

Reflexos da identidade docente sobre as dinâmicas dos processos de ensino-aprendizagem e da comunicação nas aulas de Educação Visual no ensino básico

Sílvia Casian, Amélia Lopes, Fátima Pereira²⁴

RESUMO

Problemática

O presente da Educação Artística caracteriza-se pelo cruzamento de diversos discursos da Modernidade e da Pós-Modernidade em que os questionamentos sobre cultura e identidade se anunciam com maior frequência e as práticas educacionais revelam um potencial latente no reencaminhamento das orientações teóricas.

Neste estudo, aborda-se o problema das contradições destacadas no contexto didático específico à Educação Visual pela conjugação dos processos de ensino e aprendizagem com os processos da comunicação artística, observando os reflexos da identidade docente sobre a configuração e a mediação destes processos. O estudo desenvolve-se numa abordagem comunicacional, identificando as particularidades da comunicação artística visual e verbal no contexto didático, as competências comunicativas desenvolvidas nos alunos, emergentes das interações entre alunos, imagem artística e professor. Propõe-se atender às características do contexto e aos principais fatores que interagem com as particularidades psicológicas dos actores da comunicação: particularidades cognitivas e afectivas dos alunos/adolescentes e características da identidade dos professores, vistos como mediadores dos processos de ensino e aprendizagem.

Metodologia

Metodologicamente o projeto enquadra-se numa investigação qualitativa com base no paradigma da complexidade, nos princípios sistémico e do construtivismo. Com o propósito de estudar diversas dimensões do fenómeno da comunicação artística no contexto didático específico à Educação Visual, escolheu-se o modo de investigação – *Estudo de caso*. Enquanto métodos abrangentes pela metodologia do estudo optou-se pela aplicação de entrevistas semi-diretivas, observação participativa (aulas e participantes), análise da produção artística dos alunos e, complementarmente, a aplicação de testes baseados em dados verbais e visuais.

Relevância

O estudo condiciona a elaboração de um Modelo hipotético pedagógico da comunicação artística, que se apresente como um potencial dispositivo pedagógico. O modelo poderá contribuir para construção de estratégias pedagógicas, contextualizações didáticas, estruturação de matérias didáticas, operacionalização de objetivos, concretização de competências comunicativas desenvolvidas nos alunos e, de igual modo, impulsionar novas orientações na formação inicial e contínua dos professores de Educação Visual. O carácter polivalente e funcional deste modelo possibilita ajustamentos a vários contextos educacionais.

²⁴ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Pertinência.

No projeto aborda-se originalmente o problema da complexidade dos aspetos verbais e visuais da Educação Visual, aplica-se a Teoria da comunicação, através do Modelo Geral da Comunicação de Jakobson (1963) que se mostra eficaz para a comunicação verbal e visual, e, quando contextualizado, adequa-se à comunicação artística e, de igual modo, à comunicação didática específica à disciplina. Observam-se os reflexos da identidade do professor sobre as configurações do processo de ensino e aprendizagem e na mediação da comunicação artística nas aulas de Educação Visual no ensino básico. Os resultados do estudo mostram-se pertinentes em diversos contextos culturais.

Palavras-chave: identidade docente, processo de ensino e aprendizagem, comunicação artística, mediação, Educação Visual.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade a arte adquiriu um carácter multifacetado, menos conflituoso, possibilitando a convivência simultânea de várias tendências artísticas, estilos e técnicas diversificados, o que se projetou na Educação Artística pelos discursos artísticos e educacionais em que se abordam com maior frequência as questões sobre cultura e identidade. Realçando aspetos sociológicos da arte, avaliam-se os contextos institucionais e “o talento, de prerrogativa individual, transforma-se em qualidade relacional (Tota, 2000:15). Na Educação Artística continua aberto e gerador de polémicas o discurso entre arte e educação, convivendo vários paradigmas na prática pedagógica e na formação e especialização de profissionais desta área, contudo as novas perspectivas anunciam a necessidade de harmonizar estes aspectos, configurando identidades docentes capazes de assumir responsabilidades cada vez mais complexas. As práticas educacionais revelam um potencial latente no reencaminhamento das orientações teóricas, gerando dinâmicas nos métodos de ensino de artes visuais inter-relacionados com a evolução do perfil do professor, que de regra geral, se constitui pela formação institucionalizada e têm um histórico social e culturalmente definido.

A definição de diversos modelos e perfis de professor de Educação Visual: artista, professor de arte e professor-artista (Zwirn, 2006), professor como artesão, técnico, humanista, e profissional reflexivo (Sousa, A.I., 2007), artista/mestre e histórico de artes visuais (Bachar e Glaubman, 2006) cujos papéis variam desde um modelo para ser seguido rigidamente pelos alunos até facilitador e/ou mediador, concretiza-se pelas condições sócio-culturais e através dos conceitos e paradigmas da Educação Artística atualizados. Na prática pedagógica observa-se a coexistência de diversos conceitos sobre a educação artística no ensino básico (Sousa, 2007), uns dos quais que parecem mais relevantes para a fundamentação e caracterização da Educação Artística (Visual) são os conceitos de ensino da arte (ensinar arte) e de ensino pela arte (ensinar através de arte). A dualidade estrutural da identidade docente, específica para área do ensino de arte, atualmente, se entende como conjunto de componentes complementares do perfil do professor de Educação Visual, que na contemporaneidade adquire uma configuração mais complexa.

No estudo reflete-se, complementarmente, sobre algumas particularidades da identidade docente característica à área de Educação Artística. Pensa-se no professor de Educação Visual como agente ativo,

potencialmente capaz para exercer o papel de mediador nas aulas, construir processos didáticos e mediar a comunicação artística (através de imagens artísticas) dos alunos. O estudo desenvolve-se num quadro teórico complexo: teorias construtivistas, cognitivistas, gestaltistas, sócio-interacionistas (Arnheim, 2006; Gardner, 199; Piaget, 1975; Vigotsky, 2005). Pela abordagem comunicacional, procura-se ultrapassar o problema das contradições destacadas no contexto didático específico à Educação Visual, resultantes da conjugação dos processos de ensino e aprendizagem com os processos da comunicação artística. Observa-se de que modo a identidade docente se reflete sobre a configuração e a mediação destes processos, destacando algumas particularidades da natureza e dos processos específicos para o trabalho docente associado a esta disciplina escolar. Uma destas particularidades considera-se a complementaridade das linguagens verbal e visual, específica à Educação Visual. Baseando-se no paradigma comunicacional / construtivista, sugere-se o desenvolvimento de estratégias comunicacionais a partir do Modelo Geral da Comunicação de Jakobson (1963) contextualizado, que se concretizou num Modelo pedagógico hipotético da comunicação artística no contexto didático, concebido como um dispositivo pedagógico de comunicação.

Metodologicamente o estudo enquadra-se numa investigação qualitativa com base no paradigma da complexidade (Morin, 1990), que se adequa a complexidade avançada do fenómeno da Educação Artística (Visual) e às suas particularidades no contexto didático, caracterizadas pelas interações de processos complementares (artístico e educativo) e pela transdisciplinaridade (Educação Visual e Língua Portuguesa).

IDENTIDADE DOCENTE: PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO VISUAL

Ao refletir a identidade docente Lopes (2001: 33) relaciona-a com as representações sociais, centra o enquadramento teórico na elucidação de como os indivíduos, enquanto participantes de um colectivo, constroem o pensamento social salientando a importância na conceitualização da identidade da dimensão cognitiva, que revela a sua complexidade ao nível interacional. Nesta abordagem a identidade de uma pessoa adquire um carácter psicossocial, que na sua construção interfere com o contexto social que é visto como “definitivamente multidimensional” e “profundamente ligado à história e à cultura” (ibidem: 34). A partir da teoria de Mariza Zavalloni Lopes concluiu que a complexidade do sistema teórico das representações sociais “articula funcionamento cognitivo do aparelho psíquico e funcionamento do sistema social, elementos afectivos, mentais e sociais, cognição, linguagem e relações sociais que as afectam” (ibidem: 34). A adaptação do Inventário de Identidade Psicossocial (IIP) de Mariza Zavalloni possibilitou a abordagem da “identidade docente como uma problemática simultaneamente pessoal, social e cultural”, deste modo Lopes identificou as “dimensões fundamentais da identidade das mulheres professoras”, tendo como mostra um grupo de professoras do 1º Ciclo do sistema de ensino português, evidenciou “características socialmente e pessoalmente aceitáveis para as mulheres, bem próximas da ideologia do maternalismo” (Lopes, 2001: 79).

Zwirn (2006) investigando as características da identidade docente do professor de arte, identificou a existência de modelos diversificados de professor: artista, professor de arte e professor-artista. A investigadora observou que o modelo professor-artista que serviu como base teórica para os programas de pós-graduação nos EUA e no Canadá cria dificuldades quando é aplicado em prática. Nos seus esforços para combinar os dois papéis, os professores de arte encontram muitos desafios. O facto de que os papéis

do artista e do professor são muitas vezes diametralmente opostos no senso de identidade que eles transmitem foi considerado como uma das causas dessas dificuldades. Contudo, Zwirn (2006) mostrou que, apesar de existência de obstáculos substanciais, um dos participantes do seu estudo conseguiu combinar os dois papéis, de um artista produtivo e de um professor satisfeito pelo seu trabalho.

Bachar e Glaubman (2006) caracterizaram os profissionais do ensino de arte nas escolas israelitas como artistas (profissionais envolvidos activamente na prática da arte) e professores de arte (profissionais cuja principal carreira é na educação). Observou-se que esses profissionais aderem a diversas abordagens de ensino, escolhendo respectivamente a abordagem de oficina ou a abordagem cognitivo-académica. Os investigadores também encontraram um pequeno grupo de professores de arte que com sucesso integravam as duas abordagens no seu trabalho na sala de aula. No fim do seu estudo, Bachar e Glaubman (2006) concluíram que no ensino de arte desenvolvido nas escolas israelitas se identificam duas abordagens opostas decorrentes das duas distintas tradições culturais. O professor de arte com orientação cognitivo-académica tende estar integrado nas formas comuns para ensino convencional em que a escola funciona, usando métodos de ensino em conformidade com os da escola. Enquanto o professor (artista) que adota a abordagem de estúdio (oficina) apoia-se numa antiga prática de ensino em ambiente e condições que caracterizam a criação de arte e afasta-se dos métodos convencionais da escola.

A identidade dos professores de Educação Visual adquire diversas características variando conforme o contexto sócio-cultural e o período histórico atravessado pela sociedade. A passagem de um ensino de arte especializado (ensino artístico profissional) para uma parte indispensável do sistema de ensino geral reflete conceitos da Educação Artística e da formação dos profissionais envolvidos em atividades educacionais. O olhar lançado sobre a evolução do ensino de Artes Visuais em Portugal põe em relevo os traços deste ensino observados também nos outros países, particularmente no Brasil. Parece que a necessidade de ultrapassar a “oposição” entre o “artístico” e o “educativo” no campo da educação artística (visual) projeta-se sobre a prática pedagógica (na sala de aula) e sobre a formação dos docentes, cuja identificação como artistas ou como educadores, fomentada pelas práticas institucionalizadas cruzadas com teorias e práticas de arte e de educação artística, contribui para a criação da sua identidade profissional. Ana Isabel Sousa (2007) identifica os perfis dos professores de Educação Visual que se configuram numa relação com a formação adquirida, verificando a existência de duas ramificações principais de formação destes profissionais realizada nas instituições de ensino de arte (Academias, Escolas, Escolas Superiores e Faculdades de Belas Artes) e nas Escolas Superiores da Educação. Seguidamente, tomando como referência os paradigmas de Formação de Professores definidos por Kenneth Zeichner (1983) e as correntes de Educação Artística estabelecidas por Arthur Efland (1979 e 1995), Sousa A.I. (2007) distinguiu quatro perfis: o professor como artesão, o professor como técnico, o professor como humanista, e o professor como profissional reflexivo. A investigadora salienta que a cada um destes perfis correspondem paradigmas de Formação de Professores e de Educação Artística específicos, que resultam em diferentes práticas de formação de professores e, ulteriormente, em educação promovida por eles. Enquanto perspectiva futura, Sousa A.I. (2007) vê o perfil de professor como “profissional reflexivo” nos âmbitos das Artes Visuais e do ensino.

Na perspectiva apresentada por Sousa A.I. (2007), em Portugal o histórico da formação de profissionais na área de educação artística/visual realizada em instituições de ensino de arte especializadas e em instituições de matriz educacional generalistas revela a existência de reflexos das características

institucionais sobre a formação disponibilizada aos formados que geram várias relações entre o “conhecimento artístico e educacional e entre ambos e a Prática Pedagógica”, salientando as tensões existentes ainda mais quando relacionadas com as particularidades dos ciclos de ensino básico. O perfil destas instituições parece ter um papel importante na diversidade caleidoscópica de configurações das competências profissionais adquiridas pelos professores e, sucessivamente, na reprodução de certas práticas de ensino em contextos educacionais. Pereira (2009) também observou que o processo de profissionalização dos professores do 1º ciclo do ensino básico “consubstanciou-se na definição de um corpo de saberes e de um sistema de normas específicos que têm sido tutelados, sobretudo, pelas instituições de formação inicial de professores, e integra concepções sobre a infância e sobre as formas legítimas de a educar” (Pereira, 2009: 92).

O discurso entre arte e educação ainda continua aberto e gerador de polémicas, contudo a necessidade de harmonizar os aspectos de especialização dos profissionais desta área considere-se importante.

Rocha de Sousa leva ao extremo a especialização, demonstrando que quer uma formação de «artistas só artistas», quer uma formação de «professores só professores», são desajustadas. Segundo o pintor e professor, a formação deve ser no sentido da interdisciplinaridade, da intertextualidade, originando indivíduos pensadores, críticos, capazes de uma acção frutífera em áreas muito diversas (Sousa, A.I., 2007: 419).

Em continuação, considere-se importante refletir sobre a coexistência de diversos conceitos sobre a educação artística no ensino básico, principalmente, nos conceitos de ensino da arte e de ensino pela arte, que influenciaram a evolução da disciplina escolar e que também se relaciona com os conceitos de formação profissional e de identidade dos professores de Educação Visual, Educação Visual e Tecnológica, Educação Plástica etc., correspondente ao nível do ensino. Deste modo, a estrutura da identidade docente, específica para área do ensino de arte, constrói-se pela coexistência de componentes complementares (conteúdos das artes visuais e do ensino), configurando o perfil do professor de Educação Visual, cuja profissionalização na contemporaneidade é mais complexa.

dinâmicas dos processos de ensino e aprendizagem: educação visual no ensino básico

Neste texto, sem pretender a uma elucidação sistémica e completa, esboçam-se algumas características do processo de ensino e aprendizagem da Educação Artística (Visual) relacionadas com a identidade docente. As características referenciadas são reflexos duma investigação em desenvolvimento, contudo as que se evidenciam são consideradas essenciais para a exposição deste tema. Salienta-se a complexidade avançada do fenómeno em estudo e que na contextualização as suas configurações refletem particularidades psicológicas dos participantes e do espaço sócio-cultural em que se encere.

Com o propósito de visualizar o tema recorre-se às características das abordagens de ensino identificadas por Bachar e Glauman (2006), cujas conclusões mostram-se relevantes em diversos contextos culturais, e para observar melhor as relações entre categorias realçadas estas agrupam-se (perfil profissional, processo de ensino, papel do professor e capacidades desenvolvidas nos alunos) e situam-se no Quadro nº1.

Quadro nº 1 Abordagens do ensino de arte (Bachar e Glauman, 2006)

Abordagens do ensino de arte	Perfil/Identidade profissional	Processo de ensino	Papel do professor	Capacidades desenvolvidas nos alunos
Abordagem de oficina (Bachar, 2002; Dorn, 1994; Gardner, 1995)	<i>Artista, envolvido activamente na prática de arte (mestre, artista bem conhecido e estimado)</i>	A ênfase está em <i>actividades artísticas do professor</i> Enfatiza-se <i>experimentação artística</i> (Efland, 1990)	e Desenvolvimento <i>desempenho do aluno</i> Desenvolver <i>capacidade emocional do aluno para expressar o seu talento e carácter</i> Fomentar <i>a criatividade nos alunos</i> Orientar e <i>supervisionar o aluno</i> (Amheim, 1969)	<i>Expressar de si próprio através de linguagem artística</i> <i>Participar no diálogo artístico</i>
Tradicionalmente desenvolveu –se em <i>oficinas</i> de artistas/ mestres		Instrução <i>individual</i> Ensinar a arte de um <i>distintivo</i> (Amheim, 1969; Shchori, 1987)		
Abordagem cognitivo – académica (Efland, 1990; Eisner, 1988, 1998; Goodman, 1976)	<i>Professor de arte (a principal carreira é na educação)</i>	A ênfase está em <i>conhecimento do professor de história da arte</i> (Koroscik, 1993)	Desenvolvimento <i>conhecimento dos alunos e das suas capacidades cognitivas metacognitivas</i> Desenvolvimento nos <i>alunos</i> (através de <i>linguagem da arte</i>) da <i>sensibilidade, da curiosidade, da capacidade compreender profundamente complexidades da obra de arte</i> (Parks, 1994)	Possuir <i>amplo conhecimento da história da arte</i> Estar <i>familiarizado com as técnicas utilizadas pelos artistas</i> <i>Entender obras de arte</i>
Prevaleceu no âmbito do <i>estudo teórico</i> da <i>academia</i>		Baseia-se na <i>capacidade do professor para analisar uma obra de arte, interpretá-la e discutir criticamente</i> Instrução <i>característica do ensino convencional</i>		

Através desta visualização, observa-se de que modo as habilidades desenvolvidas nos alunos relacionam-se com o perfil do professor, ou melhor dizer, reflectem as competências profissionais do docente: genericamente, um artista procura criar um outro artista, um historiador e crítico de arte – um conhecedor de arte. O processo de ensino e aprendizagem, configura-se a partir dos objetivos propostos e da abordagem aceite pelo professor. Não se pretende apontar numa conclusão rígida e limitadora, contudo parecem bem visíveis as ligações entre os elementos mencionados.

No presente estudo, realizado em Portugal numa escola do 3º ciclo do ensino básico e secundário, revelou-se a influência da formação profissional e da experiência pedagógica dos professores de Educação Visual no processo de ensino e aprendizagem, nos resultados dos alunos e na comunicação desenvolvida nas aulas. O responsável das artes visuais na escola, confessou que os professores de Educação Visual que têm formações diversificadas, provenientes das várias áreas e especializações (cultura, arquitectura, pintura, design, etc.) para alcançarem os objetivos propostos desenvolvem estratégias diversas, mas ligadas à formação profissional inicial. Deste modo, os professores seguem vários caminhos para a realização dos mesmos objetivos e enquanto se esforçam a cumprir o programa (currículo) tendem de aproximar os alunos para a “sua área”. As finalidades atingidas através destas diversificações ainda ficam para ser questionadas, mas não são o objetivo deste estudo.

A valorização dos aspetos relacionados com elementos do design educacional, dos aspetos organizacionais e da criatividade didática parece ser diferente nos profissionais com diversas formações e experiência pedagógica. Pela observação de aulas e participantes, remarcou-se que as projeções das particularidades psicológicas do docente sobre os respetivos processos se revelam melhor nas situações quando os professores têm a mesma formação inicial adquirida na mesma instituição. Nesta perspetiva, reparou-se que até a preferência de métodos verbais ou práticos de ensino pode ser relacionada com a formação inicial dos professores: estas preferências parecem que sejam derivadas pelos sistemas de competências profissionais adquiridas nas instituições de formação inicial e concretizadas nos seus contextos de trabalho. A valorização dos aspectos verbais e não-verbais no processo de ensino e aprendizagem também varia conforme o modelo pedagógico/abordagem de ensino de arte aceite pela escola (pelo professor) e pela especificidade dos conteúdos ensinados. Bachar e Glauman (2006), desenvolvendo o seu estudo em Israel, observaram que na abordagem cognitivo-académica preferem-se mais os métodos verbais de ensino e que na abordagem de estúdio (oficina), pelo contrário, a ênfase cai nos aspectos não-verbais do ensino e da aprendizagem, nos métodos práticos, por exemplo, a experimentação. Situações semelhantes são interpretadas por Ana Isabel Sousa (2007) que estudou a evolução da formação dos professores de Artes Visuais em Portugal, desde 1860 até à atualidade. Resumindo, as dinâmicas nos métodos de ensino de artes visuais inter-relacionam-se com a evolução do perfil do professor, que de regra geral, se constituem pela formação institucionalizada e têm um histórico social e culturalmente definido.

PROFESSOR – MEDIADOR DE PROCESSOS NA SALA DE AULA

Qual é o perfil de professor que se adequa à Educação Artística (Visual)? É uma das perguntas essenciais quando se pensa nas orientações que serão atribuídas ao processo de ensino e aprendizagem ou na qualidade educacional e na contextualização curricular, bem como nas competências que se pretendem desenvolver nos alunos. Várias abordagens de ensino se relacionam com diversos perfis do professor: o

mestre ou o crítico de arte (Bachar e Glauman, 2006), o artesão, o técnico, o humanista ou o reflexivo (Sousa A.I., 2007) exigem-lhes vários papéis (modelo para ser seguido pelos alunos, facilitador, mediador, etc.) conforme as condições sócio-culturais e as experiências vivenciadas. A ênfase no papel do professor para a aprendizagem do aluno é uma das características do paradigma construtivista, em que se enquadra o estudo desenvolvido, e do paradigma formal-cognitivo da Educação Artística (Visual). Nesta perspetiva, o professor é visto como um mediador dos processos de ensino e de aprendizagem e da comunicação nas aulas, que estimula a atividade cognitiva e artística dos alunos, proporcionando-lhes diversas possibilidades de pensar e questionar o mundo, o que parece ser importante, especialmente na contemporaneidade, quando se reflete sobre o ensino o mundo eclético das artes, característico para a época pós-moderna.

A abordagem comunicacional do processo de ensino e aprendizagem neste estudo concretiza-se pela aplicação da Teoria da comunicação e permite evidenciar particularidades consideradas importantes para a optimização da qualidade das aulas de Educação Visual. A aplicação da teoria da comunicação possibilitou a identificação de características importantes da comunicação nas aulas de Educação Visual, inclusivamente a que interfere com o perfil do professor: a especificidade da comunicação pedagógica nesta disciplina escolar. Observando particularidades do "emissor" (professor) e do "receptor" (aluno) e o modo de transmitir mensagens nas aulas, revelou-se que neste contexto se requer o conhecimento e o uso de um "bilinguismo" funcional específico que transparece nos programas de Educação Visual a vários níveis do ensino pré-universitário / universitário, mas que ainda não se relaciona claramente com as competências dos docentes. Habitualmente, as qualidades comunicativas do professor estão concentradas ao nível da "facilidade verbal básica" através de expressar: clareza – precisão, a empatia – sinceridade, relaxamento – empreendimento, e, de igual modo, o professor precisa de estar preparado para ouvir, mostrar-se interessado em ouvir, manter o interesse para a actividade verbal dos alunos, distinguir as principais ideias, escutar com atenção, ouvir criticamente. Ao falar das qualidades do professor da Educação Visual devia-se acrescentar habilidades para se expressar através de meios plásticos e artísticos, compreender e interpretar imagens artísticas, estar aberto para a comunicação visual, mostrar sensibilidade para com os alunos e ser capaz de refletir sobre as suas produções artísticas. É importante salientar o seu papel de mediador na comunicação artística desenvolvida no contexto didático. O professor de Educação Visual mostra-se aos alunos também como um intérprete de imagens artísticas, sejam elas o resultado da actividade do aluno ou a de um artista profissional ou uma obra de arte bem conhecida. O modo como o professor vai mediar o processo da comunicação através de imagens artísticas e as suas próprias competências comunicativas reflectem-se directamente sobre os alunos. Neste contexto, o professor precisa de dominar as duas linguagens (visual/da imagem e verbal). O papel do professor como mediador dos processos da comunicação artística no contexto didático é fundamental. Os posicionamentos do professor como mediador reflectem-se nos trabalhos de Arnheim (2006), Bruner (1960), Vigotsky (2005), bem como nos estudos mais recentes desenvolvidos em Portugal sobre o fenómeno da mediação social e educativa, que abordaram os problemas da "mediação social" (Correia e Caramelo, 2003), da "mediação na escola" (Lopes e Pereira, 2004) e do "poder da mediação" e do "mediador" (Correia, 2008), da "intervenção do professor no desenvolvimento do aluno, no sentido da autonomização deste" na educação estética visual (*EEV*) necessária na adolescência, numa abordagem interaccionista (Oliveira, E., 2010). Elisabete Oliveira (2010: 80) também referiu "a importância do professor como autor do desenvolvimento curricular", argumentando que as características (da *EEV*) "despontaram e maturaram em práticas pioneiras, até se imporem pela sua qualidade formativa/resposta social e serem integradas no currículo oficial". Seguidamente, Sousa A.I.

(2007: v) salienta que a qualidade de ensino de Artes Visuais “deriva (...) da capacidade do professor transformar o conhecimento dos conteúdos de ensino em conhecimentos de como ensinar, gerando novos sentidos, produzindo novos conhecimentos e, por conseguinte, sendo responsável por novas práticas.”

ABORDAGEM COMUNICACIONAL DO ESTUDO

Há diversos modelos da comunicação, mas neste texto limita-se a referenciar a existência de múltiplos paradigmas na base de construções teóricas. Serra (2007:47) mencionou que a referência a qualquer “teoria da comunicação” em geral não seja a melhor formulação do assunto, mas que é melhor ancorar a “teoria” a um “certo tipo ou aspecto da comunicação que, de forma implícita ou explícita, ela toma como ponto de partida e modelo”.

No estudo desenvolvido, apropria-se o Modelo Geral da Comunicação de Jakobson (1963) que propôs uma Teoria geral da comunicação verbal. No esquema do seu modelo, Jakobson explica as relações específicas que se configuram entre os seus elementos (emissor, mensagem, contacto, código, contexto e destinatário) evidenciando funções específicas para cada elemento, respectivamente, a função expressiva, poética, fática, metalinguística, referencial e conativa. Este modelo ultrapassa as limitações do modelo do código e mostra-se adequado para uma aplicação mais extensa, ou seja para várias formas da comunicação, inclusivamente, para a comunicação não-verbal (visual).

O problema das contradições destacadas no contexto didático específico à Educação Visual pela conjugação do processo de ensino e aprendizagem com o processo da comunicação artística, numa certa forma reflete a “oposição” entre o “artístico” e o “educativo”. A aplicação da Teoria da comunicação, através do Modelo Geral da Comunicação de Jakobson (1963), possibilita a identificação de particularidades importantes da comunicação artística visual e verbal no contexto didático e a concretização das competências comunicativas desenvolvidas nos alunos, nas interações entre os alunos, a imagem artística e o professor. A partir deste modelo comunicativo, contextualizando-o elaborou-se um Modelo Hipotético da Comunicação Artística no Contexto Didático da Educação Visual, percebido como um dispositivo pedagógico.

A compatibilidade deste modelo com a psicologia (Jakobson, 1973) permite observar várias particularidades dos participantes na comunicação. Respetivamente, neste estudo, trata-se de atender a particularidades comunicativas dos(as) alunos(as) nas aulas de Educação Visual, características do contexto e a principais fatores que interagem com as particularidades psicológicas dos actores da comunicação: particularidades cognitivas e afetivas dos alunos/adolescentes (Arnheim, 1997, Piaget, 1975, Vigotsky, 2005, Gardner, 1999) e características da identidade dos professores, vistos como mediadores dos processos de ensino e aprendizagem e da comunicação artística nas aulas.

ASPECTOS METODOLOGICOS

Metodologicamente o projeto enquadra-se numa investigação qualitativa com base no paradigma da complexidade (Morin, 1990), nos princípios sistémico e do construtivismo. A adequação deste paradigma reside no carácter complexo dos fenómenos da comunicação e da educação artística, que remete para dimensões do sensível, intelectual e espiritual, combina o individual e social, emoção e razão, natureza e

cultura, criação e recepção artística. De igual modo, a complexidade aumenta pelas interações de diversos processos (artístico e didático) e pela transdisciplinaridade, por exemplo, Educação Visual e Língua Portuguesa.

A metodologia da investigação qualitativa possibilita observação dos fenómenos complexos que necessitam de estudos profundos e diversificados para a sua compreensão, como, por exemplo, as dimensões psicofisiológicas, sociais e culturais da pessoa. O valor atribuído ao contexto é outra distinção numa investigação na perspectiva qualitativa e que se valoriza neste estudo.

O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (Bogdan e Biklen, 1994: 70).

Com o propósito de estudar diversas dimensões do fenómeno da comunicação artística no contexto didático específico à Educação Visual, escolheu-se o modo de investigação – *Estudo de caso*. O estudo desenvolveu-se em dois estudos de caso, correspondentes a duas turmas e respectivos professores. Enquanto métodos abrangentes pela metodologia do estudo optou-se pela aplicação de entrevistas semi-diretivas (realizadas com os professores de Educação Visual, a responsável de Educação Visual na escola, o diretor da escola e alunos do 7º e do 8º anos), pela observação de aulas e participantes e pela análise da produção artística dos alunos. O estudo iniciou-se pela coleta de dados quantitativos, através de questionário verificaram-se as preferências para comunicação verbal e visual dos alunos nas aulas de Educação Visual, que, ulteriormente, completaram-se com a aplicação de testes baseados em recolha de dados verbais e visuais. A análise dos dados recolhidos realiza-se pela análise de conteúdo e pela análise de dados visuais (produção artística dos alunos). Os dados obtidos cruzam-se pelo método da triangulação.

A investigação empírica desenvolveu-se em Portugal, numa escola do 3º Ciclo do ensino básico e secundário, tendo como amostra de estudo os alunos do 7º e do 8º anos e duas professoras. O questionário preencheram 167 alunos, realizaram o teste 113 alunos, 57 alunos (duas turmas) foram observados nas aulas de Educação Visual e, ulteriormente, 14 alunos entrevistados.

CONCLUSÕES

Entendendo a eficácia da comunicação nas aulas como uma das modalidades para otimizar o processo de ensino e aprendizagem, desenvolveu-se o estudo sobre o fenómeno da comunicação artística no contexto didático da Educação Visual, que se concretizou pela aplicação da Teoria da comunicação. A abordagem comunicacional mostra-se como geradora de múltiplas estratégias pedagógicas, diversos métodos de ensino e aprendizagem, operacionalização de objetivos curriculares, etc. Prevê-se que o Modelo Hipotético da Comunicação Artística no Contexto Didático tenha a utilidade prática para o desenvolvimento das atividades com os alunos na sala de aula e, de igual modo, para a formação inicial e contínua dos professores de Educação Visual. Nesta perspectiva, aborda-se originalmente o problema da complexidade dos aspetos verbais e visuais da Educação Visual e observam-se os reflexos da identidade do professor sobre as configurações do processo de ensino e aprendizagem e na mediação da comunicação artística

nas aulas de Educação Visual no ensino básico, consideradas como espaço de cruzamento de subjetividades.

Concluiu-se que as dinâmicas nos processos de ensino e aprendizagem e de comunicação nas aulas de artes visuais inter-relacionam-se com os conceitos da Educação Artística (Visual) valorizados e com a evolução do perfil identitário do professor, que de regra geral, se constitui pela formação institucionalizada, concretizada nos contextos de trabalho, e têm um histórico social e culturalmente definido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, Jeff (2007). Artists Becoming Teachers: Expressions of Identity Transformation in a Virtual Forum, *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 264-273.
- Arnheim, Rudolf (2006). *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Thomson Learning.
- Bachar, Prina and Glaubman, Rivka(2006). Policy and Practice of Art Teaching in Schools as Perceived by Educators and Artists, *Arts Education Policy Review*, (108), 3-13.
- Bardin, Laurence (2007). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora.
- Correia, José Alberto e Caramelo, João (2003). Da mediação local ao local da mediação: Figuras e políticas. *Educação Sociedade e Culturas*, (20), 167-191.
- Efland, Arthur (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, New York: Teachers College Press.
- Efland, Arthur (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*, New York: Teachers College Press.
- Gardner, Howard (1999). *Arte, Mente e Cérebro*, Porto Alegre: ARTMED.
- Lopes, Amélia (2001). *Formação de professores: Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*, Porto: ASA Edições.
- Lopes, Amélia (2001). *Professoras e identidade: Um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*, Porto: ASA Edições.
- Lopes, Amélia (2008). La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: Argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Professorado: Revista de Curriculum y Formación y Formación del Profesorado*, 11 (3), retirado, 27 de outubro de 2012, de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL1.pdf>.
- Lopes, Amélia e Pereira, Fátima (2004). Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional: (E)feitos de um processo de Investigação – Acção, *Revista Educação, Sociedade e culturas*, (22) 109-132.

- Oliveira, Elisabete (2010). *Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência*, Coimbra: MinervaCoimbra Edições.
- Jakobson, Roman (1973). *Relações entre a Ciência da Linguagem e as Outras Ciências*, Amadora: Livraria Bertrand.
- Jakobson, Roman (1970). *Linguística e comunicação*, São Paulo: Cultrix.
- Pereira, Fátima (2009). Narrativas em formação inicial de professores, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 29, 2009, 89-108.
- Piaget, Jean (1975). *Problemas de Psicologia Genética*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Quivy, Raymond e Campenhoudt, V. Luc (2008). *Manual de investigação em ciências sociais: Trajectos*, Lisboa: Gradiva.
- Serra, J. Paulo (2007). *Manual de Teoria da comunicação*, Livros LABCOM Books, retirado, 23 de dezembro de 2012, de <http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/serra-paulo-manual-teoria-comunicacao.pdf>.
- Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 3º volume, Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, Ana Isabel Tudela de (2007). *A formação dos professores de Artes Visuais em Portugal*. Tese de Mestrado em Educação Artística, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Tota, Anna Lisa, (2000). *A Sociologia da Arte, Do Museu Tradicional á Arte Multimédia*, Editorial Estampa, Lisboa.
- Zwirn, Susan (2006). Artist or Art Teacher: The Role of Gender in Identity Formation and Career Choice, *Teaching Artist Journal*, 4 (3), 167–175.
- Выготский, Л.С. (2005). *Психология Развития Ребёнка*, Москва: ЭКСМО.