

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Mestrado em Ciências de Educação
Educação pela Arte

**ARTES E OFÍCIOS TÊXTEIS NO INCREMENTO
DA CRIATIVIDADE DE JOVENS**

Maria José Parreira Carioca

Orientador: Rui Trindade

Lisboa, janeiro de 2013

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS



Mestrado em Ciências de Educação

Educação pela Arte

**ARTES E OFÍCIOS TÊXTEIS NO INCREMENTO DA
CRIATIVIDADE DE JOVENS**

Maria José Parreira Carioca

Lisboa, janeiro de 2013

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Mestrado em Ciências de Educação

Educação pela Arte

**ARTES E OFÍCIOS TÊXTEIS NO INCREMENTO DA
CRIATIVIDADE DE JOVENS**

Maria José Parreira Carioca

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Educação pela Arte, sob a orientação do Professor Doutor Rui André Alves Trindade.

Lisboa, janeiro de 2013

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer todas as horas em que me foi dado o privilégio de acompanhar a formação da turma do CEF de Acompanhante de Crianças 2010 / 2012. E em especial às resistentes do curso que foram as finalistas, assim como ao concelho de turma que me acompanhou nestes dois anos letivos.

A colega Adelaide Borges Carmo, pela generosidade, por partilhar comigo esta aventura de trabalhar com o CEF. Sem ela o meu caminho teria sido certamente outro.

A todos os colegas e funcionárias da escola onde estive os estes últimos quase quatro anos letivos, em especial à Filomena Neiva quem considero mais que uma colega, uma grande amiga. Um bem-haja especial à Sandra, à Ilda e à Carolina e à Maria José Monteiro.

Às educadoras de infância dos estágios das alunas, um especial à Carla.

Agradeço aos meus colegas do mestrado, não podendo deixar de destacar constante disponibilidade e generosidade de Elisabete Penedo e de Mizé Oliveira.

À D. Fátima Tavares, pela disponibilidade e ajuda preciosa.

Ao Tó, pelo incentivo inicial fundamental para começar com “pé direito” este caminho e a todos os colegas de trabalho pela motivação.

Ao Ricardo, pela força moral e anímica demonstrada ao longo de todo o curso.

À minha mãe pelo amor, paciência e coragem de fazer comigo este caminho, às vezes por perto, às vezes ao longe. Pela Sabedoria de, estando presente, dar-me o espaço para ter a concentração necessária para esta etapa final.

Ao professor José Almeida, pela força, sentido crítico e perspicácia como também o dom que tem de dizer o certo, no momento certo.

Por fim, mas não por último, um enorme obrigado ao professor Rui Trindade, por tudo. Por ter sido quem me ajudou a desenvolver todo este trabalho, pela constante disponível para dar todas as orientações que considerou importantes e que foram uma preciosa ajuda e ensinamento.

Resumo

As Artes e Ofícios Têxteis sempre fizeram parte da expressividade cultural portuguesa. Num passado recente, esta Arte pertenceu ao currículo escolar e profissional de muitas jovens, por ser uma tradição feminina. A abordagem deste tema com os jovens e crianças de hoje, “a geração da era digital”, é intencional, torna-se necessário refletir, num contraponto equilibrado, o “tecnológico” versus “o manual”. Porque, apesar de existirem os computadores não exclui a necessidade de aprender a escrever, a desenhar e a trabalhar com o gesto manual.

O relatório apresentado é o resultado do desenvolvimento de um ano curricular, do Curso de Educação Formação de Acompanhante de Crianças, tipo II, possuindo dupla certificação, o qual permite qualificar o aluno com o nono ano de escolaridade e com competência profissional no âmbito do acompanhamento de crianças. Assim, dentro de um programa pré-estabelecido, nas disciplinas de componente tecnológica, foram por este estudo propostas atividades e trabalhos no âmbito das expressões, nomeadamente das artes e ofícios têxteis.

Neste contexto, os alunos desenvolveram projetos como, por exemplo, a tecelagem, a coleção de moda, a confeção de fato de carnaval, atividade lúdica-pedagógica de vestir bonecas de papel, tapeçaria e pintura em tecidos e t-shirts, trabalhos realizados entre visitas de estudo e atividades práticas diretas com crianças tanto em contexto de sala de aula como em contexto real de trabalho. Mas, com o intuito destes alunos, de alguma forma conseguirem, depois transpor estas suas aprendizagens no seu próprio estágio de formação, realizado no final do segundo e último ano do mesmo curso.

O estudo realizado foi uma investigação-ação com a utilização de inquéritos e entrevistas como fontes de dados, para além de fotografias e outras fontes documentais. Os resultados obtidos demonstram que para este perfil de formação, o Têxtil pode ser uma ferramenta a utilizar no contacto de jovens com crianças. Promove a criatividade e a motivação que resulta na obtenção do certificado de nono ano e competência profissional em acompanhante de crianças. Não obstante verificar que a maioria quer avançar para Curso Profissional dentro da mesma área do saber.

Palavras-chave: Arte – Educação; Têxteis; Motivação; Aprendizagem; Criatividade; Jovens.

Abstract

The Arts and Crafts Textiles have always been part of the Portuguese cultural expressiveness. In the recent past, this art belonged to the school curriculum and professional life of many young girls, being a female tradition. The approach of this subject with young people and children today, "the digital age generation," is intentional, making it necessary to reflect, in a balanced counterpoint, the "art" versus "manual" as to conclude that the existence of computers does not preclude the necessity of learning to write, draw and manual labors.

The present report is result of an academic year's development, the Education Training Course Companion for Children, type II, having dual certification, which qualifies teenager students with equivalence to ninth grade and professional competence in monitoring children. Thus, within a pre-established program in the disciplines of technological component, this study proposed activities and work within expressions, including arts and crafts with textiles.

In this context, the students developed projects such as: weaving; fashion collection, making carnival clothing; activity playful-pedagogical of dressing paper dolls; tapestry and paint fabrics and shirts, work carried out between study visits and practical activities with children both in direct context of the classroom as in a real work environment. The purpose of these projects would be to provide students with the tools, enabling them to apply these learning's in their own training courses, held at the end of the second and final year of the same course.

This study is an investigation-action with the use of inquiries and interviews as data source, moreover photography and some other documental data source. The results show that, for this kind of Training Course, Textile is a tool to consider between teenagers and children. It promotes creativity and motivation that result in getting the dual certification, which means the equivalence to ninth grade and professional competence in monitoring children. Although it verifies that the majority of students wish to continue studying to a Profession Training Course in the same field.

Keywords: Art - Education; Textiles; Motivation, Learning, Creativity, Teenagers.

Índice Geral

Índice de Figuras	iii
Índice de Quadros	v
Siglas	vi
Introdução.....	1
Apresentação do problema / situação	
Apresentação do estudo / Objetivos / Contexto e importância / Identificação do estudo	
Parte I – Enquadramento teórico	
Capítulo 1 – O que é Educação pela Arte?	4
1.1. O que é Arte?	4
1.2. O que é Educação pela Arte?	11
1.3. A Arte e a Técnica	18
Capítulo 2 – Os têxteis como meio de produção artística e na educação	21
2.1. O que são os têxteis? Resumo Histórico. Tratamento estético. Artístico e Social. Político e Industrial	21
2.2. O que são os têxteis na Educação Técnico-profissional?	41
2.3. Os têxteis no contexto histórico da Margem Sul	53
Capítulo 3 – Estímulo à criatividade de jovens, nomeadamente em risco de abandono escolar	
3.1. Estímulo / Motivação	59
3.2. Criatividade	62
3.3. Jovens em risco de abandono escolar	71
Parte II – Estudo Empírico	
Capítulo 4 – Metodologia	73
4.1. O estudo de caso	73
4.2. Fontes de dados	73
4.3. Técnicas de recolhas de dados privilegiados, a entrevista semiestruturada, o inquérito por questionário, a análise documental	77
Capítulo 5 – Âmbito da Pesquisa	
5.1. Caracterização da situação - objeto do estudo	81
5.2. A População do meio envolvente à escola	82
A escola – espaço físico e funcionamento. Recursos Materiais. Recursos Humanos.	
Os sujeitos do estudo – Caracterização	
5.3. A escolha dos temas para este estudo	83
5.4. A escolha dos Instrumentos do estudo	86
Capítulo 6 – Apresentação e análise dos resultados	
6.1. Descrição do projeto – Narrativas	88
6.2. Apresentação de resultados	96
6.3. Análise de resultados	120
Conclusões	135

Referências bibliográficas	137
Anexos	141
Anexos A – Pedido de realização do estágio	142
Anexos B – Planificações anuais das disciplinas ACJI-ET e ATL-ET.....	143
Anexos C – Exemplo Planos de Atividades e Projetos propostos	144
Anexos D – Documentos vários e de Estágios	145
Anexos E – Materiais de Apoio às Atividades e Projetos	146
Anexos F – Guiões dos Inquéritos por questionário	147
Anexos G – Tratamento dos resultados dos Inquéritos	148
Anexos H – Guião da Entrevista a Professores e Educadores	149
Anexos I – Transcrição das Entrevistas	150
Anexos J – DVD com fotos, imagens, vídeo e documentos relacionados com o Estágio	151

Índice de Figuras

<i>Figura 1</i> – O modo de vida do Homem do Neolítico.....	22
<i>Figura 2</i> – Pintural mural da capela de um túmulo em Tebas (c. 1400 a.C.).....	23
<i>Figura 3</i> – Pinturas da vida quotidiana em vasos gregos de meados do século VI a.C.....	24
<i>Figura 4</i> – “Culto em honra de Ísis” – O Império Romano prestava-se culto a esta deusa Egípcia.	24
<i>Figura 5</i> – Imperatriz bizantina Ariadne, em folha de marfim com relevo.	26
<i>Figura 6</i> – Cavaleiros da Ordem Militar de Santiago.	27
<i>Figura 7</i> – Casamento de D. João I com D. Filipa de Lencastre, que concretiza a aliança luso-inglesa estabelecida pelo Tratado de <i>Windsor</i> em maio de 1386.	29
<i>Figura 8</i> – Elisabeth I e a vida na corte.	31
<i>Figura 9</i> – Luís XIV foi responsável por formular as leis da moda no séc. XVII.	31
<i>Figura 10</i> – Fato de casaca e colete e vestido Império.	32
<i>Figura 11</i> – Londres em 1840.	33
<i>Figura 12</i> – As <i>garçonnes Bibi</i> , do filme <i>La Symphonie Pathétique</i> , Paris 1928	35
<i>Figura 13</i> – Vestido com bolsos “ gaveta” de <i>Elsa Schiaparelli</i>	36
<i>Figura 14</i> – <i>New Look</i> dos anos 50 de <i>Dior</i>	37
<i>Figura 15</i> – Vestido <i>Mondrian</i> , 1965 de <i>YSL</i>	38
<i>Figura 16</i> – Colete e jardineiras, 1970/75.	39
<i>Figura 17</i> – <i>Gianni Versace</i> , 1984.	39
<i>Figura 18</i> – Fato de Fátima Lopes, 1996.	40
<i>Figura 19</i> – Projeto de <i>Design</i> de moda da revista <i>Vestir</i> n.º 69. Primeiro semestre de 2010.	40
<i>Figura 20</i> – Diogo Inácio de Pina Manique, fundador da Casa Pia e outros colaboradores	41
<i>Figura 21</i> – Costureiras dos Armazéns do Chiado.	44
<i>Figura 22</i> - Aula de Lavoires na Voz do Operário.	46
<i>Figura 23</i> – Aula de Lavoires da MPF.	47
<i>Figura 24</i> – Companhia de Lanifícios da Arrentela, a fachada.	54
<i>Figura 25</i> – Equipamento têxtil ainda existente na Companhia de Lanifícios da Arrentela.	54
<i>Figura 26</i> – Amoreira junto à Baía do Seixal.	56
<i>Figura 27</i> – Cultura do bicho-da-seda.	57
<i>Figura 28</i> – Mapa de Interações Sistemáticas contextuais das práticas criativas dos professores..	67
<i>Figura 29</i> – “Ave do Pássaro” 185*132 cm. Tapeçaria de Portalegre, desenho de Joana Vasconcelos.	70
<i>Figura 30</i> – Obra de arte têxtil, “ <i>Home, Sweet Home!</i> ” é o título da criação mais recente da artista <i>Monika Järg</i> (Estónia), que participou no programa da <i>Contextile</i> 2012.	70
<i>Figura 31</i> – Exemplos de tecelagem em papel.	88
<i>Figura 32</i> – Tecelagem Tradicional com utilização de cartão e pau de espetada.	89
<i>Figura 33</i> – Duas etapas distintas da estrutura da coleção de moda.	91
<i>Figura 34</i> – Desfile dos fatos de carnaval.	91

<i>Figura 35</i> – Construção de modelos de vestuário para bonecas de papel.	92
<i>Figura 36</i> – Duas etapas distintas da tapeçaria bordada.	92
<i>Figura 37</i> – Duas etapas distintas da pintura em tecido.	93
<i>Figura 38</i> – Tecelagem de papel com crianças de jardim-de-infância.	93
<i>Figura 39</i> – Tecelagem tradicional com crianças de jardim-de-infância.	94
<i>Figura 40</i> – Vestir bonecos de papel com crianças de jardim-de-infância.	94
<i>Figura 41</i> – Montagem dos cartazes dos bonecos de papel em cada estação do ano.	95
<i>Figura 42</i> – Exposição dos trabalhos no jardim-de-infância.	95
<i>Figura 43</i> – Execução fácil da tecelagem em papel a)	96
<i>Figura 44</i> – A tecelagem em papel como exercício para estágio b)	97
<i>Figura 45</i> – Execução fácil da tecelagem tradicional a)	97
<i>Figura 46</i> – A tecelagem tradicional como exercício para estágio b)	97
<i>Figura 47</i> – Execução fácil da estrutura da coleção de moda a)	97
<i>Figura 48</i> – A estrutura da coleção de moda como exercício para estágio.	98
<i>Figura 49</i> – Execução fácil do vestido / Fato de carnaval a)	98
<i>Figura 50</i> – Execução do vestido como exercício para o estágio b)	98
<i>Figura 51</i> – Execução fácil do exercício de vestir bonecas de papel a)	99
<i>Figura 52</i> – Vestir bonecas de papel como exercício para estágio.	99
<i>Figura 53</i> – Tecelagem em papel.	99
<i>Figura 54</i> – Tecelagem tradicional.	99
<i>Figura 55</i> – Estrutura da coleção de moda.	99
<i>Figura 56</i> – Vestido / Fato de carnaval.	100
<i>Figura 57</i> – Vestir bonecas de papel.	100
<i>Figura 58</i> – Execução fácil da tapeçaria bordada.	101
<i>Figura 59</i> – A tapeçaria bordada como exercício para estágio.	101
<i>Figura 60</i> – Execução fácil da pintura em tecido.	101
<i>Figura 61</i> – A pintura em tecido como exercício para estágio.	102
<i>Figura 62</i> – Tapeçaria bordada.	102
<i>Figura 63</i> – Pintura em tecido.	102
<i>Figura 64</i> – Resultados à questão sete a) do inquérito – parte II	103
<i>Figura 65</i> – Resultados à questão sete b) do inquérito – parte II	103
<i>Figura 66</i> – Resultados à questão sete c) do inquérito – parte II	103
<i>Figura 67</i> – Resultados à questão sete d) do inquérito – parte II	104
<i>Figura 68</i> – Resultados à questão sete e) do inquérito – parte II	104
<i>Figura 69</i> – Resultados à questão sete f) do inquérito – parte II	104
<i>Figura 70</i> – Resultados à questão sete g) do inquérito – parte II	105
<i>Figura 71</i> – Tapeçarias bordadas pelos alunos de CEF – Acompanhante de crianças.	128

Índice de Quadros

Quadro 1 – Currículo das atividades circum-escolares em 1966	48
Quadro 2 – Estrutura básica do currículo do ciclo preparatório a partir do ano letivo 1974 / 75	49
Quadro 3 – Modelo de aprendizagem criativa	68
Quadro 4 – Tabela de componentes de formação da estrutura curricular de curso CEF de Tipo II	81
Quadro 5 – Demografia do concelho do Seixal	83
Quadro 6 – Cronograma do estudo	87
Quadro 7 – Respostas à questão de outros exemplos de trabalhos de Têxteis	100
Quadro 8 – Comentários sobre o que aprenderam no curso CEF	106
Quadro 9 – Respostas ao número de salas do local de estágio	107
Quadro 10 – Respostas à faixa etária das crianças que foram acompanhadas	108
Quadro 11 – Respostas às atividades desenvolvidas no estágio	108
Quadro 12 – Respostas às atividades que gostaria ter desenvolvido no estágio	109
Quadro 13 – Respostas às atividades de artes têxteis	109
Quadro 14 – Respostas às matérias mais úteis das disciplinas de Expressões e Ed. Tecnológica	110
Quadro 15 – Comentário a toda experiencia do CEF e se é para dar continuidade	111
Quadro 16 – Caraterização dos entrevistados	112
Quadro 17 – Importância da existência de percursos escolares alternativos ao ensino regular	113
Quadro 18 – Categoria sobre a educação da arte em currículos escolares de natureza prática	114
Quadro 19 – Categoria sobre as Artes e Ofícios Têxteis em currículos escolares de natureza prática	115
Quadro 20 – Categoria sobre como as Artes e Ofícios Têxteis promovem a criatividade, a motivação e a autoestima de jovens?	116
Quadro 21 – Categoria sobre o contexto dos cursos como o CEF de acompanhante de crianças ou profissionais de apoio à infância, o que privilegia nas disciplinas de componente tecnológica?	117
Quadro 22 – Categoria sobre a importância dá as artes e ofícios têxteis no âmbito de cursos relacionados com acompanhamento de crianças e jovens	118
Quadro 23 – Categoria sobre a possibilidade dos jovens estagiários conseguir transmitir o gosto e saber das artes e ofícios têxteis.	119
Quadro 24 – Apresentação das categorias e subcategorias do estudo	120
Quadro 25 – Categorização das respostas dos inquéritos e entrevistas para categoria I.....	121
Quadro 26 – Categorização das respostas das entrevistas para categoria II.....	123
Quadro 27 – Categorização das respostas das entrevistas para categoria III.....	125
Quadro 28 – Categorização dos resultados positivos dos inquéritos parte I e II para a categoria IV.....	126
Quadro 29 – Categorização das respostas das entrevistas para categoria IV.....	127
Quadro 30 – Categorização das respostas das entrevistas para categoria V.....	129

Quadro 31 – Categorização das respostas das entrevistas para categoria VI.....	131
Quadro 32 – Categorização das respostas dos inquéritos para categoria VII.....	132
Quadro 33 – Categorização das respostas das entrevistas para categoria VII.....	133

SIGLAS

ACJI – ET – Acompanhante de Crianças em Creche e Jardim-de-infância de Educação Tecnológica

ATL – ET – Abordagem sociofamiliar de Atividades de Tempos Livres de Educação Tecnológica

CEF – Curso de Educação Formação

CENATEX – Centro de Estudos de Tecnologia Têxtil

CILAN – Centro de Formação Profissional para a Indústria de Lanifícios

CITEX – Centro de Formação Profissional para a Indústria Têxtil

CITEVE – Centro Tecnológico das Indústrias Têxtil e de Vestuário de Portugal

CIVEC – Centro de Formação Profissional da Indústria de Vestuário e Confeção

ESTEBI – Escola Tecnológica da Beira Interior

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INOFOR – Instituto para a Inovação na Formação

MODATEX – Centro de Formação Profissional da Indústria Têxtil, Vestuário, Confeção e Lanifícios

MPF – Mocidade Portuguesa Feminina

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

Como as Artes e Ofícios Têxteis contribuem no incremento à aprendizagem e criatividade de jovens, é o tema deste relatório, o que se enquadra perfeitamente no contexto social do meio envolvente onde foi aplicado, não deixando de ser também um tema pertinente em qualquer região de Portugal. As Artes e Ofícios Têxteis sempre fizeram parte da expressividade cultural do nosso povo, nomeadamente com os lenços dos namorados, as rendas de bilros, as tapeçarias de Portalegre, os bordados de Nisa ou Castelo Branco e entre outros tantos exemplos. Quando reparamos no trabalho e respetiva projeção artística de Joana Vasconcelos, ou mesmo de Fátima Lopes, percebemos que este contexto ainda consegue sobreviver e inovar apesar de muitos insistirem no sentido que está a desaparecer. Sim, o seu valor como expressão artística, mereceu pontualmente reconhecimento académico. Mesmo a nível industrial, os Têxteis Portugueses nem sempre foram reconhecidos, quer no nosso País, quer internacionalmente, ao nível da sua extraordinária qualidade, o que se traduziu na respetiva desvalorização tanto ao nível de marca própria como de entidade próprias. É importante, para a nossa sobrevivência, quer cultural, quer até económica, alterar este paradigma. Está a verificar-se uma mudança de mentalidade no setor do calçado que deverá urgentemente ocorrer no setor Têxtil. Porque os Têxteis Inteligentes estão aí, há que transformar o conhecimento científico e tecnológico de hoje, como a ganga repelente à água ou os tecidos que mudam de cor com a temperatura, em produtos de valor acrescentado de marca portuguesa reconhecida a nível mundial.

O universo dos Têxteis no seu sentido mais lato, é-nos familiar, faz parte da nossa aprendizagem. É por isso, que o escolhemos como tema de relatório. Num contexto de jovens adolescentes que pertencem à geração da tecnologia digital é imperativa a necessidade de não deixar desaparecer estas raízes. Para tal, a abordagem ao tema aqui proposto, pretende fazer uma modesta contribuição.

Para este estudo foram propostas atividades e trabalhos no âmbito das expressões, nomeadamente das artes e ofícios têxteis dentro das disciplinas de componente tecnológica de um Cursos de Educação e Formação (CEF) de Acompanhante de Crianças. Os alunos desenvolveram projetos como por exemplo, a tecelagem, a coleção de moda, a confeção de fato de carnaval, atividade lúdica-pedagógica de vestir bonecas de papel, tapeçaria e pintura em tecidos e t-shirts, realizados entre visitas de estudo e atividades práticas diretas com crianças, em contexto de sala de aula. A finalidade destes projetos é de dotar estes alunos de ferramentas que lhes permitam vir a aplicar estas suas aprendizagens, no seu próprio estágio de formação, realizado no final do segundo e último ano do curso.

O objetivo deste estudo é compreender como a artes e os ofícios têxteis permitem ser mais um veículo de estímulo à criatividade dos jovens. Pelo que no contexto escolar em causa, isto é, indo ao encontro do plano educativo escolar, deverá: – Planificar e desenvolver atividades práticas e pedagógicas, para o estudo, nos tempos livres e animação. – Desenvolver atividades pedagógicas para estimular a criatividade, responsabilidade, autonomia, comunicação e cooperação de jovens em risco. – Estabelecer a ligação entre trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula e em contexto prático de estágio.

Que importância pode ter este tema no momento presente, especialmente difícil do país, poderemos perguntar? No entanto, é relevante sublinhar que o que importa é exatamente nos momentos de maior dificuldade que todos nós devemos contribuir, fazendo a nossa parte, dar o nosso melhor, transmitir o nosso conhecimento e como dizia *Francastel* (1963):

Uma sociedade que abandona abruptamente todas as suas certezas técnicas e todas as suas representações tradicionais, abandona, no mesmo instante todos os seus valores próprios, entrega-se, literalmente falando, ao grupo humano que lhe impõe as suas técnicas e a sua figuração novas (...) o verdadeiro progresso exige uma certa vinculação ao passado. (p.283)

Na nossa identidade tem um valor que deve ser potenciado: a conservação da cultura tradicional deve continuar a ser incrementada, assim como a valorização de todo o património material e imaterial, o que permitirá naturalmente estimular a coesão nacional. Devemos continuar a promover iniciativas e ações de sensibilização dos diferentes poderes locais e não deixar a Escola, como instituição, ficar à parte. Apesar de se ter percorrido já um longo caminho com a criação de muitas associações, sociedades recreativas ou mesmo pela iniciativa autárquica, há que continuar atento, especialmente num período delicado como testemunhamos o presente. No entanto, verifica-se mesmo assim, que perdeu-se já muito da nossa indumentária e mesmo dos processos têxteis tradicionais, nomeadamente processos manuais de fiação e tecelagem, que juntamente com o artesanato, gastronomia, recuperação patrimonial poderá estimular o desenvolvimento de uma atividade turística singular.

Que o trabalho aqui proposto seja mais uma iniciativa de sensibilização do nosso património para as futuras gerações. Assim, este relatório está estruturado em duas partes.

A primeira parte, refere-se ao Enquadramento Teórico, onde se incluem três capítulos. O primeiro capítulo, faz o enquadramento do trabalho no âmbito da Educação pela Arte, fazendo, uma reflexão histórica da definição de Arte e do contexto da Educação da Arte, pela e para a Arte. No segundo capítulo abordamos o Têxtil, expondo este tema no contexto de Produção, Artístico e na Educação, na Educação Técnico-profissional, quer no contexto histórico da zona geográfica onde foi realizado este trabalho, na Margem Sul, no

concelho do Seixal. No terceiro capítulo expomos a questão do estímulo à criatividade dos jovens, nomeadamente em risco de abandono escolar, onde são abordadas as definições, modelos da Motivação e da Criatividade, como tenta explicar a problemática do abandono escolar por parte dos jovens.

A segunda parte refere-se ao Estudo Empírico, onde, no quarto capítulo, explicamos qual a metodologia que foi selecionada para o Estudo, que é o da investigação-ação, mas também se justificam as técnicas de recolha de dados, e de análise. No quinto capítulo fazemos referência ao âmbito da pesquisa, com a caracterização de toda a situação do objeto de estudo, da população, espaço e sujeitos e envolvência. No sexto capítulo apresentam-se os dados e fazemos a sua análise. Os dados do estudo são resultado de inquéritos e de entrevistas semiestruturadas, realizados com os alunos, professores e educadores que trabalharam com a turma. Mas também de dados documentais da turma, como dos trabalhos desenvolvidos com os projetos realizados. Na análise dos resultados definimos as categorias e as subcategorias que pretendemos avaliar. As categorias e as subcategorias surgem da questão de partida deste estudo. As categorias são: o Ensino não regular ou não tradicional, o CEF – Acompanhante de crianças, a Arte- Educação, a Arte e o Ofício Têxtil, a Motivação, a Criatividade e, a última é, Jovens em formação em contexto de trabalho. Na análise dos resultados é aplicada a triangulação dos dados dos inquéritos, das entrevistas e dos autores que fundamentam este estudo. Por último apresentamos a discussão dos resultados e as conclusões.

É necessário fazer menção às limitações da presente investigação, que pelas suas características de investigação-ação de um caso concreto, de singular representação, não permitem assumir generalizações.

Este trabalho pode, no entanto, servir como base de partida para a análise de outros grupos mais abrangentes que poderão fornecer uma imagem mais representativa e profunda do que este estudo oferece.

Parte I

Enquadramento teórico

Capítulo 1 – O que é Educação pela Arte?

1.1. O que é Arte?

Porque chamamos Arte a certos objetos, a certas imagens, a certas composições de sons, a certos excertos de textos? A resposta a esta questão não é simples e dificilmente se chegaria a uma só justificação. Mas podemos refletir sobre esta questão, a começar por reparar na própria palavra Arte, uma palavra que reconhece um conceito e assume uma existência. E sabendo que a expressão Arte não existe em todas as sociedades, podemos assumir que é realizada por toda a parte. Por isso dizemos que pode ser também um objeto, mas não é qualquer objeto que pode ser Arte. Tem de ser um objeto estético. Que é produzido por uma necessidade intrínseca do Homem. A necessidade de criar Arte é uma característica humana, que tem a necessidade de se projetar no que é Belo, ou não, no que é divino, o que o faz ser, de certo modo imortal, maior que a sua própria natureza e dimensão. Sabe-se que desde as comunidades humanas primitivas, mesmo as mais frágeis e pobres, o Homem procurou exprimir o seu gosto estético. (*Janson, 2007*)

Antes de tentar definir Arte, importa ter em conta o que *Chalumeaun* (1997, p.11), crítico de Arte alerta, “por um lado existe a Arte e, por outro, as teorias de Arte. Seja como for, a Arte e a Teoria de Arte sempre estiveram ligadas”. Explorando esta ideia das teorias de Arte, ainda que podem ser consideradas cinco grandes famílias de teorias de Arte. Estas são a fenomenologia da Arte, psicologia da Arte, sociologia da Arte, formalismo e análise estrutural. Estas teorias tiveram os seus mentores, o que quer dizer que tiveram as suas épocas de esplendor. Caso é o da fenomenologia da Arte cujos fundadores seriam *Kant* (1724 – 1804) e *Hegel* (1770 – 1831), com ilustração das obras de *Maurice Merleau-Ponty* (1908 – 1961). O objetivo desta teoria é saber captar, entender e interpretar as imagens, tanto do ponto de vista do criador-artista como do ponto de vista do recetor ou espetador.

Voltando à procura da definição do termo Arte, no dicionário Universal da Língua Portuguesa (1995, p.152) encontramos o seguinte:

Arte (Lat. arte), s.f. conjunto de preceitos ou regras para bem dizer ou fazer qualquer coisa; tratado, livro que contem esses preceitos; artifício, ardil, faculdade, talento; habilidade; ofício; profissão; indústria; diabrura...

Depois que distinguir os diferentes tipos de arte: arte abstrata, que procura representar a realidade abstrata; a arte figurativa, arte que retrata, de alguma forma, alterada ou distorcida, as coisas perceptíveis do mundo visível.

Já Platão (427 – 346 a.C.) refletia sobre o que era Arte. Nas palavras de Sousa (2003), Platão concebia a Arte como:

Algo inatingível e infinitamente superior ao homem, algo luminoso que o reflexo do esplendor dos deuses, de nível transcendente mas com o qual o homem tende e através da qual se aproxima da sua vida espiritual, que é motivada pela contemplação de obras que despertam esse sentimento espiritual que é o Belo.(p. 18)

No entanto, seu discípulo Aristóteles (358 – 322 a.C.), considerava a Arte própria do ser humano e não dos deuses. A beleza era de natureza emocional, mais espiritual e psicológica que física. Na abordagem da psicologia da Arte de *Vigotsky* (1896 – 1934), estava consciência da concepção de obras de arte como estímulo promotor de alterações afeto-emocionais e sentimentais tanto do artista como do seu apreciador, era profundamente explicada.

O Homem na sua busca incessante de satisfazer as suas necessidades, quer físicas quer espirituais, procurava o divino, o desejo de perfeição, a beleza ou o bem. A Arte, surge assim como um reflexo desta espécie de projeção ao transcendente e ao espiritual, ao que poderá tornar o Homem um ser melhor, mais perto dos deuses e até imortal como eles.

Platão afirmava também que o meio ou caminho para a ascensão total do homem é a Arte. Só a Arte reflete a luminosidade espiritual do divino, que por ser a própria luz cegaria. Só a Arte pode fazer aceder o homem à luz sem o cegar.

Considerando ainda os pensadores da Antiguidade, o pensamento de Plotino (205 – 270 a.C.), representa um novo período da teoria da Arte, altura em que surge o conceito de emanção em oposição à imitação. Para *Plotino* um objeto poder-se-ia considerar belo apenas “na medida em que faz parte do pensamento que emana do divino” *Chalumeaun* (1997, p. 28). A Arte terá a capacidade de fazer transcender a natureza, pois esta não o consegue por si mesma. Ou seja, o artista não se limita a imitar o que os olhos veem na natureza, ele próprio cria imagens onde corrige as imperfeições da natureza, com o intuito de conferir a beleza. O artista transforma a matéria na forma racional, ou seja, o feio em belo. O que distingue Plotino de Platão são as proporções do corpo, estas são apenas as proporções do homem e a única beleza vem do espírito, na visão de Plotino.

No período do Renascimento surgem alguns nomes importantes, que vem trazer, novas expressões, conceitos e formas de trabalhar a Arte. Exemplo disto é o *Traité de la peinture de Cennino Cennini* (1370 – 1440), tratado muito antigo, escrito provavelmente em 1398, onde surgem expressões ainda hoje utilizadas em ateliê como *disegno* (desenho), *maniera* (maneira), *sfumare* (esbater). Para *Cennini* baseando-se nas teorias de *Giotto* (1266 – 1337), aprende-se pintura copiando os modelos de um mestre, o que assume que, a “natureza é o melhor dos mestres, mas é conveniente que não seja o primeiro” *Chalumeaun* (1997, p. 31). *Cennini* vai além da visão de Plotino, admite que o artista deve imaginar, deve reproduzir o que não se encontra na natureza, mas esta imaginação deve confundir-se com a realidade. Desta forma, assume a diferença entre a verdade artística e a verdade natural.

Para *Cenini* “a base da Arte é o desenho e a cor” segundo *Chalumeaun* (1997, p. 32), isto é, o desenho não deve ser considerado apenas no sentido material, mas a ideia inicial, a ideia na mente, a primeira imagem, muito antes de ser pintura.

O século XV, foi fértil em pensadores e grandes artistas que exploravam e desenvolveram todo o universo que envolve a Arte, que são *Léon-Battista Alberti* (1404 – 1472), *Leonardo Da Vinci* (1452 – 1519), *Albrecht Durer* (1471 – 1528), *Giorgio Vasari* (1511 – 1574). O caso de *Alberti*, que, como afirma *Chalumeaun* (1997, p.32) “explanou as suas ideias em duas obras: *Traité de la peinture e De l’Architecture*”. Deixou muitas ideias na definição de pintura, mais que de Arte no seu todo. *Alberti* considerava que a Arte é um meio de conhecimento, enquanto a pintura, é mais específica, é o conhecimento da natureza em perspectiva. A pintura, ou o quadro é uma “janela aberta para o mundo”, nas palavras do próprio *Alberti*, será a ideia base adotada por todo o Ocidente e que chegou até hoje.

Giorgio Vasari foi considerado por *Panofsky* (1892 – 1968), o inventor da História da Arte. *Vasari* começou por recolher informações sobre seus pares artistas, que se encontra na conhecida “lei dos três estados” das Artes, onde pressupõe que a Arte concretiza-se pelo caminhar progressivo para a perfeição, só conseguida por *Miguel Ângelo* (1475 – 1564). Em *Vasari* há a ideia da perfeição.

Já no período do Classicismo e Barroco no século XVII, surgem *Nicolas Poussin* (1594 – 1665) e *Roger de Piles* (1635 – 1709). Este é um novo tempo de ordem, clareza e simplicidade. Estas serão as “leis” que se vão reger e sobre as quais irão extrair os ensinamentos das antigas civilizações. Há nova consciência, não do homem como centro, mas sim o Universo. *Rafael* (1483 – 1520), no entanto, seguia os cânones inspirados nos antigos, onde a figura humana seria o elemento primordial. Com *Poussin*, o tema principal passa a ser a ação do homem no seu meio envolvente.

No século XVIII, surge *Winckelmann* (1717 – 1768), um filósofo alemão, que marcou uma rutura na História da Arte quando expôs um estudo “da própria essência de Arte”, *Chalumeaun* (1997, p.49), propôs também que a História da Arte ou das obras de Arte são a História da própria Civilização. Independentemente das suas teorias pertencerem mais ao campo da mitologia, não existem dúvidas que a sua influência ainda se propaga sobre várias gerações quem convenceu com a ideia de que a Arte é dádiva da Grécia à Humanidade.

A verdadeira crítica de Arte surge com *Charles Baudelaire* (1821 – 1867), poeta francês, em pleno século XIX. Foi na pintura de *Delacroix* (1798 – 1863), que este alimentou “os seus modos de expressão” *Chalumeaun* (1997, p.59). “Tanto é romântica a pintura de *Delacroix* como é apaixonada a critica de *Baudelaire*”. Então assume-se, romantismo como

modo de sentir. Surge o que se chama de Arte moderna, o que reflete a intimidade, espiritualidade, a cor, a aspiração ao infinito, que se irá manifestar em todas as formas de arte.

Contemporâneo a *Baudelaire*, existe outro teórico, para quem os fundamentos da crítica de Arte estão enraizados no sagrado, falamos de *John Ruskin* (1819 – 1900). Para *Ruskin*, a Arte confunde-se com a Moralidade, enquanto a crítica liberta a essência e autoridade tanto do Belo como do Verdadeiro. O que impõe aos artistas uma vida virtuosa, como também não deverão escolher os seus motivos diretamente da natureza, porque para *Ruskin*, o importante não é o objeto, mas a relação entre o objeto e o sujeito, que por sua vez é a relação da natureza com a Arte.

Recuperando uma outra expressão de *Chalumeau* (1997, p. 11), “nos dias de hoje, a própria Arte se tornou filosofia de Arte”, fará então, todo o sentido, mencionar agora algumas correntes de pensamento filosófico da estética. A filosofia estética alemã é rica de pensadores importantes, como *Kant*, que foi de resto foi quem escreveu a *Crítica da faculdade de julgar*, que não é considerada uma teoria mas uma crítica em si. *Kant*, que assume a autonomia do inteligível, tanto na vertente teórica como prática, elaborou os princípios da estética. “O nascimento da estética aparece ligado ao movimento de afastamento da filosofia em relação ao divino”, *Chalumeau* (1997, p.68). Ou seja, o artista deixa de ser alguém que expressa verdades criadas por Deus, mas passa a rivalizar com ele. *Kant* faz algo ainda mais significativo, com a sua “teoria do génio”, faz uma tentativa de reconciliar a Arte com a Estética. E demonstra que a Arte não surge da ideia de perfeição, como assinalam os clássicos. Para *Kant*, a missão do artista é criar, mesmo inconscientemente, uma obra inédita, que possua um significado para todos os homens. E, na sua ideia de artista génio assume que este não segue as regras conhecidas mas que inventa outras.

Em *Chalumeau* (1997), *Hegel* é o primeiro teórico de Arte que procura coligar a análise semiótica das artes a uma hermenêutica histórica. Explica que, se por um lado existem três formas de Arte, a Arte simbólica, Arte clássica e a Arte romântica, por outro lado, do lado semiótico, existem as cinco Artes, a Arquitetura, a Escultura, a Pintura, a Música e a Poesia. E até explica cada uma delas.

Por volta de 1820, surge um novo livro, *Die Welt Wille und Vorstellung*, que vem contrapor *Hegel* e *Kant*, que na tradução portuguesa é “O Mundo como Vontade e como Representação” *Chalumeau* (1997, p.77) autoria de *Arthur Schopenhauer* (1788 – 1860). Este autor assume a relação/ comparação entre a Filosofia e a Arte. Para *Schopenhauer*, tanto o filósofo como o artista tem a mesma característica de génio, que identifica com a “capacidade das intuições originárias” *Chalumeau* (1997, p.78). No seu discurso,

Schopenhauer distingue três ideias fundamentais: – a vontade como a base incognoscível do Ser Humano; – as ideias ou forças e espécies naturais acessíveis ao saber extático da Filosofia e da Arte. – a consciência do mundo do múltiplo e do singular como se entende pelo sentido comum e pelo conhecimento científico. No entanto, *Schopenhauer*, vai mais longe nesta comparação entre Arte e Filosofia. Afirma que a Arte tem estatuto puramente intuitivo, transmite conhecimento fragmentado, efêmero ou provisório, em contraponto com a Filosofia que tem linguagem abstrata logo assume uma linguagem mais universal. A Arte transmite conhecimento implícito e até virtual e a Filosofia será mais atual e explícita. Mas este conceito de arte em *Schopenhauer* é decomposto em três partes, sendo a primeira associada às artes plásticas por ter em si a capacidade de contemplação das ideias. A segunda associada ao drama e tragédia por ter característica expressiva e, por último associada à música por ter em si a ideia de vontade em si mesma.

Dos autores contemporâneos de teoria da Arte destacamos, *Pierre Francastel* (1900 – 1970), que defende a Sociologia da Arte. Pelo facto de este trazer à consciência a necessidade de se compreender a relação das multidões com a Arte. Foi com *Francastel*, na perspetiva de *Chalumeau* (1997), que na primeira metade no século XX, se compreende como as multidões nomeadamente as cristãs, conseguiram resistir à doutrina dominante com a ajuda de obras de arte dos artistas de maior reconhecimento.

Outro nome a destacar dos contemporâneos da teoria de Arte é *Meyer Schapiro* (1904 – 1996), explorador do método da história de Arte. Para Schapiro “não se pode considerar a Arte como uma transformação do estilo, (...), nem como a obra de artistas que reagem a outros artistas”, *Chalumeau* (1997, p.139). Para *Schapiro*, “a Arte é um fenómeno profundamente enraizado no social e no cultural, o que ele se esforçou por demonstrar, em primeiro lugar, nos seus trabalhos sobre a arte romana”.

Há outra questão a considerar, que é o tipo de valor da Arte, que deve ser muito mais que o valor dos objetos, ou de categorias de objetos. O conceito de Arte, deve ter em conta o valor desses objetos, obras de Arte. O que não deixa de estar relacionado com a atividade humana e as técnicas que utiliza, que resultam da relação entre as atividades mentais e as operacionais. Mas para decidir pelo valor desse resultado, tem que se decidir pela autenticidade. Esta noção de autenticidade é fundamental no estudo da Arte, como afirmam *Argan & Fagiolo* (1994), “o autentico é o contrário do falso, e o falso, em Arte, é a coisa que passa por ser o que não é, a contrafacção de um artista...(p.19). Assim também a qualidade da Arte, da obra de Arte, é o que documenta da experiência do artista, com todo o interesse e ansia que acompanha essa experiência.

No entanto, no século XX encontramos *Efland*, que sugere que, a Arte enquanto processo de cognição mobiliza o intelecto. Pois exige raciocínio e construção, como a intuição e afetividade e desta forma gere expressão. Mas todo e qualquer registo artístico implica um conhecimento prévio; *Efland* procura então, através destes estudos sobre a mente humana, mostrar que toda a experiência artística é de facto um ponto-chave para o seu desenvolvimento, pois acrescenta uma individualidade de aprendizagem. É preciso perceber como cada individuo pode encontrar sentido no mundo da arte para a sua vida quotidiana e para a sua autoexpressão de pensamento, sem precisar de se igualar a ninguém.

Hauser (1988, p.11), por seu lado, afirma que “uma obra de Arte é um desafio; não a explicamos, ajustamo-nos a ela. Ao interpretá-la fazemos uso dos nossos próprios objetivos e esforços, dotámo-la de um significado que tem a sua origem nos nossos próprios modos de viver e de pensar.” Para *Hauser* a obra de arte está mais perto do significado artístico à medida que nos afastamos da sua origem. Há uma relação intuitiva entre a obra de Arte e a vida do seu autor, estas duas estão interligadas e condiciona-se mutuamente. “A vida do artista é a expressão do seu talento, como o seu talento é produto da sua vida”, *Hauser* (1988, p.69) ainda acrescenta o seguinte:

As criações artísticas estão muito mais intimamente ligadas à sua época do que à ideia de arte em geral ou à de história de arte com um processo unitário. (p.38)

Hauser (1988), apresenta também o conceito romântico de Arte, como “língua-mãe da humanidade”, mas também traz a ideia de Arte como expressão de puro amor e devoção, onde o artista como servo desinteressado do princípio da vida, é o amigo magnânimo dos seus semelhantes.” (p.102), mas reitera que a psicologia denuncia estas ideias como ilusões, pois considera que não há nada de inocente ou generoso a respeito da Arte.

Já para Proust, segundo *Hauser* (1988, p.104), “a criação artística significa essencialmente lutar para recuperar o tempo perdido e redimir esse passado que revela a realidade numa forma muito mais fiel e direta do que é presente”. Para *Proust* o presente é uma perda de nós próprios e do que nos pertence, a Arte é a possibilidade de recriação.

No entanto, é de reforçar que é com *Francastel* (1963) que se transporta a Arte para a dimensão social em que justifica que a obra de Arte existe sempre entre o criador e o seu utilizador, a sua questão é querer compreender as relações das civilizações, as mais recentes, entre as artes e as atividades do homem, nomeadamente as atividades técnicas.

É normalmente através dos artefactos, que o Homem produz objetos. Estes objetos respondem a uma necessidade, que pode ser estética, prática ou mesmo simbólica, em separado ou em conjunto. Numa sociedade como a de hoje, é preciso pensar que a Arte

não pode estar à margem dos problemas do quotidiano. É preciso dar à Arte e ao artista uma nova função. O artista deve, hoje ser um ser pragmático, informado das técnicas atuais, naturalmente não esquecendo do seu sentido estético inato mas deve responder com humildade e competência às exigências do presente.

Na mesma linha de pensamento encontramos *Argan & Fagiolo* (1994), que sustentam que a “obra de Arte produz-se no interior de uma sociedade e de uma situação histórica específica: dessa sociedade, o próprio artista é parte activa; a sua obra é requestada, promovida, avaliada, utilizada.” (p. 36). Pelo que a atividade artística, foi em certos períodos históricos passados, mais integrada na sociedade, mas sujeita, por vezes a condicionamentos de poder, nomeadamente religiosos, que muitas vezes a reduziram a mera operação técnica, e como afirma *Francastel* (1963, p. 325), “o que separa o artista do técnico não é a Técnica é a finalidade”. Mas não podemos esquecer que até os objetos como um vaso etrusco antigo reconhecido hoje como um objeto artístico, no seu tempo teria uma utilização muito concreta: como guardar azeite ou vinho.

O Têxtil Ofício e o Têxtil Arte, é a ambiguidade desta forma de expressão que se pretende valorizar. Porque o Têxtil e a Moda também foram materiais de trabalho dos artistas. Por exemplo, antes do século XX, pintores, como os casos de *Ingrés* e *Courbet*, *Monet*, *Manet*, *Degas*, entre outros, fascinados pelas roupas usadas no seu tempo, faziam transparece-lo nos temas das suas pinturas, pintando-as minuciosamente.

No século XX, por sua vez, o ciclo inverteu-se. Os estilistas, que eram ao mesmo tempo artistas noutras áreas, produziam muitas vezes tecidos e peças de vestuário inspirados nas técnicas e temas artísticos. *Paul Poiret* foi, um estilista francês que trabalhava em forma de parceria com os artistas *Raoul Dufy* e *André Drain*, que pintavam os tecidos para as coleções de Alta-costura. Também *Sónia Delauny*, *Elsa Schiaparelli*, e *Yves Saint Laurent* foram estilistas com fortes influências de correntes artísticas. *Schiaparelli*, inspirava-se no cubismo, na arte africana e sobretudo no surrealismo e *Yves Saint Laurent* produziu “uma linha de vestidos inspirada no pintor neoplasticista *Piet Mondrian*”. *Cosgrave* (2012, p. 246). A relação da Arte com o Têxtil não se resume apenas às Artes Visuais e Plásticas, o Teatro a Dança. Mesmo com a Música, há também uma forte cumplicidade. Exemplos desta são os estilos musicais dos anos cinquenta com o *rock em roll*, os *hippies*, nos anos sessenta e setenta, com o *punk* nos anos setenta e oitenta e com o *grunge* nos anos noventa. Os estilistas japoneses assumem e enfatizam a importância da arte nas suas obras, os trabalhos de “*Yohji Yamamoto*, ou de *Issey Miyake* e *Peter Wollen* afirmam que não havia nenhuma distinção clara entre a Arte e o Artesanato, entre as roupas e os ambientes que criavam, exibiam e vendiam.” *Cosgrave* (2012, p. 249).

É esta a abordagem que vamos seguir neste trabalho. Ver a Arte como Ofício, neste caso específico dos Têxteis.

1.2. O que é Educação pela Arte?

Em primeiro lugar, diremos que Educação pela Arte deve assumir o propósito de promover a Arte em contextos e ambientes educativos, quer formais, quer informais, como deve ter a finalidade de contribuir para uma sociedade criativa e com a consciência da sua identidade cultural. Deve estimular o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, que congregam em si as diferentes faculdades humanas, nomeadamente as físicas, as intelectuais e as criativas. Nas sociedades de hoje, onde a competição é feroz a Educação pela Arte contribui notoriamente na preparação de crianças e jovens para serem futuros trabalhadores flexíveis, adaptáveis e sobretudo criativos. Tanto a Educação artística como a Arte na Educação permitem o reforço e respeito pelas comunidades e respetivas culturas, ou seja reforça a consciência cultural com a promoção de práticas culturais, o que constitui o meio para o conhecimento e apreciação da Arte e da Cultura, que devem ser transmitidos de geração em geração.

É de constatar, no entanto, que só no século XX, se assumiu a importância da Educação Artística e Educação pela Arte, e se construíram programas escolares desde do Pré-Escolar até ao Ensino Superior. Mas para aplicar um método ou até uma ideologia, deve-se conhecer bem o seu contexto, que neste caso é o da Educação. Mas não apenas conhecer, é necessário ter a sabedoria para adaptá-la ao contexto a que será aplicada. Destacamos aqui, o processo de perceber a Educação pela Arte, na visão dos “arte-educadores” e as diferentes abordagens de entender esta questão.

Na Educação pela Arte não devemos ignorar autores importantes como, por exemplo, *Walter Smith*, por ter criado a primeira academia profissional para educadores em *Massachusetts* por volta de 1870, Reis (2003). Mas, foi mesmo antes de 1800, que surgiram várias teorias e estudos sobre a criança, o estudante, o seu desenvolvimento e criatividade. Exemplo disto é *Schiller* (1759 – 1805), que teve a oportunidade de se debruçar, segundo Sousa (2003), na reflexão pedagógica da importância da Arte na Educação. Foram mesmo as suas “cartas sobre educação estética”, escritas por volta de 1790, que o levaram ao pormenor de sugerir a atividade lúdica, na criança, como forma de metodologia.

No entanto, como refere Reis (2003, p.13), a “tendência crescente para que a Arte fosse seriamente encarada no contexto da Educação atingiu o seu auge quando, durante a segunda Guerra Mundial, *Herbert Read* (1893 – 1968) promove a ideia de que a Arte transcende a Política e o Nacionalismo dizendo até que Educar pela Arte é Educar para a Paz”.

Read, defendeu, nas palavras de Sousa (2003), que a Arte deve ser a base da Educação, e para o fundamentar apresentou um conjunto de “sólidos conceitos educacionais” a abordar vários problemas de Arte e de formação humana, pelo que talvez seja, uma das obras mais importantes no domínio da Educação e da Arte. Uma das

sugestões da Metodologia de *Read* foi a expressão livre, o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação. Como sublinha Sousa (2003):

(...) numa educação pela arte em que a base é a arte, esta deverá ser proporcionada à criança sob a forma lúdica-expressiva-criativa de modo livre, num clima que proporcione inspiração, motive a expressão dos sentimentos e estimule a criatividade (p. 24)

Read fundamenta as suas ideias nos pedagogos que foram surgindo desde século XIX, onde podemos destacar *Rousseau*, *Froebel*, *Maria Montessori*, *Löwenfeld* ou *Luquet*. No entanto este autor não descora ter como base as ideias psicológicas e psicanalíticas de *Freud*, *Jung* ou mesmo de *Dewey*, *Koehler* ou *Piaget*, entre outros tantos nomes.

A Arte na Educação na visão de *Steiner* (1861 – 1925), que influencia as concepções pedagógicas e quem presta especial atenção à Educação Estética, disse em 1907, sobre a educação de crianças, o seguinte “ o importante é cultivar o sentido do Belo e despertar a sensibilidade artística. (...) muito faltará ao jovem em toda a sua a vida, se ficar privado, nessa época, do cultivo tão benéfico da sua sensibilidade musical, (...) a alegria de viver, o amor pela existência, a força para o labor, tudo isso nasce do sentido estético e artístico.” (Santos, 2008, p. 34) Estas ideias foram postas em prática pelas escolas *Waldorf* em *Stuttgart*, Alemanha em 1919. *Rudolf Lanz*, referenciado pelo Santos (2008), diz que “ a pedagogia *Waldorf*, é um caminho para um ensino mais humano. (...) as matérias artísticas e artesanais não constituem na pedagogia *Worldorf* apenas um complemento estetizante, mas são disciplinas que recebem a mesma atenção que os demais e são consideradas de igual importância para a formação do jovem” (p. 35)

No entanto, *Michel Polanyi* afirma que “nós sabemos mais do que podemos dizer”. E *John Dewey* (1859 – 1952) reitera que enquanto a Ciência declara significado, as Artes expressam significado. O significado não está limitado àquilo que pode ser afirmado. Foi *Dewey* quem fundou a primeira sociedade de Filosofia para a Educação, em 1935, cujo objetivo seria de manter viva o compromisso do seu autor de utilizar uma inteligência crítica e refletida na procura de soluções para problemas no âmbito da Educação e Cultura. Foi também um pioneiro no estudo da Psicologia funcional e representante do movimento de Educação Progressiva na primeira metade do século XX.

A considerar neste processo de saber o que é Arte Educação devemos conhecer Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, mais conhecida por Ana Mae Barbosa. Uma conceituada professora, pioneira nos estudos sobre Arte e Educação no Brasil, defende uma abordagem metodológica para o ensino e aprendizagem da Arte. Esta abordagem é baseada em três pressupostos que são: – fazer Arte, – saber ler a obra de Arte e – conhecer a sua contextualização. Formando assim, uma metodologia triangular. Ana Mae

considera fundamentais estes três elementos para se conhecer e desenvolver Arte. Ana Mae constatou que até à década de 50, a Educação em geral, era baseada no acto de reproduzir. Reproduzir um texto, uma composição musical, um quadro. No entanto, como já se conhecia as fases de desenvolvimento das crianças, tentou-se abordar a arte como um processo libertador, com o intuito de desenvolver as capacidades criadoras na criança.

Nessa mesma altura em Portugal, uma educadora, Cecília Menano, que lecionou em algumas escolas na zona de Lisboa, incentivou as crianças ao desenho livre e a liberdade, e até fundou uma em 1949 a “Escolinha de Arte”. Ambas as educadoras de arte conheceram-se no Brasil, quando Cecília foi estudar na Escolinha do Rio, sede do Movimento Escolinhas de Arte (MEA), o lema era “levar a criança a explorar e desenvolver o seu mundo interior, integrando-se simultaneamente, no mundo exterior”, designado como movimento expressionista. Foi apenas depois dos anos 80, após muito trabalho e estudo que, Ana Mae Barbosa revela que “não é possível existir uma pureza expressiva na criança”, uma vez que esta é influenciada por imagens, de tudo o que a rodeia, principalmente pelos meios audiovisuais, como são a televisão, a publicidade e a internet. Chama ao novo movimento, movimento de pós-modernismo, que para esta investigadora, representa que além da livre expressão dos alunos, a *descodificação e a alfabetização visual* para compreenderem a linguagem e o mundo da imagem que os rodeia. Desta forma desenvolve-se assim o sentido crítico dos alunos, que é necessário também para a compreensão da Arte, da importância da imagem no estudo da Arte, uma vez que o mundo está em constante transformação e mudança.

Outro nome de referência é *Elliot Eisner* (1933 –), para quem a Educação assenta as suas práticas no conhecimento científico, enquanto as práticas educacionais artísticas são consideradas um retroceder, a que se recorre quando a ciência não chega. *Eisner* (2008) explica como uma prática de Educação, com base nas Artes, pode contribuir para o melhoramento da Educação.

Este arte-educador defende que existe **seis formas de pensamento** enraizadas no artístico e explicita como estas podem ser adaptadas à educação:

Primeira - Nas artes os julgamentos são feitos na ausência de regras definidas, apesar de existir estilos de trabalho que servem de orientação, só o trabalho individual é que constitui as relações qualitativas corretas. “As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção as nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas.”

Segunda – Os modelos ocidentais baseiam-se na elaboração de objetivos e depois são formulados os meios como atingi-los, se estes dois não coincidirem os meios são reformulados.

Terceira – A forma e o conteúdo são inseparáveis, mas, esta relação em certos campos das artes, podem estar separados. Mas na grande maioria a relação forma-conteúdo importa. É importante como se fala para uma criança, como se conta uma história. Estando isto correto, demonstra criar uma forma cujo conteúdo está apropriado a uma finalidade.

Quarta – Nem sempre conseguimos articular ou transmitir tudo o que conhecemos. No ocidente existe uma forte tradição que defende que saber algo implica saber explicitá-lo por palavras.

Quinta – É necessário estabelecer a relação entre o pensamento e o material que utilizamos. Nas artes para criar um determinado trabalho, temos de considerar as limitações e despesas do meio que escolhemos utilizar. Por exemplo pintar com aquarelas permite possibilidades visuais que a pintura a óleo não permite e vive versa.

Última – Os motivos do compromisso. Nas artes, os motivos aspiram a estética que um trabalho permite. “O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quando comovidos por uma das artes pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no apetite de aprender que estimulamos. No longo caminho estas são as satisfações que interessam principalmente por serem as únicas que garantem, se é que se pode garantir”, que, aquilo que nós ensinamos aos estudantes vai continuar a persegui-los voluntariamente, depois de todos os incentivos artificiais das nossas escolas serem esquecidos.” (Eisner, 2008, p.14) Eisner conclui que a cultura educacional deve ter uma maior focalização no tornar-se do que no ser, deve dar mais valor ao imaginativo do que ao factual, assim como deve dar uma maior prioridade ao valorizar do que ao avaliar. Também considera que a qualidade da caminhada é mais relevante do que a velocidade a que se chega ao destino.

Michael Parsons é, juntamente com *Brent Wilson*, *Arthur Efland*, e *Elliot Eisner*, já mencionado, outra personalidade importante no panorama da arte-educação americana apesar da sua origem britânica. Destacou-se nos estudos da Educação Estética e Artística nas artes visuais. O seu contributo para a Arte Educação é o modelo de *discipline based art education* – DBAE, cuja a intenção principal é de influenciar os currículos escolares ao nível da Educação das Artes. *Parsons* desenvolveu a ideia de que a leitura de imagens é conseguida numa determinada sequência do desenvolvimento humano, infantil mais precisamente. Os estádios que defende, representam o desenvolvimento da experiência estética que se seguem numa determinada ordem. O que explica é que não se consegue adquirir e assimilar uma etapa sem que as anteriores estejam totalmente assimiladas. Os estádios são: **Primeiro estágio** é o gosto intuitivo, é a referência, associação livre e forte atração às cores. Uma criança procura identificar algo na imagem, objeto com o qual

consegue estabelecer relação afetiva pela sua experiência, sua vivência; **Segundo estágio** é a fase onde estabelece a relação com seu contexto. Reconhecer o tema, a Beleza, o realismo, uma imagem será tanto mais cativante quanto for o seu tema ou mais realista for a sua representação; **Terceiro estágio** é a fase do subjetivo, do sentimento, da mensagem e do ponto de vista do autor da obra. As referências são relativas às experiências e emoções transmitidas; **Quarto estágio** é a fase em que o estilo e a forma se conjugam mais no aspecto social que individual. Nesta fase a organização e estilo da obra vão chamar a atenção; No **Quinto e último estágio**, fase onde já é possível formular juízos próprios, mas sem referências, bases. Os juízos de interpretação e compreensão estão mais apurados, o que identifica que este estágio é a autonomia. (Fróis, 2000).

O século XX, foi então, rico em estudos, teorias e práticas, que foram de certa forma chegando ao conhecimento dos educadores em Portugal, no entanto a formalização do ensino artístico era bem diferente.

Em Portugal, durante anos, o ensino das Artes como disciplina curricular, chamou-se Desenho e limitava-se realmente à realização do “desenho do real e ao desenho rigoroso”. Representava-se, com o maior rigor possível, sólidos de formas geométricas simples e seus respectivos sombreados e executavam-se construções com essa base. No entanto, nos meados do século XX as necessidades socio-económicas e ideológicas levaram à alteração de conteúdos programáticos e do próprio nome destas disciplinas. A partir de determinado momento desenvolveram-se escolas de “Artes e Ofícios” como também de “Artes decorativas”, onde se tentou formar uma corrente estética que de certo modo pudesse contrariar a “fealdade” dos objetos saídos de processos produtivos e de fábricas. Também os psicólogos e pedagogos se interessaram pela importância das expressões não-verbais na educação como a música, a dança, o teatro, e claro, a pintura e a modelação. O desenho livre, assim chamado, só começa a ser considerado quando o ensino volta a atenção para a criança. “É *Cizek* quem chama a atenção para a arte infantil.” (Silva, Payo & Gomes, 1992, p. 27), Também professores como *Löwenfeld*, se apoiam na observação e na experiência para desenvolver teorias sobre a evolução do grafismo infantil. Estas teorias são ainda hoje referência e ponto de partida para estudos mais aprofundados.

Com o princípio de que a expressão é inata e vital ao Homem, mas que por herança é inibida, conclui-se que essa inibição pode chegar a causar desequilíbrios psíquicos, emocionais e mentais. Assim para se atingir o equilíbrio emocional pode desenvolver-se a expressão através da Arte. Desta constatação resulta a implementação do ensino da Educação pela Arte, metodologia que utiliza vários meios de expressão, como os já referidos, o musical, o corporal, o vocal e o visuo-plástico, tanto isolados ou em conjunto. Formaram-se escolas e cursos especiais para este tipo de ensino específico, pois a “expressão livre” não se enquadrava nos limites impostos por horários e formas de

avaliação rígidas, como afirmam Silva, Payo & Gomes (1992). Mas não se ignorava a sua influência nos currículos formais.

Não se deve esquecer que há várias teorias de artistas sobre a Arte e são pesquisas em psicologia sobre a percepção, o “gestaltismo” e outros exemplos da escola da *Bauhaus*, que conduziram ao conceito de “Educação Visual” dos anos setenta, adotado também em Portugal. O objetivo era que para se conseguir apreciar aquilo que nos rodeia, era necessário educar a visão. Chamar a atenção para os aspetos formais dos objetos e das obras de Arte, como as linhas, as cores, as texturas, o claro-escuro, a estrutura, etc..O aluno deve conseguir exprimir as suas ideias e sensações mas para isso deve ter em seu poder uma “linguagem visual” que lhe permita formar uma apreciação e capacidade de exploração através da prática de elementos visuais. Outras disciplinas surgiram neste âmbito, como são exemplo a Comunicação Visual, que coloca em destaque a comunicação de massas, que surgiu com a divulgação intensiva de imagens pela televisão, inicialmente, mas que agora se estende ao computador e internet. Esta questão é muito pertinente na sociedade de hoje, trinta anos depois. Numa sociedade de consumo, onde já não há circulação do dinheiro, onde a Europa procura encontrar um caminho novo para trilhar. A Educação pela Arte e pelos Ofícios terá muito mais peso. É que o ser criador, torna as crianças mais fortes, mais livres e mais responsáveis. Têm mais poder de iniciativa e estabelecem melhores relações com os outros, pois terão mais aptidão para o trabalho em equipa, como terão mais liberdade de espírito para a competição.

O *Design* é uma disciplina que surge numa sociedade de consumo e da concorrência entre mercados. Utiliza, sem dúvida práticas das Artes, nomeadamente da Educação Visual, com a “grande tónica no desenvolvimento da percepção”, com o objetivo também, de desenvolver a exploração de elementos visuais. O *Design* tornou-se muito popular pela sua própria metodologia de ajudar a resolver problemas, de forma educativa, não só no âmbito das Artes como de outros âmbitos. As práticas artísticas conjugam assim vários aspetos abordados, desde o desenho, como forma de expressão e comunicação, ao desenvolvimento da percepção e de uma linguagem visual, como à análise de objetos e de certas imagens impostas pelos meios de comunicação de massa. No entanto, é preciso notar que foi um longo e tortuoso caminho para se chegar aqui. Muitas etapas foram corridas em falso o que deixou marcas. É importante olhar com detalhe, tanto o nosso passado recente como para o presente. Cardoso, Silva e Bastos (2002) constataam que em Portugal, em pleno século XX, é Arquimedes dos Santos quem faz referencia às várias conceções na relação da Arte e Educação, e é quem confere importância ao lugar das artes na formação da personalidade de crianças e jovens. Que por sua vez, faz também referência a Leonardo Coimbra, um filósofo que foi ministro da instrução, nos meados do século, que escreveu o seguinte:

A primeira educação deve ser artística e as próprias virtudes morais só podem ser dadas à criança pelas implícitas intimações da harmonia estética. (Santos, 2008, p. 20)

É também Arquimedes dos Santos quem reconhece que este tipo de educação continua a ser “reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus” (p. 23). Cardoso, Silva e Bastos (2002) destaca também o poeta e pedagogo João de Barros que afirmou que “Não há sociedade democrática que possa viver progredindo sem o culto da arte. O aspecto que ela possui como factor de educação cívica e educação moral no primeiro ensino”. (p. 27)

A arte-educadora portuguesa Dalila Rodrigues considera a autenticidade da expressão e a criatividade duas referências primordiais que um educador/professor deve respeitar e estimular. Um educador ou professor deve manter-se informado, atento e mostrar-se sensível aos aspetos inesperados da imaginação criadora da criança, adolescente ou artista adulto. E defende que é através de imagens criteriosamente selecionadas que se transmitem ideias e conceitos de Arte e de História de Arte. Porque é neste registo de atitude pedagógica, que surgem debates de ideias com conceções divergentes ou complementares.

É necessário saber ver uma imagem, um objeto, uma obra de Arte através da forma, da função, da cor ou da matéria ou da textura. Através da estrutura ou composição ou de outros elementos específicos das Artes Visuais. Tendo em conta a sua relação com a vida, sem deixar de proporcionar o sentido do Belo. A sensibilização estética deve transcender o que é meramente utilitário, deve suscitar em nós, a capacidade do deslumbramento, seja de uma paisagem, nuvem, rosto humano ou uma simples mancha de cor. Quanto ao prazer sensorial, ele manifesta-se com mais intensidade na infância que na idade adulta. A criança é menos preconceituosa pelo que tem as melhores condições para aprender através na sua própria descoberta.

Para Gonçalves (1991, p.3), um artista português que comungou as suas experiências artísticas com crianças e com a arte-educadora Dalila Rodrigues afirma que “todas as pessoas têm o direito de ser educadas de acordo com a sua natureza”. A expressão livre é um dos fatores que mais contribuem para o desenvolvimento harmonioso do indivíduo. É desde a infância que se preparam as pessoas para os desafios da vida e a Expressão Plástica tem revelado eficácia crescente para o desenvolvimento das competências necessárias para o adulto pleno. Nomeadamente na aquisição de valores, espírito crítico, sensibilidade, capacidades técnicas e sensoriais na manipulação de materiais e espontaneidade da sua expressividade. Este autor destaca o estudo da passagem da sensibilidade tátil para a sensibilidade visual, que deve ser reveladora tanto para o historiador de Arte como para o pedagogo. Ainda na visão de Gonçalves (1991) há ainda outro tema importante que se prende com a “*dimensão* de tempo, exterior ou interior, a qual se revela nas obras de arte modernas, desde as construções cinéticas ao

gestualismo. Esta dimensão nova permite ao observador de arte transcender-se nos seus hábitos estilísticos, permite-lhe também descobrir um novo estado de consciência estética, desta forma debruçar-se com mais lucidez e compreensão para os vários aspetos da expressão infantil e do seu sentido lúdico. Houve contacto de Gonçalves com *Stern*, que criou a academia de *Jeudi* de expressão plástica para crianças de todas as idades, este afirmava, nos anos 80, que “a educação que favorece a criatividade não é suficientemente levada a sério”. Esta academia permite às crianças e jovens a possibilidade de serem criadoras. Stern advertiu que ser criador, parece ser uma coisa perigosa. Ele diz mesmo que (1991, p.18), “ser criador é o contrário de ser consumidor. E nós vivemos numa sociedade de consumo”.

No entanto, hoje, no início da segunda década do século XXI, em plena crise Europeia e até mundial, é fundamental reconhecer a Educação Artística como um veículo de desenvolvimento da Imaginação, da Criatividade e até da Inovação, ferramentas que fazem hoje toda a diferença. A própria UNESCO reconhece a Educação pela Arte um estimulante instrumento para enriquecer os processos educativos, pelo que é necessário que chegue a todas as sociedades.

1.3. Arte e Técnica

“Existem certamente muitas razões excelentes para se estudar a relação entre a Arte e a Técnica” afirma *Mumford* (1986, p. 16). Esta que aqui apresentamos é certamente uma boa razão, pois é difícil distinguir, no Têxtil, muitas vezes onde começa a Arte e onde termina a Técnica e vice-versa.

Para entender melhor estas duas expressões é preciso ir mais fundo na definição do que é a Técnica? A palavra tem origem grega, *techné*, que se traduz em Arte, precisamente, mas com o tempo o seu significado distanciou-se e assim poderemos definir como sendo o procedimento, ou o conjunto de procedimentos que tem um fim em vista, ou seja, tem um determinado resultado. Para o ser humano, a Técnica está relacionada com o seu meio envolvente. Pois o homem, que manifesta capacidade mental ao observar a natureza, verifica os materiais disponíveis e manipula-os para resolver um determinado problema. Assim “A Técnica começou quando o homem usou pela primeira vez os seus dedos como tenazes” (*Mumford*, 1986, p. 19).

Podemos perfeitamente imaginar, que o homem primitivo, numa dada altura do ano, com o clima mais rigoroso, sente que não está protegido, tem frio. Mas ao observar os animais que caça, verifica que estes têm uma proteção muito eficaz. Assim o homem, utiliza as peles desses animais que caça para também se proteger do frio. E foi conseguindo

resolver deste modo as suas dificuldades. O homem foi construindo instrumentos que foram sendo aperfeiçoados ao longo de centenas de milhares de anos. A evolução do uso dos materiais disponíveis no seu meio envolvente como a pedra, o osso e a pele dos animais, a madeira estão ligadas ao desenvolvimento dos instrumentos e utensílios que foram sendo inventados e descobertos. “Mas o homem tem vindo a desenvolver as suas habilidades técnicas de forma lenta e caprichosa” (*Mumford*, 1986, p. 19). Existiram descobertas e invenções como o fogo, a roda e a máquina a vapor que transformaram para sempre a história da humanidade. No entanto, “só a partir dos meados do século XIX é que o ritmo se alterou, com a descoberta da máquina e no século XX é que foram feitos esforços rápidos e intensos”.

Na história atual a separação entre Arte e Técnica não é válida. Como *Mumford* (1986, p.57), afirma “ a Arte e a Técnica avançam lado a lado, umas vezes influenciam-se mutuamente, outras vezes só porque tem um efeito simultâneo sobre o trabalhador e consumidor”.

No ponto de vista de *Francastel* (1963, p.23), “a oposição da Arte e da Técnica resolve-se desde que se verifique que a própria arte é, em certa medida, uma técnica no duplo plano das atividades operatórias e figurativas.” O objetivo da Arte deve ser só por si, constituir uma réplica maneável do mundo, deve ajudar a explorá-lo e informá-lo de uma forma nova. Também não terá a exclusiva função de libertar o homem das suas pressões, mas poderá servir antes como um modo de conhecimento e de expressão aliado à ação. *Francastel* reforça ainda que “entre a arte e a técnica não há, pois, uma oposição nem uma identificação global... é na técnica que a arte e as outras atividades específicas do homem se encontram”.

Alguns inventos, que podem numa escala de valores absolutos da imaginação, não estarem entre os mais dotados, mas vieram fazer toda a diferença e começaram o seu êxito relativamente quanto à sua “originalidade científica absoluta” *Francastel* (1963), como exemplos são o tear mecânico ou o forno de coque.

Foi a partir de 1890 que surgiu uma nova atitude, tanto por parte dos teóricos e dos utilizadores da máquina como até pela própria sociedade, o que aconteceu na “apoteose da máquina” na famosa exposição de Paris. *Eiffel*, e as suas obras de engenharia e do ferro, surgem como exemplo. *Eiffel*, o engenheiro criador da beleza. Mas esta não é a expressão preferida, aliás a palavra desaparece do vocabulário destes, para ser substituída pela palavra utilidade. *Paul Sourriau* dizia em 1904, segundo *Francastel* (1963, p.44), “ qualquer coisa pode considerar-se perfeita no seu género quando está conforme à sua finalidade”. E continua citado com “ não pode haver conflito entre o Belo e o Útil. O objeto adquire a sua beleza no momento em que a sua forma é a expressão manifesta da sua função.”

De notar que no início do século XX, as relações entre as Artes e as Técnicas, resumia-se ao predomínio da Técnica, em que “ a Técnica inaugurava uma nova era na história, sem beleza” (*Francastel*, 1963, p. 189)

Então se há sempre uma relação do trabalho humano às técnicas, ou seja, conseguimos estabelecer uma relação entre a atividade intelectual e a atividade operacional, cujo resultado pode ser, ou não, Arte. Assim, uma obra de engenharia se resultar de uma união perfeita de idealização e execução não se vai chamar Arte, obra de Arte, antes uma obra da Técnica. Como *Argan & Fagiolo* (1994) argumentam “o valor artístico de um objeto é aquele que se evidencia na sua configuração visível, na sua forma (...) qualquer que seja a sua relação com a realidade objetiva, uma forma é sempre, (...) uma mensagem comunicada por meio da percepção” (p.14). Pois as formas são como significantes se as acolhermos com significado. Ou seja uma obra de Arte, só o é na medida em que a consciência que a recebe a julgar com tal.

Também estabelece-se na diferenciação entre Arte e Técnica, a noção de Arte pura e a Arte aplicada, como se fossem belas artes e artes menores, como se Arte fosse apenas a pintura e a escultura que só se atinge com génio artístico. Foi *Munari* (1987) quem recuperou esta ideia de que “outros génios menores, que absorviam as formas puras e o estilo de mestre e procuram difundirlos aplicando-os a vulgares objetos de uso” (p. 25). Surgiam assim os “objetos de estilo” e quem os projeta é o *designer*. Para *Munari* o “*designer* é o artista do nosso tempo. Não porque seja um génio, mas porque, com o seu método de trabalho, restabelece o contacto entre a Arte e o público” (p.23) É o *designer* que produz arte aplicada, cria estilo, projeta da forma mais objetiva todo o ambiente onde o homem de hoje circula e vive. E vivemos rodeados pelos mais variados objetos, e muitos deles são estruturas compostas por conjuntos, mais ou menos ordenados de fibras têxteis. E “se olharmos atentamente à nossa volta, descobrimos que vivemos num ambiente em que os têxteis têm funções importantes: em casa, no vestuário, nos escritórios, nas fábricas, nos transportes, nas atividades culturais, nos lugares públicos, etc.” (Castro, 1981, p. 31).

Capítulo 2 – Os têxteis como meio de produção artística na educação

2.1. O que são os têxteis – Resumo Histórico. Tratamento estético. Artístico e Social. Político e Industrial.

2.1.1. Têxteis, da pré-História à Idade Média

A Arte Têxtil esteve sempre presente nas atividades humanas, sendo certamente uma das mais antigas atividades realizadas pelo homem. Desde do período do paleolítico (vinte mil anos a.C.) que se conhecem testemunhos desta atividade como é o caso das agulhas de osso, que se pensa que seriam utilizadas para cozer as peles dos animais que serviam de proteção do frio, como afirma Silva (2009, p.3), sobre referência ao Antigo Testamento da Bíblia Sagrada. Até é possível ser uma atividade ainda mais antiga que a da Cerâmica, em que os materiais têxteis, como cordas e outros motivos serviriam como elementos decorativos. Pode ter uma origem comum com a cestaria, de tal forma mesmo antes de surgir o primeiro tear, o homem já executava o entrelaçamento manual de fibras, mesmo que rígidas, para confeccionar os primeiros tecidos. Os tecidos tiveram desde sempre, para além da finalidade de proteção, a função de ornamento e serviriam até de elemento de troca entre povos e comunidades, como serviriam também de elemento de relação com o divino.

É natural que sejam muito raros os vestígios de tecidos deste período pré-histórico por serem materiais orgânicos altamente degradáveis. Mesmo assim, existem elementos e pistas que nos poderão ajudar a assumir a sua presença, como são exemplo os botões metálicos e outros elementos de adorno.

A Técnica Têxtil é conhecida desde o período do Neolítico, há 7000 a.C., altura em que surgem as primeiras civilizações sedentárias. Estas teriam à sua disposição plantas e animais que proporcionavam as matérias-primas. Em pleno Neolítico, na região que hoje conhecemos por Síria, foram encontrados impressões de tecidos em pedaços de gesso. Entre 4000 e 2000 a.C., a atividade têxtil já estaria em pleno desenvolvimento tanto na Europa como por toda a área mediterrânea. Por volta desse período já existia a necessidade de se adornar, “o homem buscou destacar-se e impor-se aos demais com a exibição de dentes e garras de animais ferozes. Tais adornos eram exibidos como trunfos de caça, mostrando a bravura de quem os exibia.

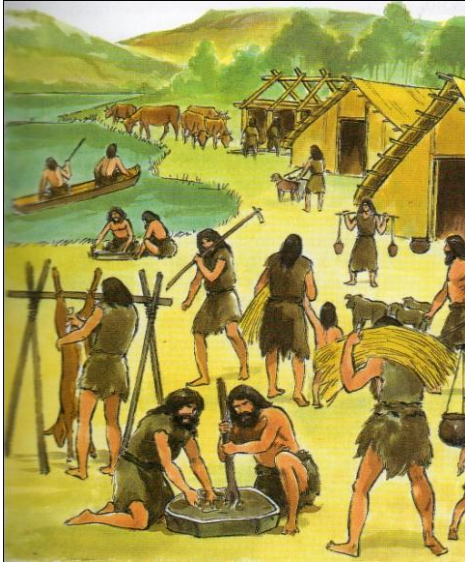


Figura 1 – O modo de vida do Homem do Neolítico. (Barreira & Moreira, 2002, p. 17)

As matérias-primas mais utilizadas na atividade Têxtil na região do Mediterrâneo seriam o linho e a lã, que em princípio se manipulavam no seu estado natural, e como as técnicas seriam rudimentares os resultados seriam tecidos rugosos ou de textura irregular. Mas com o desenvolvimento das técnicas de fiação foram-se construindo tecidos mais uniformes e regulares.

A seda surge na China, na dinastia de *Shang* entre os séculos XVII e XI a.C. e o algodão surge na Índia por volta de 1750 a.C. Tanto a seda com o algodão chegaram ao Mediterrâneo depois dos primeiros contactos comerciais com o oriente. Foi através da “Rota da Seda”, no período da dinastia chinesa de *Han* (205 a.C. – 22 a.C.), que os materiais, técnicas e decoração Têxtil, já muito desenvolvidas chegaram ao Ocidente.

A origem dos tecidos de linho surge no Egipto no período Neolítico. Há até vestígios do cultivo do linho desde ano 5000 a.C.. Graças aos habilidosos tecelões egípcios, os tecidos de linho mais finos e delicados seriam utilizados na indumentária ou ornamento de ricos edifícios, ou mesmo na mumificação, onde seriam necessários muitos metros de tecido, denominado de *bissus* (Peinado, p.2). Foram através das representações pictóricas no interior das pirâmides que se conhecem os teares verticais e os teares horizontais. Foi no mausoléu de *Beni Hassan*, de há três mil anos, que se encontraram estas representações.

Como produzir tecidos de linho era, já por si, uma tarefa difícil, haveria tendência para não os decorar. O que estimulou o gosto pelos tecidos vindos do oriente. Também devido às características do tecido de linho desenvolveu-se antes, o processo de estampagem de tecidos. Esta estampagem muito característica, tinha como principais motivos as flores de lótus, mas também as aves entre outras figuras.

Com a chegada dos gregos ao antigo Egito, o gosto foi-se alterando, pela imposição dos gregos à utilização da lã. A indústria têxtil copta é conhecida pela produção de tecidos de lã com desenhos decorativos em grande escala.



Figura 2 – Pintural mural da capela de um túmulo em Tebas (c. 1400 a.C.).
(Barreira & Moreira, 2002, p. 35)

A lã já era conhecida no Egito faraónico, mas seria considerada pouco digna para acompanhar os “mortos para a outra vida” (Peinado, p.2), devido ao processo conhecido na época para limpeza das fibras, o desengorduramento. Este processo de limpeza era à base de amoníaco, o que proporcionava um carácter impuro aos seus tecidos.

Apesar dos poucos vestígios existentes, pensa-se que no antigo Oriente, os trajas seriam de grande riqueza e suntuosidade, só paralelo às artes figurativas da época. Este território dominava a arte e habilidade na produção tanto da lã, como do linho, e do algodão vindo da Índia, mas também da seda. Em casos especiais e para valorizar ainda mais os seus tecidos luxosos, incorporavam-se fios de ouro. Outros exemplos de decoração de tecidos seriam as figuras geométricas, imagens figurativas como árvores, aves e outros animais fantásticos.

Reforça-se a ideia que tecidos destes não chegaram aos nossos dias, apenas existem referências a eles, em textos como a Bíblia, a Odisseia, a Ilíada. Estes textos referem detalhes decorativos mas não fazem qualquer referência aos possíveis processos técnicos dessas maravilhas. De todos os tecidos, os que alcançaram mais renome foram os famosos *peristromata da babilónica* (Peinado, p.3). Que seriam telas originais com decoração figurativa muito variada, mas é impossível saber se seriam tecidas ou bordadas.

É com a cerâmica, exemplo do vaso grego, *Vaso de Chiusi*, que se testemunha como a moda oriental chegou à Grécia. Mas na época clássica a decoração dos tecidos teria uma aspeto mais sóbrio, composto fundamentalmente de desenhos geométricos. Por exemplo as mulheres gregas decoravam as túnicas ou mantas com formas tipo estrelas, cruces ou círculos. Como se observa também em muitos vasos gregos, século IV a.C.. (Peinado, p.3).



Figura 3 – Pinturas da vida quotidiana em vasos gregos, século VI a.C. (Cosgrave, 2012, p.47)

Os gregos apenas conhecem o algodão no período de Alexandre, o grande. Sabe-se que a seda só chegou à Grécia antiga através das rotas comerciais, lá por volta de 144 a.C. Mas curiosamente há uma referência de Aristóteles, a um fio muito fino, utilizado para as indumentárias de cortesãs gregas e romanas, nomeadamente Cleópatra, que usaria túnicas desta matéria para realçar a sua beleza. Diz-se que este material seria uma variante selvagem do bicho-da-seda. E era conhecida por (Peinado, p.3) “seda de Cos”. Aqui há a mesma referência à utilização dos fios de ouro.

A civilização romana que está inserida na chamada *Antiguidade Clássica*, juntamente com a Grécia antiga, na qual se inspirou de muitas formas, como é caso das tradições têxteis gregas.



Figura 4 – “Culto em honra de Ísis” – Por todo o Império Romano prestava-se culto a esta deusa Egípcia. (Barreira & Moreira, 2002, p. 73)

Na época da república, os romanos apresentam-se com uma indumentária do tipo grego, mas mais simples, normalmente produzidas em lã ou linho. Só as classes privilegiadas teriam indumentárias mais ricas, feitas em seda e adornadas com franjas de ouro entre outras aplicações bordadas (Peinado, p.3) – “*aurum phrigium* – importadas do Oriente”. Mas a dada altura o exagero foi de tal modo, que o abuso destes adornos deu origem ao fim do período republicano e início do período imperial durante o qual se teve de mandar publicar a proibição de indumentária de cor púrpura ou outra qualquer ostentação de luxo, como indumentária adornada com fios de ouro.

Foi na Síria que teve origem a túnica de uma só peça de linho, em tafetá adornada com franjas de lã. Esta peça inspirou a vestimenta egípcia, cujos testemunhos mais antigos, datados de 2500 a.C., encontram-se em Tróia. O desenvolvimento da indústria Têxtil difundiu-se por toda região do Mediterrâneo, tendo sido a mais destacada a indústria Têxtil Copta. Os tecidos sírios foram assim, a referência fundamental para valorizar a afinidade das distintas províncias desta ampla região do Império. Esta peça foi a base, tanto do ponto de vista técnico como decorativo, que sofreu naturalmente evolução de acordo com as tradições de cada uma das províncias.

A Síria produzia também tecidos de linho que seriam decorados com aplicações de tapeçaria com motivos geométricos, em lã de cor púrpura em contraste com cor natural. Pensa-se também que foi na Síria que surgem os primeiros tecidos em sarja.

No entanto hoje, o maior espólio existente de materiais têxteis antigos, é de tecidos coptos. Pois existem milhares de exemplares em excelente estado de conservação, em museus e distintas coleções pelo mundo fora devido aos costumes fúnebres do povo egípcio. Este povo enterrava os seus mortos em arenas secas do deserto.

Os tecidos coptas apresentam semelhanças com os tecidos sírios do ponto de vista técnico. No entanto, apresentam uma decoração em (Peinado, p.5) “*tabulae, orbiculi y clavi*”. Técnica de tapeçaria cuja base é de trama de lã que forma composições bicolores de motivos geométricos. Num período mais tardio evoluiu para cenas da mitologia, da dança, ou religiosas cristãs.

Devido à sua posição geográfica estratégica, a Pérsia, teve uma importância fundamental no tráfico comercial de produtos e saberes entre o Oriente e o Ocidente. Passavam pelas suas cidades caravanas repletas de produtos exóticos. Foi por volta de 226 – 642 d.C. que os persas se converteram nos principais intermediários do comércio da seda. Foi esta fibra, que alimentou a sua própria indústria servindo-se tanto dos artesãos sírios como dos do império. Na Pérsia, manufacturava-se “um tipo de seda, que se tornou conhecido por *samite*, que tinha uma textura resistente e grossa, semelhante ao que conhecemos como brocado” Cosgrave (2012, p.89). Executado em teares *de liços*, que permitia jogos de ritmos repetitivos de motivos com duas a três cores, os quais davam destaque à cor do fundo do tecido. Esta técnica era executada por tecelões sírios obrigados a trabalhar nas manufacturas do império. Na Pérsia também se teciam tecidos de lã e tapetes com motivos de animais, animais fantásticos como o cavalo alado ou os grifos. Os seus tecidos seriam suntuosos e elegantes que se caracterizavam pela distribuição regular da decoração disposta em fileira, com motivos simbólicos.

A época de maior esplendor da Arte Sassânida, Arte Têxtil desta região da Pérsia, foi depois do século V, período em que estes produtos chegaram a todo o mundo

conhecido. Como afirma Penedo, estes produtos exerceram uma influência decisiva na estética dos símbolos venerados e utilizados neste tipo de arte, porque os seus motivos tornaram-se autênticos estereótipos quando os valores simbólicos originais desapareceram no tempo e no espaço, ficando apenas os valores estéticos e decorativos.

Foi com o declínio do império romano que aumentou a importância do Império do Oriente, centrado em Bizâncio. Aqui a tradição era tudo e a única flexibilidade ou variação no traje verificava-se no vestuário do clero grego e romano e dos ascetas bizantinos. O Império Bizantino, cuja capital é Constantinopla, é difícil de caracterizar. As criações de Arte Têxtil desta cultura, eram de caráter heterogêneo, em que os tecelões se inspiravam principalmente em criações de fora do império.

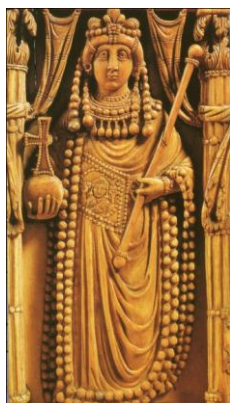


Figura 6 – Imperatriz bizantina Ariadne, em folha de marfim com relevo. (Cosgrave, 2012, p.84)

O interesse dos imperadores pela produção Têxtil remonta às origens do império bizantino. Relata-se que no ano 333 a.C. o imperador Constantino introduziu no seu reinado uma nova moda baseada em túnicas amplas mas muito adornadas à base de ornamentos tecidos ou bordados. O segredo da seda só se conhece em Bizâncio por volta do século VI, que segundo o que a lenda conta. Este assunto será explicado mais à frente num parágrafo só sobre a seda. Os tecidos bizâncios decoravam-se de forma semelhante aos que surgem nas oferendas religiosas, isto é, tinham caráter cerimonial. Muitas vezes eram complementados com aplicações em ouro ou pedras preciosas. Nos tecidos do império bizâncio só se encontram representações mitológicas, por exemplo imagens de circo com combates entre homens ou de homens com animais.

Há um período muito difícil de obter informação sobre vestuário que é o período após a queda de Roma e o princípio da Idade Média. Este período também conhecido por primeira Idade Média, ou de modo menos preciso, “Idade das Trevas”, teve como único fator de união da Europa, a Igreja como organização, que podia formar base de união social (Cosgrave, 2012). Não se tem muita informação deste período, mas sabe-se que é uma época de grande confusão política – a França, por exemplo, era pouco mais que um conjunto de tribos gálico - romanos e teutónicas dentro de fronteiras que se alteravam constantemente. Existem artefactos que sobreviveram, como os monumentos funerários, manuscritos joias e alguns têxteis até, mas nesta altura o traje não era nem grandioso nem

artístico. No entanto, a partir do final do século VII, surgem as sedas policromadas em fundo vermelho e com decorações ora de temas profanos ora religiosos. Nos meados do século VIII, aparece uma decoração de influência sassânida nos tecidos bizantinos, cujos temas se baseavam em caçadas reais. É de notar que, muitas cópias de decorações sassânidas eram de tal maneira perfeitas, que era difícil distinguir uma cópia de um original. Outros trabalhos da mesma época revelam a combinação de motivos helenísticos com os aurigas. Neste período também se verifica um maior acesso a tecidos de seda, que impulsionou a produção têxtil, com a abertura de ateliês império fora. Sarjas com grandes motivos heráldicos com imagens de leões, águias e elefantes foram datados de finais do século X. Importante referir que descobertas desta natureza, só foram possíveis porque a maioria dos tecidos bizantinos foram levados Europa fora pelos imperadores carolíngios e otônianos, o que demonstra o gosto dos monarcas europeus por objetos de luxo. A difusão destes produtos foi ainda maior com as Cruzadas.

A indústria da Seda foi muito próspera até ao ano 1204, “ano da pilhagem de Constantinopla, que teve um profundo impacto no mundo medieval, deslocando o equilíbrio mundial do poder do Mediterrâneo para a Europa ocidental” (Cosgrave, 2012, p. 98). Com a tomada da capital pelos Cruzados, naturalmente muitos tecidos foram saqueados. Por este motivo deu-se depois cada vez mais importância aos bordados ao serviço da liturgia, que foi difundida, por sinal, pelos Cruzados. Mas os tecidos bizantinos foram sempre apreciados na Europa. Foi através do canal comercial de Veneza que foram possíveis as trocas de produtos entre o Império Bizantino e a Europa.



Figura 5 – Cavaleiros da Ordem Militar de Santiago.
(Barreira & Moreira, 2002, p. 120)

2.1.2. Têxteis, da Idade Média ao século XIX na Europa

A sociedade da Idade Média estava dividida em classes sociais onde se destacavam a nobreza, o clero e o povo. As indumentárias seriam uma das mais evidentes formas de se distinguir estas classes. “A idade medieval está dividida em dois períodos distintos a Alta Idade Média que situa-se entre os séculos V e X. E a Baixa Idade Média que decorre entre os séculos XI ao XV”. (Racinet, A. 1995, p.132)

A vida era muito difícil, durante a Idade Média, para a generalidade das pessoas, mesmo para a nobreza, as condições de vida eram deploráveis, constata *Cosgrave* (2012). No entanto, começa a desenvolver-se uma Europa mais moderna. Foi nesta altura que surgiram a França, Inglaterra e Espanha e suas respectivas monarquias. É já em pleno século XIII que se testemunha o afastamento do feudalismo e se vê surgir uma nova classe social a burguesia. Esta classe seria constituída por guildas de artesãos e outros trabalhadores, em que muitas das atividades desenvolvidas estariam relacionadas com o setor Têxtil. Em estados como a Itália ou os Países Baixos estes setores de atividade eram já altamente desenvolvidos, pelo que “as guildas tornaram-se ricas e poderosas, desempenhando um papel ativo na administração” das respetivas cidades. “Também eram instituições de caridade, que ajudavam as viúvas e os filhos dos associados e contribuíam com grandes somas de dinheiro à Igreja”. (*Cosgrave*, 2012, p. 98)

A indumentária, no período da Alta Idade Média, ainda apresentava uma forte influência bizantina, principalmente nos trajes mais elegantes, mas muito devido às importações do Oriente. É de notar, como refere *Cosgrave* (2012), que a moda no Ocidente estaria muito atrasada, cerca de trinta anos em relação ao Oriente. Só no final da Idade Média, a Europa ocidental surge com o seu estilo de indumentária. “Durante as Cruzadas, uma importante contribuição do Oriente foi o uso de botões para fechar as roupas” (p. 102) E é neste período também que surgem os alfaiates profissionais. Outrora seriam as mulheres as responsáveis pelo vestuário, mas foi em plena Idade Média que passou a ser uma profissão de homens, de tal modo importante que em mil e trezentos já se contariam cerca de setecentos alfaiates só em Paris.

Silva (2009) afirma que neste período as roupas diferenciavam-se mais pelas cores e materiais que pelas formas. Na indumentária militar encontram-se elementos como braçadeiras, couraças e peitorais, por exemplo. Este período está marcado por forte religiosidade, o que faz a Igreja possuir poderes ilimitados. Pelo que as regras formais sobre o traje eclesiástico foram estabelecidas pela primeira vez durante a época merovíngia pormenorizavam a forma, o corte do tecido das peças tais como alvas, amictos casulas e dalmáticas. “O traje dos bispos também estava sujeito a regras muito rígidas”. (*Racinet*, 1995, p.134) Por outro lado, os padres vestiam alvas, uma das mais antigas peças do traje litúrgico. “Alva” vem do latim alba, que significa branco, no entanto existiam alvas de outras cores. Era uma peça feita, geralmente, em linho. A casula ou capa era usada por cima da alva e aberta dos lados.

Na Europa ainda nesta altura, começam-se a fazer notar cada vez mais diferenças de países e culturas. A corte era o local privilegiado para se fazer notar estas mudanças. Por exemplo, na corte francesa surgem os esplendrosos ornamentos. Mas neste período existem ainda, muitas influências orientais nomeadamente nos extravagantes toucados, que

eram de tal maneira grandes que as senhoras teriam de se curvar para irem de uma divisão para outra.

No século XIV, como sugere *Racinet* (1995), surge no norte de França por volta de 1340 um novo estilo de traje justo. Este estilo não era totalmente novo, já era visto na região da costa do Mediterrâneo há bastante tempo. Compunha-se uma saia estreita e curta, chamada *jaquette*, que substituía a comprida túnica e um perponto enchumado, que abria tanto à frente como dos lados que servia de casaco, o que deixava as costas expostas. Eram depois cobertas com uma meia calça que tinha uma sola ligada ao pé, pelo que os sapatos não eram necessários. Mas quando chovia, ou fazia mau tempo fixavam-se solas galochas de madeira ou blocos de ferro. Como moda desta altura surgem também, as pontas enormes, endurecidas com barbas de baleia que se ligavam tanto aos sapatos como às botas. Estas chamavam-se de *poulaines*, que é uma palavra de origem polaca. Durante “o século XIV, as *poulaines* eram ridiculamente grandes” como exclama *Racinet* (1995, p.142). Surgem as camisas, mas na nobreza, tantos os homens como as senhoras, começaram a usar as famosas meias calças de duas cores diferentes onde, por exemplo, uma perna poderia ser branca, amarela ou verde e a outra perna preta, vermelha ou azul. Até os sapatos poderiam ser de cores diferentes, este estilo seria marcadamente, da juventude. Ou seja, estes novos estilos preferidos pela juventude, seriam um contraponto ao traje de cerimónia usados pelos letrados, advogados, com um punho amplamente tradicional.



Figura 7 – Casamento de D. João I com D. Filipa de Lencastre, que concretiza a aliança luso-inglesa estabelecida pelo Tratado de *Windsor* em maio de 1386. (Ribeiro & Cunha, 2002, p.179)

2.1.3. Na Europa dos séculos XV e XVI

Após as dificuldades com que a Europa se deparou durante a Idade Média, imerge um novo período, o do Renascimento, que tem raízes no início do século XIV, atinge o apogeu no século XV mas continua até ao século XVI. Com a sociedade cada vez mais moderna e próspera, surge o interesse pelas Artes, nomeadamente pelas formas da Escultura, da Arquitetura clássicas. A Itália deste tempo, é rica em pensadores, homens cultos e endinheirados, sendo os principais centros Florença, Roma, Veneza e particularmente “Flandres, que se tornou num importante centro de comércio e artes. (...)”

No entanto, Antuérpia, Bruxelas e Gent eram as cidades portuárias mais movimentadas e prósperos centros têxteis”. *Cosgrave* (2012, p. 117)

Para além das Artes, redescobrem os antigos escritos greco-romanos sobre a Ciência, Política, Filosofia, Matemática que complementam as ideias do cristianismo contemporâneo. Assume-se agora que o homem é um ser racional, nobre, mais consciente e extrovertido. E do ponto de vista artístico, adota-se a influência de Vitruvius, arquiteto romano do século I, que tinha grande apreço pela proporção e simetria e que até escreveu que o corpo humano representava a beleza das proporções na natureza, o que viria a ter grande repercussão na forma do vestuário. Os trajes elegantes adquirem então, maior importância.

Ao contrário do que acontecia na Idade Média, no Renascimento, com as comunicações e transportes mais sofisticados e rápidos, houve um efeito unificador na moda. Os alfaiates adquirem relevância quando formam redes de negócios. A roupa agora é considerada um investimento, além do tempo despendido nas provas da confecção de peças únicas, gasta-se tempo considerável com a sua conservação e conserto.

Entre os anos 1484 e 1520, período conhecido por Alto Renascimento, deram-se grandes avanços culturais, artísticos e científicos. Nesta altura, o estilo mais elegante era o da mulher da corte, que apresentava-se de veste comprida e forrada com um corpete com decote quadrado revelando uma camisa muito leve e fina de mangas soltas até baixo. Este traje ou uniforme era composto com um cinto de ouro, prata ou cordão cujas pontas pendiam ou à frente ou para os lados. Há dois nomes do universo feminino, deste período, que deixaram a sua marca e que foram a *Catarina de Medici* de Itália, que foi uma das primeiras mulheres a usar calções e *Elisabeth I*, de Inglaterra, por apreciar roupas extravagantes. Como modelos a seguir, da moda masculina, destacam-se Henrique VIII, da Inglaterra, Francisco I, da França e Carlos V da Espanha e Holanda, segundo afirma *Cosgrave* (2012).

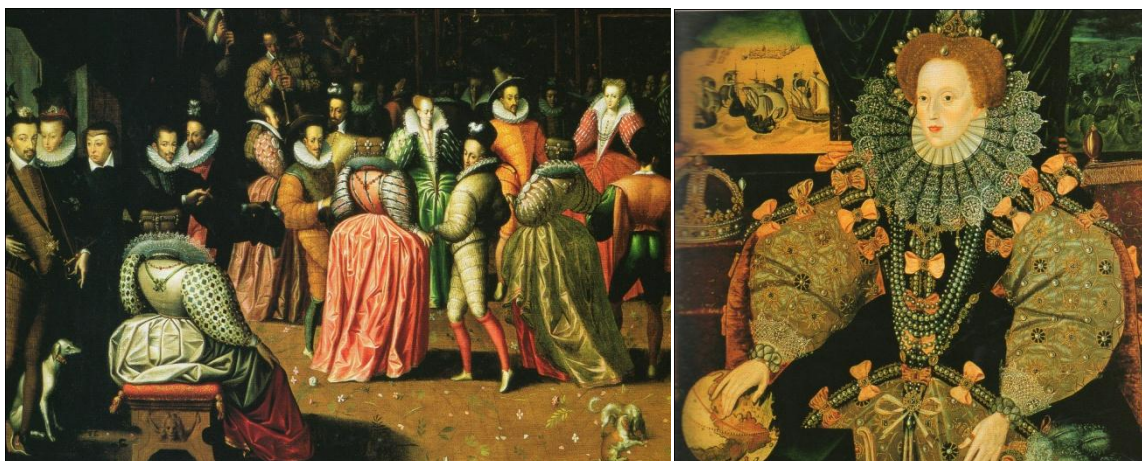


Figura 8 – Elisabeth I e a vida na corte. (*Cosgrave*, 2012, pp.120-121)

Não se pode deixar de constatar que a indústria Têxtil do renascimento contribuiu de forma significativa para o Renascimento Europeu, na medida em que, por exemplo, na Itália eram os lucros obtidos do comércio dos tecidos que financiavam os grandes projetos de Arte e Arquitetura.

2.1.4. No século XVII e XVIII na Europa

No segundo quarto do século XVII em França, foi o período dos Cardeais *Mazarino* e *Richelieu*. Foi a época dos duelos e intrigas, imortalizadas pelo escritor romancista Alexandre Dumas. Como constata *Racinet* (1995), os homens podiam parecer afeminados tanto no traje como nos gestos mas estavam sempre prontos para a luta. Assim:

Um nobre usava um chapéu de pêlo de castor decorado com um penacho extravagante. O seu gibão tem pequenos chumaços e mangas tufadas e os sapatos estão decorados com fitas presas em forma de roseta. (p.202)

Seja como for, foi uma época cujo ambiente refletia grande luxo e ostentação, exibiam-se a riqueza e a opulência através de cores vivas, linhas assimétricas, padrões florais, muitas curvas e volumes. O estilo Barroco, assumia-se assim, rígido e solene mas foi rapidamente substituído por um estilo *Rocaille*, mais elegante, leve e até frívolo. Foi neste período que começaram a surgir as primeiras revistas da especialidade assim como se desenvolveu todo um leque de profissões ligados a este setor de atividade.



Figura 9 – Luís XIV foi responsável por formular as leis da moda no séc. XVII. (Cosgrave, 2012, p 144)

Foi durante o século XVIII que ocorreram as grandes transformações que mudaram para sempre a face política e social da Europa. O vestuário e toda a indumentária acompanharam essa mudança quer através do “fausto Absolutismo” quer depois pela simplicidade da Revolução Francesa.

Também em Portugal, os reinados de D. João V e D. José I, viram-se influenciados pelo prestígio de Versalhes pelo que acompanharam as modas de cerimónia do absolutismo. “As mulheres vestiam-se sumptuosamente, sendo as rendas e os laços uma constante do seu vestuário. Os generosos decotes, a maquilhagem e o perfume eram fatores essenciais da sua sedução.” (Pinto, 2011, p.30)

No entanto, quando a revolução francesa ocorreu, em 1789, os novos ideais revolucionários adotam um gosto pela antiguidade grega-romana e transformaram o modo de vestir. No início do século XIX, sob o domínio de Napoleão, toda a Europa assumiu o estilo Império e Romântico. Em que as mulheres abandonaram os espartilhos e as anquinhas assim como os tecidos ricos e pesados e adotaram materiais leves e até translúcidos como o algodão. O corte apresentava linhas direitas, cintura subida, mangas curtas e “à balão”, mas eram acompanhadas de luvas altas. As saias iam até ao tornozelo e só se usavam caudas na corte. As capotas, toucas e turbantes protegiam a cabeça, os cabelos lembravam as mulheres gregas, eram apanhados e armados com caracóis. Usavam-se sapatos rasos que davam um andar mais natural. Os xales de caxemira com padrões de cornucópias e os casacos de corte redingote, protegiam do frio. Mas a grande revolução foi a introdução de calças no guarda-roupa masculino, que lembravam o homem do povo e os marinheiros, repara Pinto (2001). As calças tinham cariz simbólico de revolução, ao contrário, os calções simbolizavam o traje aristocrático. Assim, este novo homem, trajava de casaca de cores sóbrias, calças e botas durante o dia e vestia casaca, coletes bordados, calções, meias de seda, sapatos rasos e bicórneo, à noite. De notar que este foi o período das invasões francesas em Portugal e que a o regente D. João VI e sua mãe, rainha D. Maria I, se refugiaram no Brasil onde permaneceram até 1821.



Figura 10 – Fato de casaca e colete e vestido Império. (Pinto, 2001, p. 35)

Em pleno século XIX, com a paixão pelos factos e a expansão do mercado de massas, surge uma torrente de livros de trajes. Exemplo muito divulgado é livro do traje de de XVI “*De gli Habiti antichi et moderni di diverse parti del Mondo...de 1590 de Vecellio*”, que foi editado numa edição francesa em 1859 por *firmin Didot (Racinet, 1995, p. 204)*. E nos finais do século XIX, o leitor informado e inteligente costumava interessar-se pela história quer por culturas longínquas quer pela sua própria cultura. A excitação da revolução francesa também era história e foi o segundo império, herdeiro da lenda napoleónica.

Homens e mulheres ao admirarem os progressos tecnológicos da Europa Ocidental, que a industrialização permitiu, nas várias áreas de produção ao qual a indústria da moda não ficou alheia, não deixaram de sentir no entanto, a necessidade da sedução imaginada

de civilizações longínquas e a recordação de coisas passadas. Em resposta a este desejo, surgem quadros que ilustram episódios gloriosos, ou romances e peça de teatro com temas históricos populares, que iam do medieval até ao século XVIII. Por que a fidelidade histórica nos trajes de teatro exigiam cada vez maior rigor. Por exemplo *J.R. Planché*, começou a estudar a história do vestuário como resultado das incumbências de desenhar trajes para algumas peças históricas de *Shakespeare*. (*Racinet*,1995). Assim, na segunda metade do século, época de grande ecletismo, tanto nas artes como na moda, é evidente a influência de outras épocas.



Figura 11 – Londres em 1840. (*Cosgrave*, 2012, p 190)

Em Lisboa, como em outras cidades europeias, o antigo passeio público passa a dar lugar à Avenida, zona onde as senhoras e seus acompanhantes desfilavam. Estas senhoras usavam vestidos de duas peças, corpete e saia, de tecidos pesados e motivos florais. Ainda se mantinha o espartilho sobre o colete. A saia, comprida tem drapeados horizontais à frente, mas é volumosa atrás devido ao *tournure*. À noite eram preferidos os decotes, veludos, cetins e brocados. Os cabelos eram apanhados, com pequenos caracóis na testa. O calçado preferido eram as botinas e sapatos com salto. Os homens, citadinos, usam sobrecasaca ou casaco de corte arredondando durante o dia e a casaca à noite. Na cabeça usa-se a cartola ou o chapéu de coco. E as cores usadas eram as escuras para dar sobriedade. O estilo marinheiro também entra na moda, principalmente no traje de criança. (*Pinto*, 2001)

Mesmo no final do século XIX, a Europa vive período estável, de progresso e segurança económica. O desenvolvimento da tecnologia da indústria da moda permite agora novos domínios de produção em massa nunca antes alcançado, como é o caso de *Issac Singer*, por ter inventado e patenteado a sua máquina de costura, em 1846. Esta máquina que poderia ser adquirida a prestações, foi assim amplamente comercializada, ao que foi denominada de “democratizadora da moda”. Mas a verdade é que devido à baixa

remuneração que se recebia do trabalho de costura, as mulheres tornaram-se “verdadeiras escravas das suas máquinas”. *Cosgrave* (2012, p. 194) Depois das máquinas vieram outras inovações, como os moldes de papel para a confeção de peças de roupa. Com a introdução da energia a vapor vieram também as máquinas para passar as peças. Foi nesta altura, por exemplo, que em Lisboa se inauguram os Armazéns do Chiado e do *Grandella*, que mudaram o paradigma da compra do vestuário.

2.1.5. Têxteis no século XX e XXI, em Portugal e no mundo

No início do século XX, deram-se os primeiros passos na Alta-Costura e na Moda. A Moda surgiu no momento em que o gosto pelo adorno vai para além da mera funcionalidade e representação social. Assim, a Moda surge como a possibilidade ou vontade de experimentar o novo. Com a moda acontece um fenómeno novo e de certo modo paradoxal: é possível ser-se único e inconfundível mas ao mesmo tempo, fazer-se parte de um determinado grupo. Há no conceito de Moda, a ideia de individual e efémero, o que lhe dá um poder de sedução incomparável.

Sem dúvida que os fatores sociais, políticos e económicos, que decorreram no século XX, podem ter contribuído para explicar a existência da moda, assim como as evoluções que passaram. No entanto, estes fatores não são suficientes para descrever o fenómeno que é a Moda. A moda, tem as suas próprias leis formais, e é só por este motivo que se pode igualar à Arte. Assim, como a Pintura e a Literatura, a moda também interpreta o mundo do Homem de uma maneira muito própria. E não deve ser encarada como mero produto de consumo. A Moda tem a capacidade de movimentar-se numa linha que separa o Consumo da Arte. Muitos estilistas são reconhecidos como artistas. Há em muitos desfiles verdadeiras “obras de Arte sob a forma de peças de vestuário que são impossíveis de se usar no dia-a-dia” (*Lehnert*, 2001, p. 6). É que as criações de Alta-Costura e as encenações de moda tem um objetivo muito claro que é criar ideias renovadas do corpo humano.

Até aos meados do século XIX, a produção de vestuário era totalmente manual, os alfaiates produziam em exclusivo vestuário para o sexo masculino enquanto as costureiras e modistas produziam vestuário feminino. A produção era feita à medida e ao gosto do cliente. Saber costurar era uma prática vital para as famílias mais pobres mas as senhoras das famílias burguesas apesar de também saberem, tinham mais possibilidades de comprar roupa confeccionada. O que mudou na segunda metade do século XIX, com *Charles Worth*, foi o facto de um homem confeccionar vestidos para senhoras segundo o seu próprio gosto. *Worth* criava coleções de peças de vestuário que apresentava depois às senhoras da sociedade, as quais só poderiam escolher os tecidos que o próprio *Worth* tinha à disposição. Esta abordagem fez de *Worth* um criador de Moda e não um mero criador de vestidos, o que o tornou um criador de Alta-costura.

As linhas e as formas do vestuário mudaram radicalmente relativamente aos séculos anteriores, assim como essas mudanças foram constantes e de modo cada vez mais rápido. É no século XX que as mulheres vestem pela primeira vez calças, por exemplo. Surgem nomes, surgem tendências, o vestuário ajuda a mudar a formas de estar, de viver a vida. Assim numa breve referência a um século tão rico e tão criativo a todos os níveis, deixemos apenas algumas referências. Os primeiros anos do século XX, para além do pioneiro *Charles Worth*, surgem outros nomes marcantes como os costureiros *Mariano Fortuny* ou *Paul Poiret* que foi o primeiro estilista francês a viajar pela Europa e Estados Unidos para promover a Moda francesa.

Nos anos vinte do século passado, no período após-guerra, surge uma nova consciência sobre a moda, a moda para todos. Há uma nova ideia da feminilidade, que é considerada demasiado masculina. Há também a ideia dos seres andróginos e a ideia do futurismo. Há um nome a reter neste período, *Sónia Delauney*, uma artista que teve a audácia de transpor a Arte para o dia-a-dia através do vestuário.



Figura 12 – As *garçonnes Bibi*, do filme *La Symphonie Pathétique*, Paris 1928. (Lehnert, 2001, p. 21)

A Moda em tempos de crise, 1930-1945. Este período é profundamente difícil, na Europa e no mundo, com a segunda Guerra Mundial. Por isso, ou apesar disso, há um grande desenvolvimento na indústria Têxtil. Neste período de guerra, há muita investigação, que teria como objetivo ser aplicada na própria guerra, mas que viria a ser aproveitada para outros fins. No Têxtil, por exemplo, como os materiais eram escassos, surgem materiais alternativos como o *Rayon* e *Nylon*, materiais artificiais e sintéticos que foram aplicados como fibras e depois em tecidos.

A nível artístico há a associação da moda com o Cinema, nos filmes mudos, por exemplo, as atrizes usavam a roupa do dia-a-dia, mas é a imagem de *Greta Garbo*, a mulher misteriosa e inatingível, protagonizada por *Marlene Dietrich* que é inesquecível. Surge também o *Design* e o Surrealismo na moda. Os nomes de referência deste período são *Nina Ricci*, *Madeleine Vionnet*, *Marcel Rochas*, que por exemplo, foi o mestre dos efeitos dramáticos, ele lançou os fatos e calças e casaco para senhora. *Coco Chanel* (1883 –1971) adequou o vestuário ao estilo moderno das mulheres deste tempo com o conceito

de *total look*. Em oposição surge a figura mais brilhante da história da moda, que é *Elsa Schiaparelli*, para quem a moda era arte e cuja inspiração vinha dos artistas surrealistas. “A estilista colaborou com artistas como, por exemplo, Salvador *Dali*”. (Lehnert, 2001, p. 39).



Figura 13 – Vestido com bolsos “ gaveta” de *Elsa Schiaparelli*. (Lehnert, 2001, p. 39)

Logo após a guerra, a moda não sofreu alterações, havia escassez de materiais e as formas continuavam austeras com a silhueta de linhas estreitas e ombros largos. Mas em 1947, aconteceu algo inesperado, um jovem estilista, apresenta ao mundo, a sua primeira coleção de Alta-Costura, ao qual a imprensa americana intitula de *New Look*. Este jovem, de nome *Cristian Dior* (1905 –1957), apresentou uma moda feminina, que acentuava as curvas do corpo de forma sumptuosa e luxuosa. O sucesso foi tal que as suas criações foram copiadas por todo o mundo. Esta reação não foi por acaso, “as pessoas estavam sedentas de viver uma realidade nova, (...) queriam esquecer miséria, a destruição e a morte”. (Lehnert, 2001, p. 43). O luxo que *Dior* apresentou representava uma nova vida que todos desejavam.



Figura 14 – *New Look* dos anos 50 de *Dior*. (Pinto, 2001, p. 61)

Nos anos cinquenta do mesmo século, verifica-se uma certa rebeldia da juventude contra a geração anterior, que continuava a tarefa de reconstruir a prosperidade perdida com os anos da guerra. Em França surge o movimento existencialista que criticava a sociedade baseada nos valores burgueses. Contrapunham-se com ideias de concepção mais individualista da vida humana, em que cada ser humano deve procurar dentro de si, o sentido para a sua existência, sem estar condicionado a valores herdados. Esta posição era refletida numa imagem de vestuário negro, de elegância sóbria, camisolas de golas altas.

Esta imagem foi adotada por filósofos, por exemplo, *Jean Paul Sartre*, Simone de *Beauvoir* ou *Albert Camus*. No entanto, a grande revolução veio dos Estados Unidos, sem pretensões intelectuais. Vinha em forma de arte, nomeadamente com a música, o novo estilo, o *rock and roll*. Os protagonistas eram *Elvis Presley*, *Jerry Lee Lewis*, entre outros, que para além de influenciarem a música do seu tempo, influenciavam na forma de vestir e de estar. Os meios de comunicação, como o rádio e os discos ajudaram a difundir este novo estilo de música por todo o lado. No entanto, foi a televisão que contribuiu para divulgar todas as novidades, de forma avassaladora a todos, sem discriminar sexo ou estrato social. Uma peça de vestuário que se transforma em símbolo, são as calças de ganga, elas transmitiam um certo estilo de vida, pois apesar de originalmente serem consideradas vestuário de trabalho, as calças de ganga, passam a ser usadas para tudo. As calças de ganga, transformam-se em peça de vestuário informal que funciona como protesto contra a burguesia estabelecida. “Além disso, eram práticas e robustas”. (*Lehnert*, 2001, p. 53). Hoje em dia, fazem parte do vestuário básico da maior parte das pessoas, tendo sofrido com o tempo alterações no corte e nos materiais. O *demin*, inicialmente em 100% algodão, hoje pode assumir outras composições com outras fibras, que devido às novas tecnologias transmitem novas características. A última novidade é a ganga repelente à água e antinódos.

Os anos sessenta estão marcados com a atitude da juventude como ideal da sociedade. Após a morte precoce de *Dior*, em 1957, um novo nome surge para dar continuidade a este império da Moda, *Yves Saint Laurent*, que apesar de muito jovem, vinte um anos, teve sucesso imediato. Há quem defenda que *Saint Laurent* é o estilista que criou a base do vestuário feminino moderno. Foi ele que apresentou os ternos unissexo, os *smoking* femininos, a silhueta em forma de A e as transparências. Introduziu nas suas coleções uma nova estética linear onde a saia aparece em todos os tamanhos, dos muito longos a muito curtos. Ele apresentou tecidos metálicos, os estampados, o topless, o estilo camponês, entre tantos outros exemplos. Foi infinitamente copiado. “O império de *Saint Laurent* inclui acessórios, roupas, fragrâncias, roupas masculinas e maquiagem”. *Cosgrave* (2012, p. 232)



Figura 15 – Vestido Mondrian, 1965 de YSL. (*Lehnert*, 2001, p. 62)

No entanto, é a *Mary Quant*, que é associada a minissaia, esta senhora também criou o estilo *Swinging London*, ao qual se associou um novo corte de cabelos curtos criado por *Vidal Sassoon*.

Aos anos do *Flower-Power* de 1970 a 79, associamos os nomes de *Thierry Mugler*, *Kenzo*, *Issey Miyake*, *Vivienne Westwood*, *Ralph Lauren*. É o período do cem por cento natural e feito à mão, da nostalgia dos estilos étnicos, das formas sem normas e do movimento *punk*. Os anos setenta caracterizam-se por uma politização muito forte no público, impulsionada pela juventude. Temas como conflitos entre o bloco de Leste e o Ocidente e a conseqüente corrida ao armamento das grandes potências mundiais ou a ecologia, fazem com que revoltas estudantis de maio de 68 se alastrem a outros domínios e territórios. As estruturas sociais transformam-se num tema fulcral e surgem tentativas de encontrar alternativas de vida comunitária, que foi muito impulsionada pelo movimento feminista. A moda é porta-voz da expressão como meio democrático. No entanto, é o movimento hippie que protagoniza a consciência do anti conformismo. O “regresso à natureza” foi o *slogan* que desde o início da crise do petróleo fez com que os jovens alemães de ambos os sexos agarrassem as agulhas de trico e croché e pusessem mãos a obra. Tudo o que se podia vestir era confeccionado assim. Esta moda caracterizou-se pelo desejo de autenticidade do regresso ao natural e à autorrealização.



Figura 16 – Colete e jardineiras, 1970/75 (Pinto, 2001, p. 63)

Os nomes mais marcantes dos anos oitenta são, entre outros, *Donnan Karan*, a quem associamos o *body* e o vestido envelope, *Cristian Lacroix*, *Paul Gaultier*, *Giorgio Armani*, *Gianni Versace*. Esta é a década do *glamour*, da diversidade de estilos pós-moderno. Há uma nova ideia de Ídolos. O vestir para o sucesso é a forma da moda americana. É a década caracterizada pelo culto do sucesso, pela ideia de que tudo é possível. A moda agora é um fenómeno internacional.



Figura 17 – Gianni Versace, 1984. (Lehnert, 2001, p. 95)

Nos anos 90 do século XX, surgem mudanças de perspectiva e transformações da ideia de moda. A competição cresceu ao ponto das marcas não terem mais a dimensão do seu criador, mas transformaram-se em grandes marcas mundiais. Exemplo desta mudança, é o caso do “Alexander McQueen que recebeu um milhão de dólares da *American Express* para produzir um desfile.” Cosgrave (2012, p. 236) Surge a moda para as diferentes faixas etárias. Surge a *Moda Retro*, o *Grunge*, o *Tecno*, o *Glamour*. Há tanto a *Alta-Costura* como o *Pré-à-porter*. Verifica-se a mudança de gerações nas grandes marcas de moda. Agora os estilistas não se limitam às roupas e acessórios, criam acima de tudo um estilo de vida. Hoje os estilistas são proprietários de restaurantes, criam mobiliário e cerâmica utilitária.



Figura 18 – Fato de Fátima Lopes, 1996. (Pinto, 2001, p. 71)

Nos primeiros anos do século XXI, reconhece-se a existência de uma maior liberdade de mentalidade ao qual a tecnologia acompanha e até se impõe. A inovação é o lema tanto ao nível das técnicas de produção como ao nível de marketing, o que faz desta indústria, uma das mais competitivas, o que possibilitou se estenderem a outros mercados complementares, como é o caso do *Design* de interiores. Porque o mundo hoje é muito competitivo e tem-se consciência que o vestuário, assim como todos os objetos que

utilizamos são mais que meros objetos, são meios de comunicação. Como *Eco* (1989) disse,

já não pode continuar a fazer o nó da gravata, todas as manhãs diante do espelho, sem ficar com a clara sensação de estar a fazer uma opção ideológica: ou pelo menos, de laçar uma mensagem, uma carta aberta aos transeuntes, e a todos os que se cruzarem com ele durante o dia. (p.7)

Todos sabemos que a roupa é para nos cobrir, para nos proteger, mas apenas em parte porque, há um outro sem número de escolhas que definem essa roupa, como a cor que se escolhe, a textura que se prefere, o corte da moda que se adota, o que certo modo, ajuda a definir quem somos, quem queremos ser. Pois vivemos numa sociedade onde tudo é comunicação. E “o mundo da comunicação não-verbal (insuspeitada como comunicação) tem uma amplitude sem limites” *Eco* (1989, p.11). Isso confere um poder muito relevante, hoje em dia a quem tem plena consciência disso e põe esse conhecimento em ação.



Figura 19 – Projeto de *Design* de moda da revista Vestir n.º 69. Primeiro semestre de 2010.

2.2. Os Têxteis no contexto Histórico da Educação Técnico-Profissional

Como testemunhos da vida humana, os têxteis contam a história da humanidade, pois estes desempenham um papel crucial no quotidiano das sociedades e como tal foi fundamental transmitir conhecimentos entre as gerações. Sabe-se que “esta arte pertencia às mulheres, deste os tempos mais remotos, de tal modo que o fuso e a roca acompanharam, a nível da história das mentalidades e ao longo dos séculos, uma das funções femininas” (Tavares, 2000, p.46). Em certas regiões portuguesas, é curioso verificar que ainda recentemente, a oferta do rapaz à namorada como proposta de casamento era uma roca.

Assim, é de notar que durante séculos qualquer “atividade produtiva, estando intimamente relacionada com as restantes esferas da vida social, não exigia a posse de competências prévias e específicas ao seu exercício”. *André Petitat* referenciado por Correia (1996) afirma que “nas cidades da Idade Média, a aprendizagem direta é regra, a escola a exceção” (p. 17). E constata que há uma relação íntima entre os espaços sociais que asseguram a “formação profissional” e aqueles que exercem atividades produtivas. Desta forma, as aprendizagens de qualquer ofício, realizavam-se no interior das próprias unidades produtivas medievais, regulamentadas por “contrato de aprendizagem” que seria estabelecido com o mestre de ofício. “Este contrato, primeiro oral e depois escrito, fixo o preço e a duração da aprendizagem, precisa os deveres do mestre e do aprendiz”, e só assim o aprendiz assegura entrada nesse processo e corporação. A duração da formação, que à partida se assume ser de longa duração, não depende dos processos ou complexidade da atividade, mas foi artificialmente alongada ao longo dos tempos, pois asseguravam a existência de “mão-de-obra barata”. O que verifica Correia (1996), é que as

determinantes que interferem na organização da formação não são, portanto apenas de natureza “técnico-pedagógica” ou tecnológica. Ela está subordinada a imperativos de natureza económica e de natureza simbólica. (p.17)

Alain Touraine em 1962, como também refere Correia, realça que “o operário de ofício, no antigo sistema de trabalho, possui conhecimentos técnicos inseparáveis da experiência e da habilidade, ele tem a possibilidade de se adaptar a materiais ou a máquinas susceptíveis de variação”, e com o tempo essa capacidade aumenta, tanto no seu próprio trabalho como em trabalho de equipa. ´

É curioso que *André Petitat*, dizia que a atividade artesanal, é onde os saberes são manipulados e “por vezes secretos, por vezes tão complexos que não se podem reconstruir, só podem ser transmitidos por via oral” (Correia, 1996, p.18). A escola surge assim, como “uma instância de formação profissional” do clero, cuja “atividade profissional exigia domínio da escrita e do latim”, no entanto consolidou-se mais como instância de produção e reprodução de uma burguesia mercantil que manipulava saberes profissionais. Entende-se

assim, o papel relevante da Igreja e da Burguesia na produção dos posteriores sistemas de ensino.

Naturalmente que, os sistemas de ensino modernos são sequência de um processo socio-histórico de produção de um conjunto de condições, principalmente culturais, que permitem ser possível a criação da estrutura do trabalho pedagógico, normas de disciplina, a serem implementadas em contexto escolar e que depois seriam projetadas para contexto profissional. O processo socio-histórico de produção, em plena Idade Média, por exemplo, consistia num sistema de aprendizagem em comunidades profissionais de artesãos e os comerciantes. Isto faz-nos compreender como era esta íntima relação entre a formação e o trabalho.

Foi no entanto, muito tempo depois, com a reforma de Marques de Pombal, em pleno século XVIII, que se reflete um conjunto de preocupações sobre o controlo das práticas educativas. É nesta altura que se passa para a racionalização organizada do sistema e introdução dos saberes técnicos em planos de estudo, com maior relevo no ensino superior. Estes saberes técnicos desenvolvem-se, por exemplo, com a criação da Aula do Comércio em 1759 e da Aula Náutica em 1764. Esta reforma Pombalina foi inovadora, mas ainda cheia de ambiguidades, o que era um facto observado além-fronteiras, nomeadamente em Inglaterra, onde em 1807, já se discutia, na Câmara dos Comuns, a escolaridade obrigatória e se defendia que “a educação ajudaria a formar muitos hábitos benéficos de natureza indelével: hábitos de submissão e respeito pelos superiores”. (Correia, 1996, p.26)

Por volta desta altura, mais propriamente em 1780, em pleno reinado de Maria I, para resolver muitos dos problemas sociais, decorrentes ainda do terramoto de 1755, Pina Manique juntamente com um leque de colaboradores, então prestigiados, cria a Casa Pia, com a função de receber crianças e jovens, órfãos mas também mendigos e prostitutas. A Casa Pia, já em 1793, é considerada uma grande instituição e tornou-se a escola precursora do Ensino Técnico- Profissional, e do Ensino Artístico em Portugal. Depois de constantes mudanças geográficas, a Casa Pia integra em 1878, a primeira Escola Normal Portuguesa, onde se desenvolve o ensino artístico, musical e técnico-profissional, como é também pioneira na ginástica. Como Fontes (2012) afirma, é devido ao poder e energia de Pina Manique, que a Casa Pia cresce e fica repartida em três espaços, a “casa da força” para “regeneração de adultos”, que aprendiam diversos ofícios, nomeadamente de cardar, limpar o linho e o algodão; a “casa de Santa Margarida de Cortona”, destinada a mulheres prostitutas que tinha principal ofício, o de fiar o linho e o algodão. Pina Manique mandou ele mesmo equipar estas casas com teares, rodas de fiar e todo o equipamento indispensável a estas atividades; a “casa de Nossa Senhora do Livramento”, servia de prisão e era destinada a delinquentes que se ocupavam dos trabalhos mais pesados da Cordoaria. Esta

instituição tornou-se rentável. E com o tempo outras casas se juntam, como a “casa de Santa Isabel, destinada a crianças abandonadas, que além de adquirirem instrução aprendiam os bordados, a tecelagem e outros ofícios; outras tantas casas foram se juntaram ao projeto, com outras tantas especialidades.



Figura 20 – Diogo Inácio de Pina Manique, fundador da Casa Pia e outros colaboradores.

Também no Porto, foi criada oficialmente em Janeiro de 1884 a atual Escola Secundária Artística de Soares dos Reis, designada nessa altura como Escola de Desenho Industrial de Faria de Guimarães do Bonfim. Os primeiros quarenta anos o ensino dirigiu-se à formação da classe trabalhadora, primeiro apenas a operários e mais tarde a filhos de trabalhadores sem atividade profissional. Facultava Cursos de Desenho Elementar e Industrial: Pintor, Decorador, Tecelão, Formador e Estucador, e ainda Cursos Complementares de Cinzelagem, Marceneiro, Gravador em Aço, Ourives, Entalhador, Pintor Decorador e Tecelão-Debuxador destinados exclusivamente ao sexo masculino. Para a população feminina foram criados os cursos de Liores Femininos, Costureira de Roupa Branca, Bordadora-Rendeira, Modista de Chapéus e Modista de Vestidos. Um ano mais tarde foi criado o Curso de Habilitação à Escola de Belas Artes. (<https://www.essr.net/index.php>)

É importante esclarecer que há autores que assinalam que o estabelecimento da escolaridade obrigatória permitiu identificar uma separação entre a preparação para uma atividade e o seu verdadeiro exercício que por sua vez fez surgir legislação visando a regulação do trabalho infantil. Seja como for, no século XIX e no início do XX, a entrada no mundo do trabalho era precoce. Existem relatórios que confirmam que em 1864, em França, por exemplo, vinte por cento da mão-de-obra industrial era constituída por crianças entre os seis e doze anos. A realidade portuguesa não era muito diferente disso. No início do século XX, no norte do país,

a hierarquia dos salários era tal que entre uma rapariguinha de menos de doze anos empregada no setor da fiação e um operário de mais de cinquenta e cinco anos, na fiação ou na tecelagem, havia uma diferença de rendimentos de mais de um para dez no fim da semana. (Correia, 1996, p.28)

Admite-se então, com o estabelecimento de uma escolaridade obrigatória, a necessidade de substituição do trabalho infantil por trabalho feminino. Em Portugal existiram, de facto, setores profissionais que eram denominados de setores femininos, por serem realmente dominados pela população feminina, poderia especular-se que seria por dominarem a sua execução, o que deveria querer dizer que seriam remunerados adequadamente. Mas, na realidade, as mulheres eram preferidas por serem mão-de-obra mais barata. O setor Têxtil era, sem dúvida um caso destes, nomeadamente e a título de exemplo, “na indústria dos lanifícios, em que as operárias não especializadas ganhavam menos 40% do que os homens em 1939” (Pimentel, 2000, p.47). Em 1940, as mulheres constituíam cerca de 64% dos postos de trabalho de caráter “auxiliar” e serviços domésticos. Entre estes trabalhos tradicionalmente femininos contam-se também os da educação, nomeadamente o de professora primária, que representava 60%.



Figura 21 – Costureiras dos Armazéns do Chiado. (Pimentel, 2000, pp.75-76)

Foi ainda nos finais dos anos trinta do século XX, que surgiram em Portugal organizações no âmbito da Educação. A Obra das mães para a Educação Nacional (OMEN) e a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF), foram duas organizações que surgiram durante o Estado Novo e cujo objetivo seria reeducar as mulheres adultas, educar as crianças e jovens. Estas organizações foram criadas pelo então, ministro da Educação Nacional Carneiro Pacheco. Para este ministro havia realmente a necessidade de reduzir o analfabetismo, “mas só até ao ponto em que a sua diminuição possibilitasse o enquadramento da população pelo regime” em vigor. Ou seja “os portugueses não tinham efetivamente necessidade de ser muito instruídos embora precisassem de saber ler o mínimo para serem educados, (...) para serem receptores da ideologia salazarista e conhecerem os princípios do Estado Novo (Pimentel, 2000, pp.75-76). Assim, para se conseguir diminuir o analfabetismo sem realmente aumentar a instrução, o regime centrou-se no ensino primário, que inicialmente era de quatro anos e depois passou para três anos. Foi então, a partir de 1937, que passou a existir um ensino elementar uniforme e obrigatório para todas as crianças portuguesas do sete aos doze anos de idade. No entanto, havia também um ensino complementar mas facultativo, o quarto e quinto anos, para aqueles que desejassem a continuação dos estudos ao “nível de conhecimentos úteis à vida familiar”. É

importante referir, neste estudo, que o regime adotou mais algumas medidas, nomeadamente a adoção de um manual único para cada ano letivo e a separação dos sexos nos estabelecimentos de ensino. O ensino secundário também foi reformulado, nesse mesmo ano. Carneiro Pacheco instituiu, entre outras normas a obrigatoriedade de frequência, “no primeiro ciclo dos liceus femininos e nas turmas femininas dos liceus mistos, aulas de labores femininos (art. 6.º, §5) que foram acrescentados ao curso de higiene geral e de puerilcultura” (Pimentel, 2000, p.78).

Os objetivos políticos e ideológicos do Estado Novo ao criar este tipo de organizações femininas e de juventude seriam a de promover atividades e iniciativas como instrumentos de inculcação da moral e ideologia em vigor, naturalmente. Assim, através destas organizações transmitia-se às jovens determinados valores e comportamentos. Como refere Pimentel (2000), “educar, formar ideologicamente os jovens sem os integrar em partidos ou milícias, mas num movimento nacionalista de caráter espiritual era o objetivo de Carneiro Pacheco” (p.198), que já teria definido mesmo antes de assumir o ministério de instrução. A educação física foi a primeira disciplina promovida, mas é preciso reafirmar que a esta disciplina seria diferente entre rapazes e raparigas. De notar que foi em 1941, para “dar corpo à educação integral física, moral e intelectual das raparigas” (p.222), oficialmente definido o programa de atividades das escolas, nomeadamente daquelas que viriam a formar as elites da “Mocidade”. Como declarou Pimentel (2000), foi através do

Decreto-Lei n.º 31 908, de 9 de março, que determinou a aprovação dos estatutos de todas as associações de juventude passassem a ser uma atribuição da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa (ONMP), como também o Decreto-Lei n.º 32 234, promulgado em 31 de agosto, estipulou que todas as atividades extraescolares e assistenciais das escolas passassem para a tutela das Mocidades. (p.223)

Com o surgir da guerra, inicialmente a Guerra Civil espanhola e depois da segunda Guerra Mundial, este propósito de formar uma “mulher nova” perdeu peso. Pelo que, só dez anos após a criação destas organizações femininas e sob a tutela do novo Ministro da Educação Nacional, Fernando Pires de Lima, se reformou o ensino liceal, o ensino técnico oficial e também o particular. Assim, integraram-se as atividades das Mocidades nos currículos escolares através do “Estatuto do Ensino Liceal”. A leitura feita então, foi que a religião voltava a ficar integrada na escola, mas a cargo da Igreja Católica e as disciplinas de educação física, canto coral e labores, ficariam a cargo da MPF, ou seja, sob a sua orientação e fiscalização. Relativamente ao ensino secundário, as atividades exteriores ao plano escolar que visavam a “formação nacionalista e a educação familiar e social da mulher”, iam da economia doméstica, à culinária, ao corte e costura, à enfermagem e à jardinagem. Foi a partir de outubro de 1947 que as atividades da MPF foram integradas nos horários escolares tanto do ensino primário como no secundário. Nos centros escolares das escolas técnicas, nomeadamente das escolas comerciais, as alunas eram obrigadas a

frequentar as atividades de formação moral e nacionalista e labores, que se realizavam aos sábados. Enquanto, nas escolas industriais tinham de frequentar as atividades de canto coral e educação física. Depois de 1956, a frequência das atividades especializadas da MPF passou a ser voluntária a partir do quarto ano do secundário e do primeiro ano dos cursos de formação do ensino técnico. Mas a MPF não abdicou da obrigatoriedade da frequência até ao terceiro ano do liceu, das atividades de formação moral e social, agora com novo nome, canto, ginástica e labores. Com estas atividades de iniciação artística, a MPF teria um triplo objetivo de formação, ou seja o propósito de preparar as jovens para a tarefa de “embelezamento da vida quotidiana e de conhecimento da arte em geral e da arte portuguesa, em particular” (Pimentel, 2000, p. 296). É de realçar que este programa durou dez anos.

Não se deve descorar que foram mesmo criadas escolas especializadas nas Artes. Estas escolas surgem focadas unicamente no estudo das Artes, são exemplo a já referida, Escola Artística Soares dos Reis, no Porto e a Escola Artística António Arroio, em Lisboa, cuja génese remonta a 1919, ano em que foi fundada a Escola de Arte Aplicada de Lisboa.

(...) um princípio de especialização (...) diz respeito aos alunos que pretendem dedicar-se a qualquer arte industrial (...)inscrevem-se numa escola especial destinada a produzir artistas das artes industriais e que se denomina Escola de Arte Aplicada, onde ao lado do desenho especializado, têm a prática oficial respectiva. (In. *Diário do Governo*, I série de 05.12.1918, decreto n.º 5:029, de 1 de Dezembro de 1918)

Os programas escolares no âmbito das artes entre 1936 e 1948, desenvolviam as capacidades de observação, reprodução e decoração. A prática era através do desenho à mão livre, desenho geométrico, desenho de invenção para decoração. Foi, no ano de 1942 que o Estado Novo aprovou o regulamento das Escolas do Magistério Primário. “As professoras adestram-se num receituário de exatidão de traço ou coração-lacinho-flor” (Pais & Correia (1996, p. 4), e dobragens de outras formas estereotipadas, e documentam-se as aulas femininas, de Labores, que serviam para “preparar para a vida”.



Figura 22 – Aula de Labores na Voz do Operário. (Pais & Correia, coord., 1996)

No entanto, no período de 1948 a 1968, os programas escolares pretendiam desenvolver as capacidades como a expressão livre, observação e apreciação. Deve-se a Manuel Magalhães e à disciplina de Desenho do 1º ciclo da Escola Técnica, o desenvolvimento das capacidades de observação, reprodução e interpretação, imaginação e decoração. Como também, a Alfredo Betâmio de Almeida e ao seu compêndio de Desenho para o primeiro ciclo dos liceus, que reconhecia o Desenho Livre na programação escolar oficial. As capacidades desenvolvidas por este seriam a observação, reprodução e interpretação e a imaginação livre, cujas áreas de experiência seriam o desenho livre, composição decorativa e desenho geométrico. É interessante que neste período um artista chamado Calvet, M.M. Calvet de Magalhães, que se dedicou a uma escola preparatória em Lisboa, costumava promover sessões abertas ao Teatro, ao conto e outras formas de expressão, juntamente com outros artistas. Assim, outros nomes neste contexto de arte na educação surgem, como João dos Santos e Cecília Menano e sua irmã Isabel e Luz Correia.



Figura 23 – Aula de Lavoires da MPF. (Pimentel, 2000, p. 348)

A oferta educativa, por parte do Estado, durante especialmente a década de 60, estende-se à criação do Ciclo Complementar de Ensino Primário, constituído pela 5ª e a 6ª classe e à Telescola, destinada às regiões rurais e suburbanas, o que foi também consequência das “carências de mão-de-obra qualificada e das necessidades de desenvolvimento económico no quadro de capitalismo” (Ferreira, 1996, p.17), pois verificou-se, na década de 50, investimento estrangeiro significativo em Portugal, devido nomeadamente à entrada do país na OCEE, hoje designada OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. Logo o sistema educativo procurou adaptar-se, pois eram evidentes as lacunas ao nível da formação de mão-de-obra qualificada. Esta relação entre a educação e o desenvolvimento económico fez disparar, o número de alunos, especialmente nas escolas técnicas, neste período.

Neste sentido, os conhecimentos tradicionais deveriam acompanhar este desenvolvimento e como diz Castro (1981, pp.13-14), “é necessário reorganizar todo o processo de ensino e treino das técnicas têxteis” (...) “em Portugal não se pode dizer que a ideia de *Design Têxtil* esteja divulgada, nem sequer ao nível dos profissionais. A ideia básica do *bom gosto* ainda é a chave para muita gente. *Bom gosto* que, rigorosamente, ninguém sabe o que é”. Existem assim sem dúvida, questões muito pertinentes, ao nível do têxtil que se colocam, como é que se transmite esta Arte às gerações futuras? Existe, como assume Castro (1981), um problema no Ensino Têxtil, tanto ao nível das tecnológicas como do Desenho, porque a noção de *Design* não é totalmente transplantável ao Universo Têxtil, por exemplo.

Seja, como for, há, em pleno Estado Novo, a noção do Universo Têxtil como expressão cultural, mais vocacionado ao mundo feminino, pelo que se observa na organização escolar no final dos anos sessenta.

Observa-se de seguida, a organização escolar em Portugal durante o Estado Novo.

Quadro 1 – currículo das atividades circum-escolares em 1966

Graus de ensino	Atividades circum-escolares
Ensino primário; 1.º ciclo dos liceus e ciclo preparatório do ensino técnico	Formação moral, social e cívica; Lavoros; Orfeão; Conhecimento da localidade.
3.º ano do liceu	Formação moral, social e cívica; Economia doméstica; Educação musical.
4.º ano do liceu	Conhecimento da localidade; Arte de dizer; Culinária I.
5.º ano do liceu	Higiene; Primeiros Socorros e enfermagem; Culinária II; Corte e confeção.
6.º ano do liceu	Economia doméstica; Puericultura; Decoração; Iniciação teatral.
7.º ano do liceu	Puericultura; Psicologia infantil; Economia doméstica e Relações humanas.
Escola técnica (curso geral de comércio)	Educação musical; Corte e confeção; Conhecimento da localidade
1.º ano	
2.º ano	Arranjo do lar; Educação artística; artes plásticas.
3.º ano	Formação moral, social e cívica; Relações humanas; Psicologia infantil.

Fonte: IANTT. Arquivo MP/MPF, <Despachos ministeriais>, ano letivo 1966/67. (Pimentel, 2000, p.297)

No período de 1966 até à revolução dos cravos, em abril de 1974, verifica-se que se acentua a importância dos meios de comunicação, nomeadamente dos audiovisuais na educação. É de realçar o papel da Fundação *Calouste Gulbenkian* e do seu Centro de Investigação Pedagógica no desenvolvimento de práticas educativas no âmbito das Artes. Como exemplo, é o reforço de equipamento nas escolas, como acontece na Escola Técnica António Arroio e no Liceu Normal Pedro Nunes. Há uma corrente de análise estética que segue a tendência da análise construtiva tipificada pela Escola Alemã *Bauhaus*. Com este novo modelo não se inicia apenas uma reforma no ensino mas antes uma reforma curricular em Portugal, ou seja, generaliza-se a linha *Bauhaus* nos novos programas escolares.

Desde a implementação do ciclo preparatório do ensino secundário até abril de 74, houve continuidade tanto ao nível dos currículos, como da orientação escolar e ao nível da filosofia educacional, que estava orientada para a valorização da tradição cultural. Após 1974, surgem três momentos de rutura: 1º) a introdução de uma filosofia reconstrucionista no currículo, cujas metas são aquisição de saberes e instrumentos de aprendizagem; desenvolvimento da autonomia e sociabilidade e também a sensibilização para valores subjacentes da qualidade de vida. 2º) Alteração da disciplina de História e Geografia de Portugal em duas disciplinas, os Estudos Sociais e a História, no primeiro e segundo ano respetivamente, no terceiro há a reorganização do Ciclo Preparatório, repartido em duas grandes áreas, a comunicação e a expressão, desta forma assume-se um carácter mais socializador e operava-se a síntese entre o saber académico e o técnico. Evidencia-se também, a aprendizagem para a cidadania, que pode englobar a aprendizagem moral e da democracia, como a educação para a autonomia e criatividade, cujo princípio seria inspirado nos modelos de *Piaget*. (Ferreira, 1996)

Quadro 2 – Estrutura básica do currículo do ciclo preparatório a partir do ano letivo 1974 / 75

Áreas	Disciplinas	Carga Letiva (horas/ semana)	
		1º ano	2º ano
Comunicação	Português	5	4
	Língua Estrangeira	4	4
	Matemática	3	3
	Educação Visual	2	2
	Música	1	1
	Educação Física	3	3
Experiência	Estudos Sociais	3	-
	História	-	3
	Ciências da Natureza	2	3
	Trabalhos manuais	1	2
	Religião	1	1

Fonte: *A evolução do ciclo preparatório* (Ferreira, 1996, p.45)

Ferreira (1996) afirma ainda que a reforma deste período teve como principal defeito a destruição do conceito conjunto letivo do ciclo preparatório. Deixou de existir um vínculo entre o Professor de Português/ Estudos Sociais/ História ou da Matemática/ Ciências da Natureza, verificando-se que o número de professores por turma chegar “ ao número deplorável de onze” (p. 45). O que, como este autor afirma, poder ser um elemento fator de perturbação, depois de se ter quatro anos com um só professor. Também verifica-se, por outro lado, a compartimentação curricular onde se poderia constatar uma maior unificação, nomeadamente nas disciplinas de Línguas, Estudos Sociais e História, ou mesmo na Educação Visual e Trabalhos Manuais, entre outras. As disciplinas das Educação Visual e Trabalhos Manuais, onde se incluíam os Têxteis e as Artes dos Tecidos, que se enquadravam nos componentes curriculares de instrumentação técnica, apenas despendiam de cerca de dez a treze por cento da carga letiva em 1974/75.

Só depois das propostas de nova reforma curricular de 1986, é que se aumenta a carga letiva desta área disciplinar, denominada, em 1988, de área interdisciplinar de Iniciação artística e manual. As disciplinas eram a Educação Visual e Manual e a Educação Musical, com cargas letivas no quinto e sexto anos de cinco e três horas semanais para cada uma das disciplinas respetivamente. Estas propostas apenas foram aprovadas em 1989, pelo Ministro de Educação Eng.º Roberto Carneiro. No entanto, a versão final, pode-se dizer, em forma de síntese, que incluíam algumas inovações relativas ao passado recente do currículo do Ciclo Preparatório do segundo ciclo de 1974 a 1989. Surgiu a criação do conceito interdisciplinar consubstanciado na junção das disciplinas de Educação Visual e Trabalhos Manuais, passa a chamar-se de Educação Visual e Tecnológica. No entanto, no 3º ciclo do Ensino Básico, ou o 7º, 8º e 9º anos, do anterior Ensino Secundário Unificado, a disciplina antes designada de Trabalhos Oficiais, onde se incluíam as diferentes áreas técnicas, da Mecanotecnia, Eletrotecnia, Práticas Administrativas, Madeiras, Artes dos Tecidos e Têxteis, entre outras, passa a denominar-se de Educação Tecnológica. Esta nova designação visa entender um novo olhar para o mundo. Como diz Silva, Payo & Gomes (1992):

O evoluir do mundo contemporâneo aponta para uma grande mobilidade profissional, para uma organização de trabalho assente em especializações impossíveis de prever e relativamente às quais, portanto, apenas se pode criar uma grande capacidade de mobilização e reorganização de conhecimentos, assentes numa prática do mundo – e do mundo tecnológico, o mais diversificado possível. (p.31)

Apesar disto, a Educação Tecnológica perde estatuto curricular, ao incluir numa única disciplina todas as áreas técnicas, perde também carga horária de três horas semanais para hora e meia. E perde, por se dividir no ano letivo com outra disciplina de oferta de escola, pelo que passa a ser semestral, com a turma desdobrada.

Mesmo com contínuas reformas à organização curricular do Ensino Básico, que só depois 1986 assume os nove anos de ensino obrigatório, tem o propósito de melhorar o nível de conhecimentos dos jovens. No entanto continua-se a verificar um baixo nível de conhecimentos no final dos nove anos, para além do facto de muitos jovens não conseguirem completar a escolaridade obrigatória na idade respetiva. Por isso, em 1996, inicia-se uma longa reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico. Como afirma Abrantes (2001), esta nova reorganização curricular tem como objetivo “assegurar uma formação geral comum a todos os alunos que lhe garanta o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões”, tendo em conta “a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (p.41). Deste modo propõe-se às escolas que criem projetos que permitam uma gestão flexível dos currículos e que vão ao encontro das necessidades dos alunos. Para isto têm como base o Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico de 1998. Este modelo mais aberto contrapõe-se com anterior modelo que tinha uma orientação focada no desenvolvimento curricular por objetivos. Esta proposta visa implicar uma grande responsabilidade e autonomia, tanto ao nível do desenvolvimento e gestão dos diversos componentes curriculares como à da sua articulação, o que se irá refletir no esforço de cooperação e trabalho do corpo docente de cada escola. A formalização dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo, como também da avaliação das aprendizagens surge com o Decreto- Lei n.º6 /2001. Como diz Galeão (2005) “Este diploma determina a necessidade do currículo nacional ser adaptado ao contexto local de escola e de turma” o que será implementado através da elaboração de um Projeto Curricular de Escola que por sua vez será desenvolvido em função do contexto de cada turma, num projeto curricular de turma. Surgem, com este decreto três novas áreas curriculares não disciplinares, o Estudo Acompanhado, Área de Projeto e a Formação Cívica e são aprovados os desenhos curriculares do primeiro, segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico.

Naturalmente, aqui realça-se a disciplina curricular de Educação Tecnológica. Destaca-se nesta disciplina, “a atitude tecnológica que se deseja ao aluno à saída do ensino básico, que toma diferentes expressões e modos de concretização em cada um dos ciclos” (Silva, Payo & Gomes, 1992, p. 37). Pretende-se então, uma sequenciação e articulação vertical, desde a experiência globalizante do primeiro ciclo, com suas explorações técnicas, passando pela exploração integrada de problemas estéticos, científicos e técnicos no segundo ciclo, até experiências marcadamente científicas e técnicas no terceiro ciclo. Assim, ao aluno, no final do ensino básico, espera-se que seja autónomo, consciente, crítico, interveniente, capaz de construir o seu conhecimento e de o perspetivar socialmente, numa perfeita integração entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

No início do ano 2000 foi publicado um estudo sobre a Indústria Têxtil em Portugal, no âmbito da evolução das Qualificações e Diagnóstico das Necessidades de Formação, publicado pelo INOFOR, que visava compreender a dinâmica competitiva dos empregos e qualificações do setor. Neste estudo não podemos deixar de fazer referência a algumas entidades associadas ao setor. Instituições tecnológicas e de formação tais como o CITEVE, CENATEX e ESTEBI, bem como importantes escolas formadoras, criadas por protocolos estabelecidos entre o IEFP e as associações empresariais representativas das diversas indústrias do setor têxtil e confeção, nomeadamente o CILAN, CITEX e o CIVEC, que em 2011, através da Portaria nº 135/ 2011 de 4 de Abril, se uniram numa única identidade a MODATEX – Centro de Formação Profissional da Indústria Têxtil, Vestuário e Confeção e Lanifícios. Esta nova entidade formadora do setor Têxtil, continua a ser um elemento fundamental para garantir o desenvolvimento do setor, de modo a “viabilizar novos modelos de competitividade” (Valente, 2000, p.7). Do que se concluiu que a qualificação dos recursos humanos, continua ser uma questão primordial, numa perspetiva de desenvolvimento das empresas face à agressividade da atual competição com vista à internacionalização num mercado globalizado. Valente (2000) reforça ainda que,

A formação profissional, tornou-se um fator chave, pois os desafios que se colocam num clima de mudança, a todos os níveis, tornam obsoleta a formação dos colaboradores (...) e obriga-os a um constante reforço das suas capacidades técnicas, (...) como a serem capazes de se adaptarem ao longo da vida profissional a um elevado número de actividades... (p. 139)

As pistas de orientação sugeridas para o setor são, entre outras, já detetadas, a criação de mecanismos que possibilitem a articulação entre diferentes entidades; aumento da legibilidade como a atratividade das formações, o melhoramento da qualidade de alguns cursos, a sensibilização e motivação de empregadores e trabalhadores para a formação continua.

Neste capítulo, no entanto, não podemos deixar de falar, do contexto específico onde foi aplicado este estudo que foi num Curso de Educação Formação de Acompanhante de Crianças, nível II, permite a dupla certificação, ou seja, qualifica o aluno com o nono ano de escolaridade e uma competência profissional no âmbito do acompanhamento de crianças. O que quer dizer é que, este profissional tem, que no respeito de imperativos de segurança e deontologia profissional, cuidar de crianças, durante as suas atividades, refeições, horas de repouso, vigiando e orientado o comportamento e atividades e também ter atenção a cuidados da higiene, vestuário, alimentação e acompanhamento em passeios, visitas de estudo e excursões, onde podemos assumir uma panóplia enorme de outras tantas atividades nomeadamente de vertente cultural, onde naturalmente se incluem os Têxteis.

O Curso é composto por um conjunto de disciplinas de tronco comum com qualquer curso de CEF, ver Quadro 1 (p.2). Mas diferencia-se, no entanto, nas disciplinas científicas que são a matemática aplicada e a psicologia. As unidades de itinerário de qualificação estão repartidas por três grandes áreas do saber, a psicologia, a biologia e as expressões/ artes. Estas unidades denominam-se de acompanhamento de crianças, acompanhamento de crianças no domicílio, acompanhamento de crianças em creches e jardins-de-infância, abordagem sociofamiliar e atividades de tempos livres. Assim, as atividades principais do Acompanhante de crianças é o de vigiar e acompanhar uma ou mais crianças; acompanhar e apoiar crianças em atividades de tempos livres e cuidar de crianças no seu próprio domicílio.

No mesmo nível de área de formação, nível II, dentro do âmbito de apoio a crianças de jovens existe o Curso de Ação Educativa, em o profissional que assume praticamente as mesmas atividades que o Acompanhante de Crianças, mas ao qual se acrescenta a promoção e desenvolvimento integral e harmonioso tanto de crianças como desenvolvimento normal como de crianças com necessidades especiais de educação. Assim, este profissional tem como principais atividades o vigiar e acompanhar uma ou mais crianças, acompanhar e apoiar crianças em atividades de tempos livres e cuidar de crianças no seu próprio domicílio; auxiliar nas tarefas de vigilância de crianças em creches e estabelecimentos similares e acompanhar, apoiar e desenvolver atividades com crianças.

Ao nível do secundário, que não iremos explorar neste estudo, existe também o Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância. Onde existe módulo de Expressão Plástica, que tem cerca de 360 horas de formação repartido pelos três anos do curso. Seria, certamente, neste módulo, que seria possível incluir, trabalhos no âmbito da arte e ofício têxteis dentro dos programas existentes.

2.3. Os Têxteis no contexto histórico na Margem Sul do Tejo

Foi no tempo da revolução Industrial, que surgiu a primeira grande indústria do Seixal, é a indústria têxtil dos Lanifícios. O governo de então, compra na Torre da Marinha, a propriedade onde André *Durrieu* tinha um lavadouro de lãs, tendo sido mesmo fundada uma fábrica de Cobertores em 1831, que fornecia os cobertores para todo o Exército.

Esta fábrica por sua vez, veio transformar-se depois numa fábrica de algodão. Em 1855 é fundada a Fábrica de Lanifícios da Arrentela posteriormente denominada de Companhia de Lanifícios da Arrentela. A fábrica cresceu e em 1962, foi premiada com a medalha de prata na Exposição Industrial do Porto. Os seus produtos tiveram reconhecimento também em Lisboa, Paris e Viena. (Silva, 2004).



Figura 24 – Companhia de Lanifícios da Arrentela, a fachada



Figura 25 – Equipamento Têxtil ainda existente na Companhia de Lanifícios da Arrentela

No entanto, a produção Têxtil não se restringiu apenas a esta grande companhia, outras surgiram, nomeadamente a conhecida “Fábrica das sedas” do Fogueteiro, oficialmente conhecida por “*Fátea* – Fábrica de Têxteis Artificiais”, implementada em 1942, que seria inicialmente uma sociedade por quotas mas que cresceu para uma sociedade anónima, onde em 1955, já possuía uns estrondosos trinta mil contos de capital social, como foi noticiado no jornal do Comércio de 30 de dezembro de 1956. Com o investimento sobre o equipamento e maquinaria de onde se destacava a *ultra moderna râmola de marca “Vits”*, na sessão dos acabamentos, que possibilitava uma capacidade de rendimento extraordinário de mais de 80 metros de tecido por minuto. Deste modo a produção diária

poderia ascender aos 30 mil metros de tecido. Segundo Lima (2006), a notícia do referido jornal destaca ainda que:

na fábrica de cerca de 300 operários e 40 empregados distribuídos por diversas sessões entre as quais se destacam: Preparação e Tecelagem, 80 operários; Tinturaria, Lavagem e Branqueação, 20 operários; Estamparia, Fotogravura, Laboratório, 70 operários; Medição e Embalagem, 20 operários, não contado com outras secções tais como o Vapor, Eletricidade, Transporte, Serralharia, Carpintaria, Obras, Limpeza, Desenho, etc. (p. 169)

Os acionistas eram o Banco do Alentejo e entre as personalidades representantes surgem nomes como Dr. António Manuel Gonçalves Ferreira Rapazote ou Eng.º Francisco Gonçalves Cavaleiro Ferreira. Muitos dos operários, vêm da cidade capital dos lanifícios, região da Cova da Beira, a Covilhã.

Os procedimentos de trabalho vinham dessa região, onde podemos registar os sons de entrada e saída da fábrica. As instalações fabris, já possuíam para servir os seus funcionários, posto de enfermagem e cantina. Algumas das características destas fábricas são as suas chaminés muito altas, mas também o seu enorme depósito de água, que alimentavam as caldeiras para a preparação do vapor de água, fundamental às operações de tinturaria e acabamentos. O produto final era principalmente panos e tecidos estampados (“sedas” artificiais), que forneciam tanto o mercado interno como o mercado externo. No entanto, nos meados dos anos 60, a laboração viria a parar definitivamente, pelo que diziam, devido a dificuldades económicas/financeiras.

Este gigante espaço físico, então desativado, deu lugar a inúmeras fábricas quer do mesmo setor quer de outros, por exemplo: “Filosela – Sociedade Industrial Têxtil, Lda”. Indústria de tecidos; “Delta – Sociedade de Transformação de Papel, S.A.R.L.” Fabrico de sobrescritos, artigos de papel e cartão, tipografia, cartonagem e encadernações; ELO – “Fábrica nacional de material automóvel, S.A.R.L.” – fabrico todo o tipo de molas metálicas, atualmente está instalado em Paio Pires, no “Parque Industrial da Quinta Galega”; Caborei – Indústrias da Madeira do Seixal Lda.” – indústria de marcenaria e carpintaria.

Anos mais tarde já nos anos 70 e 80, também do mesmo espaço da extinta “Fábrica das Sedas”, surgem fábricas de confeção de vestuário como: – “*Blue Bell*”, fabricantes das calças de ganga “*wrangler*”, cujos proprietários seriam belgas; a “*Awab* – “Atlas Têxtil Lda.” – confeção de artigos de praia, campismo, desporto, etc.; – “*Steffensen*, confeções Lda”, confeção de vestuário de homem e senhora, que exportava para suécia; – “Alo Port – Alo Portuguesa Lda.”, confeciona vestuário e coletes salva-vidas, entre 1988 e 95.

2.3.1. Amora, o nome da freguesia, porquê?

A origem do topónimo Amora, designação conhecida desta localização vem da Idade Média, mas o porquê dela, não está totalmente esclarecido. O nome poderá estar relacionado com o fruto das Amoreiras, como está representado no “brasão de armas” da cidade. É lógico considerar que é por que há muito tempo se encontravam por ali amoreiras. (Lima, 2006, p.21) “Ainda hoje, no núcleo antigo de Amora de Baixo, se podem encontrar as seguintes placas toponímicas: “Rua das Amoreiras, “Travessa das Amoreiras” e “Beco da Amoreira”. Há um documento do século XIX que já faz referência à rua das Amoreiras.



Figura 26 – Amoreira junto à Baía do Seixal

Há testemunhos que fazem referência às muitas árvores com amoras espalhadas por toda esta região. Por exemplo, na Quinta da Medideira e na Quinta do Património, onde se diz, que as duas amoreiras que lá se encontravam eram de tal maneira grandes, que ao proprietário se pagava dez escudos por se apanhar e comer amoras durante meia hora.

Também é importante referir que existe mais do que uma espécie de amoreira, nesta freguesia. As mais comuns são: a amoreira branca (*Morus alba L.*), originária da China e Mongólia, a amoreira indiana (*Morus indica L.*) de origem do norte da Índia, também bastante cultivada em Goa, e a amoreira negra (*Morus nigra L.*), esta originária do médio oriente e Pérsia. O que nos desperta a atenção é que as duas primeiras espécies, que chegaram a Portugal, depois da época dos descobrimentos, naturalmente, são as que dão melhor alimento ao bicho-da-seda (BOMBIX MORI). A seda é uma fibra natural contínua, segregada pela larva do bicho-da-seda, que a produz quando forma o seu casulo, para se transformar em crisálida e depois em borboleta.

2.3.2. A Seda

A seda é então um filamento, que pelas suas propriedades naturais de brilho e leveza, desde os tempos mais remotos, é considerada uma fibra de luxo.

A produção da seda surgiu na China, há cerca de 4700 anos. Conta a lenda que a Imperatriz *SI-LUNG-SCHI*, ao passear no campo com a sua corte, reparou nuns “frutos brancos” de uma amoreira que por ali dava sombra. Eram os casulos de um inseto, o bicho-da-seda. A lenda conta também, que seria esta imperatriz a primeira pessoa a pensar no processo de desenrolar os fios que formam os casulos e aproveitá-los para a tecelagem de tecidos, muito finos e delicados.

A China ainda conseguiu deter o segredo da produção da seda durante alguns séculos. E deste modo conseguiu assim manter o monopólio da comercialização de tecidos de seda. Estes tecidos considerados muito especiais na Europa e ocidente apenas chegavam por intermédio de mercadores, que faziam a chamada “estrada da seda”, que percorria a rota do norte da Índia, da Ásia Menor, Bizâncio até chegar a Roma, onde a seda chegava a ser “mais cara do que o ouro”. De destacar que na China, o processo de produção de seda era um segredo de estado. Quem revelasse tal segredo podia ter como castigo a pena de morte.

Por este motivo, Araújo & Castro (1986, p.46), afirmam que em 550 da nossa era, o imperador Justiniano, resolveu enviar à China dois monges espiões, com o intuito de estudar o cultivo da seda. Foram estes que conseguiram trazer para a Europa, “escondidos no interior dos seus bordões de bambu, alguns ovos do bicho-da-seda”.

Neste período da Idade Média, a planície do Pó em Itália como em Provença tornaram-se os melhores produtores de seda.

Em Portugal, a indústria da Seda, devido à sua importância espalhou-se por várias regiões do país, mas o que era vital era plantar e verificar onde as amoreiras se desenvolviam de forma assegurar o alimento do bicho-da-seda.



Figura 27 – Cultura do bicho-da-seda.

2.3.3. Os Têxteis na Amora

Na freguesia da Amora, a “fábrica dos Xailes da quinta da Rosinha”, como era conhecida a fábrica de lanifícios que surgiu no início do século XX, estaria situada na chamada quinta da Rosinha, próximo do que é hoje o Pólo da Biblioteca Municipal da Amora. Seria, em dada altura, uma espécie de filial da grande “fábrica de lanifícios da Arrentela”, que já em 1908 teria cerca de 600 operários. Mas esta fábrica de tecidos de Amora, denominada “Firma Rosado e Rosinha”, uma firma familiar, teria apenas 50 operários, produzia xailes de lã e de seda. Estes xailes tinham forma quadrada mas eram depois dobrados em triângulo. Os de lã, seriam colocados pelos ombros, os de seda eram normalmente utilizados na cabeça. Todas as senhoras, independentemente da sua faixa etária, tinham estes lenços ou xailes. Tinham a função de agasalho num inverno. E eram quase sempre tingidos de cores escuras. As senhoras viúvas, por exemplo, não podiam sair à rua sem o seu lenço preto na cabeça.

Uma outra fábrica localizada na Amora, foi a “Fábrica das Cordas”, havendo muito pouca informação sobre ela. Sabe-se que existiu num local muito próximo do que é hoje conhecido por mercado municipal da Cruz de Pau. Poderá ter laborado entre os anos 20 e os anos 30. Produzia cordas feitas de sisal em várias espessuras, utilizadas certamente na amarração das embarcações ou como cabos para içar as velas, entre outros tantos fins. O que chegou até aos nossos dias foi o nome de rua, Rua da Cordoaria, onde estaria localizada esta fábrica.

Capítulo 3 – Estimulo à criatividade de jovens, nomeadamente em risco de abandono escolar

3.1. Estimulo ou Motivação

O estímulo, que neste contexto significa motivação, motivação para aprendizagem. Este é um tema difícil e complexo, que até os próprios psicólogos nem sempre estão em sintonia nas suas concepções, pelo que surgem uma grande variedade de opiniões sobre este conceito.

No dicionário Universal da Língua Portuguesa (1995, p.636), o substantivo Estímulo é (Lat. *stimulu*, agulhão), s.m. aquilo que estimula; agulhão, causa excitante; determinante energético; incentivo; brio; dignidade. E tem na mesma família de palavras, o substantivo estimulante, excitante.

Mas, para este contexto, interessa mais a palavra motivação, que é um neologismo relacionado com motivo, que tem origem latina *motus* ou movimento. Assim, Balancho & Coelho (1996) descreve que motivação, um motivo é aquilo por que nos movemos, que nos faz partir para a ação, agir, realizar uma qualquer atividade. Normalmente só agimos com motivação para tal. Então motivação é o processo, ou aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustem uma dada atividade, em que esta é canalizada num dado sentido. Podemos afirmar então, que motivação é tudo o que desperta, dirige e condiciona a própria conduta. Na motivação encontramos o meio para captar a aprendizagem de um aluno. Ajudar este a encontrar motivos para aprender é um desafio. Desafio é sinónimo de ultrapassar obstáculos que lhe permitam se aperfeiçoar, descobrir e rentabilizar as suas capacidades. A motivação está em todos os momentos da atividade humano. E há duas grandes fontes de motivação, as intrínsecas e as extrínsecas, segundo Balancho & Coelho (1996). As motivações intrínsecas são as inerentes ao homem, são o instinto, os hábitos e valores, o prazer e as atitudes. As motivações extrínsecas são as envolventes ao homem, o seu meio, um momento em si, um professor, um objeto.

3.1.1. Fontes de motivação

É pertinente entender o que são cada uma destas características que identificam cada motivação. Assim Balancho & Coelho (1996) caracteriza as fontes de motivação internas, como aqueles que surgem com fatores ambientais e internos do ser humano e que se manifestam pelo seu instinto. É uma reação impulsiva, que não tem caráter racional, mas que surge para a satisfação de uma dada necessidade. Os hábitos advêm das consequentes aprendizagens que no seu percurso social, o homem adquire. Para Balancho & Coelho (1996), estes costumes comportamentais e educacionais podem ser dados pela família e pela escola. Estes irão condicionar inconscientemente a forma de agir.

Relativamente as atitudes mentais, estas estão associadas à consciência do eu, à afirmação do ego. Um exemplo é a criança gosta de cumprir uma dada tarefa pelo que por sua vez espera reconhecimento da sua realização e desta forma melhorar a sua autoestima.

Os valores ou ideais, são padrões ou objetivos a atingir, segundo Balancho & Coelho (1996). A aspiração, o sonho a alcançar. Que se tornará uma espécie de inspiração, que leva o individuo a dar o máximo de si. O prazer é um reflexo automático que está fora do controlo consciente e que procura situações agradáveis.

Nas motivações extrínsecas ou externas tem-se em consideração o professor que influencia as aprendizagens dos seus alunos, como assume Balancho (1996). A relação de empatia e afetividade que se estabelece pode promover a aquisição de conhecimentos de forma mais espontânea e proveitosa.

Não se pode desconsiderar a influência do meio perante a aprendizagem, como afirma Balancho & Coelho (1996). O meio familiar e social em que se vive condiciona a formação do carácter, as aptidões e gostos de cada um.

A influência do momento é ditada pela maturidade do individuo, a sua estabilidade ou instabilidade emocional poderão condicionar as atitudes perante os desafios a ultrapassar. Para Balancho & Coelho (1996), muitas vezes cabe ao professor descobrir os motivos que estão por detrás destas atitudes e ajudar o aluno a encontrar o equilíbrio. Quando um dado objeto é apresentado ao aluno, este só por si, pode despertar emoções estéticas ou ser apenas uma novidade que poderá ser, assim, uma motivação.

3.1.2. Tipos de motivação

Para despertar o aluno deve-se ter em consideração que há vários tipos de motivação, a auto motivação e a hétero motivação, segundo Balancho & Coelho (1996). A auto motivação é observada quando o aluno deseja atingir uma dado objetivo e tenta alcançá-lo pelos seus próprios meios. *Goleman* (1997) afirma também, que a mobilização de nós mesmos, das nossas emoções ao serviço de um determinado objetivo, é essencial para concentrar a atenção, para a competência e até mesmo, para a criatividade. É necessário um autocontrolo emocional, é necessário saber “adiar a recompensa e dominar a impulsividade” (p.63) – que está subjacente a todo o tipo de realizações. E ser capaz de entrar em estado de “fluidez”, irá permitir desempenhos de grande qualidade, em qualquer área, pois este tipo de pessoas são altamente produtivas.

Mas o que se verifica cada vez mais é a hétero motivação, a que o aluno não demonstra qualquer motivação intrínseca para se dedicar às atividades, nem demonstra qualquer interesse particular pelas aulas. Como Balancho (1996) afirma, é aqui que o papel do professor é decisivo, pois este terá de fornecer incentivos ou estímulos que se transformem em motivos facilitadores desta aprendizagem.

No entanto, o tipo de motivação pode estar projetado num dado objeto, que por si pode, por um lado despertar curiosidade, interesse ou satisfazer uma necessidade. Por outro lado, se for um objeto estranho, poderá ser introduzida artificialmente como objetivo a alcançar, como por exemplo, um prémio ou uma recompensa.

A abordagem à tarefa, também é tida em conta, pois esta poderá funcionar se for reforçada através de um incentivo, do exemplo, do elogio. E não com ameaças, gritos e repreensões ou castigos.

3.1.3. Fatores motivadores das atividades escolares

Existem assim, fatores que servem de motivações para as atividades escolares. Estes poderão ser fatores potenciais, capacidades ou mesmo impulsos internos que se sujeitam à aprendizagem. Estes podem ser a curiosidade, a aptidão para dada tarefa, que pode ser um passatempo ou uma preferência para uma matéria ou tema de interesse. Mas existem os fatores emotivos, estes são condicionantes na medida em que se o aluno está estimulado, sente-se seguro produz melhor, trabalha mais. Mas se pelo contrário, se o aluno está desmotivado, tem más experiências sobre uma dada atividade, fica inibido pelo fracasso, tem medo de repetir o insucesso.

O professor, ao se aperceber deste facto, deverá contrariar esta atitude. Deverá criar situações de sucesso, de forma que estas superem as situações de fracasso. E como se diz (Balancho, 1996 p. 20) “nada produz tanto êxito como o próprio êxito”.

É muito evidente esta questão no contexto artístico, quem cria tem de ter prazer na arte por si mesma. Exemplo disto é o que conta *Csikszentmihalyi*, segundo *Goleman* (1997), que fez um estudo com duzentos artistas em que dezoito anos após de terem saído da escola de Belas – Artes, verificou que aqueles quando estudantes experimentaram a alegria pura da pintura por si mesma, se tinham tornado verdadeiros artistas, enquanto outros que apenas procuravam a fama e a riqueza, afastaram-se da pintura. Pelo que *Csikszentmihalyi* concluiu:

Os pintores têm de querer pintar acima de tudo o mais. Se o artista diante de uma tela começa por perguntar a si mesmo por quanto irá vendê-la, ou o que os críticos pensarão dela, nunca conseguirá desbravar novos caminhos. A realização criativa depende de uma imersão total e exclusiva. (p. 114)

Goleman (1997) refere algo muito importante na aprendizagem, que é o que chama de fluxo, afirma que o fluxo é um pré-requisito para a excelência num ofício, qualquer um, como o é para a aprendizagem. Os estudantes que o experimentam enquanto estudam, terão melhores resultados, e isso é até independentemente do seu potencial.

Howard Garner, o psicólogo referenciado por *Goleman* (1997), que desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas, também constata que o fluxo assim como os estados positivos são parte da maneira mais saudável de ensinar crianças.

3.2. Criatividade

3.2.1. O que significa então, criar?

Criar é dar existência a, originar; gerar; produzir; causar; alimentar; sustentar; promover; desenvolver; cultivar; instruir; educar; inventar; imaginar; crescer.

Assim segundo o Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1995, p.422):

Criatividade, s.f. capacidade criadora; aptidão para formular ideias criativas; originalidade; engenho. Verbo de origem: criar.

Rouquette (1973) afirma que a definição de criatividade é uma das imperfeitas e fascinantes que existem. É como qualquer noção científica que passa de um restrito número de especialistas para a população em geral, perde inevitavelmente “características de univocidade, de estabilidade e de rigor.” (p. 11) Pelo que podemos constatar que ao redor deste conceito existe uma história cheia de controvérsia, que envolveu várias definições e implicações na própria Educação, que foram sendo desenvolvidas por psicólogos e teóricos.

A importância do tema ganha cada vez mais interesse, e já em 1968, *Barron* referenciado por *Martins* (2000), afirmava que “a criatividade humana pode provar ser a chave do sucesso ou fracasso da procura do conhecimento (...) para lá dos limites do seguro” (p. 9). *Guilford* segundo o mesmo autor disse que o pensamento criativo é essencial para a resolução de problemas e esta é necessária para a sobrevivência e para a realização de uma vida, ao que *Oliveira*, segundo *Martins*, acrescenta que, “a renovação do Homem e da sociedade dependem, sem dúvida, da compreensão dos processos de inovação e criatividade e da sua aplicação nas diferentes áreas do conhecimento humano” (p. 10). *Martins* (2000) recupera também uma ideia de *Kagan* que admite que a sociedade atual e a escola devem trilhar o caminho da criatividade.

É, no entanto, interessante perceber que na evolução histórica do conceito de criatividade, acreditava-se, até ao período da Renascença que as grandes inovações eram inspiradas por Deuses e musas inspiradoras, como “um estado místico de receptividade a algum tipo de mensagem proveniente de entidades divinas”, afirmou *Alencar* citado por *Martins* (2000, p. 13). Nesses tempos longínquos a inspiração seria divina, como vem referenciado em escritos como *Ilíada*, de *Homero* ou na *Bíblia*, antigo testamento. Pois nesse tempo, entendia-se que a mente seria composta por duas camaras distintas e na camara onde as ideias novas surgiam, era inspirada pelos Deuses através das musas, suas intermediárias. Foram inicialmente os gregos, da Grécia antiga que nos transmitiram a visão de que os Deuses e as Musas transmitiam ideias criativas aos artistas “através da sua respiração”. É daqui que vem a expressão “inspiração” quando se tem uma boa ideia.

Platão e seu discípulo, Aristóteles acreditavam que existiam na mente uma câmara só para a criatividade, que seria habitada pelas musas. (Vale, 2010)

Esta visão foi, no entanto, substituída pela herança genética. Já no início do séc. XX, inicia-se o debate entre natureza e/ou instrução. As últimas décadas do século XX, apontam para o modelo 'biopsicossocial', que acredita que os atos criativos têm uma origem complexa, resultado da interação entre forças biológicas, psicológicas e sociais.

É por volta dos anos 50, como sublinha Martins (2000), que se sente uma mudança e presta-se atenção à criatividade. Nomes como *Carl Rogers* ou *Abraham Maslow*, surgem num movimento humanista com uma nova conceção da humanidade e das suas potencialidades, a que se juntam as teorias de Guilford relacionadas com a criatividade. Guilford defende: uma personalidade criativa manifesta-se num comportamento criativo, como é exemplo, a capacidade de se ser inventivo, e imaginar, planejar, desenhar e construir; a relação direta entre a inteligência e a criatividade não é direta; há relação entre a criatividade e o meio social envolvente, nomeadamente no mercado de trabalho; que a educação deve ser direcionada para a "sensibilidade para os problemas, para a fluência, a originalidade, flexibilidade, síntese, análise, reorganização ou redefinição, aptidão para aprender uma estrutura conceptual e avaliação" (Martins, 2000, p. 15)

O conceito de criatividade é de facto muito complexo, pois envolve muitas dimensões mas pode considerar-se que estas podem interligar-se nos seguintes aspetos, que são: o foco no indivíduo; no processo, meio e acto; no objetivo, ou fim em vista, nomeadamente um produto; e no ambiente.

Foi, no entanto, com *Torrance*, segundo Martins (2000), que se define todo o processo criativo desde a descoberta de determinado problema até à apresentação de resultados. Criatividade é um

Processo de se tornar sensível aos problemas, deficiências, as falhas no conhecimento, à falta de elementos, desarmonias, (...), identificando a dificuldade, procurando soluções, fazendo previsões, ou formulando hipóteses, para as deficiências; testando e voltando a testar estas hipóteses, (...) modificando-as e retestando-as e comunicando os resultados. (p. 15)

Mas o que é a capacidade de resolver problemas? Como se pode adaptar a novas situações? É aqui que entra a definição de inteligência segundo *Santrock* (2004). Mas como é possível avaliar esta capacidade? *Alfred Binet*, em 1904, foi pioneiro na tentativa de quantificar ou traduzir a inteligência em valor numérico, através da elaboração de testes. O conceito de idade mental foi desenvolvido também por *Binet*. Mas só em 1912 é que surge o conceito de Quociente de Inteligência, com o *William Stern*. Muito tempo depois o teste de *Binet* é revisto e fica ligado à universidade de *Stanford*. Em 1927, com a *Charles Spearman*, surge a noção de tipos de inteligência, isto é, há o conceito de inteligência geral

e de inteligências específicas. Mas é com *LL. Thurstone* que surgem as teorias das inteligências específicas, ele refere que são sete, sendo estas a compreensão verbal, a capacidade numérica, fluência verbal, visualização espacial, memória associativa, raciocínio e rapidez preceptiva. *Howard Garner* cria muito depois, em 1983, a teoria dos sete tipos de Inteligência: linguística, matemática, espacial, motora, musical, intra-pessoal, interpessoal. Cada uma destas inteligências específicas, podem ser associadas a atividades profissionais. Por exemplo, a inteligência linguística, que é a capacidade de pensar em palavras e de usar a linguagem para exprimir significados é associada a escritores. A matemática caracterizada pela capacidade de resolver operações matemáticas é associada aos cientistas, engenheiros e contabilistas. A espacial é a inteligência de ser capaz de pensar a três dimensões, como fazem os arquitetos os artistas ou marinheiros. A motora é a capacidade de manipular objetos e mobilidade física como fazem os artesãos e os atletas desportivos. A inteligência musical é a sensibilidade para a harmonia dos sons, melodias, ritmos e tons musicais, são especialistas os compositores, os músicos ou os terapeutas musicais. A inteligência intra-pessoal é a capacidade de se compreender a si próprio e à vida, que é o caso de especialistas como os filósofos e sociólogos, e que se distingue da inteligência interpessoal que tem a capacidade de compreender a si e ao outro e de interagir com ele, como fazem os professores e os psicólogos. Mais tarde surge ainda a inteligência naturalista que se caracteriza como a capacidade de observar padrões na natureza, entender os sistemas naturais e tirar partido deles. São capacidades associadas a farmacêuticos, os botânicos, ecológicas e paisagistas.

Voltando a outros autores e outras definições de criatividade. Para *Suchodolski*, por exemplo, a atividade criativa, está relacionada com a experiência pessoal e com modelos exteriores, não estando totalmente dependente destas. “ é uma atividade inquieta e valente que liga a sabedoria e a destreza à observação vigilante,..., e que assume uma aceitação consciente do risco” (Martins, 2000, p.18). Pode observar-se na pegada de *Golann*, na visão de *Rouquette* (1973), que a noção de criatividade segue uma linha de investigação que abrange três direções, que são a literatura experimental e teórica de um dado produto, um processo específico e uma característica pessoal. Pelo que parece que numa determinada postura própria, na atividade criativa, há firmeza e convicção de vontade, que *Vergani*, segundo Martins (2000), “leva as pessoas a prosseguirem o seu labor criativo e a lutarem pela realização das suas obras” (p.18) Também *Teresa Amabile*, procura descrever que a motivação intrínseca é crucial à criatividade, no entanto, é preciso ter capacidades nessa área em que se pretende fazer algo criativo, é preciso uma capacidade específica para garantir a sua independência e autonomia. Para *Amabile* a “criatividade relaciona-se com o pensamento divergente, caracterizado pela fluência, flexibilidade e originalidade de ideias e soluções”. (Vale, 2010, p.31)

Na segunda metade da década de oitenta do século passado, surge a teoria de *Robert Sternberg*, a Teoria Triárquica da Inteligência. Que está dividida em três formas: a analítica, a criativa e a prática. Cada uma destas formas está ainda repartida por outras formas parciais que se complementam. As formas parciais estão ligadas à forma analítica, à experiencial que, por sua vez, está ligada à forma criativa e à contextual, também ligada à forma prática (Vale, 2010). Então, caracteriza-se a inteligência analítica como a capacidade de analisar, julgar, comparar e diferenciar. Caracteriza-se a inteligência criativa como a capacidade de criar, desenhar, inventar, originar e imaginar. Por último, caracteriza-se a inteligência prática como a capacidade de usar, aplicar, implementar e pôr em prática. É interessante verificar, segundo a experiência do próprio *Sternberg*, que estudantes com inteligência analítica, comportam-se de forma diferente dos estudantes criativos ou práticos. O desempenho académico destes difere muito. Normalmente os estudantes com inteligência analítica, têm melhor desempenho escolar. Dos estudantes altamente criativos ou práticos, não são esperadas, muitas vezes, boas expectativas curriculares, são melhores fora da escola, devido às suas capacidades sociais e senso comum. Relativamente às formas parciais de inteligência ligadas às inteligências analítica, criativa e prática, são caracterizadas a contextual associada à inteligência com o universo/meio envolvente exterior ao indivíduo; a competência relaciona-se com universo interior, deixando a inteligência experimental para a capacidade de estabelecer interações entre estes dois universos, o interior e o exterior. Esta capacidade do indivíduo é que o torna um ser individual e único.

A partir destas teorias de *Gardner* e de *Sternberg*, surgem outras associadas à inteligência emocional, que foram, em primeiro lugar, desenvolvidas por *Salovey* e *Mayer* no início dos anos noventa. Mas só com o *Daniel Goleman* (1997), é que se enfatiza a importância da inteligência emocional. A capacidade de controlo de sentimentos consigo mesmo, com os outros e com o mundo exterior. Interligada com o temperamento e personalidade, a inteligência emocional de cada indivíduo, permite o desenvolvimento de estilos de pensamento e aprendizagem. A personalidade pode ser definida como padrões de pensamento, de sentir e de agir, que por sua vez, caracterizam a forma de como cada um de nós se adapta ao meio, ao mundo que nos rodeia. Estão convencionados cinco fatores de identificação da personalidade e suas dimensões, são a abertura, a consciência, a extroversão, a agradabilidade e a estabilidade emocional.

Ligado à personalidade está também o temperamento, que se associa à afetividade, atividade e atenção do sujeito, que se distingue nas formas de responder e seus estilos de pensamento e aprendizagem. Estão definidos três tipos de temperamento, há a “criança fácil”, que é bem-disposta, tem a capacidade estabelecer rotinas e de se adaptar a novas situações rapidamente. E há a “criança difícil”, que reage de forma negativa às solicitações, é tendencialmente mais agressiva, descontrolada e não aceita bem as novas experiências. Depois há a “criança lenta”, pouco ativa, aparentemente apática, com muita dificuldade em

adaptar-se. (Santrock, 2004) É importante descrever ainda, dois estilos de pensamento e aprendizagem, que são o estilo impulsivo/reflexivo e o estilo superfície/ profundidade. O estilo impulsivo/ reflexivo, está relacionado com a noção de tempo em cada indivíduo. Há uma certa dicotomia que envolve a tendência específica de reação e resposta por parte do indivíduo. Que pode ser de forma rápida, impulsiva e irrefletida, ou pelo contrário, pode ser lento, levar tempo a responder, porque reflete e responde com cuidado e assertivamente.

O estilo superfície/ profundidade envolve a noção de proximidade e aprofundamento de cada indivíduo no entendimento dos assuntos. Por exemplo, um estudante de estilo profundidade, terá um pensamento construtivo sobre as matérias lecionadas, são mais auto motivados e facilmente detetam aquelas matérias que são mais relevantes para lembrar. Já os estudantes de estilo superfície aprendem apenas o que é necessário e obrigatório, e estão mais motivados com recompensas exteriores, como são os prémios ou as boas notas.

Naturalmente que os conceitos de criatividade e inteligência são construções multidimensionais do ser humano. Pelo que qualquer ser humano as possui a algum nível, mas o que é mais comum é o indivíduo admitir que não possui criatividade, ao contrário é raro assumir que não tem inteligência. Aqui está uma tarefa para os professores, o de estimular os seus alunos a desenvolverem as suas capacidades nestas áreas.

Ao contrário de outras atividades, onde a criatividade pode ser determinada pelo tipo de especialização exigida a cada função desempenhada, no ensino e ao professor é exigida uma grande capacidade de representação, como perspicácia na deteção das necessidades e motivações dos seus alunos, com o objetivo de captar, conseguir a participação e concentração nas atividades e tarefas inerentes à sua aprendizagem.

O papel do professor, é então focado pelos teóricos do estudo da criatividade com implicações no desenvolvimento no aluno. O trabalho dos professores deve consistir em tornar apelativo ou mesmo estimulante, o que em princípio pode parecer aborrecido e inútil, no entanto, não deve deixar-se cair em facilitismos. Isto indica que se deve conhecer, naturalmente, o universo em que se movem os alunos, a fim de lhes despertar a motivação que despoletará a criatividade. Até elevar os alunos à dimensão do conhecimento e consciência sobre o mundo onde nos inserimos. Só assim, é que os jovens se poderão transformar em sujeitos ativos, criativos, empreendedores e poderem vir ser cidadãos empenhados na resolução dos problemas comunitários. (Vale, 2010) Mas, Santos & Balancho (1993) dizem que a criatividade, na prática do ensino, pode ser um objetivo difícil de aplicar, mas deve ser o “primeiro, o imediato, o indispensável” (p.12). Deve ser desenvolvido de forma sistemática, para o mecanismo ensino / aprendizagem funcionar. Deve insistir-se no movimento da dinamização criativa e inovadora na Educação, com o

objetivo de se construir um ser humano total, ou melhor, motivando e permitindo o seu crescimento e transformação dentro de si mesmo e dentro do seu contexto social.

Contudo, a criatividade na criança, como reclama *Yakova*, segundo Martins (2000), é

a vivência antecipada de acontecimentos e atividades inacessíveis, a procura do desconhecido no meio envolvente, a incarnação em imagens, factos acontecimentos e personagens, manifestação de realizações inesperadas e espontâneas ou descobertas (...) é a percepção do mundo, das obras de arte e ao mesmo tempo a sua recriação ” (p. 18)

Martins (2000) também destaca *Csikszentmihalyi*, que defende que o trabalho criativo não depende apenas da ação individual, cujas variáveis abordam a personalidade, os valores, a motivação intrínseca a orientação para a descoberta, mas antes o modelo de interação entre a pessoa, o agente transformador ou domínio, como um sistema simbólico e o campo, ou seja, a organização social do domínio em causa.



Figura 28 – Mapa de Interações Sistemáticas contextuais das práticas criativas dos professores (adaptado de Martins, 2000, p. 19)

O mapa acima apresentado representa o modelo que estabelece a inter-relação em círculo do pressuposto fundamental que para que a ação criativa aconteça, é necessário que a interação percorra todo o sistema.

Assim, dando continuidade ao raciocínio, *Csikszentmihalyi*, a pessoa faz parte do sistema de informação e influências mútuas, onde a criatividade surge como “um processo de mudança e desenvolvimento da vida”, em que se constata a ocorrência de fatores como a “curiosidade, tolerância à ambiguidade, fantasia” citado em Martins (2000, p. 20).

Neste sentido, Martins (2000) também aborda *Treffinger* e o seu modelo de aprendizagem criativa.

Quadro 3 – Modelo de aprendizagem criativa.

COGNITIVO	NÍVEL	AFETIVO
Fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, cognição e memória	I Funções Divergentes	Curiosidade, vontade de acompanhar, abertura à experiência, arriscar, tolerância à ambiguidade e à diferença
Aplicação, análise, síntese, avaliação, perícias metodológicas e de investigação	II Raciocínio Complexo e Processos Emocionais	Consciência do desenvolvimento, abertura sentimentos complexos e ao conflito, calma, desenvolvimento de valores, segurança psicológica na criatividade, fantasia
Inquisição independente, auto direção, gestão de recursos, desenvolvimento de produtos, “prática” profissional	III Envolvimento em Desafios Reais	Interiorização de valores, empenho na vida produtiva, dirigida à auto atualização

Fonte: (Martins, 2000, p.20)

Se aceitarmos a ideia que somos potencialmente criativos e que, desde criança se manifesta em cada um de nós uma ansia para o próprio desenvolvimento dessa criatividade inata, sendo apenas necessária a oportunidade e os meios favoráveis para a podermos expressar. A influência do ambiente social, as pessoas que o circundam, os valores dominantes do enquadramento familiar e social, como as características do contexto educativo, influenciam o desenvolvimento ou não desse potencial criativo. O que quer dizer, que um educador motivado, permite esse desenvolvimento se tiver em conta que deve ter consciência que o “papel do agente de ensino é exatamente o de facilitar a ocorrência daquela oportunidade, isto é, de criar as condições propícias ao desenvolvimento da criatividade dos seus alunos”, afirma Sousa, segundo Martins (2000, pp. 26-27). O que reflete também uma atitude de ser ele próprio criativo, pois, como constata *Cabezas*, em Martins (2000, p.27) “só professores criativos, que praticam a criatividade, podem liderar processos de desenvolvimento de criatividade,” Continua dizendo que “os criativos, por sua vez, sabem dar conta do que sucede na aula. E acrescenta que para a promoção da criatividade o professor deve perceber o que motiva os seus alunos, deve ser capaz de enfrentar os imprevistos de forma construtiva, deve ser original e colar-se a critérios de outros, deve “insuflar” criatividade no grupo ou turma, ter capacidade de apresentar os conteúdos de forma atrativa. O que *Torrance* acrescenta é que o professor e educador deve respeitar questões insuspeitas das crianças, deve ele próprio respeitar qualquer ideia, mesmo que seja boa, fantástica, ou não, como fazer ver aos alunos que as ideias deles, são sempre para valorizar e introduzir períodos de criatividade que possam não ser sujeitos a

avaliação, para não existir condicionamentos. Mas estabelecer no processo de avaliação a relação de causa e efeito. Como diz *Gowan* em *Martins* (2000), “se queremos que a criatividade das crianças permaneça ligada à realidade, temos de ajudá-las a desenvolver o raciocínio causal nos seus esforços de avaliação.” (p. 27)

A educação pretende desenvolver as potencialidades humanas, assim como deverá estimular todas as suas características, como é também a capacidade de criar e inovar a partir de situações comuns. *Rapazote*, citado por *Martins* (2000) diz mesmo “o espírito do ensino dever ser a formação do aluno a todos os níveis” (p.32). No entanto, e para o desenvolvimento da criatividade é necessário utilizar os processos de referência e avaliação interna, mas para isso tem que existir motivação interna para a tarefa a desempenhar. Para tal é dever do professor, trabalhar para ajudar os estudantes a desenvolver a sua motivação. O foco é o despertar nos estudantes as suas capacidades de desenvolvimento pessoal, de formação e profissional. Pois um modelo criativo de ensino pode ser um “excelente antídoto” contra a passividade, aborrecimento, falta de iniciativa e desmotivação que por vezes acontece na nossa Escola. Isto é possível com uma mudança de estratégia, de metodologia, e sobretudo de postura, a fim de ativar o desenvolvimento do potencial criativo de cada um. Pelo que, no contexto escolar a criatividade deve ser entendida como sendo a potencialidade manifestada de se ser capaz de adaptar, de gerar ou rejeitar a inovação.

Como aconteceu para o contexto deste projeto, é necessário ter em conta, no entanto, que criatividade Têxtil é uma criatividade orientada no sentido da utilização de objetos criados e em larga medida com o propósito de produção, quer na manufatura quer na produção industrial. Como afirma *Castro* (1981), “Não faz sentido que para se desenhar um tecido com um determinado fim não se tenha em vista as condições em que vai ser usado e também as características próprias desse mesmo fim” (p.54), como será o caso de um vestido de senhora. É importante e necessário despertar a criatividade na formação, por exemplo, de desenhadores têxteis, nomeadamente desenhadores de tecidos, não apenas com o fim em vista, mas com o objetivo de evitar cópias fáceis de desenhos padrão já existentes e muito conhecidos. O desenvolver da criatividade, a partir da formação, poderá ser uma ferramenta preciosa ao longo do percurso destes profissionais. No processo de criação de ideias, há que ter atenção às limitações técnicas, tecnológicas e de produção, mais aquelas que a moda impõe. Mas são ainda assim, várias as “fontes de inspiração”, *Castro* (1981) distingue as fontes individuais, as fontes naturais, as culturais e as abstratas.

É nos têxteis decorativos, de que são exemplo as carpetes e tapeçarias, onde se verifica a criação de objetos onde o fator estético terá uma maior preponderância sobre o fator funcional. É no desenho de têxteis decorativos que se apela mais às faculdades criativas do seu criador, quer ao nível do desenho quer ao nível das técnicas. Normalmente

estes têxteis são sempre objetos únicos ou produzidos em escala muito reduzida. Pois a tecelagem manual, de facto como Castro (1981), constata, implica

uma filosofia de vida, que valoriza a inventividade, a originalidade, o uso de materiais pelas suas propriedades características e uma mais estreita relação entre quem produz (o tecelão), os materiais, as técnicas empregues e os objetos finais, resultantes desse labor. (p. 147)



Figura 29 – “Ave do Pássaro” 185*132cm. Tapeçaria de Portalegre, desenho de Joana Vasconcelos. Fonte: <http://www.mtportalegre.pt/pt/>

Sendo assim e independentemente da aplicação a dar, a criatividade segundo Guilford (*Rouquette*, 1973, p.144), resulta da combinação integrada de seis fatores primários: uma sensibilidade geral aos problemas, a fluidez do pensamento, a flexibilidade ou capacidade de transformar pontos de vista, a originalidade, a capacidade de redefinição do material e a elaboração semântica.



Figura 30 – Obra de arte têxtil, “Home, Sweet Home!” é o título da criação mais recente da artista Monika Järg (Estónia) que participou no programa da *Contextile* 2012. Fonte: <http://contextile.wordpress.com/>

3.3. Jovens em risco de abandono escolar

Cardoso, Silva & Bastos (2002), citam um parágrafo de Rubem Alves sobre a Educação pela Arte. Uma alusão ao estado ou função da Escola. Ele refere que a Escola dedica-se a ensinar o conhecimento científico e absorve todos os recursos para o fazer de forma eficaz. O que assume ser bom. Porque “a ciência é indispensável para que os sonhos se realizem. Sem ela não se pode plantar nem cuidar do jardim. Mas há algo que a ciência não pode fazer. Ela não é capaz de fazer os homens desejar plantar jardins. Ela não tem o poder de fazer sonhar”... (p. 25)

Será mesmo isto que queremos? O que se constata é que foram feitas constantes reformas do ensino básico e secundário ao longo dos anos após o 25 de abril de 74, mas nenhuma vai até ao fim. Mas porque não se questiona, o que faz hoje um jovem sonhar? Que Escola estamos a dar aos nossos jovens? Por que ainda existem muitos jovens que não desejam aprender? O que se pretende dos adultos de amanhã?

O Homem, pode ser equivoco e até ambíguo, porque não cessa de se procurar a si mesmo, mas fá-lo na interação com a Natureza e com os outros. Tavares (1998) cita que “O Homem procura-se a si próprio sem no entanto se querer separar de si mesmo” (p.23).

É através da transmissão e comunicação entre gerações, que o Homem se compreende tanto a si como aos outros, como ele, ou não, e só através desta continuada ligação pode surgir e expandir a Cultura. E como afirma João Paulo II, segundo Tavares (1998), “ A Cultura é do Homem; a partir do Homem e para o Homem” (p.28). Esta cultura transmite-se pela constante troca de dois processos elementares que são a enculturação e aculturação. Ou seja, há desde de criança uma espécie de conflito, a criança aprende mas tenta juntar-se indefinidamente à cultura do grupo a que pertence. É neste processo que se encontra a Educação.

Seja como for, e como sublinha Tavares (1998) qualquer definição de Educação deve ter em conta o facto de ser uma atitude social, pelo que deve envolver todos os agentes diretos – a família, o grupo, o bairro, a zona geográfica e cultural e, claro a Escola. Escola que deve, por sua vez, integrar todas estas variáveis, mas assume-se mesmo assim, como sendo uma estrutura complexa e indefinida, que acarreta também diferentes graus de ensino, e todos os “intervenientes físicos, intelectuais e morais, variáveis da comunidade para a comunidade” (p.35). Mas na Escola, com os alunos das minorias étnicas, surge um novo problema, ora por falta de estrutura, ora por desinteresse, que resulta na incapacidade de integração dessas minorias. Este problema leva, normalmente, a que as crianças, dessas minorias, não se identificarem conscientemente consigo mesmas, nem com o grupo de origem a que pertencem, nem mesmo com o grupo maioritário que a Escola lhes proporciona. O que provoca muitos conflitos de identidade e integração, o que tem como

consequência o desajustamento social muito marcante, na adolescência. A Escola, como sistema de ensino globalizante, ao não reconhecer as diferenças étnicas, agudiza e reforça esses conflitos, o que conseqüentemente e involuntariamente proporcionam a exclusão. É curioso verificar, que como constata Tavares (1998),

quando as crianças provêm de sistemas culturais diferentes daquele a que pertence a escola, a desarticulação da Escola com a comunidade é enfatizada, pois, como acontece, nos países do Terceiro Mundo, onde o peso da tradição ultrapassa o da escolarização, porque a Escola não mantém a ordem social existente, pelo contrário destrói-a. (p.166)

Infelizmente, isto verifica-se, de algum modo, em contextos sociais de bairros degradados, onde existem comunidades e minorias étnicas, onde a tradição de vida comunitária e entreadjudada se caracteriza na cultura original, que se vai esbatendo, devido a um processo de aculturação, que tem muitos responsáveis entre os quais a própria Escola. Mas, por outro lado verifica-se que o processo de enculturação da criança, que era normalmente feito pela família e pelo grupo a que pertencia, na sociedade tradicional, já não segue a mesma orientação. Hoje observa-se a demissão da família deste processo, que pode ser resultado de impreparação ou devido a outras exigências profissionais e sociais, que trazem conseqüências graves, sobretudo à criança, a todos os níveis, por não ter resposta a questões elementares, que deveriam ser resolvidas em contexto familiar. Há, sem dúvida, ainda um longo caminho a percorrer, ainda assim, a Escola vai-se adaptando e procurando alternativas, de modo colmatar, esta situação que resulta normalmente, em abandono escolar.

O que se quer é que a Escola, sendo um espaço social, também deve formar cidadãos para a sociedade em que estão inseridos. Reconhecendo, no entanto, que tem um dilema, que consiste em saber se a Escola, como Instituição, deve reproduzir ou alterar o *status quo*, se a função da Escola é dar continuidade aos valores ou, pelo contrário, deve alterá-los. Andrade (1992) defende que “a Escola pode e deve contribuir para as duas coisas, (...) por que os indivíduos são simples reflexos, efeitos e conseqüências passivas da sociedade em que vivem” (p. 32). Mas para chegar a este objetivo, a Escola, deve, em primeiro lugar levar a criança, a identificar-se com a sua própria cultura de forma consciente, esta depois, irá naturalmente influenciar a cultura da Escola, a instituição social com vida e cultura próprias.

A Escola tem como principal missão a de preparar os jovens para a entrada na vida adulta, mas este processo deve acontecer com autonomia e autoconfiança, com capacidade de iniciativa, responsabilidade e independência, dentro do espírito de liberdade e justiça. Mas também de forma abrangente e integradora.

Capítulo 4 – Metodologia

4.1. O método de estudo

O relatório aqui exposto é consequência de um projeto de investigação-ação. Este é um movimento relativamente recente de formalizar uma investigação. Que tem na sua génese características próprias que podem ser muito adequadas a uma investigação no campo da pedagogia educativa.

Há muitos textos que tentam explicar a génese deste método de investigação, mas *Eliot*, citado por *Ketete & Roegiers* (1999) defendeu da melhor forma as características essenciais da investigação-ação em contexto escolar, assim afirma que:

- a) A investigação-ação em contexto escolar tem em consideração as ações humanas e as situações sociais que são entendidas e experimentadas pelos professores como:
 - Inaceitáveis sob certos aspetos;
 - Suscetíveis a mudanças;
 - Que exigem resposta rápida.

- b) A finalidade da investigação-ação é de permitir que o professor aprofunde a compreensão de um dado problema/ situação; pelo que adota uma posição exploratória.

- c) A investigação-ação adota uma dada posição conhecida ou teórica, e que segundo a qual a ação que visa mudar a situação, esta é temporariamente suspensa, apenas até se conseguir entender profundamente o problema prático em estudo.

- d) E quando se tenta explicar o que acontece na situação prática, a investigação-ação não adota enunciados formais, por exemplo, leis causais ou correlações estatísticas, mas sim, enunciados “naturalistas”, isto é, uma sucessão de acontecimentos ligados e recolocados num contexto de contingências mutuamente interdependentes. O que privilegia o método histórico e a avaliação clarificadora (cf. *Cardinet*, 1975), e o estudo de caso;

- e) A investigação-ação interpreta o que acontece a partir do ponto de vista dos intervenientes na situação / problema em estudo, logo deste modo apoia-se:
 - nas representações que os vários intervenientes (professores, alunos, diretores, pais...) têm na situação;
 - nas intenções e nas finalidades;
 - na escolha e nas tomadas de decisão;

– nos reconhecimentos de certas normas, princípios e valores que fundamentam todas as representações, finalidades ou decisões;

- f) Como a investigação-ação examina o problema a partir do ponto de vista dos que intervêm na situação, assim descreverá e explicará o que acontece nessa situação, mesmo com a linguagem dos intervenientes, linguagem do dia-a-dia. As relações deste tipo de investigação têm como função essencial tornar o mais natural possível o diálogo entre todos de forma a ajudar a resolver a situação ou até outros investigadores ou intervenientes;
- g) Este tipo de investigação terá também a característica de só poder ser validada no enquadramento de diálogo não obrigatório entre todos os intervenientes como deverá ser entre os participantes habituais e os respetivos investigadores; deste modo todos os intervenientes deverão ter acesso a todas as informações que permitem uma melhor compreensão do problema.

Para Sousa (2009), a investigação-ação é a composição destas duas palavras. Investigação é uma pesquisa ou procura. A ação é uma atuação ou desempenho, que é orientado, ou até, levado a termo por um professor (agente) sobre uma determinada ação pedagógica desempenhada por si como os seus alunos (agidos).

Este autor, refere ainda que, nas palavras de *Stenhouse*, esta metodologia é impressionante, tem grande influência, que impressiona até moralmente. Pelo que se deve ter em consideração é que há intenção, ou que se procura estudar a “fenomenologia de uma situação pedagógica” (Sousa, 2009, p.95). Assim:

Trata-se de um procedimento *in loco*, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (numa situação ideal) durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (diários, narrativas, entrevistas, questionários e estudo de casos),..., de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado.” (*Cohen e Manion*, 1987, pp. 95 – 96)

Situações em que se deve aplicar a investigação-ação

Este tipo de metodologia é consensualmente considerada em casos particulares, para uma pesquisa específica de um problema, em si, também específico, numa determinada situação. Ou mesmo noutra situação, em que o sistema já existe mas onde pretende-se aplicar novo conhecimento.

A investigação-ação pode ser sempre aplicada em contexto de escola e sala de aula, onde se podem implementar mecanismos avaliativos ou de feedback sobre o que se está aplicar ao sistema.

Há áreas de excelência onde esta metodologia poderá ser aplicada, afirma Sousa (2009), como exemplo, em métodos e estratégia de aprendizagem; em procedimentos de avaliação; ação sobre atitudes e valores; na formação de professores; no treino e controlo ou até na administração escolar, no incremento da sua eficiência.

Que procedimentos se consideram numa investigação-ação

O procedimento que decorre sobre uma investigação-ação advém da observação do comportamento e atitudes que são constatadas no decorrer da ação pedagógica, da qual se atua em conformidade com os problemas inerentes a esse mesmo *status*.

Estes procedimentos surgem de uma estratégia metodológica que se constata numa planificação de ações, sessões ou aulas. Estas ações são repartidas por etapas, que estão organizadas no tempo, com calendarização pré-definida. Estas ações também contêm determinados conteúdos programáticos, considera Sousa (2009).

No final de cada etapa, ainda mencionando o mesmo autor, que pode ser uma só sessão ou um conjunto de sessões, proceder-se-á a uma avaliação, cuja finalidade é de se verificar se a evolução das ações está a decorrer conforme o previsto ou se há a necessidade de se efetuar ajustes ou correções.

Vantagens e desvantagens de uma investigação-ação

Como é uma investigação muito especial, num contexto próprio que envolve um professor e os seus alunos no seu espaço de sala de aula, Sousa (2009) considera-se vantagens o seguinte:

- Os seus objetivos são específicos, àquele grupo que aborda os problemas práticos da ação educacional diária do mesmo grupo em causa;
- São observadas as atividades e tarefas do grupo de alunos em estudo, no seu meio habitual de sala de aula;
- Há recíproco envolvimento, professor/ alunos no processo ou projeto pelo que há motivação e participação de todos;

– Há uma avaliação permanente de toda a ação e conseqüentemente dos seus resultados, pelo que se houver necessidade de alterações ou correções ao processo elas serão imediatamente resolvidas. O que se constata que há uma atitude de aprendizagem por “ensaio-e-erro” (Sousa 2009, p.99).

– Se o projeto for ampliado por outros professores em mais escolas, a investigação-ação será mais padronizada, mais aberta o que promoverá resultados mais generalistas.

As desvantagens da investigação-ação são essencialmente:

Como não é uma verdadeira investigação experimental, não há rigor científico, considera Sousa (2009);

– A amostra de resultados é apenas restrita e não representativa pois apenas diz respeito a um caso concreto, logo os resultados não podem ser considerados generalistas.

No entanto, *Bell* (2010), por sua vez, refere que “investigadores que adoptam uma pesquisa qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais... procuram a compreensão em vez da análise estatística”. (p.20)

Outra constatação sobre a característica de uma investigação-ação é que o trabalho não acaba quando termina o projeto, há sempre aspetos que podem melhorar, serem revistos. *Bell* (2010), faz referência a outro autor, *Elliot* que faz o seguinte reparo à investigação-ação:

A sua finalidade é estimular a capacidade de forma prática em situações concretas, e a validade das <teorias> ou hipótese que gera depende não tanto de testes científicos de veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-ação as <teorias não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática. (p.21)

Já *Bogdan e Biklen* (1994) consideram que deve-se ter consciência de que numa investigação desta natureza, as decisões são tomadas à medida que se avança. Investigadores experientes costumam ter uma agenda de investigação.

4.2. Fontes de dados

As fontes de dados são os meios técnicos utilizados que servem de instrumentos de medida ou técnicas de recolha de dados. No contexto de uma investigação no âmbito da educação existem, segundo *Bell* (2010), bastantes recursos, como observações que ajudaram no tratamento experimental. São exemplo de recolha de dados os testes, questionários, entrevistas, incidentes críticos, matrizes, descrições, videogravações, análise documentais, entre outros.

É importante referir que fazer medições e análises de resultados em educação, é bastante difícil. Os fenómenos que se pretendem medir podem não ser observáveis diretamente, pelo que construir um instrumento que possa medir um dado parâmetro desta natureza, pode ser um verdadeiro desafio.

Daí que muitas vezes se recorre a indicadores. Indicadores são dados mensuráveis por um instrumento, recurso que põe a descoberto alguma característica que não é diretamente observada.

Mas dada a dificuldade que existe nestas medições, leva os especialistas a aconselharem as metodologias qualitativas em vez das quantitativas, porque na investigação em educação lida-se sempre com a observação direta e simultânea de várias variáveis o que a pode tornar pouco precisa.

Assim, como diz *Sousa* (2009), é muito importante considerar que para a construção de um instrumento como fonte de dado o seguinte,

A criação de um instrumento de medida para a investigação em educação requer um árduo e moroso trabalho de construção, para conseguir a sua garantia, para o validar, para o tornar viável e para reduzir os seus erros de medida. É preferível, sempre que possível, utilizar instrumentos já existentes. (p. 182)

4.3. Técnicas de recolhas de dados privilegiados

Neste projeto de investigação-ação foram privilegiados o inquérito por questionário, a entrevista estruturada e semiestruturada, a análise documental como a fotografia, e vídeo, entre documentação escrita, entre outros.

4.3.1. O inquérito por questionário

Construir um inquérito por questionário só é possível depois de todo o trabalho/projeto estar completamente definido e planificado, para se saber a informação exata que se pretende obter. Só assim, como sugere *Bell*, se terá consciência do que se pretende, ou seja que dados relevantes se pretendem. A primeira questão que deve ser colocada é, se a melhor maneira de se obter esta informação é através de um inquérito por questionário ou se por outro processo. Depois deve ser bem construído para dar a informação necessária, mas que não levante dúvidas aos inquiridos e que permita depois uma fácil leitura, análise e interpretação desses mesmos dados. Construir um bom inquérito não é tarefa fácil. Há que ter em conta alguns parâmetros, como a seleção do tipo de perguntas, a sua formulação, apresentação das mesmas, o ensaio e depois a devolução dos inquéritos. Como diz *Bell* (2010) “os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação, partindo do princípio que os inquiridos são suficientemente disciplinados”. (p.118) Também há que ter em conta o tipo de resposta, isto é, se a pergunta for fechada com poucas hipóteses de resposta, será depois mais fácil fazer a sua interpretação. Quantas mais questões fechadas houver mais rápida será a sua análise. As respostas que escolher não devem ser ambíguas, de preferência ser do tipo, sim/não, concordo, não concordo, gosto, não gosto.

Claro que um inquérito não deve ser excessivamente longo, para não dar aso a desistências. Mas apresenta a grande vantagem de “quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (*Quivy & Campenhoudt*, 1992, p.191)

4.3.2. A entrevista estruturada e semiestruturada

A escolha da utilização da entrevista como metodologia de recolha de dados, tem como vantagem a “sua adaptabilidade”, segundo *Bell* (2010, p.137), como é também um dos “processos fundamentais de comunicação e de intervenção humana, (...) que permitem ao investigador retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (*Quivy & Campenhoudt*, 1992, p.193). Um bom entrevistador pode numa só entrevista obter e explorar várias ideias. Pode, por outro lado testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisas que um inquérito por exemplo, não consegue fornecer. A forma como uma determinada informação é dada fornece um mundo de informações que não se consegue de outra forma. Por outro lado, o conseguir disponibilidade do entrevistado e o tempo que se pode despende, são grandes entraves a este método. Também é uma técnica altamente subjetiva pelo que há o perigo de se ser parcial. A análise das respostas pode levantar problemas e por outro lado, a formulação de perguntas pode ser tão exigente como nos questionários. Uma estratégia é conseguir material precioso numa entrevista e depois consolidar as respostas com inquéritos.

Há vários tipos de entrevistas, as estruturas, as semiestructuras, entrevista aberta, entrevista em painel, esta última difere das anteriores por se aplicar a pequenos grupos de pessoas. A entrevista apresentada neste estudo de investigação-ação é estruturada e semiestruturada. Pelo facto de existir um guião previamente estabelecido com uma pequena serie de perguntas predefinidas de resposta curta, clara e objetiva, estilo questionário mas aplicado verbalmente. Que se justifica com a inexperiência do entrevistador e pela indisponibilidade de tempo, que poderia levá-lo para outras ideias que não seriam relevantes para o estudo aqui considerado.

Para *Bogdan e Bilken* (1994) uma evolução metodológica importante é o desenvolvimento de entrevista como uma estratégia central de investigação qualitativa”. (p.36)

4.3.3. Análise documental

Não se consegue imaginar um projeto de ciências da educação sem uma análise documental. Em muitos casos serve apenas de complemento à informação obtida por outros métodos, mas pode naturalmente ser o principal ou único método de pesquisa. Há duas maneiras de se fazer análise documental. A primeira denomina-se de “abordagem orientada para as fontes” , como assume *Bell* (2010, p. 102), em que, como a expressão indica é a natureza das fontes que determina o projeto e por seu lado formula as perguntas que serão respondidas pela investigação. Uma segunda denomina-se de “abordagem orientada para o problema/ situação em estudo” (p. 102), esta abordagem implica que se façam perguntas através da análise de fontes secundárias. À medida que a investigação avança mais clara são as fontes a considerar e melhor será o conhecimento sobre o tema.

Mas o que definimos por documento? Que tipo de documentos se pretende analisar? Documento é todo o registo, impressão deixada num objeto físico por um ser humano. (*Bell*, 2010) Assim um documento pode ser impresso ou não escrito, como fotografia, vídeo, dispositivo. Um documento pode ser de natureza quantitativa ou estatística. É necessário ter em conta como foram obtidos.

4. 4 . Critério para a análise dos dados recolhidos

O motivo pelo qual foram selecionados os inquéritos por questionário deve-se ao tipo de população alvo, como também os dados que se pretendiam recolher. O inquérito por questionário construído para este estudo teve em consideração o tipo de questão, com uma linguagem clara e objetiva para ir ao encontro do perfil do grupo participante, de modo que este consiga compreender claramente o que era perguntado. Foram realizados, dois inquéritos por questionário em alturas distintas do estudo. Cada inquérito por questionário aplicado foi previamente testado de modo a serem corrigidos os eventuais erros de linguagem. Foi referido nos respetivos próprios que todos os dados contidos no preenchimento são confidenciais, pelo que não identificam o seu autor. Os inquéritos por questionário parte I e parte II tinham na sua maioria perguntas de resposta fechada, ficando uma última questão de resposta aberta. A última parte do inquérito tinha mais questões abertas devido à natureza do inquérito que pretendia conhecer a experiência de estágio de cada aluno.

Entrevistas

Relativamente às entrevistas, esta foi a metodologia escolhida para recolher informações por parte dos professores e educadores dos jardins-de-infância dos estágios, que de alguma forma acompanharam este estudo. E que conhecem e têm experiência neste contexto. Esta metodologia é sem dúvida a mais adequada a este público-alvo nesta investigação, por ser “um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão”. (*Quivy & Campenhoudt, 1992, p.193*).

Fotografias

Para *Bogdan e Bilken (1994)*, a fotografia está intimamente ligada à investigação, neste contexto da educação, por que dá muitos “dados descritivos e pode ser utilizada para compreender o subjetivo e é frequentemente analisada indutivamente” (p. 183). Mas *Bogdan e Bilken (1994)* não deixam de reparar que existe alguma controvérsia na utilização deste meio de recolha de dados. Há autores que defendem que a fotografia é inútil como meio de conhecimento, como por exemplo, *Sontag*; outros, pelo contrário, afirmam que a fotografia representa avanço na pesquisa. No que respeita a este tipo de investigação educacional, qualitativa, as fotografias podem ser separadas em duas categorias: as que foram feitas pelo investigador e as que foram feitas por terceiros.

Análise dos Dados

Depois de recolhidos todos os resultados brutos com os diferentes tipos de meios de recolha é necessário proceder ao seu estudo para se poder chegar a inferências que irão ou não validar as hipóteses da investigação.

Capítulo 5 – Âmbito da Pesquisa

5.1. Caraterização da situação - objeto de estudo

Há, pelas circunstâncias atuais da sociedade portuguesa e europeia, uma necessidade urgente de uma oferta de formação escolar e profissional séria, eficiente e adaptada à realidade do mercado de trabalho. Esta formação deve garantir, dentro das limitações inerentes à formação, um futuro interessante aos jovens de hoje, que já têm consciência de terem de concorrer profissionalmente ao nível de uma sociedade mundial muito competitiva e muito exigente. A oferta educativa do CEF – curso de educação formação, é uma solução eficaz.

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) pertencem à área de formação 761 de Serviços de Apoio a Crianças e Jovens do itinerário de qualificação é o 76101 da Ação Educativa da responsabilidade do departamento de formação profissional do IEFP, referencial de 2003. O objetivo deste tipo de cursos é o de proporcionar aos jovens com mais de quinze anos, sem qualificação profissional e em risco de abandono escolar, um conjunto de ofertas diferenciadas que permitam o cumprimento da escolaridade obrigatória e secundária com a obtenção de qualificações profissionais devidamente certificadas. Estes cursos estão devidamente tipificados, pelo que a conclusão de um curso com aproveitamento pode conferir desde do nível 1 ao 7, no quadro nacional das qualificações. Independentemente da tipologia, todos os cursos CEF integram quatro componentes de formação: a Sociocultural, a Científica, a Tecnológica e a Prática. E devem ter um mínimo de 2100 horas repartidas por dois anos letivos. A estrutura curricular destes cursos deve valorizar o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão adequada aos níveis de qualificação visados tendo em conta a especificidade da respetiva área de formação e compreende as seguintes componentes de formação.

Quadro 4 – Tabela de componentes de formação da estrutura curricular de curso CEF de Tipo II

Componentes de Formação da estrutura curricular		
Componentes de formação	Disciplinas	Total de horas / ciclo formação
Socio cultural	Línguas, Culturas e comunicação	Língua Portuguesa
		Inglês
		Tecnologias de Informação Comunicação
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Sociedade
		Higiene, saúde e segurança no trabalho
		Educação Física
Científica	Ciências aplicadas	Disciplinas científicas
Tecnológica	Tecnologias específicas	Unidades de itinerário de qualificação
Prática	Contexto de Trabalho	Estágio

Fonte: <http://www.drelvt.min-edu.pt/emnop/cefj.asp>

Assim, um Curso de Educação Formação de Acompanhante de Crianças, tipo II, permite a dupla certificação, ou seja, qualifica o aluno com o nono ano de escolaridade e uma competência profissional no âmbito do acompanhamento de crianças. Este profissional, no que respeita os imperativos de segurança e deontologia profissional, tem como atividades principais o cuidar de uma ou mais crianças, durante as suas atividades, refeições, horas de repouso, vigiando e orientando comportamentos e atividades lúdico-pedagógicas, quer em contexto de atividades de tempos livres, quer em contexto de domicílio.

Deste modo, a formação científico - tecnológica é constituída pelas disciplinas científicas, que incluem a matemática aplicada e a psicologia e pelas unidades de itinerário de qualificação. Estas estão repartidas por três grandes áreas do saber, a Psicologia, a Biologia e as Expressões/ Artes. Estas unidades denominam-se de acompanhamento de crianças, acompanhamento de crianças no domicílio, acompanhamento de crianças em creches e jardins-de-infância, abordagem sociofamiliar e atividades de tempos livres.

5.2. Caracterização do Meio

A escola onde se desenvolveu este estudo encontra-se localizada na grande área metropolitana de Lisboa, na margem sul do estuário do Tejo. Que se integra na península de Setúbal, que é capital de distrito. Mais concretamente situa-se, no concelho do Seixal, que é constituído por seis freguesias: Seixal, Amora, Arrentela, Corroios, Paio Pires e Fernão Ferro. O concelho do Seixal é delimitado pelos concelhos de Almada, Barreiro e Sesimbra.

A escola está sediada no coração da freguesia da Amora, que é cidade desde 1993, e é atualmente a maior freguesia do concelho do Seixal. A Amora é banhada a norte pelo rio Judeu, assim designado pela sua população, por ser um braço do rio Tejo que se estende da Amora à Arrentela. Uma das características principais desta freguesia é mesmo a sua extensa frente ribeirinha. Mas o conselho também possui matas e lagos de maré. Por ter tão rica diversidade geográfica o conselho foi em tempos, território pertencente a fidalguia e realeza. Esta sociedade possuía aqui as suas quintas. Ainda hoje as diferentes zonas são assim referenciadas, como por exemplo a Quinta dos Cheiraventos (século XIV), Quinta da Princesa e Quinta da Medideira.

Devido às características geográficas na região, existe naturalmente, atividade económica ligada ao rio Tejo, nomeadamente, os estaleiros navais tradicionais, os portos, portinhos e cais antigos com destaque para o medieval Portinho da Raposa e os núcleos urbanos ou bairros de operários, como constata Lima (2006). Os moinhos de maré são, sem

dúvida, uma referência e testemunho da importantíssima função que desempenharam ao longo dos tempos, no âmbito da indústria da moagem.

Segundo Lima (2006), foi a partir da segunda metade do século XIX, que começou a registar-se um significativo surto de desenvolvimento económico e industrial, com a instalação de diversas unidades fabris (têxtil, vidro e cortiça). Ficaram conhecidas a Companhia de Lanifícios de Arrentela, e a Antiga “Fabrica das Sedas”, a Fábrica de vidros da Amora e as corticeiras *Mundet* e *Wicander*, a SPEL – sociedade portuguesa de explosivos, Lda., entre outras. Há cerca de 100 anos, o Seixal era o principal centro corticeiro do País.

Ao longo dos tempos, com o desenvolvimento destas atividades industriais, a urbanização original foi crescendo sendo envolvida por novas urbanizações, o que também desviou o centro de atividade económica para outros núcleos criando lugares muito conhecidos hoje nesta freguesia, como são a Cruz de Pau, o Fogueteiro, a Quinta da Princesa, entre outros.

5.2. 1. A População do meio envolvente à escola

O concelho do Seixal sofreu nas últimas décadas uma transformação radical na sua estrutura urbana, consequência da sua localização próxima de Lisboa, que deu origem ao fenómeno típico de área metropolitana, como por exemplo, crescimento excessivamente rápido, desordenamento urbanístico e índices de dependência elevados.

A capacidade de atração do conselho é bastante elevada devido ao aumento da acessibilidade, por comboio, barco e metro de superfície, o que levou a um sistemático crescimento populacional. Por exemplo a população em 2001 era já mais de 150 mil pessoas, o que o tornava no segundo maior concelho do distrito.

Quadro 5 – Demografia do concelho do Seixal

População do concelho do Seixal (1849 – 2011)							
1849	1900	1930	1960	1981	1991	2001	2011
4 383	6 661	10 088	20 470	89 169	116 912	150 271	158 269

Fonte: INE

O concelho do Seixal é um dos municípios do distrito de Setúbal com população mais jovem, onde a população ativa consegue compensar o peso dos grupos etários sem atividade económica. Mas nos últimos anos esta situação alterou-se, nos jovens devido a situações socio – económicas, nos idosos devido ao aumento da esperança de vida.

O concelho onde se insere a escola, tem características de subúrbio de grande cidade por ser próxima de Lisboa. A população é assim, predominantemente migratória, com vivências ora de prosperidade ora de austeridade. Mas outra característica da população relevante para este estudo é a sua multiculturalidade.

5.2. 2. A escola – espaço físico e funcionamento

A escola onde se desenvolveu este estudo, apresenta excelentes instalações e equipamentos, devido à intervenção e recuperação recente por parte da tutela.

A escola é assim um espaço físico, totalmente projetado para o século XXI, com todas as valências pensadas para uma escola deste tempo. As salas de aula são amplas e bem iluminadas. Também ao nível do equipamento, a escola apresenta os recursos adequados, como por exemplo, computadores ou quadros interativos em todas as salas. Tem bons equipamentos desportivos. Tem laboratórios modernos para as ciências. Tem um grande salão para as artes visuais. Tem espaços de recreio com muita vegetação. A escola, sem dúvida, melhorou muito o seu ambiente de trabalho e de lazer com esta intervenção.

No entanto, as salas de aula utilizadas para estes cursos, apesar de serem totalmente novas, a todos os níveis, não têm estrutura adequada a este tipo de formação. Para o curso em causa, onde o número de horas das disciplinas de componente tecnológica e de expressões é elevado, seria fundamental uma sala com água e mesas e cadeiras próprias para as expressões. É irreal trabalhar com tintas em salas sem acesso a água e muito longe das casas de banho. Refiro-me à sala do primeiro andar, sala da turma que foi sujeita a este estudo.

5.2. 3. Recursos Materiais

Normalmente nos cursos CEF existem alguns materiais disponíveis para serem viáveis as atividades letivas. Não existem necessariamente manuais de apoio, pelo que os alunos para além de pagarem do valor da matrícula têm de colaborar com mais cinquenta euros anuais para fotocópias e material de expressão plástica, nomeadamente dossiês, cartolinas entre outros tipos de papéis, tesouras, réguas, tintas, pincéis, tecidos, lãs, entre

outros. Não obstante que cada aluno deve naturalmente estar fornecido do seu material de desenho e outros consumíveis para seu próprio consumo. Seja como for, também tenta-se inculcar nas disciplinas tecnológicas o espírito da reciclagem, sendo muitas vezes este o mote para muitas atividades nas expressões.

5.2.4. Recursos Humanos

Para além dos alunos, os professores são dos principais recursos humanos para a concretização destes cursos. É costume serem os professores efetivos da escola a estarem responsáveis pela direção destes cursos.

A escola tem por sinal, um grupo de professores estável, pelo que é possível dizer que nas equipas vencedoras não se mexe. E isto significa que são os professores mais experientes nestes cursos, que dirigem as equipas. É exemplo disto o que acontece no Curso de Educação Formação de Acompanhante de Crianças.

Como todos os cursos de CEF, têm a sua componente prática – no tecido empresarial envolvente à escola, que é por força da área da atividade, creches e jardins-de-infância. É fundamental uma abertura da escola a estas entidades e destas à escola. Para o sucesso dos alunos e dos próprios cursos, é assim necessário capacidade de diálogo e interajuda entre os professores da escola e os educadores das creches e jardins-de-infância.

5.2.5. Os sujeitos do estudo – Caracterização

A turma do 9.º ano é formada por onze alunos, dez raparigas e um rapaz, com idades compreendidas entre os quinze e os dezanove anos, de nacionalidades portuguesa, cabo-verdiana e francesa.

Na maioria dos casos o encarregado de educação, é representado pela mãe, cuja idade varia entre os trinta e cinco e os cinquenta anos. Há situações em que os encarregados de educação são o pai ou uma irmã de maior idade. Apenas um encarregado de educação afirma ter o secundário concluído, mas a maioria dos encarregados de educação têm como habilitações académicas o 2º ou 3º ciclo do ensino básico. As profissões que exercem são normalmente empregadas de limpeza, auxiliares de educação ou familiar, com contrato a termo. Apenas uma encarregada de educação é efetiva, os restantes encontram-se desempregados. Todos residem no concelho do Seixal, entre Corroios e o Seixal.

Cerca de cinquenta por cento das famílias destes alunos são monoparentais com dois ou mais filhos. O que quer dizer que estes alunos têm pelo menos um irmão, na maioria de segundas famílias. Estes alunos têm o seu quarto onde estudam e podem ter acompanhamento da mãe ou de um irmão. Cerca de um terço dos alunos tem ASE, apoio social, escalão A, que é o máximo. A maioria afirma ter computador e internet em casa.

Do grupo de alunos referidos, nove pretendem apenas completar o ensino secundário, um quer seguir para o ensino superior, outro quer ficar pelo 9ºano.

5.3. A escolha dos temas para este estudo

As artes e ofícios têxteis foram os temas selecionados para este estudo. São vários os motivos que levam à sua seleção. Em primeiro lugar é a formação de base dos professores do grupo da escola sujeita a estudo. Ou seja é o grupo de Educação Tecnológica de Têxteis (530 D) do Departamento de Expressões, (prestes a extinguir-se por eliminação da disciplina de Educação Tecnológica) que tem sido responsável por este curso CEF. Depois porque há ligação desta área do saber com a história do concelho.

Como já se explicou no capítulo anterior, a indústria têxtil teve um grande impacto no desenvolvimento e crescimento de todo o concelho do Seixal. As indústrias têxteis aqui implementadas, eram de grande dimensão pelo que necessitavam de muita mão-de-obra, e até de mão-de-obra especializada, pelo que muitas pessoas da beira interior, como o caso dos tecelões da Covilhã, vinham viver para este concelho acabando muitos deles por formar família por estas bandas, como afirma Lima (2006). Ainda hoje há bastantes testemunhos de pessoas que trabalharam neste setor de atividade.

Foram muitos anos, pelo menos um século, de nascimentos e mortes de muitas fábricas têxteis. Hoje em dia, o que existe mais é comércio têxtil. Mas este setor está perfeitamente integrado na região. Neste contexto, não é nada estranho este tema ser abordado e valorizado.

Orientação metodológica do estudo

5.4. A escolha dos Instrumentos

Uma vez definida a situação / problema a estudar, ou seja, as questões para que pretendemos encontrar respostas, assim para chegar a essas informações que se pretendem obter, surge a necessidade de elaborar uma estratégia para a recolha dessas respostas.

Tendo em conta o perfil de investigação aqui em causa e depois de estudadas as características do meio e do público-alvo, os instrumentos selecionados para recolha de informação foram a observação em contexto direto, estudo e recolha de documentos produzidos, a entrevista e os inquéritos.

Cronograma do Estudo

Quadro 6 – Cronograma do estudo

Data	2011			2012						
	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Mai	Jun.	Julh.
Projeto/Atividade										
Tecelagem em papel										
Tecelagem tradicional										
Coleção de Moda										
Fato / Vestido com reciclagem de carnaval										
Vestir Bonecas de Papel										
Inquérito – Parte I										
Tapeçaria Bordada										
Pintura em Tecido										
Inquérito – Parte II										
Entrevistas										
Estágio em Jardim de Infância										
Prova final e Balanço final										
Inquérito – Parte III e relatórios de estágio										

O quadro 6 representa em forma de cronograma o percurso letivo do estágio. Onde se observa a sequência temporal dos projetos desenvolvidos. Contendo também a referencial quando foram realizados os inquéritos aos alunos. No entanto, não se faz referência às entrevistas às professoras que acompanharam o estágio.

Capítulo 6 – Apresentação e análise dos resultados

6.1. Descrição do projeto – Narrativas

O trabalho desenvolvido e selecionado para este estudo, foi articulado com os tempos letivos do curso distribuídos nas duas disciplinas de componente tecnológica do curso. As disciplinas são Acompanhante de Crianças em Creches e Jardins de Infância de Educação Tecnológica (ACJ – ET) e Abordagem Sociofamiliar de Atividades de Tempos Livres de Educação Tecnológica (ATL – ET). Estes tempos estão distribuídos em cinco sessões de 45 minutos semanais na disciplina de ACJI – ET e de três sessões de 45 minutos semanais de ATL – ET, o que perfaz um total de oito sessões semanais, que permite desenvolver um trabalho sistemático, rotineiro e consistente com estes alunos.

Projeto 1 – Tecelagem em Papel e Tecelagem Tradicional

Os projetos que se destacaram para este estudo foram no contexto das Artes e Ofícios Têxteis. O primeiro foi sobre a Tecelagem. A Tecelagem envolve a técnica de interlaçar dois elementos entre si segundo ângulos retos para formar uma estrutura no plano. O ligamento aplicado é o Tafetá, o ligamento mais simples e comum de aplicar. Esta técnica foi elaborada em dois tipos de materiais. O primeiro foi o papel. Porquê? Porque é o material mais disponível, mais familiar, é tradicionalmente o primeiro material a experimentar. Depois porque conhecendo o material importa conhecer a técnica a aplicar. O entrelaçamento não é assim tão simples de assimilar, exige concentração e capacidade de manuseamento do material. Exige sentido estético e capacidade de antever do objeto final, e deste modo saber fazer escolhas. Para a concretização deste projeto de Tecelagem em papel foram disponibilizadas oito sessões. Foram selecionados diferentes tipos de papéis a utilizar, que neste caso foram as cartolinas e folhas de revistas. A técnica consistiu no corte de tiras de um centímetro por vinte centímetros. No entanto, depois da aprendizagem da técnica foi necessário tempo e rotina para se chegar à autonomia da sua aplicação e por fim aos acabamentos.

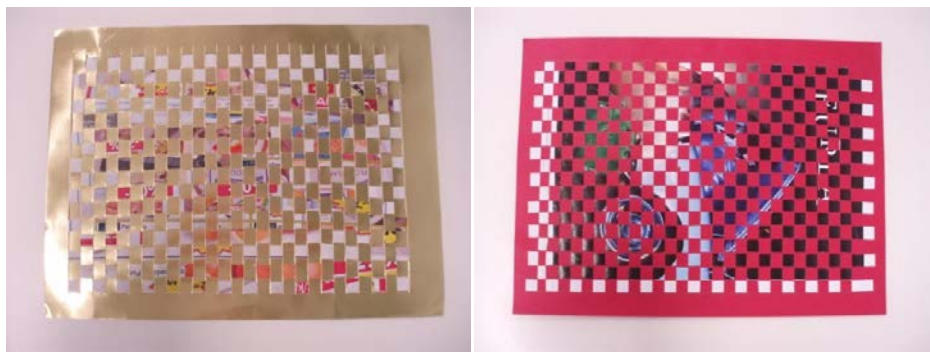


Figura 31 – Exemplos de tecelagem em papel

Projeto 2 – Tecelagem Tradicional

A segunda proposta de atividade para este estudo, veio no seguimento da anterior, a Tecelagem Tradicional. A Tecelagem envolve uma técnica antiga que, para estes jovens de hoje, pode ser algo aborrecido e desmotivador. Há ainda a pertinente questão que se coloca, de que não é muito boa ideia dar agulhas a crianças, principalmente a crianças pequenas. Então como abordar a técnica? Vamos utilizar cartão e paus de espetada. Agora conhecida a base da técnica, podemos introduzir novos materiais e vocabulário. Vamos utilizar para a teia, fios de algodão, que vamos distribuir uniformemente num cartão previamente preparado. E vamos utilizar para a trama, a lã, que será conseguido com a ajuda de um pau de espetada. Foram disponibilizadas dez sessões para este trabalho, desde a preparação do cartão, colocação da teia, entrelaçamento de fios de lã de diferentes cores até aos acabamentos.

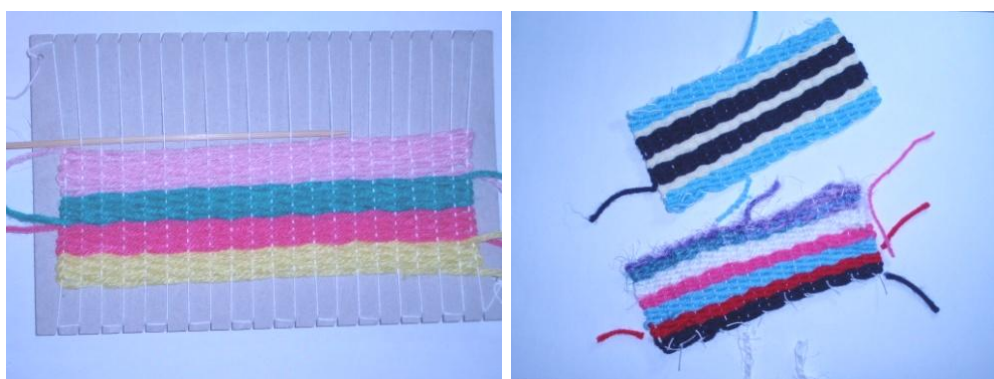


Figura 32 – Tecelagem Tradicional com utilização de cartão e pau de espetada

Projeto 3 – A coleção de moda

O terceiro projeto desenvolvido no âmbito do tema das Artes e Ofícios Têxteis, foi a estrutura da coleção de moda. A estrutura de coleção de moda, envolve um conjunto de etapas que vão desde a escolha do tema da coleção, à justificação ou memória descritiva do tema, passa pela estruturação propriamente dita, com o número de peças, ou coordenados, que compõem a própria coleção. Envolve um Painel de Ambiente onde são destacadas imagens, cores, grafismos alusivos ao tema selecionado, entre outras fontes de inspiração. Depois assume-se de forma mais restrita, um conjunto de cores ao qual chamamos Paleta de Cores e da mesma forma seleciona-se os tecidos e materiais para a confeção dos coordenados, designado por Painel de Tecidos. Por fim executam-se as Ilustrações da coleção. Existem naturalmente outras etapas neste processo, que não estão no âmbito deste curso e naturalmente descartadas neste estudo.

Como trabalho prático para ser exequível em sala de aula foram formatados os seguintes passos:

- Elaborar uma estrutura de coleção de moda, Primavera/ Verão para o ano seguinte, 2012/2013;
- Escolher um tema adequado a crianças;
- Redigir uma breve descrição para justificar o tema escolhido;
- Fazer pesquisa sobre o teu tema, selecionar imagens, grafismos e outras fontes de inspiração e transportar toda a inspiração num Painel de Ambiente, utilizar a técnica da colagem.
- Estruturar a coleção de moda com três coordenados, um feminino e outro masculino, sobre a base, de quotidiano, festivo e noite.
- Elaborar a Paleta de Cores e Painel de Tecidos.
- Ilustrar os coordenados.

Foi consensual a escolha dos temas sobre desenhos animados e programas infantis. Para os primeiros passos deste trabalho prático foram necessárias duas sessões. Só para a construção do Painel de Ambiente foram necessárias seis sessões, desde da pesquisa em revistas, internet das imagens e grafismos até ao *design* da letra selecionada para o nome da coleção e colagens.

Foram igualmente necessárias, outras seis sessões para estruturar os três coordenados, um feminino e outro masculino, sobre a base, de quotidiano, festivo e noite. Esta fase do trabalho arrastou-se para mais quatro sessões, pois foi necessária pesquisa sobre estilos de vestuário, calçado e cabelos. Todos tiveram dificuldades com as cabeças dos modelos, como também com o calçado.

Foram necessárias apenas duas sessões para a construção da Paleta de Cores e Painel de Tecidos.

Mas para ilustrar depois os coordenados e fazer os acabamentos finais de todas as etapas foram necessárias mais quatro sessões.

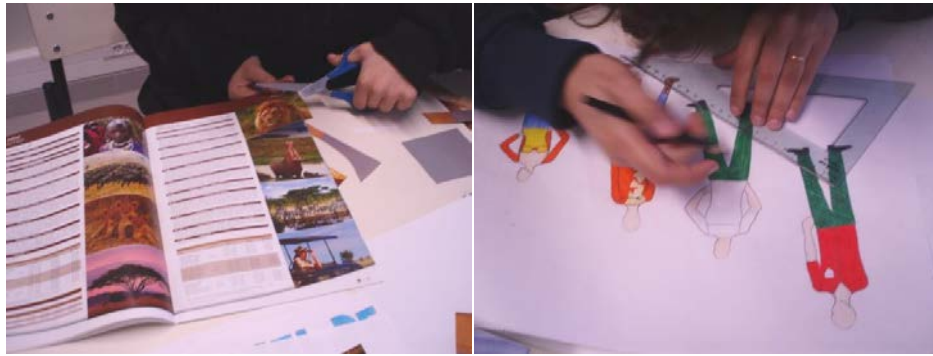


Figura 33 – Duas etapas distintas da estrutura da coleção de moda

Projeto 4 – O desfile de Carnaval

O trabalho prático seguinte já foi realizado em grupos. Criaram-se dois grupos de quatro elementos e outro de três, para construir os fatos de Carnaval com materiais recicláveis. Para escolher o tema do fato até à sua execução e respetivo desfile, cada grupo levou cerca de oito sessões.



Figura 34 – Desfile dos fatos de carnaval

Projeto 5 – Vestir bonecas de papel

A atividade lúdico-pedagógica de vestir bonecas de papel foi novamente uma atividade individual, onde se propôs aos alunos que vestissem uma de duas bonecas de papel fornecidas a cada aluno. Foram igualmente fornecidos alguns modelos de vestuário das respetivas bonecas. O objetivo era utilizar diferentes materiais para construir coordenados para as bonecas. Onde se destacam os papéis crepe ou plissado e uma enorme variedade de tecidos. Cada aluno teria de construir, pelo menos, dois coordenados de cada material. Para a realização desta atividade foram disponibilizadas oito sessões.



Figura 35 – Construção de modelos de vestuário para bonecas de papel

Projeto 6 – A Tapeçaria Bordada

A Tapeçaria Bordada foi mais uma atividade individual realizada no decorrer do terceiro período. Toda a atividade foi desenvolvida ao longo de oito sessões. Nas duas primeiras foram apresentadas ideias e técnicas de execução. A atividade seguiu-se com o desenho do projeto escolhido pelas alunas. E depois então, seguiu-se a sua execução.

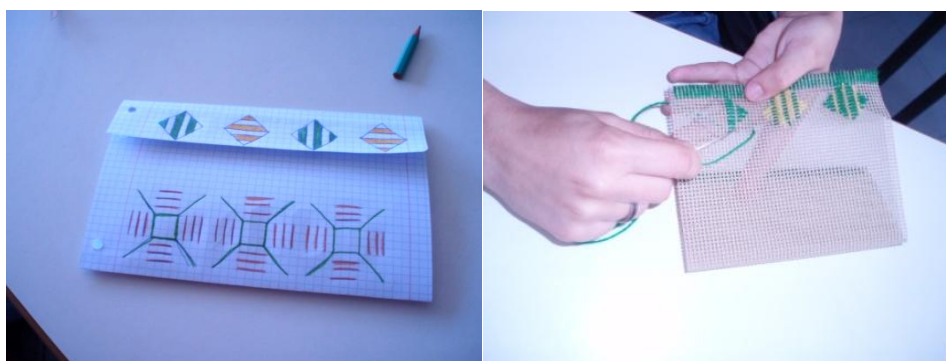


Figura 36 – Duas etapas distintas da Tapeçaria Bordada

Projeto 7 – A pintura em tecidos – Estampagem

A pintura em tecido é uma técnica de Estampagem, e foi o o último trabalho escolar, isto é, em contexto de sala de aula, que decorreu em 6 sessões. Para a semana do dia da criança, só poderia ser este o tema naturalmente, num curso de acompanhante de crianças. Os alunos tiveram a oportunidade de escolher o que quisessem pintar. Inicialmente foi proposta a T-shirt, mas como este é o período de preparação para o estágio, algumas alunas decidiram pintar as batas que irão utilizar no estágio, o que foi uma muito boa ideia.

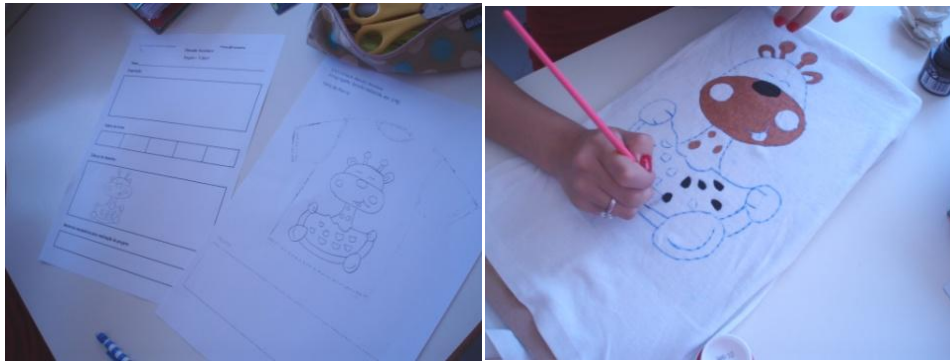


Figura 37 – Duas etapas distintas da pintura em tecido

Projeto final – Aplicação de alguns projetos anteriores a crianças de jardim-de-infância

Foi possível aplicar alguns dos projetos têxteis com crianças entre os três e os seis anos, pertencentes aos locais de estágio das alunas do curso de CEF – Acompanhante de crianças. No mesmo concelho e junto à Escola Secundária. Os projetos foram adaptados naturalmente para este grupo, e com a ajuda da Educadora, foi possível abordar o tema a estas crianças tão pequenas.

O primeiro projeto foi a tecelagem em papel. Todo o material foi devidamente preparado, cortaram-se previamente as tiras de papel que serviam de trama e a cartolina para a teia. Foi naturalmente necessário o apoio da Educadora e da Estagiária para esta tarefa. Utilizou-se o pau de espetada para “abrir o caminho” da trama.



Figura 38 – Tecelagem de papel com crianças de jardim-de-infância

O segundo projeto foi a tecelagem tradicional, com a mesma técnica e materiais que executaram os alunos do CEF, a técnica do cartão com o pau de espetada e as lãs.



Figura 39 – Tecelagem tradicional com crianças de jardim-de-infância

O terceiro projeto foi o vestir bonecos de papel, que foi adaptado e aplicado em atividade cujo objetivo foi identificar e reconhecer diferentes texturas de tecidos adequados às diferentes estações do ano. O exercício foi dividido em duas partes, a primeira consistia em pintar as personagens e as suas peças de vestuário, identificando as respetivas peças e a altura do ano em que são utilizadas. Enquanto, a segunda foi então já com os personagens e as peças de vestuário em tecido, distribuir num cartaz em cartolina a altura do ano em que se vestem as peças. Foi feito tanto para o rapaz como para a rapariga.



Figura 40 – Vestir bonecos de papel com crianças de jardim-de-infância



Figura 41 – Montagem dos cartazes dos bonecos de papel em cada estação do ano

No final das atividades, a estagiária expôs todos os trabalhos no espaço onde depois os pais puderam ver as atividades realizadas pelas crianças.



Figura 42 – Exposição dos trabalhos no jardim-de-infância

A educadora afirmou que os pais viram, gostaram e até se interessaram pela técnica, querendo saber como foi executado. As palavras da educadora sobre esta experiência foram as melhores. “É esta a maior vantagem de haver formação em contexto de trabalho”, as estagiárias têm a possibilidade de pôr em prática o que aprenderam na formação escolar, e assim verem o que aprenderam adaptado às crianças das idades com que vão trabalhar”.

6.2. Apresentação de resultados

Após relatados os instrumentos utilizados para este estudo, que foram os inquéritos e as entrevistas para além dos documentos de apoio às sessões de projeto, fotografias e alguns vídeos de todos o processo, como também os critérios das suas escolhas. Passemos a apresentar os resultados dos dados obtidos por esses mesmos instrumentos. Assim apresentamos os resultados dos inquéritos divididos em três partes e apresentamos as seis entrevistas, a professores como também a uma educadora de infância de um dos locais de estágio, que conhecem o contexto desta investigação e que de algum modo o acompanharam.

6.2.1. Apresentação de resultados através do inquérito por questionário

Este inquérito por questionário – parte I foi aplicado aos onze alunos do curso de CEF – Acompanhante de crianças.

Este inquérito é formado por dez questões. Que são, na sua maioria questões diretas sobre cada um dos exercícios realizados nas aulas.

A primeira questão é sobre a idade dos inquiridos. Estas variam entre os dezasseis e os dezanove anos.

A segunda questão é sobre o sexo dos inquiridos em que se constata que são dez raparigas e um rapaz.

A terceira questão é sobre a cultura de origem da população do estudo. Destacam-se a origem Portuguesa, a Cabo Verdiana e a Francesa.

A quarta questão é sobre o primeiro exercício/ projeto realizado, a tecelagem em papel. Esta questão está dividida em duas alíneas. A primeira questiona se o exercício foi fácil de executar. Com direito a resposta fechada sim ou não. A segunda alínea questiona se esse exercício é bom para executar no estágio:

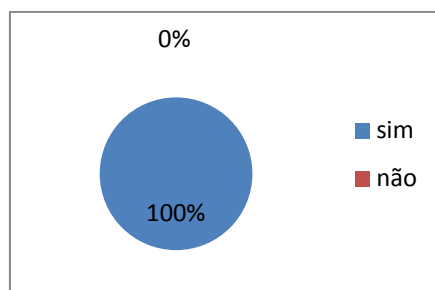


Figura 43 – Execução fácil da tecelagem em papel a)

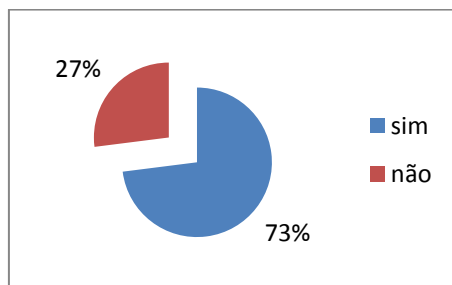


Figura 44 – A tecelagem em papel como exercício para estágio b)

A quinta questão é sobre o exercício/ projeto consequente, a tecelagem tradicional com lã. Esta questão está, igualmente, dividida em duas alíneas. A primeira questiona se o exercício foi fácil de executar. Com direito a resposta fechada sim ou não. A segunda alínea questiona se esse exercício é bom para executar no estágio:

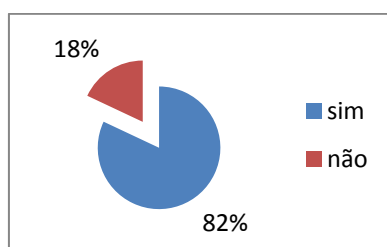


Figura 45 – Execução fácil da tecelagem tradicional a)

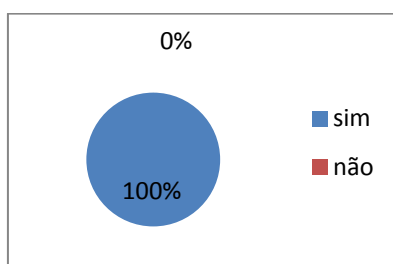


Figura 46 – A tecelagem tradicional como exercício para estágio b)

A sexta questão é sobre o exercício/ projeto realizado, estrutura da coleção de moda. Esta questão está, igualmente, dividida em duas alíneas. A primeira questiona se o exercício foi fácil de executar. Com direito a resposta fechada sim ou não. A segunda alínea questiona se esse exercício é bom para executar no estágio:

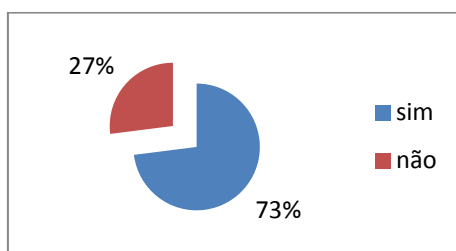


Figura 47 – Execução fácil da estrutura da coleção de moda a)

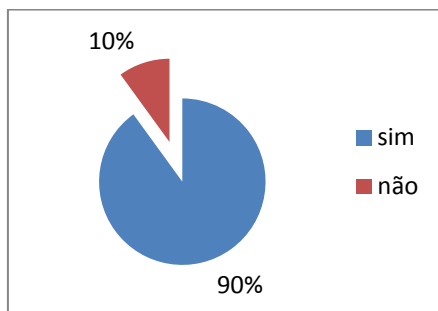


Figura 48 – A estrutura da coleção de moda como exercício para estágio

A sétima questão é sobre o exercício/ projeto realizado, execução de vestido/ Fato de carnaval. Esta questão está, igualmente, dividida em duas alíneas. A primeira questiona se o exercício foi fácil de executar. Com direito a resposta fechada sim ou não. A segunda alínea questiona se esse exercício é bom para executar no estágio:

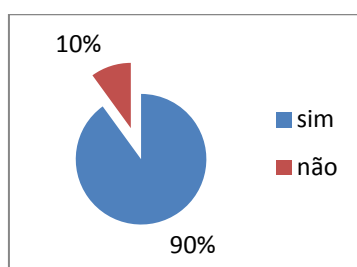


Figura 49 – Execução fácil do vestido / Fato de carnaval a)

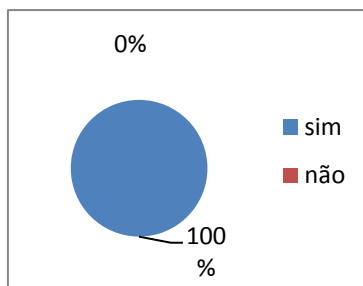


Figura 50 – Execução do vestido como exercício para o estágio b)

A oitava questão é sobre último exercício/ projeto realizado, no 2º período do ano letivo, vestir bonecas de papel. Esta questão está, igualmente, dividida em duas alíneas. A primeira alínea questiona se o exercício foi fácil de executar. Com direito a resposta fechada sim ou não. A segunda alínea questiona se esse exercício é bom para executar no estágio:

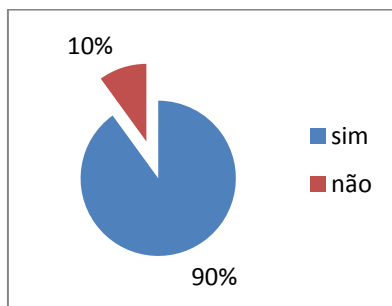


Figura 51 – Execução fácil do exercício de vestir bonecas de papel a)

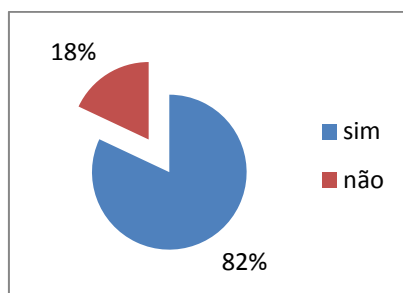


Figura 52 – Vestir bonecas de papel como exercício para estágio

A nona questão é sobre qual ou quais os exercícios que gostaram ou não de executar.

- Relativamente aos exercícios de tecelagem:

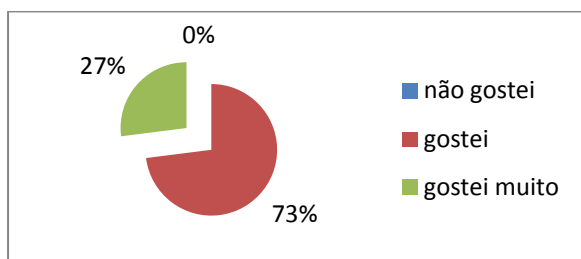


Figura 53 – Tecelagem em papel

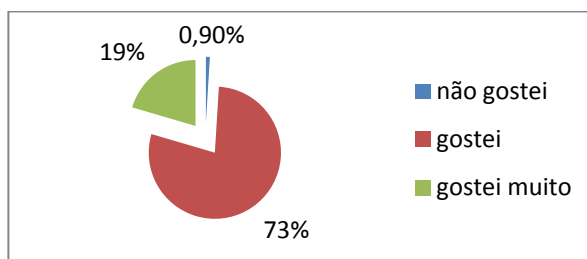


Figura 54 – Tecelagem tradicional

- Relativamente aos exercícios da estrutura da coleção de moda:

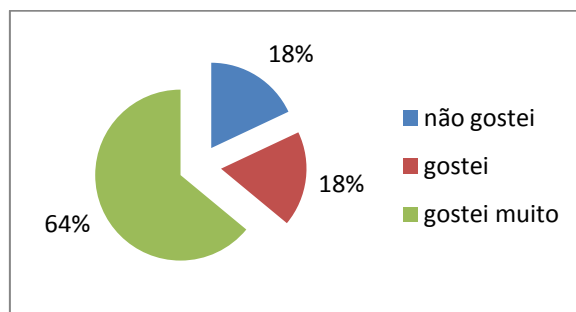


Figura 55 – Estrutura da coleção de moda

- Relativamente ao exercício do vestido / fato de carnaval:

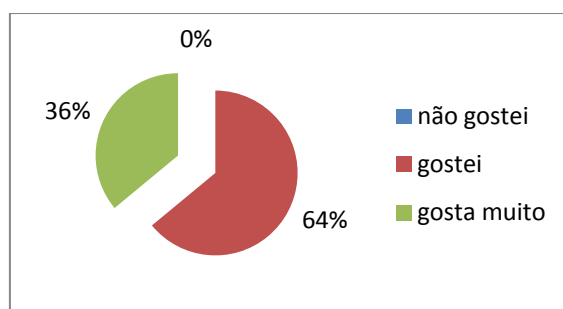


Figura 56 – Vestido / Fato de carnaval

- Relativamente ao exercício de vestir bonecas de papel:

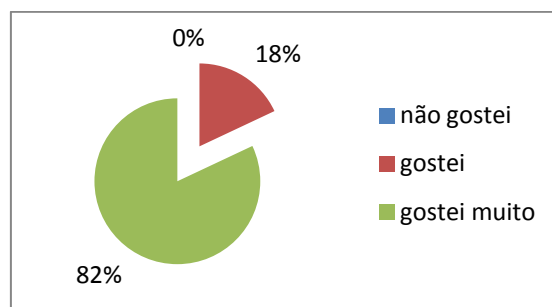


Figura 57 – Vestir bonecas de papel

Apesar de este inquérito ter sido apresentado praticamente todo fechado, a última questão é aberta: questão dez, onde os alunos poderiam dar outros exemplos de trabalhos / exercícios.

Quadro 7 – Respostas à questão de outros exemplos de trabalhos de Têxteis

Unidade de contexto	Idade	Sexo	Origem cultural	Unidade de registo
I ₁	17	Feminino	Francesa	“Fantoques, marionetas”
I ₂	17	Feminino	Portuguesa	“Fantoques”
I ₃	17	Feminino	Portuguesa	“Fantoques, marionetas”
I ₄	18	Feminino	Portuguesa	“Fantoques, marionetas”
I ₅	18	Feminino	Portuguesa	“Demonstração dos trabalhos de têxteis”
I ₆	16	Feminino	Cabo Verdiana	“Bonecas de feltro”
I ₇	18	Feminino	Cabo Verdiana	“Fazer camisas, acho importante...”
I ₈	16	Feminino	Cabo Verdiana	“Fantoques”
I ₉	16	Feminino	Portuguesa	“Fatos carnaval e desfile”
I ₁₀	19	Feminino	Portuguesa	“Desfile moda da coleção que criámos”
I ₁₁	17	Masculino	Portuguesa	“Origami, fantoches”

Este inquérito por questionário – parte II foi aplicado aos 11 alunos do curso de CEF-acompanhante de crianças. Este inquérito é formado por dez questões. Que são, na sua maioria questões diretas sobre cada um dos exercícios realizados nas aulas.

A primeira questão é sobre a idade dos inquiridos. Estas variam entre os 16 e os 19 anos.

A segunda questão é sobre o sexo dos inquiridos em que se constata que são dez raparigas e um rapaz.

A terceira questão é sobre a cultura de origem dos inquiridos em que se constata que são maioritariamente portugueses, mas há três meninas cabo verdiana e uma francesa.

A quarta questão é sobre penúltimo exercício/ projeto realizado, a tapeçaria bordada. Esta questão está dividida em duas alíneas. A primeira alínea questiona se o exercício foi fácil de executar. A segunda alínea questiona se esse exercício é bom para executar no estágio. Ambas as questões com direito a resposta fechada sim ou não:

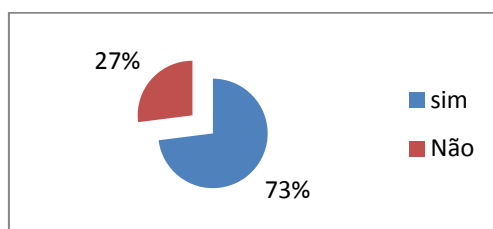


Figura 58 – Execução fácil da tapeçaria bordada

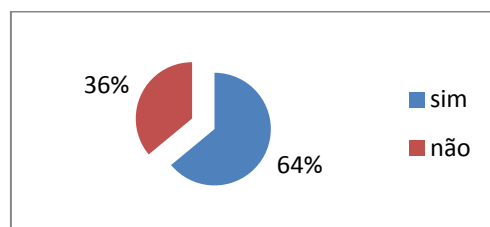


Figura 59 – A tapeçaria bordada como exercício para estágio

A quinta questão é sobre último exercício/ projeto realizado, a pintura em tecido. Esta questão está dividida em duas alíneas. A primeira alínea questiona se o exercício foi fácil de executar. A segunda alínea questiona se esse exercício é bom para executar no estágio. Ambas as questões com direito a resposta fechada sim ou não:

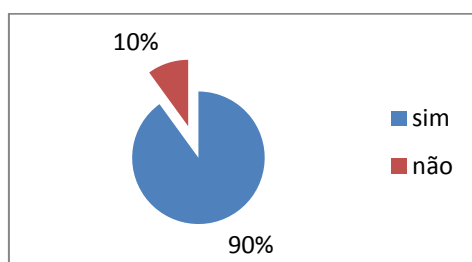


Figura 60 – Execução fácil da pintura em tecido

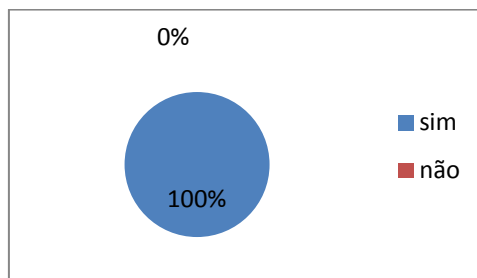


Figura 61 – A pintura em tecido como exercício para estágio

A sexta questão é sobre qual ou quais os exercícios que gostaram ou não de executar.

- Relativamente ao exercício de tapeçaria bordada:

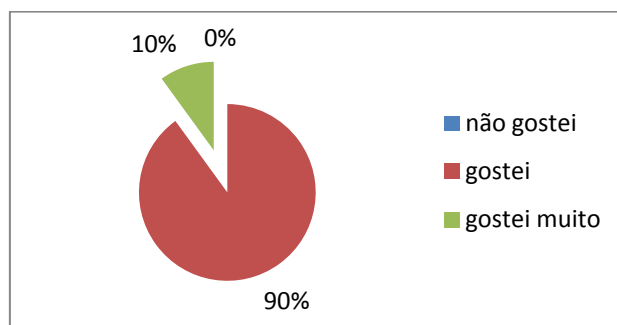


Figura 62 – Tapeçaria bordada

- Relativamente ao exercício de pintura em tecido:

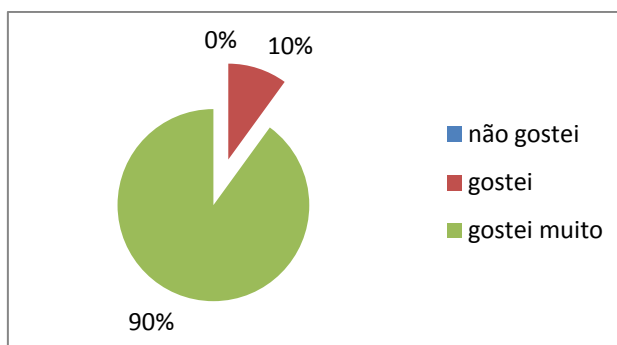


Figura 63 – Pintura em tecido

A sétima questão é composta por sete afirmações, ou seja, são sete alíneas que vão da a) até à g) em que tem de se escolher entre cinco respostas que vão do concordo em absoluto, concordo bastante, não concordo em descordo, discordo em parte, até ao discordo em absoluto.

Para a questão 7 a) onde se afirma que num curso CEF de acompanhante de crianças é importante adquirir conhecimentos práticos para ter o que partilhar com crianças. Os resultados da resposta foram:

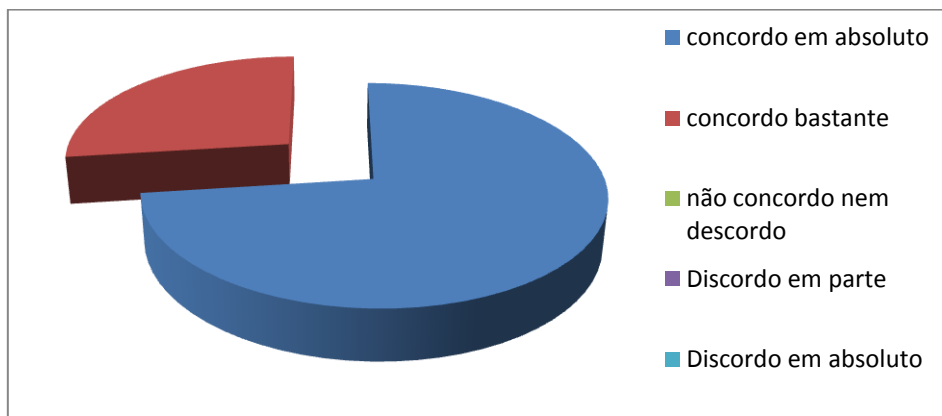


Figura 64 – Resultados à questão sete a) do inquérito – parte II

Para a questão 7 b) onde se afirma que desenhar e pintar são atividades fundamentais no desenvolvimento de crianças e jovens. Os resultados da resposta foram:

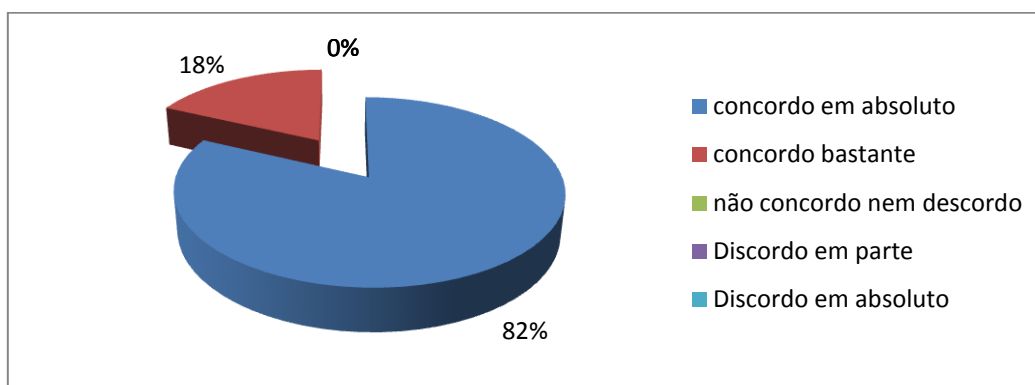


Figura 65 – Resultados à questão sete b) do inquérito – parte II

Para a questão 7 c) onde se afirma que as atividades manuais são uma forma de desenvolver a motricidade fina, imprescindível no dia-a-dia de qualquer pessoa. Os resultados da resposta foram:

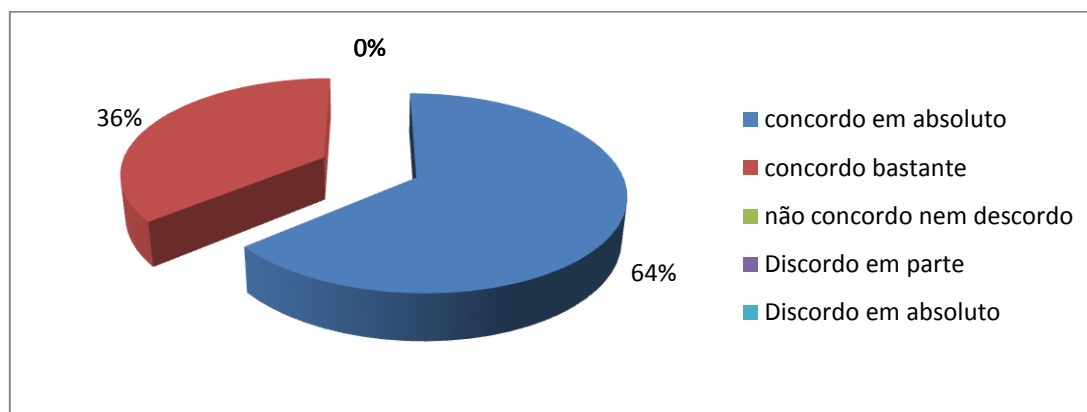


Figura 66 – Resultados à questão sete c) do inquérito – parte II

Para a questão 7 d) onde se afirma que desenhar, pintar e mesmo os trabalhos manuais, são uma forma de aprender que estimula a criatividade e autoestima. Os resultados da resposta foram:

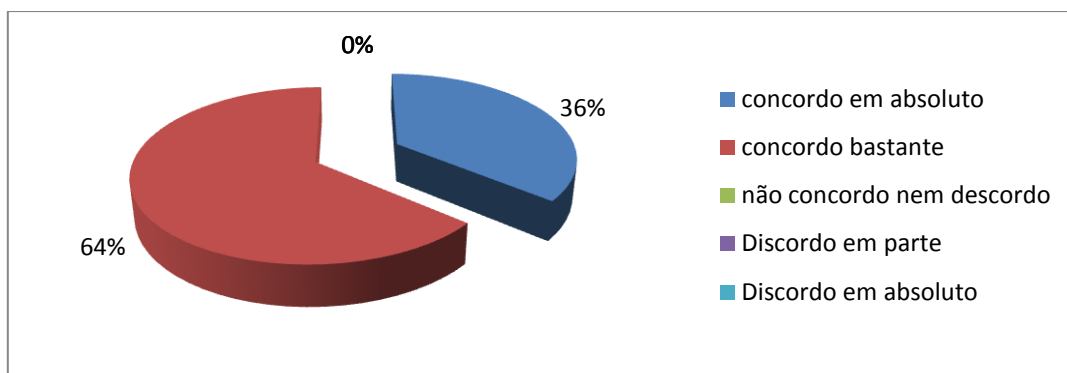


Figura 67 – Resultados à questão sete d) do inquérito – parte II

Para a questão 7 e) onde se afirma que as atividades de tecelagem em papel e tradicional ou a tapeçaria são atividades que desenvolvem a motricidade e a criatividade. Os resultados da resposta foram:

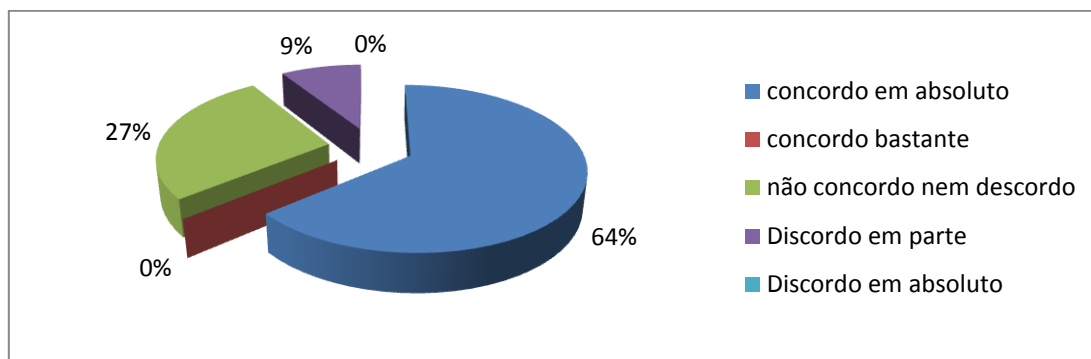


Figura 68 – Resultados à questão sete e) do inquérito – parte II

Para a questão 7 f) onde se afirma que a pintura em tecido é uma atividade que posso propor no meu estágio, porque estimula a criatividade e autoestima das crianças. Os resultados da resposta foram:

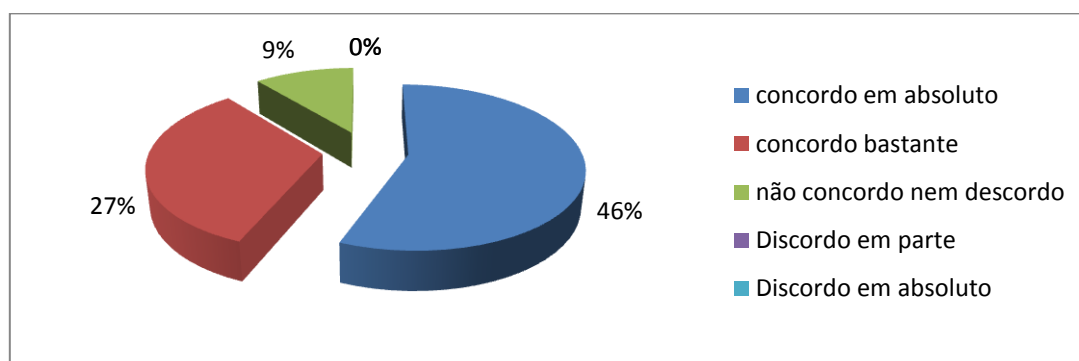


Figura 69 – Resultados à questão sete f) do inquérito – parte II

Para a questão 7 g) onde se afirma que a reciclagem é uma atitude que posso ter para desenvolver atividades e projetos como por exemplo, fatos de carnaval ou de fatos para as festas dos santos populares. Os resultados da resposta foram:

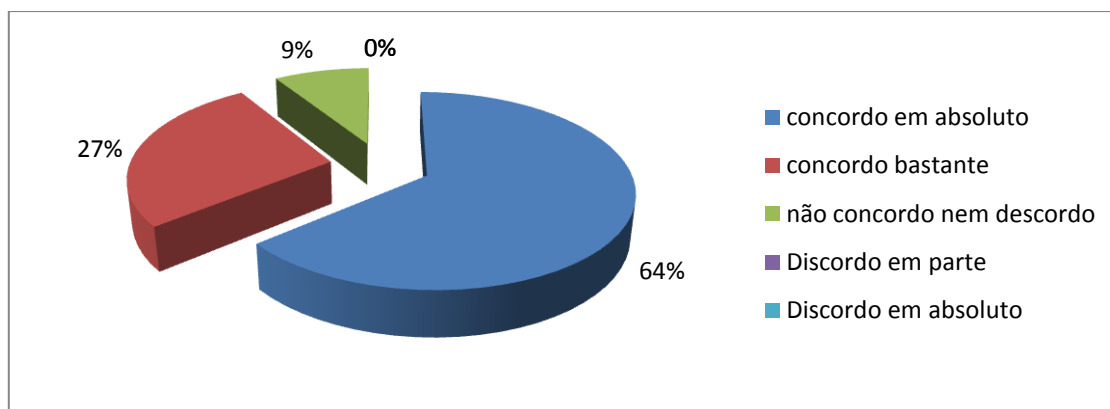


Figura 70 – Resultados à questão sete g) do inquérito – parte II

Apesar de este inquérito ter sido apresentado para respostas fechadas, a última questão era aberta: questão oito, onde se pede aos inquiridos um comentário sobre o que aprenderam e em medida este curso poderá ajudar nas próximas etapas da sua vida pessoal, escolar e profissional.

Quadro 8 – Comentários sobre o que aprenderam no curso CEF.

Unidade de contexto	Idade	Sexo	Origem cultural	Unidade de registo
I ₁	17	Feminino	Francesa	“ Ao longo dos dois anos, aprendi muita coisa que me vai dar muito jeito pôr em prática. Custou mas valeu a pena!”
I ₂	17	Feminino	Portuguesa	“ O que passamos juntos foi bonito. O que aprendi durante estes dois anos foi muito giro.”
I ₃	17	Feminino	Portuguesa	“ Isto foi muito importante para mim, acho que decerto modo, me fez crescer e ver as coisas de outra maneira.”
I ₄	18	Feminino	Portuguesa	“ Foram dois anos muito difíceis, mas conseguimos chegar ao fim com muito esforço. E também dedicação. Gostei muito do curso, do que aprendi com ele, fez-me muito mais madura e consegui aprender várias coisas com ele.”
I ₅	18	Feminino	Portuguesa	“ Foi bom ter chegado até aqui, gostei dos trabalhos que fiz.”
I ₆	16	Feminino	Cabo Verdiana	“ Gostei muito das aulas práticas. Aprendi muitas coisas úteis. Acho que me vai ajudar no meu futuro.”
I ₇	19	Feminino	Cabo Verdiana	“ Em primeiro lugar, eu vim para este curso com um só objetivo, ter o nono ano. Mas depois com o tempo percebi que consigo dar muito mais. E não desisti, foi muito bom o esforço e empenho durante estes dois anos. Gostei muito mesmo, foi uma grande oportunidade.”
I ₈	16	Feminino	Cabo Verdiana	“ Gostei muito daquilo que fizemos e aprendi muitas coisas, e espero fazer isso no próximo ano.”
I ₉	16	Feminino	Portuguesa	“ Aprendi várias coisas ao longo do curso, sem dúvida que vou utilizar várias atividades no estágio que efetuei no curso. Gostei de todas as atividades, vai-me ser muito útil para o futuro.”
I ₁₀	19	Feminino	Portuguesa	“ Aprendi várias coisas sobre as crianças, maneiras para lidarmos com os pequeninos. Ao longo dos dois anos fizemos muitas atividades que vamos poder ensinar-lhes.”
I ₁₁	17	Masculino	Portuguesa	“ Este nem era o curso que eu queria, mas sim é um bom curso para adquirir conhecimentos sobre crianças. Eu posso não querer seguir isto, mas vou aplicar estes conhecimentos quando for pai.”

O inquérito por questionário – parte III foi aplicado aos formandos que efetivamente realizaram o estágio. Todos os formandos do curso têm a possibilidade de o realizar. Mas efetivamente, dos onze formandos do curso de CEF – Acompanhante de Crianças, apenas oito concluíram todas as horas de formação em local de trabalho. Este inquérito consistiu em onze questões, onde apenas seis questões foram de resposta fechada e as restantes foram de resposta aberta, pois tinha a intenção de conhecer as experiências individuais de cada formanda.

As questões 1, 2 e 3, referem-se à idade, sexo e origem cultural de cada inquirido. Os oito questionários indicam que são todas raparigas entre os 17 e 19 anos e a maioria tem como origem cultural a portuguesa, surgido apenas uma cabo-verdiana e outra francesa.

Relativamente às questões 4, 5 e 6, pretendem caracterizar o local de estágio, a dimensão do local e as idades das crianças com quem trabalharam.

As respostas à questão 4, indicam que as instituições foram creches e jardins-de-infância, apenas um dos locais acumulava as duas valências.

As respostas à questão 5, indica o número de salas de atividades da instituição ou empresa onde efetuaram o estágio, sem contar com os espaços complementares e comuns.

Quadro 9 – Respostas ao número de salas do local de estágio.

Unidade de contexto	Idade	Sexo	Origem cultural	Unidade de registo
I ₁	17	Feminino	Francesa	“Tem três salas: sala dos 0-3 anos; sala dos 3-5 anos e sala dos 6-10 anos.”
I ₂	17	Feminino	Portuguesa	“Quatro salas no 1ª piso e oito salas no r/c.”
I ₃	17	Feminino	Portuguesa	“ Total de cinco salas.”
I ₄	18	Feminino	Portuguesa	“ Cerca de dez salas.”
I ₅	18	Feminino	Cabo Verdiana	“ São mais quatro salas.”
I ₆	17	Feminino	Portuguesa	“ Mais de dez salas.”
I ₇	18	Feminino	Portuguesa	“ Seis salas, três educadoras e 3 auxiliares”
I ₈	19	Feminino	Portuguesa	“Tem três salas: sala dos 5 meses a um ano; sala de 1 a 2 anos; sala dos 3 a 4 anos.”

Relativamente à questão do número de educadoras pertencentes ao local de estágio, as estagiárias responderam sem ter dar a certeza se seriam mesmo todas educadoras ou seriam algumas auxiliares de educação.

As respostas à questão 6, indicam as idades das crianças que o estagiário acompanhou durante seu todo estágio. De notar, que o estagiário deve ter contacto com todas as faixas etárias que o local de estágio alberga, tendo depois em conta que o estagiário deve estar mais tempo com as idades com que está mais vocacionado de forma a desenvolver mais atividades.

Quadro 10 – Respostas à faixa etária das crianças que foram acompanhadas.

Unidade de contexto	Idade	Sexo	Origem cultural	Unidade de registo
I ₁	17	Feminino	Francesa	“Acompanhei todos: dos três aos dez anos, na sala, no recreio, na praia e no ATL.”
I ₂	17	Feminino	Portuguesa	“Acompanhei os meninos de dois até aos cinco anos.”
I ₃	17	Feminino	Portuguesa	“Deste dos bebés de quatro meses até aos meninos de três anos.”
I ₄	18	Feminino	Portuguesa	“Acompanhei meninos de quatro a seis anos.”
I ₅	18	Feminino	Cabo Verdiana	“Acompanhei crianças desde dos quatro aos dez anos.”
I ₆	17	Feminino	Portuguesa	“Na sala eram crianças dos três aos cinco anos, mas no recreio eram meninos até aos dez anos.”
I ₇	18	Feminino	Portuguesa	“Na sala dos três aos cinco anos e no recreio e na praia com todos até aos nove anos”
I ₈	19	Feminino	Portuguesa	“Primeiro dos cinco meses a um ano, e depois dos dois aos quatro anos.”

A sétima questão foi sobre as atividades desenvolvidas no estágio.

Quadro 11 – Respostas às atividades desenvolvidas no estágio.

Unidade de contexto	Idade	Sexo	Origem cultural	Unidade de registo
I ₁	17	Feminino	Francesa	“Cantei, contei histórias, mas também pintaram e desenharam sobre o verão e a praia, etc.”
I ₂	17	Feminino	Portuguesa	“Fiz uma lagarta que se mexe. Pinturas e brincadeiras.”
I ₃	17	Feminino	Portuguesa	“Realizamos uma capa de final de ano com todos os trabalhos realizados por crianças, com as mãos e pés deles, rabiscos e carimbos.”
I ₄	18	Feminino	Portuguesa	“Fizemos desenhos, aprendemos canções com números, o abecedário, fizemos jogos e expressão plástica”
I ₅	18	Feminino	Cabo Verdiana	“Não tive tempo para desenvolver muitas atividades, era final do ano letivo, mas fiz uma planificação e atividades em grupo e amaram.”
I ₆	17	Feminino	Portuguesa	“Fiz massa com cores, pinturas, majericos e trabalhos de colagem”. Atividades práticas, músicas e educação física.”
I ₇	18	Feminino	Portuguesa	“Eu desenvolvi poucas atividades na sala, mas ainda cantaram, jogaram, contei histórias, pintaram e desenharam. No recreio brincaram.”
I ₈	19	Feminino	Portuguesa	“Contar histórias, cantar músicas, trabalhos com papel crepe e brincaram com plasticina”.

A oitava questão foi sobre as atividades que gostariam ter desenvolvido no estágio.

Quadro 12 – Respostas às atividades que gostariam de ter desenvolvido no estágio.

Unidade de contexto	Idade	Sexo	Origem cultural	Unidade de registo
I ₁	17	Feminino	Francesa	“ Muitas coisas manuais de expressão plástica”
I ₂	17	Feminino	Portuguesa	“ Mais brincadeiras e atividades com materiais reciclados”
I ₃	17	Feminino	Portuguesa	“ ... são muito pequeninos e ainda não tem capacidade para outro tipo de atividades.”
I ₄	18	Feminino	Portuguesa	“ Não tive tempo, mas gostava de ter feito um cartaz com os desenhos das mãos de todos”
I ₅	18	Feminino	Cabo Verdiana	“ gostaria de ter feito muitas atividades, mas como estive com os mais pequeninos eles ainda não tinham essa capacidade”
I ₆	17	Feminino	Portuguesa	“ Nenhuma em especial, mais atividades ao ar livre.”
I ₇	18	Feminino	Portuguesa	“ Gostava de ter feito uns fantoches e expressão plástica, pinturas em tecidos e telas.”
I ₈	19	Feminino	Portuguesa	“ Brincar com tintas, mas eram muito pequeninos”

A nona questão foi sobre atividades de artes têxteis desenvolvidas no estágio.

Quadro 13 – Respostas às atividades de artes têxteis.

Unidade de contexto	Idade	Sexo	Origem cultural	Unidade de registo
I ₁	17	Feminino	Francesa	“ Sim, eles fizeram um cartaz com dois bonecos e algumas roupas diferentes e acessórios de rapaz e rapariga para as diferentes estações do ano.”
I ₂	17	Feminino	Portuguesa	“ Não porque as crianças eram muito pequenas.”
I ₃	17	Feminino	Portuguesa	“ ...Rasgaram papeis e cruzaram as tiras a fazer lembrar a tecelagem em papel.”
I ₄	18	Feminino	Portuguesa	“ Não, não havia materiais desses mas havia outras coisas para fazer.”
I ₅	18	Feminino	Cabo Verdiana	“ Sim, fizemos a planificação dos trabalhos desenvolvidos. Pintamos bonecas e as roupas.”
I ₆	17	Feminino	Portuguesa	“ Apenas pintaram bonecas e as roupas e identificaram as roupas de verão e de inverno.”
I ₇	18	Feminino	Portuguesa	“ Pintaram com lápis e canetas os desenhos das bonecas, cortaram e vestiram-nas. Rasgaram papéis às tiras e cruzaram como na tecelagem em papel”
I ₈	19	Feminino	Portuguesa	“ Sim, músicas, histórias, moldar plasticina, rasgar tiras de papel e cruzar as tiras.”

A décima questão foi sobre as matérias mais úteis das disciplinas das Expressões e Educação Tecnológica.

Quadro 14 – Respostas às matérias mais úteis das disciplinas de Expressões e Ed. Tecnológica.

Unidade de contexto	Idade	Sexo	Origem cultural	Unidade de registo
I ₁	17	Feminino	Francesa	“ As matérias são todas úteis no ATL pelas atividades práticas desenvolvidas, como a pintura e os jogos.”
I ₂	17	Feminino	Portuguesa	“ Gostei de trabalhar com diferentes materiais mas a cartolina é mais fácil de cortar.”
I ₃	17	Feminino	Portuguesa	“... o mais importante foi a compreensão dos trabalhos de forma a conseguir pegar na atividade e conseguir realizá-la.”
I ₄	18	Feminino	Portuguesa	“ Gostei de tudo. Gostei de trabalhar com todos os materiais. Gostei dos jogos no recreio.”
I ₅	18	Feminino	Cabo Verdiana	“As matérias foram muito úteis e todos os materiais, por exemplo, a cartolina, os paus de espetada, as lãs, as tintas de guache, entre outros...”
I ₆	17	Feminino	Portuguesa	“... são todos importantes, as crianças necessitam de trabalhar com todos os materiais para desenvolver a várias capacidades.”
I ₇	18	Feminino	Portuguesa	“ Foram importantes as disciplinas de ATL e ACJI de Educação Tecnológica pelas atividades de expressão, as brincadeiras e os jogos”
I ₈	19	Feminino	Portuguesa	“ A compreensão e contacto com diferentes materiais...se tivermos de organizar uma tarefa já conseguimos”

Na décima primeira questão foi pedido um comentário sobre toda a experiência do curso CEF, e se é este o caminho que vai seguir.

Quadro 15 – Comentário a toda experiência do CEF e se é para dar continuidade.

Unidade de contexto	Idade	Sexo	Origem cultural	Unidade de registo
I ₁	17	Feminino	Francesa	“Gostei muito e vou seguir este caminho.”
I ₂	17	Feminino	Portuguesa	“Sim, é este o caminho que quero seguir.”
I ₃	17	Feminino	Portuguesa	“Sim, quero continuar nesta área, porque gostei muito da experiência e quero repetir. É com as crianças que me identifico, por isso gostei muito do estágio.”
I ₄	18	Feminino	Portuguesa	“Claro que sim, gosto muito disto e sei que o meu lugar é com os meninos.”
I ₅	18	Feminino	Cabo Verdiana	“Gostaria de seguir este curso... na verdade gostei disto tudo, desde o primeiro ano até ao estágio... O estágio para mim foi uma experiência única que nunca mais vou esquecer...”
I ₆	17	Feminino	Portuguesa	“ Esta experiência para mim foi muito importante. Eu adoro crianças, não me vejo a fazer isto a vida toda, mas é sem dúvida algo que adoro fazer.”
I ₇	18	Feminino	Portuguesa	Sim, vou continuar este curso no profissional.”
I ₈	19	Feminino	Portuguesa	“ Sim, adorei a experiência. É outro mundo, é diferente. Gostei mesmo muito, mas infelizmente não vou continuar, mas não é por não querer.”

6.2. 2. Apresentação dos resultados através de entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi o meio de recolha de informação efetuada aos colegas, professores e educadores que acompanharam a turma, ou que conhecem o contexto destas formações de forma direta ou indireta. Para este estudo foram efetuadas seis entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas na escola ou jardim-de-infância, local de trabalho do entrevistado, de forma a consumir o menor tempo possível aos entrevistados. Em seguida apresenta-se a caracterização dos entrevistados, em formato de quadro.

Quadro 16 – Caracterização dos entrevistados.

Código	Sexo		Idade	Habilitações Literárias	Anos de serviço	Cargo
	Feminino	Masculino				
E ₁	✓		48	Licenciatura em Escultura E pós-graduação em Psicologia	29	Prof. ^a e representante de grupo de Ed. Visual
E ₂	✓		44	Licenciatura em ensino da Biologia	18	Prof. ^a de Ciências Naturais
E ₃	✓		43	Licenciatura em Filosofia E pós-graduação em Psicologia	20	Prof. ^a de Psicologia
E ₄	✓		56	Licenciatura em ensino da Educação Tecnológica	34	Prof. ^a e representante de Ed. Tecnológica (Têxteis)
E ₅	✓		53	Licenciatura em Educação de Infância, em Gestão, e pós-graduação em Administração Escolar	33	Coordenadora do Curso Profissional de Apoio à Infância e Prof. ^a de gestão
E ₆	✓		35	Licenciatura em Educação de Infância	10	Coordenadora e Educadora de Infância

Para esta entrevista fizeram-se sete questões comuns a todos os entrevistados, que pretendiam de algum modo considerar os objetivos e questões desta investigação. Mas permitindo de alguma forma, dar a liberdade ao entrevistado de partilhar a sua experiência e posição sobre este tema, ou seja, como defendem *Moser e Kalton*, segundo *Bell* (2010) a entrevista deve ser “uma conversa entre entrevistador e o entrevistado como o objetivo de extrair determinada informação” (pp. 137-138). Tendo em conta o cuidado de evitar alguma superficialidade nas respostas.

De seguida apresentam-se quadros referentes a cada questão comum da entrevista semiestruturada.

Quadro 17 – Importância da existência de percursos escolares alternativos ao ensino regular.

Unidade de registo	Unidade de contexto (Entrevista)
“Para mim, são da maior importância.”	E ₁
“Se estamos a falar deste tipo de situação, acho bem, nem todos têm que ser doutores e engenheiros, a sociedade precisa de bons artesãos e técnicos. No entanto, não me parece que seja essa a perspetiva adotada pelo sistema neste momento, essas vias alternativas são apenas vistas como formas de fazer sair do sistema regular os alunos considerados desviantes (em comportamento ou capacidades cognitivas) e não como formas de valorizar as tendências e capacidades naturais de cada um.”	E ₂
“Concordo que existam opções diferenciadas ao ensino regular.”	E ₃
“O ser humano não é todo igual, por isso faz todo o sentido, existirem currículos alternativos. A vivência das pessoas na sociedade, nas culturas, poder económico e constituição biológica e física, faz-nos diferentes uns dos outros, na forma de apreensão das coisas e dos saberes. Se nos preocupamos com a igualdade de direitos, devemos “ajudar” ou preparar todos os cidadãos, para a sua integração na sociedade, dando-lhes formas diferenciadas de aprendizagem”.	E ₄
“Sim, pois nem todos os alunos pretendem seguir para o ensino superior e os Cursos Profissionais e os Cursos EFA podem dotá-los de ferramentas para ingressarem no mundo do trabalho. Quanto aos CEF não só permitem a conclusão do ensino básico como também facilitam a entrada para a vida ativa.”	E ₅
“Sim, para muitos jovens é melhor uma formação mais prática e próxima do mercado de trabalho. (...) É muito importante existir esta relação entre os estagiários, neste caso, de cursos relacionados com a infância. Conhecerem as instituições ou estabelecimentos do ramo do jardim-de-infância, para saberem como é a realidade da atividade, que é muito diferente da escola, é mais exigente. São necessárias mais responsabilidades. Aprendem a ser pontuais, a compreender que o que fazem, bem ou mal, afeta todos os que trabalham aqui, o trabalho é de equipa.”	E ₆

Quadro 18 – A educação da arte em currículos escolares de natureza prática.

Unidade de registro	Unidade de contexto (Entrevista)
“Acho muito importante, pois possibilita uma maior abertura de escolhas.”	E ₁
“Possibilita-os a criarem algo de raiz, estimulando a sua imaginação, a sua criatividade, criarem algo realmente seu, fruto do seu empenho e trabalho.”... pelo anteriormente mencionado, parece importante mas não me posso pronunciar em concreto pois não conheço programas e/ou atividades desenvolvidas que me permitam avaliar a maior ou menor pertinência da disciplina no contexto geral de formação.”	E ₂
“Bastante, para diversificar e responder a necessidades específicas dos alunos que alguns currículos não contemplam.”	E ₃
“Como sabemos a arte “arte rupestre” foi a primeira forma do ser humano se expressar, de comunicar com os outros, de deixar o seu legado às gerações seguintes. A aprendizagem de saberes e valores, em crianças é apreendida mais facilmente através da “arte”, ou seja do manuseamento de materiais e prática de técnicas, da interação com os outros, da visualização e criatividade partilhada. A aplicação desta forma de aprendizagem “o criar e o saber fazer” é muito importante nos currículos alternativos, pois os adolescentes além de executarem “algo” criado por eles, fazem a sua associação ao mundo real.”	E ₄
“A arte é um importante veículo para a construção de uma sociedade criativa e culta.”	E ₅
“A arte é uma excelente ferramenta de trabalho com crianças. Elas aprendem a brincar, de forma lúdica e quase sem se aperceberem que estão a adquirir novos conhecimentos. E crianças felizes, dinâmicas e curiosas transformam-se em adultos criativos, flexíveis, cultos e responsáveis. A sociedade deve ser, hoje mais que nunca, formada por homens e mulheres criativos, flexíveis, conscientes da sua identidade e responsáveis.”	E ₆

Quadro 19 – As Artes e Ofícios Têxteis em currículos escolares de natureza prática.

Unidade de registo	Unidade de contexto (Entrevista)
“São da maior importância, pois a criatividade, sendo uma das faculdades do domínio cognitivo é tão ou mais importante que outras que possamos vir a desenvolver.”	E ₁
“...em qualquer tipo de currículo, a arte é fundamental, em todas as suas formas. As artes são importantes na formação de cidadãos plenos e não devem ser empurradas para um plano secundário, como se fossem um luxo a que apenas alguns acedem.”	E ₂
“Penso que é uma área muito importante uma vez que o trabalho manual/ artesanal tem sido posto de parte nos últimos anos e é fundamental para desenvolver outras competências.”	E ₃
“Os têxteis são muitas vezes vistos sem importância, pois são os “trapos” da sociedade. Mas... a sociedade e o ser humano esquece, que para além do “respirar, comer e dormir” os têxteis são aqueles “pequenos objetos”, que nos acompanham desde que nascemos até que morremos, por isso, poderíamos por de seguida os “trapos”. A multifuncionalidade dos primeiros têxteis, como objeto “útil” foi sendo alterado ao longo dos tempos, para objeto de “decoração e adorno”, mas... não nos podemos esquecer da sua primeira função de nos proteger das intempéries, da importância que estes têm na nossa sociedade, do manancial de possibilidades que os têxteis têm para elaboração e aprendizagem de conteúdos e aplicações técnicas.”	E ₄
“A cultura portuguesa é muito rica. Assim, as artes e ofícios dos têxteis fazendo parte da expressão cultural portuguesa deverão fazer parte dos currículos escolares regulares e alternativos.”	E ₅
“Sem dúvida as artes e ofícios dos têxteis, assim como outras expressões artísticas, como a expressão musical, a expressão dramática e plástica, deverão fazer parte de qualquer currículo escolar pois ajudam na formação pessoal, social dos indivíduos e principalmente das crianças. Os têxteis são importantes, o que ensinamos às nossas crianças é que vivem rodeados destes materiais, desde da roupa com que se vestem, às nossas casas, como lençóis, tapetes, cortinados entre outros, estamos sempre rodeados de tecidos. Manusear estes materiais desenvolve a motricidade fina.”	E ₆

Quadro 20 – Como as Artes e Ofícios Têxteis promovem a criatividade, a motivação e a autoestima de jovens?

Unidade de registo	Unidade de contexto (Entrevista)
“Acho muito importante, pois possibilita uma maior abertura de escolhas.”	E ₁
“Possibilita-os a criarem algo de raiz, estimulando a sua imaginação, a sua criatividade, criarem algo realmente seu, fruto do seu empenho e trabalho.”... pelo anteriormente mencionado, parece importante mas não me posso pronunciar em concreto pois não conheço programas e/ou atividades desenvolvidas que me permitam avaliar a maior ou menor pertinência da disciplina no contexto geral de formação.”	E ₂
“Estas disciplinas são fundamentais para promover o empenho e a criatividade dos alunos uma vez que este visualizam rapidamente o produto final do seu trabalho e podem corrigir-se.”	E ₃
“O abandono escolar acontece por vários motivos, mas sabemos que os jovens nesta altura convivem com os conflitos da adolescência. A autoestima e a motivação para serem “aceites” ou se integrarem na sociedade, são um factor a ter em conta. A sua imagem passa pela roupa e a moda, “têxteis”, se conseguirmos valorizar “o criar e saber fazer”, estamos a contribuir para a criatividade, a autoestima e motivação para as aprendizagens.”	E ₄
“Como qualquer outra expressão artística, também as artes e ofícios têxteis podem promover a criatividade. A motivação e a autoestima vêm do bom desempenho ou boas experiências que se estabeleçam com o contacto com os diferentes materiais e técnicas.”	E ₅
“As artes e ofícios têxteis promovem a criatividade, claramente. A autoestima surge quando se tem experiências positivas. As artes têm a capacidade de ajudar as crianças e todas as pessoas a expressarem os seus gostos e sensibilidades, ou seja motivam as pessoas a procurar dentro de si o melhor que têm. Em cursos profissionalizantes isto deve ser valorizado e estimulado. O mercado de trabalho procura o melhor e cada um deve saber o que tem de melhor para fazer a diferença.”	E ₆

Quadro 21 – O contexto dos cursos como o CEF de Acompanhante de Crianças ou Cursos Profissionais de apoio à infância, o que privilegia nas disciplinas de componente tecnológica?

Unidade de registo	Unidade de contexto (Entrevista)
<p>“Só posso falar daquela que dei apenas um ano – Expressão Plástica. É uma disciplina que estimula a imaginação dos alunos, promove métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania, desenvolve as capacidades de representação, de expressão e de comunicação, entre muitas outras coisas.”</p>	E ₁
<p>“Privilegio os conhecimentos úteis no dia-a-dia da atividade a desenvolver e não apenas conhecimentos teóricos, que, por importantes que sejam, não voltarão a ser usados fora do contexto escolar.”</p>	E ₂
<p>“Privilegio a aquisição de conceitos e práticas educativas.”</p>	E ₃
<p>“Sabemos que o que ensinamos, nunca é aplicado logo de seguida na vida dos jovens. Mas... se ensinarmos os conceitos têxteis e os aplicar em objetos, mais tarde eles serão lembrados e poderão aplicá-los no decorrer da sua profissão. Por isso, privilegio o ensinamento de “coisas” básicas para utilização no dia a dia, as matérias lecionadas estão relacionadas com o mundo que nos rodeia, onde os têxteis são fundamentais.”</p>	E ₄
<p>“Neste tipo específico de formação é importante o contacto com as crianças, para que os(as) alunos(as) percebam e interiorizem todas as dinâmicas que se podem ter no contexto de creche, jardim de infância ou ATL. Assim, estas disciplinas para além de possibilitarem o enquadramento teórico dos vários temas deverão possuir forte componente prática e de ligação à vida ativa.”</p>	E ₅
<p>“O mais importante é o contacto com as crianças, só assim se percebe a dimensão da atividade. O que se verifica com as estagiárias que por cá passam, é que são muitas delas imaturas, muito jovens, não tem a verdadeira noção da responsabilidade que é educar as crianças de hoje, que são muito ativas e exigentes. A formação que estes cursos dão é ao nível teórico e documental é muito bom, ao nível de como se processam as coisas, mas a realidade é bem diferente, é diferente em cada estabelecimento. Só quando cá chegam é que se apercebem de como é cansativo e exigente estar cerca de oito horas e cinco dias na semana com crianças. Mas depois há a compensação, o lado afetivo e o ver crescer as crianças e isso não tem preço. Mas nota-se que nem todas as estagiárias que frequentam estes cursos profissionalizantes, têm estofo para a profissão. Mas não se põe em causa a importância destas formações, mas é nos estágios que tudo se decide.(...) Outra questão, é a altura dos estágios, muitos destes cursos estão estruturados de modo a que os estágios curriculares sejam no final do ano letivo, onde nas, creches, jardins ou até ATL, a atividade letiva está concluída, o que é pena, bom é fazer os estágios ao longo do ano letivo para se entender melhor todas as fases do desenvolvimento anual.”</p>	E ₆

Quadro 22 – A importância das Artes e Ofícios Têxteis no âmbito de cursos relacionados com acompanhamento de crianças e jovens

Unidade de registo	Unidade de contexto (Entrevista)
<p>“É da maior importância, pois estimula as crianças a desenvolverem a arte manual e eles, devem desde logo, começar a familiarizar-se com diversos materiais e saber manuseá-los corretamente.”</p>	E ₁
<p>“Parece-me que será útil pois permitirá o desenvolvimento de atividades lúdicas e educativas com as crianças que irão acompanhar.”</p>	E ₂
<p>“É bastante importante porque é uma arte tradicional portuguesa e portanto tudo o que é cultura deve ser transmitido às próximas gerações.”</p>	E ₃
<p>“Nestes cursos estamos a motivar, criar e ensinar pessoas a educar crianças, ou sejam os futuros jovens e adultos desta sociedade. Portanto, é aqui que se deve despertar o interesse para a importância dos têxteis, nada melhor, que aproveitar a arte para ensinar a construir e aplicar contextos têxteis, pois vão precisar deles ao longo da vida.”</p>	E ₄
<p>“Como referido anteriormente as artes e também as artes têxteis são um bom contributo ao desenvolvimento cognitivo, pois permitem:</p> <ul style="list-style-type: none"> – o desenvolvimento das faculdades manuais, intelectuais e criativas; – o desenvolvimento do controlo óculo-manual; – o desenvolvimento da motricidade fina.” 	E ₅
<p>“Como já disse, as artes e também as artes têxteis são um bom contributo ao desenvolvimento cognitivo, pois permitem o desenvolvimento da destreza manual, nomeadamente da motricidade fina, como outras, as faculdades intelectuais e as criativas. Por outro lado, os têxteis são muitas coisas diferentes, por exemplo, a moda, o que tem a dimensão do social, o saber entender que há formas de estar diferentes na sociedade, no tempo e no espaço. Cada profissão tem a sua forma de se vestir, cada povo, cada sociedade, os esquimós vestem-se de forma diferente de nós. E até há mesmo no nosso país, os trajes tradicionais, que mostram formas diferentes de se estar e viver, pelo clima, pela cultura. O norte do país é diferente do sul e diferente dos arquipélagos. As pessoas dos séculos anteriores vestiam-se de forma diferente de hoje. O século XX é riquíssimo em ideias na forma de vestir. Há também a questão das estações do ano, os tecidos e o vestuário é diferente para cada estação do ano. Para as crianças é fundamental ter todas estas noções.”</p>	E ₆

Quadro 23 – A possibilidade dos jovens estagiários conseguir transmitir o gosto e saber das Artes e Ofícios Têxteis.

Unidade de registo	Unidade de contexto (Entrevista)
<p>“Penso que os alunos têm realizado trabalhos de grande qualidade nesta área, logo, será muito fácil inculcar aos mais pequeninos o gosto pela arte manual. Quando uma determinada coisa é aprendida com gosto é posteriormente transmitida com muita satisfação e convicção.”</p>	E ₁
<p>“Apenas se consegue transmitir o gosto de algo se ele existir em nós, pelo que tal irá depender muito do que os estagiários sentiram na sua própria formação. Em teoria, não será este o enfoque principal da sua formação e por isso este aspeto pode ser secundário no seu trajeto profissional.”</p>	E ₂
<p>“A previsão é positiva uma vez que tendem a aplicar aquilo que aprenderam nestas áreas.”</p>	E ₃
<p>“No início da sua carreira, a possibilidade, deve ser fraca, pois as adaptações ao mundo do trabalho, às crianças, serão sempre a primeira “novidade e dificuldade”. Mas... com o decorrer do trabalho, virá a motivação e o gosto por transmitir e aplicar conceitos têxteis, se já os tiverem adquirido, pois eles, como já foi referido, são um dos bens essenciais para o nosso crescimento e vivência neste mundo. Os têxteis têm e sempre terão uma aplicação multifuncional neste mundo.”</p>	E ₄
<p>Quando as experiências que vivemos são bem sucedidas todos nós gostamos de as repetir e partilhar. Se os jovens que tiveram contacto com esta arte gostarem, certamente de alguma forma a irão aperfeiçoar e transmitir.</p>	E ₅
<p>“Quem não gosta de mostrar o que sabe e o que gosta de fazer? Pois as crianças vibram com coisas novas, novas experiências e quando as experiências são boas ainda mais. Quando as estagiárias trazem novas ideias e experiências para partilhar, nesta área também, é sinal que todos ganhamos, as crianças ganham novos saberes, as estagiárias ganham experiência e os estabelecimentos ficam também mais enriquecidos.”</p>	E ₆

6.3. Análise de resultados

Para realizar um trabalho desta natureza temos de ter em atenção a questão de partida e todas as questões colocadas na investigação. Mas para a análise e respetiva interpretação de dados é necessária a aplicação da triangulação dos dados e dos resultados. Como cita Luís (2011) quando se refere a Afonso (2005) “a aplicação desta técnica permite interpretar a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador”. (p.120) Deste modo pretende-se clarificar a informação recolhida para desta forma, poder confirmar ou não as ideias interpretadas, mas, no entanto, pode-se conseguir outras interpretações e ideias. Tendo em conta, no entanto que, a “última fase do trabalho de análise e interpretação dos dados é construída pela própria produção de texto interpretativo” (Afonso, 2005, p. 122), não se podendo separar o trabalho da escrita do processo de análise.

Assim, este capítulo será delineado pela informação dos protagonistas da investigação, a partir da categorização e da triangulação dos dados e resultados obtidos.

As categorias que se destacam neste estudo são, em primeiro lugar as palavras-chave, porque elas são os guias que nos contextualizam sobre a questão de partida que queremos ver solucionada.

Quadro 24 – Apresentação das categorias e subcategorias do estudo

Categoria	Subcategoria
<i>Ensino não regular ou não tradicional</i>	Cursos de Educação Formação, Cursos Profissionais
<i>CEF – Acompanhante Crianças</i>	Apoio à educação de crianças
<i>Arte - Educação</i>	Expressão artística, expressão plástica, ateliê
<i>Arte e Ofício Têxtil</i>	Desenho Têxtil e Técnicas de Tecelagem, Tapeçaria e Estampagem
<i>Motivação</i>	Estimulo à aprendizagem, auto estima e fontes de motivação
<i>Criatividade</i>	Níveis de aprendizagem criativa: - funções divergentes; raciocínio complexo e processos emocionais; envolvimento em processos emocionais
<i>Jovens em formação em contexto de trabalho</i>	Contacto com mercado de trabalho e aplicação de aprendizagens na atividade profissional

Categoria I “Ensino não regular ou não tradicional”

A primeira categoria, pela qual se optou, foi o Ensino não regular ou não tradicional, que qualifica as subcategorias de Cursos de Educação Formação e Cursos Profissionais. Foi pela necessidade de contextualizar o perfil e enquadramento deste estudo e de algum modo justificá-lo. Destacamos no entanto os Cursos de Educação Formação, pois foi o

curso em que foi aplicado este estudo tendo em vista que como se verifica nas respostas dos inquiridos alunos, todos têm a motivação de continuar a sua formação neste percurso, ou seja, seguir para um Curso Profissional, e muitos pretendem mesmo continuar dentro da mesma área do saber.

Quadro 25 – Categorização das respostas dos inquiridos e entrevistas para categoria I.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
<i>Ensino não regular ou não tradicional</i>	Cursos de Educação Formação	“Gostei muito e vou seguir este caminho.”	I ₁
		“Sim, é este o caminho que quero seguir.”	I ₂
		“Sim, quero continuar nesta área, porque gostei muito da experiência e quero repetir...”	I ₃
		“Claro que sim, gosto muito disto e sei que o meu lugar é com os meninos.”	I ₄
		“Gostaria de seguir este curso... na verdade gostei disto tudo, desde o primeiro ano até ao estágio... O estágio para mim foi uma experiência única que nunca mais vou esquecer...”	I ₅
		“ Esta experiência para mim foi muito importante. Eu adoro crianças, não me vejo a fazer isto a vida toda, mas é sem dúvida algo que adoro fazer.”	I ₆
		“Sim, vou continuar este curso no profissional.”	I ₇
		“Para mim, são da maior importância.”	E ₁
		“...acho bem, nem todos têm que ser doutores e engenheiros, a sociedade precisa de bons artesãos e técnicos. ...formas de valorizar as tendências e capacidades naturais de cada um.”	E ₂
		“Concordo que existam opções diferenciadas ao ensino regular.”	E ₃
		“O ser humano não é todo igual, por isso faz todo o sentido, existirem currículos alternativos. (...) devemos “ajudar” ou preparar todos os cidadãos, para a sua integração na sociedade, dando-lhes formas diferenciadas de aprendizagem”.	E ₄
		“Sim, pois nem todos os alunos pretendem seguir para o ensino superior e os Cursos Profissionais e os Cursos EFA podem dotá-los de ferramentas para ingressarem no mundo do trabalho. Quanto aos CEF não só permitem a conclusão do ensino básico como também facilitam a entrada para a vida ativa.”	E ₅
		“Sim, para muitos jovens é melhor uma formação mais prática e próxima do mercado de trabalho. (...)	E ₆

Como se verifica no quadro anterior, também os entrevistados admitem que este é um percurso viável porque, como diz E₁, “nem todos têm que ser doutores e engenheiros, a sociedade precisa de bons artesãos e técnicos” e como reforça E₅,

Sim, pois nem todos os alunos pretendem seguir para o ensino superior e os Cursos Profissionais e os Cursos EFA podem dotá-los de ferramentas para ingressarem no mundo do trabalho. Quanto aos CEF não só permitem a conclusão do ensino básico como também facilitam a entrada para a vida ativa. (E₅)

É pela palavra, em primeira pessoa que testemunhamos esta posição, como dizem os inquiridos, quase todos, desde I₁, que afirma “Gostei muito e vou seguir este caminho”, até ao I₇, que afirma como todas as letras “Sim, vou continuar este curso no profissional.”

É importante, desde já perceber o enquadramento deste grupo de alunos, para compreender porque vieram para este tipo de percurso e porque querem segui-lo, e acima de tudo é importante compreender o que significa, conseguirem concluir com sucesso esta etapa, como também pensar em seguir este caminho. Estamos como se constatou na apresentação dos resultados, de um grupo de alunos, entre os dezasseis e os dezanove anos, que não tinham o nono ano concluído. Três destes jovens são de origem cabo-verdiana, e uma de origem francesa. Isto significa que pertencem a uma minoria étnica, e como foi já argumentado neste trabalho, as crianças e jovens dessas minorias, têm dificuldade em se identificarem consigo mesmas, por não se identificarem como o grupo maioritário, da Escola e da sociedade onde estão inseridas, o que provoca conflitos de identidade e integração. Este tipo de formação tem o objetivo de proporcionar aos jovens, com mais de quinze anos, sem qualificação profissional e em risco de abandono escolar, uma oferta diferenciada de áreas do saber que lhes permitam o cumprimento da escolaridade obrigatória e secundária e a obtenção de qualificação profissional certificada.

Categoria II “CEF – Acompanhante de crianças”

O CEF – Acompanhante de crianças foi selecionada como segunda Categoria, por vir no seguimento da Categoria anterior. Foi o Curso de Educação e Formação escolhido pelo grupo deste estudo, que depois da obtenção do certificado, terá o nono ano e uma habilitação profissional em Acompanhante de Crianças, pelo que foi imperativo assumir como subcategoria o Apoio à Educação de Crianças. Pois as principais atividades deste profissional são as de vigiar e acompanhar uma ou mais crianças, tanto em contexto de atividades de tempos livres como também em contexto do próprio domicílio. O acompanhamento incluir tarefas como, cuidados com a higiene, as refeições a horas, o repouso, vigilância e orientação dos comportamentos e atividades educativas, nomeadamente nas aprendizagens escolares como em passeios e atividades lúdicas.

O quadro seguinte apresenta as respostas dos entrevistados que estão dentro deste assunto, ou seja, como diz E₂, estes alunos neste percurso adquirem “...os conhecimentos úteis no dia-a-dia da atividade a desenvolver...” como também têm a “...aquisição de conceitos e práticas educativas”, como complementa a afirmação de E₃. Para isso, são necessárias muitas horas de formação teórica de forma a adquirem os saberes necessários para cumprirem bem estas tarefas, pelo que se verifica na estrutura curricular da formação em si mesma, como foi apresentado no Quadro 4 (p. 81), deste trabalho.

Quadro 26 – Categorização das respostas das entrevistas para categoria II.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
CEF – Acompanhante de crianças	Apoio à educação de crianças	“observando princípios de convivência e cidadania, desenvolve as capacidades de representação, de expressão e de comunicação, entre muitas outras coisas.”	E ₁
		“...os conhecimentos úteis no dia-a-dia da atividade a desenvolver...”	E ₂
		“...aquisição de conceitos e práticas educativas.”	E ₃
		“jovens ... poderão aplicá-los no decorrer da sua profissão. ... o ensinamento de “coisas” básicas para utilização no dia a dia, as matérias lecionadas estão relacionadas com o mundo que nos rodeia....”	E ₄
		“Neste tipo específico de formação é importante o contacto com as crianças, para que os(as) alunos(as) percebam e interiorizem todas as dinâmicas que se podem ter no contexto de creche, jardim de infância ou ATL. Assim, estas disciplinas para além de possibilitarem o enquadramento teórico dos vários temas deverão possuir forte componente prática e de ligação à vida ativa.”	E ₅
		“O mais importante é o contacto com as crianças, só assim se percebe a dimensão da atividade.... A formação que estes cursos dão é ao nível teórico e documental é muito bom, ao nível de como se processam as coisas, mas a realidade é bem diferente, é diferente em cada estabelecimento....se apercebem de como é cansativo e exigente ... semana com crianças. Mas depois há a compensação, o lado afetivo e o ver crescer as crianças e isso não tem preço... a importância destas formações, mas é nos estágios que tudo se decide.(...)”	E ₆

Também os inquiridos assumem a importância dos conhecimentos adquiridos na sua formação para serem bons profissionais. O que está comentado no inquérito – parte II, questão sete, que se apresenta no Quadro 6 (p. 101), deste trabalho. O qual destacamos o comentário do I₁, que diz “ Ao longo dos dois anos aprendi muita coisa, que me vai dar muito jeito pôr em prática”. Ou como diz o I₁₀, “Aprendi várias coisas sobre as crianças,

maneiras para lidarmos com os pequeninos. Ao longo dos dois anos fizemos muitas atividades que vamos poder ensinar-lhes.”. Até como disse nosso I₁₁, do sexo masculino, “este nem era o curso que eu queria, mas sim é um bom curso para adquirir conhecimentos sobre crianças. Posso não querer seguir isto mas vou aplicar estes conhecimentos quando for pai”.

Categoria III “Arte – Educação”

A “Arte – Educação” foi selecionada como categoria, assim mesmo, porque não faria sentido apenas falar de Arte, isoladamente, nem de Educação, também isoladamente. Assumindo como subcategorias a Expressão Artística, Expressão Plástica, Ateliê. Pois, como foi fundamentado neste mesmo estudo, a Educação pela Arte deve, sem dúvida, assumir o propósito de promover a Arte, no contexto educativo, e deve ter como finalidade a de contribuir para a construção de uma sociedade criativa, como afirmam mesmo os entrevistados E₅ “A arte é um importante veículo para a construção de uma sociedade criativa e culta”.

Foi *Read* que defendeu, nas palavras de Sousa (2003), que a Arte deve ser a base da Educação. *Read* defende na sua Metodologia, expressões como expressão livre, o jogo, a espontaneidade a inspiração e a criação. O que constata a educadora de infância, E₆,

A arte é uma excelente ferramenta de trabalho com crianças. Elas aprendem a brincar, de forma lúdica e quase sem se aperceberem que estão a adquirir novos conhecimentos. E crianças felizes, dinâmicas e curiosas transformam-se em adultos criativos, flexíveis, cultos e responsáveis. A sociedade deve ser, hoje mais que nunca, formada por homens e mulheres criativos, flexíveis, conscientes da sua identidade e responsáveis. (E₆)

No entanto, não podemos ignorar o que afirma a entrevistada E₄ “ A aprendizagem de saberes e valores, em crianças é apreendida mais facilmente através da “arte”, ou seja do manuseamento de materiais e prática de técnicas, da interação com os outros, da visualização e criatividade partilhada. A aplicação desta forma de aprendizagem “o criar e o saber fazer” é muito importante nos currículos alternativos, pois os adolescentes além de executarem “algo” criado por eles, fazem a sua associação ao mundo real.” Que vai ao encontro do que defende Ana Mae Barbosa na sua conhecida abordagem metodológica para o ensino e aprendizagem da Arte, que está baseada nos três pressupostos de – Fazer Arte, saber ler a obra de Arte e conhecer a sua contextualização.

Estamos realmente a testemunhar na sociedade de hoje, uma competição feroz, onde Educação pela Arte contribui notoriamente para a preparação das crianças e dos jovens, por estimular o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos que congregam em si diferentes faculdades físicas, intelectuais e criativas, o que vai a encontro do que reconhece E₂, “As artes são importantes na formação de cidadãos plenos”.

Quadro 27 – Categorização das respostas das entrevistas para categoria III.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Arte – Educação	Expressão artística, Expressão plástica, ateliê	“...pois possibilita uma maior abertura de escolhas.”	E ₁
		“Possibilita-os a criarem algo de raiz, estimulando a sua imaginação, a sua criatividade, criarem algo realmente seu, fruto do seu empenho e trabalho.”(...) “As artes são importantes na formação de cidadãos plenos e não devem ser empurradas para um plano secundário, como se fossem um luxo a que apenas alguns acedem.”	E ₂
		“...diversificar e responder a necessidades específicas dos alunos.”	E ₃
		“Como sabemos a arte “arte rupestre” foi a primeira forma do ser humano se expressar, de comunicar com os outros, de deixar o seu legado às gerações seguintes. A aprendizagem de saberes e valores, em crianças é apreendida mais facilmente através da “arte”, ou seja do manuseamento de materiais e prática de técnicas, da interação com os outros, da visualização e criatividade partilhada. A aplicação desta forma de aprendizagem “o criar e o saber fazer” é muito importante nos currículos alternativos, pois os adolescentes além de executarem “algo” criado por eles, fazem a sua associação ao mundo real.”	E ₄
		“A arte é um importante veículo para a construção de uma sociedade criativa e culta.”	E ₅
		“A arte é uma excelente ferramenta de trabalho com crianças. Elas aprendem a brincar, de forma lúdica e quase sem se aperceberem que estão a adquirir novos conhecimentos. E crianças felizes, dinâmicas e curiosas transformam-se em adultos criativos, flexíveis, cultos e responsáveis. A sociedade deve ser, hoje mais que nunca, formada por homens e mulheres criativos, flexíveis, conscientes da sua identidade e responsáveis.”	E ₆

Também encontramos esta posição nos inquiridos, como se constata, nas respostas dadas na questão 7b) do inquérito – parte II (Figura 65), onde se observa que 82% dos inquiridos concorda em absoluto, e os restantes 18% concorda bastante, que desenhar e pintar são atividades fundamentais no desenvolvimento de crianças e jovens. Estes resultados vão ao encontro do que defendem os arte – educadores como Cecília Menano, quando esta incentivou as crianças ao desenho livre, porque o objetivo era “levar a criança a explorar e a desenvolver o seu mundo interior, integrando-se simultaneamente no mundo exterior”.

Categoria IV “Arte e Ofícios Têxteis”

A categoria “Arte e Ofícios Têxteis”, apesar de aparecer como quarta categoria, é muito importante neste estudo, sobre o qual assumimos como subcategorias o Desenho Têxtil e as técnicas de Tecelagem, Tapeçaria e Estampagem.

Uma sociedade não pode abandonar as suas tradições, muito menos os conhecimentos técnicos que adquiriu durante muitas gerações. Foi o próprio *Francastel* (1963), que mencionou que, quando uma sociedade abandona as suas representações tradicionais, perde os seus valores próprios, e refere mesmo que é preciso sempre uma certa vinculação com o passado para se atingir o verdadeiro progresso. Pois a conservação da cultura tradicional, assim como a valorização de todo o património material e imaterial permite entre outras coisas, estimular o Turismo, por exemplo. São mesmo as entrevistadas que constataam a relevância das Artes e Ofícios Têxteis, como E₅ diz,

A cultura portuguesa é muito rica (...) as artes e ofícios dos têxteis fazendo parte da expressão cultural portuguesa deverão fazer parte dos currículos escolares regulares e alternativos. (E₅)

Esta será mais uma forma de garantir a continuidade de conservação destes conhecimentos. Para tal, podemos contar com os Arte – Educadores como Ana Mae Barbosa e a sua abordagem metodológica para o ensino e aprendizagem da Arte. A sua abordagem consiste nos pressupostos de – fazer Arte, – saber ler a obra de Arte e – conhecer a sua contextualização. É no fazer Arte que destacamos as subcategorias de Técnicas Têxteis da Tecelagem, Tapeçaria e Estampagem, e o saber ler a obra de arte e a sua contextualização na subcategoria de Desenho Têxtil.

Quadro 28 – Categorização dos resultados positivos dos inquéritos parte I e II para a Categoria IV.

Unidade de registo	Artes e Ofícios Têxteis						
	Subcategorias						
	Tecelagem		Desenho Têxtil			Tapeçaria	Estampagem
	<i>Tecelagem em papel</i>	<i>Tecelagem Tradicional</i>	<i>Coleção de Moda</i>	<i>Vestidos carnaval</i>	<i>Vestir Bonecas de papel</i>	<i>Tapeçaria Bordada</i>	<i>Pintura em tecido</i>
Fácil Execução	100%	82%	73%	90%	90%	73%	90%
Aplicação no Estágio	73%	100%	90%	100%	82%	64%	100%
Não Gostaram	0%	0,9%	18%	0%	0%	0%	0%
Gostaram	73%	73%	18%	64%	82%	90%	10%
Gostaram muito	27%	19%	64%	36%	18%	10%	90%

O Quadro 28, demonstra, as respostas dos inquiridos relativamente às subcategorias, ou Técnicas Têxteis que foram realizadas nos projetos desenvolvidos no curso CEF. Pelos resultados verifica-se que os inquiridos consideraram todas as técnicas fáceis de executar, destacando a Técnica de Tecelagem em papel. Também 100% dos inquiridos consideraram que as Técnicas, de Tecelagem Tradicional, a Construção de Vestidos e a Pintura em tecido seriam as técnicas possíveis de aplicar em contexto de Estágio, o que quer dizer, que seriam estas as técnicas que gostariam de realizar com crianças. Considerando que a técnica que gostaram mais de aplicar foi a pintura em tecido.

Quadro 29 – Categorização das respostas das entrevistas para categoria IV.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Arte e Ofícios Têxteis	Desenho Têxtil e Técnicas de Tecelagem e Tapeçaria Estampagem	“São da maior importância...”	E ₁
		“em qualquer tipo de currículo, a arte é fundamental, em todas as suas formas...”	E ₂
		“Penso que é uma área muito importante uma vez que o trabalho manual/ artesanal tem sido posto de parte nos últimos anos e é fundamental para desenvolver outras competências.”	E ₃
		“Os têxteis são muitas vezes vistos sem importância, pois são os “trapos” da sociedade. ... os têxteis são aqueles “pequenos objetos”, que nos acompanham desde que nascemos até que morremos, por isso, poderíamos por de seguida os “trapos”. A multifuncionalidade dos primeiros têxteis, como objeto “útil” foi sendo alterado ao longo dos tempos, para objeto de “decoração e adorno”, mas... não nos podemos esquecer da sua primeira função de nos proteger das intempéries, da importância que estes têm na nossa sociedade, do manancial de possibilidades que os têxteis têm para elaboração e aprendizagem de conteúdos e aplicações técnicas.”	E ₄
		“A cultura portuguesa é muito rica. Assim, as artes e ofícios dos têxteis fazendo parte da expressão cultural portuguesa deverão fazer parte dos currículos escolares regulares e alternativos.”	E ₅
		“Sem dúvida as artes e ofícios dos têxteis, assim como outras expressões artísticas, ..., deverão fazer parte de qualquer currículo escolar pois ajudam na formação pessoal, social dos indivíduos e principalmente das crianças. Os têxteis são importantes, o que ensinamos às nossas crianças é que vivem rodeados destes materiais, desde da roupa com que se vestem, às nossas casas, como lençóis, tapetes, cortinados entre outros, estamos sempre rodeados de tecidos. Manusear estes materiais desenvolve a motricidade fina.”	E ₆

Relativamente às entrevistadas, estas consideram que a aplicação destas técnicas é, como diz E₃, “muito importante uma vez que o trabalho manual/ artesanal tem sido posto de parte nos últimos anos e é fundamental para desenvolver outras competências.” Também E₆ afirma que

Os têxteis são importantes, o que ensinamos às nossas crianças é que vivem rodeados destes materiais, desde da roupa com que se vestem, às nossas casas, como lençóis, tapetes, cortinados entre outros, estamos sempre rodeados de tecidos. Manusear estes materiais desenvolve a motricidade fina. (E₆)

Estes testemunhos de certo modo confirmam a abordagem metodológica de Ana Mae Barbosa. O fazer Arte Têxtil, desenvolve a motricidade fina, o saber ler a obra e a sua contextualização é a tomada de consciência de que vivemos rodeados destes materiais.

A categoria Artes e Ofícios Têxteis, estabelece relação com as outras categorias. Na **Motivação**, serve, por exemplo, como fonte de motivação, através de hábito de aprendizagem como Balancho & Coelho (1996) afirmam. Estas Técnicas Têxteis podem apresentar-se como um costume educacional e comportamental, que irão inconscientemente condicionar a forma de agir. O que se verifica nos resultados aos inquéritos, o gosto por estas Técnicas, dá motivação para a aplicação das Técnicas no Estágio. Na **Criatividade**, como Castro (1981) assume, é no desenho de Têxteis decorativos que se apela às faculdades criativas do seu criador, como acontece com os carpetes e tapeçarias. E como ele afirma, a tecelagem manual, implica uma filosofia de vida que valoriza a inventividade e a originalidade.

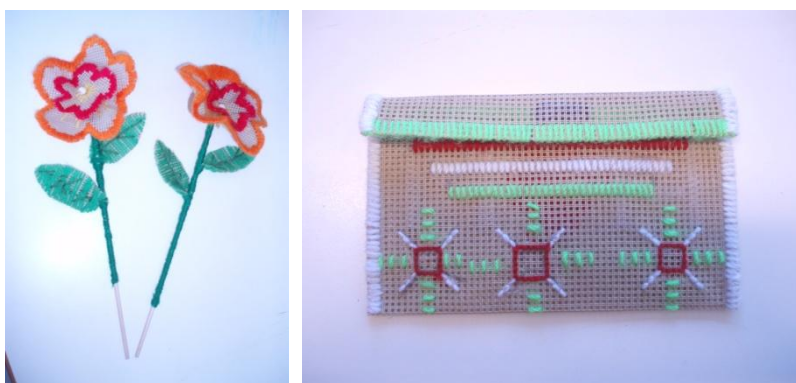


Figura 71 – Tapeçarias bordadas pelos alunos de CEF – Acompanhante de crianças.

Categoria V “Motivação”

“Motivação” é a categoria V, que, como descreve Balancho & Coelho (1996), é motivar, é aquilo por que nos movemos, que nos faz partir para a ação, nos faz realizar qualquer atividade. A motivação é um processo, aquilo suscita ou incita a uma conduta, que sustem uma dada atividade. Na motivação encontramos o meio para captar a aprendizagem do aluno. Pelo que definimos como subcategorias o estímulo à aprendizagem, auto estima e fontes de motivação. Há, como afirmam Balancho & Coelho (1996), duas grandes fontes de motivação, as intrínsecas e as extrínsecas. A motivação intrínseca é inerente ao homem, são o instinto, os hábitos, os valores, o prazer, ou os gostos e as atitudes, enquanto as extrínsecas são as envolventes ao homem, o seu meio, um professor, um objeto.

O que quer dizer é que é, como diz E₆, “As artes têm a capacidade de ajudar as crianças e todas as pessoas a expressarem os seus gostos e sensibilidades, ou seja motivam as pessoas a procurar dentro de si o melhor que têm...”, a que E₃ acrescenta, ajudam a “promover o empenho”. Também E₄, sugere que é importante a auto estima e a motivação para as aprendizagens”.

Quadro 30 – Categorização das respostas das entrevistas para categoria V.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Motivação	Estímulo à aprendizagem, auto estima	“...Quando uma determinada coisa é aprendida com gosto é posteriormente transmitida com muita satisfação e convicção.”	E ₁
		“...criarem algo realmente seu, fruto do seu empenho e trabalho...”	E ₂
		“...para promover o empenho...”	E ₃
		“A autoestima e a motivação para serem “aceites” ou se integrarem na sociedade, são um factor a ter em conta... ...a autoestima e motivação para as aprendizagens...” “com o decorrer do trabalho, virá a motivação e o gosto por transmitir e aplicar conceitos têxteis...”	E ₄
		“...A motivação e a autoestima vêm do bom desempenho ou boas experiências que se estabeleçam com o contacto com os diferentes materiais e técnicas...”	E ₅
		“...A autoestima surge quando se tem experiências positivas. As artes têm a capacidade de ajudar as crianças e todas as pessoas a expressarem os seus gostos e sensibilidades, ou seja motivam as pessoas a procurar dentro de si o melhor que têm... “Quem não gosta de mostrar o que sabe e o que gosta de fazer? (...)”	E ₆

Também nos inquiridos se consegue observar nos resultados aos inquéritos – parte I e II, parecer haver uma relação entre ter uma boa experiência, o gosto pelas atividades desenvolvidas, o objeto/produto obtido (Figura 31), e depois o possível interesse em aplicar e transmitir a experiência com outros, neste caso as crianças. Na maioria das respostas percebe-se que fazer uma dada tarefa, Técnica Têxtil, “é fácil”, logo “gostei de a executar”, logo “vejo-me a partilhá-la com outras crianças”. Por exemplo, a Tecelagem em papel, por acaso, o primeiro projeto, 73% dos inquiridos disseram que gostaram muito (Figura 53), e os restantes 27% gostaram, logo, tendo todos os 100% afirmado que foi fácil de executar (Figura 43). Pelo que os mesmos 73% que afirmaram que gostaram muito assumem que pode ser uma atividade para o estágio (Figura 44). O que se veio a verificar, que realmente foi possível, aplicar no jardim-de-infância a técnica de Tecelagem em papel. (Figura 37).

Este raciocínio observa-se para todos os projetos realizados, claro que com pequenas diferenças de resultados, para cada Técnica.

Assumindo que o gosto, motivação intrínseca, que nasceu de uma boa experiência, de uma Técnica Têxtil, inculcido pelo professor, motivação extrínseca, melhora a auto estima e a aprendizagem. O que constata E₅ quando afirma “...A motivação e a autoestima vêm do bom desempenho ou boas experiências que se estabelecem com o contacto com os diferentes materiais e técnicas...”.

Categoria VI “Criatividade”

Criatividade é uma categoria importante, é uma das palavras-chave deste estudo. A Criatividade tem aqui um papel chave, pois ela estabelece a relação com todas as outras categorias. Ela é em si um objetivo, um fim, mas também é o meio. É um fim quando através do que produz, nas atividades propostas, os alunos revelam-se mais criativos, e um meio porque, ao revelarem-se mais criativos, tornam-se mais flexíveis, mais motivados, mais autônomos, mais produtivos, mais capazes de obter o sucesso e assim, de concluir a formação que se propuseram. E depois de dar continuidade à formação ao longo da vida. Como afirma E₄ “... valorizar “o criar e saber fazer”, estamos a contribuir para a criatividade...”. e assim “...promover o empenho e a criatividade dos alunos, uma vez que estes ... visualizam rapidamente o produto final...” acrescenta E₃.

Quadro 31 – Categorização das respostas das entrevistas para categoria VI.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Criatividade	Níveis de aprendizagem criativa	“...pois possibilita uma maior abertura de escolhas”	E ₁
		“Possibilita-os a criarem algo de raiz, estimulando a sua imaginação, a sua criatividade, criarem algo realmente seu, fruto do seu empenho e trabalho.”...	E ₂
		“... para promover o empenho e a criatividade dos alunos uma vez que estes... visualizam rapidamente o produto final...”	E ₃
		“... valorizar “o criar e saber fazer”, estamos a contribuir para a criatividade...”	E ₄
		“...também as artes e ofícios têxteis podem promover a criatividade...”	E ₅
		“As artes e ofícios têxteis promovem a criatividade, claramente....”	E ₆

Como subcategorias da Criatividade assumimos os níveis de aprendizagem criativa que representa o modelo de Aprendizagem Criativa de *Treffinger* (Quadro 3, p.68). Este modelo assume em cada nível um conjunto de características cognitivas e afetivas. Destacaremos no nível I, das funções divergentes, na cognição, a flexibilidade, originalidade, elaboração e no afetivo, a curiosidade e a abertura à experiência. No nível II, do raciocínio complexo e processos emocionais destacamos a aplicação e a perícias metodológicas e de investigação, na cognição, e a segurança psicológica na criatividade, no afetivo. No nível III, do envolvimento em processos emocionais, desenvolvimento de produtos, “prática” profissional, na cognição e o empenho na vida produtiva, no afetivo.

No inquérito – parte II, questão 7 e), em que se afirma que as técnicas como a tecelagem em papel e tradicional ou a tapeçaria, são atividades que estimulam a motricidade e a criatividade. Na 7e) os 64% dos inquiridos concorda em absoluto, 9% concorda bastante e os restantes 27% não concordam nem discordam (Figura 68).

Já na questão 7f), que afirma que a pintura em tecido é uma atividade para aplicar no estágio porque estimula a criatividade e auto estima das crianças. Os resultados foram de 46% concorda em absoluto, 27% concorda bastante e 9% não concorda nem discorda (Figura 69).

Estes resultados revelam mesmo assim, que uma boa percentagem de inquiridos associa as atividades propostas ao estímulo de criatividade e isso pode traduzir-se em mais competências como a motricidade, conseqüentemente em mais auto estima. A criatividade é também conseguida de outras atitudes positivas como é o caso da reciclagem. Em que como se verifica na resposta à questão 7g), cerca de 64% dos inquiridos concordam em absoluto, e 27% concordam bastante, que a reciclagem é uma atitude que se pode ter para desenvolver atividades como é o caso dos fatos de carnaval ou de fatos para as festas dos santos populares (Figura 70).

Categoria VII “Jovens em formação em contexto de trabalho”

A última categoria intitula-se de “jovens em formação em contexto de trabalho”, tendo por subcategorias o contacto com o mercado de trabalho e aplicação de aprendizagens na atividade profissional. Esta categoria, justifica-se neste estudo por permitir verificar, de certo modo, a possibilidade de se obter o sucesso dos jovens, neste percurso profissional. Conhecer o tipo de experiências realizadas nos locais de estágio, tendo em conta a altura do ano letivo e a duração em que é realizado. Se é possível aplicar estas atividades desenvolvidas. Qual o sentido crítico, a iniciativa dos estagiários, como é que se conseguem adaptar aos contratempos.

O quadro que se segue apresenta as respostas dos Inquiridos que realizaram efetivamente o seu estágio, tendo cada um informado o grupo de crianças com quem estabeleceram relação pedagógica. O que verifica nas respostas dadas, é que as experiências foram muito variadas, como é I₅ refere “Acompanhei crianças desde dos quatro aos dez anos”, o que representa ser, de facto, um grupo muito heterogéneo e com diferentes níveis de desenvolvimento.

Quadro 32 – Categorização das respostas dos inquiridos para categoria VII.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Jovens em formação em contexto de trabalho	Contacto com o mercado de trabalho e aplicação de aprendizagens na atividade profissional	“Acompanhei todos: dos três aos dez anos, na sala, no recreio, na praia e no ATL.”	I ₁
		“ Acompanhei os meninos de dois até aos cinco anos.”	I ₂
		“Deste dos bebés de quatro meses até aos meninos de três anos.”	I ₃
		“ Acompanhei meninos de quatro a seis anos.”	I ₄
		“ Acompanhei crianças desde dos quatro aos dez anos.”	I ₅
		“ Na sala eram crianças dos três aos cinco anos, mas no recreio eram meninos até aos dez anos.”	I ₆
		“ Na sala dos três aos cinco anos e no recreio e na praia com todos até aos nove anos”	I ₇
		“ Primeiro dos cinco meses a um ano, e depois dos dois aos quatro anos.”	I ₈

Os entrevistados também referem a questão da experiência de estágio, como diz mesmo E₄, “No início da sua carreira, ... as adaptações ao mundo do trabalho, às crianças, serão sempre a primeira “novidade e dificuldade”. Mas... com o decorrer do trabalho, virá a motivação e o gosto por transmitir e aplicar conceitos...”. Também a E₆ faz um reparo muito interessante, “bom é fazer os estágios ao longo do ano letivo para se entender melhor todas as fases do desenvolvimento anual.”

Quadro 33 – Categorização das respostas das entrevistas para categoria VII.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Jovens em formação em contexto de trabalho	Contacto com o mercado de trabalho e aplicação de aprendizagens na atividade profissional	“Penso que os alunos têm realizado trabalhos de grande qualidade nesta área, logo, será muito fácil inculir aos mais pequeninos o gosto...Quando uma determinada coisa é aprendida com gosto é posteriormente transmitida com muita satisfação e convicção.”	E ₁
		“Apenas se consegue transmitir o gosto de algo se ele existir em nós, pelo que tal irá depender muito do que os estagiários sentiram na sua própria formação...”	E ₂
		“A previsão é positiva uma vez que tendem a aplicar aquilo que aprenderam nestas áreas.”	E ₃
		“No início da sua carreira, ... as adaptações ao mundo do trabalho, às crianças, serão sempre a primeira “novidade e dificuldade”. Mas... com o decorrer do trabalho, virá a motivação e o gosto por transmitir e aplicar conceitos...”	E ₄
		“Quando as experiências que vivemos são bem sucedidas todos nós gostamos de as repetir e partilhar...”	E ₅
		“Outra questão, é a altura dos estágios, muitos destes cursos estão estruturados de modo a que os estágios curriculares sejam no final do ano letivo, onde nas, creches, jardins ou até ATL, a atividade letiva está concluída, o que é pena, bom é fazer os estágios ao longo do ano letivo para se entender melhor todas as fases do desenvolvimento anual.” “...Em cursos profissionalizantes isto deve ser valorizado e estimulado. O mercado de trabalho procura o melhor e cada um deve saber o que tem de melhor para fazer a diferença.”	E ₆

No entanto, voltando ao inquérito – parte III, apenas foram realizados oito inquéritos, relativamente aos inquéritos anteriores, que tinham sido realizados por todos os elementos da turma, onze ao todo, o que quer dizer, é que nem todos os alunos reuniram condições ou quiseram realizar o estágio profissionalizante. Os que realizaram estágio, efetuaram-no em creches e jardins-de-infância, na sua maioria, com crianças muito pequenas. Desenvolveram algumas atividades como afirma I₁, “Cantei, contei histórias, mas também pintaram e desenharam sobre o verão e a praia”, ou então I₆ “ Fiz massa com cores, pinturas, majericos e trabalhos de colagem, atividades práticas, musicas e educação física”.

Conclusões

O objetivo deste estudo foi compreender como a artes e os ofícios têxteis permitem ser um veículo de estímulo ao incremento da criatividade dos jovens. Tendo em conta o plano educativo escolar particular ao qual foi aplicado, o Curso de Educação Formação de Acompanhante de Crianças. Este plano educativo deve planificar e desenvolver atividades práticas e pedagógicas, tanto no estudo como nos tempos livres de modo a estimular a criatividade, a responsabilidade, a autonomia, a comunicação e cooperação de jovens em risco; como também deve estabelecer a ligação entre trabalho produzido em contexto de sala de aula como em contexto prático de estágio.

O relatório exposto é, então consequência de um projeto de investigação-ação, cujas características próprias concluímos serem adequadas à investigação realizada. Relativamente às fontes de recolha de dados considerámos os inquéritos por questionário e as entrevistas os mais adequados ao perfil dos grupos participantes respetivos.

O Homem na sua busca incessante de satisfazer as suas necessidades, quer físicas quer espirituais, procurava o divino, o desejo de perfeição, a beleza ou o bem. A Arte, surge como um reflexo da projeção ao transcendente e ao espiritual, ao que poderá tornar o Homem um ser melhor.

Concluimos que é através da Educação pela Arte, em contextos e ambientes educativos, quer formais, quer informais, que se compreende a finalidade, de contribuir para a construção de uma sociedade criativa, com consciência plena da sua identidade cultural. A Educação pela Arte estimula o desenvolvimento cognitivo dos alunos, que congregam em si as diferentes faculdades humanas, nomeadamente as físicas, as intelectuais e as criativas. Por consequência podemos concluir que em sociedades como as de hoje, onde a competição é intensa, a Educação pela Arte assume relevância na preparação de crianças e jovens, por contribuir para que estes sejam adultos completos e motivados como também futuros trabalhadores flexíveis, adaptáveis, sobretudo criativos de forma a atingirem a plenitude de existência, quer ao nível individual quer ao nível do seu contexto social.

Pelo estudo que desenvolvemos no Enquadramento Teórico, no capítulo sobre os Têxteis como meio de produção artística e na educação, concluímos que em Portugal existiu uma longa tradição Têxtil, motivo suficiente para que este conhecimento deva ser naturalmente, mais um veículo e ferramenta de trabalho com os crianças e jovens, como conseguimos demonstrar neste relatório. Pois os Têxteis são um instrumento muito completo, englobam um conjunto de especialidades muito abrangentes, desde do Desenho têxtil, à Tecelagem, à Tapeçaria e à Estampagem, que desenvolvem a criatividade, a motricidade fina, como também, devido à sua natureza e aplicação à sociedade, fornecem conhecimentos de caráter artístico, histórico, técnico, científico e social.

Se aceitarmos a ideia que somos potencialmente criativos e que, desde criança se manifesta em cada um de nós uma ansia para o próprio desenvolvimento dessa criatividade inata, onde é apenas necessária a oportunidade e os meios favoráveis para a podermos expressar. Assim, poderemos assumir que a personalidade criativa manifestada leva, por sua vez, a um comportamento criativo, como é exemplo, a capacidade de se ser inventivo, de imaginar, planejar, desenhar e construir. Podemos estabelecer então, uma relação direta entre a inteligência e a criatividade como também estabelecer uma relação entre a criatividade e o meio social envolvente, nomeadamente no mercado de trabalho. A experiência demonstrada dos alunos estagiários com as crianças com quem estabeleceram contacto, leva-nos a aferir que a educação, neste contexto, deve ser direcionada para resolução de problemas, para a fluência, a originalidade, flexibilidade, síntese, análise, reorganização ou redefinição, aptidão para aprender uma estrutura conceptual e para a avaliação, em que foi utilizado o Têxtil como meio. No entanto, devemos ter em consideração que esta criatividade Têxtil, que foi aplicada neste projeto de investigação, é uma criatividade orientada no sentido da utilização de objetos criados, onde há que ter atenção as limitações técnicas, tecnológicas e de produção, o que só é possível concretizar com docentes motivados, tecnicamente preparados e cientes do contexto onde estão.

Há, pelas circunstâncias atuais da sociedade portuguesa e europeia, uma necessidade urgente de uma oferta de formação escolar e profissional séria, eficiente e adaptada à realidade do mercado de trabalho. Esta formação deve garantir, dentro das limitações inerentes à própria formação, um futuro interessante aos jovens de hoje, que já têm consciência de terem de concorrer profissionalmente ao nível de uma sociedade mundial muito competitiva e muito exigente. Concluimos que a oferta educativa do CEF – Curso de Educação Formação, é uma solução eficaz, para o perfil de alunos ao qual foi aplicado este trabalho, pois levou-os a obter escolaridade obrigatória (9º ano), e a ter uma experiência profissional que lhes permite ingressar logo no mercado de trabalho.

De facto, o estudo realizado, uma investigação-ação, decorreu com um grupo de estudantes que estava no meio do seu percurso escolar. No entanto, seria muito interessante, propor como ação futura, a realização de um projeto desta natureza com alunos de Cursos do ensino profissional, quer de Apoio à Infância, quer em outros Cursos Profissionais nomeadamente no âmbito dos Têxteis. Acreditamos, que essa oportunidade possibilitaria a confirmação, ou não, dos resultados obtidos, e porque não, obter novas e alargadas conclusões, nomeadamente abrir outros caminhos ainda não considerados ou imaginados.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Andrade, J. V. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.
- Argan, G. C. & Fagiolo, M. (1994). *Guia de história da arte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Araújo, M. & Castro, E. M. (1986). *Manual de engenharia têxtil*. Volume I. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barreira, A. & Moreira, M. (2002). *Rumos da história*. Porto: Edições ASA.
- Balancho, M. J. & Coelho, F.M. (1996) *Motivar os alunos – Criatividade na relação pedagógica: conceitos e prática*. Lisboa: Texto Editora.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bogan, R. & Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Castro, E. M. (1981). *Introdução ao desenho têxtil*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cardoso, M. F., Silva, M.& Bastos, P. (2002). *Educação pela arte*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Chalumeau, J. L. (1997). *Filosofia, crítica e história da arte de Platão aos nossos dias*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Correia, J. (1996). *Sociologia da educação tecnológica – transformações do trabalho e da formação*. Lisboa: Editora Universidade Aberta.
- Cosgrave, B. (2012). *História da indumentária e da moda. Da antiguidade aos dias atuais*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL.
- Drew, W., Olds, A., & Olds, Jr., H. (1989). *Como motivar os seus alunos – Atividades e métodos para responsabilizar os alunos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Eco, U. (1989). *Psicologia do vestir*. Lisboa: Assírio e alvim.
- Fitas, F. (2001). *Histórias associativas – Memórias da nossa memória as filarmónicas*. Seixal: Edições Câmara Municipal do Seixal.
- Foddy, W.(1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Francastel, P. (1963). *Arte e técnica – nos séculos XIX e XX*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Fróis, J. P. (Coord.) (2000). *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ghiglione R.,& Matalon, B. (2000). *O Inquérito – Teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Editora Temas e Debates.

- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Gonçalves, R. M., Fróis, J. P. & Marques, E. (2002) *Primeiro olhar*. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hauser, A. (1988). *Teorias da arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Janson, H.W. (2007). *História da arte*. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999) *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Editora Instituto Piaget.
- Lima, M. (2006). *Amora memórias e vivências d'outrora*. Seixal: Plátano Editora.
- Lehnert, G. (2001). *História da moda do século XX*. Colónia, Alemanha. Konemann editora.
- Martins, V. (2000). *Para uma pedagogia da criatividade – propostas de trabalho*. Porto: Edições ASA.
- Marques, R. (1983) *Mudar a escola – novas práticas de ensino da coleção BEP* - Biblioteca de Educador Profissional. Lisboa: Editora Livros Horizonte.
- Montserrat, X. (2006). *Como motivar – dinâmicas para o sucesso*. Porto: Edições ASA.
- Mumford, L. (1986). *Arte e técnica*. Lisboa: Edições 70.
- Munari, B. (1987). *A arte como ofício*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ostrower, F. (1987). *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Perdigão, T. & Calvet, N. (2002). *Tesouros do artesanato português – Têxteis*. Lisboa: Verbo.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada – Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pimentel, I. (2000). *História das organizações femininas no estado novo*. Lisboa: Edição Circulo dos Leitores.
- Pinto, C. V. (Coor.) (2011). *Museu nacional do traje*. Parque botânico do Monteiro-mor. Vila do Conde, Portugal. Edição: Quidnovi.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Racinet, A. (1995). *Enciclopédia histórica do traje*. Lisboa: Editora Replicação, Lda.
- Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Editora Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. & Cunha, M. (2003). *Caminhos da história*. Porto: Edições ASA.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.
- Rouquette, M.L. (1973). *A criatividade*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Santos, A. (2008). *Mediações arteducacionais*. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, A. & Balancho, M. J. (1993). *Criatividade no ensino do português*. Lisboa: Texto Editora.

Santrock, J. (2004). *Education Psychology*. Boston: Editora MacGraw –Hill.

Silva, A., Payo, I. & Gomes, C. (1992). *Áreas visuais e tecnológicas – manual para professores do 2º e 3º ciclos*. Lisboa: Texto Editora.

Silva, E. (2004). *A história do concelho do Seixal*. Seixal: Editora Camara Municipal do Seixal.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – 1.º e 3.º volume*. Lisboa: Editora Instituto Piaget.

Sousa, A.B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tavares, M.J. (2000). *História social das técnicas*. Lisboa: Editora Universidade Aberta.

Tavares, M. V. (1998). O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal – Uma abordagem antropológica da *educação*. Lisboa: Editora Instituto Piaget.

Valente, A. C. (Coor.) (2000). *A indústria têxtil em Portugal*. Lisboa: Editora Instituto para a Inovação na Formação.

Teses e relatórios

Irra, M. (2009). *O diálogo com a obra de arte: uma experiência artística com alunos do 2.º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado inédita. Universidade de Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Belas Artes.

Leitão, J. C. (2011). *O trabalho das mulheres e a organização do trabalho na indústria têxtil na Covilhã*. Tese de doutoramento inédita. *Universidad de Salamanca*: Departamento *Sociología y Comunicación*.

Luís, A. (2011). *Avaliação na educação pré-escolar. Contributos para o processo de ensino-aprendizagem*. Relatório de Mestrado inédito. Escola Superior João de Deus.

Vale, L. (2010). Como desenvolver a criatividade do aluno em artes visuais. Relatório de Mestrado inédito. Universidade de Lisboa.

Webgrafia

Cruz, M. (2002). *Do trigo ao aço – demografia de um percurso*. Texto inédito. Recuperado em 2012, abril 25, de http://www2.cm-seixal.pt/pls/decomuseu/web_extract_external.get_external?code=1173148&col_ext=content1&tab=ecom_publication

Eisner, E. (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* Recuperado em 2012, abril 4 de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>

Fernandes, P. (2006). Paradigmas curriculares do ensino básico, no sistema educativo português (1989-2001). Recuperado em 2012, 12 de novembro de <http://132.248.9.1:8991/hevila/Revistateias/2006/vol7/no13-14/13.pdf>

Ferreira, H (2003). A evolução da escola preparatória – O conceito e os componentes curriculares. Bragança. Recuperado em 2012, 12 de novembro de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/207/1/52%20-%20A%20evolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20escola%20preparat%C3%B3ria.pdf>

Peinado, L. (2001). El arte têxtil en la antigüedad y la alta edad media. Recuperado em 2012, maio, 19 de http://ge-iic.com/files/Publicaciones/el_arte_textil_en_antigüedad.pdf

Silva U. (2009). *História da Indumentária*. Texto inédito. Recuperado a 2012, maio 21 de https://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/e/e2/Hist%C3%B3ria_da_Indument%C3%A1ria_vers%C3%A3o_02.pdf

<http://www.profelectro.info/Uploads/luisj/GuiaOrientacoesFinal.pdf>

<http://www.drelvt.min-edu.pt/emnop/cefj.asp>

recuperado em 2012, outubro 15 de

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4005/1/Hist%C3%B3ria%20do%20currículo%20e%20das%20disciplinas%20escolares.pdf>

recuperado em 2012, outubro 29 de

<http://www.art.illinois.edu/people/parsonsm/>

recuperado em 2012, novembro 15 de

<http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>

recuperado em 2013, janeiro 8 de

<http://www.antonioarroio.pt/about/>

e

<https://www.essr.net/index.php>

Anexos

Anexos A

Pedido de autorização de realização do estágio

Anexos B

Planificações anuais das disciplinas

ACJI – ET

ATL – ET

Anexos C

Planos de Atividades e Projetos propostos

Anexos D

Materiais de Apoio às Atividades e Projetos

Anexos E

Documentos vários e de Estágios

Anexos F

Guiões dos Inquéritos por questionário

Anexos G

Tratamento dos resultados dos Inquéritos

Anexos H

Guião da Entrevista a Professores e Educadores

Anexos I

Transcrição das Entrevistas

Anexos J

**DVD com fotos, imagens e documentos
relacionados com o estágio**