



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

O PAPEL DA EXPRESSÃO PLÁSTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FORMAL

O contributo do serviço social

Maria do Rosário Tavares Pires



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Maria do Rosário Tavares Pires

O papel da expressão plástica no contexto da educação formal: o contributo do serviço social

Mestrado em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professor Doutor Alexandre Costa

Julho de 2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos: Jorgeane Inês Pires Silva e Hernany Jorge Pires Silva.

“A imaginação, como base de toda a atividade criadora se manifesta por igual em... objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou de determinados sentimentos que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano” (Vygotsky, 1998, p. 7).

AGRADECIMENTOS

Queria expressar a minha gratidão a todos quantos de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização do trabalho de investigação que se apresenta. É com profundo prazer e espírito de agradecimento que me congratulo pelo carinho, amor, dedicação e espírito de ajuda a mim dispensados para que tal trabalho se efetuasse. São eles:

A Deus ser absoluto, pelo dom da vida, pela força, por tudo que enfrentei para poder chegar até aqui, tendo estado presente na minha vida em toda essa trajetória, renovando as minhas forças.

Aos meus pais, Domingos C. E. Pires e Inês Tavares, pela importância em minha formação pessoal e académica, e pelo amor incondicional a mim dedicado.

Ao meu companheiro e cúmplice de história José Jorge Silva, pelo contínuo apoio e incentivo para superar os obstáculos, e pela fonte de amor, carinho e confiança que para mim representa. Aos meus filhos Jorgeane Inês Pires Silva e Hernany Jorge Pires Silva, pelo incentivo e compreensão nos momentos da minha ausência.

Aos meus irmãos, em especial Maria de Fátima Tavares Pires, que sempre me apoiaram, aos meus familiares principalmente as minhas sobrinhas Tanya Raquel Pires Gomes, Joelma Sofia Pires Gomes e meu grande amigo Luís Geraldino de Pina pelo apoio. Ao professor Doutor Alexandre Costa, orientador desta dissertação, pela condução do trabalho, disponibilidade demonstrada, ensinamentos e encorajamento transmitidos, sobretudo nos momentos mais difíceis da pesquisa.

Ao Prof. Doutor Carlos Almeida, à Prof.^a Dra. Maria José, pelos incentivos e Coordenação do Mestrado em Educação Artística, e à Prof.^a Doutora Anabela Moura pelas sugestões sobre o projeto da minha dissertação. Aos colegas do curso, pela partilha de informação. À Professora Doutora Assunção Pestana, pela colaboração na revisão da dissertação. Aos professores e alunos da Escola Maria de Fátima Correia Baessa da Cidade de Pedra Badejo, participantes no meu trabalho, pela forma acolhedora que me receberam, contribuindo positivamente para os resultados do mesmo.

RESUMO

O presente estudo aborda as discussões sobre a questão da arte e sua aproximação com o serviço social, a incidir sobre o desenvolvimento das competências artísticas das crianças, dos 6 aos 12 anos, na escola Maria de Fátima Correia Baessa, da Cidade de Pedra Badejo, e descreve algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação face ao ensino da arte. Foi utilizada uma abordagem e metodologia qualitativa, associada ao estudo de caso que permite aproximar a complexidade da questão de partida e objetivos da investigação. A recolha de dados é feita através de entrevistas semi-diretivas e análise documental (documentos, ofícios e legislação). O conjunto de entrevistas semi-diretivas realizado aos professores e alunos teve como objetivo geral especificar, clarificar, bem como aprofundar alguns dados sobre a opinião dos professores e alunos acerca da educação artística nas classes do Ensino Básico Obrigatório, (EBO). A análise dos dados é desenvolvida através do cruzamento da informação proveniente de entrevistas semi-diretivas aos professores da instituição em estudo assim como a análise documental.

Para tal, optamos por entrevistar três (3) professores e treze (13) alunos da escola em estudo. A recolha de dados empíricos foi efetuada em outubro 2018, através de observação direta da prática docente, nas salas de aula e inquérito por questionário.

Palavras-chave: arte, educação, expressão plástica, serviço social, ensino e aprendizagem dos alunos.

ABSTRACT

This study deals with the discussions about the art issue and its approach to social work, focusing on the development of children's artistic skills, from 6 to 12, at the Maria de Fátima Correia Baessa School, in the city of Pedra Badejo, and describes some cultural manifestations, demonstrating attitudes of interest, respect and participation in the teaching of art. It was used a qualitative approach and methodology, associated to the case study that allows to approach the complexity of the starting point and objectives of the investigation. Data collection is done through semi-directional interviews and documentary analysis (documents, offices and legislation). The set of semi-directive interviews carried out with teachers and students had as general objective to specify, clarify, as well as to deepen, some data on the opinion of teachers and students about the artistic education in the classes of Compulsory Basic Education (EBO). The analysis of the data is developed by cross-referencing information from semi-directive interviews to the teachers of the institution under study as well as the documentary analysis.

For this, we chose to interview three (3) teachers and thirteen (13) students from the school under study. The collection of empirical data was carried out in October 2018, through direct observation of the teaching practice, to the classrooms and questionnaire survey.

Keywords: Art, education, plastic arts, social work and students' teaching - learning.

INDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 - Profissão dos pais ou encarregados de educação	109
Quadro n.º 2 - Profissão dos encarregados de educação por categoria	110
Quadro n.º 3 - Onde ouviu falar da arte pela primeira vez	112
Quadro n.º 4 -Tipo de arte pretendido pelos alunos	112
Quadro n.º 5 - Relação entre a primeira opção e a segunda	113

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (MAPA E FOTOS)

Figura nº 1 – Localização geográfica da EMFB	94
Figura nº 2 - Fotografia da Escola Maria de Fátima Baessa em 2018	95
Figura nº 3 - Imagem da escola Maria de Fátima Baessa em 2018	97
Figura nº 4 – Localização geográfica do Concelho de Santa Cruz	127
Figura nº 5 – Construção individual do espirais	133
Figura nº 6 – Construção coletiva dos espirais	134
Figura nº 7 – Construção dos espirais em grupo	135

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AT	Abordagem triangular
AS	Assistente Social
AZM	Associação Zé Moniz
CV	Cabo Verde
EB	Ensino Básico
EVT	Educação Visual e Tecnológica
EI	Ensino Integrado
DM	Desenvolvimento Médio
DMEC	Dados do Ministério de Educação e Cultura
ESS	Educação e Serviço Social
ICCA	Instituto Cabo-Verdiano de Crianças e Adolescentes
IPVC	Instituto Politécnico de Viana de Castelo
GE	Gestão Escolar
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério de Educação
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
SS	Serviço Social
SOS	código universal do socorro
ESS	Educação e Serviço Social
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
EMFCB	Escola Maria de Fátima Correia Baessa

ÍNDICE GERAL

<u>DEDICATÓRIA</u>	V
<u>AGRADECIMENTOS</u>	VI
<u>RESUMO</u>	VII
<u>ABSTRACT</u>	VIII
<u>ÍNDICE DE QUADROS</u>	IX
<u>LISTA DE ILUSTRAÇÕES (MAPAS E FOTOS)</u>	X
<u>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS</u>	XI
<u>ÍNDICE GERAL</u>	XII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEITUAL.....	9
1.1. Educação Artística no Ensino Básico	9
1.2. Expressão.....	11
1.3. A origem do conceito de infância.....	13
1.4. O conceito de infância nos séculos XIX e XX.....	16
1.5. O conceito contemporâneo de infância	17
1.6. Discutindo a Infância	20
1.7. Discutindo a Adolescência	22
1.8. Cultura da Infância	24
1.9. A Educação e a Arte.....	26
CAPÍTULO II. A EXPRESSÃO PLÁSTICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA ...	30
2.1. Objetivos da expressão plástica.....	31
2.2. Ensino de arte na educação	32
2.3. A criança e a arte infantil.....	34
2.4. Expressão e Produção.....	36
2.5. Metodologia para o ensino e aprendizagem da expressão plástica	37
2.5.1. O Desenho	39
2.5.2. Outras técnicas.....	41
2.5.3. Materiais	43
2.6. Política dos três Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar)	45
2.6.1. Primeiro-Reduzir.....	47
2.6.2. Segundo-Reutilizar	48
2.6.3. Terceiro-Reciclar	49
CAPÍTULO III. EDUCAÇÃO EM CABO VERDE	51
3.1. A política educativa: objetivos e efeitos.....	51

3.2. Características gerais do sistema educativo.....	53
3.3. Os objetivos e as características do ensino básico e ensino secundário.....	54
3.4. Serviço social como instrumento da educação pela arte.....	58
3.5. Serviço Social na Educação	60
3.6. Papel do Serviço Social na Escola	61
CAPÍTULO IV. METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO.....	64
4.1. Seleção e Caracterização do Método de Investigação	65
4.2. Vantagens e Desvantagens dos Métodos Qualitativos.....	66
4.3. Design da Pesquisa	67
4.4. Contexto da Pesquisa.....	69
4.4.1. Participantes	69
4.4.2. Papel da(o) Investigadora(o).....	70
4.4.3. Elaboração do Guião de Entrevista.....	72
4.4.4. Validação do Guião de Entrevista	73
4.4.5. Realização de Entrevistas	74
4.4.6. Recolha de Dados.....	75
4.4.6. Análise de Dados.....	77
4.4.7. Análise das Informações das Entrevistas.....	78
CAPÍTULO V. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	80
5.1. Caracterização da Escola	80
5.1.1. Enquadramento geográfico e sociocultural	80
5.1.2. Recursos humanos e população estudantil.....	82
5.1.3. Condições Físicas e Materiais.....	83
5.2. Análise e discussão dos dados das entrevistas feitas aos professores	84
5.2.1. Contribuições do projeto político pedagógico da escola M ^a de Fátima Correia Baessa no dia-a-dia	84
5.2.2. Experiência com a arte e diferença no trabalho dos professores	85
5.2.3. Aprendizagem dos alunos.....	87
5.2.4. Contributo da expressão plástica no desenvolvimento da autonomia dos alunos..	87
5.2.5. Contribuição da arte para um novo paradigma social	89
5.2.6. Estímulos a pensar a vida	90
5.2.7. A diferença da arte e a sua influência no processo de ensino-aprendizagem.....	92
5.2.8. Realização das artes plásticas na escola.....	93
5.3. Análise das Entrevistas Feitas aos Alunos	95
5.3.1. Apresentação dos sujeitos da pesquisa e sua relação com os encarregados de educação.....	95

5.3.2. A arte na vida dos alunos.....	97
5.3.3. Percepção dos alunos sobre a arte	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXO: Localização Geográfica do Concelho de Santa Cruz.....	113
APÊNDICE.....	114
APÊNDICE 1: ASSUNTO: Pedido de autorização para a implementação de um inquérito	114
APÊNDICE 2: Guião de entrevista	115
APÊNDICE 3: Construções dos espirais pelos alunos	119

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o papel da expressão plástica no contexto da educação formal: contributo do serviço social, a incidir sobre o desenvolvimento das competências artísticas das crianças, dos 6 aos 12 anos, cabendo ao educador a função de apoiar no processo do ensino e criar oportunidades de aprendizagem e inclusão social, de acordo com as suas experiências.

Tendo em consideração a linha de pensamento de Almeida (2003), os profissionais de Serviço Social (SS) são inseridos na política de educação e têm a grande possibilidade de garantir o acesso aos direitos de crianças e famílias em vulnerabilidade social, desde que atendidos os requisitos exigidos para recebimento dos benefícios sociais.

Essa abordagem requer cada vez mais dos profissionais de Serviço Social (SS) que atuam na área da Educação e, para o efeito, Almeida (2003) relaciona as manifestações das questões sociais que surgem no ambiente escolar, pelo que há necessidade de diálogo e aproximação do (a) professor (a) às demais áreas profissionais, no caso os serviços sociais, como estratégia na superação dos comportamentos desviantes dos alunos.

Com base no exposto, o interesse é perceber as causas e efeitos sobre a realidade social dos alunos e adequar as tarefas educativas que separam o universo das artes plásticas, para o desenvolvimento de competências educativas na Escola do Ensino Básico “Maria de Fátima Correia Baessa” - Agrupamento Escolar Centro no Concelho de Santa Cruz em Cabo Verde que permitam a mudança, pela positiva, dos comportamentos. Os professores apropriar-se-ão de estratégias que facilitem o processo ensino-aprendizagem e a inclusão social.

Optamos por realizar o presente estudo nessa escola, por forma a compreendermos o papel da política educativa da escola e desenvolver o senso crítico dos professores e alunos, bem como a realidade da comunidade educativa na qual os agentes educativos se encontram inseridos, permitindo, assim, a participação da família no processo sociopedagógico da escola.

O fato de atuarmos profissionalmente no contexto das artes plásticas permite-nos perceber que a qualidade de trabalho das artes plásticas depende não só do educador como

também dos alunos, no sentido de conhecerem os diversos fatores, nomeadamente, o contexto didático, técnico, pedagógico, institucional e social. A inserção da educação artística na escola deve contribuir para ações que tornem a educação como uma prática artística de formação da cidadania e emancipação dos sujeitos sociais. Assim, tanto a escola como o educador devem trabalhar diretamente com a arte, a consciência de oportunidade e transformar as crianças em seres conscientes, sujeitos de sua própria construção. Leve-se em consideração que conhecimento é uma construção artística hierarquizada, razão por que deve ser tido em conta no processo ensino-aprendizagem das artes e, em particular das expressões plásticas.

Em Cabo Verde as artes plásticas nas crianças são atividades naturais, livres e espontâneas. Assim, podem ser consideradas como ato de criar, expressar, comunicar, educar, ensinar que ajudam na promoção do desenvolvimento integral das capacidades do ser humano.

Segundo Stern, “a atividade de expressão plástica, desempenha um papel indispensável na vida da criança, atenta para uma evolução normal de aprendizagem” (Stern, 1974, p. 52). Assim, deve respeitar a realidade social, cultural e económica dos seus alunos e partindo dela, a iniciativa de propiciar a participação da família no processo artístico e sócio pedagógico da escola (*Idem*).

Na linha de pensamento de Stern, é fundamental que a escola comece a conhecer a realidade social dos seus alunos, podendo também limitar a distância que a separa do universo familiar. No entanto, a escola deve ser capaz de preparar os indivíduos para a vida em sociedade, numa perspetiva da importância do trabalho artístico, com grupos de famílias no contexto escolar, a fim de fortalecer e encaminhar para a sociedade, não somente as crianças e adolescentes, como também seus pais.

Com efeito, a declaração do problema expressa a natureza, o contexto a ser analisado e a importância do problema estudado. Tipicamente envolve o trabalho artístico do grupo da escola a ser analisada para desenvolver o argumento: identificação do problema, histórico, abrangência, resultado, lacunas observadas e possíveis soluções para melhoria.

Pensar na expressão plástica em educação requer a consideração de um elemento importante para a sua compreensão: o sujeito educado através da arte é capaz de conquistar autonomia e criticar frente às questões sociais que o cercam, ou seja, o sujeito

é capaz de promover a construção da sua identidade, à medida que entende que é por meio das expressões plásticas que o agente transformador e socializador se manifesta.

Partindo dessa discussão bastante conteudista e intimamente associada a questões de currículo, percebemos que a arte tem a sua autonomia e, portanto, seu espaço. Suas manifestações são inerentes ao homem. Existem quatro coisas principais, que os indivíduos fazem com a arte através dos tempos, elas fazem julgamentos sobre suas qualidades, e entendem o lugar da arte na cultura e?

Deste modo, consideramos estes conceitos para compreender o trabalho da arte na educação e nas escolas como sendo “[...] a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base do meio ambiente a fim de que estes se apropriem em sua comunidade e que são os seus costumes, valores e crenças manifestação culturais, sendo assim, protagonistas do seu povo, formando a sua identidade cultural [...].....” (Barbosa, 2003, p. 24).

A humanidade, por meio de iniciativas individuais e coletivas, através de uma prática pedagógica pode ser levada a construir um conceito de arte, a partir de suas próprias impressões da cidadania, assim como das suas características social e democrática (*Idem*). Consequentemente, preparar para a cidadania não é apenas dar a informação sobre a consciência e o valor da pessoa humana, mas sim as suas características essenciais à convivência humana e a obrigação de respeitar a dignidade de todos e para todos, independentemente de sua condição social ou de atributos pessoais (*Idem*).

“Pensar a arte como património da humanidade, se faz necessário garantir o acesso desta humanidade pelo poder público, político e económico, portanto em uma posição e bens culturais por questões associadas a problemas de estrutura social”, (Soares, 2004 p. 43). De referir que a compreensão do mundo, adquirida por meio de práticas educativas voltadas ao campo da arte, de um modo geral, favorece o despertar desta criatividade que é tão importante, para entendermos melhor e com mais clareza os modos de organização que regem, sobretudo, a sociedade cultural.

Em Cabo Verde, a educação tem sido, desde a independência, uma permanente aposta estratégica, constituindo a prioridade das prioridades. A reconstrução do país, saído de uma condição de colónia portuguesa, despido de riquezas naturais, exigiu, como sendo um imperativo nacional e de sobrevivência da própria população, um forte

investimento no sector da educação, a todos os níveis, particularmente, a nível da educação básica, (UNICEF, 2013).

Contudo há uma certa globalização nas artes cabo-verdianas, mantendo-se, certos sinais das raízes africanas, evidenciadas sobretudo na escolha das cores. Neste sentido é muito importante afirmar que os artistas cabo-verdianos têm colocado seus trabalhos em muitas exposições, não só em seu próprio país, como também no resto do mundo.

Através da presente pesquisa, pudemos averiguar a questão do ensino de arte nas escolas, ou seja, educação em Cabo Verde (CV). A partir das discussões, pudemos levantar dados que nos levam a refletir sobre essa questão. Infelizmente, o ensino da arte é tido como uma disciplina menor, e, em sua maioria, os professores que nela atuam o fazem apenas como complemento de carga horária. Por vezes, estes educadores são formados e especializados em outras áreas.

Geralmente são professores de Matemática, EVT e Física que reconhecem o conhecimento conceitual abordado no ensino da arte, sendo a técnica do ensino geralmente utilizada com base nos livros e cadernos indicados por professores responsáveis pelo ensino. Também observamos a relevância de algumas instituições privadas na cidade da Praia que, por meio de aulas oferecem preços populares e adequados para o ingresso no ensino e aprendizagem da educação pela arte, (Dados de Ministério da Educação e Cultura [DMEC], 1999).

Podemos afirmar que é uma excelente opção de trabalho para crianças e adolescentes. Geralmente, os profissionais envolvidos nestas instituições são formados e habilitados em artes, revelando os fatores geográficos que contribuem para a escolha dos interessados. Na Escola Maria de Fátima Baessa, esta conceção foi sintetizada na Abordagem Triangular (AT), cuja proposta é de tratar a arte como um conhecimento que pode ser abordado na conjunção das ações de leitura de imagens, contextualização do fazer artístico.

Acreditamos que este estudo é de grande importância porque, além de conhecer bem o trabalho das artes plásticas no âmbito da educação artística e educação, os intervenientes diretos na educação poderão melhorar, de certa forma, o entendimento da inserção da educação artística na escola sobretudo, com a prática da inclusão social, da formação para a cidadania e emancipação dos sujeitos sociais em condições económicas,

sociais e ambientais, que garantam designadamente o progresso do trabalho a ser desempenhado em certas funções educativas.

Segundo Stern, a atividade de expressão plástica é criadora e desempenha um papel indispensável na vida da criança, atenta para uma evolução normal de aprendizagem (Stern, 1974 p. 52). Assim sendo, deve respeitar a realidade social, cultural e económica dos seus alunos e partindo dela a iniciativa de propiciar a participação da família no processo sócio pedagógico da escola.

Na escola, as crianças compartilham um conjunto de situações regulares em sua forma e frequência, que envolvem ações estruturantes da aprendizagem para o bem-estar das crianças e adolescentes. “A arte é um produto de embate homem/mundo, consideramos que ela é via e por meio dela, o homem interpreta a própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa figura e conhece” (Bouro, 2003, p. 25).

Através da arte, a criança realiza sua leitura do mundo, entende o contexto em que vive e relaciona-se com ele, sendo de suma importância, que uma imaginação flutua naturalmente. Muitas vezes o adulto, na angústia de ensinar, causa bloqueios, os quais prejudicam a evolução natural da criatividade.

Sendo assim, a criança, como um ser em profunda aprendizagem, tem mais facilidade para o senso de observação e, em diversas ocasiões, chama atenção sobre pormenores observados pelos adultos, para tanto usando uma liberdade de expressão e de indagação. Conclui, assim, com ajuda dos adultos, suas aprendizagens e desenvolve sua expressão ao ver o mundo.

A criança, através das artes, representa seus desejos, expressa seus sentimentos e coloca em evidência a sua personalidade. Nesse contexto, o educador pode conhecer melhor o educando e até mesmo identificar suas dificuldades.

Foi, desde sempre, meu interesse pessoal fazer a investigação sobre “O Papel da Expressão Plástica, num Contexto de Educação Formal: O Contributo do Serviço Social”, no realce da escola com crianças mais vulneráveis, por serem as mais pobres, de forma a compreender e explicar as possíveis correlações positivas entre essas variáveis, numa perspectiva do Serviço Social.

Ainda, enquanto Educadora Social, na Cidade da Assomada, no Centro Juvenil de Assomada e Centro Juvenil dos Picos, nos anos de 2005/13, e na Cidade da Praia, de 2013

a 2015, nos Centros de Proteção Social de Lém Cachorro, Centro Nos Kaza e Centro de Emergência Infantil da Praia, sendo, neste último, Assistente Social na Delegação Santiago Sul ICCA, desde 03 de fevereiro de 2017. Desde 2004, tive a oportunidade de acompanhar e vivenciar os problemas socioeconômicos das pessoas das comunidades, sobretudo na ilha de Santiago, mais concretamente na Cidade de Pedra Badejo, Concelho de Santa Cruz, o que influenciou a minha escolha em estudar esta temática, e permitiu-me aplicar e aprofundar os conhecimentos nessa área.

A escolha de um tema para a Dissertação de Mestrado não é uma tarefa fácil e nem decisão ocasional ou momentânea, pelo que exige tempo, investigação, motivação, e depende de vários fatores, nomeadamente a experiência pessoal, académica e profissional do investigador.

É de realçar que há variáveis que influenciam não só na escolha do tema em si, como também no tipo de questionamento e a definição da metodologia e dos instrumentos de investigação mais apropriados para se atingirem os objetivos traçados. Em termos metodológicos foi usada a metodologia qualitativa com enfoque exploratório.

Dada a situação socioeducativa da Cidade de Pedra Badejo e da realidade do mesmo, o ponto de partida é a questão que se segue: de que maneira a arte pode contribuir para formação humana das crianças, se inserida no processo educacional? De que forma o ensino através da arte poderá contribuir para a formação humana das crianças dos 6 aos 12 anos? Esta questão foi desdobrada no objetivo geral e específico.

Objetivo Geral:

- Contribuir para o desenvolvimento das crianças da escola Maria de Fátima Baessa, através da análise da importância da expressão plástica.

Objetivos específicos:

- Compreender as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido; expressar suas ideias, sentimentos,

necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

- Descrever algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade;
- Identificar trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação; e,
- Conhecer o nível de aprendizagem das crianças;

Estrutura do trabalho:

O trabalho que aqui se apresenta encontra-se estruturado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos os conceitos essenciais para o estudo e, para tanto, descreve-se o processo na educação, explicitando as relações e produção dos conceitos sobre ensino da arte, onde são apresentadas as perspectivas de diferentes autores que abordam a educação e arte, cultura da infância, com o principal objeto baseado nas contribuições de autores.

No segundo capítulo, são abordados a política educativa, os seus objetivos e efeitos, as características gerais do sistema educativo, nomeadamente o Ensino Básico, a educação artística na educação, o papel de educação artística na escola, papel de Serviço Social na escola, Serviço Social e Arte e Serviço Social como instrumento da educação pela arte, isso tudo no caso de Cabo Verde.

No terceiro capítulo é feita a abordagem aos objetivos da expressão plástica, para o desenvolvimento integral da criança e o ensino da arte na educação, para de seguida incidir sobre a expressão e produção de artes, o ensino da arte na educação, papel do(a) professor/a na educação artística, a criança e a arte infantil, metodologia para o ensino e aprendizagem da expressão plástica, o desenho, outras técnicas, materiais, política dos três Rs (Reduzir, Reutilizar, Reciclar).

No quarto capítulo, constam a metodologia do trabalho, as características do público-alvo, caracterização da instituição onde o estudo foi realizado, explicando os procedimentos para a recolha de técnicas e tratamentos das informações.

No quinto capítulo, faz-se a análise e discussão dos resultados, ou seja, análise das informações das entrevistas aplicadas aos sujeitos de pesquisa, por forma a apresentar os resultados dos estudos e as conclusões gerais e sugestões.

CAPITULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEITUAL

Neste capítulo, começamos por apresentar uma reflexão sobre educação artística no ensino básico. Depois incidiremos na origem e conceito de expressões, procurando explicitá-las a nível da infância e da adolescência.

1.1. Educação Artística no Ensino Básico

De acordo com a ONU, a cultura e a arte são fatores determinantes para que a educação seja cada vez mais completa e conduza ao desenvolvimento/crescimento pleno do indivíduo. Com isso, essa temática “Educação Artística” vem de um direito humano universal, independentemente da sua condição social, física, cultural e económica.

Este direito está bem patente na “Declaração Universal dos Direitos Humanos” que, no seu artigo 22.º, afirma que: “toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos económicos, sociais e culturais indispensáveis”, (ONU, 1948).

Em 1948, no artigo 27.º a ONU expõe que: “todo o individuo tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (ONU, 1948).

Depois de mais de 40 anos, a Convenção sobre os Direitos da Criança vem reiterar a necessidade de formação da criança, ao referir, na alínea a) do artigo 29.º, à necessidade de “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades” (UNICEF, 1990).

Com a introdução da arte nas escolas, foi necessário investir na formação de uma nova classe de docência “especializados com formação específica para as áreas afins”. “Com isso houve a necessidade de a arte “se impor a nível governamental, abrindo caminho a uma nova classe de professores, esses sim, com uma preparação adequada a tal tarefa (Fernandes, 2010). “A arte deve ser a base da educação, e neste sentido, apela aos professores e educadores, estes sim, conhecedores da pedagogia e prática”, (op, cit, 2010, p. 23).

Com isso, os trabalhos dos professores e artistas passaram a ser mais valorizados; porém esses profissionais devem estar devidamente formados e com competência para

assumir determinados cargos a nível profissional, no intuito de estimular o desenvolvimento e a promoção integral da personalidade, sendo uma das estratégias na implementação da educação artística (*Idem*). Os sentimentos e as emoções podem ser adquiridos e refinados indefinidamente na medida em que podemos começar a reconhecer a contribuição, enormemente importante, que as artes podem fazer em relação ao desenvolvimento da personalidade (Best, 1996).

A área da Educação Artística, que congrega a Educação Visual, a Música, a Expressão Dramática/Teatro e a Dança, dará também o seu contributo para que os alunos adquiram as suas competências (Fernandes, 2010).

A educação artística no Ensino Básico desenvolve-se em quatro grandes áreas artísticas que estão presentes nos seus três ciclos:

- Expressão Plástica e Educação Visual;
- Expressão e Educação musical;
- Expressão Dramática/Teatro;
- Expressão Físico-Motora/Dança.

Essas áreas devem ser divididas entre os três ciclos de modo a se conseguir uma maior articulação entre professores e alunos, facilitando dessa forma o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Fernandes (2010), “toda a atividade artística exercida na escola, com a promoção de projetos de integração artística, deve ter por base as competências específicas da Educação Artística, de forma a desenvolver a literacia em Artes. Para isso será necessário desenvolver experiências artísticas de aprendizagem que passam por”:

- Produção e realização de espetáculos, oficinas, mostras, exposições, instalações e outros;
- Práticas de investigação;
- Utilização das tecnologias da informação e comunicação;
- Assistência a diferentes espetáculos/exposições/instalações e outros eventos artísticos;
- Práticas interdisciplinares;
- Contacto com diferentes tipos de culturas artísticas;
- Conhecimento do património artístico nacional;

- Intercâmbios entre escolas e outras instituições;
- Exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais;

O fenómeno da educação artística levanta questões de pertinência e de atualidade no momento em que vivemos (Souza, 2008).

Do nosso ponto de vista, a arte sempre é manifestada de acordo com o princípio de que a escola assuma o seu papel. Contudo, a significação da arte na educação, não dependia somente do papel atribuído à escolarização, mas sim dos conteúdos e da relação entre as crianças e o ensino da arte. A nossa visão sobre a arte na educação remete para a colocação de resgatar o valor do conhecimento da arte na educação, como também um saber fazer passível de construções cognitivas a ser ensinado/aprendido na escola.

1.2. Expressão

A palavra “Expressão”, deriva do latim “*expression*” que significa: ato de espremer certos objetos para extrair deles o suco; maneira de exprimir; maneira de sentimento: de dor, de alegria, caráter, sentimentos íntimos manifestados pelos gestos ou pelo jogo fisionómico (Reis, 2005).

Então, para Reis (2005) “Expressão”, não se refere unicamente ao ato de comunicar, de interagir, de passar informação, mas também, está interrelacionada com a necessidade de expressar sentimentos, sejam eles de que natureza forem.

Partindo desta base de expressão, de expressão básica de comunicação, que o ser humano possui e da qual necessita para sobreviver, surgem outras “faces” da expressão: as Expressões Artísticas. Todos devem dispor do direito à expressão, e deveriam estar inscritos nos princípios essenciais da civilização que, desprezando ou ignorando a expressão, se dedica a travar-lhes as manifestações (Stern, 1974). “E não há, contudo, nada a temer desta expressão, concedê-la às crianças não está em contradição com nenhum princípio da humanidade” (Stern, 1974, p. 17).

“O termo Expressão designa o conjunto dos fenómenos que se produzem no corpo como resposta a estímulos externos e internos, a expressão é também uma atitude de

comunicação, designando vários meios de que o ser humano se serve para comunicar”, (Reis, 2005, pp. 7-8).

Na realidade, desde os primórdios do ser humano que este comunica e, se comunica, é porque se expressa, porque necessita transmitir algo, desde o mais básico ao mais complexo. Nesse sentido, a expressão do ser humano torna-se um veículo essencial à sua sobrevivência, na sociedade em que vive, caso contrário, seria um ser “morto” sem voz, ação, movimento, ou seja, sem aquilo que necessita para transmitir/expressar algo.

Para Ferraz e Dalmann (2011), estas formas de expressão, ou dos recursos expressivos, levam “(...) o indivíduo a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente no seu próprio crescimento, sempre orientado pela sua experiência, de seus pares e dos facilitadores do processo de conhecimento - os Educadores Expressivos.”

Neste sentido, Eça (2005) defende a importância das competências desenvolvidas pelas artes para o desenvolvimento dos países, bem como do histórico (reconhece o papel da arte na história). Segundo Eça, tal argumento está centrado no desenvolvimento económico (a arte vista como estratégia para igualar países economicamente desenvolvidos), o argumento moral (educação artística vista como facilitadora da educação moral e emocional da criança), o argumento expressivo (a arte como modo de comunicação de sentimentos e emoções).

A autora ainda argumentou sobre o papel cognitivo, e defende o papel ativo das expressões artísticas no desenvolvimento intelectual das crianças), perceptivo (apresenta as expressões artísticas como meio de desenvolvimento da percepção visual da criança), como base essencial no desenvolvimento da capacidade criativa), comunicativa (defendeu, uma sociedade dominada pela imagem, que as crianças devem ser capazes de ler e produzir imagens), argumento interdisciplinar e o argumento cultural, (*Idem*).

No que concerne ao conceito de educação pela arte, na nossa visão é fundamental considerar duas dimensões do conceito: a arte enquanto processo, e a arte enquanto produto. Em contexto de educação formal, a arte poderá ser um instrumento que possibilita à criança o desenvolvimento de seu potencial criador e reflete sua convivência cultural, o seu mundo.

Assim sendo, o processo de criação parte da percepção exterior e interior, a qual que o indivíduo vê e ouve. “Na base da ação criadora está sempre a inadaptação, fonte de

necessidades, anseios e desejos” (Vygotsky, 1998, p. 33). Para o efeito a ação da imaginação criadora é bastante complexa, dependendo de diferentes fatores, nomeadamente da experiência acumulada e dos interesses.

Relativamente à arte, a criança pode elaborar conceitos e expressar a sua compreensão dos papéis sociais. Na nossa perceção, com a arte-educação é possível instrumentalizar o processo de aprendizagem para que este esteja condizente com a capacidade cognitiva da criança - capacidade cognitiva para elaborar conceitos, compreender sua posição no mundo, e se identificar com papéis sociais que desempenhará ao longo de sua vida.

Para o efeito Vygotsky (1998) recorda-nos que o objetivo primordial da educação social é levar o ser humano a contactar, e vivenciar o maior número possível de experiências sociais. Neste pressuposto ele afirma que uma obra de arte, quando realmente vivenciada, pode aumentar a nossa opinião sobre uma determinada temática, “(...) obrigar-nos a observá-la com novos olhos, generalizar e reunir factos por vezes totalmente dispersos. Como toda a vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas no nosso comportamento posterior” (Vygotsky, 1998, p. 234).

Na arte e pela arte cada criança participa do projeto, pode, nas suas produções, discutir aspetos da sua família, escola, comunidade, enfim, de sua realidade como ser humano que é parte de um tempo e de um espaço, que é parte de uma história e que produz a sua história na relação com a história de muitos.

Em suma, da revisão bibliográfica efetuada, é possível verificar alguma divergência de pontos de vista quanto à legitimidade das expressões artísticas, em particular da Expressão Plástica, como área do saber ou meio para a construção de conhecimentos noutros domínios do saber.

1.3. A origem do conceito de infância

A infância é uma construção social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade, e isso quer dizer que a geração de infância que temos hoje é fruto de um processo histórico

e que tem características próprias da cultura na qual ela está inserida e do contexto histórico de que faz parte (Heywood, 2004).

Considerando que o estágio realizado incidiu diretamente sobre a infância, constatamos que é pertinente apresentar nesta sessão, de uma forma sucinta, alguns aspectos teóricos no que tange à origem e à evolução do conceito de infância nas Ciências Sociais.

De certo modo, podemos afirmar que o conceito de infância durante décadas não mereceu atenção das Ciências Sociais. Demorou mais tempo ainda, para que os pesquisadores considerassem em suas análises as relações entre sociedade, infância e escola, entendendo a criança como sujeito histórico e de direitos, tendo como eixo de suas investigações o registo das “falas” das crianças (Corsaro, 2003). “A busca pela interpretação das representações infantis do mundo é objeto de estudo relativamente novo, que vem objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando diante desta invenção da modernidade” (Corsaro, 2003, p. 2).

A análise da produção existente sobre a história da infância permite afirmar que, a preocupação com a criança encontra-se presente somente a partir do século XXI, nomeadamente no Brasil como em outros lugares do mundo. No entanto, mesmo a infância constituindo-se em um problema social desde o século XIX, não tem sido considerado suficiente para torná-la em objeto de investigação científica. Estudos sobre a infância apontam que até o início da década de sessenta, a história da infância e a história da educação parecem ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa (Ariès, 1973).

Entretanto, com a publicação em França, em 1960, e nos Estados Unidos, em 1962, do livro de Ariès (1973), sobre a “*História Social da infância e da família*”, e na década seguinte, em 1974, acrescida da publicação do texto de De Mause, L. (1991), sobre “*A evolução da infância*”, os historiadores da educação, principalmente os norte-americanos, encontravam-se no processo de reconstruir a definição precisa de seu campo.

Em 1993, após ter realizado um trabalho inédito, ao centrar suas análises na relação entre infância, poder e pedagogia, do qual resultou a sua tese de doutoramento publicada sob o título “*Infância e poder: la conformacion de la pedagogia moderna*”, (Narodowski, M., 1993), identifica um núcleo de consenso entre os historiadores acerca da definição da infância. Para o referido autor, a infância é um fenómeno histórico e não

meramente natural, e as características da mesma no ocidente moderno podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção (Aries, 1973).

Aceitando-se a tese de Ariès (1973), é preciso aceitarmos que a infância, tal qual é entendida hoje, resulta inexistente antes do século XVI. A vida era relativamente igual para todas as idades, ou seja, não havia muitos estágios e os que existiam não eram tão claramente demarcados.

Segundo o mesmo autor, inversamente, pouquíssimas crianças podiam ter um poder imenso, como Luiz XVI, elas estariam mais expostas à violência dos mais velhos e tinham um poder sobre seus corpos. Inversamente, pouquíssimas crianças podiam ter um poder imenso, como Luiz XVI, rei da França, a ponto de ser tratado como adulto por seus criados e cortesãos. Ainda, pode-se considerar o caso de pessoas que não conseguiam, durante toda a sua vida, sair do “estado da infância” ou uma situação de dependência, como os escravos (Ariès, 1973).

Durante a Idade Média, antes da escolarização das crianças, estas e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa. Na sociedade medieval, não havia o sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida (Ariès, 1973). Assim, foi durante o século XVII que se generalizou o hábito de pintar nos objetos e na mobília uma data solene para a família. Pode-se afirmar que foi na Idade Média que as “Idades da vida” começaram a ter importância. Durante a Idade Média, existiam seis etapas de vida (*Idem*).

As três primeiras, que correspondiam à primeira idade (nascimento 0/7), segunda idade (7/14 anos) e terceira idade (14/21 anos). Eram etapas não valorizadas pela sociedade. Somente a partir da quarta idade, a juventude (21/45 anos), as pessoas começavam a ser reconhecidas socialmente. Ainda existiam a quinta idade (a senectude), considerando a pessoa como “não velha”, mas que já tinham passado da juventude; e a sexta idade (a velhice), dos sessenta (60) anos até a morte. Tais etapas alimentavam a ideia de uma vida dividida em fases (Ariès, 1973).

Em suma, a Idade Média pode ser referida como a idade de “obscurantismo” (havia muitos tabus) e não havia divisão de fases, o que mudou paulatinamente a partir do século XVII. Com a chegada do século XIX - “a idade da luz”, essas passam a ser vistas como seres racionais e passam a desenvolver os seus próprios comportamentos.

1.4. O conceito de infância nos séculos XIX e XX

Ao se buscar uma resposta para a questão sobre a infância, foi necessária uma contextualização sobre a época em que a resposta vai se embasar, e que referências vão ser usadas para descrever tal conceito, incluindo a classe social e a raça. Porque ser criança na sociedade contemporânea é muito diferente de ser criança nos períodos anteriores.

Segundo Descartes (2005), a idade moderna dá origem a um novo tipo de pensamento, que revoluciona a história da infância, e estas passam a ser analisadas, como existências separadas - uma fisiologia para o corpo e uma teoria de paixões para a alma. É a alma que dá ordem ao corpo e comanda seus movimentos, e com Descartes ocorreu a sobrevalorização de dualismos, fortalecendo a visão positivista de conceber o mundo e o próprio homem (Descartes, 2005).

Só ultrapassava esta fase da vida quem saísse da dependência, ou pelo menos dos graus mais baixos de dependência, e a palavra infância passou a designar a primeira idade de vida: a idade da necessidade de proteção, que perdura até os dias de hoje. Pode-se perceber, portanto, que até o século XVII, a ciência desconhecia a infância. Isto porque não havia lugar para as crianças nesta sociedade, facto caracterizado pela inexistência de uma expressão particular a elas. Foi então, a partir das ideias de proteção, amparo, dependência, que surgiu a infância. As crianças, vistas apenas como seres biológicos, que necessitavam de grandes cuidados e também, de uma rígida disciplina a fim de transformá-las em adultos socialmente aceites (Levin, 1997).

Neste contexto, pode-se perceber que a criança era tida como irracional e, portanto, incapaz de movimentar-se com sobriedade e com coerência no mundo. Percebe-se que a primeira preocupação com a infância se ligou à disciplina e à difusão da cultura existente, limitando todo e qualquer movimento infantil destinado ao prazer e ao aprendizado. A criança, tida como irracional, não teria meios psicológicos para realizá-los, bem como deixaria de aproveitar tal momento para aprender atitudes socialmente valorizadas, como nos aponta De Mause, L. (1991).

Assim, durante muito tempo, o único caminho existente foi uma rígida disciplina infantil. Para exemplificar, utilizar-se-ão alguns provérbios da época citados pelo Levin (1997): quem não usa a vara, odeia seu filho. Com mais amor e temor castiga o pai ao

filho mais querido. Assim, como uma esposa aguçada, faz o cavalo correr, também uma vara faz a criança aprender.

Ora, uma nova perspectiva é apresentada pelo autor Jean-Jacques Rousseau (1995), (considerado um dos primeiros pedagogos da História). A criança começou a ser vista de maneira diferenciada de como até então o estava a ser, Rousseau propôs uma educação infantil sem juízes, sem prisões e sem exércitos. A partir da Revolução francesa, em 1789, modificou-se a função do Estado e, com isso, a responsabilidade para com a criança e o interesse por ela: “os governos começaram a se preocupar com o bem-estar e com a educação das crianças” (p. 254).

Embora indiferente às ideias democráticas tributárias dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade promulgadas pela Revolução francesa, bem como contrário à necessidade de respeitar os elementos constitutivos do ser “criança”, tal como os concebemos hoje, Durkheim (1984) foi quem primeiro buscou tecer os fios da infância aos fios da escola, com objetivos de “moralizar” e disciplinar a criança.

Para controlar “os humores endoidecidos” das crianças, Durkheim (1984) propôs três elementos fundamentais para desenvolver a educação moral das novas gerações, que deveriam ser capazes de adequar-se às regras do jogo social, político e económico. Portanto, educar a criança passa a significar moralizá-la no sentido de inscrever na subjetividade desta os três elementos da moralidade: o espírito de disciplina (graças ao qual a criança adquire o gosto pela vida regular, repetitiva, e o gosto pela obediência à autoridade); o espírito de abnegação (adquirindo o gosto de sacrificar-se às ideias coletivas), e a autonomia da vontade (sinónimo de submissão esclarecida).

Com isto, pode-se ver que paulatinamente o conceito de criança foi conquistando espaço nas ciências sociais, como também se tornou elemento de preocupação social. Contudo, como exposto acima, ainda até aos momentos históricos referidos, a sua presença como sujeito de deveres e direitos era débil.

1.5. O conceito contemporâneo de infância

O conceito contemporâneo de infância a que o nosso texto faz referência, leva-nos a percorrer sucintamente sobre seu desenvolvimento histórico. A partir da

institucionalização da escola, a infância começa lentamente a ser alterada, através da escolarização das crianças.

Segundo Corsaro (2003), podemos, a partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, falar em uma construção social da infância no tempo; as gerações vivem segmentadas em espaços exclusivos. Na sociedade contemporânea facilmente constatamos a separação das faixas etárias, crianças, adolescentes, “jovens adultos” e “adultos velhos” ocupam áreas reservadas, como creches, escolas, oficinas, escritórios, asilos, locais de lazer, etc., (Adatto, 1998).

Segundo o autor, é no contexto familiar que ocorrem mais frequentemente os encontros entre as gerações, ao menos por proximidade física, já que em muitas, prevalece o distanciamento afetivo, por isso, a qualidade dessas relações tem sido alvo de muitas discussões entre especialistas. A eficácia da família, como instância formadora de novos cidadãos, tem sido muito criticada nos últimos anos, principalmente, as dificuldades da relação entre pais e filhos têm-se caracterizado como o mais emblemático tipo de conflito de gerações (Adatto, 1998).

Para além das determinações naturais, as culturas humanas produziram e continuam a produzir significações para cada uma das etapas de existência do homem; regras de conduta são institucionalizadas para as diferentes fases da vida e são expressas através do desempenho de papéis sociais. Pode-se, pois, considerar, que as gerações são socialmente construídas. A construção social da infância se concretiza pelo estabelecimento de valores morais e expectativas de conduta para ela. Fala-se de uma invenção social da infância a partir do século XVIII altura em que se estabelece um estatuto para essa faixa etária, assim como, a invenção da adolescência no fim do século XIX (Corsaro, 2003).

As crianças atualmente são escolarizadas desde cedo, como esclarece Dolto, F. (1993), e muitas, inclusive, desde os primeiros meses, passam todo o dia em creches ou em instituições assemelhadas, porque os pais trabalham durante todo o período. Na falta destes ou por outros motivos, inúmeras vivem permanentemente internadas em estabelecimentos especializados. Embora nesses locais haja contacto com adultos, esses são poucos, e aí estão principalmente para delas cuidarem, facto que estabelece uma convivência restrita e restritiva, porque marcada por papéis bem definidos. Menos que amigos, esses adultos são “cuidadores” e “autoridade” (*Idem*).

A passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade industrializada, caracterizou-se por importantes alterações no agrupamento familiar. Nas sociedades baseadas na agricultura, a estrutura das chamadas famílias extensas era compatível com a necessidade de mão-de-obra para a lavoura de subsistência. Nesse tipo de família, contava-se com a convivência de até quatro gerações, desde o bisneto até o bisavô, além da presença de parentes laterais e outros agregados (*Idem*).

Na sociedade industrial, o modelo de família típica é a família nuclear, composta de um casal e poucos filhos, quando existem, mas, tanto o contingente de casais separados quanto o de solteiros que vivem sozinhos, também é considerado. A necessidade de ágeis deslocamentos de mão-de-obra à indústria e exiguidade de espaços nas grandes cidades tem determinado esse encolhimento do grupo familiar, essas mudanças na estrutura da família têm contribuído para um maior distanciamento entre as gerações (Tucker, 1991).

Assim, a criança, já neste século, viu-se integrada em uma noção de desenvolvimento que passou a mostrá-la como um ser cujo crescimento é um desdobrar-se numa sucessão de fases intelectuais e emocionais. A questão primordial, diante desta análise, relata o facto de que em nenhum destes momentos houve uma real preocupação em perceber e/ou estudar verdadeiramente as relações entre o ser corporal e sua espacialidade e temporalidade.

Todo o dinamismo existente nas relações do sujeito no mundo foi sendo, ao longo da história, deixado de lado. Ainda que Jean-Paul Sartre (1997), a partir de seu pensamento “*eu existo em meu corpo*” tenha dado a este a dimensão fundamental do homem, porque é justamente o corpo quem confirma a sua existência, a corporalidade humana não foi devidamente valorizada. A preservação da família como algo privado, à parte da vida social, é uma ideia tipicamente burguesa, com o próprio desenvolvimento de noções modernas, como por exemplo, o individualismo. A vida profissional e a vida familiar abafaram essa outra atividade que outrora invalidara toda a vida: a atividade das relações sociais.

Assim, na atualidade a escola, embora por muito tempo tenha ignorado as diferenciações de idade, se concentra na disciplina que tem uma origem religiosa e extremamente rígida. Esse aspecto moral e de vigilância ainda é curiosamente responsável pelo “direcionamento” das escolas (bem explicadas pelos internatos e liceus do século XIX) à questão dos jovens e crianças. É preciso lembrar, contudo, que esse não é um

fenômeno generalizado: enquanto alguns têm sua infância delimitada pelo ciclo escolar, outros ainda se “transformam” em adultos sem terem condições para isso (Sartre, 1997).

Para muitos, além das questões escolares, especialistas em crianças e vida familiar perguntam se as mudanças no modo como os adultos contemporâneos trabalham, vivem e recebem informações, não estariam transformando a infância em algo obsoleto, numa relíquia cultural antiquada. As fronteiras entre a infância e a fase adulta estão cada vez mais ténues, disse Adatto (1998), diretor do programa de estudos da criança na Universidade de Harvard: “estamos obcecados por crianças, mas isto não significa que estejamos preservando a noção da infância, e estamos obcecados porque as barreiras entre a infância e a idade adulta estão sendo rompidas, e não sabendo ao certo aonde isto leva” (p. 5).

Deste modo, pode-se verificar que a infância é um conceito cultural e biológico. Ariès (1978) mostra que a arte medieval, até o século XII, não usou a criança como modelo, e na maior parte da história, crianças com mais de sete anos foram tratadas como pequenos adultos. Vestiam-se como eles, faziam os mesmos trabalhos e ingressavam na comunidade sexual dos adultos quando tinham idade inferior à dos meninos e meninas de hoje. “Mesmo nos Estados Unidos, a idade exigida para o consentimento de relações sexuais ficava abaixo dos dez anos, até o fim do século XIX”, (Feher, 1992).

Em suma, é de salientar que até o século XVII não se dava grande importância à infância. Porém, a partir do século XVIII começa-se a refletir sobre a infância e desde então verificam-se mudanças de atitudes relativamente à moral em relação à infância e ela passa a ser vista como especial e, conseqüentemente, as classes escolares começam a ser estruturadas e organizadas com base na idade, assim como a separação dos adultos.

1.6. Discutindo a Infância

O que é ser criança? Como elas pensam, sentem e vivem? Essas perguntas e outras do mesmo teor são muito difíceis de serem respondidas, escondem uma armadilha sutil, uma vez que, para muitos escritores não existe espaço de dúvidas quando se discutem estas questões. Ariès (1973, p. 5) alerta para o perigo de uma leitura rápida e ingênua da infância, para ele, as ideias de “tábua rasa”, “filhas do pecado”, “habitantes do paraíso”.

Dentre tantas outras, representações de crianças apresentadas por muitos estudiosos deixam transparecer uma “imagem em negativo da criança”, ou seja, o que se fala, na verdade, é do contraponto entre a criança e a vida em sociedade ou as responsabilidades da vida adulta, e chama atenção ainda, para a necessidade de se entender a criança e o seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista (op. cit., p. 5).

“Se quisermos realmente responder àquelas questões, precisamos nos desvincular das imagens preconcebidas e abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam” (Cohn, 2005, p. 8). A infância, nessa perspectiva, deve ser compreendida como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivido por todos do mesmo modo. Mais uma vez, nos deparamos com a multiplicidade e a urgência de nos desvincularmos da concepção pré-concebida de criança e de infância (p. 8).

Ora, até chegarmos a um vislumbre de uma concepção pós-moderna de criança e infância, debrucemo-nos um pouco em algumas reflexões sobre o assunto. Os dicionários da língua portuguesa registam a palavra infância como o período de crescimento que vai do nascimento até ao ingresso na puberdade, por volta dos doze anos de idade.

Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em novembro de 1989 (CDC-AGNU, 1989), “criança são todas as pessoas menores de dezoito anos de idade”. Já para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECAD, 1990), criança é considerado a pessoa até os doze anos incompleto, enquanto entre os doze e dezoito anos, idade da maioridade civil, encontra-se a adolescências.

Neste sentido Ariès (1978) afirmou que a infância foi uma invenção da modernidade, constituindo-se numa categoria social construída recentemente na história da humanidade. Para ele, a emergência do sentimento de infância como uma consciência da particularidade infantil é decorrente de um longo processo histórico, não sendo uma herança natural. Podemos considerar que essa afirmação trouxe grandes mudanças na compreensão da infância, já que ela era pensada como uma fase da vida, como qualquer outra, mas que se revela pelas “delícias de ser criança e de habitar no país da infância”, de um modo idêntico a si mesmo.

Os séculos XVI e XVII, como bem demonstra Ariès, esboçam uma concepção de infância centrada na inocência e na fragilidade infantil. O século XVIII inaugurou a

construção da infância moderna, assumindo o signo da liberdade, autonomia e independência.

Na verdade, o que Ariès quis dizer com a sua afirmação, leva-nos a pensar que o conceito de infância que conhecemos hoje fora uma criação de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas, sendo um erro querer analisar todas as infâncias e todas as crianças com o mesmo referencial.

A partir disso, podemos considerar que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, económicos, geográficos, e até mesmo com as particularidades individuais. Portanto, as crianças de hoje não são exatamente iguais às do século passado, nem serão idênticas às que virão nos próximos séculos (Ariès, 1978).

O século XIX inaugurou “uma criança” sem valor económico, mas de valor emocional inquestionável, criando uma conceção de infância plenamente aceite no século XX. Na verdade, como é possível percebermos, “a história cultural da infância tem seus marcos, mas também se move por linhas ondulantes com o passar dos séculos: a criança poderia ser considerada impura no início do século XX, como na alta Idade Média” (Heywood, 2004, p. 45).

As diferentes conceções existentes sobre a criança na contemporaneidade ocidental, são peças imprescindíveis para comporem um quadro geral sobre a infância atual e necessitam de reconhecimento e compreensão dentro do contexto no qual foram produzidas. Tais saberes, de diferentes disciplinas e origens teóricas, devem ser convidados ao diálogo, produzindo frutos que podem ser ricos e oferecerem novos e variados elementos para ajudarem na compreensão da infância na pós-modernidade. Está claro que, para compreender a infância temos que considerar todas as conceções existentes (p. 45).

1.7. Discutindo a Adolescência

Adolescência vem do Latim adolescência, “*adolescere*”. É comumente associada à puberdade, palavra derivada do Latim “*pubertas-atris*”, referindo-se ao conjunto de transformações fisiológicas ligadas à maturação sexual, que traduzem a passagem progressiva da infância à adolescência. Esta perspetiva enfatiza o aspeto fisiológico, o que se considera insuficiente para se pensar o que seja a adolescência (Ariés, 1978, p. 46).

O mesmo autor (p. 48) admite “que a adolescência também nasceu sob o signo de modernidade, a partir do século XX”. Ainda, refere que somente após a implantação do sentimento de infância, no século XIX, tornou-se possível a emergência da adolescência como uma fase com características peculiares e únicas, distintas das outras fases do desenvolvimento humano (Ariès, 1978).

Com a sociedade neoliberal e a ostentação do mercado e do consumo, envolvida nas questões tecnológicas e nas mudanças do padrão social e cultural das massas, a juventude vem sendo colocada em situação de grande vulnerabilidade social. Nascimento I. P., (2013, p. 71) considera que os jovens parecem se encontrar encurralados dentro de condições sociais que aumentam em muito sua vulnerabilidade.

Assim como a infância, a adolescência é também compreendida hoje como uma categoria histórica, que recebe significações e significados longe de serem essencialistas. Ser adolescente é viver um período de mudanças físicas, cognitivas e sociais que juntas ajudam a traçar o perfil. Portanto, não podemos compreender a adolescência simplesmente pondo-a em evidência. “É necessário buscar, não uma definição válida para todos os momentos históricos, mas sim tentar uma compreensão a partir de sua historicidade” (Levi, 1996).

Para Calligaris (2000), a adolescência torna-se mítica quando compreendida como dado natural, prescrevendo normas de funcionamento e regras de expressão. Mas atualmente, fala-se da adolescência como uma fase do desenvolvimento humano que faz uma ponte entre a infância e a idade adulta. Nessa perspectiva de ligação, a adolescência é compreendida como um período atravessado por crises, que encaminham os jovens na construção de sua subjetividade, porém, a adolescência não pode ser compreendida somente como uma fase de transição, pois, ela é muito mais complexa (Calligaris, 2000).

No mesmo sentido, também reflete sobre a influência da pós-modernidade e do neoliberalismo sobre a emergência da adolescência. Para ele, a juventude tem sido investida de um imenso valor de consumo, sendo eleita como ideal de vida (p. 59). Assim, a indústria de consumo não só absorve, como investe em valores e estilos adolescentes, “*elastecendo*” mais e mais esta fase e tornando cada vez mais difícil se afastar do desejo adulto da adolescência (Calligaris, 2000).

No entanto podemos acrescentar dizendo que a adolescência é aquela fase de aprendizagem, de novas descobertas, enfim uma etapa sobre a qual todos nós devemos

pensar. Atualmente, ser adolescente na nossa visão tornou-se mais complexo do que na antiguidade. Podemos citar como principais causas e fatores o aumento das novas tecnologias, a evolução cultural, económica e social. Assim sendo devemos pensar muito na transformação e mudança pelas quais os adolescentes passam, até atingirem a vida adulta.

Sendo assim “é necessário superar a visão naturalizante presente na Psicologia e entender a adolescência como um processo de construção sob condições histórico-culturais específicas” (Orella, 2003, p. 20). Isso significa pensar que a adolescência deve ser vista e compreendida como uma categoria construída socialmente, a partir das necessidades sociais e económicas dos grupos sociais, que lhe constituem como pessoas, enquanto são constituídas por elas (p. 20).

Para o mesmo autor, a adolescência deve ser pensada para além da idade cronológica, da puberdade e transformação físicas que ela acarreta, dos ritos de passagem, ou de elementos determinados aprioristicamente ou de modo natural. A adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói, se exercita e se reconstrói dentro de uma história e tempo específicos.

Em suma, na fase da adolescência a manifestação de modificação sobre a transformação física é de todo natural, mesmo porque a modificação ocorre até com o mundo onde vivemos e, sendo assim, é extremadamente normal que os adolescentes também mudem.

1.8. Cultura da Infância

O conceito de cultura é compreendido como o principal objeto de pesquisa da Antropologia, colocando-se como um conceito articulador, baseado nas contribuições do campo da cultura, (Geertz, 1989, p.15). Este autor assume a cultura como sendo a teia de análise cultural, no entanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. Partindo do pressuposto que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, a cultura é sistema simbólico, conforme afirma, Geertz (1989).

Para Geertz (1989), a principal característica da cultura é a construção de sentidos e significados acerca das coisas, fazendo, assim, com que ideias e conceitos sejam

partilhados e testados historicamente. A cultura, sob esta ótica, assume diferentes configurações, dependendo do contexto em que está inserido. Acreditamos que a marca que existe entre a cultura infantil tem uma finalidade, que é a de chamar a atenção para a construção do mundo infantil. Assim, a cultura da criança está presente na relação entre elas que as diferencia das demais idades, já que a cultura da infância gera o mundo das interações entre os pares, nos jogos e brincadeiras e das suas próprias representações artísticas (Geertz, 1989).

Corsaro (1997) foi um dos primeiros investigadores da cultura da infância e demonstrou como o desenvolvimento das crianças não é algo individual, mas que este é um processo cultural, portanto, coletivo e que acontece continuamente através das relações de brincadeira de faz de conta desenvolvidas pelas crianças (Corsaro, 2007).

E apesar da sua recente inserção no mundo, as crianças são capazes de observar, apreender e interpretar rapidamente este tipo de diferenciação social. As possibilidades das crianças de viverem as infâncias estão profundamente ligadas a estas referências contextuais. Buscamos apoio no novo paradigma da sociologia da infância, o qual afirma o valor das crianças como protagonistas, em oposição ao paradigma da criança objeto das concepções tradicionais, nos quais as crianças foram entendidas como passivas nos processos de socialização e do saber adulto. Talvez uma das mais importantes contribuições das ciências sociais e humanas para a educação é fazer emergir nas crianças as suas diferentes experiências de infância, mediadas por variações como: gênero, espaço geográfico, classe social, grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população.

Deste modo, a concepção de criança e infância pode ser entendida sob diversos olhares. A criança é um ser pequeno, de pouca idade, que não fala, ou seja, aquele que não responde por si, enquanto infância entende-se como um modo particular de pensar a criança (Cohn, 2005). Ressaltando a ideia de infância, Kuhlmann (1998) destaca que a história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade.

À luz dessa discussão, o autor supracitado destaca que, as crianças se apropriam criticamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (tal

transformação a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta.

Esse processo é entendido como a reprodução interpretativa da cultura, em que, por meio da interação com os colegas no contexto escolar, as crianças produzem uma série de cultura de pares, e depois esses conhecimentos adequados, para assim participar do mundo dos adultos (Corsaro, 2002, p. 115). Cabe destacar que essas práticas não são meras reproduções, como assinala o mesmo autor [...] o processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhe é externa, mas também se tornam parte da cultura, isto é, contribuem para a sua reprodução através de negociações com adultos e da produção criativa de uma série de cultura de pares com as outras crianças (p. 115).

Assim, as produções de cultura da infância se dão por meio das relações estabelecidas pelas crianças, resultando da interação e socialização entre os pares, que segundo Sarmiento (2003, p. 8), “a cultura da infância constitui no mútuo reflexo de uma sobre a outra da produção cultural do adulto para a criança e da produção cultural gerada pela criança na sua interação de pares”. Nesse processo, a criança compartilha sua vivência e conhecimento, tornando-se não só mero recetor da cultura que a cerca, e sim sujeito ativo nesse processo, se apropriando e reinterpretando seus alimentos (Borba, 2006). Deste modo, entendemos que a criança, por meio da interação com os pares não só se apropria da cultura advinda dos outros, como também produz cultura.

É nesse sentido, que a arte é uma forma de cultura, que pode ser reedificada das várias formas e não apenas pela explanação da história. Apesar de ser um produto de fantasia e imaginação, no nosso modo de ver a arte não está separada da economia, da política e dos pedrões sociais, que operam na sociedade escolar. Enfim, entendemos que a cultura da infância são produções, manifestações e regras destacadas nos grupos infantis, ou seja, consideramos como cultura infantil todas as produções das crianças. Em suma, a cultura na infância é o processo de interação e socialização das relações infantis.

1.9. A Educação e a Arte

Na presente secção, propomo-nos apresentar as perspetivas de diferentes autores que abordam a educação e arte, elementos de base deste trabalho de investigação. A arte tem um papel importante no processo de educação da criança por incorporar sentidos,

valores, expressão, movimento, linguagem e conhecimento de mundo, em sua aprendizagem. “A palavra arte em latim significa conjunto de técnicas e normas aplicadas à realização de uma obra com destreza e perfeição” (Souza, 2008).

Enquanto na Idade Média este vocábulo se referia ao modo de aprender através de textos escritos, no Renascimento já era atribuída ao desempenho de quem possuía uma certa capacidade ou habilidade resultantes do estudo e da experiência (Read, 1958).

Fala-se de arte de viver, arte de escrever, arte de pensar. “Arte” significa, neste sentido, a habilidade de fazer ou produzir alguma coisa, assim como quando usada em sentido estético de belas artes (Read, 1958).

A educação, vem do latim “educatio”, e é um conceito difícil de definir de forma precisa. Herbert Read (1958), na sua obra “*A Educação pela Arte*”, consegue uma definição que apresentou da seguinte forma:

“A educação é o apoio do desenvolvimento, mas à parte a maturação física, o desenvolvimento apenas se manifesta na expressão-signos e símbolos audíveis e visíveis. A educação pode, por isso, ser definida como o cultivo dos modos de expressão e consiste em ensinar as crianças e os adultos a produzir sons, imagens, ferramentas e utensílios (Read, 2007). E todos eles são processos que envolvem a arte, porque a arte não passa da boa produção de sons, imagens, etc. nele, se expõe, o que o autor entende por educação e arte. “Assim Read numa concepção abrangente, arte seria, objetivo da educação e por isso a criação de artistas, de pessoas eficientes nos vários modos de expressão” (Read, 2007, p. 24-25).

Relativamente, um homem que consegue fazer bem estas coisas é um homem bem-educado. Se pode produzir sons, é um bom orador, um bom músico, um bom poeta; se pode produzir boas imagens, é um bom pintor ou escultor; se pode produzir bons movimentos, é um bom dançarino ou trabalhador; se pode produzir boas ferramentas ou utensílios, é um bom artífice. Todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, estão envolvidas nestes processos e nenhum aspecto da educação está aqui excluído.

Neste sentido, Sousa (2003) refere que o termo educação tem resistido a uma definição única e universalmente aceite, existindo atualmente várias perspetivas, concebendo-a cada uma à luz dos seus conceitos teóricos-científicos.

A obra "a educação pela arte" vem defender a tese Read (2007), de que, "o objetivo da educação é criar pessoas eficientes nos diferentes modos de expressão". Segundo Read (2007) a arte deve ser a base da educação. "Todas as faculdades de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, estão envolvidas nestes processos e nenhum aspecto da educação está aqui excluído", (Read, 2007, p. 25).

É de afirmar, que a arte é uma linguagem que se manifesta de várias formas, nomeadamente, através da dança, música, pintura, esculturas, teatro, entre outras, sejam elas dinâmicas ou estéticas, ou seja, a arte sempre expressa ideias e sentimentos, isto é, todas as formas. "A arte deve ser inserida na educação como forma de estimular o pensamento criador, a imaginação da criança e o seu intelecto não o separe" (Read, 2007).

Muitas vezes o adulto, na angústia de ensinar, causa bloqueio, os quais prejudicam a evolução natural da criatividade. A arte-educação é um alicerce para desenvolver a criatividade. Assim, a arte ajudando a desenvolver seu cognitivo também ajuda a auxiliar no seu limite, sem interferir no ato expressivo da mesma.

Para Bouro, (2003) a criança, como um ser em profunda aprendizagem, tem mais facilidade para o senso de observação e, em diversas ocasiões, chama atenção de pormenores observados pelos adultos, portanto, usando uma liberdade de expressão e de indagação, conclui com a ajuda de adultos suas aprendizagens e desenvolve sua expressão ao ver o mundo.

A imaginação nasce do interesse, do entusiasmo, da nossa capacidade de nos relacionarmos; por isso as instituições educacionais precisam estar atentas ao currículo, propondo ações voltadas ao interesse das crianças. Assim sendo, é importante utilizar o lúdico, o brinquedo e o jogo como elementos fundamentais no quotidiano das crianças já que seu fazer criativo está sempre ligado às experiências de vida, visando novas perspectivas e novas aprendizagens (Buro, 2003).

Com a utilização da arte no quotidiano escolar, a criança poderá aprender de forma lúdica, tornando o ambiente escolar mais agradável, sendo que o educador terá a possibilidade de contribuir afetiva e cognitivamente para o desenvolvimento da expressão da criança.

Nesse contexto, o educador pode conhecer melhor o educando e até mesmo identificar suas dificuldades. No quotidiano escolar, a arte deve ser vista como criação individual, não havendo julgamento de certo ou errado, o que interfere em muitos

momentos na expressão da criança, tornando-as inseguras ao soltar sua imaginação e criar a sua própria fantasia (Buoro, 2003). “A criança, através da arte, representa seus desejos, expressa seus sentimentos e coloca em evidência sua personalidade” (p. 21).

As artes são indispensáveis ao desenvolvimento social e cultural dos alunos. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive (Ministério da Educação, 2001, p. 149).

Se a criança quando se expressa devolve ao exterior a mesma estimulação que recebe, mesmo que ela represente o desenho de uma forma não mimética, cabe ao educador deixar livre suas emoções sem influenciar nos sentimentos, emoções e ideias das mesmas. E sim, fazer com que cada vez ela se apaixone e desenvolva sua criatividade pela arte.

Em suma, no nosso entendimento dar uma definição de educação, significa toda essência da palavra arte no processo social e educativo e sobretudo de toda a convicção que envolverá sempre a criança. Contudo, a educação é uma renovação contínua que a criança sob a orientação de um adulto faz, à luz das experiências educacionais.

CAPÍTULO II. A EXPRESSÃO PLÁSTICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Neste capítulo começamos por apresentar o conceito de expressão plástica que teve a sua origem no verbo latino “*exprimere*” e que quer dizer, entre outras coisas, “fazer sair”, “revelar-se”, “manifestar-se exteriorizando-se”. *Plastike*, segundo a antiga Grécia, referia-se à arte de modelar barro. Já o termo latino, de acordo com o Dicionário Língua Portuguesa (DLP, 2003), “*plástica*” abrangia outros materiais como o gesso, pedra, madeira e metal.

Contudo a expressão plástica é um dos modos mais característicos, que a criança tem, não só de observar e manipular a matéria, de forma criativa, como, também, de comunicar ao exterior a sua própria visão do meio, a sua aquisição permanente de noções e a necessidade de partilhar com os outros o seu estado emocional. A expressão plástica, por sua vez, promove o desenvolvimento da criança em todas as vertentes (física, motora, etc.).

É de concordar que o contexto social a que a criança pertence tem uma importância capital no seu processo de desenvolvimento, pois tanto no aspeto neurológico, como no motor, a criança só se desenvolve e se realiza no mundo “social-cultural”, num meio ao qual o sujeito tem de se adaptar e de se apropriar da experiência socio-histórica (Fonseca, 2005).

Nesse sentido é de afirmar, que toda a aprendizagem, inicia-se pelo movimento, pelo contacto e pelos sentidos, experimentando e superando os desafios do meio ambiente, o qual resiste e estimula o desenvolvimento, ampliando o domínio corporal nas relações com o mundo, com os objetos e com os outros. A criança pertence a um todo, é parte inseparável do seu sistema social, logo, a comunidade educativa intervém não apenas num problema sediado na criança, mas também na resolução de um desequilíbrio funcional do sistema como afirma Perdigão (1995):

“O desenvolvimento integral da personalidade passa pelo estímulo à sensibilidade e imaginação e é condição necessária dum fácil integração sociocultural. Indivíduos dotados de imaginação criadora, ricos de expressão, com capacidade de comunicação, sentido à cor, à forma, ao ritmo, ao som não estão sujeitos aos impulsos repulsivos dos vários grupos sociais e encontram mais rapidamente lugar na sociedade”, (Perdigão, 1995, p. 233).

Aqui é focada uma questão importante, as expressões, para além de acentuarem a realização pessoal, dão ênfase à integração das várias formas de arte, música, drama, dança, artes plásticas, cinema e em simultâneo colocam-se em relação com outros saberes. Assim sendo, é uma forma de educação integrada. Para que haja o desenvolvimento do conhecimento da evolução gráfica e plástica das crianças, são necessários materiais, que possam proporcionar à criança a estimulação na criação, como por exemplo folhas em branco, lápis de pintar, areia para desenhar, fazer atividades plásticas etc., (*Idem*).

Neste sentido é de afirmar, que contribuem para a maturação, clarificação e organização do mundo pessoal da criança. Sendo assim o educador/a deverá estimular a prática das atividades plásticas, criando o espírito de socialização entre as crianças e materiais para criatividade e expressividade da prática de atividades plásticas (*Ibidem*).

2.1. Objetivos da expressão plástica

A expressão plástica possui um leque de objetivos defendidos por diversos investigadores, caso de Sousa (2003), do Ministério de Educação, o que possibilita o desenvolvimento das crianças com o intuito de proporcionar um desenvolvimento global e harmonioso da criança:

- Permitir a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos;
- Levar à satisfação das necessidades de expressão e de criação;
- Proporcionar a possibilidade de expressão-criação;
- Promover estímulo nos atos de criação;
- Desenvolver as capacidades de perceção e expressão/comunicação em contato com o meio;
- Vivenciar situações de comunicação em grupo que favoreçam a prática e o desenvolvimento da espontaneidade e imaginação;
- Desenvolver uma atitude de ação/reflexão constante durante as atividades;
- Desenvolver a sensibilidade para valores da identidade cultural de Cabo Verde e para as diversas características regionais;
- Desenvolver a imaginação e as capacidades expressivas;

- Adquirir competências gráficas e plásticas;
- Desenvolver o controlo da motricidade fina;
- Desenvolver noções especiais e de lateralidade; e,
- Adquirir competências sociais de trabalho cooperativo;

Segundo o guia curricular do Ensino Básico (EB), a expressão plástica contribui para a comunicação da criança. É um registo gráfico que permite a expressão não-verbal. A arte é uma linguagem, que acompanha a humanidade ao longo dos tempos, desde a pré-história até aos nossos dias, retratando diferentes sociedades, diferentes interesses e diferentes saberes. Por isso, refletir sobre o conhecimento da expressão plástica é procurar num terreno repleto de potencialidades educativas, um caminho para encontrar a compreensão do ser humano e da sociedade onde está inserido.

A expressão plástica oferece à criança a criação plástica como modo de estimular a imaginação e desenvolver o seu raciocínio. Como se trata de processos cognitivos, o produto criado (os desenhos, pinturas) incluirá as coisas que a criança conhece, que são importantes para si e o modo como se relacionou com elas (Lowenfeld, V. 1977, p. 182-3).

Portanto “a expressão plástica é uma atividade natural, livre e espontânea da criança; é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (op. cit., p. 3).

2.2. Ensino de arte na educação

O ensino da arte na educação é novo nos currículos escolares, bem como a recente integração do ensino básico ao sistema educacional, e que segundo Barbosa (2003, p. 33), “nesse momento histórico vem enfrentando, simultaneamente, o desafio de ampliar as políticas para a educação das crianças pequenas. Mas compreendendo do ponto de vista da construção das crianças através da brincadeira, pode-se dizer, que existem grandes possibilidades para a arte nessa faixa etária e a ação pedagógica do professor terá fundamental importância para essa construção.

Vivemos num mundo repleto de imagens, cores, formas, texturas, então, como podemos utilizar tudo isso para a educação, de modo sensível, nas crianças? Refletir sobre

isso é antes de tudo repensar a especificidade da ação pedagógica do professor de arte na educação. Com base no pressuposto, podemos pensar que a imaginação gira em torno de nossas experiências vividas e que as crianças em contacto com a linguagem da arte acabam estabelecendo suas relações sociais e culturais (Barbosa, 2003).

Para Lowenfeld e Brittain (1977), a arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem. A interação é importante, pois a criança gosta de imitar o que o adulto faz; ela observa seus gestos e ações e tenta reproduzir, e se interessa pela ação e não pelo que o adulto está fazendo (p.115).

No processo de aprendizagem em arte, a criança traça um percurso de criação e construção individual, que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna ou externa (Lowenfeld & Brittain, 1977).

A arte possibilita, na compreensão de Vigotsky, (1998), a abertura para a expressão de sentimentos e compreensão do mundo, e permite a criação de um conjunto de possibilidades presentes entre a subjetividade e a objetividade, em que a realidade pode ser transformada pela percepção singular revelando conseqüentemente o impacto daquela sobre a formação da consciência de si e do outro.

Segundo a referência curricular cabo-verdiana de (1998, p. 91), a mesma relata para a educação que o ensino de arte requer muita atenção no que diz respeito a esquemas de conhecimento de cada faixa etária. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças.

Dessa forma, com o auxílio de uma ação educativa adequada, a criança em seu processo artístico acaba construindo o domínio sobre seu próprio fazer artístico, organizando símbolos e identificando-os, ou seja, relativamente os símbolos representam o mundo a partir das relações, que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura. E muito antes de conseguir representar o mundo visual graficamente, a criança já está reconhecendo-o e identificando-o com o seu olhar e começa a registrar suas formas mais elaboradas.

Neste sentido as práticas educacionais surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso de arte, também artísticas e estéticas. Quando

caracterizadas em seus diferentes momentos históricos, ajudam a compreender a questão do processo educacional e sua relação com a própria vida.

A arte tem uma grande importância na educação escolar e em geral ela tem função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornando-se um fator essencial da humanização, “Cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o representa à sua maneira, sobre o seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário” (Martins, 1999, p. 57).

Aqui é focada uma questão importante: as expressões, para além de acentuarem a realização pessoal, dão ênfase à integração das várias formas de arte - música, drama, dança, artes plásticas, e cinema, em simultâneo.

Com efeito, o desenvolvimento integral da personalidade passa pelo estímulo à sensibilidade de imaginação, e é uma condição necessária para uma fácil integração sociocultural. Esta insere os indivíduos dotados de imaginação criadora, ricos de expressão, com capacidade de comunicação, sentido da cor, das formas, do ritmo, do som, não estão sujeitas aos impulsos repulsivos dos vários grupos sociais e encontram mais rapidamente lugar na sociedade.

A arte pode levar o sujeito a compreender a realidade e transformá-la, pois, tem como possibilidade tirar o homem de um estado de fragmento, conseqüentemente da divisão do trabalho no modo de produção capitalista e que causa a alienação do homem no/pelo trabalho (Fisher, 1987). Entendemos que a arte pode servir a esse homem como meio de libertação, como meio de pesar com mais criticidade sua própria existência, podendo auxiliar o desenvolvimento da alienação no cotidiano de nossa realidade social (Fisher, 1987).

2.3. A criança e a arte infantil

Ao falar da arte é necessário suprimir a consideração que a criança utiliza a expressão para libertar os seus sentimentos, desejos, necessidades, desgostos, desesperos etc. É necessário que se sintam livres para exprimir, transpor os seus prazeres e decepções. Ela pode expressar-se criando cenários, utilizando a plástica no seu desenvolvimento.

Assim, o desenho é uma forma de representação que pode revelar o conteúdo da imagem mental da criança.

Ainda conforme Luquet (1989, pp. 213-214), essa forma expressiva tem duas fases. A primeira fase dos rabiscos e garatujas é caracterizada por uma série de traçados. À medida que os rabiscos vão sendo produzidos, a criança começa a compreender que aquilo que observa é produto de sua atividade. Desde a primeira infância a criança utiliza o desenho para a representação da realidade de sua experiência, para formar um novo significativo.

É de afirmar que a arte tem influência importante sobre o desenvolvimento da personalidade infantil e por isso a atividade artística deve ser estimulada por meio dos sentidos da imaginação e de atividades lúdicas, que ampliem as possibilidades cognitivas, afetivas, sociais e criadoras da criança. Para que a aprendizagem infantil ocorra com sucesso temos que acreditar no potencial de criação, imaginação e sensibilidade de cada criança. Através da arte, a criança se expressa; ao fazer suas produções artísticas ela cria usando a imaginação. É neste sentido que Barbosa (2003, p. 28) afirma que: “A arte deve ser uma fonte de alegria e prazer para a criança quando permite que organizem seus pensamentos e sentimentos presentes em suas atividades criadoras”.

Constantemente a criança constrói o conhecimento a partir das interações com o meio em que vive. A criança no seu desenvolvimento estético e artístico reconhece o objeto independente da presença física e imediata. “A formação de uma personalidade criadora projetada no amanhã prepara-se através de imaginação criadora encarnada no presente”, (Vigotsky, 1998, p. 110).

Assim sendo, a arte é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-se um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos. Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar.

Para entendermos a importância que a arte exerce na criança, analisaremos algumas características do seu desenvolvimento expressivo. Portanto é de referir, que a arte é vista e sentida de maneiras diferentes por criança e adultos.

Para o adulto está associada ao belo, às exposições, a museus, a estética. Já para a criança, a arte é uma forma de se expressar, pois a natureza de criança é lidar com o

mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso gosta tanto de brincar e desenhar

Por isso é fundamental o incentivo, tanto da família como da escola, oferecendo-lhe repertório suficiente para que possa ampliar seus conhecimentos e suas ações. Os pais e os professores devem ficar atentos para deixar a criança se expressar livremente, evitar comentários negativos e não devem apressá-la para que saia da fase das garatujas, pois essas manifestações são importantes para o seu desenvolvimento e ações futuras.

2.4. Expressão e Produção

Desde o nascimento um indivíduo é habilitado a evoluções do desenvolvimento que são observadas na medida em que este cresce gradualmente. A criança, tal como todos, desde que nasce necessita de comunicar-se. Essa comunicação inicia-se com os choros, murmúros, gritos etc. Tendo em conta o objetivo das artes plásticas, surge a questão: será a expressão plástica o mesmo que dizer produção plástica? A expressão é o ato de exprimir, possibilitando a criança se comunicar de uma forma verbal, não-verbal ou gestual. Essa expressão no seu todo se distancia das artes plásticas; nela se vê o afastamento em parte da arte, ao colocá-la fora da estética. Ela permite um desenvolvimento equilibrado, forte, capaz de enfrentar dificuldades de toda a espécie.

Ousamos dizer que ela possui um papel expressivo e compensador, permitindo um desenvolvimento integral da criança. Falta-nos estabelecer ou dar-lhe o devido valor, aceitando-o como parte imprescindível para o desenvolvimento global da criança. É como Stern nos diz, “nunca se dirá suficientemente que a expressão é indispensável à criança e que o entrave à sua manifestação é um atentado à sua saúde e é prejudicial ao desenvolvimento normal” (Stern, 1974, p.14).

Por vezes, mesmo sabendo da sua importância, do seu impacto perante as crianças, muitas vezes, o provável é limitá-lo à criança. Esta é uma atividade de fácil ação e de se manifestar quando há condições apropriadas. Muitos pais/adultos admitem a necessidade de saber desenhar e poucos criam condições favoráveis para sua estimulação, esquecendo porquê desenhar (op. cit. p.14).

Não precisa de uma aprendizagem de como fazê-lo, mas sim, deve-se incentivar a sua prática, estimular e exercitar a mão e o olhar. O aperfeiçoamento é próprio da

educação criadora, ele mesmo aperfeiçoa a imagem do objeto que deseja desenhar, a técnica que utiliza. Isto através da força motivadora, da sua habilidade e exercitação da criança que, à medida que expressa, está a produzir e utilizar sua própria imaginação, criação. Ao expressar produz sensações, envolve o corpo e a alma, produz porque está a criar, empregando os sentimentos, emoções, desejos, dando-o seu próprio tempero (*Idem*).

É o mesmo que falar, por exemplo, da preparação de um alimento. Cada pessoa tem o seu jeito de preparar a sua comida, poderá ser o mesmo prato, mas o gosto, o sentimento, que coloca ao fazê-lo, diferencia tudo. Contudo, nem sempre numa produção existe expressão. Um indivíduo poderá simplesmente produzir um desenho sem estar a expressar, ou seja, simplesmente produz a obra. Não se serve da própria criatividade, mas sim faz a obra imitando algo, que já foi feito, que não pertence a sua criação (*Ibidem*).

Os desenhos das crianças, assim como todas as suas formas de expressão podem ser considerados um reflexo de sua criatividade infantil, pois são os registos dos seus sentimentos e das suas perceções do meio, o que proporciona ao professor/a um modo de compreender melhor seu/sua aluno/a e assim ajudá-lo, Lowenfeld e Brittain, (1977). Pois a arte infantil faculta-nos não só a compreensão da criança, mas também a oportunidade de estimular o seu desenvolvimento, através da educação artística (p. 176).

Através da técnica da produção, a criança exprime o seu pensamento, cada vez mais complexo, de acordo com as suas experiências, o desenho, a pintura ou a construção constituem um processo complexo no qual a criança reúne diversos elementos da sua experiência para formar um conjunto com um novo significado (Stern, 1974).

2.5. Metodologia para o ensino e aprendizagem da expressão plástica

A expressão plástica não tem um conceito ou significado fixo. O modo de nos exprimirmos plasticamente, a forma criativa, pessoal, de expressar os nossos sentimentos e emoções e de interpretar a perceção das coisas que nos rodeiam, deriva de uma grande variedade de procedimentos técnicos resultantes, também, dos materiais escolhidos.

Há quem diga ser necessário um ensinamento de como usufruir da plástica, que é necessário ensinar a criança a desenhar, mas esquecem que, ao modelar uma figura, desenhar, a criança está a exprimir os seus sentimentos. A disciplina de expressão plástica

representa para um indivíduo um amigo que dá segurança na exteriorização do seu interior e isto não se ensina, mas sim promove situações para tal, o adulto deve proporcionar materiais, que permitam à criança se desenvolver/expressar (Telmo, 1997). Telmo, já dizia:

“Para a criança desenvolver essa importante forma de comunicação, é indispensável que os adultos lhe forneçam materiais de expressão. Não precisam sofisticar, papéis ou lápis caros; por vezes, basta incentivar a criança a fazer desenhos na areia, nas folhas de embrulho ou de jornal, modelar a terra argila ou construir objetos a partir de materiais de desperdício” (Telmo, 1997, p. 8).

Muitas vezes as crianças pegam de um lápis e começam a fazer as suas garatujas e o adulto sem se aperceber acaba por utilizar uma pergunta frequente nas salas de aulas. Pergunta a criança o que está a desenhar. Nestas situações a criança entra num dilema e responde, por vezes, a primeira coisa que lhe vem à cabeça, ou também responde que não sabe, que desenhou por desenhar.

Para a criança o importante é a ação e não o produto. Ao interagir com a criança, colocando questões do tipo, ou atribuindo nomes às suas figuras ou garatujas, o adulto acaba por desviar a atenção da criança para coisas supérfluas. “A criança se preocupa em adquirir confiança em si mesma, controlar os seus movimentos com a sua vontade” (Telmo, 1997).

E neste caso o adulto preocupou-se mais com o conteúdo do desenho e não ao facto de a criança estar a exprimir. Toda nossa capacidade significativa, continuada e fruitiva é baseada em vivências realmente somadas no aprendizado da criança.

Portanto, o papel principal neste processo de aprendizagem é do/a educador/a, pois o/a educador/a é aquele que prepara uma refeição, propõe a vida em grupo, que compartilha o alimento, que celebra o saber, (Martins, 1999).

Conforme o autor referido acima, o/a educador/a tem que ter iniciativa de promover atividades instigantes, ser sociável ao pesquisar coisas novas, ter o desejo de ensinar e fazer do ensinar um momento mágico. Mas sabemos, perante as informações anteriores que, para o ensino em arte ser de facto satisfatório, dependemos de muitas variantes que vão desde a formação dos professores, da metodologia por eles utilizada, do currículo inflexível e da instituição que por sua vez considera as aulas de arte horas de

lazer. Neste caso, o/a educador/a fica sem liberdade de inovar em seu ensino, pois está amarrado a seguir o currículo escolar (Martins, 1999, p. 129).

Outro fator preocupante é o facto de muitos quererem ensinar como se faz, fazendo exemplares para as crianças copiarem ou mostrar como devem ser feitos. Automaticamente a criança, com o objetivo de agradar o adulto, tentará fazer perfeito como o adulto (Martins, 1999).

No produto final acaba por não fazer igual ou de forma perfeita, originando situações de frustrações, desagrados, sentimentos de incompetência, sem esquecer que a criança perde a autonomia de criar e ficará sempre a depender de uma amostra para se apoiar. O desenho da criança é um ato, que deve ser livre e espontâneo e facilitador do seu desenvolvimento, contribuindo para a progressão e elevação da autoestima e prevenindo a criação de problemas psíquicos (Martins, 1999).

2.5.1. O Desenho

O desenho é uma das manifestações semióticas, isto é, uma das formas através das quais a função de atribuição da significação se expressa e se constrói, desenvolvem-se concomitantemente as outras manifestações, entre as quais o brinquedo e a linguagem verbal, (Piaget, 1977).

A evolução do desenho compartilha o processo de desenvolvimento, passando por etapas que caracterizam a maneira de a criança se situar no mundo. De acordo com Piaget (1977), a forma de uma criança conhecer o objeto passa por significativas transformações em sua evolução no processo de adaptação ao meio, o qual se dá por sucessivos movimentos de equilibração, em que inicialmente predomina ação nas relações com objeto.

Em outras palavras, o desenho configura-se com um campo de possibilidades e significações para a criança, que confronta o real com o imaginário. Neste movimento interno vão brotando as representações e um repertório de significados que irão se modificar e se transformar em grandes realizações. Não imaginemos uma criança que não desenha, pois, toda criança traz consigo a sua marca, o seu desenho (Piaget, 1977).

Assim sendo, para o mesmo autor, podemos afirmar, que o desenho faz parte da existência da criança na sua essência, decifra o que transparece no seu interior, no seu pensamento. Assumindo assim um papel importante de comunicar o que muitas vezes ela

não consegue falar e descrever com palavras, momentos significativos no papel da sua subjetividade, onde podem ser manifestadas as alegrias, tristezas, impulsos e curiosidade.

Neste sentido podemos referir que o desenho é precedido pela garatuja, fase inicial do grafismo. Semelhantemente ao brincar, se caracteriza inicialmente pelo exercício da ação. O desenho passa a ser conceituado como tal a partir do reconhecimento pela criança de um objeto no traçado que realizou.

De acordo com a teoria piagetiana, nessa fase inicial predomina no desenho a assimilação, isto é, o objeto é modificado em função da significação que lhe é atribuída, de forma semelhante ao que ocorre com o brinquedo simbólico. Na continuidade do processo de desenvolvimento, o movimento de acomodação vai prevalecendo, ou seja, vai havendo cada vez mais aproximação ao real e preocupação com a semelhança ao objeto representado, direção que pode ser vista também no jogo de regras.

Outras condições do desenho destacadas na teoria Vygotskytiana é a relativa ao domínio do ato motor - o desenho é o registo do gesto, contribuindo para a passagem do gesto à imagem. Essa característica bem como a referente à percepção da possibilidade de representar graficamente configuram o desenho como precursor da escrita. A percepção do objeto no desenho corresponde à atribuição de sentido dado pela criança, constituindo-se realidade conceituada e não material.

Inicialmente o objeto representado é reconhecido após a realização do desenho, quando a criança expressa verbalmente o resultado da ação gráfica, identificada ao objeto pela sua similaridade. Momento fundamental de sua evolução se constitui na antecipação do ato gráfico, manifestada pela verbalização, indicando a intenção prévia e o planeamento da ação.

No entanto, de acordo com o pensamento Vygotskytiana, na atitude da criança que desenha, ao liberar conteúdos da sua memória, reconhece o papel da fala nesse processo, afirmando que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica constituída pelo desenho. Os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspetos essenciais dos objetos, (Vygotsky, 1998).

De realçar que um dos grandes eventos que promove a iniciação para a escrita é o desenho, este que, por sua vez, representa um carácter gráfico, permitindo a expressividade, a leitura e interpretação da criança. Quando uma criança desenha está a

comunicar, deixando falar o seu inconsciente. Os desenhos anunciam aspetos da personalidade e da situação familiar e social (op. cit. p. 127).

Portanto, a interpretação do desenho da criança depende do olhar do intérprete. Afirma a autora, que o desenho da criança é o “lugar” do provável, do indeterminado, das significações. Qual o significado do desenho para a criança? (*Idem*).

Quando pensamos no desenho infantil, precisamos ter em mente que, para a criança, o desenho é um meio de expressão. Nele a criança comunica os seus gostos, desejos, vontades, dúvidas e também apresenta sua própria maneira de compreender e interpretar o mundo ao seu redor.

Ao desenhar, a criança diz de si e do mundo que está conhecendo, descobrindo, e desvendando, e “o desenho é a manifestação de uma necessidade vital de a criança agir sobre o mundo, que a cerca, intercambiar, comunicar”, (Derdyk, 1993).

Daí emerge a importância de se considerar o primeiro desses intérpretes, a própria criança, para que se possa compreender o seu significado. O lugar do desenho, configurando espaço fundamental do mundo infantil de múltiplas dimensões.

No entanto, o desenho comprova uma grande ligação à escrita, uma vez que a escrita é uma parte atraente do mundo dos adultos e desperta na criança, um grande fascínio. Muito cedo a criança tenta imitar a escrita dos adultos, e menos nas escolas, em casa há um encantamento em simular o educador na escrita e leitura, isto favorece e muito o aprendizado (op, cit., p. 51).

2.5.2. Outras técnicas

Uma das grandes e principais preocupações pedagógicas são as técnicas convenientes que a criança possa expressar e criar. Além do desenho, outras técnicas frequentemente utilizadas são a pintura e a modelagem. Do mesmo modo que há uma grande preocupação com a linguagem e as palavras para a expressão verbal, assim são importantes as técnicas da expressão plástica.

As pinturas, por exemplo, exploradas tanto com pincéis, lápis ou com as mãos dão muito prazer às crianças. São atividades que deveriam ser proporcionadas constantemente, pois é uma experiência muito estimulante que permite que elas conheçam diferentes texturas. Identicamente temos a modelagem que representa o ato de

dar forma a qualquer matéria plástica, isto é, qualquer matéria que mantenha a forma que se lhe dá.

Consequentemente coopera na destreza manual, trabalhando a agilidade das mãos e estimulando para a aprendizagem/iniciação à escrita. Através das técnicas utilizadas, pode-se acompanhar o desenvolvimento e a evolução da criança, visto que elas estão estreitamente associadas ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança.

Essas técnicas devem estar, segundo o critério da criança, disponíveis, consequentemente não deverá haver receitas para o uso de cada técnica, obrigando a criança a seguir ou trabalhar segundo a ordem receitada, como se deve fazer. Esta área implica liberdade de expressão, exploração e não uma aprendizagem de execução técnica (Lowenfeld & Sousa, 2003).

A expressão, a necessidade e o desejo de criar e representar tudo aquilo que se quer, de uma forma artística, a revelação de experiência por meio da educação artística, de estar acima do desenvolvimento de quaisquer técnicas”, (op. cit, 2003, p. 171).

A liberdade e a autonomia da criança na escolha da técnica que quer trabalhar é bastante favorável. É importante, atribuindo-lhe, à criança, avanços, desenvolvimentos e aquisição de uma fase exploratória, ajudando na resolução dos próprios problemas, sem esquecer, que dará mais motivação quando renova e diversifica a metodologia para trabalhar (p. 19).

Segundo os mesmos autores, enquanto a criança brinca com bonecas ou carrinhos, ela diverte-se, entra no seu mundo de fantasia, cria e inventa personagens e ambientes ou até transfere para as brincadeiras o que observa no seu dia-a-dia, e o mesmo acontece com o desenho quando, num ato espontâneo, a criança também cria personagens e ambientes, traçando-os no papel.

Desta forma, ao desenhar, a criança revela parte de si própria, como pensa, como sente e como vê a sua realidade e a si mesma. “A cada experiência gráfica, a criança nos conta quem ela é, o que está pensando e também expressa a sua subjetividade e a maneira pela qual se sente existir” (p. 19).

Neste universo íntimo apontado pela autora, constatamos que o desenho infantil é particular e muito subjetivo, pois cada criança tem o seu jeito de transpor para o papel algo que tenha significado e relevância para ela. Por isso, neste grande palco de

representações, ela percebe que pode inventar e nomear as suas próprias regras, reinventar os seus personagens, e mesmo sozinha descobre, que tem a capacidade de criar e se expressar à sua maneira.

Como bem esclarecem os autores citados acima, a criança espera que o seu desenho seja valorizado por quem o aprecia. Muitas vezes, ela dedica e compartilha o seu desenho com quem está mais próximo dela, seja um ente querido, seu amigo preferido, alguém imaginário, enfim, a sua representação gráfica é uma forma de comunicação entre ela e as pessoas que estão ao seu redor. Sabemos, que o ato de desenhar faz parte da vida de qualquer criança, pois o desenho manifesta o desejo de representar, mas também, ele é, antes de qualquer coisa, alegria, é curiosidade, e afirmação, é negação.

2.5.3. Materiais

Atualmente consideram-se os materiais como possuidores de características físicas elásticas ou plásticas. Neste sentido podemos afirmar, que artes plásticas ou expressão plástica referem-se, por isso, às atividades artísticas envolvendo estes tipos de materiais. Presentemente, no contexto escolar pode-se encontrar a expressão plástica inserida na área de expressão e comunicação.

Para o efeito, o adulto deve permitir que a criança tenha acesso aos materiais de diferentes texturas e cores, o que ajudará no desenvolvimento das suas capacidades e favorecerá a evolução da motricidade fina. Os materiais deverão estar em consonância com o desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança.

A criança em um determinado momento percebe, que tudo que está depositado no papel partiu dela, não lhe foi dado, foi inventado por ela mesma. Inaugura-se seu terreno da criação e é de fundamental importância possibilitar à criança a percepção, manipulação e transformação de diferentes materiais (Derdyk, 1993, p. 64).

Mas, não é só o lápis no papel; é também qualquer marca impressa em qualquer superfície, o rasto da vareta na areia da praia, a marca de giz na lousa, os buracos feitos com os dedos na massinha, a impressão da mão cheia de tinta no papel, a marca dos dedos no vidro embaçado.

Como afirma Derdyk (1993), ao rabiscar obsessivamente, a ponta do lápis acaba novamente, a criança olha para o lápis e não sabe de onde nasceu a linha, se foi da mão, do lápis, ou do fundo do papel. Segundo o mesmo autor, a criança rabisca pelo prazer de

rabiscar, é uma autoafirmação, o grafismo que daí surge é essencialmente motor, orgânico, biológico e rítmico.

É de acrescentar, que quando o lápis escorrega pelo papel, as linhas surgem. Quando a mão para, as linhas não acontecem. Aparecem e desaparecem, é notório que a permanência da linha no papel se reveste de magia e esta estimula sensorialmente à vontade de prolongar este prazer, o que significa uma intensa atividade interna (Derdyk, 1993).

Ainda para ele a criança é um ser em contínuo movimento, este estado de eterna transformação física, nas perspectivas psíquica, emocional e cognitiva, promove na criança um espírito curioso, atento, experimental. Vive em estado de encantamento diante das situações, que a rodeiam, diante das pessoas. Existem muitas teorias a respeito da produção gráfica infantil, seja pelo enfoque psíquico, seja pela análise da linguagem gráfica em seu aspeto formal ou simbólico.

Ao brincar, a criança projeta no desenho o seu esquema corporal, deseja ver a sua imagem refletida no papel. Toda criança deseja, mas nem toda a criança gosta de desenhar. Algumas provavelmente preferirão outras atividades expressivas como pintar, cantar, contar histórias, dançar, construir, representar. “A brincadeira lida com experiências através de situações artificialmente criadas, no desejo de fazer dormir a realidade, é a manifestação de necessidade vital, agir sobre o mundo que a cerca” (Derdyk, 1993, p. 51).

Cabe ao adulto proporcionar às crianças materiais adequados para trabalhar. Estes, convém que permaneçam ao serviço da satisfação das necessidades das crianças. É bastante favorável quando há variedades de técnicas e tipos de materiais, promovendo uma satisfação e uma expressão enriquecida, uma vez que, são as emoções e os sentimentos que expressam (op. cit. p. 51).

Desde muito cedo, a criança utiliza o lápis e o papel ou qualquer outro material e superfície semelhante para registrar graficamente as suas marcas, os seus rastros, seus traços ou até mesmo para imitar a escrita de um adulto. A imitação surge não como uma cópia, mas revela o desejo da criança em produzir a sua própria escrita. Desta vontade de representar, nascem os seus registros e por meio dela transmite os seus conhecimentos (*Idem*).

Assim, percebemos que os materiais estão presentes nas diversas atividades cotidianas das crianças, seja ao utilizar lápis, papel, tintas, pincel de entre outras. “Dessa forma, o desenho apresenta uma realidade natural, flexível e transitória, utilizada em diferentes momentos de nossas vidas” (Derdyk, 1993, p.10). Dessa forma ressaltamos que os materiais e as atividades são dois instrumentos que interagem e muitas vezes se completam.

Acredita-se que esses sirvam para as crianças utilizar, inventar e se comunicar com o mundo adulto do seu jeito. Cabe então à instituição social aproveitar as formas de expressão, como os materiais para o desenho, valorizando a experiência de vida das crianças e apresentando gradativamente a escrita de forma natural, atribuindo-lhe sua função social e sentido da mesma no cotidiano escolar. É necessário pensar na organização dos materiais para o desenho infantil não só como uma forma de expressão, mas como um instrumento que servirá de base para o desenvolvimento gráfico da criança. Cabe ao professor/a conhecer as fases do trabalho artístico e suas relações com o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos seus alunos.

2.6. Política dos três Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar)

Para um melhor entendimento do que é a reciclagem, teremos que centrar-nos na problemática das lixeiras, nos resíduos que produzimos e no destino que é ou deveria ser dado aos vários tipos de resíduos (Pichat, 1995). Os resíduos são vistos pelo cidadão comum como “o lixo”, algo sujo, desprezível e sem qualquer valor e faz referência ao velho ditado popular francês “há ouro nos caixotes do lixo”, para destacar a importância e valor dos resíduos (Pichat, 1995).

Assim, torna importante ressaltar que os resíduos podem ser valorizados, se não forem vistos como lixo e por isso se deve levar em consideração a distinção entre resíduo e lixo (Silva, 2010). Consoante o mesmo autor, a palavra “lixo” etimologicamente deriva do latim “*lix*” que significa “cinza” e que é, nos dias que correm, representativo de algo sujo, velho e sem valor. Mas de uma forma mais técnica podemos dizer, que a palavra lixo é o nome dado a qualquer forma de resíduos sólidos descartados pelas atividades humanas (Silva, 2010).

Atualmente muitas pessoas falam da reciclagem, porem há um problema quanto à passagem de mensagem correta. Este pormenor que inquieta muitos, depois de ser

discutido avançou-se com a política de três Rs. Nesta política, a reciclagem aparece em último plano, ou seja, há que reduzir e reutilizar em primeiro plano, embora tenha caído em desuso que o objetivo é apenas reciclar. Segundo investigações feitas, isto não pode ser assim (Silva, 2010).

Para atingir o objetivo, é em geral adotada a filosofia comumente condensada sobre a denominação três Rs, que significa Reduzir, Reutilizar e Reciclar. A corrida desenfreada na produção de bens de consumo pelo ser humano, associado à escassez de recursos não renováveis e contaminação do meio ambiente, leva-o a ser o maior predador do universo. Este problema tem despertado no ser humano um pensar mais profundo sobre a reciclagem e reutilização de produtos que simplesmente seriam considerados inservíveis.

De acordo com Bonelli (2005), os três Rs para controle do lixo são “Reduzir, reutilizar e Reciclar”, onde reduzindo e reutilizando evitará, que maiores quantidades de produtos se transformem em lixo, e reciclando se prolonga a utilidade de recursos naturais, além de reduzir o volume de lixo. O autor supracitado exemplifica algumas formas de três Rs:

- Sacos de vidros são usados na fabricação de novos vidros, o que permite a economia de energia;
- O reaproveitamento do plástico ajuda a poupar petróleo e, portanto, dinheiro;
- Reciclar papel, além da economia, significa menos árvores derrubadas. O autor expõe o conteúdo de reduzir, reutilizar e reciclar;

Conforme Silva (2010), e no que concerne à política dos três Rs, reduzir será o primeiro passo e o mais importante para um consumo sustentável, pois, além de se reduzir o elevado custo do tratamento ou eliminação dos resíduos, reduz-se também a qualidade de produtos e bens de consumo produzidos e a quantidade de resíduos resultantes dessa produção, a política dos três Rs, deve adotar uma hierarquia similar, que de seguida apresentamos. Em primeiro lugar, é necessário verificar se não será possível evitar a produção do resíduo, por exemplo, utilizando produtos fabricados de forma diferente, ou prolongando o tempo de vida útil do produto (Silva, 2010).

2.6.1. Primeiro-Reduzir

Consiste essencialmente em diminuir os gastos. Adotar comportamentos renovados, adquirindo materiais resistentes, que apresentem maior duração e colocar de lado tudo que possa ser usado apenas uma vez. Por exemplo, optar por utilizar toalhas e guardanapos de pano, em vez de papel; ao escrever utilizar os dois lados das folhas, preferir utilizar as embalagens para as quais exista um circuito organizado de reciclagem.

Reduzir o lixo em nossas casas implica em reduzir o consumo de tudo o que não nos é realmente necessário, isto significa rejeitar produtos com embalagens plásticas, preferindo as de papelão que são recicláveis, que não poluem o ambiente e desperdiçam menos energia (Bonelli, 2010).

Pegando na afirmação do autor, podemos dizer que reduzir significa avaliar tudo o que consumimos atualmente, avaliar o que é importante e o que é absolutamente supérfluo e procurar reduzir estes últimos, além de verificar a qualidade do que se compra e se sua quantidade é suficiente ou exagerada. Um exemplo muito bom são certos chocolates finos. Se um comprador for a uma loja verá que eles são caríssimos, mas percebe a qualidade do material pela embalagem que eles utilizam. Uma embalagem bonita pode fazer o chocolate valorizar 30% a 40%, sendo que seu gosto não será alterado em nada. Toda esta embalagem acaba indo parar no lixo Bonelli (2010).

Outro exemplo muito bom são os telemóveis. Trocar um Telemóvel que funciona perfeitamente todo ano apenas porque um novo modelo surgiu no mercado com nova função A ou B, que você provavelmente nunca usará ou com um visual diferente me parece tão absurdo quando a quantidade de lixo eletrônico, que a cada ano surge, lixo este composto por baterias e materiais, que liberam componentes altamente tóxicos no ambiente, além da exploração de jazidas, que no caso de muitos componentes já estão se esgotando (Bonelli, 2010).

A quantidade do que se compra também é importante. Não adianta lotar a geladeira de compras, ou por medo de que falte ou por causa de promoção, pois geralmente uma boa parte se estraga e vai para o lixo. Compre em quantidade que você sabe, que conseguirá consumir e não faltará nem sobrá. Mas a qualidade dos produtos também é importante, pois muitas vezes comprar aquele produto em oferta, mas de origem duvidosa resulta em desastre, ou porque não dura muito ou porque é tão ruim, que você se vê obrigado a jogá-lo fora. Falar, então, em reduzir significa rever o que é importante para o

nosso consumo, sua quantidade e o que é muitas vezes apenas uma maneira de nos impor na sociedade em status. Reduzir será uma das tarefas mais difíceis dos três Rs; (Bonelli, 2010).

No nosso entendimento a nível doméstico significa adquirir somente o que precisamos e podemos consumir, evitando consumo exagerado e conseqüente desperdício. Ou seja, escolher produtos com o mínimo de embalagens, ou com embalagens biodegradáveis.

2.6.2. Segundo-Reutilizar

Reutilizar significa utilizar mais do que uma vez um determinado produto. Ao promover comportamentos de respeito pelo meio ambiente e com imaginação e criatividade, contribuirá para a reutilização dos materiais, dando-lhes outra função. Uma simples lata de leite, por exemplo, pode ser aproveitada para colocar canetas, materiais escolares diversos.

Para Bonelli (2010), as garrafas vazias de vidro ou plástico podem ser utilizadas para armazenar outras bebidas, as embalagens podem ser aproveitadas para outros fins, roupas que não usa, brinquedos podem ser doados a pessoas carenciadas ou vendidos como objetos usados e as revistas, os jornais e os livros podem ser entregues em escolas, instituições, bibliotecas, para serem reutilizados.

Conforme Bonelli (2010) reutilizar significa usar um produto de várias maneiras. Como exemplo:

- Reutilizar depósitos de plásticos ou vidros para outros fins, como plantar fazer brinquedos;
- Reutilizar envelopes, colocando etiquetas adesivas sobre o endereço do remetente e destinatários;
- Aproveitar folhas de papel rasuradas para anotar telefones, lembretes, recados;
- Instituir a feira de trocas para reciclar, aproveitando ao máximo os bens de consumo, como: roupas, discos, calçados, móveis;

Por exemplo, pode-se lembrar daqueles copos de iogurte que acabavam fazendo parte dos utensílios domésticos. Este é um exemplo clássico da reutilização. Reutilizar significa dar um novo uso às coisas, evitando que estas virem lixo. Reutilizar os potes de

margarina como recipientes para congelar alimentos, utilizar canecas rachadas como mini vasos, fazer sacolas utilizando garrafas PET, aproveitar os dois lados das folhas de papel são algumas ideias da reutilização de materiais.

Vários ateliês já utilizam o conceito de reutilização para desenvolver novas peças, tanto decorativas quanto utilitárias. Se você der uma volta pelo país, por exemplo, vai encontrar vários ateliês que trabalham com este tipo de material. Uma ideia que também pode render uma vida extraprofissional e ainda evitar mais produção de lixo.

Mas a reutilização não é exclusiva dos materiais e embalagens. A água é outro elemento que deve ser reutilizado. A água que sobra da lavagem das roupas, por exemplo, pode ser utilizada para lavar o quintal, a água da lavagem dos vegetais pode ser reaproveitada para regar o jardim ou os vasos de plantas e a coleta de água da chuva também pode ser usada para lavar o carro, quintal e regar as plantas. Apenas lembre-se de tampar bem os recipientes a fim de evitar criadouros para o mosquito da dengue e zika.

O reaproveitamento dos alimentos pode se dar pela utilização das sobras para se fazer adubo orgânico ou mesmo utilizar partes que antes eram jogadas fora, como as cascas de batata, bananas, talo de legumes e etc. em receitas inusitadas e diferenciadas (Bonelli, 2010). Em termos, reutilizar, de modo geral, trata-se de minimizar a geração de resíduos em todas as etapas do ciclo de vida dos produtos desde a extração da matéria-prima até a produção e uso de descarte do produto.

2.6.3. Terceiro-Reciclar

Reciclar é um processo de transformação dos restos (lixo) em novos produtos ou matérias-primas. Materiais como o papel, o plástico, o metal, a borracha, o vidro e a madeira, que já não satisfazem as necessidades do seu proprietário devem ser separadas seletivamente para serem reciclados. Estes materiais entrarão, assim, no circuito de reciclagem, dando origem a novos objetos, que seriam considerados como lixo.

A reciclagem reduz o volume do lixo, o que contribui para diminuir a poluição e a contaminação, bem como na recuperação natural do meio ambiente, economizando os materiais e a energia usada para fabricação de outros produtos, e três setas compõem o símbolo da reciclagem, cada uma representa um grupo de pessoas que são indispensáveis para garantir que a reciclagem ocorra (Bonelli, 2010).

Relativamente ao tratamento do lixo, é baseado numa atitude protetora e economizadora daquilo que a natureza tem para nos oferecer. As soluções para tais procedimentos passam por reduzir o consumo de produtos desnecessários, dar uso a coisas já utilizadas e promover a reciclagem da parte restante que não possa ser aproveitada. Contudo, reciclar significa transformar os restos descartados pelas residências, fábricas, lojas e escritórios em matéria-prima para a fabricação de outros produtos. Não importa se o papel está rasgado, a lata amassada ou a garrafa quebrada.

A reciclagem é um processo físico-químico ou mecânico onde se submete uma matéria ou um produto já utilizado a um ciclo de tratamento total ou parcial, no intuito de, através dele, se obter uma nova matéria-prima ou produto reciclado (Milanez, 2002).

Na perspetiva do referido autor, o conceito de reciclagem pode ser ainda mais abrangente, pois, além de permitir a obtenção de matéria-prima a partir de resíduos, transformando-os assim em novos produtos, reduz os custos de produção e elimina de forma eficaz os resíduos que contaminam o ambiente. Um outro conceito de reciclagem faz menção aos resíduos que se encontram nas lixeiras e que podem ser recolhidos pelos catadores e encaminhados para reciclagem.

Podemos, então, definir reciclagem como conjunto de técnicas e práticas que permitem separar e encaminhar resíduo para um novo ciclo de produção e transformá-los em matéria-prima com características em tudo semelhantes à matéria-prima original. Essa matéria-prima vai depois ser transformada nos mesmos produtos ou em produtos similares. Por exemplo, o metal é fundido e transformado indefinidamente em novos produtos sem perder as suas propriedades físicas.

Mas além da reciclagem, foram procuradas outras soluções economicamente viáveis e que não implicassem um retrocesso na qualidade de vida do homem. Essas soluções passam por reutilizar os resíduos que não podem ser reciclados, minimizando os impactos ambientais e o problema da falta de espaço para os acondicionar, ao mesmo tempo que se reduz a utilização e consumo de matérias-primas novas.

Finalmente chegou-se ao último dos três Rs, mas nem por isso o menos importante. Reciclar todo mundo já sabe o que é, mas vale a pena realçar que reciclar é a solução para aquilo, que não pode ser reutilizado e mesmo dependendo do tipo de material e reciclar.

CAPÍTULO III. EDUCAÇÃO EM CABO VERDE

O presente capítulo tem como objetivo descrever e analisar a educação em Cabo Verde, primeiro de forma geral, depois com foco no ensino, bem como os seus objetivos e efeitos. De acordo com o Decreto Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio, que revê as bases do sistema educativo, este responde às necessidades da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, com espírito democrático e pluralista, respeitadores dos professores e das suas ideias.

3.1. A política educativa: objetivos e efeitos

A qualidade do sistema educativo cabo-verdiano, mais precisamente a que está imbuída no sistema de ensino e aprendizagem, constitui um elemento essencial na política educativa, para garantir a transformação de Cabo Verde (CV) num país mais competitivo e mais coeso socialmente.

Acresce o fato de que a sociedade cabo-verdiana ser hoje mais exigente relativamente à qualidade do sistema do ensino e de aprendizagem. Além disso, a sustentabilidade constitui outro pilar de sustentação do sistema educativo que deve contribuir para a tão almejada qualidade, traduzida em termos de satisfação plena com os serviços e produtos da Educação.

A qualidade da educação tem sido uma preocupação constante, desde a época colonial, ganhando mais força com a independência, tornando-se, a partir da década de 90, num desígnio nacional. Atualmente e na senda do balanço dos investimentos e progressos do setor educativo nas décadas de 90 e 2000, designadamente, a massificação do ensino básico obrigatório de 6 anos e a generalização do ensino secundário, particularmente de 1.º ciclo (7º e o 8º), a garantia da qualidade nas suas diversas dimensões e vertentes surgem no âmago das políticas educativas.

Com efeito, as perspetivas de agenda educativa no pós-2017 apontam para um investimento considerável e consequente na qualidade da educação, particularmente no subsistema do ensino básico. Cabo Verde parece estar alinhado com a visão predominante no transcorrer da primeira metade do século XX, que atribui à escolarização papel central na construção de uma nova sociedade, justa, moderna e democrática, na qual a escola

pública e gratuita garantiria o acesso à educação, e conseqüentemente, à igualdade de oportunidade (Nogueira & Nogueira, 2002).

Além disso, caberia à escola contribuir para a formação cívica das novas gerações, desenvolvendo nelas uma moral com conotação social que tenha em conta as novas exigências sociais. Neste sentido, Cabo Verde é dos poucos países africanos que atingiu os objetivos de educação para todos no quadro dos objetivos do milénio para o desenvolvimento.

Hoje, pode-se dizer que em Cabo Verde quase a totalidade da população está alfabetizada e possui conhecimentos básicos que lhe permitem contrariar os ciclos de pobreza, realizar o seu bem-estar, a sua autopromoção e contribuir para o desenvolvimento social e económico do país (*Ibid*).

Apesar desse crescimento considerável, tanto quantitativo como qualitativo, ainda há caminho a percorrer para atingir o nível de desenvolvimento da educação almejado. Com efeito, o país apresenta várias limitações: défice de infraestruturas específicas na rede pública, (salas de informática, laboratórios, salas para a realização de atividades recreativas e cultural, entre outros); défice de equipamentos informáticos, de professores com formação especializada, desfasamento entre as práticas docentes assentes na pedagogia tradicional e as perspetivas curriculares que apontam para uma mudança de paradigma no sentido de os alunos serem atores ativos na sua aprendizagem, entre outros aspetos.

Essas limitações podem ser consideradas de desafios que apelam a uma renovação dos objetivos de política através da revisão das bases do sistema educativo plasmadas no Decreto Legislativo n.º 2/2010, de 7 de Maio. Assim, os objetivos essenciais de política atual são:

- Promover o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a formação integral e permanente do indivíduo, numa perspetiva universalista;
- Contribuir para a formação cívica do indivíduo, designadamente através da integração e promoção dos valores democráticos, éticos e humanistas no processo educativo, numa perspetiva crítica e reflexiva;
- Desenvolver uma ação educativa que promova atitudes positivas em relação ao trabalho, à produtividade, à inovação ao progresso e bem-estar;

- Preparar o educando para uma constante reflexão sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionar-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- Fomentar a participação das populações na atividade educativa e na gestão democrática do ensino (Artigo 10.º).

É de realçar que em Cabo Verde a política educativa concretiza-se maioritariamente, exceto no pré-escolar, através do orçamento do estado. As despesas públicas com a educação aumentaram continuamente desde 2000 e o ensino básico (EB), é o que tem maior peso, 43,6% (dados do Resen, 2011).

Por conseguinte, apesar da crescente participação das famílias no financiamento da educação, são geralmente os poderes públicos que cobrem uma parte substancial dos custos escolares. No essencial, o decreto-legislativo, que revê as Bases do Sistema Educativo é um documento orientador da política educativa, um quadro regulador importante do sistema educativo no país e é a partir do mesmo que são apresentados os objetivos e as características essenciais do sistema educativo, como realce para o ensino básico.

3.2. Características gerais do sistema educativo

O sistema educativo Cabo-Verdiano passou por diferentes momentos de transformação e de mudanças pontuais, sempre na busca de qualidade. Assim, a sua “grande finalidade deixa de ser apenas de atender à crescente demanda social da educação para passar sobretudo a preocupar-se com a sua qualidade” (Censo, 2010, p. 4). A Constituição da República, revista em 2010, no seu artigo 6.º, realça a importância do sistema educativo, afirmando que ela é dirigida a todos os indivíduos, independentemente da idade, sexo, nível socioeconómico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica. Este princípio orientador é retomado na Lei de Base do Sistema Educativo (2010) e perpassa a estrutura e organização do mesmo.

O sistema educativo Cabo-Verdiano é composto por três subsistemas interligados, o pré-escolar cuja frequência não é obrigatória e a gestão é essencialmente de cariz privado e da alçada das Câmaras Municipais; acolhe crianças a partir dos 4 anos e visa uma formação supletiva, complementar à da família.

A partir da década de 90, o M. E, passou a assumir a coordenação pedagógica desse subsistema. O subsistema escolar abrange, o que vigora, mas ainda segue a Lei de Base de 1990, o ensino básico obrigatório, o ensino secundário não obrigatório, organizado em três ciclos de dois anos cada, com duas vertentes, uma de ensino geral e outra de ensino técnico e o ensino superior politécnico e universitário. Abrange ainda, modalidades especiais de ensino, e inclui também atividades de ocupação de tempos livres.

Temos ainda o subsistema de educação extraescolar que engloba a educação básica de adultos, o ensino recorrente e a formação técnico-profissional de adultos. Chegados a este ponto, há que focar a atenção nos objetivos e características específicas do ensino básico. O subsistema de educação extraescolar que engloba a educação básica de adultos, o ensino recorrente e a formação técnico-profissional de adultos (LBSE, 2010).

3.3. Os objetivos e as características do ensino básico e ensino secundário

Após o desenvolvimento de uma política pública bem-sucedida de massificação do ensino básico obrigatório de seis anos, o Estado perspetivou na nova lei de base do sistema educativo (LBSE, 2010), que este ensino passe a ser de oito anos e que no futuro passará a 10 anos de escolaridade básica. Enquanto o ensino básico em vigor é estruturado em 3 fases de dois anos cada, o ensino básico perspetivado na nova Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), (Artigo 23.º), com a duração de oito anos, compreenderá três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º e o 3.º de dois anos cada.

Esta perspetiva coloca com maior equidade os desafios de qualidade e de sustentabilidade do ensino básico, derivados dos princípios de equidade e de gratuitidade a respeitar. Referindo à realidade atual, a primeira fase (1.º e 2.º anos) é de iniciação à comunicação em Língua Portuguesa, à Matemática, às Ciências Integradas (Geografia, História e Ciências Naturais) e a diferentes tipos de Expressões (musical, física e plástica).

A segunda (3.º e 4.º anos) e a terceira fase (5.º e 6.º anos) visam o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos cognitivos, de forma a elevar o nível de instrução adquirido anteriormente. Em Cabo Verde, o ensino básico é um instrumento fundamental para a integração social e para uma formação completa do ser humano como indivíduo e como cidadão.

Assim, são objetivos do Ensino Básico (Artigo 22º da LBSE, 2010)

- Favorecer a aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades que contribuem para a inserção do indivíduo na comunidade;
- Desenvolver capacidades de imaginação, observação e reflexão como meio de afirmação pessoal;
- Fomentar a aquisição de conhecimentos que contribuem para a compreensão e explicação do meio circundante;
- Desenvolver a criatividade e a sensibilidade artísticas;
- Desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho manual;
- Desenvolver as qualidades físicas em ordem a possibilidades de bem-estar mediante o aperfeiçoamento psico-motor e a inserção de valores ligados ao desporto;
- Despertar na criança o interesse pelos ofícios e profissões;
- Desenvolver atitudes, hábitos e valores da natureza ética;
- Promover a utilização adequada da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita dos educandos;
- Proporcionar a aprendizagem de uma língua estrangeira e a iniciação facultativa de uma segunda, nas escolas que reúnam condições para o efeito;
- Promover o conhecimento, o apreço e o respeito pelos valores que consubstanciam a identidade da cultura cabo-verdiana.

De acordo com as orientações do M.E, a estrutura curricular do Ensino Básico, obedece aos princípios de unidade e de integração disciplinar (vertical e horizontal), as disciplinas acima referidas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas, Geografia, História, Ciências Naturais e a diferentes tipos de Expressões, Musical, Física e Plástica) são ministradas em regime de um professor único (monodocência), na 1.^a e 2.^a fase e na 3.^a fase, lá onde for possível, haverá mais do que um professor (pluridocência).

Com a reforma do Ensino Básico preconizada na lei de Base do Sistema Educativo (2010), (LBSE) generalizada atualmente apenas no 1.º e 2.º ano de escolaridade, o currículo é nacional e idêntico para todas as escolas, embora estas tenham a possibilidade de fazer algumas adaptações locais. O currículo é orientado pelo princípio de integração

vertical e horizontal e passa a ser composto por 5 áreas, a saber: Língua portuguesa, Matemática, Ciências Integrada e Educação Física e Cidadania. Na primeira e segunda fase, a área de Expressões decompõe-se em subáreas nomeadamente a Expressão musical, Expressão Dramática e Artística.

Já o Ensino secundário em continuidade ao Ensino Básico, visa possibilitar a aquisição das bases científicas, tecnológicas e culturais necessárias ao prosseguimento de estudos e ingresso na vida ativa e, em particular, permite, pelas vias técnicas, a aquisição de qualificações profissionais para a inserção no mercado de trabalho. A duração do ensino secundário é de seis anos e está organizada em três ciclos de dois anos cada.

Durante a primeira fase do plano Estratégico (PE) de 2004/2006, efetuaram-se algumas alterações nas organizações da estrutura do ensino secundário. O 1.º ciclo continua a corresponder aos 7.º e 8.º anos de escolaridade, mas redefiniram a estrutura curricular, transformando-se num ciclo de informação e sensibilização a integrar a escolaridade básica.

No termo do 1º ciclo já os alunos não terão que optar pela via do ensino geral ou pela via do ensino técnico, considerando que no término do 1.º ciclo os alunos tomam uma decisão prematura. A introdução dessa alteração prolonga a opção para o final do 2.º ciclo, fortalecendo-se desta forma a possibilidade de formação mais sólida, indispensável num mundo em rápida e permanente mutação. Assim sendo, são objetivos do Ensino Secundário (Artigo 25.º da LBSE, 2010):

- Desenvolver a capacidade de análise e despertar o espírito de pesquisa e de investigação;
- Proporcionar a aquisição de conhecimento com base na cultura humanística, científica e técnica, visando nomeadamente, a sua ligação com a vida ativa;
- Promover o domínio da escrita da língua portuguesa, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita;
- Facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional;
- Garantir a orientação e formação profissional, permitindo maior abertura para o mercado de trabalho sobretudo pela via técnica;

- Permitir os contactos com o mundo do trabalho, visando a inserção dos diplomados na vida ativa;
- Promover a educação para a cidadania e o desenvolvimento de valores morais, ético e cívicos;
- Promover o ensino obrigatório de duas línguas estrangeiras;
- Criar hábito de trabalho, individualmente e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes e reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade;

Num país como Cabo Verde em que escasseiam recursos naturais que permitam um desenvolvimento económico sustentável, a educação é considerada um bem público essencial e um dos fatores de desenvolvimento importante, quando permite a formação do cidadão, capacitação e valorização dos recursos mais abundantes no país, os recursos humanos. No entanto, questionou-se se a perspetiva de preparação racionalizada para viver em sociedade, sendo que o objetivo primordial da aquisição do poder do conhecimento, não deve colidir com outra perspetiva importante da educação em Cabo Verde, a da educação para a emancipação e desenvolvimento do talento humano.

De acordo com Afonso (2005), o sistema educativo Cabo-Verdiano tem funcionado, em certo sentido, como uma agência de recrutamento, reprodução e integração dos alunos do ensino básico e secundário, com acentuada consequência no que tange aos contornos da estrutura social do país (Afonso, 2005).

Acrescentou-se que o indivíduo é fruto do meio em que vive, também, em grande medida, da escola a que tem acesso e que frequenta. Esta é não só um reflexo da comunidade em que se insere, mas também da capacidade de influenciar a comunidade. A escola “forma” para a vida e para a vivência plena da cidadania. Assim, a escola é vista como um fator de progresso, a sua frequência com sucesso contribui para a mobilidade social e para reduzir a pobreza (LBSE, 2010).

Em suma, o Ensino Básico e Ensino Secundário, devem assegurar uma formação geral básica que articule “o saber, o saber ser e o saber fazer, a cultura escolar e a cultura geral” e permita desenvolver capacidades de raciocínio e aprendizagem, espírito crítico e criatividade, contribuindo para a realização pessoal e social de cada um dos que o frequentam (Artigo 19.º, LBSE, 2010) e ainda os preparando para se assumirem como cidadãos do mundo.

3.4. Serviço social como instrumento da educação pela arte

O serviço social possui uma função que pode ser interpretado dentro da arte para aprender as mensagens que ela carrega de maneira eficaz de apreensão da realidade, pois possibilita o indivíduo entender-se como um ser social capaz de transformar a sua história e de se integrar ao compromisso social de levar os demais sujeitos a compreender o contexto do qual estão inseridos. É nessa relação arte/sociedade que podemos vislumbrar a possibilidade presente ao serviço social (Santos, 2004). No entanto se faz necessário de buscar compreender os princípios que norteiam a arte na qualidade da ação e intervenção profissionais do serviço social.

Para o efeito, o profissional do serviço Social na sua atuação profissional depara com um conjunto de desafios de ordem político, ética e técnico-operativo (Guerra, 2002, p. 3). Pois, a dimensão política encontra-se imbricada nos objetivos e finalidades das ações, principalmente nas possibilidades de interferir nas relações e situações geradoras das desigualdades e nos mecanismos institucionais (p. 3). A Dimensão ética reclama por princípios e valores humanos, políticos e civilizacionais, enquanto a dimensão técnico-operativo consiste na capacidade de articular objetivamente os meios disponíveis e os instrumentos de trabalho para materializar os objetivos com base nos valores. Significa desenvolver a capacidade crítica frente a instituição, organizar as informações e planejar as ações.

É de realçar, que o Assistente Social (AS) na sua atuação depara com um conjunto de desafios que varia segundo as instituições, pelo que a prática profissional do “AS” deve ser pensada como trabalho, e o exercício profissional deve ser visto como processo de trabalho, que tem como matéria a questão social, como meios de trabalho o conhecimento e as habilidades adquiridos pelo Assistente Social (AS) e, como produto a prestação de serviços e o atendimento social na viabilização do acesso a cidadania (Yamamoto, 1992).

Segundo o autor supracitado, essas três dimensões de competências nunca podem ser desenvolvidas separadamente, caso contrário, cairemos nas armadilhas da fragmentação e da despolitização. Contudo, articular essas três dimensões coloca um desafio fundamental, e que vem sendo um tema de grande debate entre profissionais estudantes: a necessidade da articulação entre teoria e prática. A arte se constitui uma

potencializadora na expressão e na comunicação, além de ter um caráter lúdico e promover atividade prazerosas e com maior nível de participação de seus integrantes que, como pontuaram Elias e Oliveira (2005, p.143) “[...] constitui-se em dois níveis: intrínseco (participação do processo socioeducativo) e extrínseco (intervenção junto à sociedade) ao trabalho desenvolvido.

Segundo Rodrigues (2002), a arte responde às necessidades espirituais do homem, ao exprimir ideias, sentimentos e emoções, num dado momento da sua história, numa situação bem definida no tempo [...] e proporciona-lhe a capacidade de intervir criativamente no meio social, alternado normas e modelos, sempre que necessário, contribuindo para a evolução do gosto e a melhoria da qualidade estética dos objetivos e do meio ambiente. “A vitalidade da experiência humana acabaria por desaparecer se a arte não surgisse como um tónico ou antitóxico contra asfixia cultural” (Rodrigues, 2002, p. 76).

Dentro ainda da arte como educação, vemos a necessidade de uma educação para um fruir artístico que ultrapassa nossos costumes, dentro da sociedade do capital, de nos apropriarmos do que nos é exposto sem envolvemos nossas sensibilidades, nossa criação, nossa reflexão e intervenção. Estamos percebendo que a arte é um instrumento válido para isso. E é assim que entendemos a arte para além de facilitadora no processo educativo, mas como promotora de cidadania e de intervenção social.

Paulo Freire (1996), também defende que a estética é um papel essencial no exercício da educação, ao passo que possibilita maior integração, sentido, e principalmente prazer no processo educativo. Um aspeto essencial da arte é seu caráter de intervir nos sonhos e no íntimo das pessoas. Precisamos nos lembrar que o homem é feito de um conjunto de emoções, necessidades e potencialidades, para não ignoramos uma esfera ou outra do ser humano, assim sendo, temos que nos atentar para a integridade humana e seus elementos.

Deste modo a postura de trabalhar a comunicação de educador/a ou Serviço Social (SS), como é o caso, é coerente com a proposta de horizontalidade e, conseqüentemente à igualdade de conhecimentos, participação aos interesses da educação artística. O Serviço Social (SS) na dimensão educativa deve assumir um caráter humanizador e enfrentar o desafio da ordem vigente, de modo a acreditar no homem como sujeito histórico e transformador, com marcas de gerações anteriores e valores culturais, sempre considerando o sujeito com ser social coletivo.

Na nossa ótica o Assistente Social (AS) na dimensão educativa deve assumir um caráter humanizador e enfrentar o desafio da ordem vigente, de modo a acreditar no homem como sujeito histórico e transformador, com marcas de gerações anteriores e valores culturais, sempre considerando o sujeito como ser social coletivo. Deste modo o Serviço Social (SS) não será trabalhado a extensão, que segundo Freire, P. (1989) é uma maneira autoritária e hierárquica e levar o conhecimento a uma camada da população, de modo a não respeitar o conhecimento que esses sujeitos já tenham consigo e o interesse dos mesmos na apropriação de novos conhecimentos.

Em suma entendemos que a apropriação do serviço social como instrumento da educação pela arte deve ser trabalhada a partir de uma perspectiva do ensino como ação essencial na busca dos objetivos de uma forma que traga o sentido de atividade educativa na transformação e emancipação social na aproximação das experiências de vida de cada criança e adolescentes por uma sociedade igualitária.

3.5. Serviço Social na Educação

Embora a implementação das políticas sociais, especialmente nos projetos educacionais e espaço de Serviço Social (SS) na área educacional, ainda seja pouco reconhecida, ela pode vir a ser gradativamente conquistada. Uma das maiores contribuições do Serviço Social na área educacional é intervir na família, através de ações ou de trabalhos de grupos com pais.

Os profissionais de Serviço Social ao trabalhar com ações educativas podem diagnosticar os fatores sociais, culturais e econômicos, que determinam a problemática social no campo educacional. e conseqüentemente no método preventivo, onde mostra a importância da relação educação-família com o intuito de preparar a vida (Santos, 2004, p. 44).

Nesse sentido é importante pegar na linha do pensamento de Almeida (2003), em que ele refere que quando os profissionais de Serviço Social, são inseridos na política de educação, têm a grande possibilidade de garantir o acesso aos direitos de crianças e famílias em vulnerabilidade social, desde que atendidas as condicionalidades exigidas para recebimento dos benefícios sociais.

E esse é um segundo fenômeno que exige a presença cada vez maior dos profissionais de serviço social na educação, sublinhando ainda que, ele se relaciona às

manifestações da questão social, que se apresentam no cotidiano escolar e, neste sentido, colocando a necessidade de diálogo e aproximação do/a professor/a com as demais áreas profissionais e serviços sociais como estratégias de enfrentamento das problemáticas que se manifestam no cotidiano escolar (Almeida, 2003).

Ao abordar esta relação entre Educação e Serviço Social (ESS), Santos (2005) pontua, que a contribuição do serviço social, pode fazer uma estreita ligação da área educacional familiar e o contexto escolar. Assim sendo, é intervindo na família, através do trabalho de grupo com os pais, que se mostra a importância de relação escola-alunos-famílias.

Podemos acrescentar dizendo que hoje é mais, que urgente a presença de Serviço Social (SS) na área da educação integrada (EI), devido ao contexto que estamos atravessando, com fortes demandas sociais e que acabam por afetar todos os ambientes escolares, sociedades, famílias. Só como exemplo, temos casos de problemas como drogas, alcoolismo, atitudes e comportamentos agressivos, violência por parte dos jovens educandos, evasão na própria escola, nos bairros, ruas etc. A presença de assistente social na educação contribuiria para minimizar tais situações.

Nesse sentido, Sousa (2005) disse que: “Apesar de a educação ainda não ser um campo fértil de trabalho dos assistentes sociais são as práticas alterações processadas no mundo educacional, da informação e da tecnologia que demandam a sua inserção em articulação com os demais profissionais” (Sousa, 2005, p. 38). Neste contexto é de frisar que o serviço social, trabalha com diagnóstico social, para efetuar visitas domiciliares, de forma a poder descobrir a origem do problema, ou seja, o que está na base desse problema e traçar projetos de intervenção para mudar a realidade ou a situação encontrada.

Para que tal aconteça, os profissionais de serviço social, devem participar ativamente na elaboração, execução, implementação e avaliação de planos, programas e projetos, que sejam do âmbito da sua atuação. Desenvolver contactos com as famílias a fim de articular escolas/grupos de pais ou encarregados de educação no sentido de facilitar o fluxo de demandas, críticas, sugestões provenientes das famílias e ainda coletar dados e informações para subsidiar as reflexões dos professores e da coordenação pedagógica.

3.6. Papel do Serviço Social na Escola

Hoje em Cabo Verde temos quadros formados e qualificados na área do serviço social que já trabalham em algumas instituições de caráter governamental e não-governamental, nomeadamente no Instituto Cabo-Verdiano de Criança/Adolescente (ICCA), BorneFondem, associação Zé Moniz; (AZM), Aldeia Infantil (SOS), Escola da Várzea.

A atuação do serviço social na educação, está vinculada à dimensão educativa da sua prática, devendo-se essa dimensão educativa ao envolvimento com a realidade social, nas relações tensas entre as classes sociais. O papel educativo do serviço social volta-se para a construção de uma nova realidade no campo da educação e da cultura, compartilhando informações para a população construir uma visão crítica para a conquista de seus direitos.

[...] Pensar a dimensão pedagógica e educativa do Serviço Social é remeter-se a um trabalho desenvolvido pelos profissionais na perspectiva de desvelar a realidade produtora e reprodutora de desigualdade, visando à autonomia, à participação, e a emancipação dos indivíduos sociais. “Traçar um perfil profissional educativo, representa ao profissional a construção de meio para a superação da condição de opressão e de dominação das classes oprimidas e dominadas” (Piana, 2009, p. 142).

Neste sentido é de lembrar que a função educativa e pedagógica do assistente social (AS) acontece por meio da vinculação do profissional com as classes sociais, e se materializa com os efeitos que são gerados na maneira de agir e pensar dos usuários (Piana, 2009).

Martins (2007), concordou com Piana, (2009); porém, ao abordar o sistema educativo, salientou que ele envolve a atuação do assistente social, portanto, o papel educativo do assistente social, “é no sentido de esclarecer, descobrir a realidade social em todos os níveis, socializando informações que possibilitem à população ter uma visão crítica, que contribua com a sua mobilização social, no sentido de visualizar a conquista dos seus direitos”.

Atualmente nas escolas, nas famílias, na sociedade são vivenciados vários níveis de conflitos, com casos de violências que podem levar até à morte. Se a educação é um dos instrumentos de desenvolvimento, que um país pode utilizar para transformar a situação social e económica da sociedade, podemos dizer que a escola é uma instituição

e espaço do ensino/aprendizagem; e, no entanto, se estamos a deparar com essas situações é porque algo não está correto.

Neste sentido pensou-se que é urgente a inserção dos profissionais do serviço social no setor da educação, escolas, igrejas, organização não-governamentais (ONGs), tendo em conta que o principal instrumento do trabalho do assistente social é a política social. No entanto, a política social da educação é uma resposta às manifestações da questão social tais como: droga, alcoolismo, gravidez precoce, delinquência, a não-inclusão, a pobreza entre outros.

É de realçar, que em Cabo Verde, o governo tem que criar certa responsabilidade de mudar o quadro e as condições de trabalho dos assistentes sociais; equiparar o trabalho do professor/a e o do assistente social, mas também mostrar como é válida a intervenção destes profissionais, e como podem contribuir para a melhoria do ensino.

Assim sendo, queremos dizer que, o Ministério da Educação e Desporto, quando aposta na qualidade de ensino que não é apenas ter curriculum adequado, professores qualificados, mas também apostar em outros profissionais como assistente social, porque como se sabe a escola viabiliza as manifestações de questões sociais. Entretanto, o assistente social deve estar inserido na escola Cabo-Verdiana, na educação com o objetivo de identificar esses conjuntos de questões sociais que imperam na nossa sociedade.

Já que o país integra o grupo de países de Desenvolvimento Médio o ministério de educação, há que ter em conta que o profissional assistente social é um dos desafios para a educação, principalmente num país, que se sente orgulhoso na consciência de responsabilidade, assim sendo, achamos que isso também deve entrar na linha da agenda política, já que a educação é fundamental na construção da cidadania Cabo-Verdiana.

CAPÍTULO IV. METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO

Pretendemos adotar uma abordagem e metodologia qualitativa, e utilizar o método de estudo de caso para responder às questões de partida e objetivos do projeto. A prática consiste em vivências, provenientes das proposições do artista explorando as possibilidades expressivas do sensível e do gesto criativo de cada criança. De acordo com Oliveira (2000), o método qualitativo “sempre” foi considerado como método exploratório e auxilia na pesquisa científica. No entanto, o autor destaca que o novo paradigma da ciência coloca o método qualitativo dentro de uma base de concepção teórica, na mensuração, processamento e análise de dados científicos atribuindo-lhe valor fundamental no desenvolvimento e consolidação do tema em estudo. Esta abordagem é proveitosa porque permite explicitar e analisar os fenômenos visíveis e ocultos (Mutchil, 1987).

Também é vantajoso porque permite estudo de fenômenos humanos a partir do quadro referenciado dos próprios sujeitos do estudo, cabendo ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, e não apenas descrever os comportamentos (Santos, 1999). O pressuposto principal dessa abordagem é que não há padrão formal ou conclusão definitiva e que a incerteza faz parte de sua epistemologia.

Focaliza-se no método qualitativo em expressão plástica, porque a utilização do referido método, permite uma maior aproximação com o foco da referida investigação, e também pelo fato de que as pesquisas qualitativas são utilizadas, muitas vezes, pelas ideias que produzem sem levar em conta os modos de produção das ideias.

Mas o que reúnem resultados de investigação e proposta de problematização, constituem pista relevante para a justificação da pertinência da pesquisa a desenvolver na intenção investigativa. Como ponto de partida enuncia-se a constatação, evidenciado a partir de diversos indicadores relativos a situação da educação artística em estudo. Acreditamos ser muito mais satisfatório restituir os resultados desta pesquisa de maneira geral, não aos atores com os quais trabalhei, mas à mesma categoria de atores. Mas o fato de dar diretamente os resultados não é sempre o modo mais produtivo para que os atores consigam modificar suas maneiras de pensar.

Pode-se dizer de maneira sintética, que a pesquisa qualitativa é ótima para aprofundar conhecimentos já quantificados ou quando se deseja criar uma base de conhecimentos para só depois quantificá-los. Quando referimos à pesquisa, parece-nos

que não devemos transigir. Se queremos manter um certo nível de qualidade temos que defender um certo ponto de vista sobre o que é a pesquisa qualitativa. Outro aspecto que nos parece importante trata da restituição oral dos resultados, é uma questão fácil e entendemos que há sobre isso ponto de vista dos diferentes pesquisados.

4.1. Seleção e Caracterização do Método de Investigação

Em qualquer trabalho científico, torna-se pertinente definir a metodologia utilizada, uma vez que ela explica de uma forma minuciosa, detalhada, rigorosa e exata toda ação desenvolvida no trabalho de pesquisa. Na pesquisa qualitativa parte-se do pressuposto que a construção do conhecimento se processa segundo de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem.

Segundo Minayo (2004), a pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No que diz respeito à metodologia, este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfico, que pode ser definida como a busca por informações ou como uma seleção de documentos, que condizem ou se relacionam com o problema do trabalho de pesquisa (Macedo, 1994).

A pesquisa bibliográfica é caracterizada pelo desenvolvimento a partir de livros, periódicos, artigos, entre outros, ou seja, a partir de fontes já elaboradas ou de “papel”, não exigindo que o pesquisador contemple, de forma direta, o seu objeto de pesquisa, porém, é necessário que os materiais utilizados sejam de fontes seguras e condizentes com o assunto tratado no trabalho de pesquisa (Alves, 2003).

Segundo Glazier (1992, p. 65) “uma abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos numa interdependência viva entre o sujeito e o objeto, num vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do ser humano”. No entender do autor, o objeto não é dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que o sujeito concreto cria em suas ações.

Acreditamos que pela pesquisa qualitativa podem-se levantar as perspectivas dos participantes, ou seja, posso conhecer as suas crenças e os seus pontos de vista, para, posteriormente, analisá-los, discuti-los e confrontá-los. A pesquisa qualitativa não tem a preocupação de buscar evidências ou provas para hipóteses definidas. Neste sentido é de muita importância destacar vantagens e desvantagens que se pode encontrar ao longo da investigação.

4.2. Vantagens e Desvantagens dos Métodos Qualitativos

Vantagens

- Um dos objetivos principais do método qualitativo é a realidade observada. Permite uma observação direta dos comportamentos das pessoas sem se ter de confiar na narração que estas fazem sobre esses comportamentos;
- Se o observador for também participante, existe uma experiência que também é vivenciada pelo próprio, o que por vezes permite uma melhor compreensão desse fenómeno; nas observações mais padronizadas podemos obter dados relativamente objetivos;
- É possível observar as não ocorrências (o que pode por vezes ser relevante em determinados estudos); o observador pode ver coisas que escapam à consciencialização dos participantes-observados;
- Ajuda a compreender a importância dos fatores contextuais; ótimo para ser usado com participantes com poucas competências verbais (por exemplo, crianças);
- Pode fornecer informação sobre coisas que as pessoas não estariam dispostas a falar noutra tipo de abordagem;
- Fornece um moderado grau de realismo quando se trata de observação em meio natural; permite a recolha de vários dados descritivos de uma realidade;

Desvantagens

- No método qualitativo, a observação não permite, por vezes, compreender as razões que levaram a um determinado comportamento;
- Quando se sabe que se está a ser observado podem ocorrer comportamentos atípicos;

- Preconceito, percepção seletiva da observação ou identificação com o grupo observado pode ocorrer no observador;
- Não permite a observação de um número elevado de participantes, nem de populações geograficamente dispersas;
- Algumas definições e conteúdos não podem ser observados; nos dados obtidos pode surgir alguma informação irrelevante para a investigação em questão; a análise destes dados pode ser demorada;
- É um método mais caro do que a aplicação de testes e questionários;

Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar do método qualitativo;

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- A pesquisa qualitativa é descritiva;
- Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto;
- Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente;
- O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa;

Todas essas peculiaridades elencadas da pesquisa qualitativa, são possíveis de serem percebidas num estudo desta natureza, que contempla o ambiente escolar. Ampliam as possibilidades de melhor entender a situação desse ambiente, provendo meios mais eficazes para o pesquisador trabalhar e poder elaborar seus relatórios, chegando às conclusões ou (in) conclusões da pesquisa.

4.3. Design da Pesquisa

O paradigma utilizado nesta investigação é a metodologia de estudo de caso. Quer os pressupostos de partida, quer os procedimentos preconizados, assim como os propósitos esperados, configuram esta investigação no quadro de uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, apresentando características próximas do paradigma utilizado nos estudos de caso.

Optámos pelo estudo de caso, uma vez que esta metodologia, permite compreender melhor a particularidade do fenómeno em estudo com o problema levantado e com as questões e objetivos da investigação.

O estudo de caso, segundo Bogdan e Biklen (1994) consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. O estudo de caso é particularmente utilizado neste tipo de investigações, e baseia-se no trabalho de campo para o estudo de professores e alunos ou de um dado grupo social, de um programa ou da realidade de uma instituição, recorrendo para isso a entrevistas, questionários e análise documental (Bogdan & Biklen, 1994).

A recolha de dados é feita através de entrevistas semi-diretivas e análise documental (documentos, ofícios e legislação). O conjunto de entrevistas semi-diretivas realizadas aos professores, teve como objetivo geral especificar, clarificar, bem como aprofundar, alguns dados sobre a opinião dos mesmos acerca da educação artística nas classes do Ensino Básico Obrigatório, (EBO).

É de acreditar que a análise documental vai permitir assegurar uma melhor compreensão e integração da multiplicidade de aspetos a serem considerados, nomeadamente do significado que os sujeitos atribuem a determinados fenómenos, ou seja, traduz o modo como o sujeito organiza as suas experiências e, como tal, só podem assumir a sua verdadeira dimensão quando devidamente contextualizadas. A análise dos dados é desenvolvida através do cruzamento da informação proveniente de entrevistas semi-diretivas aos professores da instituição em estudo assim como a análise documental.

Neste estudo são evidentes os sinais de um paradigma interpretativo e reflexivo da investigação em educação artística. Não há uma preocupação de generalização de hipóteses que se confirmam nem preocupação em apresentar algumas descobertas particulares que representam a visão dos pesquisados que estão por dentro da investigação e em contacto com o grupo estudado. Dentro do paradigma interpretativo, o estudo de caso visa conhecer, o como e os porquês de um fenómeno da instituição, bem definida no caso.

Em suma, os fatores concretos em que este estudo se baseia, os seus objetivos, a natureza das questões levantadas e o produto final que se pretende, apontam para a utilização de uma metodologia qualitativa, baseada numa análise de conteúdo das

observação e entrevistas feitas aos professores e alunos, apresentando características próximas do paradigma interpretativo e dos estudos de caso.

4.4. Contexto da Pesquisa

Sendo um estudo de caso, e dadas as especificidades geográficas das escolas do País e do Concelho de Santa Cruz-Cidade de Pedra Badejo, devido a questões de logística (proximidade da escola da comunidade santiaguense), escolhemos a escola de entre os estabelecimentos de Escola Maria de Fátima Correia Baessa (Sede de Agrupamento Centro) do Concelho por apresentar as seguintes características:

A escola fica situada no interior da ilha de Santiago, mais concretamente no Concelho de Santa Cruz (Achada Campo), que por sua vez está situada na parte oriental da ilha, a uma distância de 36 quilómetros da capital do País, limitada a Norte pelo Concelho de São Miguel, a Sul pelo Concelho de São Domingos e São Lourenço dos Órgãos a Oeste, por São Salvador de Mundo e Cidade de Santa Catarina e a Este pelo mar.

Nela trabalham 63 professores, de ambos os sexos, sendo que 42 trabalham no período de manhã, e 21 no período da tarde. Também possui duas cozinheiras e um guarda. É constituída, por 20 salas de aula, 1 cozinha, 3 casas de banho, 1 escritório, 1 dispensa e 1 campo desportivo.

4.4.1. Participantes

Levando em conta a natureza do estudo optamos por focar a atenção sobre quatro (3) professores de ambos os sexos, com a idade compreendida entre 27 a 55 anos, e 13 alunos do 1º ao 7º ano de escolaridade, de ambos os sexos, com a idade compreendida entre os 6 a 12 anos de idade e as respetivas turmas. Também recolhemos informações a partir de entrevistas e de observações diretas de aulas, com um guião para recolher informações sobre a expressão plástica. Além disso, fizemos pesquisas bibliográficas para dar uma sustentação teórica à análise.

4.4.2. Papel da(o) Investigadora(o)

Com este trabalho pretendemos mostrar a postura do/a investigador/a em todos os momentos, assim como nas fases da investigação que são: a exploração, a problemática, a construção de modelos de análise, a observação, entrevistas, análise das informações, conclusões e perspectivas para o futuro.

Num trabalho-projeto de investigação é essencial que se faça uma recolha de informação existente até ao momento da investigação e se faça uma gestão de tempo eficaz, se evitem alguns erros e se defina bem o âmbito da investigação.

O/A investigador/a deve obter a amplitude adequada sobre o estudo que vai desenvolver, quando possível. A recolha prévia da informação que permite ao/a investigador/a criar um princípio de trabalho sobre os diversos contributos existentes sobre o problema a estudar.

As leituras devem ser selecionadas com bastante cuidado, pois o tempo disponível para esta atividade é facultativo. Tem que ser crítico e analítico o suficiente para conseguir executar o ponto de situação sobre os conhecimentos que são relevantes para a sua investigação, rentabilizando ao máximo cada minuto de leitura.

Relativamente, depois de definir o seu objeto de estudo, necessita definir a (s) meta(s) a atingir. Em relação aos objetivos, deve atender a três tipos de estudos exploratórios. Assim sendo, deve programar a pesquisa, tendo em atenção as respostas às perguntas: o quê, quando, onde, quanto, como e porquê.

No que se refere à identificação e articulação dos recursos necessários à realização da pesquisa, deve antever, tanto quanto possível, os fundamentos que definem a pergunta de partida, a pergunta que indicará o que o/a investigador/a definirá como os objetivos do seu estudo.

Acreditamos que a fonte de informação para cada investigador/a é diversificada. O/a investigador/a deve consultar especialistas, artigos de revistas especializadas, bibliotecas científicas que comportem reportórios especializados e fontes referidas em publicações. Ao ler, procurará retirar as ideias para o seu próprio trabalho. Esta ação implica que identifique ideias, e as relacione com o seu trabalho de forma coerente.

Para os investigadores principiantes tirarem o máximo proveito das suas leituras, implica que adotem desde o início um método de leitura muito rigoroso e preciso, que

cada um pode personalizar. Podem criar, por exemplo: grelhas de leitura e redigir resumos, destacando as ideias principais a serem retiradas.

Num momento inicial deve-se começar por fazer um balanço das diversas abordagens do problema e esclarecer as características de base essenciais. É fundamental que tenham pontos de referência em bases teóricas, para que possam procurar as repostas que vão explorar por si próprios.

O segundo momento consiste na atribuição de uma problemática. É crucial para a fase de investigação. A problemática é efetivamente um princípio orientador da investigação que define as linhas de força. Assim sendo, percebem a coerência e o potencial de descoberta nesta fase. Permite que estruturam as análises sem as encerrar num ponto de vista.

Depois de realizado o trabalho exploratório de forma precisa dos fenómenos concretos, é necessário que se crie um modelo de análise. Um modelo que lhes permita conduzir o trabalho sistémico de recolha e análise, observação e métodos qualitativos para tratar e interpretar os dados.

Para isso, é necessário que definam as dimensões que o constituem e identifiquem os indicadores com os quais estas dimensões podem ser quantificadas. Para isso, precisam formular hipóteses na tentativa de generalizar os resultados, interpretar generalizações anteriores, quando procuram justificações ou fundamentação de opiniões, como forma de planear e obter mais dados e ter uma comprovação.

Mas os principais métodos de recolha de informações que o/a investigador/a tem à sua disposição, são: inquérito por questionário, entrevista e observação direta. Em cada um destes métodos, deverá ter em atenção cuidados em particular.

No inquérito por questionário, deve centrar a sua atenção na formulação das perguntas, assim como na forma mediatizada de contactar com os inquiridos. Deste modo também tem que ter em atenção a forma mediatizada de contactar com os inquiridos, em relação aos canais de comunicação seleccionados, à prevenção das não-respostas e ao esforço para garantir a sua fiabilidade.

Nas entrevistas, e pelo fato de se tratar de uma interação presencial, deverá ter em consideração três aspetos fundamentais, e, por conseguinte, deverá geri-los adequadamente, que são: a influência do entrevistador no entrevistado, as diferenças

existentes entre eles (quer de género, idade, aspetos sociais e culturais) e também sobre a posição de canais de comunicação.

Além disso, Carmo & Ferreira (2008) referem a adoção de um conjunto de padrões de atuação, que devem ser seguidos pelo investigador/a, antes, durante e depois de uma entrevista. Desta forma, antes da entrevista, e segundo as mesmas autoras, o/a investigador/a deverá: definir o objetivo, construir o guião da entrevista, escolher e preparar os entrevistados (a fim de os informar dos objetivos da entrevista, como irá decorrer, marcar a data, a hora e o local, etc.).

No que concerne ao método de recolha de informações por observação direta, este consiste em observar atentamente o comportamento e as interações à medida que vão acontecendo, de forma a recolher informações e registá-las para posterior análise.

Desta forma, deve: determinar o objeto/situação que vai observar, determinar os objetivos da observação, determinar a forma como vai registar os dados, observá-los cuidadosa e criticamente, registar os dados observados, analisar e interpretar esses dados, elaborar conclusões e desenvolver o relatório do campo observado. Para aumentar a validade e reforçar a credibilidade dos resultados da investigação é claro que também deverá ter em atenção, a disponibilidade temporal, assim como o seu próprio interesse pessoal.

4.4.3. Elaboração do Guião de Entrevista

Na elaboração do guião de entrevista foi levado em consideração o número de questões, visto que, se forem excessivamente reduzidos, podem não abranger toda a problemática pretendida, e se pelo contrário, forem numerosas, não só se arrisca a ser de análise impraticável no tempo disponível para a investigação, como têm um efeito dissuasor sobre os entrevistados, aumentando a probabilidade de não respostas (Carmo & Ferreira, 2008).

A formulação das questões, baseou-se segundo Bourdieu (1999), em critérios como a não elaboração de perguntas arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas, e estas foram feitas tendo em consideração a sequência lógica do estudo, procurando dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevistas aos resultados desejados.

Para Manzini (2003), a entrevista semiestruturada está focalizada num assunto sobre a qual elaboramos um guião com as principais questões, complementadas por outras

inerentes às circunstâncias momentâneas às entrevistas. Ainda, Manzini (2003) salienta que é possível um planeamento para a obtenção de informações, sobretudo com a elaboração de um guião, com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos e que sirvam para obter as informações necessárias.

A variante de entrevista utilizada neste estudo foi a semi-dirigida ou semiestruturada, o que para Pocinho & Figueiredo (2004) é admissível a colocação de questões que não constam do guião, de modo a recentrar a entrevista e facilitar a expressão da parte do entrevistado e a prossecução dos objetivos da investigação.

De acordo com o exposto, o instrumento básico utilizado, nesta investigação, para a obtenção das informações dos sujeitos de pesquisa, é o guião de entrevista, que nesse estudo foi estruturado em 2 (duas) partes, a primeira relativa à informação genética dos entrevistados e a segunda parte com questões, para os professores e os alunos.

4.4.4. Validação do Guião de Entrevista

A validação do guião de entrevista constitui uma etapa importante para a realização da pesquisa, o que requer tempo, planeamento, seleção dos entrevistados, bem como as condições favoráveis que possam garantir confidencialidade ao entrevistado e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes (Marconi & Lakatos, 2003).

Quanto ao guião de entrevista, de acordo com Sousa e Baptista (2011), o mesmo deve ser construído de forma a não ser longo, enfadonho e difícil para os entrevistados. Assim, antes da aplicação do guião de entrevista para a obtenção da informação sobre a implementação do “Papel de Expressão Plástica num contexto de Educação Formal: Contributo do Assistente social” e assim sendo na Cidade de Pedra Badejo, fez-se a validação do mesmo, para se certificar da sua estruturação, fiabilidade e da abrangência das questões.

Após a elaboração do roteiro de questões, fez-se o teste do guião de entrevista, no dia cinco de outubro de 2018, a três professores e investigadores da área, para verificar a sua aplicabilidade, de forma a dar respostas efetivas ao problema levantado nesta investigação, e em consequência, verificou-se que: todos os entrevistados compreenderam as questões da mesma forma.

Houve um elevado grau de aceitação às questões colocadas, e não se verificou nenhuma pergunta cuja resposta fosse recusada. As questões foram ordenadas de forma a haver continuidade entre si e, de um assunto para outro. A linguagem utilizada durante as entrevistas foi compreensível e não se evidenciaram constrangimentos a esse respeito.

No processo de teste do guião de entrevista, a reação dos entrevistados deverá ser tida em consideração, de forma a dirimir os obstáculos que possam conduzir a uma baixa taxa de respostas, ou a uma recolha de dados pouco fiáveis para a investigação (Sousa & Baptista, 2011). Para a validação do guião de entrevista deste estudo, após o processo de teste, foram feitas a verificação das perguntas individuais e a validação do questionário como um todo (Sousa & Baptista, 2011).

4.4.5. Realização de Entrevistas

A realização de uma entrevista, segundo Haguette (1997) é um processo de interação social entre duas pessoas, na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, ou seja, do entrevistado. Assim, durante a realização da entrevista, o pesquisador busca obter informação do entrevistado, isto é, recolher dados objetivos e subjetivos, sobre o tema em estudo Haguette (1997).

A entrevista desempenha um importante papel para a obtenção do resultado de um trabalho científico, e constitui uma das técnicas de recolha de dados previamente estabelecida pelo pesquisador, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de tempo (Júnior & Júnior, 2001; Rosa & Arnoldi, 2006).

Antes da realização das entrevistas, foram explicados aos entrevistados, o contexto da realização deste trabalho, os objetivos da investigação, e solicitou-se a colaboração voluntária e anónima, garantindo a confidencialidade das informações individuais aos sujeitos implicados no estudo. Assim, as entrevistas obedeceram a um guião previamente elaborado e validado, contemplando um conjunto de questões relacionadas com os objetivos específicos previamente definidos.

De forma a enriquecer as informações recolhidas através da pesquisa bibliográfica e de documentos institucionais, e assim permitir uma análise concisa e objetiva, a 28 Setembro de 2018, foram realizadas 16 entrevistas com sujeitos pesquisados, sendo três professores e 13 alunos, enquanto informantes-chaves, para a obtenção de elementos

adicionais sobre a implementação do estatuto da escola Maria de Fátima Baessa em Cidade de Pedra Badejo, permitindo assim, uma melhor compreensão, abordagem da temática e a apresentação do resultado do estudo.

As entrevistas foram aplicadas às pessoas que no decorrer da sua vida académica e profissional, desenvolveram competências sobre a temática em estudo, nomeadamente os professores da área e alguns alunos.

4.4.6. Recolha de Dados

Levando em consideração a nossa aspiração de fazer um estudo de caso, optámos por utilizar o método qualitativo e fazer recolha de dados a partir da observação e de uma entrevista semiestruturada, com quatro (4) professores do 5º aos 7º anos de escolaridade, para recolher informações e perceções deles sobre o trabalho artístico. Antes de proceder à sua análise, as entrevistas foram transcritas e codificadas da seguinte forma: E¹, E², E³, A¹, A², A³, A⁴, A⁵, A⁶, A⁷, A⁸, A⁹, A¹⁰, A¹¹, A¹², A¹³. A letra E significa entrevistado e o algarismo a ordem em que os professores foram entrevistados, bem como a letra A em que alunos foram entrevistados. As entrevistas foram sujeitas a uma análise de conteúdos com base nas questões do roteiro das entrevistas e no agrupamento das mesmas em categorias temáticas, (Bardin, 2008).

Com efeito, como salienta esta autora, a prática da análise de conteúdo organiza-se, sobretudo, em torno de um processo de perguntas. Elas permitem construir conjuntos, primeiro por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género. Neste processo tem-se em conta que a questão é basicamente composta por um Termo chave que indica o significado central do que se quer apreender com o discurso dos entrevistados. A frase constitui a unidade de registo e as respostas dos entrevistados às questões colocadas a unidade de contexto.

Neste trabalho, a técnica de recolha das informações é feita essencialmente através da interação verbal com os entrevistados e a observação, possibilitando, assim, explorar questões específicas. A recolha de dados é realizada por meio de fontes primárias e secundárias, ou seja, tanto a partir das minhas próprias observações, quanto por meio de fontes já existentes.

Assim sendo, é de concordar com Ludke e André (1986), quando eles explicaram, que a pesquisa qualitativa tem como características básicas o ambiente natural como fonte

de dados, sendo o pesquisador seu principal instrumento. Em uma pesquisa qualitativa predominam os dados descritivos e a atenção volta-se muito mais para o processo do que para o resultado.

Nesta pesquisa optamos pela entrevista semiestruturada, porque permite ao entrevistado explicitar opiniões e argumentos, além de permitir o desdobramento de questões que, como avança Alencar e Gomes (2001, p.103), possibilitam descobertas e a compreensão do fenômeno sobre a ótica do informante. Ainda mais, permite que o entrevistado se expresse de forma mais espontânea e facilite a introdução de outras perguntas que surgem em função da própria conversa.

Permite, pois, aceder a um grau máximo de autenticidade e de profundidade, sem que se afaste dos objetivos da investigação. As entrevistas semiestruturadas são desenvolvidas através da exploração aprofundada de temas, quer diretamente pelas questões que são colocadas, quer de temas emergentes das respostas dos entrevistados.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.134), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente, entre duas ou mais pessoas, dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”. As entrevistas variam em função do seu grau de estruturação (Bogdan & Biklen, 1994).

São esses os motivos que levaram a escolher esse tipo de entrevista, além disso, permite que o informante se expresse de forma mais espontânea e facilita a introdução de outras perguntas que surgem em função da própria conversa. Desta forma, a análise de dados é orientada, no sentido de organizar, de modo sistemático, o que se foi acumulando ao longo da investigação, com intenção de possibilitar a sua compreensão e análise.

Na opinião de Bogdan e Biklen (1994), a análise é “[...] o processo de busca e de organização sistemática de transcrição de entrevista, de observação participante e de outros materiais que possibilitem a apresentação daquilo que foi encontrado no espaço de observação. Nessa técnica de pesquisa qualitativa, os investigadores imergem no mundo dos sujeitos observados, tentando entender o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam”.

Segundo Moreira (2002), a observação participante é conceituada como sendo “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”.

O autor explica que essa técnica foi impulsionada por um grupo de estudiosos da Escola de Chicago, que fizeram pesquisas de campo, estudando e observando grupos sociais da zona urbana, na década de 20. O interesse principal desses pesquisadores era interagir com os informantes, compartilhar suas rotinas, preocupações e experiências de vida, colocando-se no lugar dos sujeitos observados, tentando entendê-los. Ainda segundo Moreira, o principal produto dessa observação participante é o que se conhece por relato etnográfico. Uma justificativa dada para que essa técnica seja válida enquanto instrumento científico de investigação, é o facto de ela ser controlada e sistemática, implicando “a existência de um planeamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (Ludke & André, 1986).

Nesse estágio de preparo, o pesquisador deverá delimitar ‘o quê’ e ‘o como’ observar, definir o objeto e o foco da investigação, cabendo-lhe também a escolha do grau de envolvimento com a pesquisa. “Tal processo dará origem a relatos detalhados do que acontece no dia-a-dia das vidas dos sujeitos e é derivado das notas de campo tomadas pelo pesquisador” (Moreira, 2002, p. 52).

Ludke e André (1986) analisam o carácter científico da técnica de observação, mostrando que as observações de cada um são muito pessoais, sendo influenciadas por vários fatores, como: história de vida, bagagem cultural, grupo social a que pertence, aptidões e predileções. Esses fatores acabam influenciando meu olhar, no sentido de privilegiarmos certos aspetos e não outros, uma vez que ela permite captar informação desejada sobre os mais variados tópicos (Ludke & André, 1996).

Em suma, a análise dos dados desenvolvidos no trabalho visa a descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a confrontação com as visões de diferentes autores, encontradas em livros e artigos, explicando os padrões encontrados e procurando por relacionamento entre as unidades descritivas.

4.4.6. Análise de Dados

A análise tem como foco a organização e estruturação dos dados de tal forma que possam fornecer respostas ao problema de pesquisa. Já a interpretação tem como objetivo a procura pelo sentido/significado mais amplo das mensagens trocadas na comunicação entre pesquisador e participantes, ou seja, o que é feito mediante articulação e integração com os conhecimentos artísticos (referencial teórico e bibliográfico da pesquisa).

Existem várias técnicas de análise de dados na pesquisa qualitativa dentre as quais se destacam a análise narrativa, a análise do discurso e a análise de conteúdo. A análise de conteúdo, que foi elaborada por Laurence Bardin em 1994, é muito utilizada em pesquisa qualitativa. Ela permite a descrição sistemática do conteúdo de uma comunicação na busca de resultados, contribuindo para a construção de conhecimento sobre o problema de pesquisa.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações realizadas entre os participantes de uma pesquisa com o objetivo de se obter, a partir das mensagens trocadas nessa comunicação, inferências que levem a conhecimentos relativos ao que é pesquisado. A técnica se organiza em três fases: i) a pré-análise; ii) a exploração do material; iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise compreende a escolha e organização do material que será analisado, formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que irão fundamentar a interpretação (categorias). Nesta fase se realiza uma primeira leitura dos dados, chamados de “*flutuante*”, para se estabelecer um primeiro contato com o texto, projetando hipóteses e possíveis explicações teóricas sobre o relato (Bardin, 2009).

A fase de exploração do material consiste na análise propriamente dita, com o aprofundamento da leitura dos dados. Nesta fase normalmente se completa a categorização dos dados. Isso pode se dar por frequência (recorrência de unidades de registo) ou pela análise temática das unidades de registo (palavras, frases e afirmações apresentadas na comunicação). Esse procedimento possibilitará um recorte no nível das percepções participantes, revelando categorias que dialogam com o referencial teórico. Para Bardin o tema, é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado e pode ser recortado em ideias, enunciados e proposições que trazem em si um significado isolado.

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, são momentos em que os resultados das fases anteriores são avaliados e validados pelo pesquisador por meio de associações e deduções em confronto com o referencial teórico e revisão bibliográfica.

4.4.7. Análise das Informações das Entrevistas

Tratando-se de um estudo com enfoque qualitativo e de caráter exploratório, a parte prática baseou-se na análise e discussão das informações das entrevistas aplicadas

aos sujeitos de pesquisa, tendo em consideração o pressuposto, o referencial teórico e a metodologia de pesquisa, ou seja, o esquema metodológico.

Da discussão dos resultados, foram extraídas algumas conclusões consideradas pertinentes, em relação às quais foi apresentado um conjunto de sugestões, sendo que nessa fase ocorre uma transição de uma visão concentrada nos procedimentos do estudo reportado - o foco vai se ampliando de dados para sua interpretação. Assim, com base nos dados recolhidos através das entrevistas realizadas, faz-se necessário a uma discussão, confrontando as posições com o que diz a teoria e evidenciando os pontos de vista comuns e os divergentes dos entrevistados no capítulo que se segue.

CAPÍTULO V. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos as informações recolhidas a partir das entrevistas feitas aos professores e alunos, sistematizadas e documentos de aulas observadas e que foram categorizadas segundo diferentes temas:

5.1. Caracterização da Escola

5.1.1. Enquadramento geográfico e sociocultural

A investigação centra-se numa das maiores Escolas do Ensino Básico da freguesia de São Tiago Maior, a “Escola Maria de Fátima Baessa, localizada na zona de Achada Campo, junto à Escola Secundária Alfredo da Cruz Silva, mais concretamente na cidade de Pedra Badejo, concelho de Santa Cruz, que por sua vez está localizado na parte leste da ilha de Santiago (EMFCB, 2018).

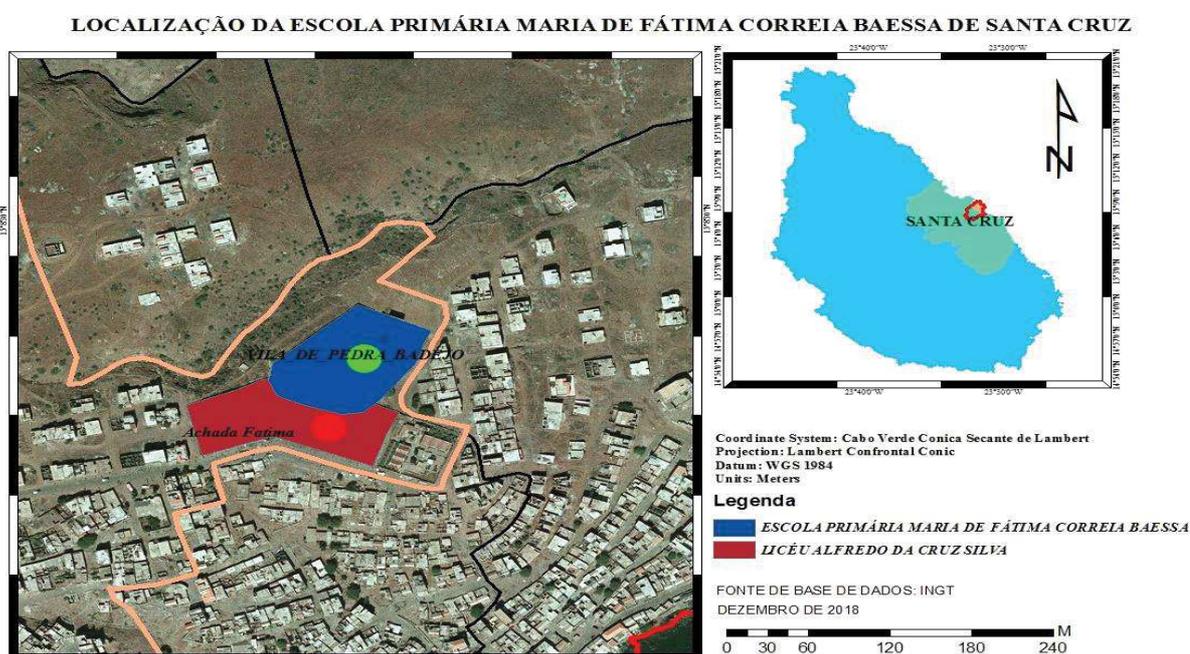


Figura 1: Localização geográfica da ESACS e da EMFB

Fonte: INGT e DGOT (2018)



Figura n.º 2: Fotografia da Escola Maria de Fátima Baessa em 2018

Fonte: Autora, (2018)

O Município de Santa Cruz é um dos nove Municípios da ilha de Santiago, cobrindo uma superfície total de 109,8 km², dos 991 km² que constituem a sua superfície total da ilha, e faz fronteira a Norte com o concelho de São Miguel, a Oeste com o de São Lourenço dos Órgãos, a Sul com o de São Domingos e a Este com o mar (INE-CV, 2010; CMSC, 2014).

Esse Município é constituído por uma única freguesia, a de São Tiago Maior, sendo esta dividida em três zonas administrativas- Zona Norte, Zona Centro e Zona Sul, com sedes em Cancelo, Vila de Pedra Badejo e Achada Fazenda, respetivamente. Conta-se com um total de 26.609 mil habitantes (INE, 2010). A taxa de crescimento médio anual da população no concelho de Santa Cruz é de 2,4 %, prevendo-se que, a mesma, em 2020, será de 1,9% (INE, 2010).

Relativamente à taxa de cobertura de Educação Básica no concelho de Santa Cruz em 2013, regista-se uma taxa líquida de escolarização na ordem dos 98%, sendo 48% para os indivíduos do sexo feminino e 52% para os do sexo masculino, o que evidencia que a maior parte das crianças integradas no sistema é do sexo masculino, desconhecendo-se a causa.

A escola em estudo, foi construída em 1982 e entrou em funcionamento no ano letivo 1983/1984, como Ensino Básico Complementar (Ex EBC), e alberga alunos de

várias localidades do concelho de Santa Cruz, nomeadamente Serelho, Cancelo, Jalalo Ramos, Rebelo e Chã da Silva (EMFCB, 2018).

5.1.2. Recursos humanos e população estudantil

A escola Maria de Fátima Baessa, conta com: 25 professores, (10 do sexo masculino e 15 do sexo feminino), 4 cozinheiras, 2 guardas, 5 encarregadas de limpeza e 1 agente de serviços gerais, todos residentes do concelho e com a idade compreendida entre os 23 e 55 anos (EMFCB, 2018).

De realçar que é uma das escolas do Ensino Básico de Santa Cruz que conta com maior número de efetivos, e no ano letivo 2013/2014, a escola contou com um total de 443 alunos sendo 240 do sexo masculino e 203 do feminino (EMFCB, 2018).

A cada ano vem recebendo acréscimo de alunos. E, em 2015/2016 contou com cerca de 604 alunos do 1º ao 6º ano de escolaridade, nos dois turnos, de manhã e à tarde. Os alunos estão distribuídos em vinte e duas (22) turmas, localizadas nos dois blocos do referido estabelecimento, e é ministrada por 1 gestor e vinte e dois (22) professores (EMFCB, 2015/2016). Esses dados sofreram uma transformação considerável com a nova reforma do sistema de ensino, passando a albergar os seguintes recursos humanos:

- No ano letivo 2017/2018 com seguintes elementos: com 62 professores e 1124 alunos (com idade compreendida entre os 6 e 15 anos), distribuídos em três ciclos onde no primeiro ciclo foram inscritos 195 alunos, no segundo ciclo 370 alunos e no terceiro ciclo 559. Em relação aos docentes, 23 trabalham no 1.º e 2.º ciclo e 39 no 3.º ciclo, e 1 gestor. Quanto aos outros funcionários, possui dois (2) funcionários na Secretária, seis (6) cozinheiras, 1 guarda noturno, dois (2) porteiros, sete (7) encarregadas de limpeza (EMFCB, 2017/2018). É de acrescentar que atualmente, é uma das escolas do Ensino Básico de Santa Cruz com maior número de efetivos (EMFCB, 2017/2018).

A maioria dos docentes tem mais de 10 anos de serviços e, tendo em consideração que se encontram há vários anos em ativo, admitem que já se sentem aptos para lecionar o ensino experimental em uma determinada área disciplinar.

Assim sendo, atualmente, é a maior Escola do EBI da cidade de Pedra Badejo. A escola, na generalidade, encontra-se circundada por muros de proteção e sistemas de

gradeamentos, dificultando a entrada de pessoas estranhas, exceto com autorização do porteiro, o que facilita a realização de aula prática no pátio.



Figura n.º 3 - Imagem da escola Maria de Fátima Baessa em 2018

Fonte: Autora, (2018)

5.1.3. Condições Físicas e Materiais

Relativamente às condições de espaço, a escola objeto deste estudo dispõe de 21 salas de aula, 3 casas de banho, 1 secretária, 1 biblioteca, 1 cantina, 1 cozinha, 1 armazém, 1 placa desportiva e espaços verdes (horto), sendo os produtos deste último destinados ao enriquecimento da dieta alimentar das crianças (EMFCB, 2018).

Nota-se, contudo, um défice de funcionalidade do espaço, sobretudo a nível das casas de banho que se mantêm a maior parte do tempo fechadas, sendo umas das razões objetivas o “velho” problema de água que se sente em Cabo Verde no geral e Santa Cruz em especial, e conseqüentemente essa escola (EMFCB, 2018).

Quanto aos materiais didáticos convém realçar que a escola apresenta algumas carências, visto que não dispõe de mapas suficientes, nem *kits* pedagógicos, não tem materiais de expressão plástica e tem poucos materiais de educação física. Nas salas de aulas, encontram-se materiais didáticos produzidos pelos professores e alunos para a concretização das aulas. Relativamente aos guias e programas, estes estão em número insuficiente, existem muitos livros didáticos, mas não utilizados pelos alunos da escola,

visto que a biblioteca da escola não funciona por falta de criatividade e dinamismo da direção da escola (EMFCB, 2018).

5.2. Análise e discussão dos dados das entrevistas feitas aos professores

Foram entrevistados três docentes da referida escola, com idade compreendida entre 36 e 37 anos de idade, os três sem formação específica na área, todos residentes em Achada Fátima no concelho de Santa Cruz, com tempo de trabalho entre nove e onze anos de trabalhos (9 -11 anos). As questões feitas foram as seguintes:

5.2.1. Contribuições do projeto político pedagógico da escola M^a de Fátima Correia Baessa no dia-a-dia.

Dentro do projeto político-pedagógico da escola há que pensar nos alunos, respeitando toda bagagem cultural trazida para a escola, uma vez que no final da aula eles retornam para o espaço familiar e comunitário. Neste prisma de raciocínio uma alternativa é o/a professor/a trabalhar com projetos, já que esta é uma forma de ensino em que os autores se sentem mais motivados e inseridos tanto na formação como no desenvolvimento, podendo os alunos trabalhar com paradigma social.

“O projeto político contribui na construção conjunta do dia-a-dia e das ações pedagógicas e não só da escola, mas também na vida pessoal que reflete crenças e valores da escola” (E¹).

Para Postic (2000, p. 32), “a relação pedagógica é um conjunto de relações sociais estabelecidas entres os professores e os alunos para alcançar objetivos educativos, numa determinada estrutura institucional, relações essas que apresentam caraterísticas cognitivas e afetivas e que têm um desenvolvimento e vivem uma história”.

Em síntese, o projeto político-pedagógico da escola M^a de Fátima Correia Baessa no seu dia-a-dia está no bom caminho, tendo em conta que a instituição está a proporcionar um excelente ambiente para os professores, alunos e pais/encarregados de educação. Também para reforçar, a escola M^a de Fátima Correia Baessa sempre quer mais competitividade no ensino.

5.2.2. Experiência com a arte e diferença no trabalho dos professores

As entrevistas realizadas permitiram-nos perceber que a arte no trabalho escolar é um processo fundamental para alcançar os objetivos do ensino-aprendizagem principalmente em sala de aula. Uma boa intervenção no trabalho da arte é uma das prioridades no sistema educacional e requer estratégia, ambiente pedagógico e a capacidade de ensinar e do aprender.

Concordamos com DelPrette e DelPrette (2004, p. 143), quando eles referem que os “encontros sociais não ocorrem no vazio”. «Eles se dão em determinados contextos e situações específicas e são regidos por normas da cultura mais ampla ou da subcultura».

Do discurso dos entrevistados extraímos a ideia de que as características percebidas da situação e do contexto onde ocorrerem encontros comunicativos com os alunos seriam favoráveis a um uso competente das habilidades sociais. A expressão plástica contribui para a maximização de ganhos para si e para os alunos com quem interagem. O trecho abaixo apresenta as respostas dos professores entrevistados sobre a experiência das artes plásticas.

Constatamos que a formação da arte faz muita diferença no trabalho escolar. Além disso, eles informaram que a arte faz parte do currículo escolar. Verificamos que os entrevistados têm a consciência da formação da arte e procuram estimular o interesse dos alunos, contribuindo para a socialização e conhecimentos destes na construção de sua autonomia social. Ainda os entrevistados afirmaram que “*a expressão plástica é uma das disciplinas que estimula o interesse dos alunos na forma pessoal e de expressar o mundo interior e de aprender*”, (E¹). “A expressão plástica representa a realidade da disciplina na imaginação e criatividade dos alunos bem como na melhoria das suas aptidões manuais”, (E²). “Com o efeito o E³ declara que desenvolve nos alunos a percepção, a sensibilidade estética, a criatividade e a capacidade de comunicação no sentido crítico, e aumenta a sua capacidade de intervenção e resolução dos problemas”.

Com efeito, conforme mencionam Berger & Luckmann (1993), no processo de socialização o/a aluno/a desenvolverá a sua identidade através do fenómeno de identificação com o/a professor/a. Os discursos dos entrevistados apontam para uma perspectiva pessoal baseada em valores essenciais inerentes às relações humanas que devem orientar a postura dos professores e alunos.

Para os sujeitos de pesquisas, a formação dos professores e a capacidade de compreensão dos alunos é importante, mas entende-se que os docentes têm que ter formação específica na área que lecionam para poderem proporcionar uma maior interação com os alunos (E¹, E² e E³).

A experiência dos professores remete-nos para a percepção do perfil e da função dos professores no processo educativo. Entendemos o perfil de professor/a como o conjunto de conhecimentos, capacidades e habilidades pessoais e profissionais. Quanto à experiência dos professores, percebemos que é constituído por um conjunto de habilidades profissionais dentro do contexto educativo, nomeadamente, ministrar/conduzir aulas de acordo com os objetivos a serem alcançados. O parágrafo que se segue apresenta a percepção dos entrevistados sobre a experiência com a arte dos professores no âmbito do processo educativo.

“Os professores devem ser responsáveis e eficazes no processo do ensino e aprendizagem, isto é, devem verificar se os objetivos do processo educativo estão a ser atingidos”, (E¹ e E²). “O papel de um professor não é só ensinar, mas também deve ser um cidadão capaz de exercer uma cidadania com competência e responsabilidade”. Os professores devem possuir formação na área da arte, (E³).

No entanto um professor com longa experiência consegue fazer exploração sem fronteiras entre as diversas áreas do saber, no qual contribui para o desenvolvimento físico e intelectual dos alunos. De igual forma, uma das funções essenciais dos professores é transmitir os conteúdos, de forma responsável e apoiando-se na sua sabedoria”, (E² e E³).

“Os professores exercem uma função de orientadores e facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, baseando-se na comunicação e na animação”. “Os professores devem desempenhar a função de inovadores, tendo em conta as expectativas dos alunos”, (E¹).

A percepção da experiência dos professores é a sua postura de facilitador da aprendizagem dos alunos, aguçando seu poder de argumentação. “Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metódico dos professores e dos alunos, de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico dos alunos de ir entrando como sujeito em aprendizagem no processo de desenvolvimento que o/a professor/a deve deflagrar” (Freire, 2003, pp. 133-134).

De acordo com os entrevistados, os professores devem estar capacitados para que possam dar respostas perante as demandas dos seus alunos. Em síntese, os entrevistados apontam para a importância da arte através da linha do pensamento e raciocínio dos trabalhos de obra de arte e da representação dos estímulos artísticos dos professores e dos alunos, que é incluída no sistema escolar.

5.2.3. Aprendizagem dos alunos

Apurámos que os professores devem construir um modelo, uma referência. O modelo privilegiado é o de um cidadão competente e responsável.

Concordamos com esta afirmação apoiando-nos em Libânio (1994), quando esclarece que “o trabalho docente nunca é unidirecional, o/a professor/a não deve apenas transmitir informações, fazer perguntas, mas também ouvir os alunos; deve dar-lhes atenção e cuidar para que se expressem, a expor opiniões e dar respostas sobre o ensino-aprendizagem”.

Estas ideias podem ser reforçadas com as funções mais importantes do professor, na ótica dos entrevistados, partilha de ideias e valores sociais comuns, nomeadamente o respeito, como já referido em parágrafos anteriores.

“Os alunos aprendem através de aproximação participação ativa por meio de movimento do corpo onde o aluno concretiza elementos e ideias desenvolvidas”, (E¹ e E²).

A detenção de um saber profissional referente à didática constitui também em elemento do perfil necessário à gestação das relações sociais na base do processo de ensino e aprendizagem. “Os alunos aprendem para além da prática pedagógica e do comportamento dos alunos”, (E³).

Em suma, constatei que os discursos dos entrevistados focam as características essenciais do processo de ensino aprendizagem, e desenvolvem a criatividade relacionado com aspetos da expressão plástica.

5.2.4. Contributo da expressão plástica no desenvolvimento da autonomia dos alunos

Analisando as respostas dos entrevistados, percebemos que a utilização de métodos pedagógicos participativos, baseados no trabalho de expressão plástica, pode ser uma das estratégias mais utilizadas para desenvolver a autonomia dos alunos.

“A expressão plástica permite ao aluno a força de saber entre a expressão corporal e a sua qualidade de exprimir e de sentir o mundo onde está envolvido” (E¹).

O fomento ou o reforço de autonomia dos alunos na base de comportamento e a timidez (capacidade, agilidade, ...) são também evocados com tanta frequência, o que nos leva a questionar se somente a aplicação de métodos ativos bastaria para desenvolver a autonomia do aluno.

Com efeito, o desenvolvimento da autonomia dos alunos é refinado quando interage com os outros e tem capacidade de agir em resposta a uma dada situação do dia-a-dia. Acreditamos que o desenvolvimento da autonomia ganha uma dimensão importante, nomeadamente através do aprender fazendo.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve ser facilitador da prática de competências sociais e, dessa forma, contribuir para a preparação das crianças como atores sociais. Um dos entrevistados acredita, que a expressão plástica contribui para o desenvolvimento da autonomia das crianças, visto que é uma disciplina que desperta grau de prazer nas crianças.

“O trabalho da expressão plástica faz com que a criança consiga manipular materiais e se sentir à vontade para explorar” (E²).

Concordamos com Perrenoud (1999), “quando ele afirma, que construir uma competência significa aprender a identificar os conhecimentos pertinentes para resolver uma situação ou problema”.

Assim, de acordo com o autor, “Os esquemas mentais, que possibilitam gerar competências são construídos em treinamento a partir de experiências renovadas, situações ou problemas criados para desafiar a descoberta de uma solução”, (Perrenoud, 1999, p. 10). “Através da arte o aluno experimenta e explora a noção de “autoria”. Reconhece-se responsável pelo que faz e passa a ser parte integrante do próprio projeto” (E³).

Entendemos por interferência da arte, conjunto de capacidades que o professor/a deve possuir, talento que justifique o desempenho da compreensão e aprendizagem dos alunos. O escrito que se segue apresenta as informações essenciais recolhidas.

“A arte interfere muito na relação do aluno, porque há aluno que gosta de estar em movimento”, (E²). “É uma forma de expressão, a partir de uma escolha, de que forma se

relacionar com o mundo”, (E¹). “A arte interfere na relação do aluno com o meio que o cerca porque o aluno, ao entrar em contacto com a arte, sente-se à vontade para expressar o mundo que o rodeia, para ilustrar e desenvolver a sua imaginação e a sua criatividade”, (E³). Efetivamente, a arte é um processo gradual e individual, que varia o desenvolvimento e comportamento intelectual de um/a aluno/a, sendo assim, é de lembrar que, a partir do momento que o aluno entra na escola, ele interage com a arte. Daí a importância do contacto entre esses dois mundos - a escola e a arte.

Sendo assim, o reconhecimento da escola como espaço de socialização parte do pressuposto de que “a elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social” (Saviani, 2000). Podemos considerar as artes plásticas no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que tange à motivação dos professores na diversidade de aprendizagem dos alunos.

Enfim, concordamos com a teoria de Wallon (1989), quando afirma que “o desenvolvimento humano está associado à importância da emoção e do afeto, elaborando conceitos a partir do ato motor com a inteligência”. Podemos considerar, que a expressão plástica contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Neste sentido constatamos, que os entrevistados concordaram que o uso de expressão plástica é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Em síntese, os entrevistados consideram, que a arte interfere na relação do aluno com o meio porque a arte provoca inquietação, estimula a criatividade, amplia o mundo da criança que altera a sua forma de se relacionar com o meio e com o outro.

5.2.5. Contribuição da arte para um novo paradigma social

A arte neste processo tem um papel fundamental já que sem a sua contribuição no desenvolvimento do paradigma social, este fica incompleto. Ao trazer essa pergunta para os entrevistados concluímos que a arte tem um longo caminho a percorrer a fim de quebrar o paradigma antigo em que o professor é aquele que ensina, que dá aulas, corrige e faz tantas outras coisas.

Entretanto, muitas vezes se esquece do principal que é o de respeitar o/a aluno/a como um ser que vem para a escola já com seus valores e anseios, suas crenças e que se esta escola não contemplar este aluno em suas essências quase nada poderá ser mudado.

“A arte contribui para a formação de um novo paradigma social, porque ela contribui para o desenvolvimento da sensibilidade e para o reconhecimento do papel que atividades da natureza artística desempenham na sociedade”, (E¹). “Através da arte as crianças exprimem os seus sentimentos e demonstram a sua cultura”, (E², E³).

Quanto ao paradigma social na base do trabalho da arte, ele é tido como o mais essencial no dizer dos entrevistados. Neste pressuposto, é de admitir que a influência dos entrevistados sobre os alunos vai além dos conhecimentos e habilidades que lhes ensinam. Contudo, para compreender o contexto do paradigma social da relação com arte torna-se necessário compreender a evolução do aspeto pedagógico e a influência deste na ação docente.

Segundo Ferreira (2001, p. 32), “A arte fornece um dos mais potentes sistemas simbólicos da cultura e auxilia os alunos a criar formas únicas de pensamento”. Contudo, em contacto com a arte na educação escolar, os alunos aprendem com ela. Portanto, para compreender o paradigma social no trabalho da arte, torna-se necessário compreender a evolução do aspeto pedagógico e a influência deste na ação educativa (op. cit., p. 32).

Em síntese, os entrevistados consideram que a arte que oferece maiores possibilidades para um novo paradigma social está baseada na liberdade de expressão e no respeito às diversidades culturais.

5.2.6. Estímulos a pensar a vida

Os estímulos a pensar a vida remetem naturalmente para a opinião dos entrevistados. Todos os entrevistados consideram que os estímulos são o convite para diferentes experimentações.

Durante as entrevistas com os alunos na escola M^a de Fátima Correia Baessa da cidade de Pedra Badejo, constatamos que o trabalho da arte é um aspeto fundamental da situação didática, tendo em vista o alcance dos objetivos no processo de ensino-aprendizagem.

Barbosa (2003), referiu que o principal objetivo da arte na escola é formar o indivíduo conhecedor, fruído e codificador de arte. Nesse sentido, a abordagem do estímulo a pensar na vida pode atuar como pressuposto conceitual para que práticas de ensino da arte sejam construídas.

Assim, nesta secção pretendemos analisar estas práticas, segundo o discurso dos entrevistados, tendo em conta os conhecimentos, que os mesmos adquiriram na base da escola e comunicação social. Também consideramos os conhecimentos dos alunos que lhes permitem gerir o trabalho da arte na base do processo educativo. Os entrevistados expuseram o seguinte:

“Um amplo conhecimento da arte interfere, principalmente no que diz respeito à criatividade dentro do processo educativo”, (E¹). “A arte dá a possibilidade de a criança usar a imaginação e descobrir outras maneiras, que não só as usuais, de construir suas hipóteses e de lidar com seus problemas” (E² e E³).

Neste sentido podemos afirmar, que a arte é uma chave com a qual abrimos a porta de nossos sentidos, porta que permanece fechada à nossa linguagem. Assim, é importante destacar o conhecimento da arte voltado ao conhecimento do fazer à experiência da arte. As entrevistas dos alunos definem as formas do conhecimento e condições do trabalho artístico. Relativamente ao ensino da arte, é uma das formas mais importantes do desenvolvimento comportamental e agregação de valores no processo educativo.

É importante remeter o pensamento de Barbosa (2003), em que ele diz que “A arte não é apenas básica, mas é fundamental na educação de um país, que se desenvolve, e que representa o trabalho humano”. “Arte não é enfeite, é cognição, profissão e é uma forma diferente da palavra interpretada no mundo da realidade e imaginário” (op. cit, p. 4).

Com base na teoria piagetiana, o individuo é sujeito do processo de construção do seu conhecimento e esse processo só é possível mediante a sua ação. Assim, dessa maneira o conhecimento configura-se com uma construção contínua de mediação entre o sujeito e o objeto, ou seja, entre o meio físico e o social. Por isso, é necessário que este conhecimento esteja relacionado ao aprendizado das manifestações artísticas nas dimensões da leitura, do saber e da contextualização.

Portanto a criança que conhece a arte tem a possibilidade de fazer ligações entre as diversas áreas do conhecimento, relacionando-as com o seu quotidiano. Em síntese as entrevistas realizadas com esses alunos possibilitam constatar que a arte é entendida como conhecimento humano e com expressão de conhecimento. “Através da arte, o ser humano aprende a expressar, a comunicar e a entender o mundo em que vive; a arte espelha a realidade, a vivência de um determinado contexto, e através dela se pode conhecer a

cultura, o espaço geográfico entre outros aspetos que caracterizam um povo ou um país” (E¹, E² e E³).

Para Maria (2002), o que a arte busca é justamente preservar a integridade dos homens, prover cada “se” do alimento necessário para que nele se concretize o sentido humano. E se a busca é pela humanização, mais do que justo será unir arte e educação para que o nosso mundo seja melhor (Maria, 2002).

Neste sentido, o aluno poderá aprender de forma lúdica, tornando o ambiente escolar mais agradável, sendo que o educando terá a possibilidade de contribuir afetiva e cognitivamente para o desenvolvimento da expressão. Sabemos, que os alunos vivem em uma sociedade imagética. Portanto a imagem de diferentes linguagens invade praticamente todos os lugares. Em síntese, percebemos que a arte contribui para o desenvolvimento expressivo na interação social do processo escolar.

5.2.7. A diferença da arte e a sua influência no processo de ensino-aprendizagem

É de lembrar que a partir do momento em que uma criança entra na escola, passa a partilhar de dois mundos: o do ensino e o escolar. Daí a importância do contacto entre esses dois mundos (a arte e o ensino). A maior parte dos alunos entrevistados dizem ter em consideração a origem da pintura no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que, tange à motivação dos professores para os alunos no trabalho da arte.

Trata-se de um discurso baseado no princípio de valorização da diversidade na aprendizagem. Um outro fator, que influencia no processo de ensino-aprendizagem é o desenho, música, teatro e dança.

Como refere Barbosa (2003), a percepção pura da criança é a influência de imagem, uma vez que está provado que 82% de nosso conhecimento informal vem através das imagens. De fato percebemos, que no nosso dia-a-dia somos confrontados com as imagens, quer seja pelas propagandas da televisão, ou pelo código de trânsito de entre várias outras. Enfim, vivemos no mundo das imagens, sendo que estas possuem um grande poder de comunicação, emaranhado num elemento de extrema importância para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Porém entendemos, que é uma das formas de os alunos ampliarem a sua infância, e, conseqüentemente, as experiências estéticas. Além disso, a arte contribui plenamente para o desenvolvimento cultural bem como no processo de ensino e aprendizagem dos

alunos. Em síntese, a arte tem um papel importante na educação dos alunos e está inserida no auxílio dos entrevistados em organizar e fixar noções aprendidas em outras áreas do conhecimento.

Com efeito, podemos considerar que a manifestação da arte é usada para provocar uma mudança no sistema escolar. Portanto é um processo de intervenção com áreas já existentes na aprendizagem dos alunos e com a área do saber. É de considerar, que os professores usam intervenção da arte para protestar o ensino. Assim, a arte contribui de maneira significativa para a aprendizagem dos alunos.

Levando em consideração que a arte é uma obra aberta, a interpretação e o significado dependem de cada indivíduo no seu tempo e no seu espaço. A partir disso a educação torna-se indispensável para o exercício do trabalho da arte e para a formação cultural.

Contudo, para a arte e educação o que importa não é se o aluno sabe ou não realizar determinado trabalho artístico, mas se ele consegue aprender a desenvolver a sua formação cognitiva, estética e cultural. Em síntese, as concepções relatadas pelos entrevistados são de extrema importância, pois entendemos, que a arte é a construção do conhecimento baseada em suas experiências de vida.

5.2.8. Realização das artes plásticas na escola

Das nossas entrevistas constatamos que as artes plásticas são valorizadas como uma área que possui um valor em si mesma, contribuindo, ao nosso ver, para o desenvolvimento intelectual, emocional, artístico e crítico dos alunos. Em seguida seguem os relatos dos alunos entrevistados (três alunos escolhidos aleatoriamente para reforçar essa questão). Reparamos, que a arte tem um papel de aguçar a sensibilidade do aluno, o que pode ser feito em diferente mobilidade artística, bem como atividade lúdica.

“Gosto de dar opinião e registrar não somente no desenho, mas também na escrita, como também os valores como materiais de desperdício de tipo diferente, que dão vida ao trabalho artístico”, (E¹ e E²). “Gosto de pintar uma tela, uma folha de papel, ou até mesmo uma parede de azulejo. Porque amplia a minha relação, de forma espontânea, com o mundo” (E³).

Porém, aplicando as intervenções a uma situação educacional, isso nos leva à multiplicidade dos saberes escolares no desempenho dos alunos. Com isso o aluno

permeia a sua vida, encoraja-se pelo diálogo com o mundo, o que lhe permite refletir sobre ele mesmo e aprender a valorizar o trabalho do outro.

As artes plásticas na escola propõem experiência extraordinária, pois insere o educando como o principal ator do processo educativo, levando-o a participar e saber qual a importância que a arte pode trazer para o cotidiano escolar. Neste sentido é de considerar que as artes plásticas exercem um papel primordial no desenvolvimento da criatividade dos alunos. Por esta razão, é fácil perceber, que o futuro de cada aluno possibilita a inserção do indivíduo na sociedade e do seu lugar como cidadão.

Para o efeito a livre expressão é um meio pelo qual se revela a essência da personalidade, pois submete a exteriorização e representação dos alunos. Dessa maneira o indivíduo se apropria de diversas linguagens, adquirindo uma sensibilidade na capacidade de lidar com forma, cores, imagens, fala e sons da expressão. O ato criativo é um processo que sempre traz algo da pessoa que executa uma pintura, por exemplo, fazê-la a uma outra, nunca será sempre o mesmo; apresentará sempre algo diferente.

Ser mediador entre o aprendiz e o conhecimento é torná-lo sanável no sentido de ajudar na mobilização da aprendizagem cultural através da arte, isso quer dizer, que no encontro com arte enquanto objeto sempre há necessidade de um professor sensível, capaz de criar situações em que possa ampliar a leitura e compreensão do homem sobre seu mundo e sua cultura (Perrenoude, 1999).

Com efeito, à medida que um/a aluno/a desenvolve o seu raciocínio em relação ao trabalho da expressão plástica proporciona-se-lhe a possibilidade de novas experiências. A medida que um/a aluno/a faz e repete os traços sente-se mais confiante. Para nos, traços em um papel significa alegria, felicidade, dessa forma aos poucos o/a aluno/a vai ter o domínio do movimento.

Assim sendo, é fundamental possibilitar a percepção da manipulação dos objetos na transformação dos diferentes materiais. Em síntese, constatamos que a arte na escola propõe extorsionários de aprendizagem no processo educativo, e faz com que os educadores descubram os caminhos para a experiência.

5.3. Análise das Entrevistas Feitas aos Alunos

5.3.1. Apresentação dos sujeitos da pesquisa e sua relação com os encarregados de educação

As entrevistas aplicadas aos alunos (um dos sujeitos da pesquisa) foi uma das técnicas usadas para a recolha de informações necessárias para a elaboração do presente trabalho. Os sujeitos de pesquisa foram os alunos do 7.º ano, e todos com 12 anos de idade, e com cerca de 70% dessas crianças pertencentes a uma família estruturada, ou seja, com a mãe e o pai; 25 % apenas com a mãe e somente 5% com o avô.

Em relação às profissões dos pais ou encarregados de educação, pode-se notar que há uma grande variedade e diferença, isso devido ao fato de cada profissão ter aceitação diferente uma da outra, e provoca impacte oposta na sociedade. Em termos de números nota-se um equilíbrio entre essas profissões, e mesmo em termos matemáticos, nenhum sobressai muito em relação a outro [ver o quadro 1]. Nesse quadro são apresentadas as profissões dos encarregados de educação segundo cada aluno entrevistado, de modo a se ter uma percepção daquilo que possa ser o quotidiano de cada sujeito de pesquisa.

Quadro n.º1: profissões dos pais ou encarregado de educação

Pai	Mãe	Avô
Pedreiro	Doméstica	
Eletricista	Não identifica	
Ajudante de construção civil	Doméstica	
Professor	Professora	
Ajudante de construção civil	Doméstica	
Não identifica	Médica	
Professor	Professora	
Pedreiro	Manicure	
Condutor	Funcionária municipal	
Professor	Doméstica	
Pescador	Doméstica	
Mestre-de-obras	Vendedeira	
Condutor	Doméstica	O sujeito de pesquisa vive com a Avó

Fonte: Autora (2018)

Quadro n.º 2: profissão dos encarregados de educação por categoria

Pai		Mãe	
Pedreiro	2	Doméstica	5
Eletricista	1	Não identifica	1
Ajudante de construção civil	2	Professora	3
Professor	3	Médica	1
Condutor	2	Manicure	1
Pescador	1	Vendedeira	1
Mestre-de-obras	1	Funcionária municipal	1
Não identifica	1		

Fonte: Autora (2018)

Desde muito cedo que a criança é inserida na sociedade pela influência das famílias, acabando assim por incorporar as culturas que o território que a cerca apresenta, onde é possível encontrar diferentes tipos de valores, “morais, crenças, religião e ideias”, que lhes servem como base de comportamento.

Em relação ao relacionamento entre os alunos e seus pais, a maioria afirma ter um relacionamento bom ou muito bom com os seus pais, ou seja, com efeito para o A⁵ e A⁷, o relacionamento com os pais é muito bom, contudo A¹ *confirma que o relacionamento com os pais não são iguais, porque ele tem um ótimo convivência com a mãe, mais que com o pai é deficitário, (A¹).*

A participação dos pais na vida dos filhos tem uma grande influência no processo de inserção social. Por isso devem acompanhar de perto as diversas etapas da vida das crianças, isso porque os primeiros incentivos devem surgir na família, acompanhando diariamente as dificuldades e os avanços e estimulando-os para que possam aprender cada vez mais. Sem a presença da família a criança fica desamparada e não consegue acompanhar as informações necessárias para o seu desenvolvimento cognitivo. Sem dúvida que a família é responsável pela educação formal e informal dos filhos, porém se os filhos não sentirem afetividade e amor, pouco desenvolverão esses valores.

Existem diferentes formas de os pais acompanharem os seus filhos nas tarefas do dia-a-dia: verificar se o filho fez as atividades escolares, estabelecer horário de estudo, informar-se da conduta dos filhos na sociedade, entre outras.

[...]. Teoricamente, a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo, e a escola, por sua informação. A escola nunca deveria tomar o lugar dos pais na educação, pois os filhos são para sempre e os alunos ficam apenas algum tempo vinculados às instituições de ensino que frequentam (Tiba, 1996, p.111).

Segundo Tiba (2012, p. 116), os pais sabem de suas responsabilidades quanto ao futuro de seus filhos. Quando se sentem incapazes - incluindo aqui um certo conforto - tendem a delegar a educação de seus filhos a terceiros: escola, psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, babás, funcionários, avós, tios, vizinhos, entre outros). Uma família estruturada tem mais chances de desenvolver nos filhos uma capacidade de superar os desafios que a vida lhes impõe, sem se desviar dos bons princípios.

5.3.2. A arte na vida dos alunos

Para Souza (2008, p. 16) “falar em conceito de arte é falar da abrangência que a própria palavra *arte* exprime. Fala-se muito em arte de viver, em arte de escrever, em arte de pensar, etc. e, neste sentido, *arte* significa determinada habilidade para fazer ou produzir alguma coisa”. O vocábulo arte (*ars* em latim, é a tradução da palavra grega *techné*) designa, igualmente, técnica, perícia, assim como a criação artística, a procura do belo (op, cit., 2008, p. 17). Na Grécia Antiga Platão explica: “o belo é algo de natureza espiritual e não material. Não se concebe como bela uma obra de arte, que é apenas uma produção material, mas o estado espiritual que essa obra de arte produz em quem a contempla” (*Ibidem*, 2008, p. 2008).

Aristóteles, seguidor desta mesma concepção, considera a arte como imanente, própria do homem e não dos deuses, possuindo uma dimensão psicológica. Para ele também não há uma beleza das formas físicas, mas uma beleza de natureza emocional que essas formas físicas despertam nas pessoas que as contemplam (citado por Sousa, 2003, p. 20). Com estas afirmações, poderemos confirmar que os filósofos gregos valorizavam o fenómeno da arte e procuravam os seus significados (*Idem*).

A arte é uma atividade muito presente na vida de qualquer cidadão desde bem cedo, e na vida dos sujeitos desta pesquisa não é diferente, visto que cerca de 99% dos entrevistados dizem já terem ouvido falar da arte, porém cada um afirma ter tido o seu primeiro contacto com ela por meio diferente. Quanto ao “**já ouviste falar da arte? Caso sim, a onde?**” dos 13 entrevistados, 12 responderam que sim, ou seja, que já ouviram falar da arte, e nestes 12, seis disseram que o seu primeiro contacto com ela foi na escola, quatro disseram que foi em casa, dois afirmaram ter sido na sociedade e apenas um não soube esclarecer [ver o quadro a seguir].

Quadro nº3: onde ouvia falar da arte pela primeira vez

Sociedade	2
Escola	6
Casa	4
Não Identificado	1
Total	13

Fonte: Autora (2018)

Dos treze entrevistados, sete (7) revelam que quem os influenciou a gostar da arte foi o professor, os restantes dizem que foi, por intermédio do pai, tio, programa televisivo, primo e irmão.

Ao lhes perguntar sobre o tipo de arte que mais gostam, analisando o quadro seguinte, é visível que os alunos têm uma grande preferência pelas artes plásticas, visto que a maioria referiu ao desenho e à pintura; porém há uma certa preferência pelas outras atividades que também são muito comuns na arte de desenhar e pintar.

Quadro n.º4: tipo de arte pretendido pelos alunos

Desenho	Musica e ser Atriz	Tecelagem e Cantar	Colagem e reciclagem	Pintura e Cantar	Reciclagem	Colagem	Pintura
4	1	1	1	1	1	1	3

Fonte: Autora (2018)

Quanto às atividades em segundo plano, pode-se notar que todos têm uma segunda opção, ou uma segunda preferência [ver o quadro que se segue para ver a relação entre a opção principal e a segunda escolha].

Quadro n.º 5: Relação entre a primeira opção e a segunda

1ª Escolha	2ª Escolha
Desenhar	Dançar
Cantar e ser Atriz	Não tem outra opção
Reciclar e Cantar	Cola gem
Desenhar	Não tem outra opção
Cola gem e Reciclagem	Pintura
Pinta r e Cantar	Não tem outra opção
Recicla gem	Pintura
Desenhar	Pintura
Pintura	Recicla gem e Cola gem
Pintura	Desenhar

Cola gem	Pintura
Pintura	Não tem outra opção
Desenhar	Pintura

Fonte: Autora (2018)

5.3.3. Percepção dos alunos sobre a arte

Em relação à questão *o que entendes por arte?*, os alunos entrevistados apresentaram argumentos em comum, ou seja, as suas percepções são bem parecidas uma das outras. De acordo com a percepção dos alunos entrevistados a arte é o seguinte.

Para os A¹ e A⁷- é tudo o que se aprende sem dificuldade; de acordo com os A², A⁸, A⁹ e A¹⁰. A arte são todas as coisas que nós fazemos, e possuem diversas componentes “pintura, música, dança, entre outros. Para A³ A⁵ e A⁶, é uma técnica de se interagir com diferentes artes presentes no nosso meio, e a capacidade de desenvolver certos tipos de atividades, (A³ A⁵ e A⁶).

De acordo com A⁴ e A¹¹ a arte é uma componente que nos ajuda a superar a nossa própria capacidade de superação, e nos ajuda a nos adaptarmos facilmente às atividades como: desenhar, pintar, grafar, rabiscar, mesmo que essas técnicas não façam parte do nosso quotidiano. De acordo com os dois últimos entrevistados, a arte é uma atividade que engloba varias técnicas, desde a pintura, desenho, dança, colagem, tecelagem, reciclagem entre outras, (ver a definição da arte no quadro teórico no ponto 1.9).

Quando à questão *se as artes plásticas fazem diferença na sua vida*, os entrevistados A¹ e A⁷ afirmam que não, “A¹- porque eu já tenho a minha arte, que é jogar o futebol e não pretendo substituí-lo por outro, mas nas atividades escolares tenho as minhas preferências (ver o quadro 4) e A⁷ afirmou que, as artes plásticas não fazem muita diferença em sua vida porque ele já a ama. Os entrevistados (A², A³, A⁴, A⁶, A⁷, A⁸, A⁹, A¹⁰, A¹¹, A¹², A¹³) afirmaram que as artes plásticas fazem sim diferenças nas suas vidas, o segundo diz que ama as atividades desenvolvidas, e o quinto que as artes plásticas iluminam sua vida, e o sexto diz que através dessa técnica ele (a) aprende muito. O A⁹ diz que quando crescer quer ser arquiteto, já para o A¹¹ e A¹² as artes plásticas preenchem os seus tempos livres.

No quotidiano escolar, a arte deve ser vista como criação individual, não havendo julgamento de certo ou errado, o que interfere em muitos momentos na expressão da

criança, tornando-as inseguras ao soltarem a sua imaginação e criar a sua própria fantasia (Barbosa, 1991).

Para o efeito todos afirmam que já realizaram alguma atividade relacionada com essa técnica na escola ou até mesmo fora dela. Ao perguntar se gostaram das atividades que foram feitas envolvendo a arte, e do que mais recordam, todos os alunos entrevistados responderam que sim. No que diz respeito às atividades que elas mais recordam, todos são unânimes em relação às atividades descritas nos quatro 4 e 5, porque nessa questão nenhum fugiu das respostas dadas sobre “o tipo de arte que mais gostam?”. Todos disseram que as atividades ligadas à arte são importantes porque lhes ajudam a apreender cada vez mais, e oferece mais uma ferramenta para a vida no futuro, e destacaram o desenho, pintura e a colagem como as atividades que mais envolvimentos provocam na escola.

Segundo Buoro (2003), a arte é um produto de embate homem/mundo, consideramos que ela é via e por meio dela, o homem interpreta a própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa figura e conhece, e é através da arte, que a criança realiza sua leitura do mundo, entende o contexto em que vive e relaciona-se com ele, sendo de suma importância, que uma imaginação flua naturalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa realizada na Escola M^a de Fátima Correia Baessa da Cidade de Pedra Badejo, com o objetivo de analisar o papel da expressão plástica no contexto da educação formal: O Contributo do Serviço Social. Ao nos debruçarmos sobre a expressão plástica no desenvolvimento da criança teremos melhor compreensão da realidade das crianças, contribuindo para uma maior interação e conhecimento educador-criança.

Procuramos trazer respostas às questões colocadas à partida, a saber: de que maneira a arte pode contribuir para a formação humana das crianças, se inserida no processo educacional? De que forma o ensino através da arte poderá contribuir para a formação humana das crianças dos 6 aos 12 anos?

Partindo do método qualitativo que é mais do que um instrumento metodológico, numa atitude imprescindível à prática da pesquisa, pudemos observar as perspetivas dos participantes, ou seja, eles nos levaram a conhecer as suas crenças e os seus pontos de vista, para, posteriormente, analisá-los, discuti-los e confrontá-los.

Concordamos com Macedo (1994), quando ele define a pesquisa bibliográfica como sendo a busca por informações e seleção dos documentos que conduzem o problema do trabalho de pesquisa. Através da pesquisa percebemos, que alguns autores citados falam das possibilidades que a arte proporciona na vida das crianças.

A educação através da arte auxilia no desenvolvimento criativo e estético na medida em que tanto professores como alunos gostam de arte. Nesse sentido constatamos, que a arte na educação das crianças é muito importante para diferentes produções e conhecimentos artísticos.

Para o efeito, a perspetiva educativa por meio da arte facilitou no desenvolvimento dos integrantes, fortalecendo o vínculo e melhorando a autoestima, contribuindo, assim, para uma melhoria das relações interpessoais. Possibilitou também às crianças e adolescentes maior reconhecimento de seus direitos e deveres, despertando atitudes críticas e reflexivas, levando os mesmos a se perceberem enquanto cidadãos.

Assim, os resultados desta pesquisa apoiam-se numa descrição da expressão plástica no desenvolvimento integral das crianças dos 6 aos 12 anos na Escola M^a de

Fátima Correia Baessa. Além disso, procedemos a uma análise crítica da realidade observada, confrontando-a com o discurso dos professores entrevistados e às perspectivas teóricas diversas das artes plásticas, de forma geral e em contexto escolar.

Reconhecemos, que as artes plásticas se manifestam em função das práticas escolares, mas também a partir do trabalho realizado na sala de aula, sendo o foco, neste último caso, o trabalho dos alunos. Estes constituem ao mesmo tempo um encaminhamento nas várias formas de integração na micro-sociedade que é a turma, e formas de preparação para integração na sociedade. Verificámos, que os professores usam mecanismo diferentes de trabalho dentro de sala de aula.

A grande maioria dos alunos entrevistados dizem ter em consideração a origem da pintura no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que tange à motivação dos professores para os alunos, no trabalho da arte. Não foi difícil perceber que grande parte do trabalho praticado vem da experiência enquanto professor/a e depois, da prática do aluno/a. Essa constatação foi apreendida nas afirmações feitas durante a realização do trabalho de observação.

Neste sentido, a Arte é uma proposta da contemporaneidade, de reflexão coletiva, um instrumento hábil de intervenção na realidade; é um campo comum a todos e é o maior legado que a humanidade pode deixar para as gerações posteriores. A Arte, assim como o Serviço Social, tem um amplo campo de atuação, desta maneira podendo preparar os formandos para enfrentar os desafios.

Na realidade, a expressão plástica está assente na promoção da defesa dos valores sociais privilegiados pelos professores e alunos. Podemos considerar que a expressão plástica é uma das disciplinas que e mais estimulam o interesse dos alunos na forma pessoal e de expressar o mundo inteiro e de aprender a representar a realidade da disciplina na imaginação e criatividade dos alunos, bem como na melhoria das suas aptidões manuais.

Todavia, as conceções relatadas pelos entrevistados são de extrema importância, pois concluímos, que a arte é a construção do conhecimento, baseada na experiência da vida escolar. Uma análise mais fina permite-nos perceber a importância dada pelos professores às artes plásticas no processo educativo. Esse entendimento advém do facto de que alguns professores dão ênfase ao trabalho dos alunos.

Daí a importância de desenvolver as artes plásticas na Escola M^a de Fátima Correia Baessa, contribuindo para a transformação da nossa sociedade cabo-verdiana, em geral e da Cidade de Pedra Badejo, em particular, o que valoriza a educação enquanto meio de produção.

Com efeito, segundo o relato dos entrevistados, constatamos que as estratégias surtiam efeito e se apoiavam em atitudes de aproximação e abertura a diálogo por parte dos professores e alunos. Contudo, a relação de ensino e aprendizagem parece ser mais de dominação legítima pelos professores sobre os alunos, numa lógica burocrática (cumprir regras) e menos de satisfação das reais necessidades dos alunos para poder integrar-se na sociedade.

Concluimos que a expressão plástica condiciona a explicação que a organização escolar tem apontado para ensino-aprendizagem das crianças, possibilitando mudança na ação dos professores, mas também face à produção artística. Enfim, podemos afirmar que o conhecimento das crianças corresponde ao interesse interno do aprender, juntamente com o estímulo proporcionado pelo professor.

Por fim, concluimos, que análises de conteúdo tornaram o nosso olhar mais crítico em relação à realidade artística praticada na escola em estudo, tendo ela sido revelada de forma mais ou menos explícita nas rotinas escolares. Foi interessante perceber que, apesar de apresentar muitas vezes comportamento de riscos, os alunos gostam de praticar trabalho artístico dentro da sala de aula. As informações recolhidas levam-nos a afirmar, que os professores classificam os alunos como participativos.

Considerando o projeto de conhecimento da realidade educativa na cidade de Pedra Badejo como podendo ser faseado tendo em conta as preocupações anteriormente apontadas, isso conduz-nos a uma reflexão sobre alguma linha de atuação que deveria ser executada no futuro próximo para a área de expressão plástica. Apresentamos, assim, a seguir, algumas pistas para futuras investigações:

- Difundir a formação e apoiar o desenvolvimento profissional permanente dos professores que trabalham no Ensino Básico e Secundário com objetivo de valorizar as artes plásticas na educação da criança;
- Conceber programa de formação ligada à expressão plástica durante o desempenho das funções profissionais (on job);
- Aproveitar e partilhar uma nova pedagogia rica em conteúdo;

- Promover o desenvolvimento de orientações curriculares atualizadas com o objetivo de melhorar a qualidade da expressão plástica;
- Produzir recursos e materiais de aprendizagem que ajudem os professores a desenvolver, produzir e disponibilizar o recurso material a todas as escolas cabo-verdianas;
- Criar equipamento necessário para o ensino da expressão plástica nomeadamente, espaço, meio audiovisual, livro, materiais e equipamentos;
- Alargar o estudo sobre a expressão plástica no desenvolvimento integral das crianças dos 6 aos 12 anos;
- Envolver a articulação entre a ação dos pais/encarregados de educação e a comunidade educativa no trabalho dos alunos, com foco em formas de reprodução e de resiliência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Guia prático e crítico, Coleção: em foco. Porto: Edições ASA.

Adatto, K. (1998). *Conceito de infância passa por transformação*. Estado de São Paulo. In: O Estado de São Paulo. Matéria de Peter Applebome. Em 25/Maio/1998.

Alves, M. (2003). *Como escrever tese e monografia: um roteiro passo a passo*. 2ª Edição. Rio de Janeiro. Capó.

Alves, R. (2010). *Entre a Ciência e a Sapiência*. O dilema da educação. 21 ed. São Paulo. Edições Loyola.

Alencar, J. & Gomes, A. (2001). *O Ecoturismo e planejamento Social*. Lavras: UFLA/FAEPE.

Ariès, P. (1991). *História Social da Criança e da Família*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos.

Almeida, N. L. T. (2003). O Serviço Social na educação. In: *Revista Inscrita, n° 6*. Brasília.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdos*. Lisboa, Portugal. Edições 70, Lda.

Barbosa, A. (2003). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. Ana Mãe Barbosa (org). In: conceitos e terminologias aquecendo uma transformação: Atitudes e Valores no mundo da Arte. 2ª Edição. São Paulo: Cortez.

Beger, P., & Luckmann, T. (1993). *A construção social da realidade*. Um livro sobre a sociologia do conhecimento. Lisboa. Porto Editora, Vozes.

Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento: o papel da arte na educação*. Portugal: Porto Codex.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.

Buoro, A. B. (2003). *O olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. 5ª Edição. São Paulo: Cortez.

- Bourdieu, P. (1999). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.
- Bonelli, C. M. (2010). *Meio ambiente, poluição e reciclagem*. 2ª Edição, Blucher, São Paulo.
- Calligaris, C. (2000). *A adolescência*. São Paulo: Publifolha.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Corsaro, W. (2007). *Textos do seminário com o autor: pesquisas com crianças*. Porto Alegre: FAGED; UFRGS.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edição.
- De Mause, L. (1991) Historia de la infância. Madride, Alianza. Universidade. pp. 15-92.
- Del Pretti, A. & Dell, P, Z. (2004). *Psicologia das relações interpessoais*. Vivências para o trabalho em grupo. 3ª Edição. Petrópolis. Vozes.
- Derdyk, E. (1993). *Formas de pensar o desenho: O desenvolvimento do grafismo infantil*. 3 ed. São Paulo: Scipione.
- _____. (1990). *O desenho da figura humana*. São Paulo: Scipione.
- Descartes, R. (2005). *Meditações metafísicas*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. (Clássicos).
- Dolto, F. (1996). *No jogo do desejo*. 2ª Edição. São Paulo: Ática.
- Durkheim, É. (1984). *Educação e sociologia*. São Paulo, melhoramento educação moral. 11ª Edição, Porto rés.
- Elias, W de F. & Oliveira, C. A. da Silva (2005). *Serviço Social e Realidade*. A Dimensão Sócio-educativa do Serviço Social: elemento para análise. 14, n.1. Franca.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da esperança: Uma Reencontro como a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. Unesp.
- _____. (1996). *Teoria e prática da liberdade*. Uma introdução do Pensamento. São Paulo. Maraes.
- _____. (1989). *Disciplina na Escola*. Autoridade Verses Autoritarismo. São Paulo.

- Fernandes, C. A. (2007). *Pedagogia e Arte: um novo jeito de educar*: Recuperando a magia de ser humano. São Paulo: LCTE.
- Fernandes, E. C. (1990). *Possíveis Percursos Pedagógicos para o Desenvolvimento do Imaginário Infantil*. In Dias, E. (2008). *Pedagogia do Imaginário Infantil*, pp:19-79. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ferreira, S. (2001). *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papirus.
- Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). *Educação Expressiva - Do Aluno ao Expressante*. In Marcelli Ferraz (Coord.). *Educação Expressiva. Um Novo Paradigma Educativo*. Lisboa: Tittirév Editorial.
- Feher, M. (1992). *Fragments para una historia del cuerpo humano*. Tomo III. Barcelona. Taurus.
- Fischer, E. A. (1987). *A necessidade da arte*. 9 Edição. Rio de Janeiro. Guanabara.
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Glazier, P. (1992). *Qualitative Methods in Organizational Research: a Practical Guide*. Londres.
- Guerra, Y. (2002). *Capacitação em Serviço Social e política Social*. Instrumentalidade do trabalho do Assistente Social. Modulo 4. Unb. Brasília. DF.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Editor: LTC- Livros Técnicos e Científico. 4ª Edição, Rio de Janeiro.
- Haguette, T. M. (1997). *Metodologia qualitativa na sociologia*. Petrópolis, vazes.
- Heywood, C. (2004). *Uma história da infância: Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed.
- Iamamoto, M. (2012). Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do Assistente Social na atualidade. In: Atribuições privativas do Assistente Social. *CFESS (Conselho Federal de Serviço Social) - Gestão Tempo de Luta de Resistência. 1ª ed. Ampliada*.
- _____. (1992). *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 5ª Edição. Cortez Editora. Rio de Janeiro.
- Levi, G. S. (1996). *História dos Jovens*. In: Jean-Claude (orgs.) São Paulo. Companhia das Letras. Vol. 1 e 2.

- Levin, E. (1997). *A infância em Cena*. Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. 2ª Edição. São Paulo. Cortez.
- Lowenfeld, V. & Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3º Volume. Música e Arte plásticas. Lisboa: Instituto Piaget. Educação pela Arte e Artes na Educação - 3º Volume Música e Artes Plásticas de Alberto B. Sousa.
- Lowenfeld, V & Sausa. (2003). *A criança e a sua arte*. São Paulo. Editora Mestri Jou.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U.
- Luquet, G. H. (1989). *Arte Infantil Lisboa*: Companhia Editora do Minho.
- Macedo, N. D. (1994). *Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa*. 2ª Edição. São Paulo: Loyola.
- Maria, L. (2002). *Drummondum olhar amoroso*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial.
- Martins, C. (1999). O Serviço Social na área da Educação. *In: Revista Serviço Social & Realidade, Franca, V. 8 N. 1*.
- _____ (2007). *Educação e Serviço Social*. Elo para a construção da Cidadania. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Milanez, B. (2002). *Resíduos sólidos e sustentabilidade: princípios indicadores e instrumentos de ação*. São Carlos, 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos.
- Minayo, M. C. S. (2004). *O desafio do conhecimento*. Pesquisa Qualitativa em Saúde - São Paulo: Hucitec, 8ª Edição.
- Mitchell, C. (1987). *A questão da quantificação na antropologia social*. In: Feldmam-Bianco, Bela (org.). *Antropologia das sociedades contemporâneas*. São Paulo: Global.

- Monteiro, H. d. (2018). *Pesca e Territorialidade na Comunidade de Acada Ponta - Ilha de Cabo Verde (Dissertação do Mestrado)*. Belém - PA: UFPA.
- Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Narodowski, M. (1993) Infância e Poder. *A confrontação da pedagogia moderna*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campina.
- Nascimento, I.P. (org). (2013). *Articulações sobre o Campo das Representações Sociais e Educação*. Letras imagéticas. Salvador: EDUFBA.
- Nogueira, M. & Nogueira, C. (2002). A sociologia da educação. Limites e Contribuições. *Educação e Sociedade, Campinas, Vol. 23, n°78, Abril*.
- Oliveira, C. dos S. (2000). *Metodologia científica, planejamento e técnicas de pesquisa: uma visão holística do conhecimento humano*. São Paulo.
- Ozella, S. (2003). *Pesquisar ou Construir Conhecimento. O Ensino da Pesquisa na Abordagem Socio-histórica*. In Ana M.B. Bock (org). *A Perspectiva Socio-histórica na Formação em Psicologia*. Petrópolis - RJ: Ed. Vozes.
- Perdigão, P. (1995). *Existência e Liberdade*. Porto Alegre. Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *A escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: ASA Editores.
- Pareyson, L. (2001). *Os problemas da estética*. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Piana, M. C. (2009). *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Editora UNESP.
- Piaget, J. (1987). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense. Universitária.
- Postic, M. (2000). *La Relacion educativa. Factores Institucionales, Sociológicos y Culturales*. Madrid, 2ª ed. Narcea.
- Pocinho M. & Figueiredo, J. P. (2004). *Métodos e técnicas de investigação científica*. Coimbra: Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra.
- Read, H. (2007). *A educação pela arte. Arte & Comunicação. Lisboa: Edições 70*.
- Read, H. (1958). *A Educação pela Arte*. Tradução de Ana Maria Rabaça e Luís Filipe Silva Teixeira de 'Education through Art'. Lisboa: Edições 70.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rosa, M. V. & Arnoldi, M. A. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismo para a validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Rousseau, J. J. (1995). *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional.

Sartre, J. P. (1997). *O ser e o nada: Ensaio de fenomenologia ontológica*. Tradução de Paulo Perdigo. 5 ed. Petrópolis - RJ: Vozes.

Saviane, D. (2000). *Pedagogia história crítica. Primeiras aproximações*. São Paulo. Campinas, Editora, Autores Associados.

Santos, F., & Camilo (2005). *Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático*.

Santos, C. M. (2004). *Dos instrumentos e técnicas: interações e tensões na formação profissional do assistente social*: Juiz de Fora: Libertas.

Sarmiento, M. J. (2003). *Imaginário e culturas da infância*. Cadernos de Educação, pelotas, v.12 n.21.

Silva, E. L. Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. rev. e atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na educação. Música e Artes plásticas*. (3º Volume). Lisboa. Horizontes Pedagógicos.

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. (3ª ed.) Lisboa: Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.

Soares, B. (2004). *Cidadania e direitos humanos*. In: Carvalho, José Sérgio (org.). Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis, RJ: Vozes.

Sterno, A. (1974). *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Livros Horizonte, Lisboa.

Telmo, C. (1997). *Expressão Plástica Educação Visual e tecnológica*. Instituto pedagógico de Cabo Verde.

Tiba, I. (1996). *Disciplina, limite na medida certa*. - 1ª Edição. São Paulo: Editora Gente.

Tucker, J. E. (1998). *In the house of the law: Gender and Islamic law in Ottoman Syria and Palestine*. Univ of California Press.

Vygotsky, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente*. 6ª Edição. São Paulo, Martins Fontes.

Wallon, H. (1989). *As origens do pensamento na criança*. 1ª Edição. São Paulo. Manole.

ARTIGOS CIENTÍFICOS

Eça, T. (2005). *Perspectivas no ensino das artes visuais*. In Revista Digital Art &-ISSN 1806-2962-AnoIII, N.º 3, Abril de 2005. "<http://www.revista.art.br/site-numero/trabalhos/htm> (consultado na internet em Abril de 2019).

Júnior, A. B., & Júnior, N. F. (2011). *A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos*. In Evidência, Araxá, v. 7, n.º 7, p. 237-250.

Manzini, E. J. (2003). *Consideração sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada*. In Marquezine, M.C., Almeida, M. A., Omote, S. (Orgs.). Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, pp. 11-25.

Monteiro, H. d. (2018). *Pesca e Territorialidade na Comunidade de Acada Ponta - Ilha de Cabo Verde (Dissertação do Mestrado)*. Belém - PA: UFPA.

Pichat, Philippe. (1995). *A gestão dos resíduos*. Lisboa: Instituto Piaget Ponte. Estudo de caso na investigação em educação matemática. Em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs>. [Consultado em 13/07/2018].

Santos, A. M. (2005). *A escola como espaço de atuação para o Assistente Social: Trabalhado com grupos*. Trabalho Final de Graduação-TFG. Centro Universitário Franciscano. UNIFRA.

Silva, P. (2010.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento Valor Ambiente. A política dos 3R. <http://www.valorambiente.pt/comunicacao-sensibilizacao/politica>. [Consultado em 13/07/2018].

Souza, I. (2008). Serviço Social e Educação: uma questão em debate. In: *Revista Interface, Natal, V.2 N. 1*.

DOCUMENTO LEGISLATIVO (LEIS, DECRETOS, DESPACHOS)

Dicionário Língua Portuguesa. Universal. Lisboa, Agosto de 2003. Edição Revista e atualizada. Porto editora.

Censo Educação. Instituto Nacional de Estatísticas de Cabo verde. 2000, Praia, INE, 2000.

Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), em 1992, no Rio de Janeiro, também conhecida por ECO-92.

Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano. Ministério de Educação e Desporto. N°2/2010 de 7 de Maio.

Ministério da Educação e Cultura. Relatório da Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspetiva das Políticas Públicas. Lisboa. Ministério da Educação e Cultura, 1999.

Ministério da Educação e Desporto. Relatório do Estado. Sistema Educativo Nacional, 2011.

Ministério da Educação e Desporto Relatório de Diagnostico. Situação numa parceria entre Fundos e Programa das Nações Unidas em Cabo Verde (UNICEF) e, Abril de 2013.

Ministério da Educação e Deporto. Relatório do Estado do Sistema Educativo Nacional Cabo Verde. Dezembro de 2011.

Ministério da Educação. Relatório de educação em Cabo Verde. Ganhos e desafios. Junho de 2010.

Ministérios da Educação e da Cultura. Relatório da Educação e da Cultura. A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspetiva das Políticas Públicas: Cultura: Cabo Verde, 1999.

Ministério da Educação e Desporto. Orientações Curriculares Para a Educação do Pré-Escolar. Praia, 2000.

Ministério da Educação, Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário. Educação Visual e Tecnológica. Organização Curricular e Programas do 2º Ciclo do Ensino Básico, Vol. I. Lisboa.

Ministério da Educação, Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário. Programa de Educação Visual e Tecnológica. Plano de organização do Ensino Aprendizagem, Vol. II. Lisboa, 1991.

Ministério da Educação. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

ANEXO: Localização Geográfica do Concelho de Santa Cruz

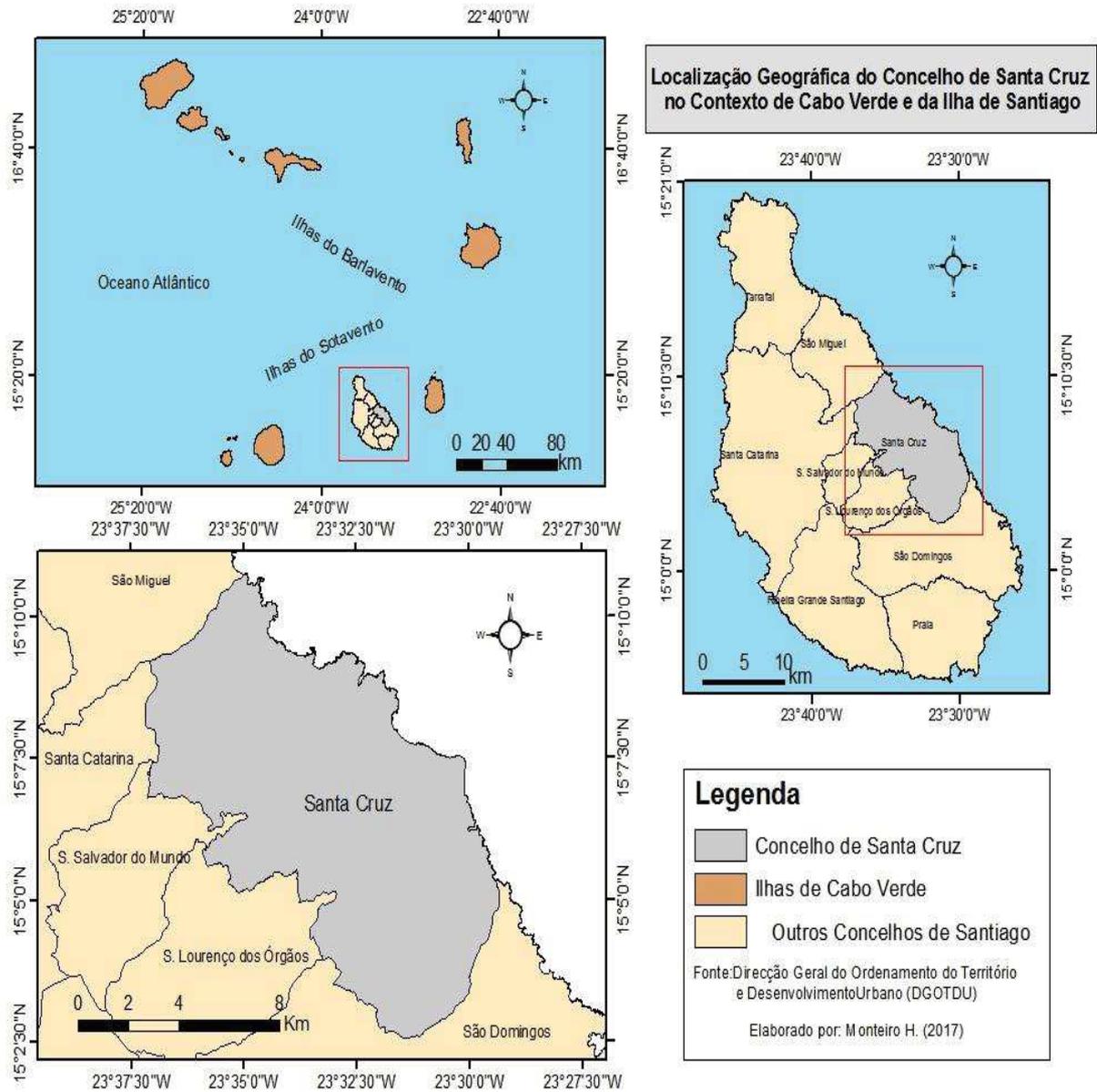


Figura 4: Localização geográfica de Santa Cruz

Fonte: Monteiro (2018)

APÊNDICE

APÊNDICE 1: ASSUNTO: Pedido de autorização para a implementação de um inquérito

Agrupamento Escola Maria de Fátima Correia Baessa, da Cidade de Pedra Badejo -
Escola Básica da Cidade de Pedra Badejo

Praia, 24 de Setembro de 2018

Ex.^a Sr. (a) Diretor(a) do Agrupamento da Escola Maria de Fátima Correia Baessa da
Cidade de Pedra Badejo.

Na qualidade de formanda de Mestrado em Educação Artística da Escola Superior de
Educação de Viana do Castelo, eu, Maria do Rosário Tavares Pires, Assistente Social,
pretendendo realizar a minha dissertação subordinada ao tema “O papel da expressão
plástica num contexto da educação formal: O contributo do serviço Social”, venho, para
o efeito, solicitar a Vossa a devida autorização para efetuar uma investigação, numa turma
do ensino básico dessa escola, constituída essencialmente por entrevistas e registos
fotográficos.

Caso venha a ser autorizada, tenciono efetuar uma Investigação-Ação de observação
participante, utilizando como amostra uma turma do 2.º ciclo da Escola Básica da cidade
de Pedra Badejo, em Achada Campo.

Os instrumentos de recolha de dados serão o registo fotográfico para a análise do material,
e a entrevista.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me atenciosamente.

APÊNDICE 2: Guião de entrevista

Este guião de entrevista semiestruturada é parte integrante de um estudo realizado no âmbito do Mestrado em Educação Artística pelo Instituto Politécnico Viana do Castelo (IPVC), e Faculdade de Educação e desporto (Faed), sobre “O papel da expressão artística num contexto da educação formal: o contributo do Assistente Social, na escola Maria de Fátima Baessa” Agrupamento Escolar Centro, no concelho de Santa Cruz na ilha de Cabo Verde.

Os dados obtidos serão utilizados para fins meramente académicos, pelo que agradeço que respondesse com sinceridade as questões que se encontram a seguir. A confidencialidade das suas respostas será igualmente garantida.

PARTE I: DADOS PESSOAIS

[01] Idade

[02] Estado civil: () Casado () Solteiro () Divorciado () Viúvo () União de Facto

[03] Residência.....

[04] Formação académica: () Técnico profissional () Médio () () Outro.

Indique.....

Parte II: DADOS PROFISSIONAIS

[01] Anos de experiência profissional:

[02] Funções desempenhadas.....

[03] Funções atuais.....

PARTE III: Entrevistas aos Professores

[01] Possui alguma formação na área de arte? Faz diferença no seu trabalho e na sua escola? Se sim de que maneira?

.....

[02] Considera que a formação de professores e alunos é importante para o processo de aprendizagem artístico? Justifique a sua resposta

.....

[03] Considera que o programa de educação artística interfere na sua prática? Justifique a sua resposta.

.....

[04] Considera que a participação dos alunos na aprendizagem de produção artística é importante?

.....

[05] Considera que a expressão plástica contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos? Se sim, de que maneira?

.....

[06] Na sua opinião, a arte interfere na relação do aluno com o meio que o cerca? Se sim, porquê?

.....

[12] As condições oferecidas para a escola são adequadas para o ensino da arte? Justifique a sua resposta

.....

[08] Acha que os professores estimulam os alunos a pensarem na vida artística? Justifique a sua resposta.

.....

[09] No seu dia-a-dia, o projeto educativo da escola Maria de Fátima Baessa faz diferença da sua prática profissional? Justifique a sua resposta

.....

PARTE IV – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

[01] Idade

[02] Escolaridade

[03] Ocupação

.....

PARTE V-ENTREVISTA AOS ALUNOS

[04] Com quem moras?

.....

[05] Qual a profissão dos pais

.....

[06] Relação com os pais

.....

[07] Já ouviste falar de arte? Onde?

.....

[08] Quem te influenciou a gostar da arte?

.....

[09] Qual o tipo de arte que mais gostas?

.....

[10] Além destes, há outro tipo de arte de que gostas? Porquê?

.....

[12] O que entendes por artes plásticas?

.....

[13] As artes plásticas fazem diferença na tua vida?

.....

[14] Costumas realizar atividades artísticas aqui na escola?

.....

[15] Quando realizam estas atividades, normalmente gostas do que é feito? Do que é que mais recordas?

.....

[16] Foi importante realizar esta atividade? O que achas que aprendeste?

.....

APÊNDICE 3: Construções dos espirais pelos alunos



Figura nº 5: Construção individual dos espirais



Figura n° 6: Construção dos espirais em grupo



Figura nº 7: Alunos na aula de Educação Artística