação (no diário de campo, que inclui as recolhas nas páginas sociais) dos momentos em que esses trabalhos eram realizados, permitindo aferir: os tempos curriculares em que estas atividades se inseriam, as dinâmicas didáticas utilizadas, o interesse e participação dos alunos, os espaços expositivos utilizados, as conversas formais e informais de professores e alunos.

Dentro do campo do que pretendia observar, é natural que a minha experiência, conhecimento dos intervenientes e rotinas passadas, torne a minha observação “diferente” de um outro “olhar” mais “neutro”. Esta condição e postura é assumida, e ela própria integrante da investigação, e permitiu uma seleção dos dados a recolher mais “dirigida”, focada, mas também mais subjetiva. Inclusivamente, a minha experiência passada se

tornou ela própria em “dados” que enriqueceram a recolha de material; não é possível esquecer na minha investigação todas as conversas, discussões e reflexões em que já participei sobre educação artística com colegas e auxiliares, assim como, a forma como após um trabalho mais cuidado e metódico elas se revelam na lembrança e criação de novos significados.

7.1 Atividade “Uma Casa”

Foi desenvolvida uma atividade de desenho com os alunos do 1º e 2º anos de escolaridade. A sua principal finalidade neste estudo, foi proporcionar um momento de observação, dirigido no tema, mas essencial para conhecer o quotidiano social, emotivo e cultural dos alunos. O tópico proposto “Uma Casa” permitia que o trabalho de representação fosse uma representação da realidade “a minha casa”; uma habitação “imaginária”, como podia (ou gostava) que fosse; ou a mistura de “real” e “imaginário”.

Foram inicialmente mostradas várias imagens de habitações de diferentes culturas e representações (desenhos, pinturas) de vários artistas (em anexo). O diálogo consequente permitiu que os alunos apontassem e exprimissem as suas dúvidas, comparações, diferenças e semelhanças. A observação deste diálogo e experimentação permitiu que ficasse com registos do “universo infantil” e da relação familiar de habitação e ocupação dos espaços, locais específicos para brincar, da família, alimentação, brinquedos e outros objetos, narrativas associadas ao espaço e objetos, etc.

Os alunos puderam escolher os materiais para criarem a sua representação, não foram dadas indicações sobre as formas tradicionais de representação, como a divisão dos espaços, vistas de cima, de lado. Esta ausência de indicações permitiu que os desenhos realizados traduzissem uma organização com um carácter mais narrativo, emocional e individual.

III. Resultados e Análise dos Dados

A apresentação de resultados e análise de dados, foi construída assumindo a importância essencial da dimensão visual, - reflexiva e crítica - deste estudo. A recolha fotográfica foi nuclear e, inicialmente o trabalho de observação e seleção das inúmeras fotografias recolhidas foi determinante na metodologia (caminho) da análise. Foi esta que permitiu a criação de quadros de fotografias (colagens) que refletiram as observações realizadas, sendo que eles próprios, já implicaram (resultados) uma interpretação e reflexão (criação, válida por si só) dos dados recolhidos.

Para esta análise visual, criei várias “colagens” fotográficas, cuja origem resulta das capturas efetuadas na observação e da pesquisa, a que chamei de quadros, estes expressam objetivos e abordagens diferentes, que dividi em dois âmbitos de análise:

1º Quadros com colagens (descritivos) ilustrativas, cujo objetivo era; permitir uma análise descritiva dentro das categorias que construí com as capturas fotográficas que realizei diariamente das atividades, práticas, vivências e espaços da escola resultantes da observação participante.

2º Quadros com colagens (interpretativos) de comparação e análise, cujo objetivo era uma estratégia de (diálogo) confronto (crítico) entre duas imagens; a imagem da esquerda uma fotografia com origem nos dados da observação, e a imagem da direita surgia da reflexão e interpretação dos quadros teóricos estudados e teria origem no mundo da arte e cultura da atualidade.

A análise escrita decorreu sempre em função da leitura desses dois tipos de quadros visuais. Nos quadros descritivos, uma leitura pelas categorias que defini como: situacional, forma/conteúdo, pedagogia e institucional das práticas diárias de educação artística (EA) da escola. Nos quadros interpretativos, uma análise semiótica, inferida pelos quadros teóricos estudados apresentados no enquadramento e na investigação em artes e educação.

1. Quadros Descritivos



Quadro 1 - (leitura das fotos de cima para baixo, esquerda/direita): trabalho realizado por encarregados de educação (EE) em casa para exposição na rede circundante da escola, pinturas no chão do átrio de entrada da escola, dança realizada pelos professores e auxiliares na festa de final de ano, festa “Heróis da Fruta”

projeto comercial da alimentação saudável, trabalho realizado por EE na rede, grafite realizado na parede da escola por artista convidado.

A observação crítica e reflexiva dos registos e pesquisas fotográficas, permitiu destacar que existia a manifestação de um padrão regular, em relação às datas, locais, práticas e objetivos de como eram produzidos e expostos os trabalhos de EA nas atividades formais (e recorrentemente das informais) da escola. Sendo que esse padrão (em particular o expositivo), se revelou determinante em todas as dimensões do “imaginário” da EA analisadas; e manifestou-se em todos os dados recolhidos, desde as orientações do agrupamento e departamento, às componentes pedagógicas e didáticas de criação das práticas quotidianas na escola. Este padrão e consequente repetição só (me) foi revelado no momento da análise das recolhas de fotografias e sua consequente tentativa de organização. A componente iminentemente artística, que assumi, na forma de trabalhar as imagens que compunham os quadros, possibilitou a construção de sentidos e leituras, e a revelar-se decisivo na minha apresentação dos resultados e nas reflexões e análises suscitadas.

Nas categorias de leitura que construí, a primeira refere-se à situação em que qualquer artefacto artístico é criado e apresentado. O fator situacional, como categoria, pretendia analisar (questionar) onde algo foi colocado, por quem e porquê? A observação dos dados, desta categoria, permitiu descrever o padrão, que; a maioria dos trabalhos e práticas artísticos escolares, eram criados (com temas trabalhados globalmente por todas as turmas: ambiente, Ria Formosa, datas comemorativas) para serem expostos nos espaços “visíveis” da escola, em “acontecimentos” festivos e/ou na *internet – Facebook* da escola.

Como ilustrado nos quadros 1 e 2, os espaços expositivos utilizados são zonas exteriores (fora dos edifícios); locais de exibição para todos da comunidade “interior”, mas relevantemente, voltados para a comunidade “exterior”. Começarei por identificar os espaços que foram mais utilizados na análise dos dados registados: zona de entrada/saída da escola (portão), redes que circundam o recinto escolar, paredes dos edifícios, o chão dos espaços de recreio e passagem, as paredes de entrada nos edifícios. Relevante, na importância dada, o portão e redes circundantes, que funcionam simbolicamente como uma “pele” da escola. A “pele” é a zona de fronteira e de afirmação de identidade; zona de fronteira, com expoente simbólico, no “portão” onde todas as emoções, sensibilidades, diálogos e passagens ocorrem entre o “exterior” e “interior” do “mundo” escolar.



Quadro 2 - (leitura das fotos de cima para baixo, esquerda/direita): graffiti na parede exterior (artista convidado); pinturas nas paredes interiores do muro; cartazes criados pelos alunos para o “dia da escola azul” no portão da escola; graffiti na parede exterior (artista convidado); montagem fotográfica para comemorar “dia da mulher” no portão da escola; pintura mural na parede, pais/alunos foram convidados a pintar interior das molduras com a representação da sua família, executada para comemorar “semana da família”.

Na análise da segunda categoria, relativo à forma/conteúdo, de dimensão temática e estética; é relevante o tema dominante dos trabalhos registados. Os motivos visuais

relacionados com o imaginário marítimo, dos oceanos e animais marinhos é dominadora nestas manifestações. Esta temática, que resultou do tema do Projeto de Escola (definido pelos docentes, ver categoria institucional), define todos os trabalhos relevantes. Ao nível do conteúdo, os dados mostram que as questões: ecológicas e ambientais, defesa da fauna marinha e sensibilização de atitudes responsáveis (em particular no ambiente próximo; a Ria Formosa) eram promovidas. No entanto, foi possível verificar, na observação das fotografias e registos de observação, que a principal experiência visual percecionada é de dimensão “decorativa” e/ou “festiva”. Raramente estas representações incluíram formas e práticas pedagógicas que desenvolvessem dimensões divergentes ou críticas (reflexão originada do resultado das várias análises aqui expostas). Todos os outros temas e produções observadas surgiram da celebração de datas e efemérides de caráter cultural, religioso, local ou ambiental.

Na categoria pedagógica e didática, foi relevante (e insolitamente desconcertante) a observação e registo que a maioria destas atividades eram realizadas pelos adultos, ou por, atividades por eles definidas e propostas. Ou seja, entre as atividades relacionadas com o projeto de escola, plano anual de atividades e datas comemorativas; representaram todas as exposições, mostras e festas observadas. Consequentemente revelou-se que, todos os recursos materiais, pedagógicos e didáticos eram dirigidos para essas práticas, como são identificáveis nas fotografias do quadro 1 e 2, através de: propostas de trabalhos realizados em família fora da escola; realização de pinturas no exterior da escola com os alunos (em que estes só pintam o motivo criado pelo adulto); teatros e danças criados e interpretados pelos adultos (em que os alunos se limitam a observar); convites a artistas da cidade para decorarem muros dos edifícios (sem aproveitamento pedagógico do ato de criação); participações em atividades comerciais fundamentalmente festivas e passivas de participação e fruição.

Ou seja, da observação registada, os dados revelam a “preocupação didática” das práticas na produção de um trabalho artístico relevante (bonito?), em função da sua visibilidade, para o “exterior”. Existiu a tentativa clara da escola “comunicar” para a comunidade a celebração de uma data, assim como, as preocupações ecológicas e ambientais trabalhadas, através de uma linguagem visual ou artística. Foi observado e no registo das conversas informais referido, que esta estratégia de trabalho artístico (cujo objetivo situacional, o “portão” da escola e as redes exteriores da escola); ser o espaço de “visibilidade” para os encarregados de educação (EE) e comunidade circundante. Este trabalho, “agradava” (comentário professor) e “criava maior confiança da comunidade no

trabalho escolar” (comentário de diálogo em reunião de escola), e “queremos crianças felizes” (institucional, trechos registados de discursos dos elementos da direção em reuniões gerais de professores). E como registado de pequenos comentários ouvidos, nos momentos “simbolicamente” relevantes pela zona específica do portão da escola, local de espera, entrega, convívio, passagem de todos os atores educativos e comunidade: opinião de auxiliares “os pais adoram!”; de “apreciações” dos EE “os nossos meninos são muito criativos”.

Com a categoria institucional, pretendi identificar de onde provinham (se existiam) as orientações, onde eram definidas e que implicações tinham na autonomia, imaginário e práticas diárias dos professores nas suas abordagens visuais. Os dados recolhidos, só no universo das atividades propostas pela escola e/ou professores (excluindo outros projetos em que algumas turmas participaram individualmente, de caráter comercial, solidário, comunitário), revelaram que existe uma preocupação institucional regular com a criação de “acontecimentos” em que a educação artística é central.

Datas “relevantes” como: início do ano, Natal, carnaval, dia da mãe, dia do pai, dia da criança e festa de final de ano, são definidos em reuniões de departamento e de escola e, constam do Plano Anual de Atividades. Estas, por resolução de departamento, e da minha experiência e observação, não são de caráter obrigatório de adesão dos professores titulares. No entanto, são relevantes no dia a dia da escola, em que se torna visível que a não participação é fator de “exclusão” da vida escolar.

Quando refiro “exclusão” acabo por definir precisamente a “a necessidade de visibilidade”, no sentido da “visibilidade” e “modelação das mentes” ser essencial à existência ou não de “trabalho escolar”. Como foi observado, o empenho dos professores e dedicação às atividades “visíveis” constrói a componente didática e pedagógica diária. O “não alinhamento” com esta perspetiva “preocupa os EE”, “não aparecer” é sinónimo de não “fazer” e “estar” (afirmações registadas de comentários e diálogos de vários professores).

Na minha experiência foi bastante significativa a comunicação e participação com os EE a partir da altura em que este modelo foi assumido. No entanto, este “torna invisível” quaisquer “dissensões” ou “alternativas” quer pedagógicas, quer de “imaginário” ao nível do “consenso vigente”, esta reflexão advém das constantes “preocupações” registadas com: constante fotografar das atividades originando uma “simulação de ações”, preocupações com o produto final ser “aceitável” e bonito aos

olhos da comunidade educativa, e da “pressão” dos EE para que os seus educandos “apareçam” a “criar” na experiência proposta.



Quadro 3 - (leitura das fotos de cima para baixo, esquerda/direita): desenho realizado na atividade “a minha casa”; alunos do 2º ano discutem como construir uma casa de papel; desenho livre de aluno do 2º ano; desenhos realizados para explicar história inventada; grupo de alunos a brincar no recreio; desenhos realizados na atividade “a minha casa”.

Sobre esta questão (valiosa nas reflexões sobre a influência da escola na reprodução cultural e “violência simbólica”), na minha convicção e experiência, sinto necessidade de

referir, que não existiu (existe) qualquer preconceito (cultural ou ideológico) pessoal com o estudo pedagógico das datas e momentos relevantes culturalmente na nossa sociedade. Aliás, assumo (e é assumido curricularmente) que essa é uma das funções educativas e de socialização inerentes à educação nas escolas pré-escolares e primárias. Estas são, também (acima de tudo, na minha experiência como professor), oportunidades únicas a nível pedagógico de exploração da diversidade de contextos sociais e culturais da atualidade, que permitem que as escolas sejam locais; de pensamento crítico e “consensos” participados e discutidos, de inclusão e de vivência dos valores democráticos estruturantes da nossa sociedade.

Também é de referir (e bastante relevante para a análise) que as observações e os dados de documentos institucionais evidenciaram uma evolução na participação, nestes “acontecimentos”, dos EE e comunidade local, significativa, em “festas” como: atividades de início e final de ano, Natal, parceria com hospital de Faro, carnaval, dia da família. Esta visibilidade foi bastante relevante na apreciação positiva da comunidade e EE; e de (re)estabelecer relações de confiança, interajuda, participação EE nas atividades e acompanhamento académico dos educandos, apoios de empresas e particulares, participação em concursos, diálogo e comunicação mais inclusiva.

Por último, na apresentação dos dados (na análise descritiva), também se revelou significativo as observações dos trabalhos que tiveram origem nas práticas (“livres”, do contexto institucional e, também, das propostas para recolha de dados desta investigação) dos alunos e professores. Apesar de não ocuparem visivelmente o imaginário, quer em tempo curricular, quer no espaço, zonas e momentos em que acontecem. As crianças, como observado, procuram necessariamente “espaços” onde possam “narrar” visualmente as suas vivências e invenções e o possam fazer “em construção” com os seus pares.

2. Quadros Interpretativos

Decorrente da análise descritiva anterior, foram-se; impondo formulações e criação de colagens de “sentidos” da apresentação dos dados recolhidos, com as reflexões teóricas estudadas; da representação, simulação e simulacro na construção cultural e habitus dos indivíduos, à tendência acentuada “hiperconsumista” e “culturas de espetáculo” na “cultura de massas” atual, expostas tanto no enquadramento teórico, como nos resultados das investigações em pedagogias visuais na infância. Bem como, dos conceitos de rutura

na tradição, *megastore* e cultura visual digital. Os quadros interpretativos expostos, são fruto das conexões estabelecidas entre os dados da observação, da análise descritiva e das reflexões e pensamentos dos autores que constroem o posicionamento teórico e investigativo apresentado.

Da procura de sintetizar, e de “corporizar” conceitos representativos dos resultados dos dados recolhidos na investigação e do posicionamento teórico, foi-me possível definir três dimensões analíticas, categorias de análise ou “balizas” de interpretação:

1º Referente a questões de imposição (e, necessidade) de comunicação visual para o “exterior” e, que exprimem aquilo que designei de espetacularização da EA na escola.

2º Referente a questões do uso das imagens do mundo da arte e cultura na escola, enquadrei-as no conceito de “cultura de massas” e total subordinação às culturas de mercado e da “*megastore*”.

3º Referente a questões da experiência, invenção e criação na infância, e na educação e estéticas da EA na escola básica, foram relevantes as dimensões e influência das “estéticas do adulto” e da constante preocupação com os produtos finais, a que chamei “a obsessão do bonito”.

Estas três dimensões representam na realidade fenómenos muito próximos, e não podem ser hierarquicamente consideradas, como causas ou consequências com uma ordem específica entre elas. Importou, acima de tudo, recolher “conexões” que permitiram uma melhor compreensão deste fenómeno multifacetado de “espetacularização” da EA. Este fenómeno transversal a todas as áreas da vida social, política e económica atual inclui, depende, influencia e determina historicamente várias dimensões (neste estudo foram duas dimensões que mereceram reflexão, na medida em que foram as possibilitadas pelos dados recolhidos). A leitura e interpretação de todas as partes não resulta no entendimento do fenómeno total e global das culturas de espetacularização da atualidade, esse será impossível e talvez pouco importante. São as várias leituras parciais, subjetivas e geradas de diferentes “olhares” do fenómeno total que evocam entendimentos e possibilidades de confronto crítico sustentado, em particular no contexto educativo.

2.1 “Espetacularização” da Educação Artística



Quadro 4 – Foto da entrada da escola com trabalho exposto relativo ao dia da mãe. Foto publicitária de brinquedos infantis.

Para a compreensão da apresentação de dados, reflexão e análise daquilo que designei de espetacularização da EA nesta escola, foi fundamental a observação (do, padrão) que a maioria dos trabalhos expostos tinham como objetivo a celebração de datas comemorativas. Desse padrão observado, surgiu a colagem ao conceito definido por Debord (2007). O autor definiu “sociedade do espetáculo” e “espetacularização da cultura” como o conjunto de relações sociais e culturais que são mediadas pelas imagens (representações, imaginários e simulacros), relevando aqui a ligação inseparável entre as relações sociais e as relações de produção e consumo de mercadorias nas sociedades capitalistas. Como observado no quadro 4, é relevante a semelhança, em vários níveis de análise, das imagens dos cartazes criados na escola (para o dia da mãe colocados na entrada, visível para o “exterior”), com imagens de caráter comercial do mundo da publicidade e consumo (como a imagem do brinquedo – boneca e acessórios de beleza), em particular do consumo dirigido a crianças.

Ora, nesta comunicação para o “exterior”, também é evidente, que os recursos estilísticos utilizados são os de uma “estética” semelhante à “comunicação gráfica comercial”. Podemos comparar, e encontrar semelhanças, destas imagens produzidas na escola, com dezenas de outras difundidas pelos meios de comunicação e publicidade (quadro 4). Também foi observado, que ao nível da forma/conteúdo existia algo que não foi muito definível, mas que pude apontar como “estética infantil” ou “escolar” estereotipada que é devedora das “estéticas” de consumo dirigidas para a infância. Neste contexto, Martin (2011) afirma que a publicidade dirigida à infância é caracterizada pelo lançamento contínuo de “estereótipos acerca de la imagen corporal, sobre lo que está

desfasado y hay o sobre lo que tiene estilo, acerca de cómo ha de vivir un joven em la sociedad, cómo debe ser su apariencia, cómo debe actuar y relacionarse” (p. 16).

A par da questão estética, foi necessário interpretar, a dedicação (quase) exclusiva aos “trabalhos para datas comemorativas” que foi observada. Esta dedicação “monotemática” surge de uma necessidade (e imposição por consenso) definida a nível institucional. As reuniões de departamento, como órgão institucional de (transmissão) (re)definição das finalidades, orientações curriculares e práticas inscritas no Projeto Educativo, e das orientações hierárquicas das reuniões do conselho pedagógico e de criação de projetos de inscrição no Plano Anual de Atividades (PAA) do agrupamento. Dos diálogos, declarações e opiniões que registei, saliento esta: no contexto de os trabalhos de EA “darem visibilidade à escola e ao seu trabalho, é considerada relevante nos objetivos definidos no Projeto de Escola” afirmações como esta foram várias vezes proferidas em discursos para todos os docentes, por elementos da direção e coordenadores de departamento.

Caso paradigmático para esta análise, foram os dados recolhidos na participação da escola no concurso organizado pelo centro comercial “Fórum Algarve” na quadra natalícia (quadro 5). A análise realizada, do regulamento do concurso e da observação do sentido que a comunidade escolar definiu e realizou a sua participação. Sobressaiu a valorização da competição entre escolas estritamente por critérios (supostamente “criativos”) de acesso à votação pelo consumo. Este tipo de concursos, exposições e mostras por parte de entidades comerciais, no caso observado revelaram, posturas e lógicas competitivas que, na análise realizada, se tornam “perversas” do trabalho artístico em contexto escolar.



Quadro 5 – (foto do trabalho realizado pela escola para o concurso de Natal do “Fórum Algarve”. Foto publicitária da empresa “Pingo Doce”.

A par do efeito consumista que é estimulado, da “creciente colonización de la vida cotidiana por parte de los intereses corporativos” (Martin, 2011, p. 18); - revelado na forma de atribuição dos resultados, cujos prémios monetários foram significativos. O vencedor do concurso é apurado pela quantidade de votos, sendo que a única condição (sem limite de votos por pessoa) para poder votar é possuir o recibo de uma qualquer compra neste espaço comercial. Esta participação, pelas práticas que (não) estimularam e, sistema de votação para apurar vencedores, influenciaram a minha definição, que classifiquei em duas dimensões, das práticas artísticas que observei na realização deste “projeto” (foi registado que era esta a forma de nomear – projeto -, este trabalho a nível institucional nos documentos e diálogos do quotidiano diário).

A primeira dimensão, revelou-se imediatamente (no local e intervenientes) na decisão de participação e escolha da ideia para o trabalho a realizar. Estas, conforme registos que efetuei, foram decididas em reunião de departamento, exclusivamente pelo grupo de professores. Dos registos dessas reuniões, foi consensual e verbalizado por vários professores que: “é necessário o trabalho dos professores para que o resultado seja criativo e vistoso”. Além do planeamento, a fase de produção manual, também teve uma participação bastante reduzida ou inexistente da parte dos alunos (foi observado, que o trabalho era realizado no espaço da biblioteca, fora do horário letivo, pelos professores). Os dados recolhidos revelaram que estas práticas (pela ausência dos alunos no seu trabalho) não envolvem qualquer componente didática de reflexão, fruição e criação na sua produção. Aqui, nesta dimensão, a interpretação de “perversidade” deveu-se à ausência de qualquer objetivo pedagógico nestas participações.

A segunda dimensão, decorrente (ou causa) da anterior, evidenciou os conceitos teóricos estudados, como: “rutura na tradição”, “cultura de massas” e “hiperconsumismo”. A total ausência da componente pedagógica num contexto de aprendizagem escolar formal, em conjunto, com os critérios de escolha de vencedores, baseados unicamente no total de consumo realizado nesse espaço comercial, afastam do trabalho artístico qualquer critério estético, manual ou criativo. Como refletido por Benjamin (1992) e Lyotard (1993), a rutura na tradição resultou no abandono de quaisquer critérios anteriormente valorizados de: génio, estética, mestria ou criatividade. A autenticidade e criação surgem, agora, por “simulacros” e do espírito “eclectico” de “colonização de todos os mercados”, necessário e vital à manutenção do mercado hiperconsumista global.

Da reflexão produzida na análise destas duas dimensões, revelou-se claro o enquadramento destas práticas no conceito de “espetacularização” definido por Debord (2007). Este enquadramento, levou a outras dimensões de interpretação de dados relevantes que completaram, um pouco mais, a compreensão deste “imaginário” na escola, como veremos de seguida:



Quadro 6 – Festa de Halloween no campo de jogos da escola, atividade composta por: desfile de disfarces que os alunos prepararam em casa, e visionamento de peça teatral criada e representada por professores e auxiliares, toda esta atividade foi filmada por alunos do curso profissional de design audiovisual do agrupamento, com posterior montagem e apresentação nos meios comunicacionais (*Facebook* e sítio *web* do agrupamento). *Meme* (artefacto visual, normalmente de caráter crítico ou satírico reproduzido massivamente em redes sociais na *internet*) popular de gozo (narcísico) mediático ao Halloween nas redes sociais digitais (autor desconhecido).

Os dados e registos de observações recolhidos na festa de *Halloween* (quadro 6) realizada nessa data na escola por todas as turmas, contribuíram com mais dados. Os resultados da análise efetuada nas duas dimensões construídas anteriormente; a ausência de quadros pedagógicos, e subordinação às “culturas de consumo” globais e mediáticas. Resumidamente, a espetacularização da EA na escola, como a definida nessas dimensões; criou práticas que pude classificar de “simulacros” pedagógicos, conceito definido por Baudrillard (1991), na medida de esta relação com uma prática, já não dever nada a uma qualquer “realidade” ou “ideologia”. Neste caso, esta inscreveu-se na problemática da ausência e rejeição da “tradição”, quer nas qualidades “verificáveis”, quer valores míticos do passado, nas pedagogias e nos modelos de arte e EA.

Aqui já não existe *mimesis*, nem representação de “realidade profunda” ou deformação dessa realidade; o que é observado é uma coisa “nova”, de autoprodução ditada pelos contextos históricos de total mercantilização financeira dos “espíritos”. Este simulacro puro, já sem ligação a qualquer tradição ou “saber-fazer”, só exige uma “patine” de experiência e de representação de simulacros de ação educativa. Os efeitos

práticos, destas considerações (podem) provocar (re)formulações profundas das atividades e práticas quotidianas, bem como dos conceitos e finalidades: da educação escolarizada, aprendizagem e modelos de EA, do “papel” da escola e da “ética”, ideologia e consciência profissional dos professores.

Como sugerido pela sátira do *meme* do quadro 6, que nos diz que da experiência, já nem as sombras projetadas na caverna, ilustradas no texto a “Alegoria da Caverna” de Platão (2005) são relevantes no “novo” entendimento. Não há um retorno, ou retrocesso no sentido clássico de – progressos e retrocessos –; é mesmo algo novo, um “novo-lugar” ainda não vivido e experienciado que se constrói, - um anacronismo histórico na apropriação do conceito abrangente criado por Didi-Huberman (2017).



Quadro 7 – Fotografia da atividade realizada na “semana da família”, pintura mural com molduras pré-pintadas pelos professores onde as famílias dos alunos foram convidadas a retratarem-se criando em conjunto (alunos e adultos) uma imagem da sua família no interior de uma moldura; Fotografia proveniente de um “banco de imagens” que retrata uma família, estas imagens destinam-se a serem comercializadas para utilização em todo o tipo de publicidade (anúncios, cartões empresariais, cartazes, etc.).

Relevante na contribuição para a interpretação da conceção didática das práticas quotidianas, os dados provenientes da observação da realização de uma atividade para o dia do pai (bem como das atividades da semana da família na foto da esquerda) expostas no confronto de imagens do quadro 7 e na foto 3. Onde (sugestivamente) o caso pessoal e familiar exposto por um aluno do 1º ano contribuiu com dados para a análise das práticas pedagógicas e inclusivas da diversidade no quotidiano escolar.



Figura 3 – Postal com retrato do pai realizado, por aluno do 1º ano, para os presentes que cada aluno construiu para oferecer ao seu “progenitor” dia do Pai.

Resumidamente, a situação observada ocorreu numa aula de EA a uma turma do 1º ano. No processo de experimentação, de desenho do retrato a partir da memória no interior de uma moldura pré-desenhada pelo professor. Os dados obtidos, assinalam que esta atividade era igual para todos os alunos, com a singularidade pessoal da criação individual se poder manifestar na representação dos traços distintivos de cada pai, na escolha das cores e correspondente pintura (como ilustrado na Figura 3).

Um dos alunos ao terminar o seu trabalho, questionou o professor sobre a possibilidade de poder “fazer” outro postal. O professor ao inquirir o aluno sobre as suas motivações para executar outro postal, visto que a “normalidade” registada; é que os alunos só pedem para repetir quando acontece um “acidente” ou revelam “frustração” com o resultado obtido. Neste contexto, a resposta do aluno surgiu rápida e intencional no seu objetivo; o aluno desejava realizar um postal para o seu “pai-bónus”. Após um momento de “incompreensão” do pedido, o professor convidou o aluno a definir, como

registado para toda a turma, o que era o “pai-bónus”; a explicação foi expedita e explícita: “o Pai bónus é o companheiro da minha mãe, meu padrasto de quem gosto muito. Não é o meu pai, que não vive cá em Faro, é um pai a mais que eu tenho que brinca comigo. Sou um sortudo tenho dois pais que gostam muito de mim”. Este registo foi apontado de memória, mas o essencial é reprodução do discurso do aluno.

Perante o relato e explicação dada, o professor decidiu parar a tarefa de todos os alunos para refletir sobre a questão do “pai-bónus” e partir daquele caso concreto para um diálogo com o grupo turma valioso sobre as diversidades da constituição e tipos de família que existem na atualidade. Apesar de “não prevista” foi registado, que esse momento foi (aproveitado) e trabalhado pedagogicamente e criticamente com a turma, fomentando a emissão de opiniões e reflexão sobre as opiniões dos outros.

A reflexão essencial contida neste caso, e que se repetiu noutras situações observadas. Como suscitado pelo confronto das imagens do quadro 7, existe também na “voragem” das dinâmicas de espetacularização, que impõe modelos e condutas, já não definidos por imposições “universalistas” como no passado, mas por “modelos” comerciais visuais de representação de famílias, constantemente reproduzidos nos *media* tradicionais e digitais. No meu percurso profissional, assisti a vários posicionamentos e práticas. Da observação para este estudo foi significativa a “abertura” que recolhi perante a diversidade familiar, social e cultural dos alunos. Foi possível observar que existe uma preocupação, quer institucional, quer dos professores para todas as “diversidades” contemporâneas, e que estas se encontram consagradas nos currículos e reflexões pedagógicas do agrupamento. No entanto, os dados e observações neste estudo, indicam que na prática didática artística, essa reflexão faz-se no “desenrasca”, a construção pedagógica é “universal”, se houver “algo que não encaixe” improvisa-se como no caso analisado.

2.2. A “megastore” do mundo da Arte e Cultura na Escola



Quadro 8 – (leitura das fotos de cima para baixo, esquerda/direita): fotografia do trabalho realizado por alunos dos 3º e 4º anos, a partir da obra de Frida Kahlo, exposto na parede do pátio; trabalho escolar inspirado na obra do artista Miró (autor desconhecido, retirada de *site* de propostas atividades de EA para professores); fotografia de fragmento do quadro “Las Meninas” (1656) do pintor Velázquez (fragmento destaca da pintura o olhar da infanta na direção do espetador); fotografia da obra “TV-Buddha” de 1974 do artista Nam June Paik; livro de atividades artísticas para crianças a partir da obra da artista Frida Kahlo; gravura do princípio do sec. XX que retrata uma sala de aula para crianças na disciplina de desenho nas

escolas públicas (autor desconhecido); logotipo de site comercial de atividades artísticas do mundo da arte para crianças (logotipo inspirado no trabalho do artista abstrato Mondrian).

Na colagem do quadro 8, há uma personagem (uma criança) que nos “fita” com o olhar interruptamente, quem observa é encaminhado por esse olhar para as mais diversas interpretações sobre: o quê, quem, porquê e o que revela esse olhar. Esse “jogo” de sentidos mentais (e corporais), deixado à interpretação do observador e permitido pela representação que o artista Velázquez no séc. XVII construiu, de acordo com as teorias da arte, inaugurou uma nova era (e paradigma na criação artística) do espaço da representação visual. Como observado por Foulcault (2005), esse novo espaço de representação da “caixa”, correspondeu nas suas palavras, a um novo “espaço mental” que se desenvolveu até aos dias de hoje. O primado do espetador constrói toda a modernidade e seus movimentos artísticos e encontra nas “subjetividades” consumistas da pós-modernidade a sua total afirmação (Eco, 1977).

Dentro deste contexto dos quadros teóricos das subjetividades e de valorização dos “pequenos relatos” individuais, de construção do “eu” e de *habitus* de participação e pertença numa determinada comunidade definida por processos de representação, desenvolvidos nas teorias da pós-modernidade (Bourdieu, 2021; Goffman, 2002; Hall, 2016). A “arte infantil” ou a arte para a infância, têm desde o início do século XXI, aumentado cada vez mais em visibilidade e democratização no acesso de todos à arte na sociedade, educação, cultura e entretenimento como descrito por Foster (2022). Esta constatação é facilmente verificável pela quantidade de livros, propostas de atividades, filmes e publicidade que observamos diariamente nas livrarias, museus, anúncios, filmes e videogames.

Os conceitos de centro e margem (Hooks, 2020) esbateram-se na atualidade, mesmo nos contextos escolares, avessos a mudanças de práticas, como pude observar e registar no caso aqui descrito, existem mudanças. Essas mudanças, surgiram precisamente nos contextos das subculturas, culturas minoritárias e nas formas de opressão e exclusão das reflexões da autora. Como Foster (2022) caracteriza, na atualidade pós-moderna, o centro e a margem convivem alegremente e pacificamente no espaço da *Megastore*. Neste viajar pelo tempo, a Infanta da coroa Espanhola pintada por Velázquez (pormenor no quadro 8), executada numa sociedade de privilégios e clara definição dos lugares sociais dos indivíduos do séc. XVII, cuja fruição da arte era símbolo de prestígio, distinção social e cultural.

Hoje, a infanta aristocrata, símbolo de distinções do passado, passeia as suas “miradas” e jogos de olhares, com os olhares “estrábicos” das representações de Miró, os olhares “vazios narcísicos” das peças de videoarte de Nam June Paik, com os olhares apaixonados das vedetas da televisão, e os olhares em “transe” de um grupo musical do local geográfico mais remoto do continente africano. Agora, todos eles estão ao alcance de todos nas prateleiras da Megastore; as esferas de distinção cultural foram abafadas pelas lógicas de mercado e pela necessidade vital de consumo constante (Foster, 2022). A democratização, nas sociedades liberais, do conceito fruição da arte, de criação e educação artística, foi definido pelo capital financeiro. Para o dinheiro não há culturas alternativas ou marginalidades, tudo pode eventualmente ser rentável, especulativo e consumido, a cultura é definida pelo ecletismo que revela (Lyotard, 1993).

Decorrente das reflexões anteriores, e consequência da “mercantilização” do mundo da arte na sociedade atual, e daquilo a que interpretei como “espetacularização da educação artística”. A utilização de obras e cultura visual na escola está intimamente relacionada com fenómenos simbólicos de “moda” e *marketing* comercial do mundo do design, publicidade, cultura popular e meios multimédia digitais definidos pelo seu consumo nas grandes superfícies comerciais, físicas e digitais.



Quadro 9 – pormenor da pintura mural realizada na comemoração do dia da criança no pátio da escola; fotografia da embalagem com bonecos tridimensionais de dois personagens de jogo digital para crianças “Brawl Stars”.

A análise das fotografias do quadro 9, revelam a inequívoca semelhança de “um certo olhar” na representação do aluno, com estéticas bastante presentes nos desenhos animados e personagens de videojogos da atualidade. Existe um certo “assombro” do poder que as imagens provocam e criam no imaginário infantil. Na análise estética da pintura executada pela criança e a embalagem de figuras de um popular jogo infantil

somos imediatamente acometidos pela visceralidade da influência que os meios visuais ocultamente “colonizam” a nossa forma de ver e representar o mundo.

Nas dimensões de análise que propus, vale a pena recordar Foster (2020) quando este afirma, que todas as capacidades divergentes e “subversivas” da cultura são bem aproveitadas pelos “executivos” da “megastore” nas suas campanhas de vendas, *marketing* e consumo. Como proposto por Barthes (2007) não há interpretação sem o seu instrumento de análise fina (iconoclasta), aqui essa foi feita pela relevância do conceito de “simulacro” (Baudrillard, 1991) que estas imagens adquirem no contexto escolar. Apesar das “abordagens pedagógicas possíveis” ao mundo da arte, a observação revelou que os domínios mais trabalhados (colonizados) são os formais ou estéticos como herança dos movimentos modernistas (como registados nos quadros 8, 9 e 10).



Quadro 10 – fotografia de pintura mural realizada na comemoração do dia da criança no pátio da escola; pormenor de colagem do movimento vanguardista “Dadá”

Nesta forma de “colonização” explicitada, revelam-se nos dados recolhidos; diferentes influências e presenças, por vezes mais explícitas, noutras de forma totalmente oculta e até estrutural. Como podemos inferir do confronto das duas imagens do quadro 10, os conceitos estéticos das vanguardas artísticas da modernidade, até os mais extravagantes, continuam a exercer o seu domínio e influência, naquilo que importa para este estudo, nos conceitos de EA e práticas quotidianas de criação e fruição.

Como afirmavam Thompson (2007) e Wilson (2004) as “grandes narrativas” da arte moderna do princípio do século XX continuam bem presentes nas escolas. O próprio modelo de EA, supostamente, de “expressão individual criativa” que ainda molda as formações, imaginários e práticas dos profissionais desta área, é relevantemente capturado (no quadro 10) na técnica de colagem, devedora das técnicas e métodos dos movimentos surrealistas e dadaístas.

Para terminar a análise ao conceito de megastore do mundo da arte e cultura na escola, apresento mais um momento significativo das recolhas de dados efetuadas. Durante o período deste estudo, registei quatro atividades com a utilização de obras de arte (globais e reconhecidas). Neste estudo irei apenas apresentar e analisar uma das atividades registadas, visto que essa observação é suficiente para esta interpretação, sendo que a outra atividade nada acrescentaria em termos analíticos. Assim, a atividade observada (cujas finalidades últimas eram a comemoração do dia da mãe) explorava uma obra da artista Frida Kahlo e, foi desenvolvida com turmas do 3º e 4º anos, como registado na fotografia do quadro 8. A exploração didática (resumida à observação estética e intervenção “criativa” na reprodução de um autorretrato) pretendia criar um mural com todos os trabalhos a expor no espaço do recreio.

Do que foi possível observar, (uma das turmas de 4º ano) os alunos quando lhes foi mostrada a obra já tinham alguma “familiaridade” com os trabalhos da artista. Os registos de comentários e opiniões dos alunos durante a atividade, como: “já vi isto em *t-shirts*” ou “acho que vi na televisão”, levaram a afirmar que já existe algum “reconhecimento” da artista trabalhada. O docente, na exposição curta das tarefas a realizar, completou o diálogo dos alunos com as informações básicas sobre a obra e vida da artista. O objetivo seria associar o trabalho de uma artista (mainstream no mundo da arte) com as causas “feministas” e de direitos de igualdade entre géneros para a data específica de comemoração do dia da mãe.

De facto, as obras de mulheres artistas têm tido um interesse renovado no “mundo da Arte” em particular a “redescoberta” de obras do modernismo (até aos anos 60/70). Contribui para esse “reconhecimento” o uso, desta artista em particular, e a visibilidade que o seu trabalho tem tido na “cultura de entretenimento”. Desde o filme de “*Hollywood*” sobre a sua vida e obra, às várias utilizações comerciais em publicidade, design, retrospectivas museológicas e livros de atividades para crianças inspirados na sua obra, como o livro presente no quadro 8. Esta artista já se encontra profusamente representada em atividades artísticas propostas por manuais e sites no mundo digital. Sendo inclusivamente referido pelo docente que a ideia para este trabalho surgiu de uma pesquisa na *internet*.

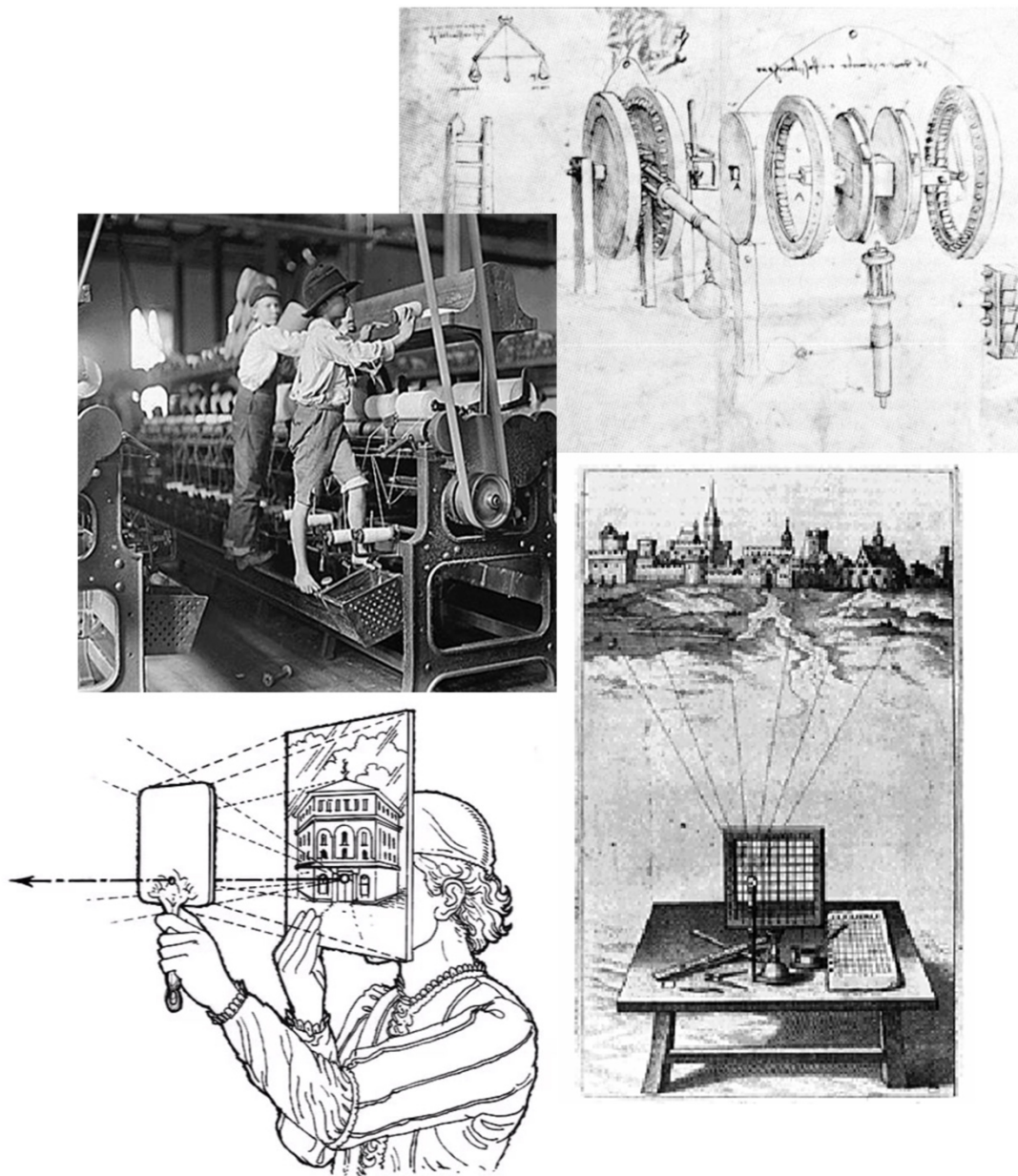


Quadro 11 – fotografia de peça teatral criada pelos educadores da escola para comemoração da Páscoa; colagem representativa de vários atores de telenovelas populares no Brasil e Portugal.

O simulacro e espetacularização aqui são revelados pela “utilização” da obra, um utilitarismo que (positivamente) e pedagogicamente reconhece o trabalho artístico das mulheres na arte “mainstream” que foi observado (percecionado) nos comentários dos alunos: “é pintado por uma mulher”, e a reação corporal observada de “contentamento” de algumas meninas aos aspetos mais “femininos” da obra. Com certeza que esse imaginário irá ter repercussões nas questões de género e de representação nos alunos (no entanto estes não são aqui estudados). Neste estudo “revela” o “uso” dado ao mundo da arte e, não entrando na componente da exploração didática, este, como observado e registado, continua “penosamente” circunscrito às “manualidades” e a questões de “gosto” dos adultos.

Para terminar, apresento mais um confronto reflexivo, o quadro 11 reflete muito do que já foi apresentado e refletido nos capítulos anteriores. No entanto, não deixa de causar alguma estranheza a insistência em práticas isentas de objetivos pedagógicos claros, que não se limitem ao entretenimento passivo onde os alunos nada experimentam ou refletem, como peças de teatro criadas por professores, cuja motivação, do que apreendi da observação, só serviram para projetar mini-vedetas (egos) do tipo televisivo.

2.3. A “obsessão” com produtos finais e estéticas do adulto



Quadro 12 – (leitura das fotos de cima para baixo, esquerda/direita): fotografia de crianças a trabalharem numa fábrica de tecidos nos finais do séc. XIX; representação de mecanismo através do desenho geométrico e científico, séc. XVIII; gravura de manual de ensino do desenho com as regras da vista em perspetiva, séc. XVII; gravura de máquina de desenho inspirada nos estudos de Alberti, manual de desenho séc. XVIII.

O ensaísta Walter Benjamin (1992) já havia alertado nos seus pensamentos da década de 1930, que a rutura na tradição iria provocar transformações inéditas, até então, aos conceitos centrais da arte antes da reprodução técnica massiva de imagens. Conceitos e mitos, como os de: génio, imitação, representação, belo, criatividade foram completamente alterados ou pura e simplesmente desapareceram. O autor, bem advertia

no seu texto, que o uso (factual) na atualidade desses conceitos, só poderá levar a um tratamento “reacionário” dos processos artísticos da contemporaneidade.

Apesar de todas as transformações a todos os níveis nos últimos cem anos, as tradições e visões da pré-modernidade e modernidade positivista continuam bem presentes nas práticas da escola estudada, segundo os dados recolhidos. A colagem do quadro 12, reflete nesse imaginário “iluminista” feito de progresso contínuo da técnica e ciência, e influência nos modelos que advogam uma visão mais “científica” e mensurável da arte e EA.

Estes modelos e práticas de EA, mais uma vez, não são fáceis de descortinar através das técnicas de recolha de dados que foram utilizadas. No entanto, foi observado, que estas práticas, têm tendência de aparecerem “misturadas” ou “embelezadas” com imagens ou metodologias “modernas”. Se reflexivamente compararmos as imagens do quadro 12 com as imagens dos quadros 13, 14 e 15 iremos encontrar bastantes pontos em comum entre elas.

As imagens do quadro 12, são temporalmente identificáveis, a aprendizagem do desenho, como refletido nos modelos de EA e na história do ensino das artes visuais em Portugal mostraram, tinham uma finalidade escolar clara no contexto social e económico desse momento histórico preciso. Como refletido no enquadramento teórico, Portugal ao arrepiro das sociedades europeias mais desenvolvidas industrialmente, manteve até muito recentemente, práticas e formações de professores completamente desfasadas dos paradigmas atuais de EA.

Quando criei este quadro de interpretação a que chamei de “obsessão” com os produtos finais, pretendia analisar as práticas, que na minha reflexão dos dados, surgem dos gostos e mitos estéticos devedores de paradigmas ultrapassados. Irei então apresentar os resultados nesta categoria, primeiro abordei todos os dados referentes às atividades que observei, quanto à forma como se organizava o trabalho e seu desenvolvimento didático. Anotei que *nenhuma atividade que assisti era livre ou facultativa em relação à criação de um produto final*. Ou seja, todas elas “exigiam” a produção de um resultado que deveria ser medido ou qualitativamente, ou quantitativamente; todas recorriam a um método de execução, não passível de ser alterado, definido pelo adulto; todas recorriam a um tema ou ideia, definida pelo adulto, sem margem para “invenções”.

Ou seja, destes três campos observados, nada podia ser mais rígido e maquinal, como se houvesse um diálogo (viagem no tempo) com a fotografia das crianças na fábrica do quadro 12. Assim estabeleci paralelos pedagógicos entre os vários quadros que criei;

primeiro, na inevitabilidade do produto final “bonito”, o quadro 13 de comparação, estabeleceu ligações com os contextos totalmente estandardizados das políticas económicas atuais, espécie de formatação comercial de supermercado.



Quadro 13 – fotografia dos trabalhos dos alunos de uma turma de 2º ano realizados por ocasião da comemoração da Páscoa (construídos a partir de um modelo fornecido pelo professor); *frame* de videojogo popular para crianças, para uso em telemóveis e *tablets* cujo tema e objetivo é gerir um supermercado procurando obter o máximo de lucro possível.

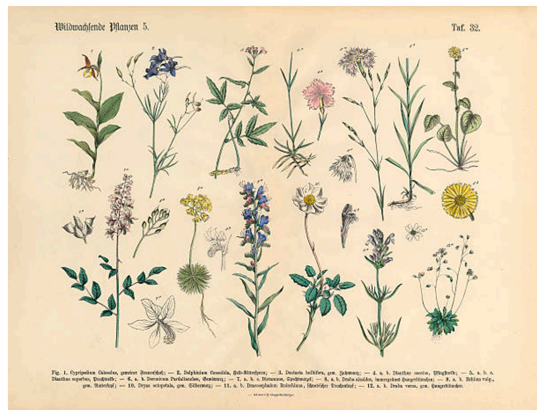
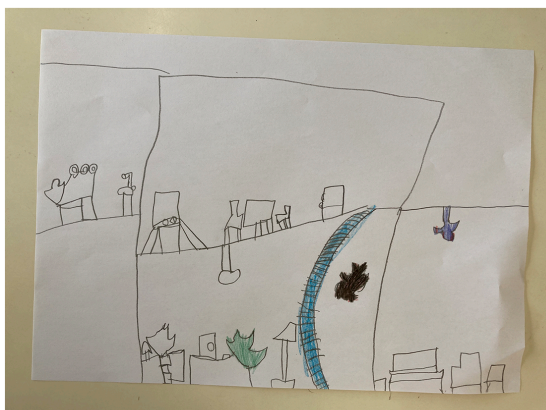
No segundo nível de análise, a imposição de métodos para realizar o trabalho, sem possibilidade de experimentação individual de outros processos, releva a atividade de construção de aviões de papel do quadro 14. Aí a comparação é clássica com os modelos “científicos” do ocidente, expressos nas fotos de máquinas de desenho de perspetiva e representações geométricas de peças e objetos e a fotografia do método de construção de origamis do Japão.



Quadro 14 – fotografia da atividade “construção de aviões de papel” realizada na semana de atividades de encerramento do ano letivo, atividade realizada no pátio de construção e lançamento/corrída de aviões; fotografia de livro de construções em papel tradicionais Japonesas (origamis).

Em relação ao terceiro nível, dos temas “impostos” pelo adulto, recorri ao desenho de observação verosímil ou narrativo (elaborado na atividade que realizei) apresentados no quadro 15. São dois dos conceitos apontados pela investigação em pedagogias visuais para a infância, que promovem e desenvolvem diferentes capacidades cognitivas,

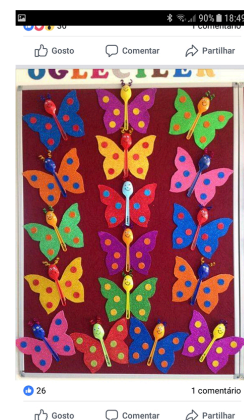
comportamentais e emocionais. A constante desvalorização das capacidades simbólicas, culturais e narrativas das crianças até aos nove anos, foi bastante observada e registada nesta investigação, em oposição a todos os estudos realizados na área pela psicologia e educação da arte na infância.



Quadro 15 – fotografia de desenho realizado na atividade “uma casa”; desenho científico na área da botânica.

Para terminar esta reflexão e análise, apresento os registos de observação das provas de aferição de EA a que assisti. Estas provas, foram bastante eloquentes na oposição e clarificação do que designei “obsessão com os produtos finais”. Ou seja, todas as propostas apresentadas nos seus exercícios, só valorizavam o processo, a experimentação e a capacidade de refletir sobre as escolhas e decisões tomadas.

De certa forma (inconsciente de oposição), a análise do que apresento como “obsessão com os produtos finais”, surgiu da observação “como professor classificador” das provas de aferição artística do 2º ano. A análise dos exercícios propostos na prova (e confronto com as práticas diárias observadas). A atividade realizada “uma casa” também contribui particularmente para esta análise, pelo total contraste que obtive das práticas diárias da escola.



Quadro 16 – fotografia de animal fantástico construído por aluno na prova de aferição de Artes Visuais do 2º ano; imagens de propostas de trabalho decorativo encontradas na internet e massivamente utilizadas no quotidiano escolar.

A alteração dos anteriores programas de expressão artística pelas orientações das aprendizagens essenciais – perfil dos alunos (IAVE, 2018) no 1º ciclo em Artes Visuais, como já referido, introduziu modelos de práticas (nos documentos) que privilegiam o carácter “reflexivo” onde a apropriação e interpretação são o motor da “experimentação”. Do meu ponto de vista profissional, de vários anos de professor classificador e das formações ministradas pelo IAVE que frequentei, as provas de aferição foram introduzidas, a par das finalidades expressas no documento, também como uma demonstração de novas práticas. O carácter formativo destas provas é evidente e assumido, e na minha opinião ao nível de qualquer formação para professores. Logo, são momentos que devem ser aproveitados e refletidos e, que indicam os modelos definidos curricularmente.

Ora nas provas as propostas didáticas e itens de avaliação, o “processo” é valorizado em comparação com os “produtos finais” (prova aferição 2023 – 2º ano – AV). Este modelo encontrou, demasiadas vezes “incompreensões” por parte dos docentes e restantes adultos, pelo contrário (como observado), os alunos “adoram” e revelaram que tinham tido oportunidade de “experimentar” como não têm nas aulas.

O “desconforto” de alguns professores com os exercícios da prova, revelaram-se num certo “tradicionalismo” da função decorativa ou do “belo” do trabalho artístico, com comentários que registei como: “isto no fim não é nada, só se gasta material”, e em relação à avaliação registei - “nunca avaliam a criatividade”.

IV. Conclusão

“...segundo Freud, a consciência enquanto tal não registaria absolutamente nenhum vestígio da memória. Teria antes outra função significativa, a de agir como proteção contra estímulos (...) defendendo-as da influência uniformizadora, e portanto destrutiva, das energias muito mais poderosas que actuam no exterior. A ameaça que vem destas energias é a dos *choques*. Quanto mais habitual se tornar o seu registo na consciência, tanto menos se terá de contar com um efeito traumático desses choques.”
(Benjamim, 2006, p. 111)

Etimologicamente a palavra espetáculo, deriva do latim; *specs*, que designa a ação de olhar e significa: chamar a atenção, atrair, fixar o olhar. Da raiz derivaram várias palavras vinculadas às ideias de “olhar”, como: espetador, aquele que vê; festa pública ou espetáculo; espelho; especular.

Iniciei esta conclusão, com a necessidade de completar significados (fechar o círculo deste “olhar”), para melhor entendimento da finalidade desta investigação; no âmbito da procura de quadros de compreensão do “imaginário” da arte e cultura de uma escola primária. O sujeito da investigação realizada foi o “imaginário”, e a definição deste conceito nas disciplinas de teorias da arte e sociologia refere-se; a um conjunto de símbolos e competências desenvolvidas através de “imagens” em um determinado grupo.

No conceito, aqui atribuído, do estudo do “imaginário”; este reporta, para o significado central, de imagem (como representação), no processo de construção, por uma comunidade, de uma “cultura” e consciência de imagens (símbolos) partilhada.

Após esta definição daquilo que representa “imaginário”, e sua consciência de experiência, torna-se mais evidente a reflexão que pretendo realizar, assim: esta investigação – às imagens construídas e partilhadas - de uma instituição escolar (uma escola do 1º ciclo) permitiu descortinar alguns “rituais”, usos e práticas das imagens que “povoam” aquela “comunidade” no contexto histórico em que se realizou este estudo.

Os resultados obtidos, da investigação etnográfica realizada, permitiram a construção de três quadros de compreensão – da vida quotidiana das imagens nesta escola, e de como são criadas e “vivas” diariamente por todos os indivíduos dessa “comunidade”.

O primeiro quadro revelado, das análises aos resultados, que permitiu construir conhecimento das características únicas “da vivência (cultura) das imagens nesta escola”

relacionam-se com os objetivos; como são criadas e como são partilhadas? Na resposta as estas questões, os resultados permitiram evidenciar, que; as práticas de criação e fruição de “imagens”, ou seja, do “imaginário” desta comunidade se caracteriza pela sua espetacularização, no sentido de todos os recursos (criação, usos e expositivos) utilizados por essa comunidade se centrarem numa lógica expositiva de “consumo de outro grupo”, para o seu “exterior”; e não para atender a “uma necessidade expressiva específica” própria da comunidade escolar estudada.

A compreensão deste quadro de espetacularização na escola é precisamente (neste estudo) definida pelo conceito de “espetáculo” e seus significados de: chamar a atenção, atrair, festa e espelho presentes na origem deste termo, que se revelaram esmagadoramente presentes nas recolhas de dados.

Assim pude concluir que, quanto às práticas de criação e exposição de imagens (sejam da EA, dos professores, alunos, funcionários, EE) na escola, todas são enquadradas e direcionadas para fins de “entreter” e de “entretenimento”. E aqui volto à definição de espetáculo como “olhar” e sua metáfora básica; “ver o evento” e não participar dele, - espécie de *voyeur* - tão cara, ao princípio da modernidade e à definição moderna de “imagem” de Baudelaire (2006). Resumindo posso concluir, que esta comunidade escolar na construção do seu “imaginário” está historicamente e culturalmente inserida nas operações típicas da “sociedade de massas” da atualidade. Em que o carácter artístico de qualquer evento, que inicialmente pretendia atender a uma necessidade específica dessa comunidade e era preservado e transmitido através do seu circuito próprio, é transformado em espetáculo para consumo de outro grupo, que nada tem a ver com a comunidade de origem (Carvalho, 2010).

Esta transformação, conduziu a que o “imaginário” atual, como revelado nas análises dos resultados, da escola se tenha alterado profundamente em relação às tradições e práticas do passado. E que os seus modelos pedagógicos, ao nível dos usos, didáticas de criação artística, experimentação, fruição e valor da cultura visual e paradigmas de ação educativa também se situem noutra campo. Essas transformações, também se exercem na “modelação” dos espíritos e de atuação profissional dos professores, funcionários e chefias. E por fim, alteram profundamente a experiência do processo educativo, da construção e (re)produção cultural, do conceito de arte e sua finalidade na formação dos alunos.

A conclusão mais significativa, produzida por este estudo, na compreensão do “imaginário” visual desta escola, advém da transformação na experiência dos alunos. Para

Benjamin (2006), espetacularizar significava, entre outras coisas, “dissolver o sentido do que é exibido para deleite do espetador”. Para este autor, o espetáculo moderno, pela sua característica de tornar o sujeito num *voyeur*, provoca uma distância e um não envolvimento que o torna incapaz de influenciar o sujeito no campo da sua experiência.

Esta reflexão de experiência, é fundamental nos processos educativos, pois a espetacularização apenas exige uma ideia de “vivência” em oposição à ideia de “experiência”. Enquanto a ideia de experiência implica um impacto na existência do indivíduo (estético, emocional, intelectual, espiritual, afetivo) e conecta-o a uma comunidade e sua tradição, a vivência é um fenómeno moderno, das sociedades industriais massificadas, que se caracterizam pela ausência de profundidade histórica, superficialidade e fugacidade, quer individual, quer coletiva (Carvalho, 2010).

Esta dicotomia experiência *versus* vivência, foi bem documentada na apresentação das análises; quando a maioria das práticas visuais da escola se limitavam a exigir dos alunos o seu “olhar” e presença, não envolvendo qualquer tarefa de experimentação, construção e fruição crítica.

Os quadros seguintes que criei para caracterizar o “imaginário” daquela escola, são devedores em grande parte deste deslocamento pedagógico para a sua espetacularização, e advém dos processos que esta cria. Irei referir três: *i*) a espetacularização implica que os interesses de quem consome sejam mais relevantes, que os interesses de quem os produz; *ii*) ao passarem a ser um objeto de consumo, o seu valor e uso para a comunidade que os produz desaparece e passam apenas a valor de troca dependente dos padrões de desejo de quem os consome; *iii*) passam a ser (re)significados de fora para dentro, são os interesses do consumidor que definem o seu papel (Carvalho, 2010).

Estes três processos originam os dois outros quadros de compreensão que criei, assim: os usos de imagens da arte e cultura na escola estavam subordinados a um “utilitarismo” que surge precisamente dos interesses e dos valores de quem os consome. A componente pedagógica é desviada dos processos de experiência dos alunos, para os interesses de vivência de quem “olha”. O mesmo acontece no quadro de “obsessão com os produtos finais” os interesses das práticas de criação estão subordinados, não aos interesses e experiências dos alunos, mas aos valores e critérios estéticos dos adultos (professores) e de quem os vai consumir (comunidade, EE).

Concluindo, considero que este estudo permitiu construir quadros de análise pertinentes da definição do “imaginário” visual da escola, e de criar maior conhecimento, sobre os seus processos na atualidade. Permitiu avaliar e caracterizar práticas pedagógicas

de criação e de fruição e situá-las nos modelos contemporâneos da EA e de cultura. Por ser uma investigação etnográfica, as análises foram surgindo da observação diária da comunidade escolar nas suas rotinas, atividades e práticas. A consciência teórica apresentada, fruto das análises da situação histórica, social e económica que vivemos na atualidade e das questões específicas da “imagem” revelaram-se essenciais para a interpretação e análise produzida. Assim, a questão da redefinição das práticas pedagógicas exercidas pela espetacularização do ensino nas escolas deve exigir maior investigação e análise crítica, pois, essa influência, como vimos, reestrutura todas as finalidades da educação escolarizada e o próprio papel da escola na atualidade.

Referências Bibliográficas

- AAA. American Anthropological Association. (2001). *Guidelines for the professional evaluation of ethnographic visual media*. <http://www.societyforvisualanthropology.org/resources/svaresolution.pdf>
- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los Libros de la Catarata.
- Achuti, L. E. R. (1997). *Fotoetnografía: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Tomo Editorial.
- Adorno, T. W. (2009). *Indústria cultural e sociedade*. Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (2003). *Experiência e criação artística*. Edições 70.
- Agamben, G. (2008). *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Editora UFMG.
- Agirre, I. (2012). Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte em la escuela infantil. *R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v 14, n.2.
- Agirre, I. (2010). Sobre os usos del arte em la escuela infantil. In Vida, R. G., Viana, M. A. M. & Castro, C. G (edit). *I Congreso Internacional “Arte, Ilustración y Cultura Visual em Educación Infantil y Primaria: Construcción de Identidades”*. Universidade de Granada.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística – ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Octaedro – EUB.
- Almeida, B. P. de (1996). *O plano de imagem: espaço da representação e lugar do espectador*. Assírio & Alvim.
- Amado, J. (coor.) (2014). *Manual de investigação qualitativa*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Apple, M. W. (1999). *Poder, significado e identidade: ensaios de estudos educacionais críticos*. Porto Editora.
- Arnheim, R. (2000). *Arte & percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. Editora Pioneira.
- Aristóteles (2007). *Poética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education*. Person Education.
- Bateson, G & Mead, M. (1942). *Balinese character: photographic analysis*. Academia de Ciencias de Nueva York.
- Barthes, R. (2007). *Mitologias*. Edições 70.
- Barthes, R. (1981). *A câmara clara*. Edições 70.
- Baudelaire, C. (2006). *A invenção da modernidade: sobre arte, literatura e música*. Relógio d'Água Editores.
- Baudrillard, J. (1991). *Simulacros e simulação*. Relógio d'Água Editores.

- Bazalgette, C., Parry, B. & Potter, J. (2011). Creative, cultural and critical: media literacy theory in primary classroom. *Creative Engagements: Thinking with Children 7th Global Conference*. Oxford.
- Benjamin, W. (2006). *A modernidade*. Assírio & Alvim.
- Benjamin, W. (1992). *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Relógio d'Água Editores.
- Berger, J. (1987). *Modos de ver*. Edições 70.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control: estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Ediciones Akal.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Editora UFMG.
- Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Ed. Coimbra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolivar, A. (2002). “De nobis ipsis silemus?”: epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v.4, n.1.
- Bourdieu, P. (2021). *O poder simbólico*. Edições 70.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2008). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Bourdieu, P. (2000). *Acts of resistance: against the new myths of our time*. Polity Press.
- Bresler, L. (2007). *International handbook of research in arts education*. Springer.
- Brisset, D. (1999). Fotografia etnográfica: acerca de la fotografía etnográfica. *Gaceta Antropológica, nº 15*. Universidad de Málaga.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Caetano, A. P. & Silva, M.L. (2009). Ética profissional e formação de professores, Sísifo. *Revista de Ciências da Educação, 8*, 49-60.
- Carvalho, J. J. (2010). Espetacularização e canibalização das culturas populares na América Latina. *Revista Antropológicas, ano 14*, v.21.
- Chaplin, E. (1994). *Sociology and visual representation*. Routledge.
- Chipp, H. B. (1999). *Teorias da arte moderna*. Martins Fontes.
- Conselho Nacional de Educação. (1998). *Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes*. Ministério da Educação de Portugal.
- Coelho, D. P., Caramelo, J. & Menezes, I. (2018). Educação para o desenvolvimento na era global: possibilidades de uma leitura pós-colonial. *Educação, Sociedade & Culturas*, (53), 97-119. <http://doi.org/10.34626/esc.vi53.67>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.

- Cortesão, L. & Amorim, J. P. (orgs.) (2021). *Novos contributos para a leitura da obra de Paulo Freire: novos tributos a Paulo Freire*. Edições Afrontamento.
- Daun, H. (2011). Globalization, EU-ification, and the new mode of educational governance in Europe. *European Education*, vol.43, n1. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934430102>
- Debord, G. (2003). *A sociedade do espetáculo*. Projeto Periferia.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didáctica Editora.
- Dewey, J. (1974). *A arte como experiência*. Abril Cultural.
- Didi-Huberman, G. (2017). *Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens*. Orfeu Negro.
- Dijk, J. (2013). *The culture of connectivity: a critical history of social media*. Oxford University Press.
- Dikovitskaya, M. (2005). *Visual culture: the study of the visual after the cultural turn*. MIT Press.
- Dubuffet, J. (2022). *Asfixiante cultura*. Orfeu Negro.
- Duchamp, M. (1990). *Engenheiro do tempo perdido*. Assírio & Alvim.
- Duncum, P. (2010). Seven principles for visual culture education. *Art Education*, 63, Nº1.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge University Press.
- Durkheim, E. (1993). *As regras do método sociológico*. Editorial Presença.
- Eagleton, T. (2003). *A ideia de cultura*. Temas & Debates.
- Eça, T. T. (2014). Para além do crepúsculo das artes visuais na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 17-27.
- Eça, T. T. (2008). Educação artística em Portugal: entre a tradição e a ruptura. *Pós: Belo Horizonte*, v. 1, n. 1, 26-36.
- Eça, T. T. (2000). 150 anos de ensino das artes visuais em Portugal. *IV Jornadas de Historia de la Educación Artística*. Universidade de Barcelona.
- Eco, U. (1976). *Obra aberta*. Editora Perspectiva.
- Efland, A.D., Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Ediciones Paidós.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Fernandes, D. (coor) (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Ministério da Educação de Portugal.
- Ferreira, B. & Raposo, R. (2017). Evolução do(s) conceito(s) de desenvolvimento. um roteiro crítico. *Cadernos de Estudos Africanos*, 34, 113-144.
- Foster, H. (2020). *Design e crime: e outras diatribes*. VS Editor.
- Foucault, M. (2021). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Edições 70.
- Foucault, M. (2005). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Edições 70.

- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Ediciones Octaedro.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Afrontamento.
- Freud, S. (1992). *Textos essenciais sobre literatura, arte e psicanálise*. Publicações Europa-América.
- Freund, G. (2006). *La fotografía como documento social*. Editorial Gustavo Gili.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Giddens, A. (2017). *Capitalismo e moderna teoria social*. Editorial Presença.
- Giroux, H. A. (2005). *Estudios culturales, pedagogia crítica y democracia radical*. Editorial Popular.
- Giroux, H. A. (2003). *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. & Simon, I. R. (1988). Schooling, popular culture, and a pedagogy of possibility. *Journal of Education*, v. 170, nº1. <https://doi.org/10.1177/002205748817000103>
- Goffman, E. (2002). *A representação do eu na vida cotidiana*. Editora Vozes.
- Gombrich, E. H. (1995). *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. Martin Fontes.
- Grady, J. (2001). Becoming a visual sociologist. *Sociological Imagination*, v. 38. Nº 2-3
- Gramsci, A. (2021). *A cultura, os subalternos, a educação*. Edições Colibri.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Habermas, J. (2017). *A modernidade: um projecto inacabado*. Vega.
- Hall, S. (2016). *Cultura e representação*. Editora Apicuri e Editora PUC-Rio.
- Hall, S. & Mellino, M. (2007). *La cultura y el poder: conversaciones sobre los cultural studies*. Amorrortu Editores.
- Harper, D. (1998). An argument for visual sociology. In Prosser, J. (ed.). *Image based research: a sourcebook for qualitative researchers*. Falmer.
- Hernández, F. (2012). *Espigador@s de la cultura visual: outra narrativa para la educación de las artes visuales*. Ediciones Octaedro.
- Hernández, F. (2010). Direccionalidad y análisis dialógico-performativo frente a los discursos sobre la infancia. In Vida, R. G., Viana, M. A. M. & Castro, C. G (edit). *I Congreso Internacional “Arte, Ilustración y Cultura Visual em Educação Infantil y Primaria: Construcción de Identidades*. Universidade de Granada.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Ediciones Octaedro.
- Hooks, B. (2022). *Teoria feminista – da margem ao centro*. Orfeu Negro.
- Hooks, B. (2021). *Ensenar a transgredir – la educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Horovitz, L. B. (1973). *Understanding children`s art for better teaching*. C. E. Merrill.
- Joly, M. (1999). *Introdução à análise da imagem*. Edições 70.

- Kilomba, G. (2020). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, Orfeu Negro.
- Knowles, J. G. & Cole, A. L. (2008). *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues*. Sage Publications.
- Lessig, L. (2008). *Remix: making art and commerce thrive in the hybrid economy*. Bloomsbury Academic.
- Lipovetsky, G. (2007). *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Edições 70.
- Liotard, J.- F. (1993). *O pós-moderno explicado às crianças*. Publicações Dom Quixote.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1970). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Mestre Jou.
- Lowenfeld, V. (1954). *Your child and his art; a guide for parents*. Macmillan.
- Maia, T. (2022). *Vida a crédito: arte contemporânea e capitalismo financeiro*. Sistema Solar.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the western pacific*. Routledge.
- Manovich, L. & Arielli, E. (2022). *Artificial aesthetics: a critical guide to AI, media and design*. <http://manovich.net/index.php/projects/artificial-aesthetics>
- Manovich, L. (2009). The practice of everyday (media) life: from mass consumption to mass cultural production? *Critical Inquiry* 35. University of Chicago.
- Martin, L. J. (2011). Economias de la subjetividad: algunos comentarios sobre infancia, publicidade y consumo. In Viadel, R. M. *Infancia, mercado y educación artística*. Ediciones Aljibe.
- Marx, K. & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Boitempo Editorial.
- Massironi, M. (1989). *Ver pelo desenho – aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos*. Edições 70
- McCowan, W. & Unterhalter, E. (Eds.) (2015). *Education and international development: an introduction*. Bloomsbury Academic.
- McCowan, T. (2011). Human rights, capabilities and the normative basis of “education for all”. *Theory and Research in Education*, 9, 283-298. <https://doi.org/10.1177/1477878511419566>
- McLuhan, M. (2008). *Compreender os meios de comunicação: extensões do homem*. Relógio D'Água Editores.
- Merleau-Ponty, (2018). *O olho e o espírito*. Vega.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Ediciones Paidós.
- Morin, E. (2002). *Cultura de massas no século XX: neurose*. Forense Universitária.
- Moura, A. & Barbosa, G. (2018). Ensinar Cidadania com Arte: Olha para o que eu faço...Não Olhes para o que eu digo! *Saber & Educar* 24. *A Educação Artística no Sec. XXI*.

- Neves, J. L. C. (1994). O crescimento económico português no pós-guerra: um quadro global. *Análise Social*, vol. XXIX (128), 1005-1034.
- Panofsky, E. (1989). *O significado nas artes visuais*. Editorial Presença.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. LTD.
- Platão (2005). *A república*. Guimarães Editores.
- Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre “infância como fenómeno social”. *Pró-Posições*, v. 22, n. 1. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- Read, H. (1982). *A educação pela arte*. Edições 70.
- Santos, B. de S. (org) (2001). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Edições Afrontamento.
- Steinberg, S. R. (2010). The new childhood: kinderculture, signs and symbols of commodification. In Vida, R. G., Viana, M. A. M., Castro, C. G (edit). *I Congreso Internacional “Arte, Ilustración y Cultura Visual em Educación Infantil y Primaria: Construcción de Identidades”*. Universidade de Granada.
- Teodoro, A. & Aníbal (2007). A educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.
- Thompson, C. M. (2007). The culture of childhood and the visual arts. In Bresler, L. *International handbook of research in arts education*. Springer.
- Tobin, J. (2000). *Good guys don't wear hats: children's talk about the media*. Columbia University.
- Torres, C. A. (2021). Investigação-ação participativa e educação popular na América Latina. In Cortesão, L. & Amorim, J. P. (orgs.). *Novos contributos para a leitura da obra de Paulo Freire: novos tributos a Paulo Freire*. Edições Afrontamento
- Tota, A., L., (2000). *A sociologia da arte: do museu tradicional à arte multimédia*. Editorial Estampa.
- Touraine, A. (1992). *Crítica da modernidade*. Instituto Piaget.
- Viadel, R. M. (coord) (2011). *Didáctica de la educación artística para primaria*. Pearson Educación.
- Viadel, R. M. (2011). *Infancia, mercado y educación artística*. Ediciones Aljibe.
- Viadel, R. M. (ed) (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. Dinalivro.
- Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamento e linguagem*. Climepsi Editores.
- Wilson, B. (2007). A story of visual cultural and pedagogical webs. In Bresler, L. *International handbook of research in arts education*. Springer.
- Wilson, B. (2004). Child art after modernism: visual culture and new narratives. In Eisner, E. & Day, M. *Handbook of research and policy in art education*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Wiseman, A. M. & Wrenn, M. (2018). Critical media literacy for elementary students in an after-school programme. *Pedagogika*, 68(3).
<https://doi.org/10.14712/23362189.2018.838>
- World Arts Alliance (2006). Joint declaration.
<http://www.insea.org/sites/default/files/uploads/WAEE%20DOC.PDF>
- Zafra, R. (2011). Aprender a ser/aprender a ver: género y mito em la construcción de imágenes visuales. In Viadel, R. M. *Infancia, mercado y educación artística*. Ediciones Aljibe.

INFORMAÇÃO DE REQUISITOS DE PRIVACIDADE DE DADOS

Termos e Condições Gerais de Privacidade de Dados

O/A "Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve" (FCHS) da Universidade do Algarve, com sede em Campus da Penha, 8005 139, Faro, Portugal, telefone +351289800100, esta a realizar o questionário "As "imagens" na escola" no âmbito do estudo "Que Imagens da "Arte" e Cultura" mostram os Professores de Artes Visuais nas suas Aulas", no período "mês de maio e junho de 2023", e tem como responsável pelo estudo "João Álvaro Rodrigues Fernandes".

O principal objetivo do estudo é "identificar e compreender que imagens constroem o "imaginário" de uma escola do 1º ciclo do Ensino Básico". Este questionário/inquérito é realizado através do suporte "de um diário de campo e pesquisa fotográfica onde serão registadas as atividades diárias da escola".

Os dados pessoais previstos a tratamento no âmbito do estudo "Que Imagens da "Arte" e Cultura" mostram os Professores de Artes Visuais nas suas Aulas" são; idade e sexo, sendo que a categoria dos titulares a recolher os dados será "os alunos a frequentar o 1º ciclo na escola a estudar".

Todos os dados são recolhidos apenas para efeitos da " Que Imagens da "Arte" e Cultura" mostram os Professores de Artes Visuais nas suas Aulas ", estando garantida a confidencialidade do seu tratamento e a exclusiva utilização pela Universidade do Algarve, com um período de retenção dos dados sendo o mínimo necessário para a realização do estudo, e sendo o seu tratamento realizado nos termos e condições da Política de Proteção de Dados que se encontra acessível em www.ualg.pt.

Se necessitar de algum esclarecimento adicional em relação à participação ou ao preenchimento do questionário, é favor contactar pelo contato telefónico 964706348 ou pelo email: jarf.edu@gmail.com.

Eu aceito os termos e as condições acima descritos. Da mesma forma, como titular de dados, aceito as condições gerais e os termos das Políticas de Proteção de Dados do Universidade do Algarve.

Titular de Dados: Assinatura _____ Data ___/___/____

Para Titulares de Dados menores de 16 anos deve assinar o Titular de Responsabilidade Parental:

Assinatura _____ Data ___/___/____

Consentimento para Tratamento de Dados

Autorizo expressamente o tratamento dos dados pessoais pela Universidade do Algarve, para efeitos de estudo realizado na investigação " Que Imagens da "Arte" e Cultura" mostram os Professores de Artes Visuais nas suas Aulas ", de acordo com os termos de informação sobre tratamento de dados e a Política de Proteção de Dados que se encontram disponíveis em www.ualg.pt. Estou consciente de que posso retirar o consentimento ou exercer os direitos de proteção de dados, designadamente os direitos de reclamação, acesso, retificação, oposição, limitação do tratamento ou apagamento, através de contacto com o Encarregado da Proteção de Dados da Universidade do Algarve pelo correio eletrónico rgpd@ualg.pt, e caso assim o considere necessário, apresentar reclamação à Comissão Nacional de Proteção de Dados, através dos contatos disponíveis em www.cnpd.pt.

Titular de Dados: Assinatura _____ Data ___/___/____

Para Titulares de Dados menores de 16 anos deve assinar o Titular de Responsabilidade Parental:

Assinatura _____ Data ___/___/____

Re: Autorização de guião

Regulamento Geral da Proteção de Dados <rgpd@ualg.pt>

sex, 28/04/2023 18:48

Para: JOÃO ÁLVARO RODRIGUES FERNANDES <a36249@ualg.pt>

Estimado João Álvaro Rodrigues Fernandes

Na qualidade de Encarregado da Proteção de Dados da UALG e na sequência da continuidade do Vosso pedido de Parecer sobre a Conformidade RGPD do questionário no âmbito do estudo "Que Imagens da "Arte" e Cultura" mostram os Professores de Artes Visuais nas suas Aulas", confirmo encontrar no estudo as condições necessárias para evitar possíveis situações que possam responsabilizar a UAlg em termos de falta de cumprimento de requisitos da conformidade de privacidade de dados conforme o RGPD e LPDP.

Mais informo que para garantir a conformidade RGPD o documento de Informação Prévia de Privacidade de Dados deve ser apresentado **a cada participante** requisitando a sua leitura, tomada de conhecimento e assinatura para os termos e condições e termo de consentimento.

Este email representa parecer do EPD sobre tratamentos de dados pessoais e pode ser apresentado para Parecer da Comissão de Ética da Ualg.

Ao dispor para eventuais esclarecimentos ou informações adicionais.

Melhores Cumprimentos

Júlio Fernandes - na qualidade de EPD da UAlg

Para mais informação e guias de ajuda, aconselho vivamente consultar a área de "Proteção de Dados" na Intranet da Ualg em <https://ualgnet.ualg.pt/servicos#protecao-de-dados> .

Faro, 3 de maio de 2023

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas João de Deus - Faro

Eu, João Álvaro Rodrigues Fernandes, professor do quadro de nomeação definitiva do grupo 110, venho por este meio requerer autorização para realizar estudo nas escolas do 1º ciclo e alunos das turmas onde leciono. Este insere-se no âmbito da minha investigação no curso de Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve sob orientação do professor Doutor António Fragoso.

A investigação tem como tema “o “imaginário” visual das escolas do 1º ciclo” e pretende: realizar atividades com os alunos; fotografar trabalhos, espaços e exposições; observar o quotidiano e as práticas das artes visuais nas escolas. Os objetivos principais são observar e analisar as “realidades visuais e culturais” dos alunos e de que forma estas se expressam no quotidiano escolar.

Todos os dados recolhidos, no âmbito deste estudo, serão regidos de acordo com os termos de informação sobre tratamento de dados e política de proteção de dados, sendo garantida a confidencialidade e anonimato de todas as imagens recolhidas.

João Álvaro R. Fernandes