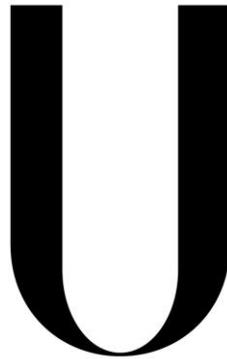


Universidade de Lisboa



LISBOA

**UNIVERSIDADE
DE LISBOA**

DESENHAR NO ESPAÇO:

**Contributos para a Construção da Identidade do Professor e Artista,
uma proposta para o 10º ano, Desenho A**

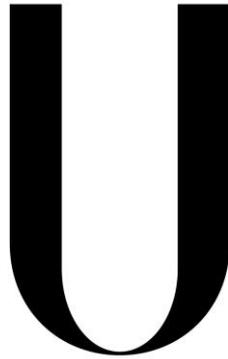
Elisa Paulino

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

2013

Universidade de Lisboa



LISBOA

**UNIVERSIDADE
DE LISBOA**

DESENHAR NO ESPAÇO:

**Contributos para a Construção da Identidade do Professor e Artista,
uma proposta para o 10º ano, Desenho A**

Elisa Paulino

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Orientado pelo Professor Doutor João Paulo Queiroz**

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

2013

Resumo

O presente relatório resulta da análise da Unidade Didática *Desenhar no Espaço*, criada no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais. A Unidade foi integrada na disciplina de Desenho A, e posta em prática com duas turmas do 10º ano do Curso de Artes Visuais da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Lisboa. Com este projeto pretendeu-se explorar o desenho no espaço tridimensional, transpondo-se a utilização intencional e consciente dos elementos estruturais da linguagem do desenho, da superfície bidimensional para o espaço tridimensional da sala de aula. Concebeu-se uma sequência de exercícios que possibilitaram a construção e a partilha de novas consciências acerca do desenho, o que permitiu estabelecer a relação entre o desenho e outras áreas de expressão artística como a fotografia, a instalação ou a performance. Acredita-se que um ensino-aprendizagem do desenho que integre abordagens artísticas mais atuais ou contemporâneas é importante, não só para uma prática do desenho mais informada, mas também para uma compreensão e fruição mais abrangentes do desenho, o que impulsiona novas perspetivas para os percursos dos alunos nas artes plásticas. Através de uma pedagogia ativa, seguindo a linha das novas didáticas, e de acordo com uma perspetiva do ensino artístico em que o professor é simultaneamente artista, impulsionou-se a aprendizagem cooperativa e por descoberta, insistindo-se na concretização prática de conceitos, na atitude colaborativa e reflexiva. Considera-se que o sucesso efetivo do ensino e da aprendizagem resulta do pensamento acerca dos elementos que estruturam a ação didática num universo particular, de forma holística, bem como da criação de uma identidade como professor-artista, que se afirma numa prática reflexiva. Concluimos que a Unidade Didática *Desenhar no Espaço* contribuiu para uma aprendizagem coletiva, concretizada num projeto artístico de professores e de alunos, em que o desenho é trazido ao mundo através de uma prática consciente e de um olhar menos acomodado.

Palavras-chave: Desenho, Espaço, Artes Plásticas, Pedagogia Ativa, Novas Didáticas, Prática Reflexiva, Professor-Artista.

Abstract

This report results from the analysis of the *Drawing in Space* Didactic Unit, created under the Master in Teaching Visual Arts. This Unit was integrated in the Drawing course, and implemented with two classes of 10th grade of the Visual Arts area, at Maria Amália Vaz de Carvalho High School, in Lisbon. This project was intended to explore drawing in three-dimensional space, transposing the intentional and conscious use of the structural elements of the language of drawing, from a two-dimensional surface to the three-dimensional space of the classroom. We conceived a sequence of exercises that enabled the creation and sharing of new consciousness in respect of drawing, which allowed for the establishment of a relationship between drawing and other areas of artistic expression such as photography, installation or performance. We believe that a teaching-learning process of drawing integrating artistic approaches more up-to-date or contemporary is important, not only to allow for a more informed practice of drawing, but also for a more comprehensive understanding and enjoyment of drawing, which boosts prospects for new paths of students in the arts. Through an active pedagogy, following the new didactics, and taking a perspective of arts education in which the teacher is simultaneously an artist, cooperative learning and discovery were boosted, while simultaneously insisting on the practical implementation of concepts in a collaborative and reflective attitude. We consider that the actual success of teaching and learning results of thinking about the elements that structure the didactic action in a particular universe, holistically, as well as of the creation of an identity as a teacher-artist, who performs a reflective practice. We conclude that the *Drawing in Space* Didactic Unit contributed to a collective learning experience, embodied in an artistic project of teachers and students, in which drawing was brought to the world through a conscious practice and a less accommodated view.

Keywords: Drawing, Space, Arts, Active Pedagogy, New Didactics, Reflective Practice, Teacher-Artist.

Índice

Introdução.....	1
I PARTE Enquadramento Teórico.....	3
1. Ser Professor	5
1.1. O Profissional Professor.....	5
1.2. O Professor como Agente na Mudança.....	7
1.3. Reflexividade: Arte de Ensinar	12
1.4. Professor-Artista	17
1.5. Posicionamentos e Perspetivas: no Ensino como na Arte.....	20
2. Ensinar a Desenhar	23
2.1. Novas Didáticas, Novas Estratégias	23
2.2. Na Prática: Ensinar Artes	25
2.3. Desenho Sem Limites	29
2.4. Contributos do Formalismo	32
II PARTE Universo Partilhado.....	39
3. Contexto Escolar e Alunos	41
3.1. Caraterização da Escola e da Comunidade Escolar.....	41
3.1.1. Breve Historial da Escola.....	42
3.1.2. Organigrama da Escola	43
3.1.3. Caraterização do espaço escolar	45
3.1.4. Espaços Virtuais.....	45
3.1.5. Caraterização da população escolar.....	46
3.1.5.1. Corpo Discente	46
3.1.5.2. Corpo Docente.....	48
3.1.6. Oferta Curricular	49
3.1.7. Gestão Curricular	49
3.1.8. Projeto Educativo	50
3.1.8.1. Finalidades do Projeto Educativo.....	50
3.1.8.2. Objetivos do Projeto Educativo	51
3.1.8.3. Exemplos de Atividades	52
3.2. Artes Visuais	52
3.2.1. Projetos Promovidos pelo Grupo 600	53
3.3. Caraterização dos Alunos: Turma M e Turma L.....	55

4.	Enquadramento e Encadeamento de Ação.....	61
4.1.	Colaboração nas Atividades Letivas	61
4.2.	<i>Desenhos: Dinâmicas Transdisciplinares</i>	62
III PARTE Unidade Didática <i>Desenhar no Espaço</i>		65
5.	Apresentação	67
5.1.	Finalidades	69
5.2.	Objetivos Gerais	69
5.3.	Objetivos Específicos	70
5.4.	Conteúdos Programáticos	70
5.5.	Competências.....	71
5.6.	Metodologia	72
5.7.	Critérios de Avaliação	74
6.	Descrição da Unidade Didática.....	77
6.1.	Plano de Ação para Conceber o Desenho no Espaço	77
6.1.1.	Aula 1: Desenho a Sair do Papel	77
6.1.2.	Aula 2: Desenhar no Espaço.....	80
6.1.3.	Aula 3: O Corpo a Desenhar no Espaço.....	84
6.1.4.	Aula 4: Reflexão sobre os exercícios realizados	87
6.1.5.	Aula 5: Apresentação dos trabalhos e Avaliação.....	88
7.	Descrição das Aulas Realizadas.....	89
7.1.	Desenho a Sair do Papel	89
7.1.2.	Aula 1: 10º L.....	91
7.1.3.	Aula 2: 10º M.....	93
7.2.	O Corpo a Desenhar no Espaço	94
7.3.1.	Aula 3: 10º M.....	94
7.3.2.	Aula 4: 10º L.....	97
7.4.	Reflexão Sobre a Unidade.....	99
7.4.1.	Aula 5: 10º L.....	101
7.4.2.	Aula 6: 10º M.....	102
7.4.3.	Questionário de Avaliação da Unidade Didática: Resultados	102
8.	Avaliação	105
9.	Resultados: Análise e Reflexão	107
Conclusão		113
Bibliografia		117

Índice do Anexo Digital

Anexos:

Anexo 1 . *Uma Escola para o Conhecimento e Cidadania*. Apresentação em PowerPoint para Avaliação Externa da ESMAVC.

Anexo 2 . Horário da Turma L.

Anexo 3 . Horário da Turma M.

Anexo 4 . Projeto *Desenhos: Dinâmicas Transdisciplinares*.

Anexo 5 . Enunciados da Unidade Didática *Representação de um Objeto Natural*.

Anexo 6 . Programa da Disciplina de Desenho A 10º Ano.

Anexo 7 . Critérios de Avaliação da Disciplina de Desenho A 10º Ano.

Anexo 8 . Relatório de Avaliação da Prática Supervisionada, Professora Cooperante Conceição Ramos.

Apêndices:

Apêndice 1 . Caracterização da Turma L.

Apêndice 2 . Caracterização da Turma M.

Apêndice 3. Imagens dos Exercícios e Exposição da Unidade Didática *Representação de um Objeto Natural*.

Apêndice 4 . Descrição da Aula 0: Retrato.

Apêndice 5 . Apresentação em PowerPoint: Retrato.

Apêndice 6 . Planificação da Unidade Didática *Desenhar no Espaço*.

Apêndice 7 . Planificação das Aulas da Unidade Didática *Desenhar no Espaço*.

Apêndice 8 . Nova Planificação da Unidade Didática *Desenhar no Espaço*.

Apêndice 9 . Nova Planificação das Aulas da Unidade Didática *Desenhar no Espaço*.

Apêndice 10 . Apresentação em PowerPoint *Desenhar no Espaço*.

Apêndice 11 . Enunciados da Unidade Didática *Desenhar no Espaço*.

Apêndice 12 . Imagens do Exercício *Linha e Corpo como Elementos Pictóricos* Turma L.

Apêndice 13 . Imagens do Exercício *Linha e Corpo como Elementos Pictóricos*
Turma M.

Apêndice 14 . Questionário de Reflexão – Avaliação da Unidade Didática *Desenhar no Espaço*.

Apêndice 15 . Avaliação dos Alunos da Turma L.

Apêndice 16 . Avaliação dos Alunos da Turma M.

Apêndice 17 . Imagens do Projeto *Retratos do Conhecimento*.

Índice de Figuras

Figura 1 . Exterior da atual Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.....	41
Figura 2 . Maria Amália Vaz de Carvalho.....	42
Figura 3 . Escola Maria Pia, edifício no Largo do Contador-Mor, Alfama.....	42
Figura 4 . Área de Residência dos Alunos da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.....	46
Figura 5 . Nível de Habilitações dos Pais dos Alunos da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.....	47
Figura 6 . Áreas Estratégicas do Projeto Educativo da ESMAVC.....	50
Figura 7 . Concretização do Projeto <i>Plano de Voo</i>	54
Figura 8 . Fundamentos do Projeto <i>Desenhos: Dinâmicas Transdisciplinares</i>	54
Figura 9 . Nível de Habilitações dos Encarregados de Educação dos Alunos da Turma L.....	56
Figura 10 . Nível de Habilitações dos Encarregados de Educação dos Alunos da Turma M.....	56
Figura 11 . Nível de Idades dos Alunos da Turma L no dia 31 de Outubro de 2012.....	57
Figura 12 . Nível de Idades dos Alunos da Turma M no dia 31 de Outubro de 2012.....	57
Figura 13 . Helena Almeida, <i>Desenhos Habitados</i> , 1977.....	78
Figura 14 . Helena Almeida, <i>Estudo Para um Enriquecimento Interior</i> , 1977-78....	79
Figura 15 . Ângelo de Sousa, <i>Sem Título</i> , 1964.....	81
Figura 16 . Ângelo de Sousa, <i>Escultura</i> , 2006.....	81
Figura 17 . Charley Peters, <i>Untitled Drawings</i> , 2012.....	82
Figura 18 . Charley Peters, <i>Psychoparadoxa</i> , 2012.....	82
Figura 19 . Charley Peters, <i>Untitled Light Drawing</i> , 2012.....	83
Figura 20 . Klaus Rinke, <i>Time – Space – Body and Action</i> , Galleria L'Áttico, Roma, 1972.....	85

Figuras 21, 22 e 23 . Tony Orrico, <i>Penwald Drawings: Unison Symmetry Standing: 8 Circles</i> , 2010.....	86
Figuras 24 e 25 . <i>Teatro Negro</i> , Praga.....	86
Figuras 26, 27, 28, 29, 30 e 31 . Exercício <i>Linha e Corpo como Elementos Pictóricos</i> , 10º L.....	92
Figuras 32, 33, 34 e 35 . Exercício <i>Linha e Corpo como Elementos Pictóricos</i> , 10º M.....	94
Figuras 36 e 37 . Exercício <i>Travessia</i> , 10º M.....	96
Figuras 38 e 39 . Exercício <i>Estafeta</i> , 10º L.....	98
Figuras 40 e 41 . Exercício <i>Estafeta</i> , 10º L.	99

Índice de Quadros

Quadro 1 . Organigrama da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho..	43
Quadro 2 . Área de Residência dos Alunos da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.....	47
Quadro 3 . Constituição do Corpo Docente da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.....	48
Quadro 4 . Oferta Curricular da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.....	49
Quadro 5 . Resultados do Questionário de Avaliação da Unidade <i>Desenhar no Espaço</i> : Respostas dos Alunos.	102

Aos meus avós.

Agradecimentos

Ao professor orientador Doutor João Paulo Queiroz, pela preciosa ajuda na valorização do meu trabalho, pela motivação, pelo rigor e pelo cuidado na orientação deste relatório.

À professora cooperante Doutora Conceição Ramos, pelo exemplo, pela disponibilidade na partilha e pelo acolhimento desde o início da minha carreira como professora, que não irei esquecer.

Aos alunos do 10ºM e do 10ºL, por participarem ativamente neste projeto e por reconhecerem o valor do que lhes foi dedicado.

Aos professores deste mestrado, em especial à professora Ana Sousa e ao professor Fernando Rosa Dias, por me mostrarem valiosos fundamentos teóricos que enriqueceram as minhas aspirações.

Aos meus bons professores, pelo exemplo, e em especial ao professor Pedro Félix e ao professor Manuel San-Payo, por me ensinarem a desenhar, da melhor forma.

À colega Maria João Rato, pela partilha e ajuda no trabalho com os alunos.

Aos colegas do mestrado, em especial à Ana Rita Santos, pela amizade e companheirismo, e à Teresa Verdier, pela amizade, pela motivação, pela determinação e precisão, e pelas críticas construtivas, sempre pronta a ajudar-me a fazer melhor.

À amiga e colega Joana Ratão, pela inspiração, pela paciência e por ser uma companheira incansável, neste e em todos os momentos, ajudando-me a ser melhor.

A todos os meus bons amigos, pela paciência, por compreenderem tantas vezes a minha ausência e mesmo assim estarem presentes, nos momentos mais importantes.

Aos meus pais e irmãos, pela boa educação que me deram, pela inspiração, por me ensinarem a ter gosto pelo trabalho e, acima de tudo, pelo apoio constante e incondicional.

Aos meus sobrinhos, por trazerem tanta alegria e motivação à minha vida.

Ao Silvio, pela força para acreditar e pelo amor.

Introdução

O relatório *Desenhar no Espaço* foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, após o desenvolvimento da prática pedagógica supervisionada, concretizada num projeto integrado na disciplina de Desenho.

A experiência centrou-se na concepção de uma Unidade Didática adequada à realidade específica dos alunos, bem como no seu planeamento, na criação de metodologias educativas, estratégias de ensino e materiais didáticos, de modo a proporcionar aos alunos a aprendizagem de novas formas de conceber o desenho, deferentes das ditas tradicionais.

O cariz da intervenção letiva desenvolvida foi determinado por dois aspetos essenciais, um mais relacionado com a didática e com a ação do professor, outro mais ligado à arte e ao desenho; mas fundem-se num propósito essencial: a tentativa de perceber como, sendo professores do ensino secundário, no sistema atual e numa escola pública, podemos ensinar desenho estabelecendo uma ligação clara ao pensamento e à linguagem das artes da nossa época, e de modo a que a globalidade da experiência letiva se desenvolva como um projeto artístico, realizado por professores e por alunos.

Procedeu-se, antes de tudo, a uma investigação acerca do que é ser professor nos dias de hoje, profissional e socialmente integrado, agente autónomo e ativo na construção de mudanças para melhor. Analisou-se o que tem sentido pôr em prática, de acordo com autores como Isabel Alarcão, Maurice Tardif, Andy Hargreaves, Donald Schön, António Nóvoa ou Perrenoud. Outras teorias, como as de Efland, Hausman, Lowe ou Itten, ajudaram-nos a perceber o que é ser-se professor especificamente na área das artes; segundo os seus olhares, a nossa identidade como professores está estruturalmente ligada ao que somos como artistas, o que sugere uma ligação incontornável com o que se pretendia aqui discutir. Para fundamentar esta ação didática em particular, e também a concepção de desenho que se explora, no espaço, foram úteis os estudos de Arnheim e Kandinsky, entre outros autores que nos ajudaram a pensar o desenho e as artes plásticas em sincronia com perspetivas da contemporaneidade.

Estes autores trouxeram-nos conceitos que sugerem uma alternativa a modos de ensinar mais tradicionais, que limitam a estruturação do pensamento acerca do desenho, bem como a autonomia dos alunos na exploração de processos de criação ligados a si mesmos e à própria arte. Ajudaram-nos a delinear, progressivamente, um projeto que fizesse sentido na atualidade e no seu contexto particular, e que permitisse a definição da identidade de um professor através da ação, reflexiva e colaborativa. Os

conceitos estudados, como o de professor reflexivo ou artista-professor, permitiram concretizar a experiência letiva como se de um projeto artístico se tratasse.

Neste relatório faz-se uma descrição crítica sobre essa prática pedagógica e artística, através da qual se consolidou a formação e as aprendizagens no âmbito do Mestrado. Neste relato, incluem-se os processos educativos seguidos, de acordo com o tema proposto, e também os resultados do seu impacto na aprendizagem dos alunos.

A prática pedagógica, organizada em torno do *Desenhar no Espaço*, relacionou os processos de aprendizagem dos alunos com os domínios dos conceitos e das práticas artísticas, oferecendo-lhes mais ferramentas para o reconhecimento de novos sentidos nos seus percursos nas artes plásticas, especialmente ao nível do domínio da linguagem do desenho.

O ensino, que se desenvolveu em duas turmas do 10º ano, na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, favoreceu também o enriquecimento dos trabalhos que estavam anteriormente planeados para a disciplina de Desenho A. Em sintonia com a pedagogia ativa praticada pela professora da disciplina, possibilitou-se uma aprendizagem cooperativa e por descoberta, através da experimentação de diferentes processos, para trabalhar conceitos fundamentais. Sob a preciosa orientação do Professor João Paulo Queiroz e com o apoio imprescindível da Professora cooperante Conceição Ramos, conseguiu-se concretizar este projeto com sucesso.

Ao longo dos vários capítulos que compõem o presente relatório, fundamenta-se e articula-se a prática com a teoria, e também com a análise de dados precisos para uma reflexão realista acerca da experiência no seu todo.

Na primeira parte, descreve-se a investigação e discussão de ideias e conceitos acerca da prática docente e da intervenção didática do professor que é também artista.

A segunda parte inclui o enquadramento de ação para o desenvolvimento da Unidade Didática *Desenhar no Espaço*, fazendo-se a caracterização do contexto e população escolar em geral e a descrição do universo particular dos alunos com que iríamos trabalhar.

Numa terceira e última parte do relatório, faz-se a apresentação do projeto pedagógico concebido, mostrando metodologias e estratégias de ensino, bem como a descrição das aulas que foram efetivamente realizadas, após a adaptação do projeto inicial às condicionantes existentes, nomeadamente a escassez de tempo em aulas para desenvolver o projeto. Conclui-se, ainda na terceira parte, com uma análise e reflexão acerca dos resultados da Unidade Didática, que engloba toda a prática pedagógica e as suas consequências na aprendizagem dos alunos, no seu domínio dos elementos estruturais da linguagem plástica, através de uma outra forma de desenhar.

I PARTE | Enquadramento Teórico

1. Ser Professor

1.1. O Profissional Professor

A profissão de professor é complexa relativamente à sua definição e enquadramento nos tipos de profissionalidade existentes e também em relação aos vários tipos de saber que envolve. Não se enquadra somente numa matriz técnica ou científica e envolve um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional. Freud definiu-a com uma das profissões impossíveis, porque baseada na relação humana.

Esta profissão é também caracterizada como ambígua do ponto de vista social, pois ora se aproxima mais de um estatuto próximo de um funcionário público, ora de um estatuto de técnico – como o dos artistas. Segundo Maria do Céu Roldão (2009), o professor, como profissional, tem sido distinguido por vários autores segundo vários eixos fundamentais. Distingue-se pela sua função, pelo seu saber específico, pelo poder que exerce e pela sua reflexividade – um aspeto fundamental que desenvolveremos mais adiante, pois é uma dimensão da identidade profissional que permite ao professor um melhor exercício da sua função e do seu poder.

É desejável que se devolva à ação de ensinar a sua real função, o seu legítimo e original sentido: “fazer aprender”. Não se trata de expor ou apresentar um pensamento, mas sim de ajudar a aprender através de questionamento, pesquisa, narrativa, exposição, exemplificação, experiência, orientação. A função do professor é criar e gerir formas de fazer com que a aprendizagem aconteça; implica a consciência de que ela ocorre no outro e só é significativa se houver uma apropriação ativa. A aprendizagem não é automática, espontânea e passiva – se o fosse não era necessário haver professores. O acesso à informação não basta para que os alunos aprendam, é necessário um processo complexo e interativo.

A complexidade do saber educativo, específico desta profissão, reside em grande parte no facto de este requerer a integração de vários saberes. Requer a mobilização de saberes científicos relativos aos conteúdos e relativos às metodologias das ciências da educação, e ainda saberes pragmáticos, relacionados com a prática e técnicas de ensino em torno de cada situação concreta, no sentido da consecução da aprendizagem pelo aluno. Este saber específico emerge, assim, da dialética de vários saberes.

O poder do professor reside no “ensino ativo” (Roldão, 2009, p. 48) e está relacionado com o seu grau de autonomia e de possibilidade de decisão. O professor

tem poder sobre aquilo que faz e tem a possibilidade de optar e decidir quanto à adequação e modificação de cada ação que realiza; este poder é fundamental para uma prática verdadeiramente profissional.

O desenvolvimento profissional dos docentes não tem sido linear ao longo do tempo e não é ainda nos dias de hoje. A profissão de professor pode considerar-se recente, pois apenas surgiu de forma mais definida no séc. XVII, quando se desenvolveram mais escolas primárias e secundárias na Europa (Tardif, 2007, p. 6), e em força a partir do séc. XIX, sendo na altura associada à concepção de um mestre, autoritário, disciplinador e detentor do conhecimento. Até ao final da Segunda Guerra Mundial, quando as universidades se foram abrindo lentamente a várias camadas sociais, no sentido das técnicas e da economia do trabalho, diz-nos Maurice Tardif (2007), que as culturas populares e as populações, ligadas aos saberes e técnicas do mundo do labor, e do trabalho humano, estavam excluídas da cultura da escrita e do ensino, o que só começou a mudar muito adiante no século XX. Finalmente, nesse século, houve uma evolução no sentido de chegar a todos e também no desenvolvimento desta profissão. No entanto, no contexto específico de Portugal, deram-se alguns recuos devidos às políticas do Estado Novo, quando se criou uma massificação do ensino e uma conseqüente massificação da formação de professores. Diz-nos António Nóvoa (2009, p. 73): “A expansão da ‘escola de massa’ (mass schooling) é um dos grandes acontecimentos que vai transformar as sociedades ao longo do século XX. Ao ganhar a luta secular contra o trabalho das crianças e dos jovens, a escola define novas formas de organização da vida familiar e social. É impossível pensar o século XX sem pensar a escola do século XX.” Assim, gradualmente passa a fazer parte da missão da sociedade educar pela escolarização, logo, passa a valorizar-se mais o papel do professor.

A partir de então tem-se procurado reinventar a profissão do professor, uma mudança motivada pela origem social e formação dos novos professores de instrução primária, e por uma procura de modelos diferentes de educação. No entanto, sendo grande parte dos professores funcionários do Estado, tem sido inevitável a conformidade a regras e burocracias necessárias ao sistema, mas que põem em causa a sua profissionalidade. Surge nos últimos anos a necessidade de desfuncionalizar a profissão de professor, destacando-a do quadro das instituições escolares e criando-se as condições necessárias para uma intervenção qualificada fora das mesmas instituições, no sentido de diversificar os contextos em que é praticada a profissão.

António Nóvoa considera que os professores regressam agora à “ribalta educativa” (2009, p. 12): “A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares

viraram-se para outros problemas: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. Já perto do final do século XX, importantes estudos internacionais, comparados, alertaram para o problema das aprendizagens.”

Como salvaguarda da autonomia científico-técnica e deontológica do professor, parece-nos desejável que exerça a sua profissão como um ‘profissional liberal’, que represente na prática a importância social da necessidade que satisfaz: a educação. Como tal, deve ter uma formação adequada e especializar-se, assegurando assim um melhor desempenho e um maior reconhecimento e prestígio social. O percurso que falta percorrer na distinção e no desenvolvimento profissional tem ainda de ser feito por nós, hoje e continuamente no futuro, abrindo assim mais caminhos para um ensino de qualidade em qualquer área específica, como a arte.

1.2. O Professor como Agente na Mudança

Importa refletir e perceber qual o contexto específico que se enfrenta, e também qual deve ser o papel dos professores nesse contexto, para que haja uma sincronia entre as práticas letivas e o seu tempo. É necessária esta sincronia, pelo que se percebe através da prática e de muitos estudos, como veremos: frequentemente, há um grande anacronismo entre o que se pratica, o que está escrito e o que se passa na realidade dos atores sociais que formam o coletivo da escola. É necessário também acompanhar a mudança, de modo a que ela seja para melhor.

A escola como a conhecemos é, como vimos, relativamente recente – nomeadamente em relação à lógica de inclusão e democratização que serve de base às escolas públicas – pelo que poderíamos considerar que não há ainda uma identidade definida e devidamente enquadrada no nosso tempo. “Nas sociedades norte-americanas e na Europa do Oeste, é na segunda metade do século XX que o ensino se democratiza, especialmente os ensinos médio e superior, e que ele se abre a largas camadas da população.” (Tardif, 2007, p. 2). Atualmente, essa mesma democratização já está a ser ameaçada pelas mudanças que estão a “(...) fragmentar e a restringir o sistema de ensino concebido como um espaço público, democrático e comum (...)” (Tardif, 2007, p. 2).

A mudança traz um impacto na nossa cultura, no nosso tempo e na nossa identidade e num “(...) mundo cada vez mais pós-industrial e pós-moderno caracterizado pela mudança acelerada, a compressão intensa do tempo e do espaço, a diversidade cultural, a complexidade tecnológica, a insegurança nacional e a incerteza científica (...)” (Hargreaves, 1998, p. 4), o sistema escolar atual já nos parece anacrônico na sua estrutura, incapaz de acompanhar as mudanças em curso. Há que parar para analisar e reagir a essas mudanças, adaptando-nos e valorizando-nos.

O ensino tende agora para uma lógica de organização economicista, em que os resultados parecem ser mais importantes que os meios e as aprendizagens propriamente ditas. Perante a crescente privatização do ensino, os novos professores têm de enfrentar a insegurança, na tentativa de ingressar numa profissão que não oferece quaisquer garantias de estabilidade atualmente. No entanto, “Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.” (Nóvoa, 2009, p.13). António Nóvoa refere a inclusão e a utilização da tecnologia como fatores importantes na mudança, fatores tão bem conhecidos entre nós e no fenómeno da globalização de que fazemos parte.

Atingimos um ponto em que temos acesso a mais conhecimentos e que estes se estendem a uma maior quantidade de pessoas do que em qualquer momento passado, mas agora é preciso dar mais qualidade a essa quantidade. Isto é, se igualmente todos temos acesso à educação, falta-nos lidar com a desigualdade que isso acarreta: a desigualdade entre os vários atores sociais que constituem a escola; esta desigualdade ressurge continuamente, com diferentes contornos: espelha-se atualmente em “(...) fenómenos como o fracasso escolar, a evasão, a redução das exigências de formação, a desvalorização das qualificações, a institucionalização de ensinamentos específicos fracos ou estritamente ocupacionais, uma diferenciação dos estabelecimentos em fortes e fracos, etc.” (Tardif, 2007, p. 11). A desigualdade atravessa assim todos os aspetos sociais e culturais, objetiva e subjetivamente.

Introduzidos no sistema de ensino valores “(...) como a competição, o rendimento, a eficácia, (...), etc.” (Tardif, 2007, p. 17), os professores têm que agir e exigir de modo a produzir o máximo, segundo medidas ditadas por um sistema que toma todos por igual, numa sociedade em que todos são diferentes, mas têm que competir num único sentido, que pode ou não ser o seu próprio sentido. “A ação pedagógica e educativa, que consiste antes de mais nada em interações simbólicas entre seres

humanos, se vê assim integrada na esfera do trabalho produtivo e é tratada segundo normas que presidem à gestão desta.” (Tardif, 2007, p. 17). É o que vemos nas atuais reformas do ensino: o perfil que se deseja na saída de grande parte dos cursos existentes corresponde às exigências do mercado de trabalho.

O peso destas mudanças é carregado pelos alunos e pelos próprios professores, no trabalho em aula e entre todas as suas tarefas e prestações de contas, devido à amplitude cada vez maior da sua responsabilidade na escola e na sociedade:

“Mesmo as estratégias de mudança mais bem intencionadas, (...) são muitas vezes contraproducentes, uma vez que são comprimidas em modelos mecanicistas ou asfixiados, através de supervisões sufocantes. (...) O desenvolvimento profissional pode ser transformado num controlo burocrático, as oportunidades (...) e as culturas de colaboração numa colegialidade artificial. Deste modo, muitas estratégias administrativas de mudança não só se limitam a fragilizar os próprios desejos dos professores relativamente ao ensino, mas também ameaçam o próprio desejo de ensinar. Elas retiram a paixão ao ensino.” (Hargreaves, 1998, p. 3).

Os professores correm o risco de se afastarem, na sua missão, de um mundo com raízes culturais profundas e estáveis, dada a sobrevalorização das restrições relativamente ao desejo de ensinar e de aprender, com todos e para todos. É importante que não percamos de vista, independentemente da lógica de mercado que possa estar associada ao ensino, a finalidade da educação, bem como a responsabilidade de manter a construção da identidade dos professores assente no saber, na integração, na cultura e na socialização, nas relações entre seres humanos que crescem em conjunto.

A identidade do professor tem de se manter e definir adaptando-se a esta realidade, e a melhor forma de o fazer é tirando partido de todas as mais-valias (por ironia ‘economicamente’ falando) que esta nova realidade oferece. Há que afirmar a individualidade – a identidade profissional – coletivamente, em todos os momentos, por mais que a cada dia pareça obrigatório correr atrás do tempo, de todas as reformas, da burocratização e dos desafios das mudanças culturais e tecnológicas.

Esta corrida é feita pelos professores, muitas vezes entre paredes, isoladamente, em vez de coletivamente, com o apoio dos seus pares. Se têm a responsabilidade social de educar e partilhar culturas, não quer dizer que tenham que carregar um fardo, sujeitos a toda e qualquer mudança imposta declaradamente ou não: “(...) precisamos começar sendo solidários entre nós: devemos aprender a lutar contra nossas próprias hierarquias internas, de modo a estabelecer um espaço público comum onde poderemos discutir entre nós questões e problemas que vivemos todos em comum.” (Tardif, 2007, p. 20).

A multiplicação das inovações que existe atualmente não é sustentada pelas condições de trabalho dos docentes e a pressão para cumprir objetivos acaba por pôr

em causa a verdadeira função do profissional professor. É um funcionário e ao mesmo tempo um profissional que ensina, tem de ser capaz de lidar com todas as diferenças sociais e pessoais entre os alunos, adaptar as suas estratégias a alunos com necessidades especiais, participar ativamente no trabalho com os colegas em inúmeras reuniões (por vezes estereis em termos de utilidade prática para o seu trabalho como educador, por vezes meramente formais e para o cumprimento de formalidades), cada vez mais com a finalidade de prestar satisfações acerca de resultados perante superiores hierarquicamente ou perante pais e encarregados de educação. Além disso, tem a seu cargo estruturar e reestruturar aulas, planos, projetos e matérias, a par dos currículos que vão mudando de acordo com diretivas superiores. Há, efetivamente, mais exigências e mais expectativas e uma crescente intensificação do trabalho do professor, devido a um profissionalismo cada vez mais alargado (Hargreaves, 1998).

Todas estas preocupações e responsabilidades são conhecidas por quem exerce a profissão, mas esta não é a imagem pública do trabalho do professor; se os professores são nalguma parte responsáveis pelo insucesso escolar, será provavelmente devido a esta intensificação, que prejudica em muito a sua rentabilidade, o aprofundamento das suas competências e a sua atualização profissional mediante uma reflexão apropriada e uma planificação criteriosa dos assuntos a lecionar, das estratégias a utilizar, enfim, a qualidade da sua atividade profissional.

Parte deste problema reside no assumir de todos estes encargos pelos próprios professores, que a correr se precipitam no cumprimento do que lhes é imposto pela mudança, como se ao correr isoladamente estivessem a ser bons profissionais. É preciso que os professores, pelas suas mãos, façam o possível para assegurar que a sua imagem e o seu trabalho estejam em sintonia, melhorando também o seu desempenho através da conquista do seu espaço e do seu tempo para exercer a profissão condignamente. É este o seu papel e é esta a sua responsabilidade na mudança. Uma forma de o fazer é coletivamente, associando-se ainda que em pequenos grupos, de forma a construir verdadeiras culturas profissionais no trabalho em conjunto, no apoio mútuo, na troca de críticas construtivas e na realização de projetos com objetivos comuns, ao invés do isolamento que se transforma numa espiral desgastante.

Os elevados padrões de especialização e complexidade das tarefas não podem ser alcançados sem espaço para a reflexão e sem tempo. Os próprios alunos, como é óbvio, acabam por não ser cativados, pois não há atenção às suas emoções e às suas motivações, mas sim a constrangimentos exteriores à sala de aula e à ação educativa. É

necessário que os professores estejam presentes em cada momento da sua prática e do seu contato com os alunos, é necessário esse investimento, mais do que outros.

É no assumir do seu papel como agentes de mudança que os professores podem e devem agir perante as inúmeras transformações com que nos deparamos: “O envolvimento dos docentes no processo de mudança educativa é vital para o seu sucesso (...). Se desejamos que este envolvimento seja significativo e produtivo, então ele deve representar mais do que a simples aquisição de novos conhecimentos sobre conteúdos curriculares ou de novas técnicas de ensino. Os professores não são apenas aprendizes técnicos: são também aprendizes sociais.” (Hargreaves, 1998, p. 12).

Muitos teóricos da educação e professores estão em acordo quanto ao que fazer para transformar a profissão da melhor forma; António Nóvoa (2009) reforça que é necessário passar à prática o “consenso discursivo” redundante que existe nos dias de hoje; é necessário (re)formar e reforçar as culturas docentes.

“Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.” (Nóvoa, 2009, p.14).

Muitas reflexões acerca da maneira ideal de agir e trabalhar do professor podem aqui ser enunciadas e problematizadas de forma interessante, mas

“(...) os professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais.” (Nóvoa, 2009, p. 16).

É preciso pensar a profissão, e que a formação passe a praticar-se no próprio exercício da profissão. É preciso não ignorar o que é e foi estudado, criticado, escrito e revisto, pondo-o realmente em prática, através da experiência letiva. Nóvoa propõe também que se renovem e promovam os modos de organizar a profissão, renunciando a regulações em demasia e a práticas excessivamente burocráticas, que controlam e restringem a atividade do docente. “Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência.” (Nóvoa, 2009, p. 20). Apela este autor também ao reforço da dimensão pessoal e da presença pública dos professores, à recusa ao “mercado” da formação desatualizada e forçada, pois uma

formação específica, de qualidade, pode melhorar a imagem e a presença pública dos professores, que também merecem e necessitam desse reconhecimento.

Mais uma vez se conclui, é essencial a formação dos professores na prática e a importância da prática mais do que a redundância da teoria; é necessário que a cultura profissional dos professores se forme no exercício da profissão, atendendo ao trabalho com os alunos e atendendo ao que tem sido estudado e investigado. É também preciso que tenhamos consciência de que somos pessoas a trabalhar com pessoas e seres sociais e humanos, que também aí reside a especificidade de ser professor, pelo que a sua individualidade (não individualismo) é importante; a partilha valoriza as competências de cada um, bem como as coletivas e a resposta perante o público, perante o compromisso social que é ensinar; pelo que urge comunicar saudavelmente com toda a comunidade que circunda e enquadra a escola, não no sentido de prestar contas, mas de participar de forma efetiva para o bem comum, legitimando a autonomia da profissão (Nóvoa, 2009, p. 44).

1.3. Reflexividade: Arte de Ensinar

Nos últimos quinze anos, diz-nos Nóvoa em 2009, muitos teorizaram acerca do professor reflexivo, o que trouxe uma nova perspetiva que valoriza a dimensão da reflexividade do profissional professor, a reflexão-na-ação, o diálogo com os materiais de uma situação de aula, feitos individualmente, na ação com os alunos e também no contexto coletivo com outros professores, numa escola que permite ao professor desenvolver novas possibilidades de ação e estender o efeito dessa reflexão da esfera individual para a esfera coletiva (Shön, 2000; Alarcão, 2003).

O professor não pode agir sozinho na escola. Além da reflexão para si e por si, é necessário que exista a reflexão no contexto de uma equipa em que os vários elementos colaborem entre si, de modo a criar soluções condutoras a melhoramentos do que uns e outros praticam, potenciando a transformação desejável e possível no trabalho, que é forçosamente coletivo na escola. Isabel Alarcão enumera diferentes formas de desenvolver a capacidade de reflexão do professor, que implicam essa partilha e procura que envolve direta ou indiretamente o que outros pensam e praticam, como o “questionamento dos outros atores educativos”, o “confronto de opiniões e abordagens”, os “grupos de discussão ou círculos de estudo”, a “supervisão colaborativa” ou a “elaboração de portfolios reveladores do processo de desenvolvimento seguido” (Alarcão, 2003, p. 55).

A reflexividade dos professores foi amplamente desenvolvida nos estudos de Donald Schön (2000) e de muitos outros autores. Corresponde à capacidade de refletir sobre a própria função que se desempenha e é fundamental para o pleno exercício da profissão, pois potencia a capacidade de analisar as práticas consoante os saberes que se possui e as novas fontes de saber, de questionar-se e de questionar a eficácia da sua ação, analisando processos e resultados, constrangimentos e pontos fortes, diversidade e contextos de ação, reformulando todas as práticas de forma fundamentada (Roldão, 2009, p. 49).

Na escola não é possível responder a problemas concretos e particulares a partir de fórmulas rotineiramente aplicadas, mesmo que advenham de uma reflexão prévia. A reflexão tem de ser um processo contínuo e individual, constante e presente na ação de todos os professores, o que exige "(...) uma capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada para eles. (...) Exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação." (Alarcão, 2001, p. 24). O currículo escolar está orientado por um plano cada vez mais global que exige, como vimos, metodologias, saberes e habilidades profissionais diferentes; o conhecimento específico e saberes transversais do professor devem ser sustentados pela responsabilidade na sua autonomia, por um pensamento informado, atualizado e crítico e pela exigência, num profissionalismo coletivamente assumido.

O professor reflexivo perspetiva a escola como recinto de intervenção social, preparando os alunos para o exercício da cidadania, integrando e valorizando no projeto curricular saberes e práticas da comunidade. Realiza projetos de intervenção na escola e no seu contexto, potenciando igualmente o exercício da sua participação numa organização à qual também pertence, e na qual tem responsabilidades e um contributo a dar. Dessa forma deve haver uma consciência clara de que o seu trabalho individual de reflexão se traduz na prática, em ganhos individuais, mas que poderá também traduzir-se em importantes contributos coletivos.

A ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, com a possibilidade de se aceitar um estado de incerteza em que se está recetivo a novas hipóteses, dando forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando novas soluções. Abrem-se assim novas possibilidades para a ação, para melhoramentos naquilo que se faz, reestruturando e reorganizando, ou seja, potenciando as transformações que se desejam e que são capazes de se fazer com os outros.

Este conceito de profissionalismo relaciona-se com a autonomia das decisões do professor e com a vontade de questionar o seu próprio ensino como uma base para o seu desenvolvimento, bem como o esforço e as competências para o estudar, mantendo disponibilidade para permitir que outros professores observem o seu trabalho, diretamente ou através de registos, e discuti-los numa base de honestidade. Diz-nos Lurdes Serrazina (1999) que, como refere Dewey, o envolvimento do professor na prática reflexiva implica uma abertura de espírito para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros nas suas práticas, nas crenças, imagens e valores dos quais faz parte a escola que integra. A qualidade do ensino individual e coletivo está assim associada a uma prática menos centrada nos resultados e mais na preocupação com a decisão, análise e compreensão dos processos de melhoria, indagação colaborativa e reflexiva.

Muitos autores têm cruzado as suas ideias acerca do ‘professor reflexivo’ que se dedica a analisar aspetos metodológicos e curriculares em detrimento dos aspetos mais tecnicistas, clarificando conceitos, fundamentando o ensino, tomando em consideração os contextos escolares e as características dos indivíduos com quem trabalha, impregnando de racionalidade a sua ação. Esta atitude resulta em ação dialógica, interativa, reflexiva. Resulta também na emancipação do professor, seguro de si, criador e construtor das suas próprias ideias; tanto ele como a escola beneficiam com a afirmação de uma pessoa autónoma, consciente e crítica que interage em sociedade, atenta a valores implícitos na prática e não apenas centrados em atingir determinado tipo de objetivos – como os da disciplina em si, os relacionados com conteúdos curriculares, com questões técnicas e até burocráticas.

É também favorável que professores e alunos estejam a um mesmo nível, o de serem humanos, com as suas vivências pessoais que determinam convicções e interesses. Se faz parte dos objetivos do professor que a escola e a aprendizagem estejam no centro dos interesses dos alunos, ele tem que ir ao seu encontro, fazendo uma real ligação, a necessária, entre os indivíduos e a organização. Para isso tem de conhecer-se e autonomizar-se, refletindo. Esta reflexão permite que os professores se conheçam como profissionais e como pessoas, e também que definam qual a sua forma de pensar, de olhar e de fazer: que género de teorias seguem, que tipo de teorias põem em prática, e ainda, que tipo de teorias podem (re)estruturar a partir da prática. Lurdes Serrazina, com base no que defende Donald Schön e outros autores, acrescenta que a “(...) abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional (...)” (Serrazina, 1999, p. 13).

A 'epistemologia da prática', ou seja, o conhecimento a partir da reflexão sobre a prática, é um dos 'conhecimentos específicos' mais importantes para o assumir da autonomia do professor. Neste sentido, Habermas é citado de forma pertinente por Isabel Alarcão: "(...) só o EU que se conhece a si próprio e questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de obter autonomia (...)" (Alarcão, 2001, p. 25); o professor deve assumir esta atitude, para o seu próprio desenvolvimento e para a evolução dos resultados, que se materializa e reconfigura na interação e no desenvolvimento dos alunos.

Segundo Isabel Alarcão, a noção de professor reflexivo baseia-se "(...) na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceitualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa." (2003, p. 44). Schön põe em evidência as "zonas indeterminadas da prática" (2000, p. 18) como aspetos centrais na prática profissional; são estas zonas que abarcam os imprevistos, as incertezas, as particularidades de cada contexto e das interações entre indivíduos numa conversa, numa aula ou até numa organização, perante os quais o professor competente deve agir com perspicácia, intuição e "talento artístico" (Schön, 2000, p. 22). Este autor faz-nos pensar no que reconhecemos num profissional competente, e esse reconhecimento está ligado ao seu talento artístico, na medida em que "(...) é um exercício de inteligência, uma forma de saber (...). Há uma arte da sistematização de problemas, uma arte da implementação e uma arte da improvisação – todas necessárias para mediar o uso, na prática, da ciência aplicada e da técnica" (Schön, 2000, p. 22).

Podemos, assim, relacionar a didática com a arte, dar-lhe um sentido artístico, uma vez que é a didática que guia a *praxis* educativa e regula o processo de ensino, com o fim de atingir determinados propósitos educativos, processo que podemos comparar ao da criação artística. O professor, não deixando de ser um especialista conhecedor de técnicas científicas através das quais explica e justifica o porquê da sua ação didática, toma decisões e atua de uma forma consciente, prática, crítica, reflexiva, e ainda intuitiva, artística e sensível.

É necessário então fomentar o desenvolvimento desta arte, a de ensinar. Para isso é essencial a "reflexão-na-ação", a "conversação reflexiva com os materiais de uma situação" (Schön, 2000, p. 124), em que o professor se coloca em diálogo consciente e permanente com os alunos, com os espaços, com as práticas e com ele próprio. Sem que se interrompa a ação, é possível pensá-la e, de acordo com o que a situação

'disser', pode reformular-se a resposta que anteriormente ter-se-ia dado. Como numa conversa verbal, as respostas vão sendo dadas de acordo com as perguntas – as questões que se vão colocando no decorrer da ação – e no imediato se pode analisar se essas respostas serão as mais adequadas, abrindo a possibilidade de as refazer, ou de encontrar novas alternativas, além de regras e teorias já conhecidas.

Schön (2000) descreve este processo como resultado de uma situação inesperada na ação, em que o professor se depara com um resultado que lhe é favorável ou não, mas que de qualquer forma o surpreende. Esta surpresa leva a uma reflexão no "presente-da-ação" que se quer consciente e crítica e que pode ser apenas ao nível do pensamento: uma conversa com a situação em que o professor coloca questões que antes não havia formulado. A partir daí podem reestruturar-se as estratégias de ação previstas, o que leva a que no momento seguinte se invente algo melhor ou numa situação futura se prepare, por exemplo, uma aula ou determinado assunto de outra forma.

A descoberta, na experiência, de uma situação problemática é assim um meio para concetualizar uma nova solução a planificar e a executar, a par de uma metareflexão sistematizadora das aprendizagens ocorridas (Alarcão, 2003). O professor tem que estar comprometido com o que faz, de tal forma que deseje este aperfeiçoamento e uma constante melhoria da qualidade do seu ensino. É desta forma que as intenções passam à prática, com uma atitude responsável e crítica. Este processo requer muito trabalho de análise e autoanálise, de fortalecimento de ideias e de flexibilidade que, como referimos, é também resultado de uma reflexão antes e depois da ação. Esta arte tem de ser 'alimentada' de pesquisa, de estudo prévio e posterior, de atribuições de significados e de explicações para as ações decorridas, para orientar a ação futura, em que surgirão novos problemas, novas questões e novos imprevistos para os quais o professor, assim, estará melhor preparado.

A procura da melhor e mais eficaz via para os alunos se apropriarem do conteúdo curricular, numa ação de ensino particular, é a razão de ser deste processo de criar ensino. Envolve a contínua adaptação das estratégias relativamente ao currículo existente e ao que se formula. Ao desenhar uma estratégia é necessário que o professor defina também o que pretende dos alunos, isto é, quais as competências que os alunos devem desenvolver, perguntando-se: "Como é que vou conceber e realizar uma linha de atuação, com que tarefas, recursos e passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam de forma eficaz o conteúdo que pretendo ensinar?". Um mesmo conjunto de atividades e tarefas pode ser organizado segundo estratégias diferentes, dependendo da finalidade que o professor pretende alcançar. Assim, a estratégia surge

na adequação do currículo aos alunos após uma análise da sua situação e contexto, com vista a alcançar objetivos.

A planificação pode ser central neste processo, para que objetivos, estratégias e avaliação sejam articulados de forma ideal, complementando-se continuamente, como uma organização e previsão flexível da interação professor-aluno e uma forma de ordenar o decurso da ação, enriquecida com o estudo do processo de pensamento, pela racionalização da ação didática. Os programas podem ser diversos e organizados de várias maneiras e o professor, no exercício da sua autonomia, é livre para decidir as prioridades, a sequência dos conteúdos e a estratégia que se quaduna melhor com o caminho para o sucesso dos seus diferentes alunos, operacionalizando-a num projeto de reconstrução do currículo segundo uma realidade específica.

Neste processo, os conhecimentos dos professores vão-se aprofundando sucessivamente, tal como numa conversa se vai indo mais longe, adquirindo cada vez mais competências a partir desta interação constante, deste “(...) vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. (...) Deste modo, a *artistry* do professor, metáfora útil para expressar o que os professores em cooperação são capazes de fazer, vai-se desenvolvendo” (Serrazina, 1999, p. 5).

1.4. Professor-Artista

A melhor forma de ser professor, especificamente na área das artes, será ser artista, enquanto professor. Não se trata de negar a profissionalidade como educador, mas sim de fazer dela uma arte. No nosso caso, será uma arte de falar de arte.

Podemos, no entanto, perguntar-nos: porque é que a arte e o ensino estão tão distantes? Será que se parte do princípio que os alunos não são capazes de se relacionar com arte? Será que os professores não são capazes de se relacionar com arte?

Estas questões não são novas, mas continuam a ser atuais. Na verdade, parece que muitos professores desta área apenas se relacionam com o ensino em si, desligando-se da criação artística (apesar da sua formação artística). Outros preocupam-se mais em ser artistas, descurando da qualidade didática do seu trabalho. Muitos, com certeza, optam pela via do ensino como uma alternativa profissional à atividade artística, mas este caminho pode (e deve) ser muito mais do que isso para um artista que se propõe ser professor. Também um professor deve ser mais do que

alguém que na verdade queria ser outra coisa, todos merecemos muito mais do que isso: alunos, professores, artistas, a sociedade.

O conceito de professor-artista, ou artista-professor, corresponde ao que faz sentido ser-se, como professor, no ensino artístico. Faz todo o sentido que um artista tenha a aptidão e a vontade de ser professor. Um professor, como um artista, forma-se segundo uma vocação, um compromisso total na procura de compreender/ explicar o mundo, pelo que o artista-professor pratica uma atividade única. Deve estar-se presente como artista no momento de educar, deve ensinar-se através da presença e da atividade, tendo em conta que o desafio ou objetivo em última instância é que o aluno atinja um estado de liberdade interior e autoconhecimento (self-awareness), de emancipação, que lhe permita agir como artista ele próprio (Lowe, 1958, p. 11).

Arte e educação estão ligadas nas suas estruturas, pelo que existem já várias metodologias de investigação relativas ao ensino (e não só), que têm como base a prática artística. A *A/r/tography* é um exemplo de uma forma de pesquisa emergente, nas artes e na educação, baseada na ação e dedicada à investigação através das artes e da escrita. O próprio nome exemplifica esses recursos, sendo composto por arte e grafia, e pelas identidades do artista, pesquisador (researcher) e professor (teacher): a/r/t. Nenhum desses recursos é privilegiado em detrimento de outro, enquanto ocorrem, simultaneamente, no e através do tempo e espaço. Recorre-se às artes como forma de voltar a procurar o mundo para melhorar a compreensão. No entanto, esta relação vai ainda mais longe, ao reconhecer-se o potencial educativo do ensino e aprendizagem como atos de investigação. Juntas, a arte e a educação, complementam-se e resistem uma à outra, na ação (Irwin, 2006, pp. 2-3).

Através da arte, educa-se o indivíduo e a sociedade; e a educação é uma arte também. No entanto, arte nem sempre é educação e nem todos os artistas serão bons professores. Segundo Hausman, este conceito de artista-professor não significa que todos os artistas sejam efetivamente bons professores, mas é certo que todos os bons professores demonstram uma considerável arte no desempenho da sua função; esta *arte de ensinar* é o controlo qualitativo exercido por um indivíduo na organização e comunicação de determinadas ideias e sentimentos (Hausman, 1967, p. 14).

O conteúdo essencial do ensino artístico deve ser proveniente da natureza própria da arte (Hausman, 1967, p. 14). Além disso, não existe uma fórmula ou definição para a qualidade em arte que possa ser transmitida aos alunos, não existe uma prescrição, tal como não existem prescrições para criar uma obra de arte. É exatamente nessa ausência de prescrições que nos devemos focar, embora sejam necessários métodos e estratégias criteriosamente definidos (sem que deixem de ser flexíveis). A

arte é por natureza aberta e metafórica e o que caracteriza um objeto artístico são as suas inerentes qualidades: a forma como o trabalho é organizado para incorporar a vivacidade, a intensidade e singularidade de uma ideia, qualidades que surgem necessariamente do compromisso individual na exploração da realidade. Por isso, cabe ao professor, também como artista, ajudar os alunos a compreender como outros artistas deram forma a ideias e sentimentos, como desenharam símbolos particulares para transmitir um significado, como usaram utensílios e materiais, mas no sentido de fazer com que cada aluno/indivíduo encontre formas de materializar as suas próprias ideias e sentimentos (Hausman, 1967, p. 14).

Como refere Hausman, a obra de arte é fonte de uma vasta quantidade de informações, é um meio para compreender o contexto em que foi criada, resulta da manipulação de materiais e técnicas específicas e é contemporânea de uma série de outras obras de arte e documentos significativos. Os estudantes devem conhecer factos específicos relacionados com determinados artistas e obras, tomar consciência de tendências e sequências de períodos artísticos, de como os movimentos artísticos se influenciam e dão origem a outros movimentos, de perceber as suas origens e ramificações. Os alunos devem aprender a detetar princípios e generalizações (Hausman, 1967, p. 15). O professor, ele próprio consciente da relação íntima entre a arte e o que ensina, deve encorajar esta tomada de consciência por parte dos alunos, para que possam fortalecer-se como indivíduos e como, eles próprios, possíveis artistas, munidos de um conhecimento mais aprofundado e próprio da arte, munidos de maneiras de fazer arte ligadas a eles próprios, ao mesmo tempo que melhor se conhecem a si mesmos. Um bom ensino artístico introduz um fluir de ideias e imagens, que ajudam os alunos a descobrir, selecionar, combinar e sintetizar ideias e imagens retiradas desse fluxo (Hausman, 1967, p. 15). Para o conseguir, é fundamental e decisivo um efetivo ensino do conteúdo no ensino artístico, o conhecimento e compreensão sobre a arte, sobre os processos artísticos. É o artista, como professor, quem melhor pode fazê-lo. É o professor-artista quem melhor pode ter um conhecimento válido sobre os materiais que estão a ser usados, cujas características ditam as suas formas potenciais. E o entendimento destes materiais, segundo Donald Schön, é o mais importante (Walker, 2004, p. 6); para ele, a arte de ensinar implica uma reflexão-na-ação que se forma no diálogo constante com os materiais de uma situação (Schön, 2000, p. 124), em que o professor se coloca em diálogo consciente e permanente com os alunos, com os espaços, com as práticas e com ele próprio. O professor competente deve agir com perspicácia, intuição e “talento artístico” (Schön, 2000, p. 22).

1.5. Posicionamentos e Perspetivas: no Ensino como na Arte

Os professores-artistas não são, assim, simplesmente artistas que ensinam; o conceito pressupõe, em vez disso, uma estreita relação entre os processos artísticos e os processos de ensino, entre pensamento artístico e pensamento pedagógico (Daichendt, 2010, p. 10). Esta relação foi eficazmente definida por Efland, que providenciou uma perspetiva aprofundada das diferentes formas e teorias de ensino artístico, organizadas segundo paradigmas de ensino artístico, relacionando ideias que têm fundamentos comuns (Daichendt, 2010, p. 17). Segundo Efland, cada paradigma de ensino está intimamente relacionado com um determinado posicionamento do professor em relação à arte. No entanto, “De acordo com Arthur Efland (...), as correntes que define não devem ser interpretadas como limites rígidos que seccionam de forma categórica a história da Educação Artística mas são uma possibilidade para a periodização da sua ação e pensamento.” (Silva, 2010, p. 22).

A educação artística deve integrar vários modelos e abordagens, de acordo com objetivos e conteúdos específicos, para atingir um mesmo fim: propiciar aprendizagem. Cabe ao professor saber como aplicar estes modelos, não sendo necessário o enquadramento num modelo específico, mas sim o conhecimento da diversidade de possibilidades, do que já foi escrito e revisto acerca da arte e da educação. De acordo com as correntes enunciadas por Efland, são de valorizar, neste estudo, essencialmente as correntes Expressiva-Psicanalítica, Pragmática-Reconstrucionista e Formalista-Cognitiva que em conjunto constituem uma posição Pósmodernista.

Segundo a orientação da corrente Expressiva-Psicanalítica, a arte e a educação centram-se na expressão pessoal, e são como veículos para a liberdade individual, mais do que ‘metodologias específicas’ (Efland, 1995, p. 27), sendo o processo mais relevante que os resultados. A arte é valorizada como (auto)expressão, pela originalidade, e o aluno é considerado na sua capacidade de exteriorizar e na sua individualidade. “A aprendizagem neste modelo promove a auto-realização do aluno o que lhe permite desenvolver os seus valores interiores, sendo o professor visto como um facilitador na medida em que procura não impor regras ou valores ao aluno.” (Silva, 2010, p. 16). Os alunos são convidados a intervir livremente de acordo com a sua individualidade. Mesmo nos exercícios em que existem condições mais definidas, procura-se sempre que os alunos respondam aos exercícios de forma pessoal e criativa.

De acordo com a Corrente Pragmática-Reconstrucionista, “(...) a Arte e a Educação têm um valor instrumental, na medida em que contribuem para que o ser humano, artista ou aluno, conheça e intervenha sobre a realidade, sendo que esta (...)

não é aceite como verdade absoluta, mas passível de mudança." (Sousa, A., 2007, p. 22). O pensamento é constantemente revisto e reatualizado na Educação, tal como na Arte; além disso, "(...) a Educação faz-se em contato direto com o meio, e assenta na apresentação de problemas, significativos para os alunos, que lhes possibilitem novas experiências, geradoras de aprendizagem." (Sousa, A., 2007, p. 23). Constrói-se conhecimento contextualizado e que tenha um valor pragmático. Constroem-se situações, exercícios, que possibilitam a construção de conceitos a partir da experiência, não partindo de verdades absolutas. Não o fazendo de forma expositiva, mas sim através da experimentação e da prática, pode gerar-se conhecimento.

A corrente Formalista-Cognitiva valoriza um conhecimento específico da arte. No que diz respeito à aprendizagem, esta tem como base o que é comum a todos, não o individual. Segundo esta corrente, procura-se "(...) um conjunto de leis, inerentes às obras, e aos atos educativos (...)." (Sousa, A., 2007, p. 23). O professor está entre o aluno e o acesso a uma linguagem visual, científica, cujo domínio é necessário para o sucesso da aprendizagem. Essa linguagem é parte integrante de um conhecimento específico disciplinar, existindo uma teorização sobre a prática – materializada na Discipline Based Art Education (DBAE) –, que permitiu que a arte fosse ensinada democraticamente, aprendida por qualquer um. Permitiu também que pela primeira vez se reconhecesse "(...) como um dos objetivos básicos da educação artística aprender a ver" (Acaso, 2009, p. 100). Cada experiência é gerada, dentro do possível, para que possa ser vivida por qualquer um, não exclusiva de artistas, na tentativa de facilitar o conhecimento da linguagem específica da arte, de forma construtiva.

Devemos situar-nos, de forma otimista e positiva, no universo de multiplicidade que teve início com o pósmodernismo, em que o artista é um produto e um produtor cultural, em que o conhecimento é uma construção social e a identidade do sujeito é incerta, em que se procura constantemente e nessa procura nos encontramos. Assim, em consciência, se podem educar pessoas que pensam e agem de forma crítica e contextualizada, de alguma forma propositada e diversificada. Para tal, é necessário articular, de forma integrada e adequada a um contexto específico, várias correntes, diferentes paradigmas. Por exemplo, a dimensão formalista e científica pode enquadrar os objetivos pedagógicos, se incluírem o propiciar aos alunos a tomada de consciência de diferentes concepções artísticas, e dessa forma alargar e aprofundar a compreensão da arte. Mas, se se pretende também melhorar o seu entendimento e a sua sensibilidade ao mundo, o seu crescimento como indivíduos ativos, artisticamente, em sociedade, isso é já próprio de uma visão Pragmática-Reconstrucionista. São possíveis muitas combinações de concepções, desde que adequadas, refletidas e fundamentadas.

Será útil identificarmo-nos com o que tem sido estudado e (d)escrito acerca de um artista que é também professor, que tem em si uma aptidão, uma vontade e uma vocação, que o levam a tentar educar das mais diversas formas, através da arte. Enquanto professores, precisamos desse enquadramento artístico e teórico, uma base intelectual e também emocional, que guie as decisões que tomamos acerca do que ensinamos e porquê (Pazienza, 1997, pp. 42-43). A propósito, segundo Jennifer Pazienza, precisamos perceber: em que acreditamos acerca do nosso trabalho como artistas; como nos definimos como artistas; como nos posicionamos em relação aos alunos; quais os princípios, qual a filosofia pela qual tomamos decisões fundamentadas sobre o que ensinamos e porquê; no que acreditamos acerca das escolas e, na educação em geral, qual o posicionamento e o papel da educação artística.

Neste definirmo-nos como professores, a educação torna possível que nos reinventemos como artistas (Pazienza, 1997, p. 45) e, como artistas-professores, podemos sentir a satisfação de conseguir ajudar a gerar conhecimento, ajudar a fazer pensar, na construção de processos artísticos. O desejo de ensinar e a exigência de criar podem então ser impulsos paralelos e não divergentes, que partilhem um princípio comum: podem ser viagens similares ao desconhecido, sustendo os mesmos frutos da autoexploração e da autodescoberta (Lowe, 1958, p. 11).

Na criação de uma pintura, trabalhamos com uma motivação, com preparação prévia e fundamentada, mas sem saber exatamente o que vamos criar, sabendo que é no processo de gerar formas que estas acabam por se definir. De alguma maneira conseguimos agir para alcançar o que se vai idealizando. Desta mesma forma, podemos agir perante os alunos, englobando no processo de ensino-aprendizagem aquilo que eles nos dão, a partir de uma proposta que é nossa (uma proposta que passa a pertencer-lhes). E, no resultado, é já difícil perceber onde acaba a intervenção da nossa vontade e começa algo que é inteiramente pessoal, de outros. Como na criação de uma pintura, de uma obra que é inevitavelmente *aberta*.

2. Ensinar a Desenhar

2.1. Novas Didáticas, Novas Estratégias

Não tem sentido pensar o que é ser professor sem focar o trabalho realizado diretamente com os alunos, na prática pedagógica. Todo o trabalho do professor, individualmente e em conjunto com os pares, se destina ao aluno, à sua educação. Atualmente conhecemos muitas práticas, umas mais tradicionais, outras mais alternativas e resultantes de uma reação crítica àquelas que cada vez mais deixam de ter sentido. Aos professores impõe-se, a este nível, um esforço acrescido de atualização e de desenvolvimento profissional, pois existem já muitos caminhos para que possa melhorar e efetivar a sua ação didática.

Perrenoud (1993) defende uma *pedagogia ativa*, em que o professor trabalha para possibilitar e assegurar que os alunos tomem parte ativa no processo educativo, na criação e desenvolvimento de projetos, de realizações concretas, de forma orientada e coordenada. Segundo uma didática tradicional, o trabalho escolar é exigido pelo professor, não respondendo a uma necessidade pessoal do aluno, mas sim a uma expectativa exterior a ele; os alunos trabalham sob o controlo dos professores, pais, encarregados de educação e, no final, o seu trabalho é avaliado e corrigido, para apurar até que ponto as respostas correspondem ao que está, à partida, definido como satisfatório. As tarefas “(...) parecem estar *concebidas para favorecer um controlo simultaneamente omnipresente e relativamente económico de um professor que tem perante si vinte a trinta alunos, por vezes mais*” (Perrenoud, 1993, p. 79).

Perante estas tarefas, isoladas e fragmentadas, feitas de forma sincronizada por todos, estandardizadas, praticadas individualmente (não de forma individualizada) e segundo instruções pouco interativas, a margem de manobra dos alunos é limitada (Perrenoud, 1993, pp. 80-81). Esta forma tradicional de ensinar resulta para uma parte dos alunos, mas a muitos não interessa, o que os coloca em situação de insucesso. Estes alunos respondem às tarefas propostas de maneiras diferentes, por vezes não investindo com muito de si mesmos, ou tentando ‘despachar’ o trabalho refletindo o mínimo sobre o mesmo, ou então adiando ao máximo o início da sua realização. Outras vezes declaram-se incompetentes perante tais propostas, tentando ao máximo que os professores resolvam as tarefas por eles, ou contestam-nas subtil ou abertamente, acabando por não os realizar, se a capacidade estratégica do professor não for eficaz no momento (Perrenoud, 1993, pp. 82-83).

No entanto, “Cada professor dispõe aliás de várias estratégias didáticas, de vários sistemas de trabalho, diferentes consoante as disciplinas, as alturas do ano, a energia de que dispõe ou o período de depressão ou otimismo que atravessa.” (Perrenoud, 1993, p. 83). As novas didáticas surgem como alternativas às formas clássicas de ensinar, são adotadas por renovações oficiais que afetam várias disciplinas, mas estão mais presentes no pensamento pedagógico do que na prática.

As novas didáticas caracterizam-se em geral por darem uma importância fulcral ao aluno como sujeito ativo na sua aprendizagem, não sendo o professor um mero transmissor de conhecimentos; pela insistência sobre uma construção progressiva de conhecimentos em que o *saber fazer* ganha mais importância; pela vontade de privilegiar competências funcionais e globais, mais que saberes fragmentados; pela vontade de integrar a vida na escola, consolidando aprendizagens escolares na vivência quotidiana dos alunos; pelo respeito por diferentes personalidades e culturas; pela valorização da autonomia das crianças e jovens, bem como da sua motivação intrínseca e do seu desejo de descobrir e de fazer; pela importância dada à cooperação entre alunos, em detrimento da competição; pela importância da educação e do desenvolvimento de cada um como pessoa (Perrenoud, 1993, p. 84). Nas tarefas escolares, nem todos têm de fazer sempre a mesma coisa ao mesmo tempo, não existe apenas uma solução para cada proposta, pois as propostas são *abertas*, apelando a processos e resultados diferentes, e baseiam-se em problemas reais, de acordo com necessidades funcionais concretas; o interesse das tarefas a realizar reside na sua pertinência e no seu sentido em determinado contexto de trabalho, numa utilidade prática sentida também pelos alunos. Segundo estas ‘novas’ formas de ensinar, as tarefas são menos estereotipadas, pois são inventadas, criadas em função das situações de aprendizagem concretas, que ‘pedem’ determinada estratégia. As tarefas podem ser frequentemente dedicadas à interação e cooperação entre alunos e é mais difícil comparar o rendimento entre uns e outros, nos seus trabalhos em grupo e também nos seus percursos individuais, com diferentes fases, de diferentes naturezas e durações. O professor, em vez de se limitar a dar instruções, pratica um permanente recordar e reorganizar dos objetivos gerais e tem de explicitar continuamente as etapas e prioridades que se sucedem (Perrenoud, 1993, pp. 85-86).

Os alunos, por sua vez, são desafiados a envolver-se mais ativamente e a afirmar a sua autonomia na tomada de decisões.

“Num tal sistema didático, [os alunos] são colocados perante escolhas muito mais abertas, mas também mais complexas e para alguns mais angustiantes. Uma didática tradicional encerra os alunos numa rede cercada por obrigações e controlos. Uma nova didática leva-os para um *turbilhão de projetos e de possibilidades* (...). Os alunos deixam de se contentar com o fazer simplesmente o seu trabalho. Pedimos-lhes

para serem ativos, inventivos, para terem ideias, para tomarem iniciativas, para assumirem responsabilidades, para serem simultaneamente autônomos e capazes de trabalharem em grupo, suficientemente investidos no seu trabalho para levarem as tarefas a cabo, suficientemente descentrados para negociarem a divisão do trabalho e os projetos com os outros...” (Perrenoud, 1993, p. 86).

O conformismo, a alienação e a passividade dos alunos são menos fáceis de acontecer, sendo necessário um trabalho intelectual mais presente e construtivo, mesmo quando não estão de acordo com o que é proposto.

Novas estratégias são necessárias para se poder concretizar este tipo de ensino, que requerem mais tempo de trabalho e ainda mais intensidade de ação por parte do professor, tanto nos tempos letivos como fora deles, pois a natureza das reações dos alunos continua a tender para o que os caracteriza individualmente, mais ou menos aplicados, dedicados ou desinteressados, ativos ou passivos, mais ou menos criativos. No entanto, assim possibilita-se que todos consigam ter acesso a uma aprendizagem mais significativa, mais acompanhada e personalizada, até mais nivelada em termos de resultados, pois abre-se a possibilidade de sucesso para os que não o conseguiriam de outra forma: se os planos de trabalho são mais personalizados, alunos com menos interesse à partida podem ser reconquistados para projetos que os ajudem a desenvolver as suas capacidades.

2.2. Na Prática: Ensinar Artes

Nas várias reflexões que têm sido realizadas ao longo desta investigação, vai-se definindo de forma mais clara um posicionamento entre correntes e teorias do ensino, nomeadamente as que se relacionam com os conceitos de profissionalidade docente, da extensão do poder de ação do professor, como professor reflexivo e também como artista-professor. Estas abordagens tentam desenhar um professor que se relaciona com a sua prática letiva tal como se poderia relacionar com a prática artística.

O ensino das artes está relacionado com o modo como o próprio professor entende a arte (Efland, 1995, p. 25). Nesta área do ensino, podemos abordar determinados conceitos e perseguir objetivos de diferentes formas, apoiando-nos por exemplo em trabalhos artísticos e em teorias da arte que foram surgindo e prevalecendo ao longo do tempo, conscientes de que conhecendo o que já foi feito e escrito, ou seja, o que já foi criado, nos pode ajudar a trilhar novos e preponderantes caminhos na conceção de novos trabalhos artísticos – obras de arte ou projetos didáticos.

O ideal, como vimos, será fazê-lo articulando vários modelos e abordagens, adequados a conteúdos e objetivos diferenciados, não privilegiando uma única

perspetiva como verdadeira em detrimento de outras, assim se vai definindo um caminho único, que se constrói na diversidade. Esta perspetiva enquadra-se no paradigma pósmodernista descrito por Efland (1995). Uma posição que implica uma forma de encarar o mundo em geral, e as artes e o ensino em particular, em que não poderemos, enquanto educadores, defender uma corrente, um estilo ou uma conceção única, mas antes proporcionar aos alunos um constante questionar acerca das questões essenciais e transversais na arte.

Será útil sentirmos e sabermos que trabalhamos com essa consciência, de que estamos a criar enquanto professores, procurando enriquecer e construir uma ‘arte de ensinar’, a qualidade de organizar e comunicar determinadas ideias e sentimentos. (Hausman, 1967, p. 14)

As novas maneiras de ensinar podem e devem ser postas em prática por nós, professores de artes. Aliás, o ensino artístico é terreno fértil e bastante permeável para a criação, implementação e experimentação das ‘novas didáticas’.

Johannes Itten (1975), ele próprio artista e professor, envolveu-se profundamente no processo de ensinar, sendo um testemunho de como a didática pode concretizar-se nas artes, desenvolvendo um método de trabalho peculiar, que parece fazer todo o sentido. A sua entrega como professor e artista produzia nos alunos uma total disponibilidade para absorver o que ele tinha para lhes oferecer (Itten, 1975, p. 6). Na verdade, “Os momentos mais preciosos de uma relação professor-aluno, quando o professor consegue acender uma faísca intelectual num aluno e chega até ao seu interior, nunca podem ser repetidos.” (Itten, 1975, p. 6).

Este saber ser professor que temos vindo a analisar e tentar definir, envolve, como já sabemos, muito mais do que o conhecimento de um saber teórico e específico; segundo Itten,

“Não há nenhum campo da atividade humana em que o talento desempenhe um papel tão decisivo como na educação. Somente o educador talentoso, que é uma pessoa com um talento para a educação, vai respeitar e proteger numa criança o milagre indescritível da sua humanidade. O respeito ao ser humano é o princípio e o fim de toda educação. (...) O conhecimento da natureza humana – o conhecimento intuitivo da natureza humana – parece-me ser um dom essencial para o verdadeiro educador, que precisa de reconhecer e ser capaz de desenvolver os talentos naturais e temperamentos das pessoas a seu cargo.” (Itten, 1975, p. 6).

Para Itten, no desenvolvimento do *Basic Course* na Bauhaus, era fundamental libertar as forças criativas e os talentos artísticos dos alunos; as suas próprias experiências e perceções deviam resultar num trabalho genuíno. Para que isso acontecesse, e para que cada aluno rapidamente encontrasse o seu percurso criativo, Itten tinha métodos muito próprios, um programa, um currículo com exercícios pensados

critérios. Aos poucos, mediante os vários exercícios realizados, os alunos iam conseguindo libertar-se de todas as convenções e adquirindo a coragem de criar o seu próprio trabalho. Mesmo a escolha da carreira pelos alunos se tornava mais fácil, uma vez que lhes eram apresentados princípios de composição criativa essenciais, úteis para as suas futuras carreiras como artistas. As leis da forma e da cor despertavam-nos para o mundo da objetividade e, à medida que o trabalho progredia, tornava-se possível que os problemas subjetivos e objetivos de forma e cor interagissem de várias maneiras diferentes (Itten, 1975, pp. 7-8).

“Considerava essencial, no ensino de meios de representação artística, invocar uma resposta individual em estudantes de vários temperamentos e talentos. Esta era a única forma de gerar a atmosfera criativa conducente ao trabalho original. O trabalho tem de ser ‘genuíno’. O estudante adquiria assim uma autoconfiança natural para depois encontrar a sua vocação. Pessoas de diferentes talentos reagem de forma diferente aos meios de expressão e como tal desenvolvem diferentes percursos.” (Itten, 1975, p. 8)

A imaginação e a capacidade criativa devem antes de tudo ser libertadas e fortalecidas. Se novas ideias assumem forma artística, todas as forças e habilidades físicas, sensoriais, espirituais e intelectuais devem estar igualmente disponíveis e agir em conjunto. Isto foi essencial para construir o indivíduo estudante como uma pessoa criativa bem integrada. Assim, os primeiros períodos matinais nas aulas de Itten começavam com exercícios de relaxamento, respiração e concentração para estabelecer a preparação intelectual e física que tornavam possível o trabalho intensivo. O primeiro objetivo era despertar um sentimento vital para o sujeito através da observação pessoal. Pedia aos alunos para, de pé, representarem formas através de exercícios performativos, com o movimento do corpo. A concentração era importante e essa performance tinha de ser sentida intensamente. Apenas depois desenhavam as formas no papel. Os exercícios de desenho em conjunto levavam ao assunto de trabalho para o dia, seguidos de uma explicação e compreensão intelectual e só depois pela realização da tarefa. “Sempre mantive o princípio de experiência-percepção-habilidade prática” (Itten, 1975, p.12).

“O treino do corpo como um instrumento da mente é de grande importância para a pessoa criativa. Como pode uma mão expressar um determinado sentimento numa linha, quando mão e braço estão presos? Os dedos, a mão, o braço, todo o corpo pode ser preparado para a tarefa através de exercícios de relaxamento, fortalecimento e sensibilização. (...) Além do relaxamento, respirar é de grande importância. (...) Através de exercícios de respiração, tentava treinar os meus estudantes para respirarem calmamente e mais profundamente.” (Itten, 1975, p. 9)

A base da sua teoria de composição era a teoria do contraste. O claro-escuro, os estudos de materiais e texturas, a teoria das formas e das cores, o ritmo e as formas expressivas eram discutidos e demonstrados em relação aos seus efeitos de contraste.

Encontrar as variadas possibilidades de contraste era sempre uma das matérias mais entusiasmantes, porque os estudantes tomavam consciência de que um mundo completamente novo se abria para eles. Tinham que experienciar os contrastes com os sentidos, objetiva e intelectualmente e percebê-los de forma sintética (Itten, 1975, p. 12).

A investigação científica e tecnológica, objetiva, era balanceada pelo pensamento e o olhar para dentro, pelas forças espirituais. Além disso, Itten não sobrecarregava os estudantes com conhecimentos 'irrelevantes', que não lhes dariam tempo suficiente para fazer um balanço de si mesmos, o que formaria um obstáculo para o crescimento pessoal (Itten, 1975, pp. 8-9). O estudo dos grandes mestres do passado, o conhecimento dos seus métodos de trabalho era também considerado útil, pois segundo Itten eleva a atenção à ordem e disposição na área pictórica e a sensação de ritmo e textura; no entanto, este estudo poderia ser um obstáculo ao desenvolvimento – mas apenas na ausência de um atento autocriticismo. De cada vez que os princípios da forma, ritmo ou cor eram discutidos, pedia aos alunos para analisarem obras relevantes para fazê-los ver como diferentes mestres resolveram um dado problema (Itten, 1975, pp. 12-13).

Para este professor-artista,

"(...) era necessário experimentar e demonstrar o caráter dos materiais. (...) Para aprofundar e controlar a sua percepção os alunos tiveram de olhar, tocar e desenhar materiais como a madeira, casca e peles até serem capazes de desenhá-los pelo coração, sem os originais, a partir da sua sensação pessoal (...). Tal estudo da reprodução da natureza, de memória, dos objetos observados e experienciados é uma interpretação, e não um processo de imitação. Desenhos produzidos desta maneira aparecem instantaneamente vivos e convincentes." (Itten, 1975, pp. 34-35)

Itten considerava que os exercícios de composição de formas abstratas contribuem para o melhoramento do pensamento e ao mesmo tempo do estudo de novos meios de representação. O problema das proporções era examinado em linhas, planos e volumes. Os exercícios de variação e combinação serviam também para levar mais longe o pensamento. Por exemplo, quatro fósforos podiam tornar-se uma experiência dinâmica, pois estes pequenos palitos com extremidades redondas são uma fonte de um grande número de novas constelações de figuras, através de movimentações, rotações, reflexões, intersecções mudanças de proporção, brilho, escuridão, cor e também na combinação destas variações. A partir de formas e divisões básicas podemos conseguir um grande número de outras formas. O seu conhecimento fortalece e aprofunda o pensamento lógico dos estudantes em termos de forma. Também o estudo de formas tridimensionais e da sua representação era de grande importância e, depois de os alunos explorarem formas tridimensionais, estas eram reproduzidas em pinturas bidimensionais; o efeito tridimensional era desmaterializado e

substituído pela pintura plana, em que a composição, a distribuição correta dos pontos mais acentuados concretizava o efeito pictural. Na superfície bidimensional, um centro principal leva o observador a uma profunda quietude no olhar, enquanto outros pontos de igual força chamam a atenção do olho para se mover entre eles (Itten, 1975, pp. 62-63).

Desta forma, Itten conseguia, seguindo o seu próprio *modelo* de professor, criado de forma refletida e fundamentada, capacitar os alunos para a compreensão dos aspectos essenciais da linguagem artística, de modo a que a utilizassem autonomamente. De acordo com uma visão holística da prática artística e do ensino, segundo uma perspectiva integral e um entendimento geral dos fenômenos, para além da análise isolada dos elementos e das técnicas que os constituem.

Este é um dos muitos modelos possíveis, em que se materializa uma forma de ensinar própria de um artista que é também professor. É também um exemplo e uma forte inspiração para o trabalho que aqui desenvolvemos, tendo em conta que é muito importante dispor de uma linha de atuação pedagógica e didática delimitada, que possa nortear o trabalho a realizar de modo a que se consiga o desenvolvimento desejado das aprendizagens, de modo a que os alunos se tornem autónomos, de forma integral, na manipulação de conceitos na prática do desenho e das artes plásticas.

2.3. Desenho Sem Limites

A obra de arte, nos seus melhores exemplos, escapa a qualquer interpretação redutora e prescritiva. Os impulsos sensoriais, emocionais, intelectuais, motores, envolvidos no processo que lhe dá existência, e essa mesma existência, não estão predefinidos e não podem ser 'pré-vistos'. A arte envolve um processo de exploração, de descoberta, que não é finito, na medida em que continua através daqueles que vivenciam a obra. O desenho, enquanto disciplina, tem vindo a afirmar a sua autonomia e valor próprio, não subserviente em relação a outras formas de realização artística, mantendo, no entanto, uma relação indestrinçável com estas.

Saber desenhar não é apenas saber representar corretamente o que se pretende mostrar. Nem é uma mera reprodução de realidades, nem um exercício puramente formal em que se usam elementos como pontos, linhas, manchas; tal como saber escrever não é apenas saber unir letras para formar palavras ou palavras para formar frases (e assim sucessivamente). Ainda assim, é preciso começar por aí para se conseguir usar a linguagem na escrita. Assim também, em arte há que saber usar o que

pode ser exercitado e estudado, seja qual for a ordem pela qual se trabalham o método, a técnica, os princípios, a história do desenho, os elementos estruturais da linguagem plástica, que devem ser estudados e aprendidos para que se possa, com todo esse 'léxico', concretizar processos de criação.

Num momento em que a arte contemporânea contempla todas as possibilidades, tem sentido perceber como os conceitos e as ferramentas essenciais – e por isso intemporais –, podem ser usados em novos contextos, em novos processos de criação, e para tal devemos procurar como bases para ensinar o que já foi aprofundado e nos pode ajudar a sedimentar ideias seguras, num mundo em que tantas formas de fazer são possíveis. Tem sentido ensinar desenho numa perspectiva não cingida a limites convencionais, para que cada aluno consiga aprender o que há de comum entre o que aprende na escola e o que pode ver no trabalho dos artistas do seu tempo e de outros, procurando que cada um domine o que é essencial: como se processa a nossa maneira de ver e experienciar o mundo, como podemos agir sobre ele e a partir dele, como os elementos estruturais de uma linguagem se podem articular e compôr, como refletir e criar de acordo com determinada conceção. Assim se tentará conceber o desenho no espaço, no entendimento de como todas estas dinâmicas essenciais funcionam para esta concretização.

A investigação, ponto de partida para a unidade didática aqui relatada, baseia-se não só no modo de ensinar e na ação do professor, mas também no estudo de uma diferente possibilidade de fazer desenho: a possibilidade de conceber o desenho como objeto, ou como ação, que pode existir no espaço que nos envolve, despreendido dos limites da folha de papel. Pretender-se-á entender, ainda, como se pode materializar esta investigação num projeto a desenvolver coletivamente com alunos.

As primeiras questões que surgem são: Como é que o desenho é desenho neste contexto? Essa conceção do desenho/ desenhar existe? Como pode existir?

Sabemos que o desenho pode ser implícito, constituinte do processo de formulação de outras formas de arte, ou pode ser "(...) decorrente do ato voluntário, dinâmico e consciente da Visão, simultaneamente método de apropriação do real e formulador de raciocínios (...)" (Mouro, 2011, p. 2). Sabemos também que "(...) no universo da arte contemporânea, a prática do desenho dentro dos limites tradicionais (a inscrição de linhas ou traços numa superfície, normalmente o papel, com a finalidade de representar algo e produzir um efeito estético) coexiste com práticas artísticas muito diversificadas onde o desenho não se conforma a esses limites." (Faria; Wandschneider, 1999, p. 13). O desenho tem uma importância clara no contexto atual, como lugar de inquietação, invenção e inovação, que não deve ser indiferente aos alunos que iniciam o

seu percurso nas artes visuais. Numa época em que, ao nível das artes, se perde a exigência normativa e disciplinadora que existia no passado, as possibilidades criativas do desenho são quase infinitas.

Essas possibilidades aumentaram exponencialmente no século XX, com a conquista da autonomia do desenho, como independente e não subordinado a outras disciplinas e com um estatuto não inferior às mesmas, ou seja, deixou de ser apenas um auxiliar, ou a expressão gráfica de uma ideia inicial. “Efetivamente, não podia ser outro o estatuto do desenho, em épocas que valorizavam na obra de arte o sentido de perfeição e de acabamento, a monumentalidade, o tempo que ela demorava a realizar, a nobreza dos materiais utilizados.” (Faria; Wandschneider,1999, p. 15). Com a revolução no sistema de representação visual, no Renascimento, já a exigência de representação da realidade exterior com verosimilhança elegeu o desenho como instrumento privilegiado para treinar o olho e a mão, para alcançar o rigor e a precisão na representação, para assimilar noções de perspectiva e proporção, tornando-se assim uma disciplina incontornável na aprendizagem artística, mas não tanto uma disciplina dedicada a ‘si mesma’, não permitindo que a prática do desenho se destinasse a pensar o desenho, como se pensa nos nossos dias. “A autonomização do desenho no século XX não significou o abandono do estudo como terreno de verificação de ideias e de elaboração de formas. Pelo contrário, o estudo continuou a ser procedimento corrente para muitos pintores e escultores, embora liberto dos códigos de representação e das normas que definiam a sua inserção e funcionalidade no processo criativo.” (Faria; Wandschneider,1999, p. 15-16).

Desenhar é uma forma de pensar e de gerar energia criativa, proporciona inúmeras possibilidades de experimentação, é um meio económico que permite dizer o essencial através do mínimo. A linha e o gesto, princípios na criação de obras de arte, são próprios do desenho. No entanto, “A identificação do desenho com a linha e o gesto, e da pintura com a cor e a mancha, é simplificadora (...), mas ela é instrutiva de um princípio historicamente durável de oposição entre desenho e pintura. (...) No século XX, a prática de muitos artistas, quer no campo do desenho, quer no da pintura, aboliu a distinção entre estas disciplinas.” (Faria; Wandschneider,1999, p. 17-18).

O lápis, a caneta, o carvão, a grafite, o giz, o pastel, a tinta, o guache, ou a aguarela, aplicados sobre o papel, deixaram de ser os materiais e técnicas exclusivos do desenho, adicionando-se inicialmente a colagem de papéis, de imagens e até de objetos à superfície do suporte. Num extremo oposto às práticas tradicionais, surgiram exemplos de radicalismo como a *land art* em que vários artistas

“(...) trabalharam diretamente na paisagem natural, realizando intervenções de grande escala, por vezes efémeras, que questionaram os fundamentos da escultura e do

desenho, posteriormente divulgadas através de projetos, fotografias ou filmes. Em muitos casos emblemáticos, estamos perante a inscrição ou a materialização do desenho na natureza. São exemplos *Mile Long Drawing* (1968) de Walter de Maria (1935), duas linhas paralelas desenhadas a giz no leito de um rio seco no deserto, ao longo de uma milha; *Spiral Jetty* de Robert Smithson (1938-1973), um enorme desenho geométrico feito com pedras e terra sobre a água de um lago; ou ainda *Drawing a Line in Peru* de Richard Long, intervenção bem representativa dos percursos do artista na paisagem e das marcas nela deixadas – linhas, e círculos inscritos na terra ou feitos com o alinhamento de pedras – como testemunho dessa experiência a um tempo física e espiritual.” (Faria; Wandschneider, 1999, p. 20).

A conceção de desenho presente neste estudo contempla o desenho que habita o espaço. O espaço tridimensional, que pode ser um espaço fechado ou uma paisagem. Já percebemos que o desenho se separou, em situações mais extremas, dos limites da superfície bidimensional. No entanto, continuam a surgir questões: Como é possível criar uma composição no espaço? É possível em tal situação conduzir o olhar do observador de modo a garantir que ele vê o que queremos desenhar?

2.4. Contributos do Formalismo

Para tentar encontrar respostas (ou mais perguntas) para estas questões, parece ser relevante pensar em *composição*. O que está em jogo numa composição? Uma abordagem formalista ajuda-nos, neste caso, a perceber como interagem os elementos que estruturam a linguagem do desenho.

Rudolf Arnheim (2001) põe-nos no lugar do observador para percebermos as regras da composição. Isto é, a partir da nossa maneira de perceber o mundo, propõe que as tendências *cêntrica* e *excêntrica*, próprias da motivação humana, sejam a base da interação das forças e vetores a fazer viver uma composição artística, para que haja uma verdadeira significação das formas visuais. Formas, cores, movimentos, estão organizados numa composição visual de modo a impulsionar algo, segundo a perspectiva e a motivação humanas.

Segundo o autor, as ditas tendências *cêntrica* e *excêntrica* são relações espaciais fundamentais e traduzem-se através das formas visuais para mais eficazmente chegarmos a uma comunicação clara: “Psicologicamente, a tendência *cêntrica* representa a atitude *autocêntrica* que caracteriza a perspectiva e a motivação humanas no princípio da vida e que permanece, ao longo dela, como um impulso poderoso.” (Arnheim, 2001, p.18) “A tendência *excêntrica* é representada por qualquer ação do centro primário dirigida para uma ou diversas metas exteriores, ou objetivos. O centro primário atrai ou repele estes centros exteriores, e os centros exteriores, por sua

vez, afetam o centro primário. Verificar-se-á que a interação das duas tendências representa uma tarefa fundamental da vida.” (Arnheim, 2001, p.19) A interação implica dinâmica, por isso dever-se-á descrever a estrutura de uma composição, não a partir de coisas, ou formas, mas a partir de vetores.

Facilmente, através de um desenho, se representa a centricidade: a energia é espalhada, irradiada em todas as direções, através dos vetores (que podem ser linhas) que partem de um centro. Tal como uma célula, que emite linhas de comunicação com as que a envolvem, o poder do centro expande-se para o seu ‘exterior’, mas ao mesmo tempo chama para si a atenção, chama para si outros centros, tal como o centro da terra chama os nossos centros de gravidade, sustentando-nos. A composição serve para estruturar a circulação das energias cêntrica e excêntrica; estas são como canais que formam e sustentam uma rede de circulação de forças, que será animada pelas formas, cores, movimentos, pela “(...) energia visual dirigida.” (Arnheim, 2010, p. 26). Em qualquer campo visual existe um centro dinâmico estabelecido pela visão, podendo estar explicitamente definido ou não: as formas organizam-se à volta de um centro implícito e, desde que exista um limite para a composição, a sua estrutura visual “(...) não pode ser compreendida sem referência a esse centro.” (Arnheim, 2001, p. 34). O *centro* não tem de ocupar o *meio* de uma forma ou de uma composição, é a origem ou o destino de uma ação dinâmica, pelo que pode estar em qualquer lugar numa composição e pode configurar-se como um simples ponto, ou como uma forma, como um vazio ou até como um conjunto de formas; o que é comum à existência da centricidade é a existência de uma *moldura*: um enquadramento determinado pelos limites de uma folha, de um quadro. É sempre de acordo com essa moldura, que limita o campo visual, que a composição é estruturada.

Arnheim analisa como, “(...) à medida que a arte dos últimos cem anos se desprende cada vez mais do realismo e se moveu em direção à abstração, uma tendência para uma distribuição mais regular do peso visual veio substituir o peso da base da arte tradicional.” (Arnheim, 2001, p. 139). Pintores como Mondrian tentam ultrapassar a centricidade, ao tentar demonstrar que a pintura pode ser “(...) um universo sem peso, homogéneo e infinito, sujeito a ninguém e a nada.” (Arnheim, 2001, p. 142), criando equilíbrios perfeitos entre o vertical e o horizontal, não fazendo qualquer referência explícita a um centro, mas na verdade tornando cada elemento da composição um centro em si próprio. Mas, diz-nos mais uma vez o autor, “Seguramente, as suas pinturas são delicadamente equilibradas à volta do meio, para imprimir à composição a sua validade necessária.” (Arnheim, 2001, p. 142).

Como vimos já que é característico da arte pósmoderna e contemporânea, generalizou-se o colocar em causa as ‘verdades absolutas’ e os sistemas ‘constrangedores’ que estabelecem regras para a criação de obras de arte. Artistas como a portuguesa Helena Almeida desafiaram as restrições impostas por uma superfície com limites definidos para a pintura ou para o desenho. De qualquer modo, tal como Mondrian, ao colocarem em causa uma hierarquia definida por um centro, estão sempre a trabalhar de acordo com esse mesmo centro, no fundo a problematizá-lo, o que acaba por reforçar o olhar e a teoria de Arnheim. Não podem separar-se do espaço ‘fechado’ que define e sustenta o espaço da composição, que cria a organização em torno de um centro; defende o autor que é necessária a potencial existência de um centro, mesmo no vazio, para que a sua negação se torne uma declaração artística (Arnheim, 2001, p. 145).

Na arte contemporânea ou na de qualquer época há, no entanto, algo que continua a ser comum: a nossa fisiologia; sendo este sistema uma consequência natural da nossa maneira de perceber o mundo, seria um erro não considerarmos estes fenómenos na criação de uma imagem, na construção de um desenho.

Wassily Kandinsky (2002) estuda os elementos estruturais (ou *iniciais*) da linguagem plástica – ponto, linha, plano –, os elementos da composição. Fá-lo com o intuito de se aproximar da constituição de uma verdadeira ciência da arte, que venha a possibilitar o ultrapassar dos seus próprios limites. Diz-nos que todos os elementos que constituem uma imagem têm uma ressonância interior, desde os mais simples, e, sem estes elementos, um desenho ou uma pintura não são possíveis. Estes elementos têm o seu valor em abstrato e também em relação a uma superfície material, o plano original (*P. O.*), manifestando-se como estruturais também noutras artes, como a arquitetura, a dança, a música. Segundo Kandinsky, “(...) a análise dos seus elementos constitui uma ponte em direção à vida interior da obra.” (Kandinsky, 2002, p. 28).

Nesta análise, Kandinsky começa pelo ponto. Na linguagem plástica, o ponto pode ser a mais pequena forma, quase invisível, mas também “(...) pode aumentar de tamanho, tornar-se superfície a preencher impercetivelmente toda a superfície de base (...)” (Kandinsky, 2002, p. 38). O ponto resulta do primeiro encontro do utensílio/ da matéria com a superfície do plano material que *suporta* a obra; conforme as suas dimensões e também a sua forma, que revelam a sua significação interior, o ponto apresenta-se e é *lido* de maneiras diferentes. Este elemento é fortemente *cêntrico*, e “É (...), interiormente, a *afirmação mais concisa e permanente*, que se produz breve, firme e rapidamente.” (Kandinsky, 2002, p. 41).

Como vimos em Arnheim, para Kandinsky são também forças, tensões, que habitam as formas numa composição e definem a estruturação uma obra artística. Assim se consegue expressar um conteúdo, assim se transmite um significado. O ponto tem em si força suficiente para constituir um desenho, desde que se lhe dê o espaço suficiente para afirmar a sua ressonância. É necessário termos esta consciência, de que é a relação entre os vários elementos numa composição que define o valor de cada elemento que a compõe; e, sem descuidar a sensibilidade, assim se consegue tornar visível uma significação interior, “(...) *um fim pictural preciso.*” (Kandinsky, 2002, p. 45). A construção excêntrica dos elementos dá-lhes múltiplas ressonâncias, que formam determinadas ressonâncias entre si, o que pode provocar efeitos bastante complexos a partir de elementos simples. Esses efeitos podem ser provocados e moldados pela dimensão e localização dos elementos, pela sua multiplicação, pela matéria de que são feitos, pela natureza, características e dimensões dos suportes, pelas cores... “(...) o número de possibilidades de construção é ilimitado. O ambiente da época, o caráter do povo e, finalmente, a personalidade do artista (...)” são mais variáveis a definir o valor de cada elemento e o resultado dos efeitos na composição. (Kandinsky, 2002, p. 127).

Por exemplo, “(...) a linha vai ondular ou quebrar-se, engrossar ou adelgaçar-se, em ordem principalmente ao *conteúdo plástico* do modelo (...). E mais: a transformação *anatômica* da linha pode também seguir o estado de espírito do operador ou a leitura que ele faz do *conteúdo psicológico* (por exemplo) do modelo de que tentou apropriar-se, controlando ou fazendo permanecer *uma* memória dele (...)” (Sousa, 1977, p.19).

Voltando ao ponto, as forças exteriores a ele podem transformá-lo em linha. Deixa de ser uma unidade estática (ainda que com uma tensão intrínseca) e passa a unidade dinâmica, com infinitas possibilidades de configuração, de acordo com a intensidade e o número de forças a que essa unidade é sujeita. “Quanto mais forças existirem a agir sobre o ponto, mais direções se diferenciarão, mais os componentes de uma linha quebrada variarão pelo seu comprimento, mais os planos serão complexos.” (Kandinsky, 2002, p. 84). Chegamos já ao plano, pois “(...) uma das características específicas da linha – [é] o seu poder de criar superfícies.” (Kandinsky, 2002, p. 64). Basta aumentar-se intensamente a espessura da linha (tal como a do ponto) para termos uma superfície. Basta multiplicar-se uma linha (como se podem multiplicar os pontos) para obtermos um plano. Não há uma resposta precisa se nos questionarmos em que momento a linha passa a ser plano; para Kandinsky seria o mesmo que perguntar “(...) onde acaba o rio e começa o mar? (...)” (Kandinsky, 2002, p. 90). “As linhas que vemos na realidade (...) são afinal formas de uma certa espessura ou um certo volume.” (Sousa, 1977, p. 18).

Tudo isto se passa no *plano original*, que é “(...) a superfície material chamada a suportar a obra.” (Kandinsky, 2002, p. 113). É neutro, mas possui também uma ressonância própria devido às linhas que o delimitam: duas verticais e duas horizontais, que o autonomizam do espaço que o rodeia. Cada um dos lados que limitam uma folha produz efeito na composição; mais uma vez a excentricidade está a modelar o significado e o poder do desenho. É em relação a eles que se percebe o que fica mais em cima ou em baixo, o que está mais à esquerda ou à direita e é em relação a eles, que a percepção do peso das formas é variável. “(...) a noção de ‘peso’ não corresponde a um peso material mas é a expressão de uma força interior (...)”, uma tensão inerente a cada elemento da composição. (Kandinsky, 2002, p. 116). O plano original influencia todos os elementos nele inscritos. Tem a sua ressonância própria e esta pode ser mais ou menos perceptível, de acordo com o ‘uso’ dos restantes elementos, que podem chegar a ‘destruir’ o plano original, devido à atenção que chamam para si mesmos.

Em todos os casos, os elementos ponto, linha e plano são essenciais na criação de uma composição, mas dependem ainda dos materiais e utensílios usados, dos processos. Em todos os casos, “A ação da força dá vida ao material e esta vida exprime-se através de tensões. Estas, por seu lado, dão uma expressão *interior* ao elemento. O elemento é o resultado efetivo da ação de uma força no material. (...) Logo, a *composição* é apenas uma *organização precisa e lógica das forças vivas* contidas nos elementos sob a forma de tensões.” (Kandinsky, 2002, pp. 91-92).

O que acontece então se tentarmos criar uma composição no espaço? Com que problemas nos podemos deparar? Que diriam (ou dizem) Arnheim e Kandinsky sobre esta possibilidade? Ambos os autores estendem as suas observações acerca da composição a outras artes, como a escultura, a dança, o teatro, o cinema; mas, aqui, pretende-se observar os mesmos aspetos, continuando a considerá-los em relação ao desenho. Ora, desenhar no espaço implica não ter limites definidos por uma moldura ou pelas extremidades da folha de papel, que tornam a composição relativamente independente da realidade física circundante. Temos, portanto, uma dificuldade: a de criar centros no espaço sem a ajuda determinante de uma moldura. Assim, a passagem do desenho para o espaço traz consigo a dificuldade da conjugação de infinitas excentricidades.

O observador participará no desenho como mais um poderoso centro entre outros centros, pela maneira como vê e apreende as coisas; “(...) a extensão do que é oferecido pela obra ultrapassa a mera composição formal” (Arnheim, 2001, p. 77). Na leitura de uma obra, nunca a posição e dinâmica do observador são inteiramente

controláveis, à partida; muito menos serão num desenho que se estenda pelo espaço tridimensional.

Ao entrar no espaço do observador, no chão, nas paredes, no vazio de uma sala ou de um campo aberto, o desenho torna-se humanamente impossível de ver na sua totalidade, não é possível perceber todas as formas ao mesmo tempo, ou melhor, tendo consciência do seu efeito num todo com clareza. Podemos, no entanto, argumentar que em qualquer obra o nosso olhar é dirigido, como já sabemos, devido às tensões e aos 'caminhos' desenhados pelos vários vetores que orientam as formas na composição. No espaço, a força desses vetores aumentará assim exponencialmente, o que pode ser intencional, mas difícil de controlar. A perspectiva, em vez de simulada num plano, é física, espacial, concreta; em vez de escolher o artista a configuração para as coisas, escolhe o observador a maneira de as ver. Abre-se assim um leque de possibilidades de percepção da obra que a podem enriquecer e aproximar do espectador que é também visitante. Perde-se o controlo do que é observado, mas, em contrapartida, a envolvimento de quem observa é maior. É assim mais clara a influência que o observador exerce sobre a obra e a que a obra exerce sobre o observador, que está em contato com o desenho, faz parte dele.

Kandinsky, provavelmente, facilitar-nos-ia na conceção do desenho no espaço. Ele identifica cada elemento da linguagem plástica isoladamente e em relação com os restantes, e por isso consegue transpô-los para outras formas de arte, mas além disso afirma que "(...) a construção do espaço é, simultaneamente, uma construção linear." (Kandinsky, 2002, p. 98). A propósito de construções como a Torre Eiffel, ajuda-nos a perceber que "As juntas e as cavilhas são pontos nessas construções lineares. São construções em linhas e pontos, não planas, mas no espaço (...)." (Kandinsky, 2002, p. 101). Ou seja, como que prevê a possibilidade do desenho desta forma. Prevê-se também que, "(...) numa futura *arte participada*, a relação com o fruidor da obra será mais dinâmica e conseqüente: todo o espectador é um criador." (Sousa, 1977, p.73). É neste sentido que podemos defender o desenho no espaço, um desenho que deixa o espectador participar na criação, que permite perceber o funcionamento do desenhar, colocando o pensamento sobre si *a nú*.

II PARTE | Universo Partilhado

3. Contexto Escolar e Alunos

3.1. Caracterização da Escola e da Comunidade Escolar

A Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (ESMAVC) é uma instituição de ensino público, cuja oferta educativa abrange o Ensino Secundário em regime diurno (cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais) e Ensino Básico e Ensino Secundário Recorrente em regime noturno – Cursos Científico-Humanísticos por módulos capitalizáveis, Cursos de Educação e Formação para Adultos (EFA) e Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD). É uma entidade dependente do Ministério da Educação. O comumente chamado Liceu Maria Amália situa-se em Lisboa, na Freguesia de São Sebastião da Pedreira, na Rua Rodrigo da Fonseca (Figura 1).

Os princípios orientadores definidos nesta instituição são a democraticidade, a igualdade, a participação, a responsabilização, a estabilidade e a transparência (AAVV, 2013, p. 6).

A Escola tem o nome da escritora e poetisa Maria Amália Vaz de Carvalho (Lisboa, 1847-1921), que colaborou intensamente na atividade política e literária, em conjunto com o marido, Gonçalves Crespo. Era portadora de uma larga e profunda cultura, de um forte sentido de intervenção e foi criadora de uma obra vasta e diversificada, que incluiu a poesia, a ficção, o ensaio, a epístola, a crónica, a crítica literária, a biografia e o jornalismo. Quer na sua atividade literária, quer como conferencista, Maria Amália (Figura 2) evidenciou sempre uma personalidade voltada para os aspetos sociais e pedagógicos, os quais, aliás, bem caracterizam a intelectualidade da sua época. De espírito aberto e emancipado, preocupavam-na a educação e a integração social dos cidadãos. Debruçava-se e batia-se, particularmente, pelo que hoje chamaríamos a *condição feminina* (AAVV, 2010).



Figura 1 . Exterior da atual Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho. Fonte: AAVV, 2011 (Anexo 1).

Esta personalidade foi determinante para definir o enquadramento em que a experiência pedagógica aqui relatada se insere. A chamada de atenção aos alunos sobre a importância da ação de diversas mulheres que marcaram a diferença em descobertas e desenvolvimentos científicos ao longo da história foi o ponto de partida para a realização de retratos, destinados a pontuar espaços da escola. Toda a comunidade escolar acabou por ser, assim, convidada a conhecer melhor o significado da ação de personalidades femininas como a patrona da escola.



Figura 2 . Maria Amália Vaz de Carvalho. Fonte: AAVV, 2010.



Figura 3 . Escola Maria Pia, edifício no Largo do Contador-Mor, Alfama. Fonte: AAVV, 2011 (Anexo 1).

3.1.1. Breve Historial da Escola

A Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho tem uma história longa que acompanhou a evolução da nossa sociedade ao longo do tempo. Além disso, nem sempre existiu no mesmo local. Segue-se a descrição dos momentos principais da evolução da instituição até hoje (AAVV, 2011, p. 3):

1885 É criada a Escola Maria Pia, em homenagem à rainha, ocupando um edifício do Largo do Contador-Mor, em Alfama (Figura 3).

1906 O rei D. Carlos I assina o decreto que institui o primeiro liceu feminino em Portugal – o Liceu Maria Pia.

1911 Dada a crescente frequência, o Liceu Maria Pia é transferido para o palácio Valadares, no Largo do Carmo.

1917 Por decreto do Presidente da República, Sidónio Pais, passa a escola a denominar-se Liceu Central de Almeida Garrett.

1933-1934 O Liceu, já há alguns anos denominado Liceu Feminino de Maria Amália Vaz de Carvalho, abre portas nas suas novas e definitivas instalações na Rua Rodrigo da Fonseca.

1975-1976 O Liceu passa a acolher turmas mistas.

3.1.2. Organigrama da Escola

Quadro 1 . Organigrama da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho. Fonte: AAVV, 2011 (Anexo 1).



Os órgãos da direcção, administração e gestão da Escola Secundária de Maria Amália Vaz de Carvalho são o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo (Quadro 1).

O Conselho Geral é composto por dez Representantes do Pessoal docente, dois Representantes do Pessoal não docente, três Representantes dos Pais e Encarregados de Educação, dois Representantes dos Alunos, dois Representantes do Município e dois Representantes da Comunidade.

A Direcção é constituída pelo Diretor, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. O Diretor é coadjuvado no exercício das suas funções por um Subdiretor e por adjuntos que, em conjunto, constituem a direcção da Escola.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa da escola nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. É constituído pelo Presidente (o Diretor da escola), quatro Coordenadores de departamento, quatro Delegados de disciplina, um Coordenador dos diretores de turma, um Coordenador da educação de adultos e ainda pelo Representante das diferentes ofertas formativas da escola, pelo Professor bibliotecário, pela Associação de pais e por

Representantes dos alunos. Dos quatro departamentos, participam ainda representantes de cada grupo disciplinar e diretores das instalações respetivas.

A coordenação e supervisão pedagógica estão ao cargo dos Departamentos curriculares, dos Conselhos de grupo, dos Conselhos de turma e da Coordenação de cursos de educação de adultos.

A escola organiza-se ainda em torno de serviços técnico-pedagógicos, como a biblioteca, que possui um acervo documental bastante rico (ronda os trinta e cinco mil títulos), entre os quais obras raras e de grande diversidade temática. Existe um serviço especializado para pesquisa, organização e disponibilização de informação e recursos pedagógicos para professores e alunos. Para além do importante património existente na biblioteca e dos diversos recursos disponíveis no centro de recursos multimédia (jornais, revistas, acesso à internet) estes serviços têm um papel fundamental na dinamização cultural da comunidade escolar, nomeadamente através da organização de exposições, conferências e debates.

A Sala de Estudo funciona no Centro de Recursos Educativos e tem como principal valência a organização das aulas de apoio pedagógico aos alunos com baixo rendimento escolar ou que careçam de apoio especializado. Esta sala existe com o intuito de proporcionar aos alunos um espaço equipado com dicionários, livros de estudo e de exercícios (incluindo exames de anos anteriores), onde podem realizar trabalhos de casa ou de grupo e estudar de forma independente ou acompanhados por professores.

Os principais objetivos da Sala de Estudo são: ensinar a estudar e fomentar o desenvolvimento de estratégias motivacionais; promover a autonomia dos alunos na resolução das suas dificuldades; ajudar os alunos com baixo rendimento escolar; proporcionar aulas de apoio educativo (AAVV, 2010).

Os alunos dispõem do espaço específico da Sala de Matemática, onde os respetivos professores apoiam os seus próprios alunos segundo horários pré determinados ou esclarecem dúvidas e orientam no trabalho autónomo outros alunos que o solicitem. Nos casos de Física e Química, Biologia e Geologia e Geometria Descritiva os alunos têm apoio com os seus próprios professores em horas previamente estabelecidas.

Dispõem ainda de uma Equipa do plano tecnológico de educação, do Gabinete de educação especial, dos Serviços de apoio social escolar (ASE), do Gabinete de apoio à avaliação interna, do Programa de Educação para a Saúde, de Serviços de psicologia e orientação e de Desporto escolar. Outros serviços de apoio são a Secretaria Escolar (Secretaria de Atendimento Geral e Secretaria de Atendimento a Alunos), a Reprografia/Papelaria, o Bar e o Refeitório.

3.1.3. Caracterização do espaço escolar

Os espaços educativos incluem, além dos dispositivos referidos: 34 salas de aula com computador e projetor (das quais 11 com quadros interativos); 8 salas de informática; 3 salas de artes; espaços para Educação Física: um ginásio maior, dois pequenos e dois campos de jogos; 4 laboratórios (Biologia, Física e Química).

Pode considerar-se que esta escola está bem equipada, permitindo o acesso a uma grande diversidade de materiais em que os alunos podem recorrer às novas tecnologias, inclusive no desenvolvimento de trabalhos dentro da sala de aula.

Existe ainda um espaço exterior de ‘convívio’, dentro da escola e uma área para estacionamento de veículos. Os Acessos dentro da escola são feitos por corredores e escadas, pertencendo todos os espaços a um mesmo edifício, que engloba os espaços exteriores – pátio, campos de jogos e estacionamento – rodeados por muros e com portão de acesso. O Salão Nobre é um espaço privilegiado da escola, apesar de ser bastante antigo e ter ainda equipamentos (como cadeiras) de há muitos anos. Funciona como um “salão multi-usos”, um anfiteatro onde se podem realizar conferências, palestras, peças de teatro, outros espetáculos e até concursos.

3.1.4. Espaços Virtuais

Existem vários sítios a que podemos ter acesso a partir do site oficial da escola, <http://www.es-mavazcarvalho.edu.pt/>, que está bem estruturado, é muito atual e esteticamente interessante (realizado por membros do grupo de artes visuais da escola). Na página inicial temos acesso a todas as notícias e atualidades relativas aos eventos e projetos em desenvolvimento na Escola e ainda às áreas denominadas: escola, oferta educativa, serviços, alunos, atividades, projetos e ligações. Nesta página de entrada podemos ainda aceder a documentos como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno ou o Plano Anual de Atividades e a outras ligações rápidas, para “espaços virtuais”, como o Moodle ou outros, nomeadamente relacionados com as artes. O Blog Artes Visuais, <http://artesvisuaisnaesmavc.blogspot.com/> apresenta, além das atividades do grupo, outros eventos e curiosidades. Faz ainda ligação com portfolios, bancos de dados/imagens e vídeos realizados por alunos ou de apoio às disciplinas de artes:

- <http://www.flickr.com/photos/esmavc-artesvisuais>
- <http://www.delicious.com/esmavc.artes>
- <http://www.youtube.com/user/artesESMAVC>

Outros espaços importantes para a área das artes são o Moodle, que podemos consultar em <http://moodle.esmavc.org/> e o Museu Virtual, em http://www.esmavazcarvalho.edu.pt/projectos/museu_virtual/index.htm. Este último apresenta algumas das peças que integram o património museológico da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, incluindo uma multiplicidade de coleções que vão desde a arte sacra a objetos científicos.

3.1.5. Caracterização da população escolar

3.1.5.1. Corpo Discente

Os alunos que frequentam a Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho residem, em grande parte, fora da freguesia em que se encontra a escola e até do concelho. Podemos observar a sua área de residência na figura 4 e no quadro 2.

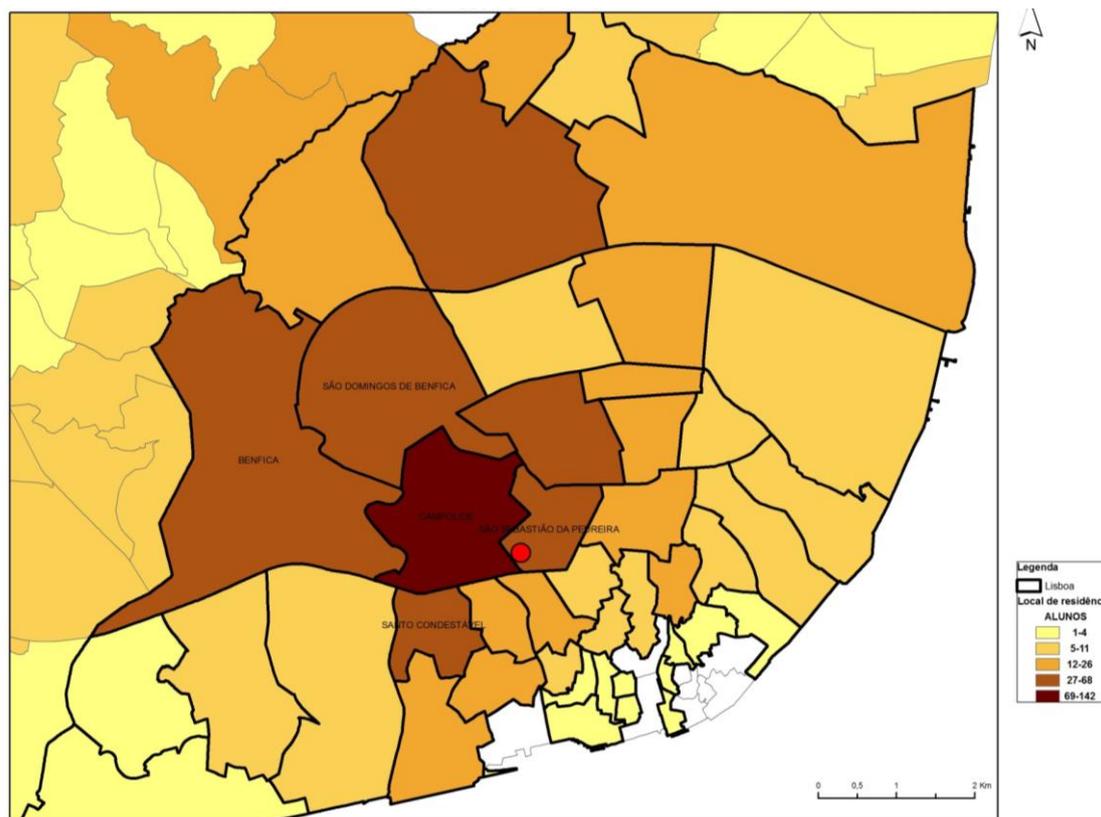


Figura 4 . Área de Residência dos Alunos da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

Fonte: AAVV, 2011 (Anexo 1).

Quadro 2 . Área de Residência dos Alunos da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

Fonte: AAVV, 2011 (Anexo 1).

CONCELHO	FREGUESIA	% DE ALUNOS
Lisboa	Campolide	12,6
	S. Sebastião	5,1
	Outras de Lisboa	52,8
Outros Concelhos	-	29,5

No gráfico abaixo podemos observar o nível de habilitações dos pais dos alunos.

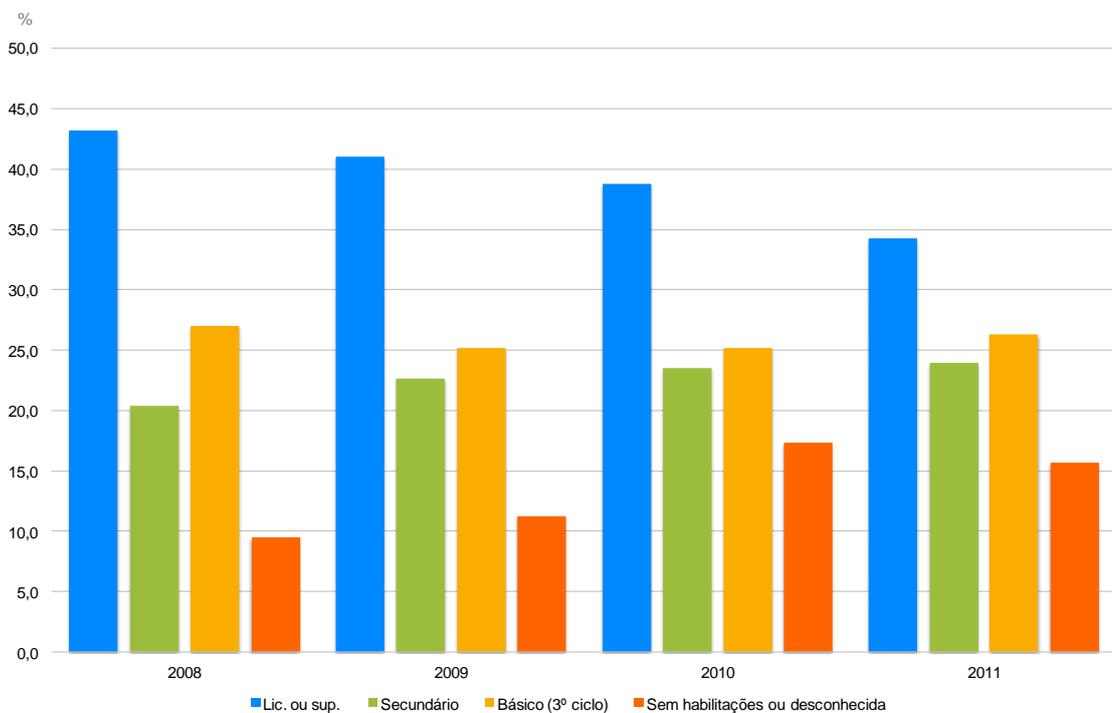


Figura 5 . Nível de Habilitações dos Pais dos Alunos da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

Fonte: AAVV, 2011 (Anexo 1).

Como podemos observar a partir das figuras 4 e 5, a proveniência dos alunos é diversa, tanto relativamente à área de residência como ao nível socioeconómico (que se pode concluir a partir das habilitações académicas dos pais). Este fenómeno de heterogeneização tem vindo a aumentar, uma vez que, há uns anos, os filhos de pais com um nível académico superior eram em maior quantidade. A descida consistente do número de pais com formação superior desde 2008 pode indicar que os alunos com um enquadramento familiar que indica um estatuto socioeconómico superior estejam a

abandonar o ensino público, migrando para o ensino particular. O legado histórico e a localização nobre da escola parecem ter vindo a ser menos escolhidos pelas elites.

3.1.5.2. Corpo Docente

O Corpo Docente da escola contava, em 2011, com um total de 114 professores (Quadro 3). No entanto, segundo o indicado pela professora cooperante, o número de docentes no ano letivo de 2012/2013 era já inferior.

Quadro 3 . Constituição do Corpo Docente da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

Fonte: AAVV. 2011 (Anexo 1).

DEPARTAMENTO	GRUPO DISCIPLINAR	NºDE PROFESSORES
1º - Línguas	300 - Português	15
	320 - Francês	1
	330 - Inglês	9
	340 - Alemão	1
	350 - Espanhol	2
	Total	28
2º - Ciências Sociais e Humanas	400 - História	7
	410 - Filosofia	12
	420 - Geografia	5
	430 - Economia	7
	Total	31
3º - Matemática e Ciências Experimentais	500 - Matemática	12
	510 – Físico-Química	10
	520 - Biologia	9
	550 - Informática	2
	Total	33
4º - Expressões	600 – Artes Visuais	7
	620 - Educação Física	11
	Ensino Especial	4
	Total	22

3.1.6. Oferta Curricular

A oferta curricular da escola (Quadro 4) é diversificada e inclui alguns cursos profissionais que iniciaram no ano 2011, no 10º ano, prolongando-se para os anos seguintes, nos 11º e 12º anos.

Quadro 4 . Oferta Curricular da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho. Fonte: AAVV, 2011 (Anexo 1).

Ano	Curso
10º	Ciências e Tecnologias
	Ciências Socioeconómicas
	Línguas e Humanidades
	Artes
	Curso Profissional Técnico de Gestão Desportiva
	Curso Profissional Técnico de Marketing
11º	Ciências e Tecnologias
	Ciências Socioeconómicas
	Línguas e Humanidades
	Artes
12º	Ciências e Tecnologias
	Ciências Socioeconómicas
	Línguas e Humanidades
	Artes

3.1.7. Gestão Curricular

Tenta-se, nesta escola, que as práticas científico-pedagógicas se articulem ao nível dos departamentos, no que se refere às orientações para a elaboração dos Critérios de Avaliação. No entanto, não deixam de respeitar-se as especificidades de cada grupo e/ou disciplina, bem como a importância dada à interdisciplinaridade e à

transdisciplinaridade. Existe uma enorme preocupação com o cumprimento dos critérios de avaliação e das planificações anuais, da coordenação do trabalho de exames – matrizes, provas... - e da reflexão sobre os resultados dos alunos.

3.1.8. Projeto Educativo

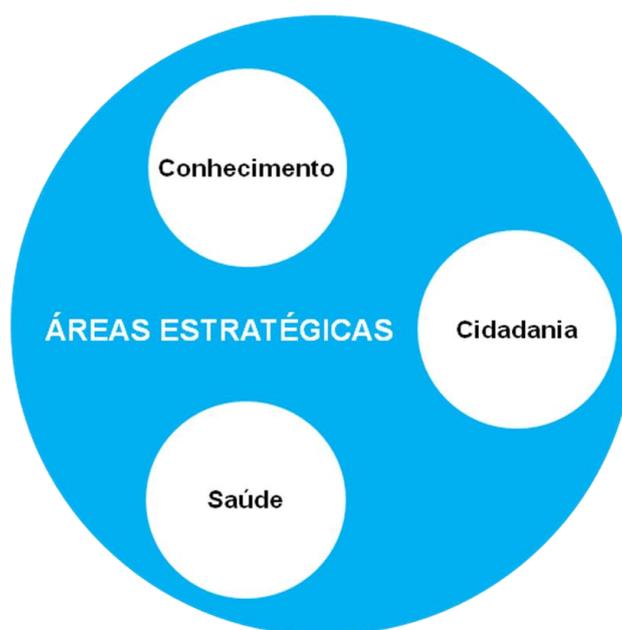


Figura 6 . Áreas Estratégicas do Projeto Educativo da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

Fonte: AAVV, 2011 (Anexo 1).

O Projeto Educativo da escola contempla três áreas estratégicas fundamentais: conhecimento, saúde e cidadania (Figura 6).

3.1.8.1. Finalidades do Projeto Educativo

- Formação académica sólida, atualizada e diversificada fundamental para o prosseguimento dos estudos e para a inserção no mercado de trabalho.
- Promoção da atualização científica, didática e pedagógica que contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida.
- Promoção de hábitos de vida saudáveis e responsáveis, orientados pelos princípios do desenvolvimento sustentável.
- Formação para a cidadania (autonomia, interação em grupos heterogéneos, participação social e cívica, solidariedade).

3.1.8.2. Objetivos do Projeto Educativo

De acordo com o Projeto Educativo da escola, “*Uma Escola para o Conhecimento e Cidadania*”, foram criados os seguintes objetivos, relativos às áreas estratégicas: conhecimento, saúde e cidadania:

1. Incentivar uma abordagem investigativa nas diferentes áreas do conhecimento e dar continuidade às práticas que privilegiam o ensino prático e experimental.
2. Adquirir formação atualizada nas novas tecnologias da informação e da comunicação.
3. Adquirir proficiência através de uma formação atualizada no domínio das línguas materna e estrangeiras.
4. Desenvolver a capacidade de fruição, a criatividade, o espírito crítico e o sentido estético.
5. Fomentar o respeito pelas diferentes culturas e pelos valores democráticos.
6. Promover práticas regulares de avaliação.
7. Analisar, problematizando, a prática pedagógica.
8. Incentivar a participação, o envolvimento e a autonomia dos alunos.
9. Integrar, no desenvolvimento curricular de diferentes disciplinas, conhecimentos e noções que possibilitem a educação para a saúde física e mental.
10. Introduzir hábitos de socialização dos produtos e dos projetos.
11. Promover o auto-conhecimento e a partilha de experiências de vida.
12. Fomentar o trabalho de grupo, a participação em trabalhos na, o voluntariado, os intercâmbios escolares.
13. Melhorar as condições para o desenvolvimento da atividade física e desportiva.
14. Melhorar as condições físicas e de equipamento dos espaços da escola.
15. Melhorar as condições de segurança e higiene na escola com o envolvimento de toda a comunidade educativa.
16. Adquirir práticas para a preservação do meio ambiente e uso racionalizado dos recursos naturais.

3.1.8.3. Exemplos de Atividades

Em prol do Projeto Educativo, são muitas as atividades realizadas na ESMAVC. Todas são devidamente partilhadas com a comunidade escolar e não só, através do site da escola. Apresentam-se os nomes de alguns desses projetos, já realizados ou em curso, além dos que estão a ser promovidos pelo grupo de Artes Visuais. As dinâmicas transdisciplinares são comuns a muitas das atividades, o que resulta em experiências muito gratificantes para toda a comunidade escolar.

Alguns dos principais projetos e atividades desenvolvidos são:

- Educação especial
- GACE Gabinete de Apoio a Casos Especiais
- Feira das profissões
- Projeto de educação para a saúde
- Desporto escolar
- COMENIUS
- Teatro
- Círculo das ideias
- SELF Secção Europeia de Língua Francesa

3.2. Artes Visuais

Na ESMAVC perspetiva-se a Educação Artística como (AAVV, 2011, p. 61):

- um contributo para a consciencialização de que o conhecimento é transdisciplinar;
- uma forma de desenvolver o espírito de trabalho colaborativo numa perspetiva de integração social dos alunos diferenciados;
- um comprometimento emocional na construção do conhecimento numa perspetiva complexa e interventiva;
- uma transformação do espaço da sala de aula convencional (tradicionalmente fechado) em espaços de diálogos criativos onde se aprende significativamente através da resolução de problemas concretos;

- uma forma de aplicar uma pedagogia de projeto onde, através da prática, se explora o gosto pelos desafios intelectuais e pelos conhecimentos múltiplos tomando consciência da importância do domínio dos conteúdos das várias disciplinas para a resolução de problemas concretos.

3.2.1. Projetos Promovidos pelo Grupo 600

3.2.1.1. FILMES SOBRE ARTES – FILMES DE ARTISTAS

Este ciclo de filmes, exibido no Salão Nobre da escola, dedica-se a diferentes expressões artísticas: música, literatura, arquitetura e artes plásticas. Johann Sebastian Bach, Louise Bourgeois e Frank Lloyd Wright, são exemplos das personalidades na 3ª Edição do ciclo.

3.2.1.2. A LINHA DO PENSAMENTO, A COR DA EMOÇÃO 2008/2009 - 2009/2011

Este foi um projeto pioneiro ao nível da investigação e ação transdisciplinar. Articulou-se texto e imagem, em escritos e ilustrações realizadas por alunos que foram compiladas num livro que foi editado, chamado “A Linha do Pensamento, a Cor da Emoção”. Integraram-se disciplinas diferentes, como o Português e o Desenho, promovendo-se dinâmicas pedagógicas e metodologia de projeto.

3.2.1.3. ATELIER DE EXPRESSÕES PLÁSTICAS 2010/2011 - 2011/2012

Este é um espaço de intervenção sociopedagógica num contexto extracurricular, destinado ao desenvolvimento da experimentação plástica. Todos os alunos podem participar no atelier para desenvolver diversos tipos de trabalho, incluindo alguns específicos do ensino especial.

3.2.1.4. PLANO DE VOO:

ARTE, CIÊNCIA E MOVIMENTO – VIAGEM TRANSDISCIPLINAR 2009/2010

Este projeto transdisciplinar funcionou em grande escala, envolvendo grande parte da comunidade escolar. Materializou-se no trabalho contínuo de

projeto entre vários grupos de alunos que foram ora autónomos, ora cooperantes entre si, coordenados por professores (Figura 7). Envolveram-se áreas tão díspares como ciências exatas (matemática e física), artes (oficina de artes, área de projeto e oficina multimédia), português e educação física.



Figura 7 . Concretização do Projeto *Plano de Voo*. Fonte: AAVV, 2011 (Anexo 1).

3.2.1.5. DESENHOS: DINÂMICAS TRANSDISCIPLINARES 2011/2012 – 2012/2013

Este é o projeto que se encontrava em desenvolvimento ao longo do ano letivo 2012/2013. Começou em 2011 e destinava-se a agir plástica e artisticamente no espaço, numa perspetiva de intervenção social (Figura 8). Tal como nos projetos anteriores, os alunos e toda a comunidade escolar tiveram acesso, a partir da plataforma moodle, a materiais de apoio, bancos de imagens e informações sobre as formas de arte relacionadas com o tema a trabalhar: a Tape Art.

Foi mais uma iniciativa aliciante para alunos e professores, em que se prepararam alunos para um percurso de concretizações a partir de um trabalho autónomo e também em grupo, em que as diferenças entre os alunos se diluíram – todos trabalharam para o mesmo, complementando-se – e as suas potencialidades individuais foram valorizadas – cada um contribuiu na medida das suas capacidades, chegando a um resultado que se adivinhava de qualidade.

Outros projetos são desenvolvidos nas várias disciplinas do Grupo de Artes Visuais, muitos deles resultando em exposições dentro ou fora do espaço escolar, o que é também uma mais-valia para os alunos desta área, uma vez que podem vislumbrar a materialidade e o impacto dos seus trabalhos perante toda a comunidade escolar.

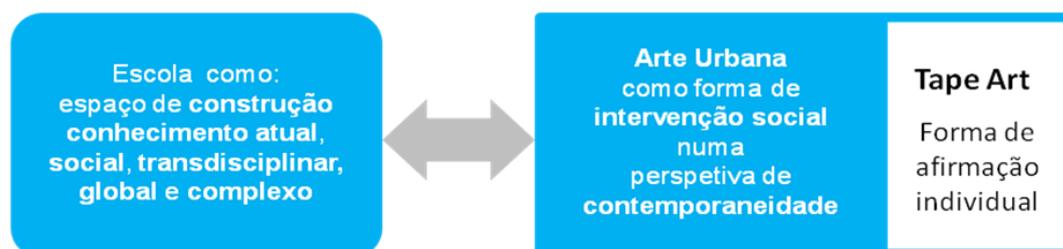


Figura 8 . Fundamentos do Projeto *Desenhos: Dinâmicas Transdisciplinares*. Fonte: AAVV, 2011 (Anexo 1).

3.3. Caracterização dos Alunos: Turma M e Turma L

Ao longo do ano letivo 2012/2013, as turmas L e M do 10º ano, do curso de Artes Visuais, foram acompanhadas por três professoras estagiárias, na disciplina de Desenho A. A professora Conceição Ramos era quem lecionava Desenho em ambas as turmas e tinha ao seu cargo a direção da turma L. Era também a professora cooperante nesta Prática de Ensino Supervisionada.

Num trabalho conjunto entre as professoras estagiárias, realizou-se a análise das fichas individuais dos alunos da turma L e da turma M, fornecidas pela professora Conceição Ramos e pelo professor João Santos, diretor de turma do 10º M. Essa análise permitiu realizar quadros de referência para a apreciação geral e comparada das especificidades de cada turma (Apêndices 1 e 2).

Nas fichas analisadas, à pergunta “porquê o curso de artes visuais”, muitos alunos responderam querer seguir o curso de arquitetura ou cursos da área do design, nalguns casos, o de artes do espectáculo; outros referiram a área da comunicação social, ou cursos mais específicos como o de cineasta ou de programação de jogos de vídeo. Um dos alunos, curiosamente, mostrou a vontade de “querer fazer uma casa com as próprias mãos”. Na turma L, a maioria dos alunos já tinha repetido um ou dois anos, mas apenas uma das alunas tinha repetido o 10º ano de Desenho. Na turma M, a maioria dos alunos frequentava o 10º ano pela primeira vez. Também se verificou a presença de dois alunos que tinham mudado de curso, usufruindo portanto de equivalências a algumas disciplinas.

As fichas individuais dos alunos pertencem ao Dossier de Turma, onde ficam registados também os contatos com os encarregados de educação, as justificações de faltas, atas e outros documentos.

A média de escolaridade dos encarregados de educação (EE) de ambas as turmas não chegava ao 12º ano de escolaridade. Como podemos observar nas figuras 9 e 10, era bastante maior a quantidade de EE que apenas tinham concluído o Ensino Básico ou Secundário, relativamente aos que tinham frequentado o Ensino Superior. Revela-se assim a tendência apresentada na Figura 5, que demonstra como o nível de escolaridade dos pais e encarregados de educação tem vindo a diminuir, havendo cada vez menos licenciados. Estes dados apontam também como, com o passar dos anos, apesar do legado histórico e da localização da escola numa zona nobre da cidade, tem

vindo a diminuir a quantidade de alunos com uma situação socioeconómica mais favorável. O nível socioeconómico das famílias é atualmente heterogéneo, pelo que concluímos a partir do nível de escolaridade dos EE e também a partir dos diversos agregados familiares dos alunos.

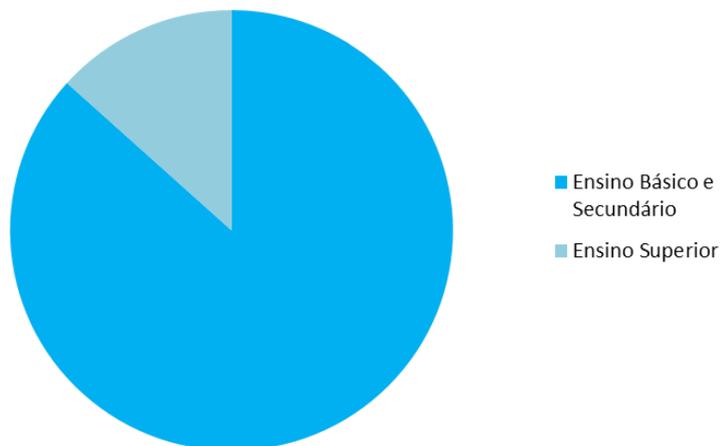


Figura 9 . Nível de Habilitações dos Encarregados de Educação dos Alunos da Turma L. Fonte: Própria.

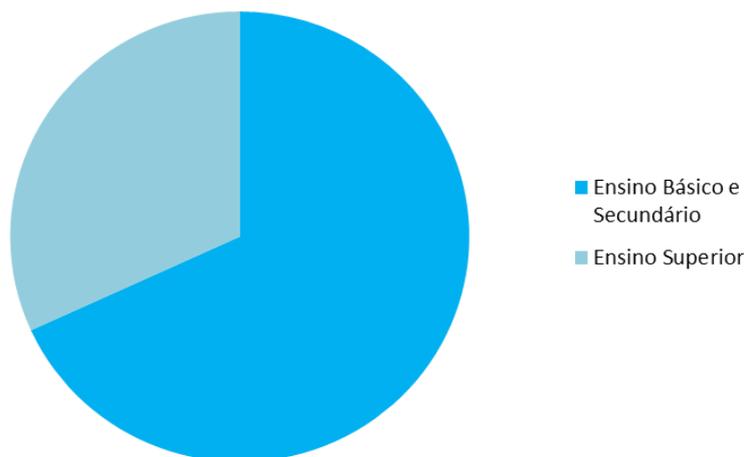


Figura 10 . Nível de Habilitações dos Encarregados de Educação dos Alunos da Turma M. Fonte: Própria.

Quanto à área de residência, na maioria era relativamente próxima, conseguindo os alunos chegar à escola em 30 minutos, usando transportes públicos.

A turma M foi desdobrada devido ao elevado número de alunos, sendo que no horário de quarta-feira de manhã, os dois turnos tinham aulas em conjunto, o que determinou, por exemplo, que as aulas fossem reservadas para esses dias.

A turma L, com dezanove alunos, incluía um aluno com baixa visão e outros problemas, além de outros alunos com vários problemas físicos, alguns graves como a hemofilia, e dois alunos com dislexia, o que, pelo menos num caso trazia consequências

a nível cognitivo. Embora a presença de pelo menos um aluno com NEE (Necessidades Educativas Especiais) na turma determinasse que o seu número não deveria exceder 22, a verdade é que em relação à turma M, acabaram desfavorecidos, já que não houve desdobramento de turnos.

Observou-se ainda que os alunos da turma L tinham idades superiores aos da turma M (Figuras 11 e 12) e que, relativamente ao género, as turmas eram equilibradas, apesar de o número de raparigas ser ligeiramente superior na turma M.

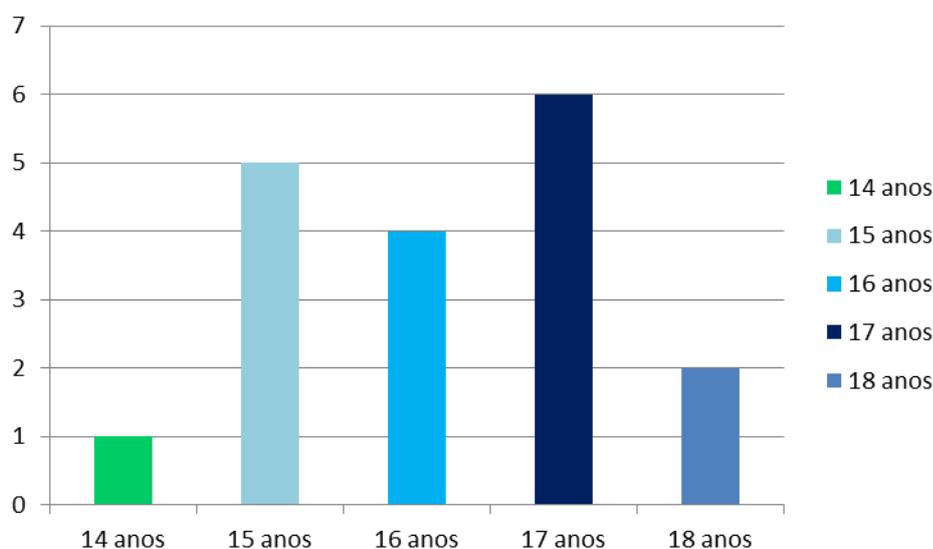


Figura 11 . Nível de Idades dos Alunos da Turma L no dia 31 de Outubro de 2012. Fonte: Própria.

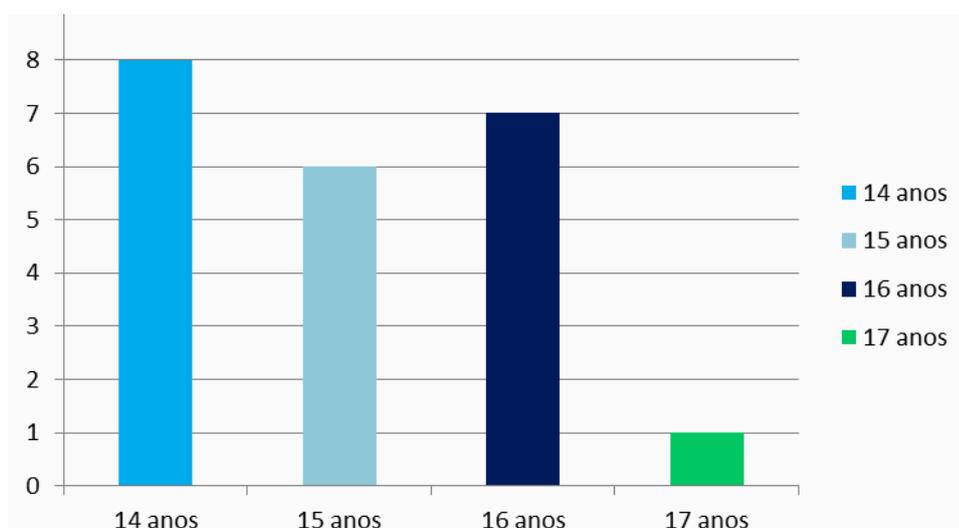


Figura 12 . Nível de Idades dos Alunos da Turma M no dia 31 de Outubro de 2012. Fonte: Própria.

Outra diferença entre as turmas verificava-se a nível curricular: na turma M, os alunos tinham Matemática B, na L tinham História da Cultura e das Artes.

Os horários das turmas (Anexos 2 e 3) completavam-se com o Atelier de Expressão Plástica. Com a coordenação da professora Cristina Matias, estes ateliers de cerâmica, num contexto extracurricular, estavam abertos a toda a comunidade educativa e contaram com o empenho da professora Conceição às quintas-feiras à tarde, e a participação de alguns alunos do 10º ano, possibilitando ainda a experimentação plástica a alunos do ensino especial, sobretudo alunos invisuais, proporcionando assim momentos de grande satisfação e boas surpresas ao nível das concretizações, por parte destes alunos.

Foi possível acompanhar mais de perto a turma L, no que respeita as questões relacionadas com a direção de turma, nomeadamente no acompanhamento de reuniões. Durante o mês de Outubro, reuniu-se o Conselho de Turma, onde foram apresentadas as informações específicas recolhidas, permitindo a todos os professores da turma conhecer melhor os seus alunos e definir as estratégias mais adequadas. Na altura foi referido, com preocupação, o facto de uma aluna ter dado entrada nas urgências hospitalares com problemas de anorexia, tendo sido apresentado o relatório hospitalar levado pela Directora de Turma. Também nessa reunião, o professor coordenador do Gabinete de Educação Especial apresentou um extenso relatório referente ao aluno com baixa visão. A professora Conceição, como todos os docentes com alunos com NEE no domínio da deficiência visual, tem mais uma hora da componente não letiva destinada à preparação de materiais didáticos destinados a estes alunos, como por exemplo os enunciados em letra aumentada; e ainda, como Directora de Turma, para o atendimento e cooperação com os EE.

No âmbito da Direção de Turma, foi também convocada uma reunião com os encarregados de educação, à qual compareceram menos de metade, na qual participei. A professora Conceição apresentou-se como Directora de Turma, como um elo importante entre pais, encarregados de educação e a escola, apelando à ajuda no acompanhamento dos alunos, ao diálogo e conhecimento dos hábitos e rotinas dos seus educandos e à insistência na sua responsabilização no que respeita à assiduidade e participação em todas as atividades letivas, aos hábitos de trabalho e ao estabelecimento de regras e horários de descanso, de alimentação e de trabalho em casa. Referiu também que não existiam casos graves de indisciplina, que era uma turma simpática, mas que em geral os alunos deveriam ser mais aplicados e trabalhadores.

Foram também apresentados os critérios de avaliação definidos por Lei para a disciplina de Desenho A, bem como os níveis de aproveitamento e comportamento da

turma. Apontaram-se ainda os aspetos fundamentais dos quais depende o sucesso educativo, como a organização, a autonomia, a responsabilidade individual e coletiva e a prevenção. No final da reunião, foram eleitos o Representante dos Encarregados de Educação e o seu substituto em caso de necessidade, seguindo-se uma conversa mais individualizada com alguns dos EE, cujos educandos tinham questões mais específicas a que era necessário dar atenção.

Ainda no início do ano, procedeu-se também à eleição, em aula, do Delegado e Subdelegado de turma, representantes dos alunos no Conselho de Turma.

Todos estes momentos, presenciais e de análise, permitiram a recolha de informações concretas e úteis acerca dos alunos da turma L, mais do que na turma M; no entanto, pelo facto de esta turma à partida não apresentar alunos com necessidades especiais, diluíu-se a importância de estar presente nas mesmas reuniões, principalmente porque foi feito um acompanhamento da evolução de todos os alunos das duas turmas, desde o início do ano, ao longo de várias aulas.

4. Enquadramento e Encadeamento de Ação

4.1. Colaboração nas Atividades Letivas

Ao longo do primeiro período, como professora estagiária, colaborei em diversas aulas, ao mesmo tempo que observava e acompanhava o trabalho de campo da professora cooperante e das colegas estagiárias. Estas aulas foram fundamentais para a familiarização com as características individuais dos alunos, para a adaptação às suas atitudes e para o desenvolvimento de uma relação de empatia com a generalidade dos jovens que iriam participar na unidade didática que estava a ser preparada. Esta foi também uma forma de definir uma posição de cooperação perante os alunos, de conquistar o seu respeito e a sua atenção.

Através do acompanhamento dos alunos na realização dos trabalhos em aula, adquiriu-se uma noção das suas capacidades, da especificidade das suas linguagens que se iam formando, das dinâmicas entre os alunos, das suas diferentes formas de desenhar e das suas atitudes perante as atividades e perante o seu próprio desempenho pessoal.

Outro fator importante foi a perceção de como praticar a liderança, a partir da observação do trabalho da professora cooperante na gestão das atividades letivas. O facto de esta professora partilhar de uma perspetiva próxima das *novas didáticas* (Perrenoud, 1993) – tal como são os princípios definidos para o Grupo de Artes Visuais da escola – não impede que a sua liderança seja posta em causa, mantendo-se a ordem, os hábitos de trabalho e um ambiente disciplinado na sala de aula. Este ambiente foi-se tornando, gradualmente, mais descontraído, como que um ‘atelier coletivo’, mas sempre disciplinado. A partir de determinada altura acabou por de ‘alargar’ a sala de aula a todos os espaços da escola, que durante os tempos letivos passaram a ser usados para a concretização dos trabalhos pelos alunos, devido à natureza do projeto que desenvolveram.

A professora Conceição Ramos é detentora de um profissionalismo que se relaciona com a autonomia e reflexividade do professor, com a vontade de questionar o seu próprio ensino como uma base para o seu desenvolvimento, bem como o esforço e as competências para o estudar, mantendo disponibilidade para permitir que outros professores observem o seu trabalho, diretamente ou através de registos e discuti-los numa base de honestidade.

Pudémos assim participar numa cultura colaborativa no ensino, o que foi muito benéfico para a evolução de todas as professoras que realizavam esta prática supervisionada. A qualidade do ensino individual e coletivo associou-se, assim, a uma prática menos centrada nos resultados e mais na preocupação com a decisão, análise e compreensão dos processos de melhoria, indagação colaborativa e reflexiva (Serrazina,1999), conseguindo-se interligar e relacionar os vários projetos individuais num só projeto coletivo, em última instância destinado inteiramente aos alunos, sem prejuízo nem das aspirações de cada uma das professoras nem da lógica no encadeamento das aprendizagens para os alunos.

Insistiu-se numa construção progressiva de conhecimentos, no privilegiar de competências funcionais e globais, mais que saberes fragmentados, na integração da vida na escola, consolidando aprendizagens escolares na vivência quotidiana dos alunos, na cooperação entre professores e entre alunos, em detrimento da competição, no desenvolvimento de cada um como pessoa (Perrenoud, 1993, p. 84).

Perante a prática, foi possível também perceber como devemos estar seguros na transmissão dos conhecimentos científicos, específicos da disciplina, como os elementos estruturais da linguagem plástica, os fenómenos da perceção visual, a perspetiva e a importância de os alunos perceberem o que estrutura a realidade, visualmente falando e, num momento de maior desenvolvimento, concetualmente falando. É desejável levar os alunos à tomada de consciência dos meios e processos possíveis para que, no ato criativo, se projetem mais além.

Depois do final do primeiro período, em conjunto com uma das colegas que realizou a sua prática supervisionada nas mesmas condições que eu, ajudei os alunos na organização, divulgação e montagem de uma exposição (Apêndice 3) no espaço da escola, com uma seleção dos trabalhos realizados pelos alunos até então.

4.2. *Desenhos: Dinâmicas Transdisciplinares*

A Unidade aqui apresentada foi concebida com o intuito de enriquecer o projeto *Desenhos: Dinâmicas Transdisciplinares*, que foi desenvolvido na ESMAVC desde 2011. Numa perspetiva de contemporaneidade, optou-se por trabalhar as manifestações artísticas da *Street Art*, nomeadamente a *Tape Art*, que usa essencialmente a linha, elemento estrutural da linguagem plástica e elemento de expressão, através da utilização de fitas adesivas e vinis como meios atuantes: “Com a utilização deste veículo de comunicação visual (a arte urbana) pretendemos dar vazão ao impulso que muitos

dos nossos jovens têm de inscreverem os seus tags nas paredes públicas que se revela como meio de afirmação e/ou intervenção pessoal e social. Desta forma, a escola (espaço semi-público) e a sala de aula (espaço semi-privado) poderá representar um espaço de liberdade de comunicação e construção de conceitos de conhecimento dinâmico e global. (Anexo 4)”

Numa primeira Unidade, criada pela professora Conceição Ramos e intitulada *Representação de um Objeto Natural*, os alunos tinham desenhado troncos à vista (Anexo 5). Trabalhou-se a capacidade de ver relações de proporção, de representar de forma realista, de estruturar um desenho, de usar a linha e os valores de luz e sombra para definir formas, de representar texturas, de utilizar materiais atuantes como as grafites, marcadores, canetas, tinta da china e algumas técnicas mistas, a partir do desenho do visível. Depois criaram-se composições a partir desses desenhos, *Representações Expressivas*, em que a cor e outros materiais além dos inicialmente utilizados, estavam presentes: trabalhou-se a linha, em diferentes tipos, como elemento gráfico expressivo, a transformação, outras potencialidades de utilização dos materiais, a cor, a simplificação por nivelamento e por acentuação, o recorte, a colagem, a mancha e a composição de todos estes elementos de expressão para criar uma representação que foi o culminar dos processos individuais dos alunos ao longo dos vários exercícios.

Ainda no primeiro período, criou-se, já perspetivando o trabalho no espaço tridimensional, um novo exercício baseado da *Representação Tridimensional* dos mesmos troncos, mas usando a linha como elemento concreto, manuseável, para construir uma peça, um objeto.

No segundo período, foi proposto e apresentado aos alunos o projeto *Retratos do Conhecimento*, criado no âmbito de *Desenhos: Dinâmicas Transdisciplinares*, para os alunos do 10º ano. O projeto visava que os alunos criassem retratos de personalidades femininas (tal como a patrona da escola, Maria Amália Vaz de Carvalho), que tivessem sido importantes ao longo da história, essencialmente por descobertas e contributos ao nível das ciências, tentando-se dar-lhes assim a visibilidade merecida. O intuito foi tornar esses retratos visíveis para toda a comunidade escolar, pelo que se traduziriam em intervenções nos espaços da escola, intervenções que seriam como peças de *arte urbana*. O projeto é transdisciplinar, na medida em que os alunos de artes estiveram em diálogo com as disciplinas da área de Ciências Naturais e Matemática, nas suas pesquisas para a representação destas personalidades; e também na medida em que era um projeto cativante para outros atores da comunidade escolar, abrindo-se

assim uma porta ao interesse dos demais pelas artes visuais e pelo seu papel na sociedade e na cultura escolar.

O projeto *Retratos do Conhecimento* foi concebido de modo a que os alunos desenvolvessem o seu próprio processo, pessoal, de representação de individualidades particulares, de um modo que poderia não ser realista ou até figurativo. Desejavam-se retratos para descobrir e aprofundar conhecimentos acerca de determinadas personalidades, conhecimentos para serem partilhados com a comunidade escolar através de processos de criação artística, numa perspetiva de sincronia com o que se faz atualmente em arte, pelo que muitos processos haviam a explorar, com resultados consequentemente díspares, mas igualmente bem sucedidos, de aluno para aluno.

Foi realizada uma aula (a Aula 0) que incidiu sobre o conceito de retrato nas artes visuais e, em diálogo com os alunos, pensou-se o que significa a palavra retrato, o que pode significar a ação de retratar e expuseram-se muitas formas de dar forma a uma personalidade, através de imagens de retratos feitos por artistas, desde há muitos séculos atrás até aos dias de hoje. Reforçou-se a pertinência e importância deste conhecimento e da reflexão, para a criação de trabalhos de qualidade efetiva e que fizessem sentido no panorama atual das artes (Apêndices 4 e 5).

A Unidade Didática *Desenhar no Espaço* surgiu na sequência da proposta de intervenção nos espaços da escola. No entanto, visa trabalhar, de forma integrada, diferentes processos, diferentes formas de fazer desenho, atentas ao próprio desenho – e independentes do retrato. Constitui-se assim uma experiência que serviu para que os alunos conseguissem reforçar o sentido do que lhes foi proposto e do que iriam construir, ou compôr, no espaço, no âmbito da disciplina de desenho.

Desenhar no Espaço é também uma tentativa de ajudar a desenhar uma identidade que se quer concretizar na ação didática: a do professor de artes, *Artista e Professor*, que ensina em sincronia com o que em teoria e prática se passa no seu próprio tempo. Tudo isto em sintonia com a arte e com os alunos, aos quais se destina o seu trabalho. Pretende-se ajudar a aprender através de questionamento, pesquisa, narrativa, exposição, exemplificação, experiência, orientação; pretende-se criar e gerir formas de fazer com que a aprendizagem aconteça, com a consciência de que ela ocorre no outro e só é significativa se houver uma apropriação ativa.

III PARTE | Unidade Didática *Desenhar no Espaço*

5. Apresentação

Esta unidade didática foi concebida para os alunos que frequentaram a disciplina de Desenho A, 10º ano, da ESMAVC – Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho –, Lisboa, durante o ano letivo 2012/2013 (Apêndices 6 e 7).

O tema central é o desenho, um desenho que ocupa o espaço, habita o espaço em vez de habitar a superfície do papel. Embora valha em si, por si, a unidade insere-se no projeto desenvolvido pelos alunos, no qual esta intervenção foi gradualmente integrada, através da observação de aulas, da cooperação no acompanhamento dos alunos, do conhecer os alunos. No desenvolvimento do projeto, esta unidade é adequada e bastante pertinente, uma vez que os alunos teriam de fazer um desenho para ocupar um espaço da escola.

Os objetivos deste projeto coadunam-se com objetivos de um outro que já estava concebido e contemplado no Projeto Pedagógico da Escola, mas em que teve todo o sentido participar e, de certa forma constituir uma parte do que esse projeto acabou por ser. Em equipa, em conjunto com as restantes professoras que realizavam a sua prática letiva supervisionada com a professora Conceição Ramos, trabalha-se com o intuito de ajudar os alunos a criar bases para si mesmos, a aprender a ver, a perceber a arte e o desenho, tanto numa perspetiva diacrónica como sincrónica, para o desenvolvimento das suas competências pessoais, independentemente de virem ou não a ser *artistas*.

A articulação desta Unidade no contexto de outros projetos, foi feita tendo em conta o que é referido no programa oficial da disciplina (Anexo 6):

“O desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de percepção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante. Marca ontologicamente o jovem estudante no sentido em que concorre para que este venha a ser um profissional responsabilizado perante a mais valia com que a proposta gráfica enriquece a dinâmica social; se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interação cultural. (...) Do mesmo modo o desenho é uma disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes: é o campo da inserção e da assimilação da diferença, pela atracção que a área pode exercer sobre aqueles que a força centrífuga das organizações poderia afastar do ciclo da renovação escolar e geracional. (...) A sua pedagogia é geradora de posturas, de debates, de crítica, de exposições, de confrontos. (...) intermediada pelo exercício esclarecido e humanista da sua didáctica” (Ramos [et al], 2001, p.3).

Pede-se, nesta Unidade Didática, que os alunos façam desenhos no espaço tridimensional. Embora tivesse já sido proposto que desenhassem sobre suportes não convencionais, que implicavam sair do papel (como as paredes, o chão, etc.),

introduziu-se um novo *suporte*, o próprio espaço. Dedicamo-nos assim à exploração dessa possibilidade. Esta experiência não impede, no entanto, que parcialmente se utilize uma superfície como o espaço das paredes, do chão, ou até do papel, mas o desenho tem de existir no espaço vazio, a três dimensões. O intuito é que os alunos usem intencional e conscientemente os *elementos estruturais da linguagem plástica* neste âmbito, que conheçam novas formas de fazer e de encarar o processo criativo. Ao pedir-se algo num contexto diferente do comum (fora da superfície delimitada por duas linhas horizontais e duas verticais, a *moldura*), incentiva-se um olhar menos acomodado, mais atento e mais desperto, mais incidente sobre cada meio de composição e de expressão que os alunos possam usar.

Tentamos assim perceber como, através desta abordagem do/ao desenho, os alunos podem apreender de uma outra forma os vocábulos e a gramática próprios do desenho e da linguagem plástica, anteriormente aprendidos. Para tal, surgiu a ideia de conceber uma sequência de exercícios de caráter exploratório que possibilitasse, por um lado, a construção e partilha de novas consciências acerca do desenho e, por outro, uma aventura para além do que é convencionalmente entendido por desenho, explorando a elasticidade do(s) conceito(s) e práticas do desenho e a sua relação com outras áreas artísticas, como a pintura, a escultura, a fotografia, a instalação ou a performance.

Apresentam-se como referências nesta exploração os processos de criação de alguns artistas que durante o século passado e o presente protagonizaram as transformações nos modos de fazer e entender a arte em geral e o desenho em particular, contribuindo para o seu perpétuo movimento de transgressão de si própria, esse sair dos seus limites para mais se aproximar do que é.

Os enunciados da unidade são apresentados tendo sempre como ponto de partida imagens de trabalhos de artistas, que de alguma forma nos ajudam a entender como se pode conceber o desenho no espaço: mostram-nos desenhos que saem da superfície do papel e ocupam o espaço, imagens que podem mostrar aos alunos como cada elemento estrutural da linguagem plástica pode existir, desenhado, mas sem que exista o suporte convencional. Estas imagens servem para sugestionar e estimular os alunos para a exploração de dimensões que habitualmente não são incluídas nos seus trabalhos de desenho. Convidam também ao conhecimento de uma história recente ao nível da arte e da estética, que infelizmente não constam na maioria dos percursos escolares dos alunos – mesmo ao nível da história da arte menos recente, os conhecimentos dos alunos são mínimos e os conteúdos estão a desaparecer dos currículos do ensino secundário. Aliás, no caso de uma das turmas (a turma M) os

alunos não tinham sequer acesso a este tipo de conteúdos na escola, pois tinham Matemática em vez de História e Cultura das Artes.

Traz-se, assim, ao universo de conhecimentos destes alunos, mais exemplos (além da Arte Urbana, que foi alvo de pesquisa no projeto que estava em curso) em que se pratica desenho no espaço. Impulsiona-se uma nova abordagem transdisciplinar, especificamente ao nível da disciplina do desenho. Partindo-se do princípio que os alunos já tinham aprendido a identificar e a usar os elementos estruturais da linguagem plástica, na unidade desenvolvida anteriormente, a *Representação de um Objeto Natural*, chama-se a atenção dos alunos para o percurso percorrido e para o sentido do que se propõe com esta nova unidade didática.

5.1. Finalidades

Em harmonia com as finalidades do projeto educativo da escola e com as perspetivas de educação artística valorizadas pelo grupo de Artes Visuais, estabeleceram-se como principais finalidades para esta unidade:

- Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação.
- Desenvolver as capacidades de expressão.
- Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania.
- Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente.
- Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência.
- Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação.

5.2. Objetivos Gerais

Os objetivos gerais da unidade didática *Desenhar no Espaço* são:

- Usar o desenho como instrumento de conhecimento e interrogação.
- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.

- Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.
- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.
- Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia.
- Relacionar-se responsabilmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiosincrasias e posições discriminatórias.
- Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos.
- Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros.
- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir.
- Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica e sincrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.

5.3. Objetivos Específicos

Como objetivos mais específicos para esta unidade, consideram-se:

- Conhecer a importância e o sentido do desenho na arte contemporânea;
- Perceber a possibilidade de desenhar no espaço;
- Desenhar no espaço tridimensional, tomando consciência da passagem por diferentes processos: “sair do papel”; “desenhar no espaço”; “o corpo a desenhar no espaço”.

5.4. Conteúdos Programáticos

A unidade está organizada de modo a que se “(...) convoquem em simultâneo vários itens, de conteúdos diferenciados, em articulação horizontal.”, de acordo com o

programa definido para a disciplina. Trabalham-se essencialmente os seguintes conteúdos:

- Visão – percepção visual e mundo envolvente; o meio ambiente como fonte de estímulos;
- Materiais – suportes e meios atuantes;
- Procedimentos – técnicas e ensaios; processos de síntese (prática de desenho que envolva uma aplicação de prévios ganhos analíticos e de princípios conceituais, implicando também os conceitos de conhecimento, capacidade, aplicação);
- Sintaxe – conceitos estruturais da linguagem plástica: forma pontual, forma linear, forma pluridimensional, textura, escala, espaço, ritmo, equilíbrio, movimento e unidade; domínios da linguagem plástica; forma (figura positiva e figura negativa: figura e fundo, forma e informe, limite, contorno e linha); plano e superfície; linhas (medianas, diagonais, oblíquas); centro, campo e moldura; espaço e volume; organização da profundidade; organização da tridimensionalidade;
- Sentido – visão sincrónica do desenho; visão diacrónica do desenho; imagem: plano de expressão ou significante; observador: plano de conteúdo ou significado.

5.5. Competências

As competências essenciais a desenvolver ao longo da unidade são:

- Manipular e Sintetizar – o aluno estará apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correção e a criar imagens novas; estará em evidência a capacidade de síntese, quer por tratamento da soma de experiências, quer por aplicação de princípios, ideias, métodos ou conceitos no domínio das operações abstratas; pressupõe o exercício de sentido crítico, de método de trabalho e a integração num projeto que responda a necessidades da pessoa e do seu contexto, estando implicado o estabelecimento prévio de uma base de conhecimentos que qualifiquem informadamente as respostas.
- Interpretar – o aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas; esta competência pressupõe um domínio crescente nos processos de interpretação e de sentido assentes num “pano de fundo” culturalmente informado.

5.6. Metodologia

As aulas desta Unidade têm como base uma *pedagogia ativa*, em que se trabalha para possibilitar e assegurar que os alunos tomem parte ativa no processo educativo, na criação e desenvolvimento de um projeto que inclui realizações concretas, de forma orientada e coordenada (Perrenoud,1993).

“Concretiza-se a aprendizagem do desenho através do «aprender fazendo», encarado de modo integrado e sem prejuízo da transmissão oportuna e sistemática de conhecimentos. (...) Trata-se de potenciar a utilização simultânea de conceitos e de os fazer concorrer para o objetivo prático que constitui cada trabalho” (Ramos et al, 2001, p. 16). Como previsto no programa oficial da disciplina, o ensino-aprendizagem envolve professores e alunos em diálogo, dando-se a aprendizagem dos conteúdos através de exercícios práticos, segundo o acompanhamento sistemático do professor, na realização dos exercícios.

Esta metodologia implica uma constante reflexão-na-ação, um diálogo com os materiais da situação de aula, na ação com os alunos e também no contexto coletivo com outros professores, numa escola que permite desenvolver novas possibilidades de ação, desejando-se que o efeito dessa reflexão se estenda de uma esfera individual para uma esfera coletiva (Shön, 2000; Alarcão, 2003). Pretende-se um diálogo consciente e permanente com os alunos, com os espaços, com as práticas, tentando-se que a aprendizagem se torne para eles um interesse e um desejo. Assim, após uma análise da situação específica e do contexto letivo, criaram-se estratégias que adequassem conteúdos do currículo aos alunos e à sua realidade.

Perspetiva-se a escola como recinto de intervenção social, de modo a preparar os alunos para o exercício da cidadania, integrando e valorizando neste projeto curricular saberes e práticas da comunidade, a intervenção na escola e no seu contexto, e na qual os alunos têm responsabilidades e um contributo a dar.

O conteúdo essencial da Unidade é proveniente da natureza própria da arte, do questionar e discutir os limites e a elasticidade de conceitos – como o de desenho –, pois o uso de materiais e utensílios não origina por si só uma compreensão efetiva (Hausman, 1967, p. 14). O que caracteriza um objeto de arte são as suas inerentes qualidades artísticas: a forma como o trabalho é organizado para incorporar a vivacidade, a intensidade e singularidade de uma ideia, qualidades que surgem necessariamente do compromisso individual na exploração da realidade. Por isso, segue-se uma metodologia em que o professor, também como artista, ajuda os alunos a compreender como outros artistas deram forma a ideias e sentimentos, como

desenharam símbolos particulares para transmitir um significado, como usaram utensílios e materiais, mas no sentido de fazer com que cada aluno/indivíduo encontre formas de materializar as suas próprias ideias e sentimentos (Hausman, 1967, p. 14). Assim, os exercícios desta Unidade são introduzidos com o visionamento de imagens e com uma discussão acerca do seu sentido; imagens de trabalhos de artistas, que de alguma forma ajudam o aluno a entender como se pode processar o ato criativo que será pedido. A imagem é usada para suggestionar e para fomentar a sensibilidade estética e artística dos alunos, mas também para apoiar a validade dos conceitos trabalhados, ao nível artístico e estético. Desta forma, fomenta-se que os estudantes se tornem conscientes de factos específicos relacionados com determinados artistas e obras, que tenham consciência de tendências e sequências de períodos artísticos, de como os movimentos artísticos se influenciam e dão origem a outros movimentos, que percebam as suas origens e ramificações, pois os alunos devem aprender a detetar princípios e generalizações (Hausman, 1967, p. 15). Encoraja-se esta tomada de consciência por parte dos alunos, para que possam fortalecer-se como indivíduos e como possíveis artistas, munidos de um conhecimento mais aprofundado e próprio da arte, munidos de maneiras de fazer arte ligadas a eles próprios, ao mesmo tempo que melhor se conhecem a si mesmos. O fluir de ideias e imagens ajuda os alunos a descobrir, seleccionar, combinar e sintetizar outras ideias e imagens retiradas desse fluxo (Hausman, 1967, p. 15). É assim fundamental e decisivo o efetivo ensino do conteúdo no ensino artístico, o conhecimento e compreensão sobre a arte, sobre os processos artísticos. Existe uma sequência entre imagens, conteúdos e exercícios – uma das muitas possíveis – assumindo-se esta Unidade como um espaço de exploração e descoberta e também de questionamento; a sequência foi feita de modo a que essas descobertas fossem uma mais-valia em si e também em relação ao projeto a decorrer nas atividades letivas destes alunos.

Procura-se que os alunos tenham acesso a uma linguagem visual, científica, que é parte integrante de um conhecimento específico disciplinar, cujo domínio é necessário para o sucesso da aprendizagem. Esta procura está associada a uma metodologia formalista-cognitivista (Efland, 1995), em que se tenta facilitar o conhecimento da linguagem específica da arte, de modo a que seja acessível e a que possa ser desenvolvida por qualquer um (artista ou não), de uma forma construtiva. Segue-se também uma orientação expressiva-psicanalítica, pois é importante a expressão pessoal, mais do que uma 'metodologia específica' para a realização de cada exercício (Efland, 1995, p. 27), sendo o processo mais relevante que os resultados. A arte é valorizada como (auto)expressão, pela originalidade, e o aluno é considerado na sua capacidade de exteriorizar e na sua individualidade. "A aprendizagem neste modelo

promove a auto-realização do aluno o que lhe permite desenvolver os seus valores interiores, sendo o professor visto como um facilitador na medida em que procura não impor regras ou valores ao aluno." (Silva, 2010, p. 16). Os alunos são convidados a intervir livremente de acordo com a sua individualidade; mesmo nos exercícios em que existem condições mais definidas, procura-se sempre que respondam aos exercícios de forma pessoal e criativa. Apoiamo-nos ainda na corrente pragmática-reconstrucionista, pois "(...) a Arte e a Educação têm um valor instrumental, na medida em que contribuem para que o ser humano, artista ou aluno, conheça e intervenha sobre a realidade, sendo que esta (...) não é aceite como verdade absoluta, mas passível de mudança." (Sousa, A., 2007, p. 22). O pensamento é constantemente revisto e reatualizado "(...) em contato direto com o meio, e assenta na apresentação de problemas, significativos para os alunos, que lhes possibilitem novas experiências, geradoras de aprendizagem." (Sousa, A., 2007, p. 23). Constrói-se conhecimento contextualizado e que tenha um valor pragmático. Esta metodologia está presente na forma como se tenta criar situações, exercícios, que possibilitem a construção de conceitos a partir da experiência, não partindo de verdades absolutas. Não o fazendo de forma expositiva, mas sim através da experimentação e da prática, podem escolher-se formas de gerar conhecimento. Em suma, a referida dimensão formalista e científica enquadra os objetivos pedagógicos que se prendem com o propiciar aos alunos a tomada de consciência de diferentes conceções, e dessa forma alargar e aprofundar a compreensão da arte. No entanto, pretende-se também melhorar o entendimento e a sensibilidade ao mundo, o crescimento dos alunos como indivíduos ativos, artística e socialmente, o que é já próprio de uma prática, por um lado, expressiva, por outro, pragmática e reconstrucionista.

Deseja-se, através desta metodologia, que o conformismo, a alienação e a passividade dos alunos sejam menos fáceis de acontecer, sendo necessário um trabalho intelectual mais presente e construtivo, mesmo quando não estando familiarizados com o que é proposto.

5.7. Critérios de Avaliação

A avaliação é considerada na conceção da Unidade tendo em vista um caminho de exploração que conduza ao sucesso. Não é apenas o resultado do trabalho propriamente dito que serve como elemento de avaliação. As fases descritas permitem

uma avaliação *criterial*, em que se tem em conta todo o percurso de construção de ideias e de aplicação dos conteúdos programáticos acompanhada pela professora.

A avaliação é contínua e integra as modalidades formativa e sumativa, sendo a avaliação formativa resultante da constante interação professor aluno e devendo potenciar novas aquisições; a avaliação sumativa traduz a evolução do aluno no final da Unidade Didática.

Embora o processo de avaliação adotado esteja sujeito a critérios normativos definidos coletivamente com os professores do grupo, nesta escola (Anexo 7), mesmo materializada numa escala numérica, não deixa de proporcionar uma valorização da aprendizagem individual e da evolução de cada aluno.

Tal como descrito no programa da disciplina, são objeto de avaliação:

- A aquisição de **conceitos**;
- A concretização de **práticas**;
- O desenvolvimento de **valores e atitudes**.

Relativamente à aquisição de conceitos (no domínio concetual), considera-se a avaliação do domínio cognitivo dos conteúdos programáticos, o domínio dos vocábulos específicos da área do desenho, o conhecimento e valorização do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objetos visuais, assente numa consciência dos fatores que os estruturam e condicionam.

Ao nível das práticas, resumem-se os parâmetros apresentados nos critérios definidos para a disciplina ao domínio técnico e ao domínio do processo.

Quanto ao desenvolvimento de valores e atitudes, estas são consideradas no domínio da interação, em que se tomam como parâmetros também a totalidade do que é definido nos critérios da Disciplina.

Na ponderação da avaliação, a aquisição de conceitos e a concretização das práticas definem, no total, 90% da nota atribuída, enquanto que 10% corresponde ao desenvolvimento de valores e atitudes, o que é expresso nas tabelas de avaliação da seguinte forma:

Incidência – Peso:

- 1.Domínio concetual – 40%
- 2.Domínio técnico – 25%
- 3.Domínio do processo – 25%
- 4.Domínio da interação – 10%.

6. Descrição da Unidade Didática

6.1. Plano de Ação para Conceber o Desenho no Espaço

Delineou-se um programa para uma unidade didática acerca do desenho no espaço, o espaço tridimensional, na tentativa de abordar o desenho segundo uma perspectiva não convencional. Muitos artistas têm desenvolvido o seu trabalho em torno destas questões, e é o que se pretende, ao longo das aulas, apontar aos alunos: vários caminhos para apreender, na prática, como se pode desenhar o desenho, concretizando-o, materializando-o no espaço.

Artistas como Helena Almeida, que diz nunca ter feito as pazes com o suporte bidimensional (cit. Faria; Wandschneider,1999, p. 62), sentiram a mesma vontade de fazer desenho, questionando a existência ou a forma de existência do suporte. “O desenho escapou definitivamente à superfície bidimensional, não podendo já ser nomeado como inscrição (representação) para passar a ser um objeto em si.” (Faria; Wandschneider,1999, p. 67). Ou Ângelo de Sousa, que descobre e inventa formas no espaço, esculturas como se fossem linhas de um desenho que sai do papel e se reconfigura no espaço tridimensional. Charley Peters é mais uma artista, contemporânea, que fez do desenho o seu meio e o seu objeto de estudo, desenvolvendo um percurso que passa também pelo desenho no espaço, um desenho que realmente se assume como tal, tridimensional. Obras como as de Klaus Rinke, que cristalizam sequências ou posições no espaço, como as de Tony Orrico ou como o Teatro Negro, performativas, usam também o próprio corpo no espaço, um corpo que também desenha, ora como elemento formal, ora como ‘riscador’, ora imobilizado numa fotografia, ora em constante movimento e conjugação com outras formas, formando composições sucessivas.

6.1.1. Aula 1: Desenho a Sair do Papel

Tomamos como primeira referência o trabalho de Helena Almeida, *Desenho Habitado* (1977). Helena Almeida trabalha o léxico próprio do desenho, por isso a sua obra «Desenhos Habitados» (Figura 13) serve de ponto de partida para nos questionarmos acerca do valor dos elementos estruturais da linguagem do desenho numa composição, que poderá sair do papel para o espaço. Além deste trabalho, outras obras de Helena Almeida, como a da figura 14, servem como exemplo. Como vimos a

partir de Arnheim e Kandinsky, é através da compreensão dessa linguagem que a humanidade pode ligar-se ao desenho e, em consequência, à própria arte. Helena Almeida faz-nos olhar a gramática que articula essa linguagem, que usa formas como se usam palavras ou frases para lhes dar o sentido correto: a 'gramática visual'.

É necessário falar da obra de modo a depurá-la dos significados percebidos logo num primeiro olhar, pois a composição faz bem o seu papel: o de ser invisível. Temos que entender, aqui, a importância dos "(...) fatores sem os quais o discurso pitórico *não se realiza, não se forma, não se significa.*" (Sousa, 1977, p. 9).

"Se, em «Desenho Habitado» eu vejo uma linha sair da folha de papel e ser segurada pela autora de múltiplas formas, se em «Para um enriquecimento anterior» eu vejo-a pintar no espaço e depois guardar e comer pedaços de cor azul, eu direi que Helena Almeida confere uma «imagem» à linha, à mancha e à cor." (Vidal, 2009)

Na primeira aula planeada, pretende-se que os alunos pensem, numa discussão em conjunto com o professor e através da realização de exercícios, como o desenho no espaço poderá ser uma forma de conferir uma imagem, ou mesmo uma presença mais forte, aos elementos estudados.

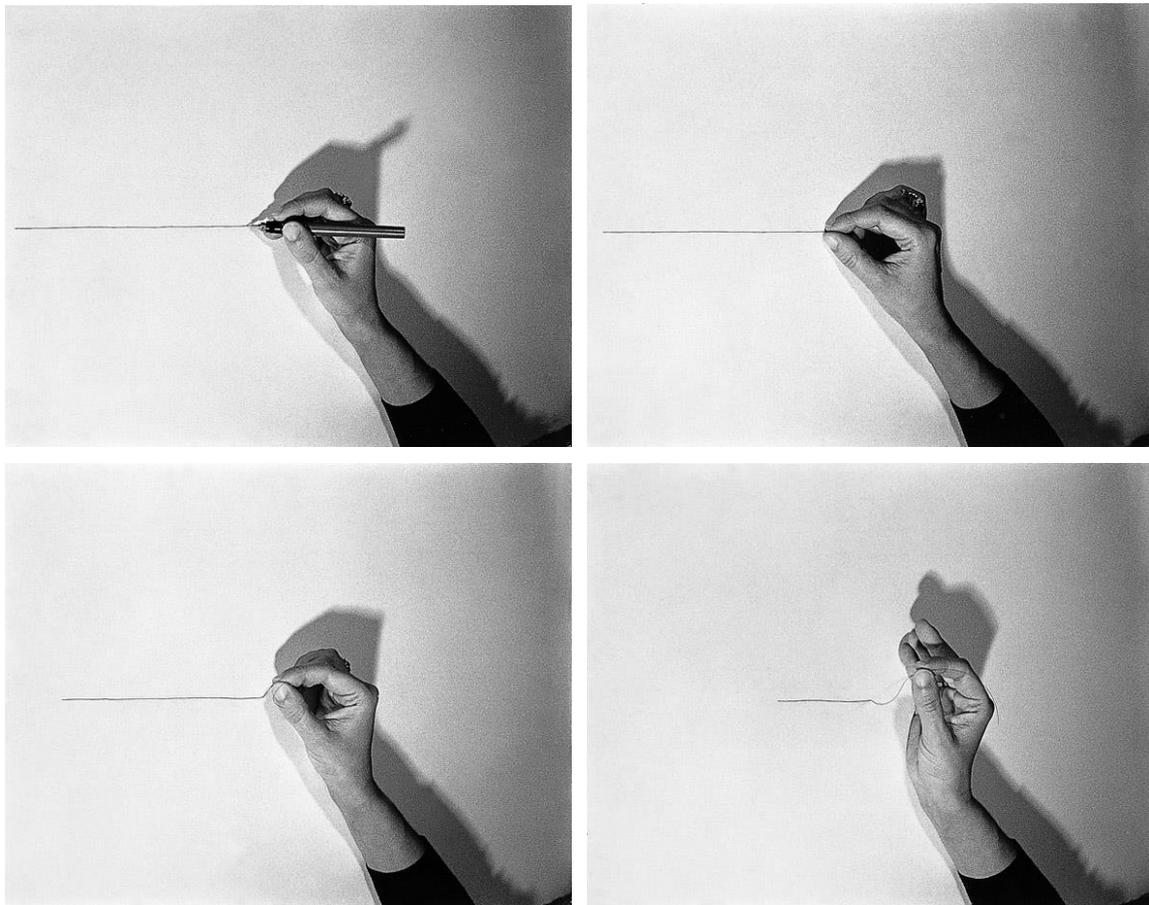


Figura 13 . Helena Almeida, *Desenho Habitado*, 1977. Fonte: AAVV, s.d.

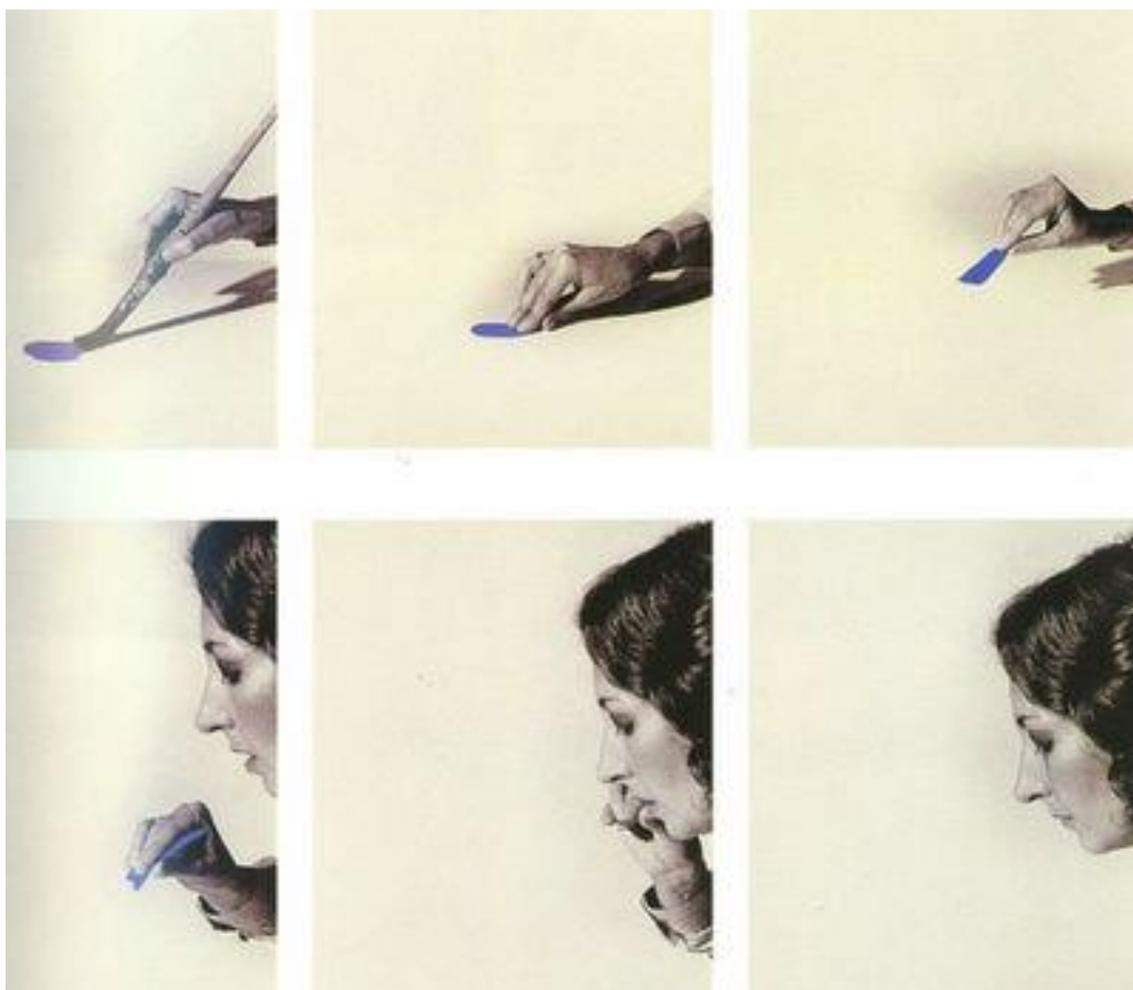


Figura 14 . Helena Almeida, *Estudo Para um Enriquecimento Interior*, 1977-78. Fonte: Faria; Wandschneider, 1999.

Exercícios:

I. Desenhar com linha

Sinopse: Este exercício destina-se a experimentar a possibilidade de desenhar com vários tipos de linhas, no espaço tridimensional. O que fazemos com uma linha que já não tem o apoio de uma superfície bidimensional?

Cada aluno terá de resolver como criar o seu desenho, com os materiais dados, numa pequena área, definida no espaço da sala de aula.

Materiais: Fios/Linhas, Arame, Fitas adesivas.

Conteúdos envolvidos: Materiais, Procedimentos, Sintaxe, Sentido.

II. Desenhar com mancha

Sinopse: Vamos em seguida construir um desenho usando a mancha, além da linha. Tenta-se perceber como se podem criar manchas a partir da linha e também recorrendo a outros materiais, como papéis ou tecidos. Cada aluno terá de resolver como criar o seu desenho, com os materiais dados, podendo transformá-los para alcançar o que é proposto, numa pequena área, definida no espaço da sala de aula.

Materiais: Marcadores, Guache, Pincéis, Trinchas, Tesoura, Cola, Fios/Linhas, Arame, Papéis, Tecidos, Fitas adesivas.

Conteúdos envolvidos: Materiais, Procedimentos, Sintaxe, Sentido.

III. Fotografia como registo documental | elemento construtivo

Sinopse: Depois de concluído cada desenho, é pedido que os alunos registem as suas intervenções, utilizando a fotografia como meio de documentação. Posteriormente, é pedido que criem uma imagem, através da fotografia, a partir da intervenção realizada, utilizando agora a fotografia como elemento construtivo da imagem.

Materiais: Máquina fotográfica, computador.

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido.

6.1.2. Aula 2: Desenhar no Espaço

Esta aula começa com o visionamento de obras de Ângelo de Sousa e de Charley Peters, ambos com trabalhos pertinentes no contexto deste trabalho (Figuras 15 a 19). O desenho “(...) atravessa, e não raramente estrutura, quase toda a atividade de Ângelo de Sousa nos domínios da pintura e da escultura.” (Faria; Wandschneider, 1999, p. 49). O desenho é praticado como disciplina autónoma pelo artista, numa experimentação que incide sobre as possibilidades da linha e da cor enquanto elementos expressivos, valendo por si mesmos, como construtores de formas. Como exemplos tomamos as suas “esculturas de fitas de aço inoxidável, feitas entre 1968 e 1972, em que as linhas parecem saltar do papel para se materializarem no espaço. Nestes casos, a distinção entre pintura e desenho, ou entre escultura e desenho, deixa de fazer sentido. (...)

Na realidade, o desenho põe em jogo um princípio construtivo primordial na sua obra, que consiste em partir do mais simples (uma linha) para abordar o que é complexo (as formas). (...) um mesmo elemento (uma fita metálica) é multiplicado e agregado na construção de formas progressivamente mais elaboradas que, todavia, deixam ver o elemento original e o processo de construção.” (Faria; Wandschneider, 1999, p. 49).

Vemos também obras de Charley Peters, uma artista contemporânea que assume os seus desenhos no espaço, fá-los e refere-se a eles como tal. “The geometric 3-Dimensional construction – a drawing in space – is a physical interpretation of the linear movements suggested in the earlier ink drawings (...)” (Peters, 2012). Recorre-se ao seu trabalho como testemunho do desenho no espaço e da sua pertinência no panorama da arte contemporânea. Um trabalho que vive do/no processo de exploração do desenho, do espaço e do valor dos materiais, que reforça o que foi observado no trabalho dos artistas anteriormente apresentados: a atenção elementos formais, primordiais do desenho como linguagem, no espaço. “For Peters, drawing is a tool for active engagement and response – a reflexive and open-ended medium, which, through her practice, is constantly evolving in reaction to material and spatial concerns.” (*in* <http://charleypeters.com>).

Ao longo desta aula, pretende-se que os alunos percebam como podemos fazer uma composição no espaço, como o desenho se pode transcender e aumentar exponencialmente a sua expressividade desta forma.



Figura 15 . Ângelo de Sousa, *Sem Título*, 1964.

Fonte: AAVV, 2010.



Figura 16 . Ângelo de Sousa, *Escultura*, 2006.

Fonte: AAVV, 2011.



Figura 17 . Charley Peters, *Untitled Drawings*, 2012. Fonte: Peters, 2012.



Figura 18 . Charley Peters, *Psychoparadoxa*, 2012. Fonte: Peters, 2012.



Figura 19 . Charley Peters, *Untitled Light Drawing*, 2012. Fonte: Peters, 2012.

Exercícios:

IV. Desenho livre no espaço

Sinopse: Neste exercício é pedido aos alunos que desenhem, apropriando-se livremente do espaço da sala, a partir dos vários materiais disponibilizados. Terão que criar uma composição com linhas e manchas, formas que podem ser criadas através da utilização expressiva da linha, repetindo-a, sobrepondo-a, ou recorrendo a manchas feitas com outros materiais.

Este desenho no espaço pode também incluir volumes, através da apropriação objetos existentes na sala de aula, ou outros criados pelos alunos, isto é, novas formas tridimensionais, desenhadas em três dimensões.

Materiais: Marcadores, Guache, Pincéis, Trinchas, Tesoura, Cola, Fios/Linhas, Arame, Papéis, Tecidos, Fitas adesivas, Objetos.

Conteúdos envolvidos: Materiais, Procedimentos, Sintaxe, Sentido.

V. Fotografia como registo documental | elemento construtivo

Sinopse: Depois de concluído cada desenho, é pedido que os alunos registem as suas intervenções, utilizando a fotografia como meio de documentação. Posteriormente, é pedido que criem uma imagem, através da fotografia, a partir da intervenção realizada, utilizando a fotografia como elemento construtivo da imagem.

Materiais: Máquina fotográfica, computador.

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido.

6.1.3. Aula 3: O Corpo a Desenhar no Espaço

As referências para esta aula são os trabalhos dos artistas Klaus Rinke (Figura 20) e Tony Orrico (Figuras 21 a 23) e ainda o Teatro Negro (Figuras 24 e 25). Vamos também visitar imagens do trabalho de Helena Almeida, dos últimos anos.

Depois de construídas composições de formas no espaço, surge o desafio de incluir também o corpo no desenho. Os artistas agora visionados desta vez fazem-no: usam (os) corpos no espaço para desenhar, ora através do registo fotográfico, em sequências que adicionam movimento e tempo a estes desenhos – Klaus Rinke –; ora usando o corpo como ‘riscador’, cristalizando performances em papel colocado no chão ou em paredes, desenhos que aconteceram devido ao movimento sistemático e preciso do corpo que, quase demonstrando fórmulas matemáticas, também desenha – Tony Orrico; ora sendo o corpo a própria forma do desenho, um desenho que se move e muda de composição a cada instante, ou não – Teatro Negro.

O Teatro Negro é mais uma manifestação (em movimento) de como o corpo pode desenhar no espaço. Se observarmos *frames* de um vídeo, são como desenhos, composições. A cada momento se substitui o desenho em cena por um outro desenho, através do aparecimento de corpos iluminados na ‘superfície’ do palco, ou seja, no espaço iluminado em que aparecem as formas feitas de corpos, perante o espetador.

Ao longo desta aula, fomenta-se o entendimento acerca de como usar o corpo como elemento pictórico e/ou como meio atuante para desenhar no espaço.

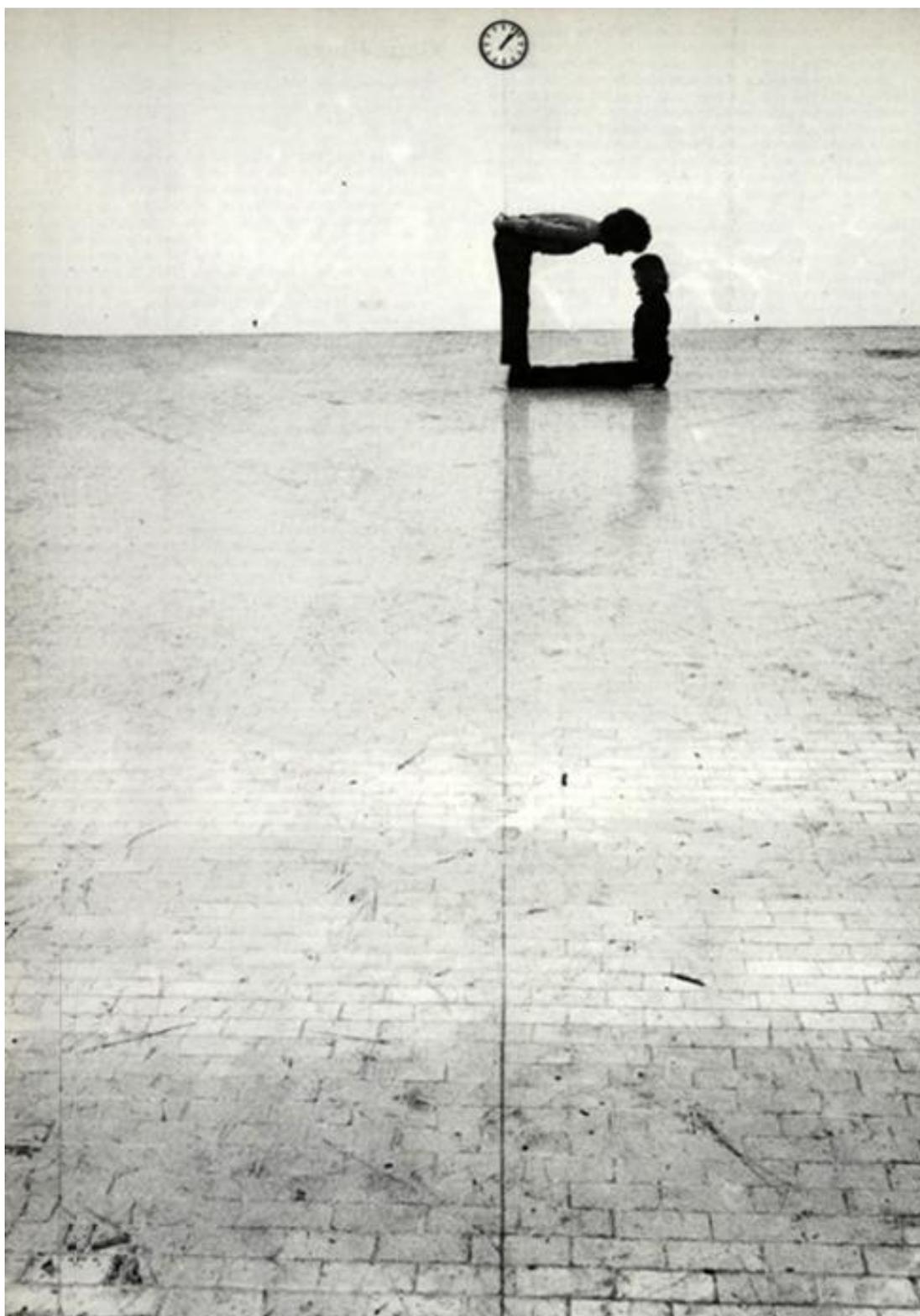


Figura 20 . Klaus Rinke, *Time – Space – Body and Action*, Galleria L'Áttico, Roma, 1972. Fonte: N., Amy, 2012.



Figuras 21, 22 e 23 . Tony Orrico, *Penwald Drawings: Unison Symmetry Standing: 8 Circles*, 2010. Fonte: Popova, 2001.



Figuras 24 e 25 . *Teatro Negro*, Praga. Fonte: AAVV, s. d..

Exercícios:

VI. O corpo como elemento pictórico

Sinopse: Dando continuidade à apropriação da realidade exterior iniciada no exercício anterior, é pedido aos participantes que utilizem o corpo como elemento pictórico em articulação com o registo fotográfico, podendo também recorrer a outros materiais disponibilizados. O exercício poderá ser realizado individualmente ou em grupo.

Materiais: Marcadores, Guache, Pincéis, Trinchas, Tesoura, Cola, Fios/Linhas, Arame, Papéis, Tecidos, Fitas adesivas, Objetos, Máquina fotográfica, Computador.

Conteúdos envolvidos: Materiais, Procedimentos, Sintaxe, Sentido.

VII. Travessia

Sinopse: Neste exercício procura-se estabelecer uma relação estreita entre a ação de desenhar e o movimento do sujeito no espaço, de modo a que um implique necessariamente o outro. É pedido aos alunos que ocupem uma zona na extremidade da folha de papel de cenário, que cobre grande parte do chão. De seguida, é lançado o desafio de chegarem à extremidade oposta da folha, com a condição de só se poderem movimentar desenhando sobre a folha. É pedido aos participantes que respondam ao desafio de uma forma original e menos óbvia. O desenho acaba por surgir como meio para conseguir algo, neste caso atravessar a folha de uma forma inventiva.

Materiais: Papel de cenário, Grafites, Marcadores, Fita adesiva.

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido.

6.1.4. Aula 4: Reflexão sobre os exercícios realizados

Planeou-se esta aula com o objetivo de refletir em conjunto com os alunos acerca dos exercícios realizados nesta Unidade, ao nível formal e concetual, mas também relativamente à sequência dos trabalhos, à sua pertinência para o enquadramento letivo e ainda à interação didática entre professores e alunos.

A partir do visionamento de imagens dos trabalhos realizados pelos alunos, são colocadas questões como:

- Que elementos estruturam as composições criadas?
- De que modo interagem e são organizados os elementos?
- São desenhos? Ou são desenho?
- Quais as dificuldades em criar uma composição no espaço?
- Com que problemas nos deparamos?

Serve esta aula também para recolher apreciações e reflexões dos alunos, feitas por escrito, em questionários em papel. Desta forma tenta-se apurar qual o impacto que a globalidade da experiência teve para cada aluno e se as suas respostas revelam que o método utilizado foi eficaz no ensino dos conteúdos focados.

Considera-se muito importante este exercício de análise e reflexão, sendo um aspeto fulcral na prática pedagógica, tanto para o professor como para os alunos, pelo que se justifica o investimento de uma aula para o crescimento crítico e intelectual dos alunos.

6.1.5. Aula 5: Apresentação dos trabalhos e Avaliação

Na última aula da Unidade, é realizada a autoavaliação e avaliação do desempenho dos alunos, no que respeita a aquisição de conceitos, a concretização de práticas e o desenvolvimento de valores e atitudes. Mais uma vez, os trabalhos são visionados de modo a que a avaliação seja mais apropriada.

Os alunos são informados dos critérios de avaliação, da ponderação de cada ítem de avaliação e, em diálogo com os docentes revelam a sua apreciação quanto ao trabalho realizado. Tendo sido já realizada uma préavaliação por parte da professora, que teve em conta as reflexões realizadas individualmente pelos alunos por escrito (na aula anterior) e em diálogo com os professores, apuram-se as classificações finais numa escala de 0 a 20.

7. Descrição das Aulas Realizadas

A Unidade Didática *Desenhar no Espaço* foi, no âmbito do projeto pedagógico em curso nas aulas de Desenho, adaptada à lógica de organização letiva existente, segundo a qual os mesmos exercícios eram propostos a todos os alunos do 10º ano do curso de Artes Visuais. Uma vez que a totalidade dos alunos estava distribuída em duas turmas, seria necessário realizar o dobro das aulas para que todos passassem pelo mesmo processo. Não sendo possível, na prática, concretizar tal número de aulas, reformularam-se os exercícios definidos, de modo a abordar os mesmos conceitos (Apêndices 8 e 9). Diminuiu o número de exercícios e acrescentou-se uma nova e interessante abordagem, a visão comparativa entre a evolução do trabalho dos alunos de ambas as turmas, de acordo com as suas características específicas.

A Unidade passou a ser, assim, também permeável a algumas mudanças e ajustes, efetuados entre as aulas que foram realizadas pela primeira e pela segunda vez, de acordo com reflexões decorrentes da prática, realizadas individualmente e em conjunto com a professora cooperante.

São aqui descritas todas as aulas realizadas no âmbito da Unidade Didática *Desenhar no Espaço*, a que se dedica este relatório. Foi também realizada uma aula que ajudou a introduzir aos alunos o projeto *Retratos do Conhecimento* (Aula 0), o projeto em que a mesma Unidade se inseriu.

7.1. Desenho a Sair do Papel

A primeira aula da Unidade Didática *Desenhar no Espaço* decorreu já depois do avanço do projeto *Retratos do Conhecimento* e serviu para apresentar aos alunos diferentes conceitos de desenho que, já trabalhados por diferentes artistas, nos levam a acreditar que o desenho no espaço tridimensional, além do desenho em espaços bidimensionais como o chão e as paredes, seria possível e concretizável.

Nesta aula, os alunos conheceram obras de Helena Almeida, Ângelo de Sousa, Charley Peters, Klaus Rinke, Walter di Maria, Richard Long, Tony Orrico, Ana Temudo e do Teatro Negro de Praga. Desta forma, perceberam como diferentes artistas, segundo diferentes processos, puseram em causa a necessidade de usar um suporte bidimensional para desenhar, para trabalhar os elementos estruturais da linguagem plástica já do conhecimento dos alunos: o ponto, a linha, a mancha (Apêndice 10).

Propôs-se então que os alunos fizessem, eles próprios, um desenho em que explorassem simultaneamente a linha e o corpo como elementos pictóricos,

relacionando percursos e movimentos no espaço com o processo de desenhar, usando linhas que materializassem percursos e que servissem também como elementos com um valor estrutural em si.

Pedi-se que os alunos, na prática do exercício, refletissem acerca de diferentes processos que poderiam ter sentido nos seus trabalhos de desenho, nomeadamente os relacionados com o projeto *Retratos do Conhecimento*. Esta ligação ao que realizavam em conjunto com a sua professora de desenho foi muito importante, para atribuir um sentido mais prático a uma experiência que poderia parecer estranha. Os alunos perceberam a contextualização dos exercícios no momento específico em que desenvolviam os seus trabalhos individuais e tiraram seriamente proveito deste momento.

Exercício: Linha e Corpo como Elementos Pictóricos

Sinopse: De modo a trabalhar todos os conteúdos propostos para esta unidade, criou-se este exercício, em que se conjugaram a linha e o corpo como matérias para a realização de um desenho. Estes elementos seriam simultaneamente materiais e elementos de construção, estruturais, no desenho.

A partir do momento em que uma linha, a partir de um ponto, sai de uma superfície, há inúmeras possibilidades de criar um percurso – e um desenho – no espaço, de modo a dar-lhe uma configuração. A linha passa a ocupar o espaço disponível e a adquirir uma relação dinâmica com os restantes elementos que nele existem, incluindo os corpos que o habitam.

Os elementos pictóricos linha e corpo passam a ser parte de uma composição, em articulação com outras formas que existem na sala de aula.

Materiais: Tesoura, Cola, Fios/Linhas, Arame, Papéis, Tecidos, Fitas adesivas, Objetos, Máquina fotográfica, Computador.

Enunciado:

- Escolhe um parceiro para realizar este exercício.
- Escolham, em conjunto, um dos materiais – linhas – disponibilizados e um ponto numa superfície da sala.

- Prendam a linha nesse ponto e escolham outros pontos por onde a linha poderá prender-se, formando assim uma composição. Um dos elementos do grupo transportará a linha ao longo do percurso. Reparem como o movimento e o alcance dos limites do corpo são importantes neste processo.
- Reparem como o meio envolvente está cheio de outros elementos que têm um valor pictural, que interage com a configuração criada. Escolham e manipulem outras formas e materiais de modo a fazerem parte do desenho.
- No resultado deste exercício, um desenho no espaço, o corpo – ou parte dele – terá que fazer parte da composição.
- Ao longo do exercício, o elemento do grupo que não faz parte do desenho deve fazer um registo fotográfico do mesmo e, no final, tirar uma fotografia que possa valer como um desenho *em si*.

Nota: esta aula teve a duração de 135 minutos, o que corresponde a três tempos letivos.

7.1.2. Aula 1: 10º L

A turma L reagiu com muito interesse e entusiasmo a esta proposta.

Desde o início, já habituados ao estilo da professora, esperavam conhecer novos artistas e os seus trabalhos, envolvendo-se atentamente na apresentação de novos conceitos e possibilidades de fazer desenho, manifestando curiosidade colocando algumas questões e dúvidas relativamente às intenções dos artistas, bem como alguma excitação e expectativa quanto ao que lhes seria proposto realizar em aula.

Além da apresentação e comentário de imagens, o exercício foi cuidadosamente apresentado, de forma clara, num enunciado que foi lido e discutido em conjunto, para que não houvessem dúvidas quanto aos processos e objetivos que se queriam alcançar (Apêndice 11).

Alegre e empenhadamente, passaram à prática, tomando como seus os objetivos definidos e partilhados, materializando uma experiência em resultados muito interessantes (Figuras 26 a 31). A maioria dos alunos revelou facilidade em realizar o que foi pedido, apesar de não existir um resultado definido, apenas um processo que poderia gerar inúmeras e díspares composições. Concentraram-se no acontecer de um processo em que iam descobrindo como as formas podem surgir e combinar-se, escolheram em conjunto os espaços por onde queriam que o desenho acontecesse.

É de salientar o empenho da maioria dos grupos em criar composições originais, diferentes das dos restantes colegas, e também o seu à-vontade em recorrer à professora, para colocar e esclarecer dúvidas, bem como para receber aprovação e reconhecimento pelas suas ideias (Apêndice 12).



Figuras 26, 27, 28, 29, 30 e 31 . Exercício *Linha e Corpo como Elementos Pictóricos*, 10º L. Fonte: Própria.

7.1.3. Aula 2: 10º M

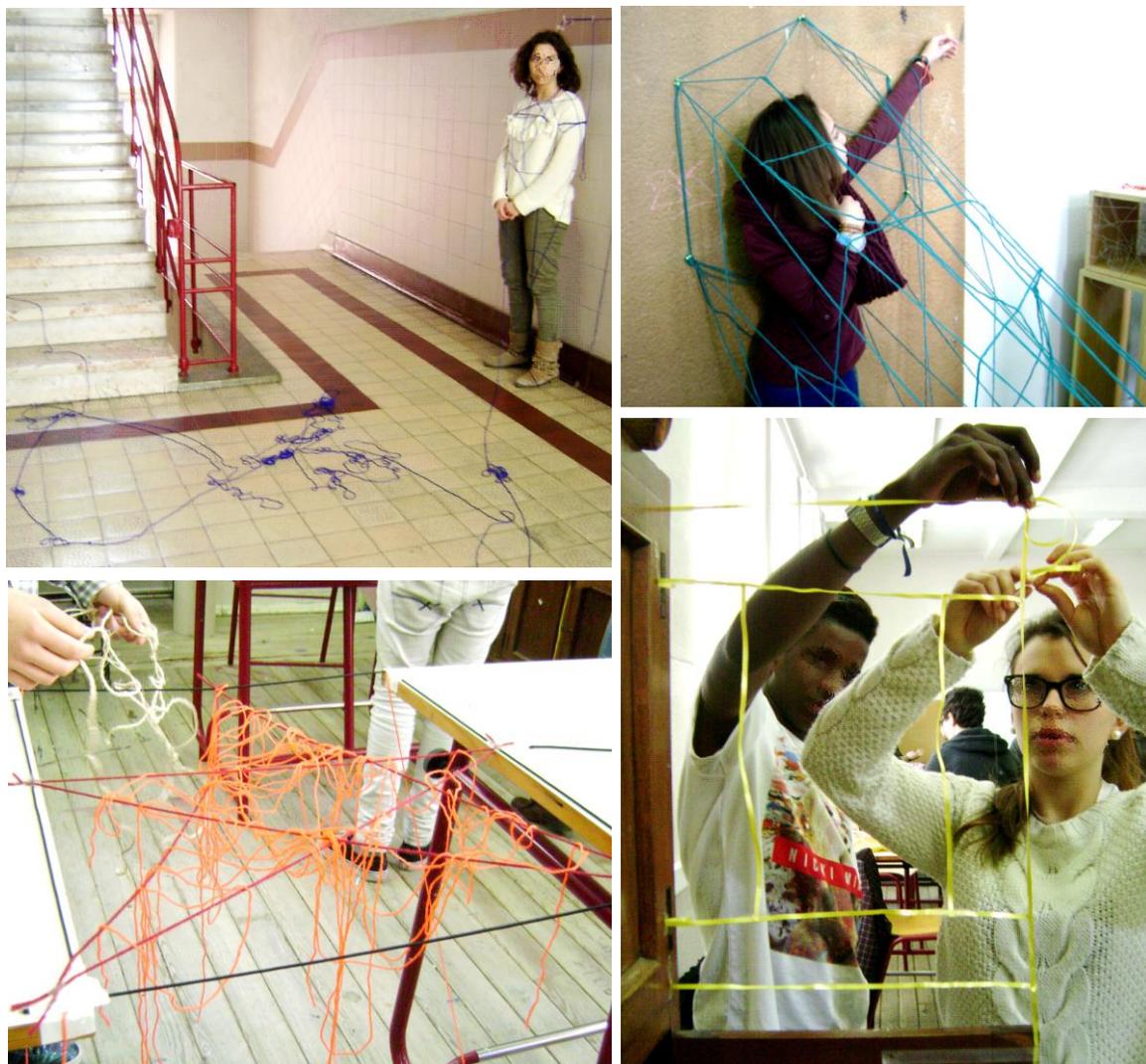
A turma M envolveu-se nesta aula, desde o início, com bastante curiosidade e, embora alguns alunos tivessem demonstrado alguma estranheza inicialmente, quanto às imagens e conceitos apresentados, na generalidade também manifestaram uma agradável surpresa em relação às possibilidades que se alargavam e adivinhavam, às novas propostas que poderiam surgir a partir do momento em que uma linha sai da superfície do papel, pela vontade e pela ação humana.

Muitos alunos colocaram questões acerca dos meios utilizados pelos artistas, como que querendo perceber como eles próprios poderiam realizar esses desenhos. À semelhança dos alunos da turma L, demonstraram excitação e expectativa quanto ao que lhes seria proposto realizar em aula, embora alguns mantivessem ainda um espírito mais duvidoso quanto à possibilidade de concretizarem, eles próprios, os seus trabalhos dessa forma, para eles inteiramente nova.

Depois da apresentação e comentário de imagens, o exercício foi novamente apresentado, a partir da leitura atenta e clarificação dos conteúdos do enunciado, para que não houvessem dúvidas quanto aos processos e objetivos definidos. Nesta aula levou-se mais longe esta introdução ao exercício, devido à reação menos recetiva de alguns alunos e também porque, na aula realizada anteriormente com o 10º L, percebeu-se como este esclarecimento inicial foi importante para o sucesso da realização do exercício.

Os alunos passaram à prática, apropriando-se gradualmente do espaço e dos materiais fornecidos, discutindo ideias com os colegas e colocando as suas dúvidas à professora. A experiência era claramente inesperada e nova para a maioria dos alunos, o que fez com que muitos hesitassem na concretização do desenho, devido às inúmeras possibilidades de resposta ao exercício. Alguns superaram logo a dificuldade inicial e concentraram-se no processo, outros tiveram mais dificuldade em desprender o desenho de uma superfície bidimensional (como a parede ou o chão), mas acabaram por conseguir projetar-se mais além e efetivamente concretizar o que foi proposto, o que produziu uma sensação de sucesso com mais impacto. Outros ainda, tiveram mais dificuldade em decidir qual o resultado, a imagem da fotografia *final* que resultaria num desenho *em sí*. Neste aspeto, revelou-se novamente como a multiplicidade de hipóteses e de perspetivas por onde escolher aumentou a dificuldade da realização de uma composição. Revelou-se ainda como muitos alunos têm dificuldade em concentrar-se no processo, pois preocuparam-se mais com o resultado do desenho (Figuras 32 a 35).

Mais uma vez, um dos focos dos alunos era a criação de composições originais, assumidamente diferentes em relação às dos colegas. Na prática, foi também interessante observar como este exercício foi vivido e constituído pela experimentação entusiástica e pela descoberta de tantas novas hipóteses de desenvolver um processo de criação de um desenho (Apêndice 13).



Figuras 32, 33, 34 e 35 . Exercício *Linha e Corpo como Elementos Pictóricos*, 10º M. Fonte: Própria.

7.2. O Corpo a Desenhar no Espaço

7.3.1. Aula 3: 10º M

Na segunda aula a *Desenhar no Espaço* propôs-se aos alunos do 10º M um dos exercícios inicialmente planeados para a Unidade. A intenção da proposta era que os alunos experienciassem outra maneira de desenhar, no espaço, mas de forma mais involuntária.

Prentendia-se, com este exercício, que os alunos percebessem como o desenho pode acontecer através do movimento do corpo no espaço, que pode ser mais ou menos controlado pelo sujeito, gerando um desenho com o valor de marca ou vestígio, que resulta do registo da ação, fazendo-se assim coincidir o processo com o resultado.

Exercício: Travessia

Sinopse: Neste exercício procura-se estabelecer uma relação estreita entre a ação de desenhar e o movimento do sujeito no espaço, de modo a que um implique necessariamente o outro. É pedido aos alunos que ocupem uma zona na extremidade da folha de papel de cenário, que cobre grande parte do chão. De seguida, é lançado o desafio de chegarem à extremidade oposta da folha, com a condição de só se poderem movimentar desenhando sobre a folha. É pedido aos participantes que respondam ao desafio de uma forma original e menos óbvia. O desenho acaba por surgir como meio para conseguir algo, neste caso atravessar a folha de uma forma inventiva.

Materiais: Papel de cenário, Grafites, Marcadores, Lápis de Cera.

Enunciado:

- Escolhe um ponto de partida e um ponto de chegada em duas das extremidades do papel de cenário.
- Escolhe um ou dois dos materiais disponibilizados.
- Começa a movimentar-te sobre o papel de cenário, escolhendo um percurso que pode ser direto ou não até ao ponto de chegada.
- Por cada passo que deres, terás de deixar uma marca no papel de cenário com o material que escolheste, para que possas avançar, até chegares à outra extremidade.
- Esforça-te para que a marca produzida pelo teu corpo seja original e distinta. Terá que ser única.
- No final, em grupo, vamos refletir: o corpo pode desenhar?

Nota: esta aula teve a duração de 45 minutos, o que corresponde a um tempo letivo.

A aula começou com a troca de impressões acerca dos resultados do exercício da aula anterior. Explicou-se mais uma vez aos alunos como se pretendia que experienciassem diferentes situações ou contextos de desenho, de modo a suscitar a compreensão da especificidade desses mesmos contextos.

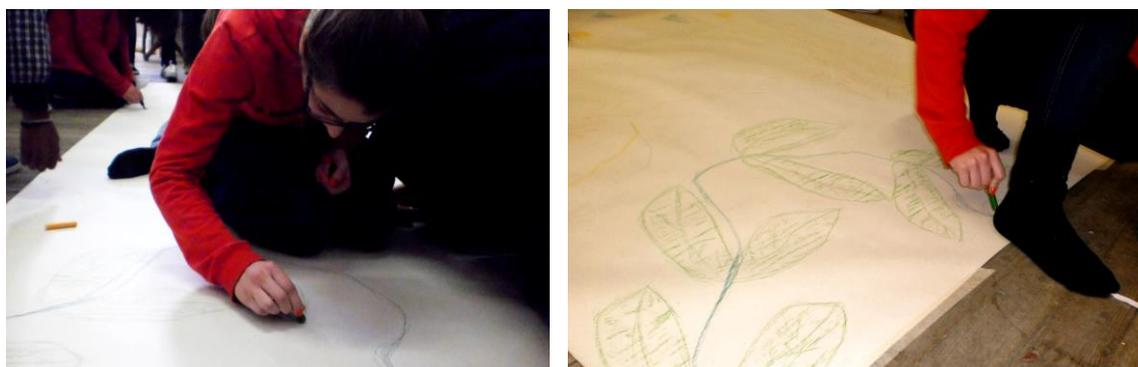
Foram partilhados os conteúdos a trabalhar neste exercício e foi feita a leitura acompanhada do enunciado, para que fosse interpretado corretamente.

O entusiasmo e expectativa dos alunos levou-os a quererem iniciar o exercício, pelo que logo escolheram os materiais que queriam utilizar e se colocaram em torno da grande folha de papel de cenário que cobria uma grande área do chão da sala de aula.

Neste momento, o desejo de começarem a desenhar regrediu, pois os alunos sentiram-se intimidados e percebeu-se que isso se devia a estarem preocupados com o que poderia resultar da sua intervenção. Não entenderam, à partida, que o que era pedido era que não valorizassem tanto o resultado, mas sim o processo e o seu movimento, a ação de desenhar.

O exercício não deixou de ser interessante para os alunos, que se esforçaram por deixar a sua marca pessoal ao longo do percurso que resolveram definir, mas fizeram-no sem aproveitar o desenho que surgiria imediatamente do movimento e da ação, pelo que não se conseguiu alcançar totalmente os objetivos delineados para esta experiência, o que já não foi possível retificar, por questões de tempo, com esta turma.

No entanto, foi conseguido um desenho coletivo em que cada um deixou a sua marca, uma marca com significado em vez de um vestígio, o que acaba por ser um desenho com um sentido, mas em moldes muito diferentes do que os alunos estavam habituados. Foi uma experiência enriquecedora e viável para criar um momento de interação coletiva e criativa (Figuras 36 e 37).



Figuras 36 e 37 . Exercício *Travessia*, 10º M. Fonte: Própria.

7.3.2. Aula 4: 10º L

Depois da última aula realizada com a turma M, sentiu-se a necessidade de reformular o exercício *Travessia*, dedicado a trabalhar o desenho produzido pelo movimento do corpo no espaço, de modo a melhorar a percepção dos conceitos e objetivos pelos alunos. Chegou-se à conclusão de que o exercício não foi proposto da forma mais adequada. Nesta aula, o título e o enunciado foram alterados, de modo a que se provocasse um desenho menos intencional, mais espontâneo, que não levasse os alunos da turma L a racionalizar tanto as suas intervenções como os seus colegas.

Insistiu-se na criação de um desenho menos intencional, mais performativo, em que processo e resultado estariam intimamente ligados.

Exercício: Estafeta

Sinopse: Neste exercício estabelece-se, novamente, uma relação estreita entre a ação de desenhar e o movimento no espaço, levando-a ainda mais longe. Propõe-se aos alunos que sejam rápidos e dinâmicos (agindo de forma espontânea) trabalhando individualmente para conseguir um desenho coletivo.

Materiais: Papel de cenário, Grafites, Marcadores, Lápis de Cera.

Enunciado:

- Escolhe em conjunto com todos os colegas, o ponto de partida, o ponto de chegada e os vários pontos onde se 'passa o testemunho' para a nossa 'estafeta'.
- Escolhe um dos materiais riscadores disponibilizados.
- Começa a movimentar-te sobre o papel de cenário, escolhendo um percurso que pode ser direto ou não até ao ponto de passagem do testemunho.
- Por cada passo que deres, terás de deixar uma marca no papel de cenário com o material que escolheste, para que possas avançar.
- O exercício deve ser dinâmico: não há equipas neste jogo, mas pretende-se que demores o mínimo tempo possível, a produzir o desenho mais original possível. O objetivo é produzir, assim, um desenho coletivo em que cada um dá o seu contributo individual.

Nota: esta aula teve a duração de 45 minutos, o que corresponde a um tempo letivo.

Esta aula iniciou-se com a apresentação do novo exercício, *Estafeta*, frisando-se as diferenças relativamente ao trabalho da *Linha e Corpo como Elementos Pictóricos*, realizado na aula precedente, com esta turma. Além de se trocarem impressões acerca dos resultados do exercício da aula anterior, explicou-se mais uma vez aos alunos como se pretendia que experienciassem diferentes situações ou contextos de desenho, de modo a suscitar a compreensão da especificidade desses mesmos contextos.

Foram partilhados os conteúdos a trabalhar neste exercício e foi feita a leitura acompanhada do enunciado, para que fosse interpretado corretamente. Para evitar o que tinha acontecido com a outra turma, a explicação foi mais detalhada e simulada, como que num treino para este exercício (também) físico.

O exercício foi realizado como previsto, os alunos, de forma dinâmica, um a um, foram deixando as suas marcas no papel de cenário que ocupava o chão, produzindo percursos que ora se repetiam, ora apresentavam algumas variantes, que culminavam nos pontos determinados em conjunto (Figuras 38 a 41).

No final do exercício, foi feita uma reflexão em conjunto, num momento de diálogo em que os alunos manifestaram as suas sensações em relação à experiência que tinham acabado de realizar. Abordou-se a importância da ação, do processo, da escolha de um percurso aliada à falta de controlo sobre o que era o resultado, não só pela rapidez e ritmo do exercício, mas também por, num todo, um só desenho ter sido realizado por muitos alunos.

Afinal, os alunos desta forma perceberam que, o que importava, era o processo e o modo como o corpo pode ser instrumento de desenhar, de forma mais ou menos involuntária, mais ou menos carregada de sentido (e sentimento, se assim o quisermos entender). Este desenho, que resulta do registo da ação, faz coincidir processo e resultado, não é controlado totalmente, mas cada aluno movimentou-se sobre a folha de um modo particular, e cada aluno registou o movimento, também, de um modo particular.



Figuras 38 e 39 . Exercício *Estafeta*, 10º L. Fonte: Própria.



Figuras 40 e 41 . Exercício *Estafeta*, 10º L. Fonte: Própria.

7.4. Reflexão Sobre a Unidade

Depois de cada momento de reflexão conjunta no decorrer dos exercícios e no final de cada aula desta unidade, procedeu-se a uma reflexão mais à distância, que aconteceu também no final do projeto *Retratos do Conhecimento*, e que encerrou a Unidade *Desenhar no Espaço*.

O olhar em retrospectiva permitiu perceber como os alunos tinham interiorizado ou não os conceitos abordados, bem como se tinham tirado partido das experiências para alargar o seu nível de entendimento de diferentes modos de entender o desenho e ainda se se tinham apropriado desses conhecimentos para os usar na prática, nos seus projetos individuais para a concretização dos retratos pedidos pela sua professora de desenho. Esta reflexão, por escrito, feita anónima e individualmente pelos alunos através de um questionário, serviu também para que os alunos avaliassem as práticas letivas realizadas, o tipo de abordagens e as estratégias utilizadas pela professora na transmissão dos conteúdos.

O instrumento de diagnóstico criado é uma forma de reflexão e de avaliação, que tornou possível a recolha de dados que não tivessem como fonte apenas impressões subjetivas sobre a realização da unidade didática *Desenhar no Espaço*.

Na primeira parte da ficha, onde são avaliados pelos participantes aspetos gerais da unidade didática que se prendem com os seus principais objetivos, segundo uma escala entre 1 e 5 (que corresponde respetivamente a nunca e quase sempre), foi

concebido um quadro, exposto em baixo, que nos permite observar e confrontar a média da avaliação realizada pela totalidade dos alunos que participaram neste momento.

Na segunda parte do questionário, são pedidos comentários mais específicos e também subjetivos relativamente às aulas, que se pretendem mais desenvolvidos, em texto. Estas perguntas constituem ainda como que uma avaliação formativa para os alunos, em que eles próprios têm que construir ideias e sedimentar aprendizagens, livres da avaliação individual e sumativa, que poderia ser mais castradora e intimidativa, logo menos realista. Para o cumprimento dos objetivos desta prática supervisionada, este foi um momento muito importante de diagnóstico e de avaliação quanto à adequação das práticas à realidade específica destes alunos.

Nota: esta aula teve a duração de 45 minutos, o que corresponde a um tempo letivo.

Questionário: Avaliação – Reflexão Sobre as Aulas

Parte I

- Conheceste e entendeste novos e alternativos conceitos de Retrato, além dos que foram realizados ao longo da História da Arte, a partir da apresentação e discussão realizadas em aula?
- Consideras que a apresentação de diferentes formas de Retrato foi importante para o desenvolvimento do teu trabalho de Desenho Retratos do Conhecimento?
- Achas que esta unidade didática Desenhar no Espaço conseguiu promover a reflexão sobre o Desenho?
- Surgiu alguma forma de fazer e entender o Desenho que não consideravas antes?
- Pareceu-te que os exercícios te possibilitaram uma melhor compreensão do valor dos elementos estruturais do Desenho?
- Consideraste as estratégias utilizadas, motivadoras e promotoras da aprendizagem?
- Parece-te que a experiência que tiveste por intermédio das situações propostas te possibilitou a construção de um novo conceito de Desenho no Espaço?
- Sentiste de alguma forma que estas experiências poderiam ser úteis no teu percurso, ao nível da disciplina de Desenho?

Parte II

Que comentários entendes pertinente fazer, relativamente às diferentes situações ou contextos de Desenho?:

Retrato

Descreve a tua experiência, ao tomares conhecimento da evolução do Retrato ao longo da História da Arte. Que diferenças encontras na forma e no significado de fazer Retrato antes e atualmente? A discussão realizada em aula fez-te pensar o Retrato segundo uma nova perspetiva?

Linha e Corpo como Elementos Pictóricos

Descreve a tua experiência, a partir do momento em que uma linha, a partir de um ponto, saiu de uma superfície... Conseguiu criar um desenho no espaço? Como relacionaste o percurso da linha com os elementos que existiam no espaço? De que forma incluiste o corpo nesse desenho?

Registo do processo e criação do desenho 'final'

Partindo do Desenho numa exploração pelo espaço, regressa-se a um suporte bidimensional através do registo fotográfico. O Desenho enquanto organizador de pensamento, comunicação e partilha desse pensamento.

Em que consistiu a tua experiência neste aspeto? Consideras que existe uma diferença entre os dois tipos de registo fotográfico pedidos? Que diferenças existem e qual a sua importância no processo de criação do teu desenho? Consideras que a imagem escolhida como 'final' pode ser um desenho?

Travessia/ Estafeta

Depois de nos focarmos no 'percurso' intencional formado pelo desenho, concreto, no espaço, passámos neste exercício a um desenho em que a movimentação no espaço, segundo um percurso, foi o mais importante. O Desenho, feito assim quase involuntariamente, de forma automática, é como um vestígio da ação. Concordas?

Qual achas que foi o teu papel neste exercício? Conseguiu concentrar-te mais no percurso do que no resultado? Achas que é possível que o Desenho aconteça sem qualquer intenção?

7.4.1. Aula 5: 10º L

Nesta aula criou-se um espaço de reflexão individual para os alunos, como uma sedimentação de ideias acerca das experiências realizadas nas aulas lecionadas ao longo desta prática supervisionada.

Os questionários foram apresentados e entregues aos alunos, com a explicação clara do que era pedido: respostas cuidadas, realistas e anónimas, que expressassem as suas impressões acerca dos processos segundo os quais realizaram os exercícios e acerca dos conteúdos que articularam.

Os alunos cooperaram de forma positiva, participando neste momento final de reflexão com a partilha das suas impressões acerca das experiências realizadas, manifestando interesse em que as suas opiniões fossem consideradas, tendo alguns expressado claramente como estas aulas foram gratificantes e importantes para a melhoria dos seus trabalhos.

Esta aula marcou o final da Unidade *Desenhar no Espaço* e, por força maior da organização das atividades letivas, não chegou a ser possível uma avaliação presencial dos trabalhos dos alunos. No entanto, os resultados foram posteriormente considerados e comunicados pela professora cooperante.

7.4.2. Aula 6: 10º M

O essencial nesta aula foi a criação de um espaço de reflexão individual para os alunos, pelo que no início da aula não se insistiu no diálogo. O questionário foi entregue e explicaram-se as questões colocadas e qual a sua finalidade. Ficou claro como as respostas seriam anónimas, para que os alunos não sentissem a pressão da avaliação como influência para o conteúdo das suas observações.

Os alunos reagiram bem a esta forma de diagnóstico, participaram e colaboraram, demonstrando que entendiam a pertinência do que era proposto e que era do seu agrado que se tomassem em conta as suas opiniões.

A aula serviu ainda como um 'encerramento' da Unidade, tendo sido as avaliações dos trabalhos posteriormente consideradas e comunicadas pela professora cooperante aos alunos, pois por uma questão de organização letiva não foi possível destinar uma aula à avaliação presencial dos trabalhos.

7.4.3. Questionário de Avaliação da Unidade Didática: Resultados

Quadro 5 . Resultados do Questionário de Avaliação da Unidade *Desenhar no Espaço*: Respostas dos Alunos.

Escala: 1 - Nunca | 2 - Raramente | 3 - Às vezes | 4 - Frequentemente | 5 - Quase Sempre.

Parâmetros Avaliados	Média	Varição
Conhecimento e entendimento de novos e alternativos conceitos de Retrato.	3,91	3 - 5
Importância da apresentação de diferentes formas de Retrato para o desenvolvimento do trabalho <i>Retratos do Conhecimento</i> .	4,09	2 - 5
Promoção da reflexão sobre o Desenho através da unidade didática <i>Desenhar no Espaço</i> .	4,13	3 - 5
Descoberta de novas formas de fazer e entender o Desenho, não consideradas antes.	4,04	3 - 5
Adequação dos exercícios para uma melhor compreensão do valor dos elementos estruturais do Desenho.	4,17	3 - 5
Adequação das estratégias utilizadas para motivação e promoção da aprendizagem.	4,09	3 - 5
Eficácia nas situações propostas para a construção de um novo conceito de Desenho no Espaço.	4,04	2 - 5
Utilidade das experiências para um percurso ao nível da disciplina de Desenho.	4,09	3 - 5

As médias apuradas a partir das respostas dos alunos (Quadro 5) permitem-nos concluir que a Unidade Desenhar no Espaço, assim como a Aula 0 (dedicada ao Retrato), proporcionaram que frequentemente se alcançassem os objetivos definidos.

Os parâmetros que mais alunos consideraram *quase sempre* terem sido cumpridos foram os que se relacionam com a importância da apresentação de diferentes formas de Retrato para o desenvolvimento do trabalho *Retratos do Conhecimento*, a descoberta de novas formas de fazer e entender o Desenho, não consideradas antes, e com a adequação dos exercícios para uma melhor compreensão do valor dos elementos estruturais do Desenho. Este último aspeto, o melhor ‘pontuado’, evidencia que a escolha dos exercícios na perspectiva dos alunos foi eficaz, reforçando a sua pertinência numa unidade a lecionar.

Em todos os aspetos avaliados houve pelo menos cinco alunos que consideraram que *quase sempre* se cumpriam os objetivos apontados, no entanto, relativamente ao segundo, dois alunos que consideraram que *raramente* tenha sido importante a apresentação de diferentes formas de retrato e, no sétimo parâmetro, um dos alunos considerou *raramente* ter sido promovida a construção de um novo conceito de Desenho.

Na generalidade, como o quadro indica, as respostas foram muito favoráveis e demonstram que as experiências proporcionadas aos alunos tiveram uma influência séria para o desenvolvimento das suas ideias, dos seus conhecimentos e das suas competências ao nível do desenho. Os resultados são satisfatórios também porque indicam que os próprios alunos têm essa consciência e, levados a pôr em prática o seu espírito crítico, manifestam-se de forma positiva.

Podemos concluir ainda que o objetivo de alargar e enriquecer os conceitos sobre o que pode ser o desenho (e sobre a arte em geral), através da prática e da reflexão, foi conseguido de forma muito satisfatória. O sucesso da unidade e o empenho e entusiasmo manifestados pelos alunos ao longo das aulas, não desmobilizados por um eventual “avançado” grau de complexidade dos conceitos abordados, parece ser um indicador da necessidade e pertinência deste tipo de abordagens no contexto da educação artística. Alguns dos comentários deixados por escrito na parte II do questionário realizado aos alunos estão reproduzidas em seguida.

Retrato:

“Não tive História da Arte mas aprendi na aula de Desenho.”

“Aprendi que um retrato não é apenas um rosto, mas pode ser representado de outras maneiras, como símbolos ou palavras.”

Linha e Corpo como Elementos Pictóricos:

“Tive algumas dificuldades mas percebi o conceito.”

“Criar um desenho no espaço foi o meu desafio favorito. Relacionei a linha com o espaço como ponto de partida e tornei a linha parte do corpo. Tornei a linha ‘superior’ ao próprio corpo.”

“Sim, consegui criar um desenho no espaço, o percurso da linha inteirou-se com os elementos do espaço, usando-os como fundo, um meio onde a linha se destaca. Incluí o corpo no desenho de uma forma pouco original, mas que correspondia ao pedido, prendendo o corpo na linha.”

Registo do processo e criação do desenho ‘final’:

“O desenho no espaço é diferente da fotografia. Enquanto no espaço temos uma visualização das várias partes do trabalho, podemos olhar de qualquer ponto de vista, na fotografia final apenas temos um ponto de vista.”

“Uma fotografia só tem que ter um campo de visualização, é uma imagem e não mais, enquanto o desenho no espaço tem 360 graus de visualizações possíveis, e todas elas devem estar aceitáveis. É essa a verdadeira dificuldade do desenho no espaço. Sim, considero que a minha imagem pode ser um desenho.”

Travessia/ Estafeta:

“Acho que foi interessante ver os diferentes percursos e o resultado final parecia abstrato.”

“Concordo com o aspeto de que foi um processo automático. O meu papel neste exercício foi apenas ser ‘mais uma linha’. Apenas me concentrei nos pontos por onde a linha tinha de passar. Sim, qualquer risco se pode tornar um desenho, quer seja feito com intenção ou sem.”

Como vemos, os alunos do curso de Artes Visuais beneficiariam com um ensino em que se incluiu uma abordagem diferente ao desenho, particularmente, e também às artes em geral, adicionando-se assim conteúdos e práticas que preenchem uma lacuna infelizmente existente nos seus currículos e nas práticas de muitos professores.

É necessário alargar os horizontes dos jovens e levá-los a olhar mais longe, é necessário colocar em questão métodos de ensino desadequados ao nível de desenvolvimento das ideias e da investigação acerca do ensino artístico a que podemos ter acesso hoje em dia.

8. Avaliação

A natureza dos conceitos e das práticas envolvidos nesta Unidade permitiu uma avaliação *criteria*, em que se tem em conta todo o percurso de construção de ideias e apreensão de conteúdos através de diálogos, interações e práticas através dos quais se desenvolvem os conteúdos programáticos.

Os elementos de avaliação considerados correspondem à apreciação da participação dos alunos, da natureza das suas respostas aos exercícios propostos, tanto ao longo do processo como no resultado dos exercícios.

Foi necessário avaliar cada exercício de forma adequada e também a globalidade da evolução que cada aluno demonstrou ter conseguido, atribuindo-se pesos diferentes a cada um dos exercícios e sempre tendo em conta que o mais importante era perceber o nível de evolução do aluno em relação ao entendimento de novas conceções do desenho.

Utilizaram-se os critérios definidos para a disciplina, de acordo com o programa e as normas da escola, embora cada exercício tivesse um peso diferente na classificação final, que foi considerada na avaliação final da disciplina de Desenho. Foram realizadas tabelas de avaliação, uma para cada turma, com discriminação da ponderação dos critérios (Apêndices 15 e 16). Para cada aluno, esta avaliação teve um peso para a sua nota, contando como um dos exercícios realizados fora do contexto de aula, como o diário gráfico, por exemplo. As avaliações realizadas pelas restantes professoras que desenvolveram a sua prática supervisionada com a mesma professora cooperante, e com as mesmas turmas, tiveram o mesmo peso na nota final dos alunos.

Os alunos foram informados acerca dos critérios de avaliação e das implicações do seu desempenho na sua classificação, mas este não foi um fator de grande relevância para o seu interesse ou preocupação no cumprimento das tarefas. Este é um aspeto que é positivo, na medida em que revela que o empenho positivo dos alunos foi autêntico; por outro lado, a relativização do peso da avaliação fez com que, fora dos momentos em aula, muitos não tivessem cumprido com uma das tarefas propostas: entregar, em formato digital, as imagens pedidas no exercício *Linha e Corpo como Elementos Pictóricos*. No entanto, não faltaram elementos (recolhidos presencialmente) para concretizar as avaliações, devido à intensiva recolha de dados presencialmente, que prova que os alunos realizaram todas as tarefas, embora não tenham entregue o que ficaria como registo, feito por eles próprios.

A Unidade foi concebida, em toda a sua estrutura, de modo a que os alunos fossem conduzidos ao sucesso, o que realmente aconteceu, embora em graus diferentes. Por isso, tem sentido existir uma escala; todos os resultados são positivos, mas em diferentes níveis. Devido à natureza das tarefas, dedicadas à interação e cooperação entre alunos, é mais difícil comparar o rendimento entre uns e outros, nos seus trabalhos em grupo e também nos seus percursos individuais, com diferentes fases, de diferentes naturezas e durações (Perrenoud, 1993, pp. 85-86). Por uma questão prática e de integração, utilizou-se a escala de 0 a 20, e as notas atribuídas individualmente aos alunos variam entre o 12 e o 17, não existindo diferenças consideráveis entre as duas turmas.

Embora se traduza em resultados numéricos, este modo de avaliar está intimamente relacionado com a conceção de ensino que se adotou, em que se valoriza, mais do que um resultado, a capacitação e a autonomia dos alunos na apropriação dos conceitos, na concretização de ideias, bem como da sua motivação intrínseca e do seu desejo de descobrir e de fazer. Dá-se importância à cooperação entre alunos, em detrimento da competição, à educação e ao desenvolvimento de cada um como pessoa (Perrenoud, 1993, p. 84).

9. Resultados: Análise e Reflexão

A Unidade Didática *Desenhar no Espaço* contribuiu, como desejado, para um conhecimento mais alargado do desenho, a partir da exploração, na prática, de diversas maneiras de fazer e de conceber o desenho, assumidamente diferentes das que eram conhecidas pelos alunos.

Promoveu-se a reflexão sobre o desenho e o pensamento acerca dos processos que o envolvem e constituem, na manipulação dos elementos estruturais da linguagem plástica. Os alunos passaram a dominar e a compreender melhor o valor dos elementos estruturais do Desenho e, por intermédio das experiências realizadas e das estratégias utilizadas, tiveram a oportunidade de participar na construção de um conceito que antes não tinham imaginado existir, o de *Desenho no Espaço*.

Foi muito importante que, primeiro que tudo, os alunos percebessem como diferentes artistas, segundo diferentes processos, puseram em causa a necessidade de usar um suporte bidimensional para desenhar, para trabalhar os elementos estruturais da linguagem plástica que eram já do conhecimento dos alunos: o ponto, a linha, a mancha. Depois, durante o exercício *Linha e Corpo como Elementos Pictóricos*, os alunos interiorizaram a ideia de que uma linha pode, a partir de um ponto, sair de uma superfície bidimensional, para depois constituir um desenho no espaço. Quase todos conseguiram relacionar a configuração da linha com os elementos que existiam no espaço, embora o tenham feito em áreas de dimensões muito diferentes, havendo uma tendência para escolher lugares particulares da sala, mais próximos das paredes ou das mesas de trabalho, devido à complexidade dos elementos existentes no espaço da sala de aula (estiradores, cadeiras, móveis, outros trabalhos que estavam expostos, etc.). No entanto, alguns arriscaram e ocuparam espaços de maior dimensão, ou então saíram da sala para o corredor da escola, que era um espaço mais neutro. Estas escolhas revelam como a maioria dos alunos considerou o peso dos vários elementos que constituíram uma composição no espaço, todos eles carregados de determinada *centricidade*, determinante para a *composição* de um desenho. Na prática, os conceitos estudados estavam a ser trabalhados, o que à partida constitui o sucesso do exercício.

O corpo foi, neste primeiro exercício, também incluído, o que contribuiu para que os alunos tivessem mais facilidade em criar um desenho menos frio, mais ligado a si mesmos. No entanto, usaram-no mais como um elemento estático, como uma forma (muitas vezes *central*) que fazia parte da composição e a estruturava, mas sem explorarem um percurso realizado fisicamente pelo corpo no espaço, que 'levasse a

linha consigo' (tal como era pedido no enunciado). O facto de escolherem espaços mais limitados na sala (o que é compreensível, devido à necessidade fisiológica de criar um enquadramento) ajudou a que não se explorasse tanto o desenho como resultado de uma estrutura que era gerada pelo percurso do movimento.

Nesta exploração do desenho pelo espaço, os alunos foram, tal como pedido, registando os seus processos em fotografias, e no final regressou-se a um formato bidimensional, também através do registo fotográfico, para a criação de um 'desenho final', o que fez com que se passasse imediatamente do desenho no espaço ao desenho enquanto organizador de pensamento, comunicação e partilha desse pensamento. A maioria dos alunos teve dificuldade em captar uma única imagem que apresentasse o desenho, mas, por outro lado, foi mais fácil criar uma imagem que os satisfizesse, pois mais facilmente conseguiam um bom resultado, por poderem escolher um enquadramento. Devido à natureza de alguns trabalhos em que mais felizmente se alargou o espaço do desenho, foi ainda mais difícil realizar uma fotografia, uma *única* fotografia que o representasse. Todos os alunos perceberam a diferença entre um registo do processo e uma fotografia final, que valia como um desenho. Infelizmente, foram poucos os alunos que entregaram esse resultado 'final' (a fotografia em formato digital), apesar de ter sido pedida como elemento para avaliação. No entanto, alguns realizaram essa fotografia com máquinas fotográficas das professoras e houve uma recolha intensiva de registos dos processos de trabalho de todos os alunos.

Depois de nos focarmos no percurso intencional do desenho, concreto, no espaço, passou-se a um desenho em que a movimentação do corpo no espaço, segundo um percurso, era o mais importante. O Desenho, feito assim quase involuntariamente, de forma automática, seria como um vestígio da ação.

No exercício *Travessia*, quis-se que os alunos conseguissem pôr em prática essa conceção do desenho no espaço, no entanto, em vez de vestígios, desenharam marcas, pensadas, previstas e individualizadas. No enunciado pedia-se, efetivamente, uma marca; pretendia-se que fosse deixada involuntariamente, mas de forma original. Todas estas premissas para o exercício, combinadas, geraram alguma confusão e desviaram a atenção e dedicação dos alunos para o que lhes era mais familiar, acabando por não alcançar os objetivos desejados. No entanto, acabaram por responder bem ao entendimento de uma outra forma de desenhar, no coletivo.

No exercício *Estafeta*, que resultou da adaptação da *Travessia*, conseguiu-se colmatar as dificuldades sentidas. Infelizmente só foi possível realizá-lo com uma das turmas, o 10º L. Os propósitos do exercício eram os mesmos, mas o enunciado, e a maneira de o apresentar, foram diferentes, o que foi determinante para o sucesso da

experiência. Os alunos responderam de forma eficaz, dinâmica e espontânea, e revelaram a necessidade de, no final do exercício, perceber e entender o seu significado (e a ausência de um significado). Era esse o propósito do exercício, além de proporcionar uma experiência nova, gerar discussão acerca do seu sentido, da ausência ou não de uma intenção no ato de desenhar, do uso do corpo como um 'riscador'.

Conseguiu-se o resultado desejado, mas ficou a vontade de levar esta experiência mais longe, de realizar mais exercícios e mais aulas em torno do *Desenhar no Espaço*, pois o conceito não se esgota facilmente, pelo contrário. Percebeu-se que os alunos sentiram isso mesmo, pela vontade notória de realizar mais aulas deste tipo e tendo alguns feito questão de alterar os seus projetos na disciplina (nomeadamente nos *Retratos do Conhecimento*) no sentido de os tornar *desenhos no espaço*. Muitos manifestaram por escrito, e principalmente junto da professora Conceição Ramos, como estas aulas foram importantes para o seu entendimento de novas concepções de desenho, o que se revela muito positivo. Assim se conclui que as estratégias utilizadas foram realmente motivadoras e promotoras da aprendizagem, bem como úteis para os percursos dos alunos, ao nível da disciplina de Desenho.

Não foi possível realizar, como previsto, uma aula de apresentação e avaliação presencial dos resultados, infelizmente. No entanto, a avaliação foi concretizada criteriosamente, e importante para a própria avaliação desta unidade.

Refletindo, parece-nos fundamental que experiências didáticas como esta, num ensino artístico que se pretende atual, têm todo o sentido, desde que com os seus propósitos bem definidos e devidamente partilhados com os alunos. Perante a diversidade de concepções e práticas artísticas, que se tem agudizado desde as vanguardas, o desenvolvimento a nível curricular de abordagens transversais que integrem essa mesma diversidade de uma forma organizada, sistematizada e pedagogicamente eficaz, tem todo o sentido e uma viabilidade prática.

Em última instância, a procura da melhor e mais eficaz via para os alunos se apropriarem do conteúdo curricular, nesta ação de ensino particular, é a razão de ser do processo de criar ensino que foi adotado. Envolve a contínua adaptação das estratégias relativamente ao currículo existente e ao que se formula. Assim, as estratégias adequaram-se ao currículo, aos alunos após uma análise da sua situação e contexto, com vista a alcançar os objetivos propostos.

Para que a desigualdade entre os alunos não resultasse em fracasso ou desilusão, tentou-se chegar a todos e às suas singularidades, através da reflexão na ação, do diálogo com os materiais na situação de aula, na ação com os alunos e também no contexto coletivo com os outros professores, felizmente numa escola que

permite ao professor desenvolver novas possibilidades de ensino, estendendo o efeito dessa reflexão da esfera individual para a esfera coletiva (Shön, 2000; Alarcão, 2003). Denota-se assim como é viável e eficaz agir como um professor reflexivo e existir uma formação de professores baseada na investigação, atribuindo-se importância às culturas colaborativas, ao trabalho em equipa, ao acompanhamento, supervisão e avaliação dos professores (Nóvoa, 2009, p.14).

É de salientar também o sucesso da *pedagogia ativa*, em que o professor trabalha para possibilitar e assegurar que os alunos tomem parte ativa no processo educativo, na criação e desenvolvimento de projetos, de realizações concretas, de forma orientada e coordenada (Perrenoud, 1993). Segundo as *novas didáticas*, foi fulcral colocar o aluno como sujeito ativo na sua aprendizagem, não sendo o professor um mero transmissor de conhecimentos, bem como a insistência sobre uma construção progressiva de conhecimentos em que o *saber fazer* tem uma grande importância, na concretização prática dos conceitos. Privilegiaram-se competências funcionais e globais, mais que saberes fragmentados, valorizando-se a autonomia dos alunos, bem como a sua motivação intrínseca e do seu desejo de descobrir e de fazer e ainda a cooperação entre alunos, em detrimento da competição (Perrenoud, 1993, p. 84).

Como era de esperar perante este sistema didático, os alunos foram colocados perante escolhas muito mais abertas, mas também mais complexas e para alguns mais angustiantes do que numa didática tradicional. As propostas realizadas levaram-nos a entrar num *turbilhão de possibilidades*, em que tinham de ser ativos, inventivos, desenvolver ideias, tomar iniciativas, simultaneamente autónomos e capazes de trabalharem em grupo, suficientemente investidos no seu trabalho para levarem as tarefas a cabo, suficientemente descentrados para negociarem a divisão do trabalho e os projetos com os outros (Perrenoud, 1993, p. 86). O conformismo, a alienação e a passividade dos alunos foram assim menos fáceis de acontecer, sendo necessário um trabalho intelectual mais presente e construtivo.

Conseguiu-se trabalhar conteúdos provenientes da natureza própria da arte, através do uso de materiais e utensílios, partindo-se do princípio que não existe uma fórmula ou definição para a qualidade em arte que possa ser transmitida aos alunos, não existe uma prescrição, tal como não existem prescrições para criar uma obra de arte. Focou-se o que caracteriza um objeto de arte, as suas inerentes qualidades artísticas: a forma como o trabalho é organizado para incorporar a vivacidade, a intensidade e singularidade de uma ideia, qualidades que surgem necessariamente do compromisso individual na exploração da realidade. Os alunos compreenderam como outros artistas deram forma a ideias e sentimentos, como desenharam símbolos

particulares para transmitir um significado, como usaram utensílios e materiais, no sentido de ajudar a que cada aluno/indivíduo encontrasse formas de materializar as suas próprias ideias e sentimentos (Hausman, 1967, p. 14).

Insistiu-se em criar oportunidades de experienciar problemas específicos, próprios da linguagem da arte e mais particularmente do desenho, e, espontaneamente, os alunos trabalharam as regras da composição, colocando-se simultaneamente no olhar do artista e do observador, percebendo como a nossa maneira de perceber o mundo é guiada pelas tendências *cêntrica* e *excêntrica*, próprias da motivação humana. Exploraram conceitos complexos de uma forma que se revelou simples e eficaz, tendo de lidar com a interação das forças e vetores que faz viver uma composição artística, para que se criasse uma significação das formas visuais. Formas, cores, movimentos, foram organizados numa composição visual de modo a impulsionar algo, segundo a sua perspectiva e a sua motivação (Arnheim, 2001).

Ao *Desenhar no Espaço*, os alunos passaram pela dificuldade da inexistência de uma *moldura*, um enquadramento prédefinido, determinado pelos limites que existiriam numa folha, ou num quadro. Sem a referência dessa moldura, que limita o campo visual, foi um verdadeiro desafio estruturar uma composição, pois a passagem do desenho para o espaço trouxe consigo a dificuldade da conjugação de infinitas excentricidades. Ao entrar no espaço do observador, no chão, nas paredes, nos espaços vazios da sala, os alunos perceberam como o desenho se torna impossível de ver na sua totalidade, não é possível perceber todas as formas ao mesmo tempo ou ter consciência do seu efeito num todo, com clareza. Entenderam também que, em contrapartida, a envolvimento de quem observa este tipo de desenho é maior.

O valor pictural do ponto e da linha, a partir do primeiro encontro do utensílio/da matéria com a superfície de um plano material, e a sua transformação em linha que passa a ocupar o espaço tridimensional foram postos em evidência. Os vários elementos, conforme as dimensões e também a forma que adquiriram, passaram a revelar uma significação interior (Kandinsky, 2002, p. 41). Os alunos ganharam, assim, a consciência de que é a relação entre os vários elementos numa composição que define o valor de cada elemento que a compõe (Kandinsky, 2002, p. 45). Entenderam, na prática, como a construção excêntrica dos elementos provoca múltiplas ressonâncias, que formam determinadas ressonâncias entre si, o que pode provocar efeitos bastante complexos a partir de elementos simples. Esses efeitos podem ser provocados e moldados pela dimensão e localização dos elementos, pela sua multiplicação, pela matéria de que são feitos. São múltiplas as variáveis a definir o valor de cada elemento e o resultado dos efeitos na composição (Kandinsky, 2002, p. 127); ponto, linha e plano

são essenciais na criação de uma composição, mas dependem também dos materiais e utensílios usados, dos processos.

Colocando-se o pensamento sobre o desenho em evidência, os diferentes processos propostos permitiram que os alunos percebessem de outra forma o funcionamento do desenhar, concluindo-se assim que o processo e os resultados desta Unidade foram bastante satisfatórios. No entanto, não podemos deixar de pensar como seria interessante realizar este projeto em mais tempo, de forma mais completa. Fez-se o possível de acordo com o tempo e as condicionantes existentes, mas, para que a imaginação e a capacidade criativa dos alunos fossem mais libertadas e fortalecidas, seria necessário um programa mais completo, que envolvesse, de forma artística, mais forças e habilidades físicas, sensoriais, espirituais e intelectuais, que devem estar igualmente disponíveis e agir em conjunto no desenhar (Itten, 1975, p.12).

É essencial tentar que o indivíduo estudante se construa como uma pessoa criativa bem integrada. O treino do corpo como um instrumento da mente é de grande importância para a pessoa criativa, pelo que seria preponderante, nesta Unidade Didática, incluir mais exercícios que envolvessem a sensibilização, a respiração, o domínio e a libertação dos movimentos e, conseqüentemente, da mente. Deseja-se que existam mais oportunidades como esta, para concretizar um projeto pedagógico e artístico mais rico.

Resta acrescentar a esta reflexão que, com esta Unidade Didática, procura-se delinear um percurso possível. Concebeu-se uma série de exercícios em torno de uma concepção, que não se esgota, pois o próprio desenho é um campo em aberto. A partir da clarificação dos conceitos, os alunos podem tornar-se mais conscientes das suas implicações, limites e possibilidades, para que daí novos caminhos possam surgir.

Surgiram também novas possibilidades para o ensino e para a prática artística, que de forma feliz se concretizaram em aprendizagens de alunos e professores.

Conclusão

Na sequência da reflexão sobre a experiência pedagógica que aqui se relata, partilham-se agora algumas conclusões, relativas à ação do professor, à construção da sua identidade e às implicações que estas podem ter ao nível do ensino e da aprendizagem dos alunos.

O projeto concebido foi concretizado, perfeitamente integrado no enquadramento pedagógico existente e intimamente acompanhado pela professora cooperante Conceição Ramos. Seguindo a orientação do professor João Paulo Queiroz, a investigação focou, não só o que é ser professor, mas mais especificamente o que tem sentido ser-se como professor na área das artes. Estudámos como esse sentido pode concretizar-se numa situação prática, como a Unidade Didática *Desenhar no Espaço*.

Segundo alguns autores, foi possível concluir que fazemos parte de um sistema que tende para uma lógica de organização em que os resultados parecem ser mais importantes que os meios e as aprendizagens propriamente ditas. Como agentes fulcrais perante as mudanças da atualidade, os professores são elementos insubstituíveis, não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados, adequados à realidade dos alunos (Nóvoa, 2009, p.13). É importante que não percamos de vista, independentemente da lógica que possa estar associada ao ensino, a finalidade da educação, bem como a responsabilidade de manter a construção da nossa identidade como professores assente no saber, na integração, na cultura e na socialização, nas relações entre seres humanos que crescem em conjunto.

A população docente, da qual fazemos parte, tem de enfrentar, como na maioria das sociedades ditas desenvolvidas, sérios constrangimentos e exigências ao nível da possibilidade de um bom e justo trabalho como professor. Todos sabemos já que a universalização (neste universo particular) do acesso ao ensino acarreta benefícios, mas também a exigência de lidar com muitos mundos diferentes num só: o da sala de aula. Mundos de pessoas com características díspares, de famílias equilibradas, instáveis ou desestruturadas, mundos diferentes de acordo com a escola e os seus atores, mundos de informação que penetra a todo o instante nos nossos espaços físicos e psicológicos, em forma de imagens e de apelos que nos podem distrair.

Muitas vezes, como observámos, as políticas e a forma como o ensino se organiza atualmente, obrigam-nos a estar distantes dos nossos pontos de equilíbrio, dos nossos próprios mundos pessoais, que nos definem. No entanto, precisamos ser

peças capazes e completas, os alunos precisam disso para aprenderem melhor, para crescerem mais saudavelmente e a sociedade precisa muito de ter bons professores. Se temos muito a nosso cargo, a nossa responsabilidade deve focar-se no que nos define: a nossa função, o nosso saber, o nosso poder na ação e a reflexão individual e coletiva.

Devemos questionar o nosso próprio ensino como uma base para nosso desenvolvimento, mantendo disponibilidade para permitir que outros professores nos observem e intervenham no nosso trabalho, discutindo-os numa base de honestidade. O envolvimento neste tipo de prática, *reflexiva* e *colaborativa*, implica uma abertura de espírito para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros nas práticas, nas crenças, imagens e valores dos quais fazemos parte.

A procura da melhor e mais eficaz via para os alunos se apropriarem do conteúdo curricular, numa ação de ensino particular, deve ser a razão de ser do processo de *criar* ensino e envolve a contínua adaptação das estratégias relativamente ao currículo existente e ao projeto que se formula inicialmente, pois a qualidade do ensino individual e coletivo está associada a uma prática menos centrada nos resultados e mais na preocupação com a decisão, análise e compreensão dos processos de melhoria, indagação colaborativa e reflexiva.

Se faz parte dos nossos objetivos que a escola e a aprendizagem estejam no centro dos interesses dos alunos, temos que ir ao seu encontro, fazendo uma real ligação, a necessária, entre os indivíduos e a escola, o sítio onde aprendem o que lhes é útil e significativo. Ao desenhar cada projeto e cada estratégia, é necessário que tenhamos em conta as especificidades dos alunos. Por outro lado, é preciso que se defina o que nós próprios pretendemos que eles alcancem, isto é, quais as competências a desenvolver. Devemos perguntar-nos: "Como é que vou conceber e realizar uma linha de atuação, com que tarefas, recursos e passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam de forma eficaz o conteúdo que pretendo ensinar?".

Como professores de artes, temos ainda a missão de ser artistas enquanto professores, de estruturar o ensino e as aprendizagens com base no que é próprio da arte. Somos nós, professores, os agentes de ligação entre os alunos e o acesso à linguagem artística, e também por isso devemos associar pedagogia e processos de criação artística.

No ensino das artes plásticas em geral, e do desenho em particular, não podemos cingir-nos a limites convencionais. Para que cada aluno consiga perceber o que há de comum entre o que aprende na escola e o que pode ver no trabalho dos artistas do seu tempo (e de outros), temos de procurar que cada um domine o que é

essencial: como se processa a nossa maneira de ver e experienciar o mundo, como podemos agir sobre ele e a partir dele, como os elementos estruturais de uma linguagem se podem articular e compôr, como podemos refletir e criar de acordo com determinada concepção.

Assim se concebeu, nesta Unidade Didática, o desenho no espaço, no entendimento de como todas estas dinâmicas essenciais podem funcionar. O lápis, a caneta, o carvão, a grafite, o giz, o pastel, a tinta, o guache, ou a aguarela, aplicados sobre o papel, deixaram, como sabemos, de ser os materiais e técnicas exclusivos do desenho. Sabemos também que o desenho se separou, em situações mais extremas, dos limites da superfície bidimensional. Por isso, colocámos novas questões, a professores e a alunos: Será possível criar uma composição no espaço? Como? E de que forma se pode *Desenhar no Espaço* numa Unidade Didática?

Esta unidade constituiu, assim, um questionamento e uma aprendizagem coletivos, de professores e de alunos, que se concretizaram em projeto artístico: investigámos, projetámos, experimentámos e experienciámos, descobrimos, refletimos; voltámos a projetar, a concretizar e a encontrar conclusões. Tudo isto a partir de uma vontade autêntica e forte de criar algo novo, um projeto para desenhar no espaço, e perceber se é possível ensinar algo do desenhar desta forma.

Descobrimos que o desenho, trazido ao mundo através de uma prática consciente, pode ser uma representação ou autorepresentar-se, autoreferir-se, a partir dos seus elementos estruturais, numa composição. A duas ou a três dimensões, o desenho continua a refletir uma necessidade de ordenação entre tensões, de equilibrar as formas de acordo com determinado propósito, de projetar em imagem algo que se quer dizer através desta linguagem específica. Essa imagem, uma composição, é mais fácil e mais controlável no domínio da bidimensão, mas é possível o salto para o espaço; temos, no entanto, de ter em conta que esse salto implica energia extra, uma motivação diferenciada, e ainda uma *pedagogia ativa*.

É benéfico para todos nós, alunos, professores e artistas, sincronizados com a nossa época, descobrir que existem outras possibilidades de pensar e de fazer o desenho. Ter como objetivo expandir as ideias, o pensamento artístico, as suas práticas e a compreensão destas, é de extrema importância, visto que para a arte como para o seu ensino não há modelos ou fórmulas predefinidas a serem seguidas e mantidas. Esta percepção e vontade surgem da constatação, a partir das experiências concretizadas, de que o ensino artístico, no seu conteúdo e forma, está ainda obtusamente imbuído de academismos (clássicos ou contemporâneos) que urge desconstruir.

Arnheim, como vimos, previu a possibilidade de criar uma composição no espaço, principalmente na passagem para outras artes, e Kandinsky fez-nos perceber como determinados elementos essenciais e comuns às obras de arte, no campo das artes visuais, podem conter significado *em si* e gerar significado. Podemos procurar ensinar e encontrar o desenho noutras formas de arte, às quais ele é sempre comum, em que está intrinsecamente presente. Mas, se considerarmos o seu léxico próprio em particular, o que é elementar pode aumentar de escala e alastrar pelo espaço, envolvendo os que o ocupam também. Podemos, como Helena Almeida, desenhar o desenho, habitá-lo e torná-lo o tema, como tantos outros entendem que é possível e que, no fundo, é explorar um processo de criar, ao mesmo tempo que se põe em prática um processo de ensinar.

Este processo pode ser viável, em pequena ou em grande escala, desde que adaptado a um universo particular, sendo esta particularidade imprescindível, por ser como a *moldura* que enquadra o desenho, que o apresenta ao observador, mais ou menos participante na própria definição do que será esse desenho. É esse enquadramento particular que dotará a composição de significado, de sentido, por lhe dar um espaço definido para existir e para se construir, em que as tensões *cêntricas* e *excêntricas* guiam a organização dos elementos formais que dão corpo ao desenho, para que signifique *em si*.

Neste momento, não sabemos já se falamos no desenhar no espaço ou no desenhar de uma ação didática. A verdade é que forma e conteúdo, didática e desenho, se unem e complementam, agem em conjunto para que tenham uma significação real e partilhada. Por isso, nas várias reflexões realizadas ao longo deste relatório, definimos um posicionamento, entre correntes e teorias do ensino; desenhámos um professor que se relaciona com a sua prática letiva tal como se poderia relacionar com a prática artística. Esse professor ideal desenha a sua ação didática de forma holística, pensando e refletindo nos elementos que estruturam essa ação: não são pontos, linhas ou planos, mas sim alunos, escola, valores, identidades, fundamentos, teoria, prática.

Bibliografia

- AAVV (2010) . *A História da ESMAVC*. [Consult. 2012- 01] . Disponível em URL: <http://www.esec-m-a-vaz-carvalho.rcts.pt/historia.html>
- AAVV (2011) . *Ângelo de Sousa, Ainda as esculturas* . [Consult. 2013- 02] . Disponível em URL: <http://artistasunidosnacapital.blogspot.pt/2011/09/e-no-teatro-da-politecnica-vamos.html>
- AAVV (2010) . *A Patrona da ESMAVC* . [Consult. 2012- 01] . Disponível em URL: <http://www.es-mavazcarvalho.edu.pt/patrona.html>
- AAVV (s.d.) . *Art Collection: Helena Almeida* . [Consult. 2013- 08] . Disponível em URL: http://fladarte.addition.pt:8800/en/listObras.jsp?id_autor=17
- AAVV (2010) . *CAM Centro de Arte Moderna. Coleção. Ângelo de Sousa* . [Consult. 2013- 09] . Disponível em URL: <http://www.cam.gulbenkian.pt/index.php?article=66770&visual=2&langId=1>
- AAVV (s.d.) . *Desenhos: Dinâmicas Transdisciplinares* . [Consult. 2013- 08] . Disponível em URL: <http://moodle.esmavc.org/course/view.php?id=575>
- AAVV (2013) . *Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho – Regulamento Interno 2013* . [Consult. 2013- 09] . Disponível em URL: http://www.esec-m-a-vaz-carvalho.rcts.pt/data/ESMAVC_RegInterno.pdf
- AAVV (s.d.) . *Estrutura e Planificação Desenhos: Dinâmicas Transdisciplinares* . [Consult. 2013- 08] . Disponível em URL: <http://moodle.esmavc.org/mod/resource/view.php?id=21470>
- AAVV (s.d.) . *Plataforma Moodle ESMAVC* . [Consult. 2013- 08] . Disponível em URL: <http://moodle.esmavc.org/>
- AAVV (2010) . *Site Oficial ESMAVC* . [Consult. 2012- 01] . Disponível em URL: <http://www.es-mavazcarvalho.edu.pt/>
- AAVV (s.d.) . *Teatro Negro* . [Consult. 2013- 08] . Disponível em URL: <http://ciateatralcensuralivre.webnode.com.br/teatro-negro/>
- AAVV (s.d.) . *Uma Escola para o Conhecimento e Cidadania*. Projeto Educativo da ESMAVC.

AAVV (2011) . *Uma Escola para o Conhecimento e Cidadania*. Apresentação PPT para Avaliação Externa da ESMAVC.

ACASO, Maria (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Lod Libros de la Catarata.

ALARCÃO, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*, Porto Alegre: Ed. Artmed.

ALARCÃO, I. (2003), *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*, São Paulo: Ed. Cortez.

ARNHEIM, Rudolf (2001) . *O Poder do Centro: Um Estudo da Composição nas Artes Visuais (nova versão)*. Lisboa: Edições 70.

DAICHENDT, James. (2010). *Artist-Teacher: A Philosophy for Creating and Teaching*. Bristol: Intellect.

EFLAND, Arthur (1995). *Change in the conceptions of art teaching*, in Ronald W. Neperud (ed.). *Context, content and community in art education: beyond post modernism*, pp. 25-40. New York: Teachers College Press.

FARIA, Nuno; WANDSCHNEIDER, Miguel . (1999) . *A Indisciplina do Desenho* . Catálogo. Lisboa: Instituto de Arte Contemporânea .

FERRAZ, M.J. [et al.] (1994). Avaliação Criterial /Avaliação Normativa. In I.I.E. (Ed.) *Pensar e Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

HAUSMAN, J. (1967). *Teacher as Artist & Artist as Teacher*. *Art Education*, 0(4), pp.13-17.

IRWIN, Rita L., [et al.]. (2006). *The Rhizomatic relations of a/r/tography*. *Studies in Art Education*. 48 (1), 70-88. [Consult. 2013- 09] Disponível em URL: <http://www.ecuad.ca/~rbeer/text/pdf/STUDIES%20-%20RICHGATE.pdf>.

ITTEN, Johannes (1975) . *Design and Form, The Basic Course at the Bauhaus* . Londres: Thames and Hudson.

KANDINSKY, Wassily (2002). *Ponto, linha, plano : contribuição para a análise dos elementos picturais*. Lisboa: Edições 70.

LOWE, R. (1958). *The Artist-as-Teacher*. *Art Education*, 11(6), 10-19.

- MOURO, Luís (2011) . *O Desenho em Cena* . Dissertação de Mestrado em Desenho, apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Belas-Artes.
- N., Amy (2012) . *Klaus Rinke* . [Consult. 2013- 08] . Disponível em URL: <http://closetoart.wordpress.com/2012/12/08/klaus-rinke/>
- NÓVOA, António (2009). *Professores. Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: EDUCA.
- PAZIENZA, J. (1997). *Persistence of Memory: Between Painting and Pedagogy*. In R. Irwin & K. Grauer (Eds.), *Readings in Canadian Art Teacher Education* (pp. 40-51). Quebec: Canadian Society for Education through Art.
- PETERS, Charley (2012). *Carbon Particles* . [Consult. 2013- 02] . Disponível em URL: <http://www.charleypetersprojects.com/search?updated-max=2012-08-13T22:18:00%2B01:00&max-results=7&start=28&by-date=false>
- PERRENOUD, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- POPOVA, Maria. (2011) . *Tony Orrico: The Human Spirograph*. [Consult. 2013- 08] . Disponível em URL: <http://www.brainpickings.org/index.php/2011/04/26/tony-orrico-human-spirograph/>
- RAMOS, A. [et al.] (2001) *Programa de Desenho A 10º ano, Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- ROLDÃO, M. (2009). *Estratégias de Ensino – O Saber Agir do Professor*. 2ª Edição, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SCHÖN, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- SERRAZINA, L. (1999). *A reflexão e o professor como investigador* . Lisboa: Universidade Aberta.
- SILVA, Carolina (2010). *A cultura visual na educação artística: entre sila e caribdes*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística, apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Belas-Artes.
- SOUSA, Ana. (2007) . *A formação dos professores de artes visuais em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística, apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Belas-Artes.
- SOUSA, Rocha de; Batista, Helder (1977) . *Para uma didáctica introdutória às artes*

plásticas. Lisboa: Tip. Manuel A. Pacheco.

TARDIF, Maurice (2007). *A profissão docente face à redução da educação à economia*. *Vertentes*. nº. 29.

VIDAL, Carlos (2009) . *Helena Almeida, a obra fotográfica e os seus desenhos: um círculo fechado e perfeito* . [Consult. 2013- 02] . Disponível em URL:
<http://5dias.net/2009/04/10/helena-almeida-a-obra-fotografica-e-os-seus-desenhos-um-circulo-fechado-e-perfeito/>

WALKER, S. (2004). *Understanding the artmaking process: Reflective practice*. *Art Education*, 57(3), 6-12.

UMA ESCOLA PARA O CONHECIMENTO E CIDADANIA



A ESCOLA MEMÓRIA E IDENTIDADE



HISTÓRIA DA ESCOLA

1885 É criada a Escola Maria Pia, em homenagem à rainha, ocupando um edifício do Largo do Contador-Mor, em Alfama.

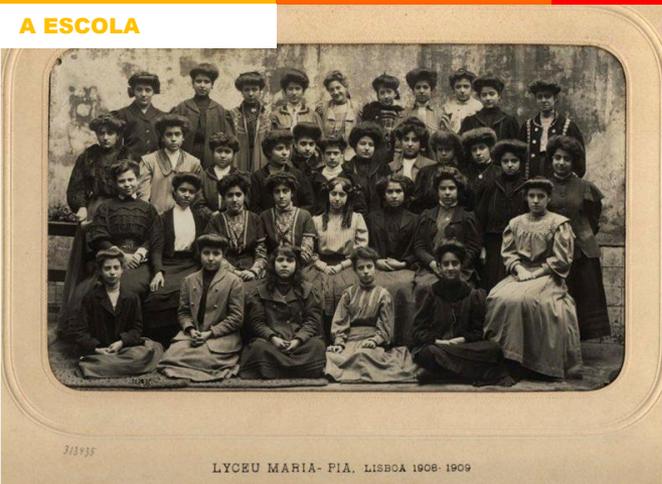
1906 O rei D. Carlos I assina o decreto que institui o primeiro liceu feminino em Portugal – o Liceu Maria Pia.

1911 Dada a crescente frequência, o Liceu Maria Pia é transferido para o palácio Valadares, no Largo do Carmo.

1917 Por decreto do Presidente da República, Sidónio Pais, passa a escola a denominar-se Liceu Central de Almeida Garrett.

1933-1934 O Liceu, já há alguns anos denominado Liceu Feminino de Maria Amália Vaz de Carvalho, abre portas nas suas novas e definitivas instalações na rua Rodrigo da Fonseca.

1975-1976 O Liceu passa a acolher turmas mistas.



PATRIMÓNIO DA ESCOLA

A ESMAVC possui um património rico e variado que é objeto de estudo, catalogação e divulgação por parte do Grupo de Trabalho sobre o Património da Escola e pelo professor responsável pela Biblioteca

Temos um protocolo com a Universidade de Évora para o tratamento do espólio fotográfico

Um outro grupo de trabalho tem vindo a construir o Museu Virtual, o qual está disponível no sítio da Escola

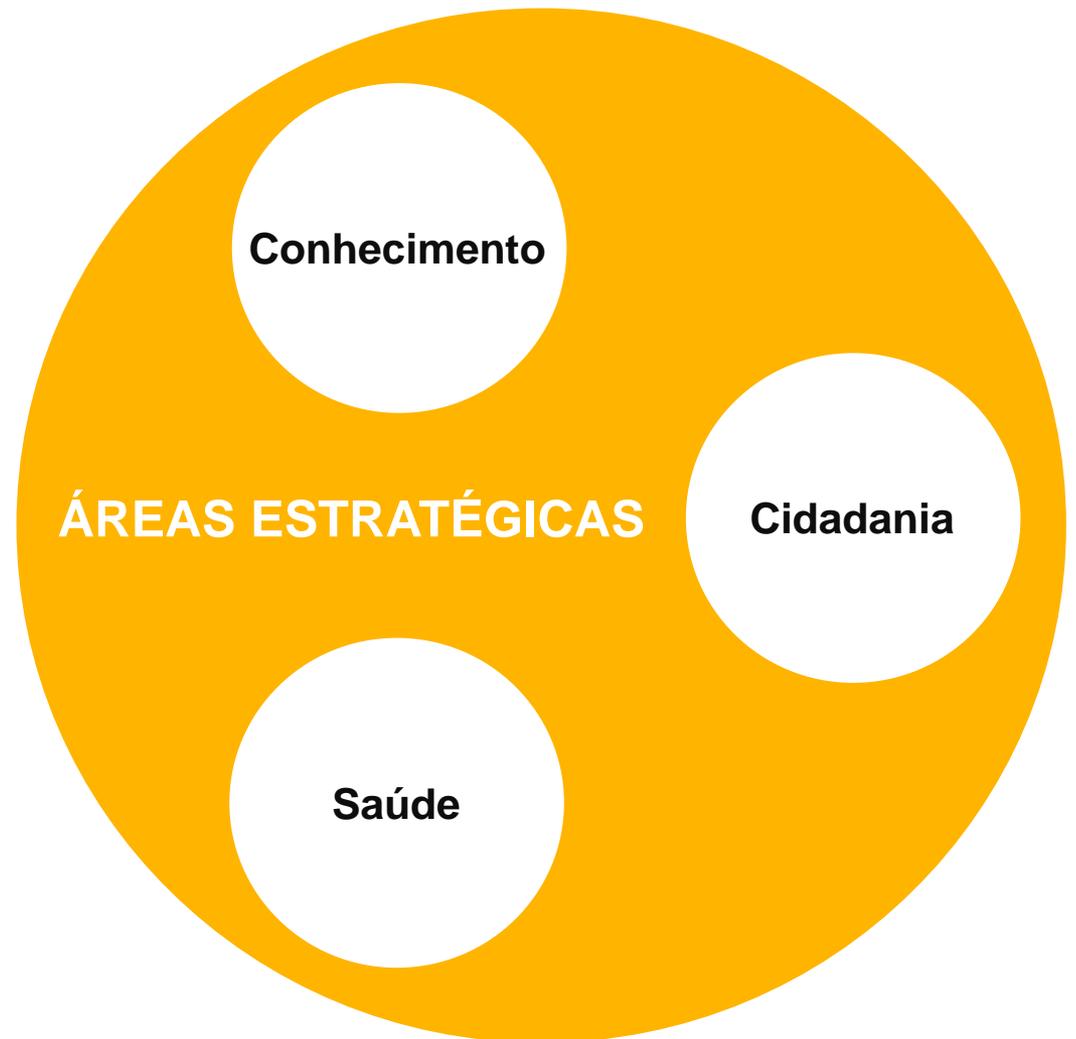


ORGANIGRAMA DA ESCOLA





PROJETO EDUCATIVO





PROJETO EDUCATIVO

FINALIDADES

Formação académica sólida, atualizada e diversificada fundamental para o prosseguimento dos estudos e para a inserção no mercado de trabalho.

Promoção da atualização científica, didática e pedagógica que contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida.

Promoção de hábitos de vida saudáveis e responsáveis, orientados pelos princípios do desenvolvimento sustentável.

Formação para a cidadania (autonomia, interação em grupos heterogéneos, participação social e cívica, solidariedade).

CRITÉRIOS DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Tendo em vista uma escola inclusiva e as finalidades e objetivos do Projeto Educativo da Escola, os critérios de organização pedagógica da escola assentam nos seguintes princípios orientadores:

- Distribuição equitativa dos alunos matriculados pela primeira vez na escola;
- Continuidade do grupo-turma;
- Alunos repetentes distribuídos pelas diferentes turmas;
- Distribuição das opções do 12º ano de acordo com a escolha dos alunos e a existência de recursos;
- Distribuição dos horários maioritariamente no turno da manhã;
- Constituição de equipas pedagógicas de docentes por turma;
- Horários de docentes com não mais de três programas/níveis de ensino;
- Uma hora mais da CNL destinada à atividade dos diretores de turma do 10º ano.



PLANO ANUAL DE ATIVIDADES

- O Plano Anual de Atividades reflete o trabalho efetuado anualmente por toda a comunidade escolar, evidenciando a organização de respostas adequadas aos objetivos do PEE, tendo em conta as finalidades enunciadas neste mesmo documento.
- As propostas de atividades são colocadas numa disciplina na plataforma Moodle com a designação de PAA, onde todos os responsáveis pelas estruturas educativas, assim como os representantes da comunidade educativa, podem indicar quais as atividades a inserir no documento, posteriormente aprovadas nos Conselhos Geral e Pedagógico.
- Pretendendo-se que o documento fosse orgânico, previram-se momentos de atualização (final de cada período), sendo no final de cada ano letivo feita a consequente avaliação.



ESPAÇOS EDUCATIVOS

- 34 salas de aula com computador e projetor (das quais 11 com quadros interativos)
- 8 salas de informática
- 3 salas de artes
- Espaços para Educação Física: um ginásio maior, 2 pequenos e 2 campos de jogos
- 4 laboratórios (Biologia, Física e Química)
- Biblioteca e Centro de Recursos
- Salão, Bar e Refeitório



QUEM SOMOS

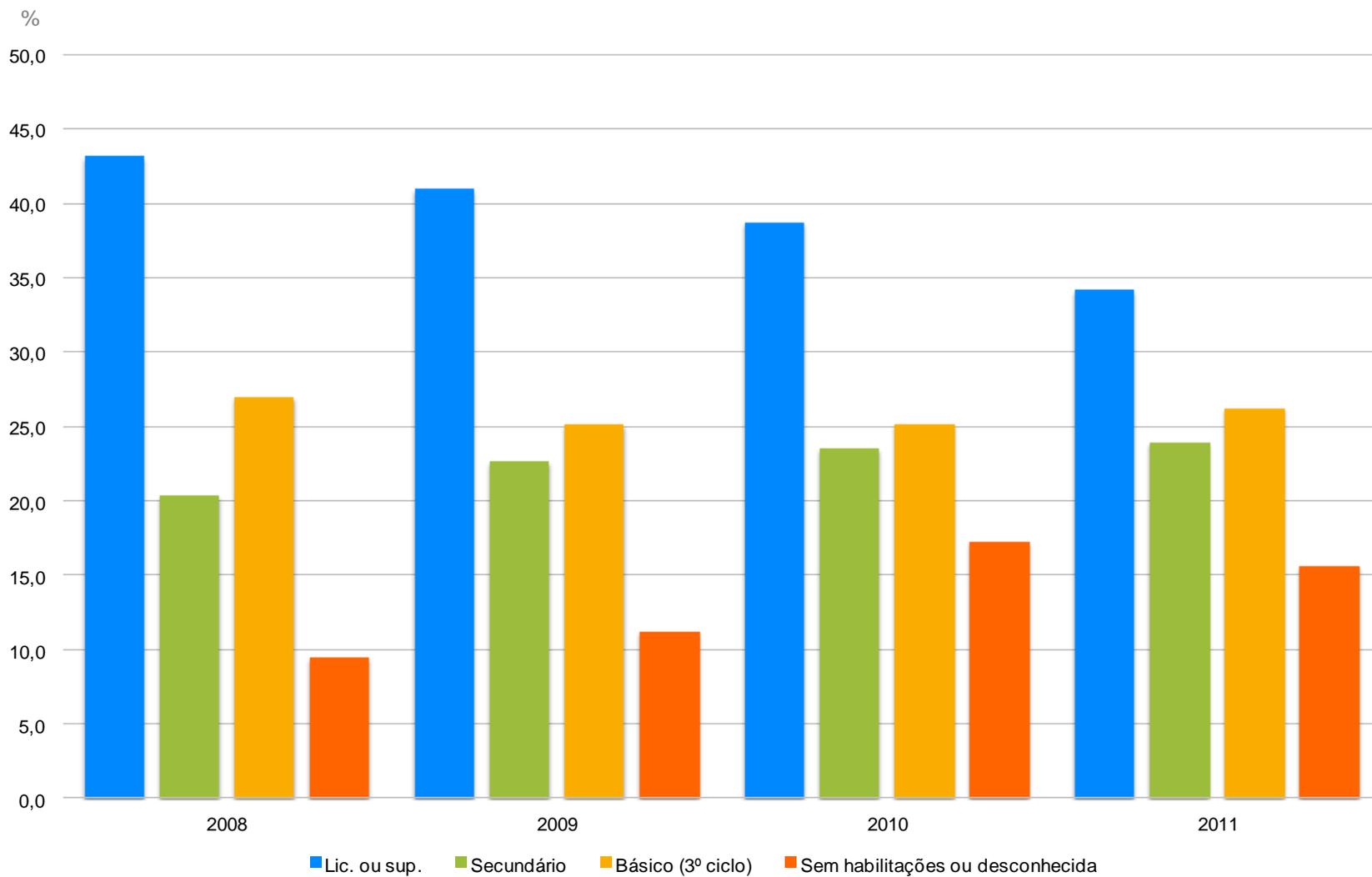
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS POR MODALIDADE DE ENSINO

	Curso Científico-Humanístico	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
	ENSINO SECUNDÁRIO	10º	351	388	383
11º		318	309	354	349
12º		287	341	330	395
Sub-Total		956	1038	1067	1128
Regular – C. Tecn.		64	44	7	-
Profissional		-	17	16	14
Recorrente		223	158	151	107
EFA		-	-	67	100
ENSINO BÁSICO			21		44
TOTAL		1264	1257	1352	1357

OFERTA CURRICULAR TURMAS - ANO LETIVO 2011/2012

Ano	Curso	Nº de turmas
10º	Ciências e Tecnologias	7
	Ciências Socioeconómicas	2
	Línguas e Humanidades	3
	Artes	1
	Curso Profissional T. de Gestão Desportiva	1
	Curso Profissional T. de Marketing	1
11º	Ciências e Tecnologias	6
	Ciências Socioeconómicas	2
	Línguas e Humanidades	3
	Artes	2
12º	Ciências e Tecnologias	6
	Ciências Socioeconómicas	2
	Línguas e Humanidades	3
	Artes	1

HABILITAÇÕES DOS PAIS DOS ALUNOS



ALUNOS COM APOIO SOCIAL ESCOLAR

ESCALÃO	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
A	21	46	76	81
B	4	45	42	63
C	0	3	0	0
TOTAL	25	94	118	144

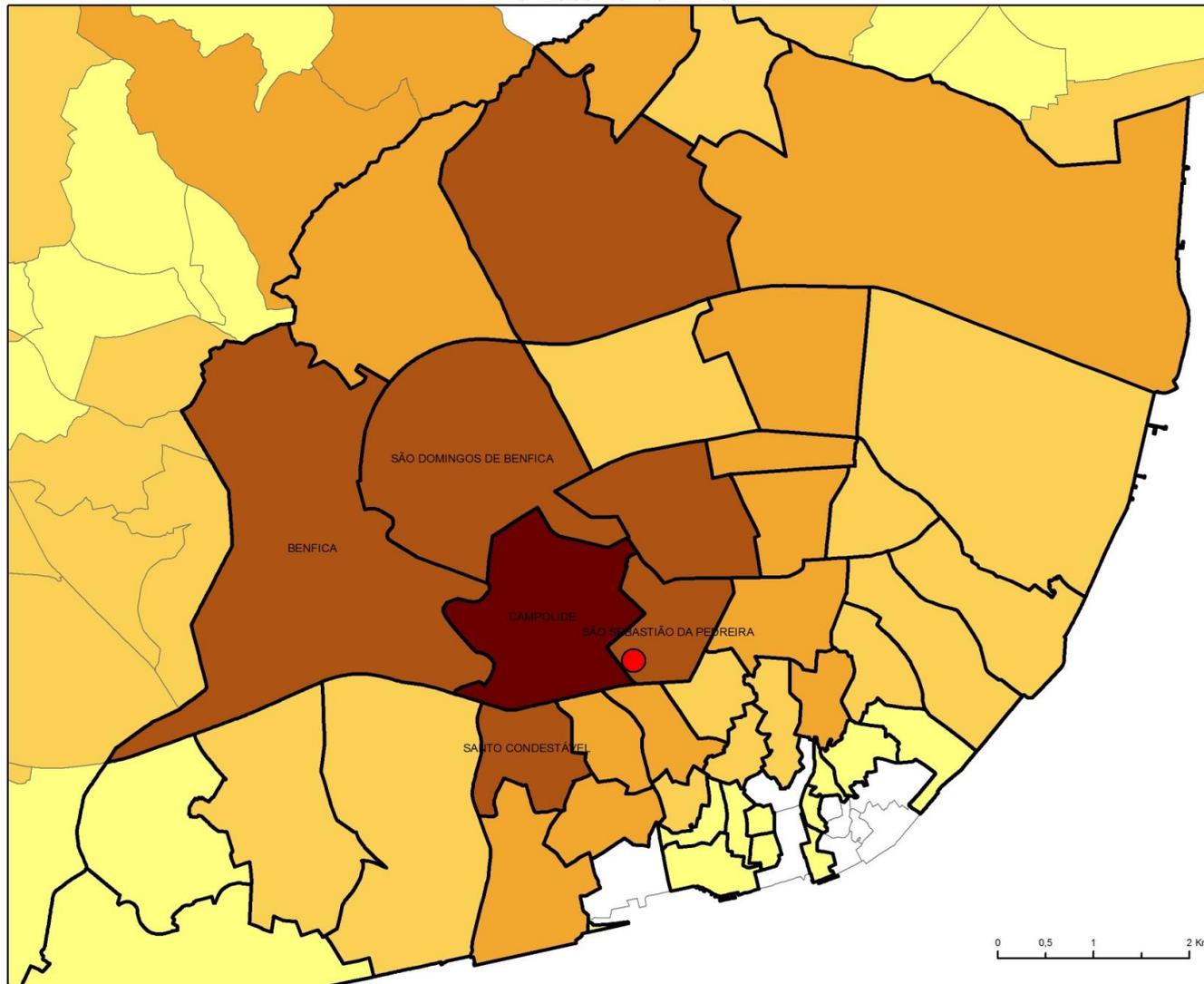
ÁREA DE RESIDÊNCIA DOS ALUNOS

CONCELHO	FREGUESIA	% DE ALUNOS
Lisboa	Campolide	12,6
	S. Sebastião	5,1
	Outras de Lisboa	52,8
Outros Concelhos	-	29,5

2011/2012 (Ensino Diurno-MISI)

ÁREA DE RESIDÊNCIA DOS ALUNOS

Ano Lectivo 2011/2012



Legenda

- ▭ Lisboa
- Local de residência
- ALUNOS**
- 1-4
- 5-11
- 12-26
- 27-68
- 69-142



EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE DOCENTES POR CATEGORIA

	2007/08		2008/09		2009/10		2010/11	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Quadro de Escola	116	77,9	101	66,9	100	66,7	96	66,7
Quadro ZP	13	8,7	13	8,6	21	14,0	21	14,6
Contratado	20	13,4	37	24,5	29	19,3	27	18,8
TOTAL	149	100	151	100	150	100	144	100

Dos 149 professores com serviço distribuído em 2007/08 só 75 continuavam na escola em 2010/11.

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE DOCENTES POR IDADE

	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Menos de 30 anos	6	4	8	2
Entre 30 e 40 anos	20	38	31	31
Entre 40 e 50 anos	48	41	47	46
Entre 50 e 60 anos	62	63	62	61
Mais de 60 anos	13	5	2	4
TOTAL	149	151	150	144

PROFESSORES - ANO LETIVO 2011/2012

DEPARTAMENTO	GRUPO DISCIPLINAR	Nº DE PROFESSORES
1º - Línguas	300 - Português	15
	320 - Francês	1
	330 - Inglês	9
	340 - Alemão	1
	350 - Espanhol	2
	Total	28
2º - Ciências Sociais e Humanas	400 - História	7
	410 - Filosofia	12
	420 - Geografia	5
	430 - Economia	7
	Total	31
3º - Matemática e Ciências Experimentais	500 - Matemática	12
	510 – Físico-Química	10
	520 - Biologia	9
	550 - Informática	2
	Total	33
4º - Expressões	600 – Artes Visuais	7
	620 - Educação Física	11
	Ensino Especial	4
	Total	22

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS NÃO DOCENTES POR VÍNCULO E CATEGORIA

Categoria	2007/08			2008/09			2009/10			2010/11		
	Quadro	Contrat.	Total									
Assistente Técnico	4	3	7	5	3	8	5	3	8	4	4	8
Chefe de Serviços de Administração	1	-	1	1	-	1	1	-	1	1	-	1
Assistente Operacional	21	4	25	19	4	23	15	3	18	12	1	13
Encarregado Operacional	1	-	1	1	-	1	1	-	1	1	-	1
Guarda-Noturno	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-
TOTAL	28	7	35	27	7	34	21	6	27	18	5	23

CURSO NOTURNO, EPL E EPM - ANO LETIVO 2010/2011

Curso	Nº de alunos/formandos
EFA B3	8
EFA Secundário (Escola)	84
EFA Secundário (EPL)	16
UFCD Inglês	436 (Escola) e 15 (EPM)
UFCD Alemão	94
UFCD Informática	292 (Escola) e 12 (EPM)
UFCD Desporto	32 (só no EPM)
Português para Estrangeiros	105
Recorrente (Escola)	98
Recorrente (EPL)	15



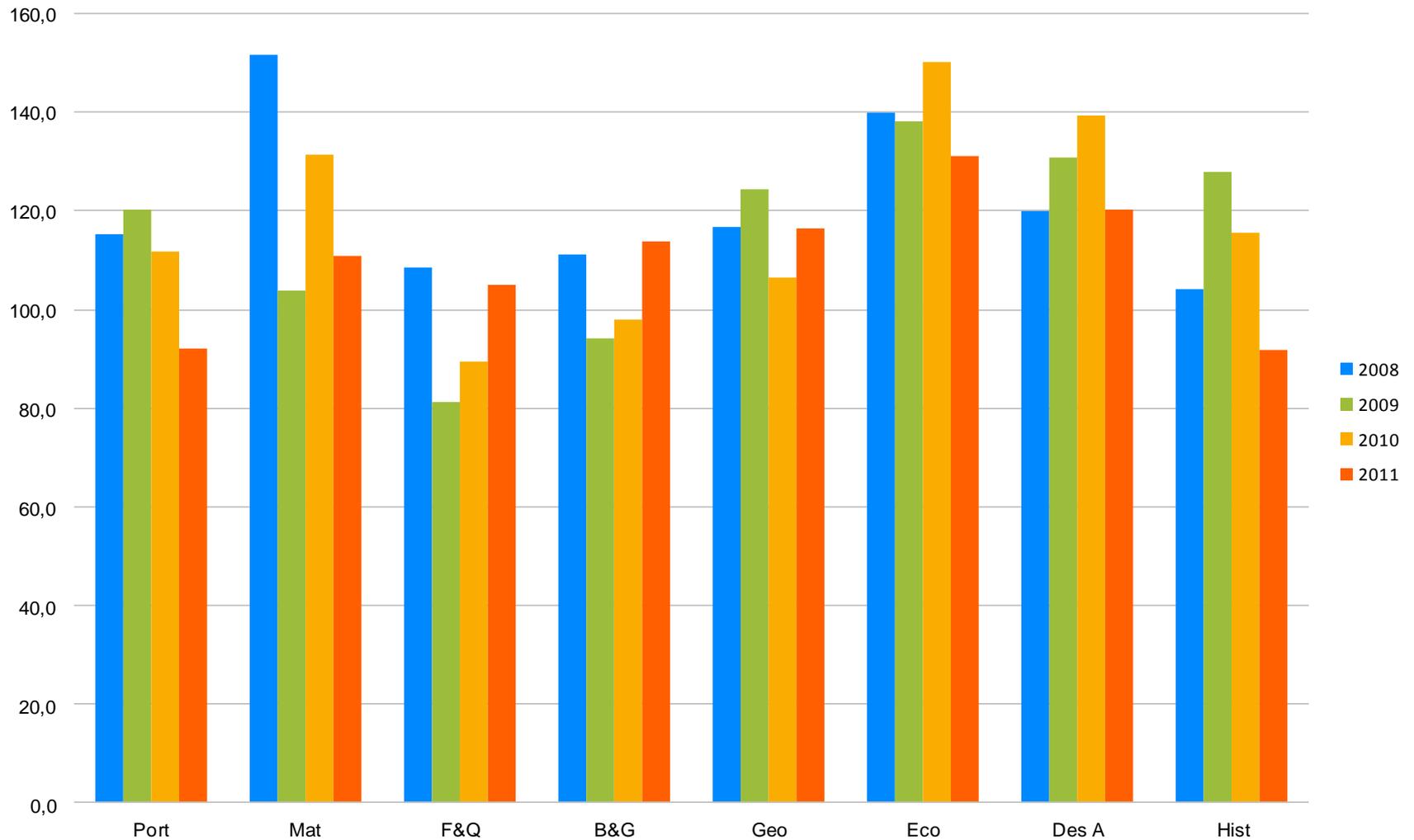
RESULTADOS ESCOLARES

TAXA DE SUCESSO

Ensino / Modalidade / Ano ou Tipo	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Regular CH	81,34%	77,73%	74,18%	74,26%	67,30%
10º Ano	90,46%	79,18%	80,97%	76,40%	76,79%
11º Ano	83,27%	87,88%	82,91%	85,14%	76,80%
12º Ano	68,06%	64,66%	59,32%	59,66%	50,14%

A taxa de sucesso expressa a relação entre alunos que transitaram e não transitaram (10º e 11º anos) ou concluíram e não concluíram (12º ano). Não entram para o cálculo os abandonos e anulações de matrícula.

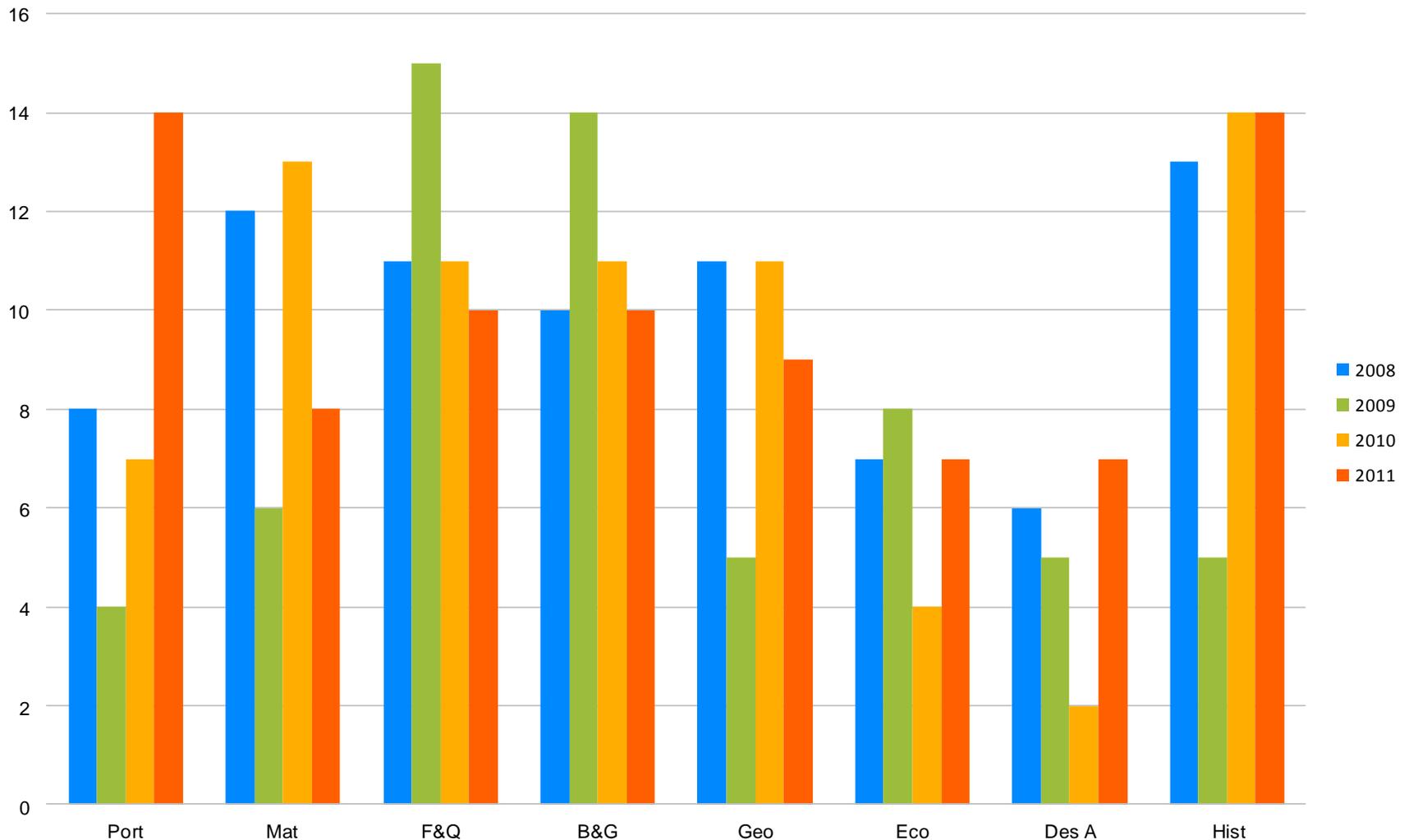
EVOLUÇÃO DAS MÉDIAS DE ALUNOS INTERNOS (8 dos exames com mais inscritos)



MÉDIA DOS ALUNOS INTERNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CONCELHO DE LISBOA COM MAIS DE 100 EXAMES

Código	Escola	2008		2009		2010		2011	
		Nº exames	Média						
0973	Escola Secundária do Restelo	599	133,0	610	127,4	677	130,5	700	124,1
0430	Escola Secundária D. Filipa de Lencastre	521	130,4	499	121,0	448	119,9	478	123,9
0952	Escola Secundária de José Gomes Ferreira	649	131,4	1.012	125,7	856	124,0	811	122,0
0678	Escola Secundária Vergílio Ferreira	905	128,5	1.173	124,0	901	121,6	896	121,6
4001	Colégio Militar	102	126,7	167	104,8	130	120,2	131	118,7
0437	Escola Secundária com 3º Ciclo Pedro Nunes	704	118,0	745	119,9	678	117,4	707	114,3
0439	Escola Secundária Rainha D. Leonor	749	124,9	860	117,9	955	115,9	994	111,4
0428	Escola Secundária Camões	916	116,3	1.044	111,8	974	114,6	1.065	110,8
0690	Escola Secundária Prof. Herculano de Carvalho	438	124,5	476	108,1	423	99,7	982	106,2
0438	Escola Secundária Rainha D. Amélia	409	120,2	509	114,3	548	113,2	609	106,2
0432	Escola Secundária D. Pedro V	420	109,8	334	113,7	341	107,7	469	104,4
0434	Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho	905	119,9	1.046	113,7	1.022	110,3	1.141	104,3
0873	Escola Secundária Eça de Queirós - Stª Mª dos Olivais	151	92,6	147	103,8	184	97,2	173	99,9
0429	Escola Secundária D. Dinis (Lisboa)	257	99,6	273	94,7	285	89,8	315	99,6
0433	Escola Secundária Gil Vicente	241	92,8	179	100,4	194	96,8	266	95,7
0435	Escola Secundária Padre António Vieira	488	114,3	486	109,0	525	98,0	603	94,9
0639	Escola Secundária D. Luísa de Gusmão	247	93,9	300	91,9	304	98,2	286	93,9
0436	Escola Secundária Passos Manuel	211	108,3	192	102,1	191	96,5	217	87,8
0975	Escola Secundária N.º 1 do Lumiar	219	105,5	209	97,6	280	88,6	322	79,7
Média nacional, alunos internos, escolas públicas		204.828	108,4	225.944	101,6	222.302	104,1	225.944	101,6

POSIÇÃO HIERÁRQUICA DA ESMAVC EM 19 ESCOLAS PÚBLICAS DO CONCELHO DE LISBOA (8 dos exames com mais inscritos)



CANDIDATURAS AO ENSINO SUPERIOR

	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Apresentaram candidatura	320	373	333	323
Foram colocados	214	252	239	248
% de colocação	66,9	67,6	71,8	76,8



AVALIAÇÃO INTERNA

A equipa da avaliação interna da escola criada no ano letivo 2009/2010 é constituída por cinco docentes e deu continuidade ao processo de avaliação anterior.

O grupo de trabalho tomou como ponto de partida os resultados da avaliação anterior tendo um papel mais ativo no processo. Assim, desde logo, criou , utilizando a plataforma Moodle, o “Observatório de Qualidade da Escola” que tem como objetivos:

- Produzir informação atualizada sobre a escola, o seu funcionamento, as condições em que ocorre e conhecer os seus resultados;
- Promover a reflexão dos diversos intervenientes sobre o desempenho da escola;
- Mobilizar todos os intervenientes, e os professores em particular, para a procura de respostas face aos constrangimentos detetados.

DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO

METODOLOGIA

- Constituição da equipa;
- Planificação e estruturação do trabalho;
- Análise de documentação sobre avaliação;
- Análise de legislação;
- Definição de áreas a avaliar;
- Trabalho em equipa e trabalho individual;
- Partilha de informação através de correio eletrónico;
- Reuniões para análise, discussão e reflexão sobre o trabalho produzido;
- Divulgação do trabalho através dos órgãos de gestão e da plataforma Moodle.

DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO

PRIMEIRA FASE

Ano letivo de 2009/2010

- Análise de documentação sobre avaliação - modelos de avaliação: AVES; CAF, versão 2006 e EFQM;
- Elaboração dos instrumentos de avaliação, com a participação de um amigo crítico e de elementos do público-alvo;
- Criação dos questionários na plataforma Moodle, aplicação e tratamento;
- Início do tratamento dos questionários.

SEGUNDA FASE

Ano letivo de 2010/2011

- Elaboração do relatório de avaliação interna;
- Elaboração da proposta do plano de melhorias;
- Divulgação dos resultados.

ÂMBITO E OBJETIVOS DA AUTOAVALIAÇÃO

Foram identificadas as áreas que seriam objeto de avaliação, que de forma esquemática são referidas no quadro seguinte:

Áreas em estudo	Instrumentos utilizados
<p>Liderança (topo e intermédia);</p> <p>Processos (ensino/aprendizagem, gestão e administração);</p> <p>Resultados (grau de satisfação com os serviços, relacionamento/clima/ambiente, imagem da escola; indicadores de desempenho)</p>	<p>Questionários</p> <p>Documentação</p>

Pretende-se através das evidências recolhidas:

- Promover uma cultura de autoavaliação;
- Proporcionar uma reflexão sobre a Escola como instituição educativa, facilitando a compreensão da sua complexidade;
- Promover uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade.

A avaliação da Escola não é um fim em si mesmo, deverá ser entendida como uma prática que visa a sua melhoria, permitindo que os seus membros, conhecedores da realidade, sejam os principais dinamizadores da mudança.



GESTÃO CURRICULAR

COORDENAÇÃO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Os departamentos têm desenvolvido uma atividade mais sistemática, nomeadamente no que se refere à análise e implementação das decisões emanadas do Conselho Pedagógico sobre aspetos pedagógicos e organizacionais, a transmissão de informações dadas, a elaboração de propostas que exigem apresentação no referido Conselho.

Os departamentos definiram, planificaram, implementaram e avaliaram as atividades e projetos a desenvolver nos departamentos e nos grupos disciplinares, privilegiando a troca de experiências e a cooperação entre os professores com o objetivo de refletir sobre a prática com vista ao desenvolvimento e à promoção de mecanismos de articulação curricular entre os docentes.

COORDENAÇÃO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

- A troca de experiências e a cooperação entre os docentes que integram os departamentos materializaram-se na criação de disciplinas *Moodle* e nos frequentes contactos pessoais e via correspondência eletrónica estabelecidos entre os coordenadores e os delegados e os professores do departamento.
- Os departamentos e os grupos disciplinares promoveram a discussão dos documentos *Metas 2015*, *Anteprojecto do Projecto Curricular de Escola* e *Projecto Global da Escola de Educação Sexual*. Foram também propostas ações de formação em diferentes domínios – científico, pedagógico-didático e áreas transversais.
- Entendeu-se importante participar no projeto de *Testes Intermédios do Gave* para aferição de conhecimentos e treino dos alunos.
- No que concerne a Avaliação do Desempenho Docente, os coordenadores instituíram dispositivos de supervisão, organizaram a estrutura do processo avaliativo, procederam à análise reflexiva de todos os documentos com os professores do departamento e, em particular, com os professores relatores e monitorizaram, com particular atenção, a fase final do processo. Os coordenadores, como membros da CCAD, definiram, estruturaram e implementaram a ADD na nossa Escola, através do planeamento, construção e discussão de todos os documentos inerentes ao processo.

COORDENAÇÃO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A articulação das práticas científico-pedagógicas ao nível dos departamentos tem sido promovida, nomeadamente, através da discussão e das orientações para a elaboração dos Critérios de Avaliação, respeitando, contudo, as especificidades de cada grupo e/ou disciplina, da importância dada à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade, da preocupação com o cumprimento dos critérios de avaliação e das planificações anuais, da coordenação do trabalho de exames – matrizes, provas... - e da reflexão sobre os resultados dos alunos.

COORDENAÇÃO DE DIRETORES DE TURMA

A coordenação de diretores de turma da ESMAVC assume a intervenção nos seguintes eixos de ação:

- coordenação e supervisão do trabalho administrativo e operacional dos diretores de turma;
- apoio e acompanhamento (em regime de *coaching* e/ou tutoria) a todos os diretores de turma;
- criação de meios de suporte à função de DT (novas tecnologias e meios TIC, disponibilização de ferramentas e recursos);
- supervisão, acompanhamento e controlo das situações de indisciplina na escola (controlo disciplinar com a direta articulação com a direção);
- enquadramento do processo de sinalização, intervenção, acompanhamento e mediação e resolução de casos especiais (antecipar para intervir);
- relação com os órgãos de gestão e outras estruturas da escola (potenciar recursos e meios e articular estratégias) e com os encarregados de educação.

COORDENAÇÃO DE DIRETORES DE TURMA

Na sequência do exposto, o trabalho que tem sido desenvolvido ao longo deste três anos letivos tem procurado:

- maior eficácia e simplificação no desempenho nas tarefas do DT;
- maior capacidade para a antecipação de cenários ou de situações de risco;
- melhor articulação e proximidade com as demais estruturas da Escola e externas à Escola;
- melhor liderança e mais pro-atividade nos processos de gestão DT.

APOIOS EDUCATIVOS

- A Escola dispõe de uma Sala de Estudo com o intuito de proporcionar aos alunos um espaço equipado com dicionários, livros de estudo e de exercícios (incluindo exames de anos anteriores), onde podem realizar trabalhos de casa ou de grupo e estudar de forma independente ou acompanhados por professores.
- Os principais objetivos da Sala de Estudo são: ensinar a estudar e fomentar o desenvolvimento de estratégias motivacionais; promover a autonomia dos alunos na resolução das suas dificuldades; ajudar os alunos com baixo rendimento escolar; proporcionar aulas de apoio educativo.
- Os alunos dispõem do espaço específico da Sala de Matemática, onde os respetivos professores apoiam os seus próprios alunos segundo horários pré determinados ou esclarecem dúvidas e orientam no trabalho autónomo outros alunos que o solicitem. Nos casos de Física e Química, Biologia e Geologia e Geometria Descritiva os alunos têm apoio com os seus próprios professores em horas previamente estabelecidas.

EDUCAÇÃO ESPECIAL - ALUNOS

DEFICIÊNCIA	TOTAL DE ALUNOS	N.º DE ALUNOS	CURSO	ANO ESCOL.
Cegueira	9	2	Línguas e Humanidades	10.º
		2	Ciências e Tecnologias	11.º
		1	Ciências Socioeconómicas	11.º
		1	Ciências Socioeconómicas	12.º
		1	Línguas e Humanidades	12.º
		1	Secundário – Recorrente	12.º
		1	EFA – Secundário	-
Baixa Visão	4	1	Ciências e Tecnologias	10.º
		1	Línguas e Humanidades	12.º
		1	C. Prof. Animação Sociocultural	12.º
		1	EFA – Secundário	-
Dislexia/ Disortografia	8	3	Ciências Socioeconómicas	10.º
		1	Artes	10.º
		1	Línguas e Humanidades	11.º
		1	Artes	11.º
		1	Ciências Socioeconómicas	12.º
		1	Línguas e Humanidades	12.º

EDUCAÇÃO ESPECIAL

OBJETIVOS

- Meios e Tecnologias Específicas de Acesso ao Currículo
- Hábitos de independência
- Transição para a Vida Pós-Escolar



EDUCAÇÃO ESPECIAL

ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO

Apoio Especializado – Áreas Curriculares Específicas

- Leitura e Escrita Braille
- Treino de Visão
- Orientação e Mobilidade

Materiais didáticos adaptados

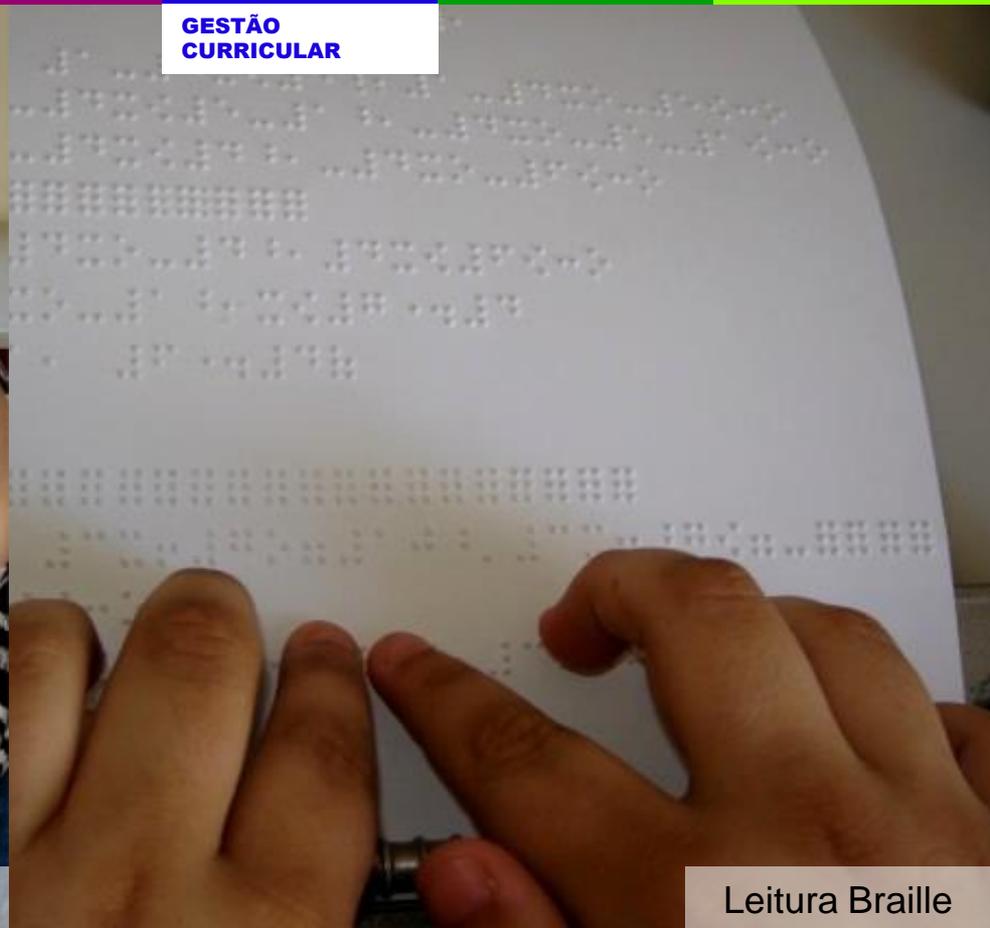
Tecnologias de Apoio

Apoio Pedagógico Acrescido





Escrita Braille

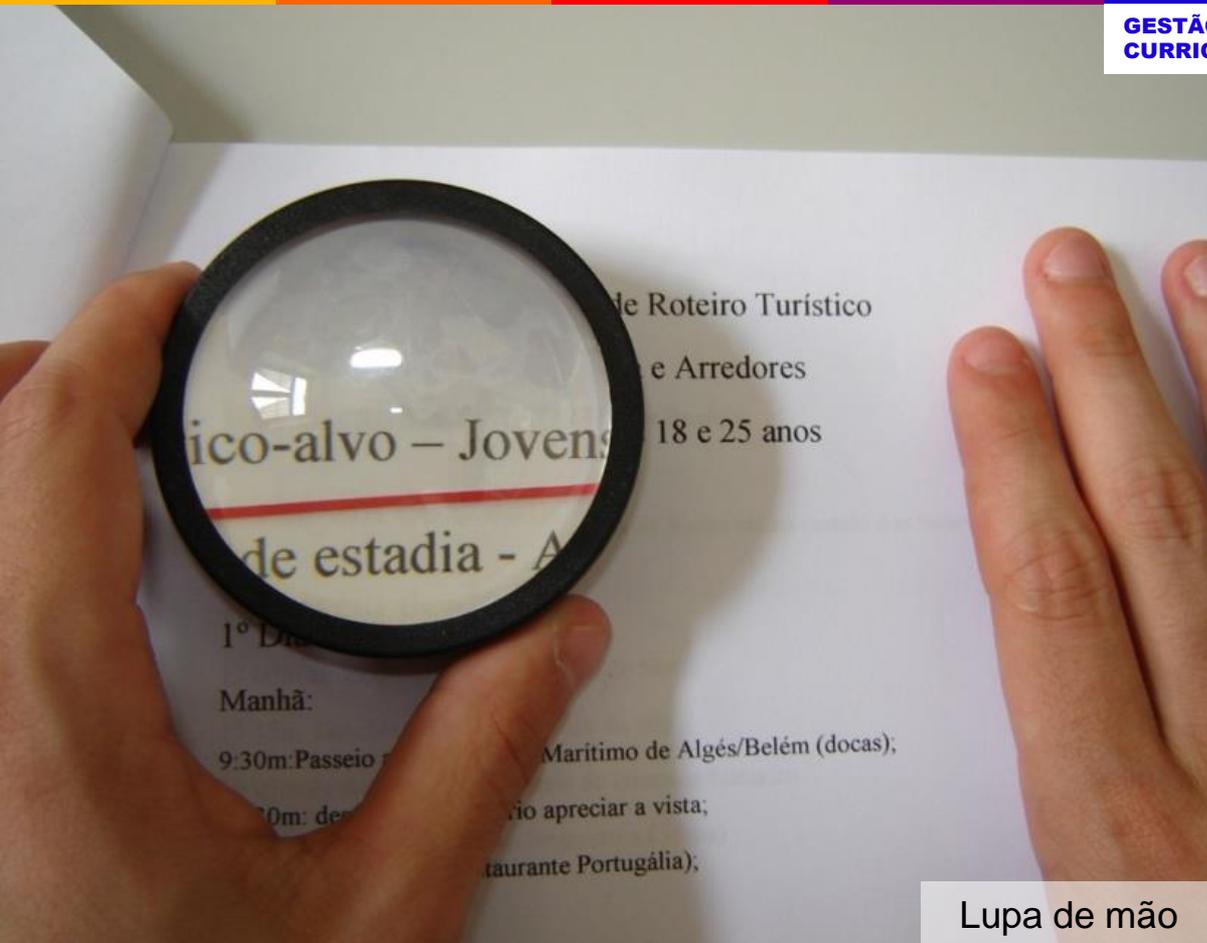


Leitura Braille

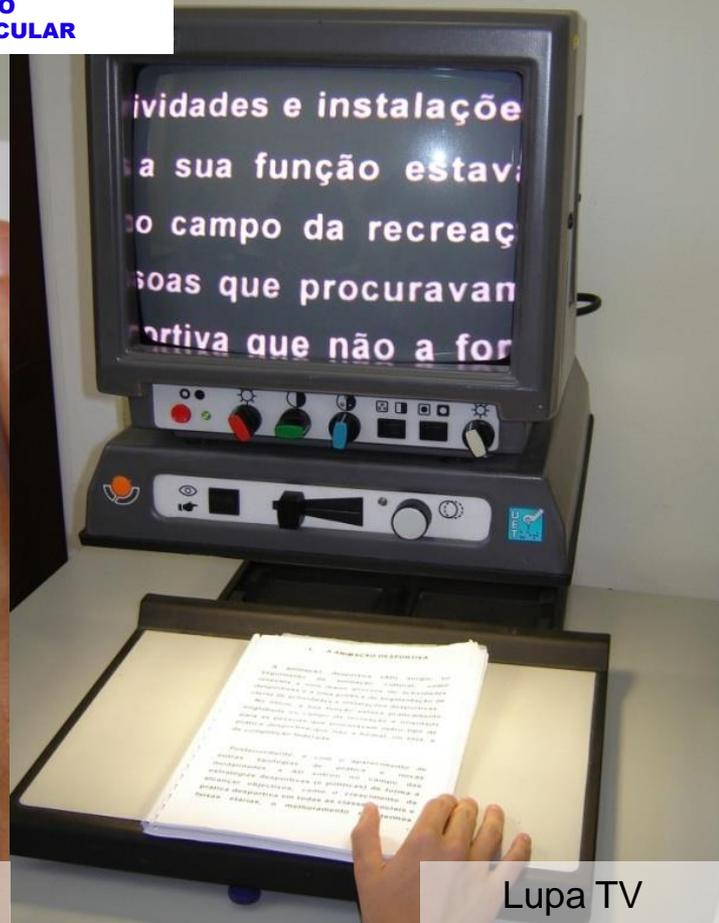
ENSINO ESPECIAL

Áreas curriculares específicas

LEITURA E ESCRITA BRAILLE



Lupa de mão



Lupa TV

ENSINO ESPECIAL

Áreas curriculares específicas

TREINO DE VISÃO



ENSINO ESPECIAL

Áreas curriculares específicas

ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE

ENSINO ESPECIAL

Gráfico 1 – O modelo de transição demográfica

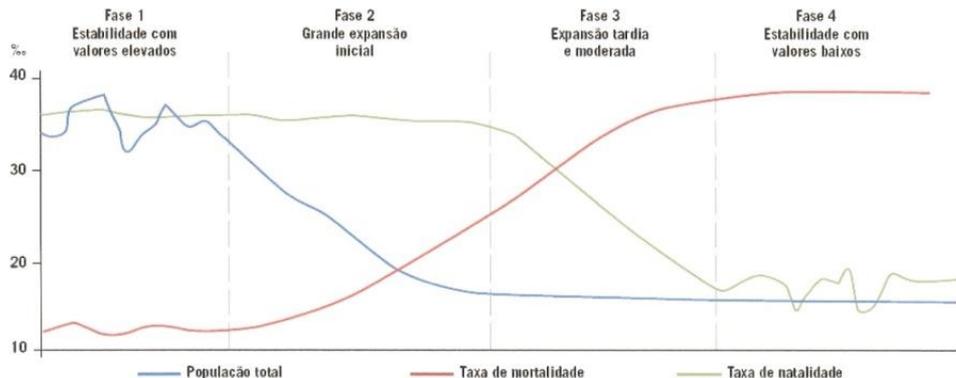


Fig. 2 O modelo de transição demográfica.

Gráfico original

Gráfico 1 – O modelo de transição demográfica

Braille representation of the graph title and legend.

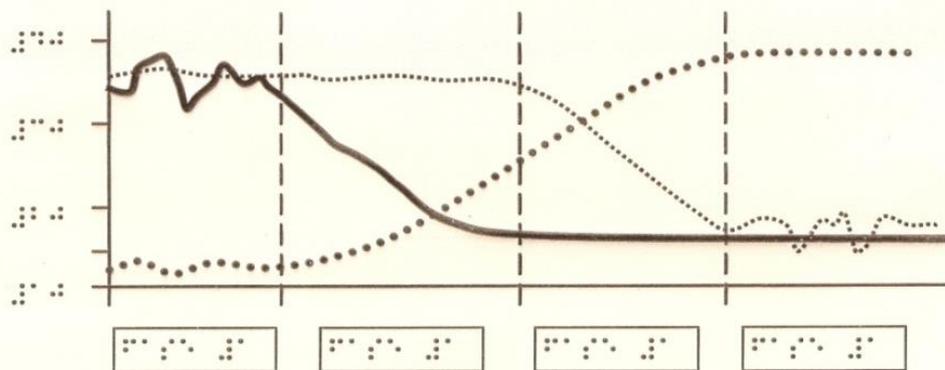


Gráfico em relevo

Materiais didáticos adaptados
Preparação de materiais

MATERIAL EM RELEVO

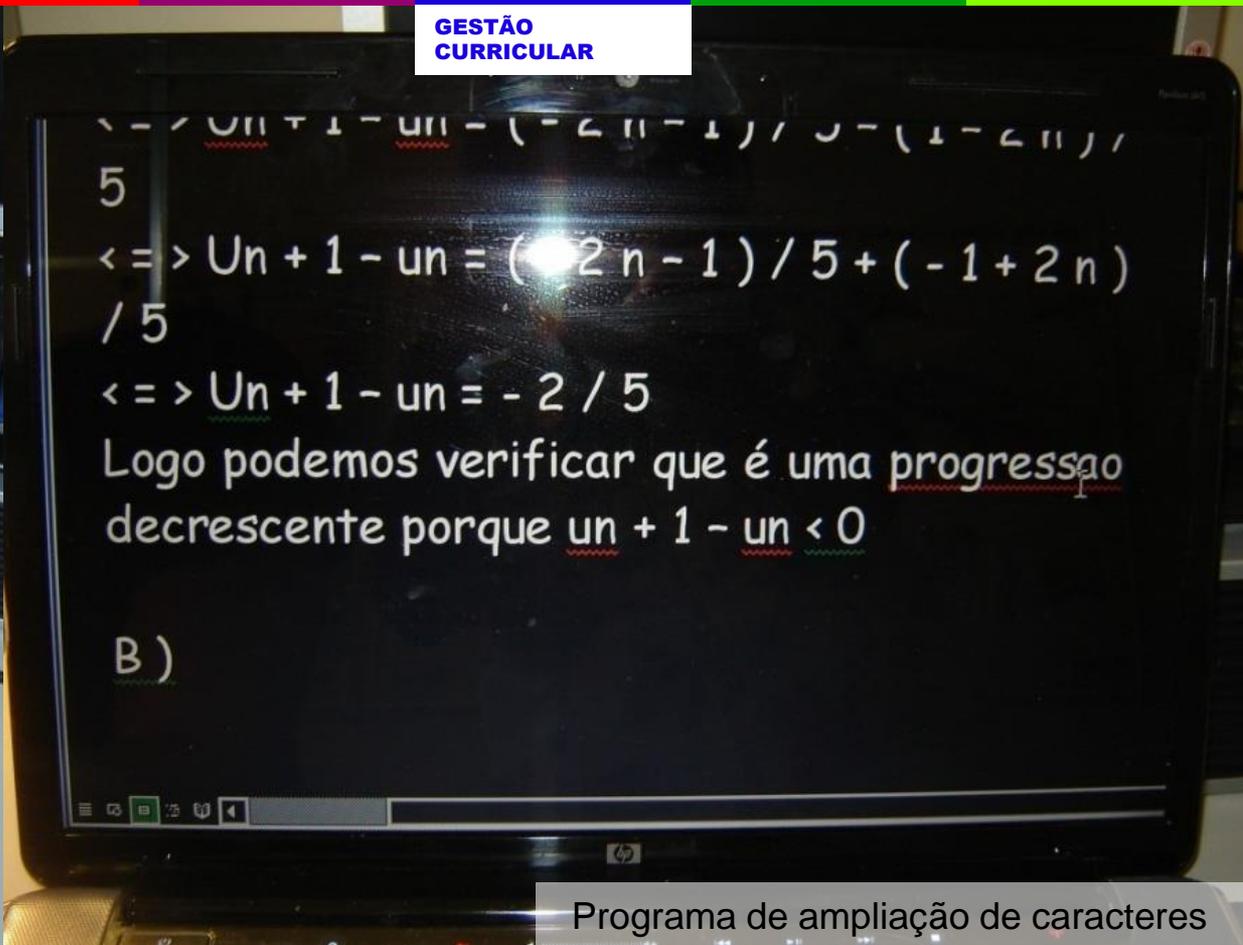
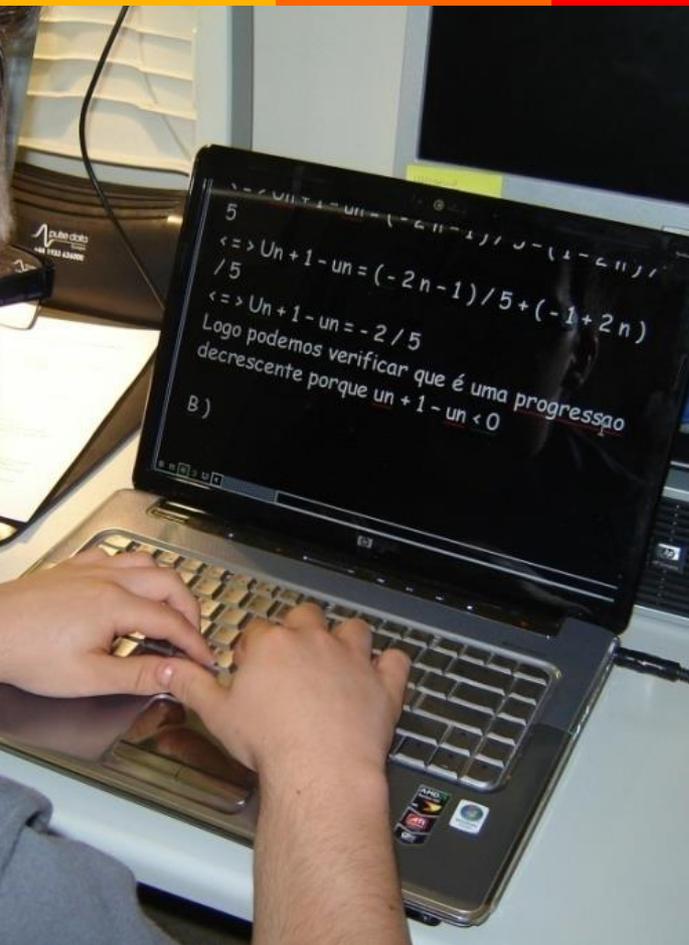


Leitor de ecrã e Sintetizador de voz

ENSINO ESPECIAL

Equipamentos Informáticos
Adaptados

**COMPUTADOR COM SOFTWARE
ESPECÍFICO**



Programa de ampliação de caracteres

ENSINO ESPECIAL

Equipamentos Informáticos Adaptados

COMPUTADOR COM SOFTWARE ESPECÍFICO



Visionamento a preto e branco



Visionamento a cores

ENSINO ESPECIAL

Equipamentos Informáticos Adaptados

LUPA TV

ENSINO ESPECIAL

ALUNOS DO DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Apoio Especializado – Áreas Curriculares Específicas

- Leitura e Escrita
- Recursos Linguísticos Compreensivos
- Memorização e Concentração
- Técnicas de Estudo



GACE

O Gabinete de Apoio a Casos Especiais (GACE), é uma estrutura de apoio educativo especializado, criada em 2006/2007, enquadrado pelo grupo de Educação Física, que já envolveu cerca de 150 alunos, destinado a assegurar o apoio e o acompanhamento pedagógico, didático, motor e técnico de alunos portadores de problemas diversos de ordem física para os quais o respetivo professor identifique necessidade de intervenção especial ou complementar.



PROJETOS

PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

- Teve início no ano letivo 2009/2010, com uma equipa de professores multidisciplinar (Biologia e Geologia, Educação Física, Educação Moral e Religiosa, Sociologia).
- Possui gabinete próprio desde o ano letivo 2010/2011.
- Áreas de intervenção diversificadas.

ÁREAS DE INTERVENÇÃO

- Dinamização de atividades diversas (conferências, ações de sensibilização pela distribuição de folhetos informativos, materiais educativos, ações de formação entre pares, entre outros).
- Aconselhamento e orientação de alunos em gabinete,
- Plataforma de apoio (aconselhamento e disponibilização de recursos) na realização dos projetos de educação sexual (Lei 60/2010).
- Apoio a alunos em caso de urgência, como situações de indisposição física, lesões, entre outros.

PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

DADOS ESTATÍSTICOS

Descrição da actividade 2010/2011	Ocorrências /ano
Palestras e Exposições	20
Alunos acompanhados por psicóloga em gabinete	30
Intervenções de enfermaria	428
Acções de Formação para professores	2
Estabelecimento de Parcerias (Protocolos)	4
Participação em Concursos Nacionais	2

PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

APLICAÇÃO DA LEI 60/2009

- Foi elaborado um Projeto Global de Escola, aprovado em sede de Conselho Pedagógico;
- Os alunos escolheram um tema através de questionário comum aplicado a todas as turmas;
- Houve participação de uma média de 4 professores do Conselho de Turma por projeto;
- Cada turma teve, no mínimo, 6 blocos com atividades no âmbito da educação sexual.

PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

DADOS ESTATÍSTICOS

No final do ano foi feita a avaliação da implementação do Projeto Global através de um questionário aos professores que participaram nos diferentes projetos de turma.

Descrição da actividade 2010/2011

Grupos disciplinares que participaram	11
Nível de participação dos alunos nas actividades	90%
Nível de aceitação dos projectos apresentados em reunião de EE	100%
Nível de participação dos EE nos projectos	20%
Avaliação da implementação da Lei com classificação MB ou B	90%
Disponibilidade dos professores participantes para o novo ano lectivo	80%

DESPORTO ESCOLAR



O Desporto Escolar constitui uma componente importante da formação dos alunos, pela promoção de hábitos saudáveis, pela formação cívica, pela motivação e pelo convívio, que fortalecem a noção de pertença à Escola. De 2007 a 2011, o número de modalidades passou de sete para nove (Atividades Rítmicas Expressivas, Andebol masculino, Badminton, Futsal feminino, Futsal masculino, Tiro com Arco, Voleibol feminino, Voleibol masculino e *Goalball*, este dirigido aos alunos invisuais) e o número de alunos envolvidos de 136 para 213. Os resultados desportivos têm vindo a melhorar e no ano passado, nas competições efetuadas, obtiveram-se dois primeiros lugares, três segundos e dois terceiros.

De salientar que a percentagem de alunos do 10^o ano no Desporto Escolar passou de 25% para 38% no presente ano, no total de 81, o que corresponde ao objetivo essencial de uma melhor integração dos alunos na Escola.

ARTES VISUAIS

Entendendo a instituição Escola com a missão de desenvolver múltiplas formas de literacia

(Eflard, 1999)

ARTES VISUAIS

Perspetivamos a Educação Artística, no ensino secundário, como:

- um contributo para a consciencialização de que **o conhecimento é transdisciplinar**;
- uma forma de desenvolver o espírito de trabalho colaborativo numa perspetiva de **integração social dos alunos diferenciados**;
- um comprometimento emocional na construção do **conhecimento numa perspetiva complexa e interventiva**;
- uma transformação do espaço da sala de aula convencional (tradicionalmente fechado) em espaços de diálogos criativos onde **se aprende significativamente através da resolução de problemas concretos**;
- uma forma de aplicar uma **pedagogia de projeto** onde, através da prática, se explora o **gosto pelos desafios intelectuais** e pelos conhecimentos múltiplos tomando consciência da **importância do domínio dos conteúdos das várias disciplinas** para a resolução de problemas concretos.



ARTES VISUAIS

A LINHA DO PENSAMENTO, A COR DA EMOÇÃO 2008/2009 - 2009/2010

Exploração
de conotações
na mensagem
escrita



Reinvenção
da mensagem
visual



Edição do
produto
final

Palavras chave investigação, ação, transdisciplinar, interventivo, integrador, promotor de dinâmicas pedagógicas, pedagogia e metodologia de projeto .

ARTES VISUAIS

ATELIER DE EXPRESSÕES PLÁSTICAS 2010/2011 - 2011/2012

Intervenção sócio pedagógica num contexto extracurricular

Experimentação plástica dos
alunos do ensino especial

+

Outros elementos da comunidade
educativa



- Autonomia da ação
- Potencial criativo
- Sentido estético
- Integração social



ARTES VISUAIS

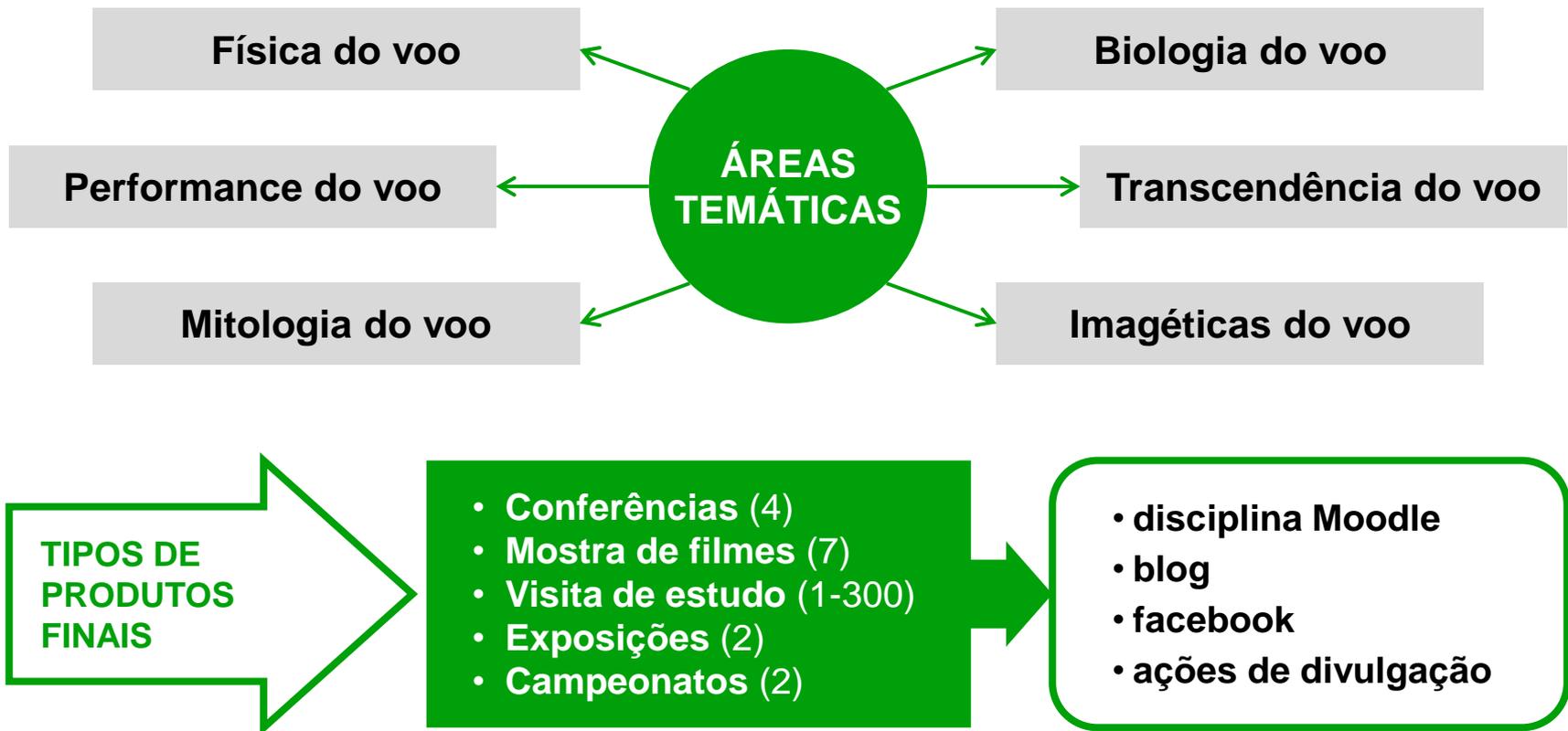
PLANO DE VOO: ARTE, CIÊNCIA E MOVIMENTO – VIAGEM TRANSDISCIPLINAR
2009 – 2010

Viajar entre

ciências exatas (matemática e física)
artes (oficina de artes, área de projeto e oficina multimédia)
português
educação física

ARTES VISUAIS

PLANO DE VOO: ARTE, CIÊNCIA E MOVIMENTO – VIAGEM TRANSDISCIPLINAR 2009 – 2010

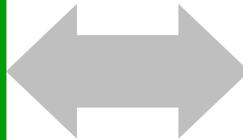




ARTES VISUAIS

DESENHOS: DINÂMICAS TRANSDISCIPLINARES 2011/2012 – 2012/2013

Escola como:
 espaço de **construção**
 conhecimento atual,
social, transdisciplinar,
 global e **complexo**



Arte Urbana
 como forma de
intervenção social
 numa
 perspectiva de
contemporaneidade

Tape Art

Forma de
 afirmação
 individual



Utilização de Tecnologias de Informação Geográfica no ensino/aprendizagem

ISEGI - ESPN - ESMAVC - ESRI

- Projecto Ciência Viva que decorreu até 2009 em colaboração com o Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação da Universidade Nova de Lisboa (ISEGI-UNL), a Escola Secundária com 3º Ciclo de Pinhal Novo e a empresa ESRI.
- Teve como objectivo central promover o ensino experimental das ciências através do desenvolvimento de metodologias suportadas pelo uso de tecnologias de informação geográfica (TIG) em diferentes áreas curriculares.
- Teve como resultados:
 - Produção de materiais a usar em contexto de aula e visitas de estudo
 - Participação em colóquios e conferências nacionais e internacionais
 - Organização de actividades e palestras em escolas
 - Formação de professores
 - Equipamentos (GPS) e software (250 licenças ArcView) para as escolas



Website

<http://ubu.isegi.unl.pt/labnt-projects/contig/>

CÍRCULO DAS IDEIAS



O grupo de Filosofia promove, desde o ano letivo de 2008/2009, a realização de um concurso de textos de reflexão filosófica e a publica anualmente uma revista com textos dos alunos da Escola, dos diversos cursos, com o objetivo de desenvolver a capacidade própria de reflexão e de argumentação dos alunos e dar visibilidade à sua produção. Estas atividades, que estão a evoluir num sentido mais amplo para um projeto designado “Círculo das Ideias”, que inclui o blogue *PropriaMente*, têm sido, como outras, aliás, apoiadas pela Associação de Pais da Escola.

No presente ano letivo está a desenvolver-se o projeto das Olimpíadas Nacionais de Filosofia, com a colaboração de docentes de outras escolas e instituições

COMENIUS

Durante o biénio de 2011/2013 os alunos do 10º ano da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho em Lisboa, 28 no presente ano, vão desenvolver, conjuntamente com alunos de cinco outras escolas europeias, um projeto sobre identidades escolares no contexto da integração europeia. Este projeto passará por temas como a consciência nacional vs europeia, a falta de informação dos jovens sobre a Europa, a indiferença, os clichés, os estereótipos, os preconceitos, a intolerância e o racismo. Os nossos alunos serão os protagonistas deste projeto, através da troca de ideias e informação, da cooperação e de mobilidades internacionais, caminhando no sentido da multiculturalidade e do multilinguismo.

A candidatura a um Projeto Comenius Multilateral entre Escolas com o tema “The development of our schools – school identities in the context of European integration”, foi aprovada conjuntamente com as candidaturas da Alemanha, Finlândia, Grécia, Itália e Polónia.





SELF

No ano letivo 2007-2008, iniciou-se na ESMAVC o projeto Secção Europeia de Língua Francesa, visando um melhor conhecimento da língua e da cultura francesas, envolvendo em cada ano uma turma e as disciplinas de Francês, História A e Geografia A.

No decurso dos três anos, desenvolveram-se diversas atividades: exposição de trabalhos, elaboração de dois filmes, participação nos encontros anuais das Secções Europeias de Língua Francesa em Portugal, um intercâmbio com o Liceu Pierre d'Ailly, em Compiègne, França, “Portes Ouvertes” no final de cada ano letivo, tendo ainda os alunos participado na Futurália a convite da DGIDC. No presente ano letivo, para além da exposição de trabalhos, será realizado um intercâmbio escolar “Aprender e ensinar em França e em Portugal” com o Liceu Pierre d'Ailly.

“MAKE IT POSSIBLE”

- Este projeto, com os alunos da área de economia, visa desafiar e sensibilizar os jovens para ganhar “empowerment” e compreenderem a importância de terem um papel ativo na concretização das metas propostas para o desenvolvimento sustentável nos Objetivos do Milênio;
- Através de um trabalho de investigação, na sala de aula e em espaços abertos, os alunos discutem e partilham experiências em torno dos ODM, com jovens de diferentes nacionalidades, propondo medidas de apoio à consolidação dos mesmos.

FEIRA DAS PROFISSÕES

- Atividade em que instituições do ensino superior divulgam e distribuem material informativo referente aos cursos ministrados (aberta a todos os alunos e encarregados de educação da ESMAVC);
- Sessões de esclarecimento para os alunos do 12º Ano sobre os diferentes Institutos/ Faculdades (uma sessão para cada área curricular), com o objetivo de lhes fornecer elementos que permitam a tomada de decisões refletidas e fundamentadas sobre os cursos que desejem seguir.

TEATRO

O Grupo de Teatro da ESMAVC tem uma longa tradição, encenando textos originais e adaptados.

Junta professores e alunos no gosto pela prática da expressão dramática, promovendo o desenvolvimento pessoal e a ligação da escola à comunidade.

CONCURSOS

Por iniciativa das Associações de Pais e de Estudantes, colaborando no desenvolvimento de atividades lúdicas e formativas, têm vindo a ser realizadas iniciativas como o *Concurso de Fotografia* e o *Concurso de Talentos*.





DESAFIOS

MELHORAR OS RESULTADOS ESCOLARES

METAS DE APRENDIZAGEM

ÁREA	2009/2010			METAS PARA A ESMAVC					META NACIONAL 2015
	NACIONAL	CONCELHO	ESMAVC	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	
EXAME PORTUGUÊS >100	61,0%	67%	67,5%	68%	68%	68,5%	69%	69,5%	65%
EXAME MATEMÁTICA >100	66%	79,2%	79,4%	79,5%	79,8%	80%	80%	80%	70%
TAXA DE REPETÊNCIA SECUNDÁRIO	17,9%	22,6%	26%	25,3%	24,2%	22,8%	21,5%	19,9%	12%
TAXA DE DESISTÊNCIA AOS 16 ANOS	13,1%	10%	3,6%	3,5%	3,5%	3,4%	3,4%	3,3%	< 4%

(MISI e ESMAVC)



MELHORAR A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS DO 10º ANO

Estabelecer uma maior relação simbólica de pertença à Escola por parte dos novos alunos;

Tornar mais rigorosas as medidas de diagnóstico e verificação de pré-requisitos e consequentes adaptações curriculares no início do 10º ano;

Desenvolver os mecanismos de receção e de informação aos pais e alunos no início do ano.

MELHORAR AS CONDIÇÕES DO TRABALHO ESCOLAR

A melhoria das condições de trabalho na Escola, no que é percebido por muitos como a maior dificuldade da Escola, é um objetivo permanente. Na situação atual, com os recursos existentes e face ao trabalho já desenvolvido, esta é uma área onde dificilmente se pode ir muito mais longe, embora tenham vindo a ser desenvolvidos esforços no sentido de captar mais recursos financeiros através do aluguer de espaços da Escola.

INOVAR PEDAGOGICAMENTE

Estabelecer processos claros de monitorização dos resultados e aprofundar os mecanismos de coordenação pedagógica, promover a formação dos docentes, sobretudo na sua área de didática, e modernizar as estratégias de comunicação, são medidas necessárias à melhoria da formação dos nossos alunos, bem como o estabelecimento de formas de valorização do seu sucesso .



Apresentação realizada no âmbito da Avaliação Externa

Dezembro de 2011

CURSO CIENTIFICO-HUMANÍSTICO DE

ARTES VISUAIS

10º M

Horário

Ano Letivo 2012/2013

HORAS		2º FEIRA		3ª FEIRA		4ª FEIRA		5ª FEIRA		6ª FEIRA	
INÍCIO	TERMO	DISCIPLINA	SALA	DISCIPLINA	SALA	DISCIPLINA	SALA	DISCIPLINA	SALA	DISCIPLINA	SALA
8.15	9.00			MAT	B13	ING	A13	MAT	B13	GD	C20
9.00	9.45	GD	C20								
9.55	10.40			FIL	C12	DES	B25	GD	C20	ING	C12
10.40	11.25										
11.45	12.30	MAT	B29	POR	C12	FIL	B16	POR	C12		
12.30	13.15										
13.45	14.30										
14.30	15.15			DES ^T	B25					DES ^T	B25
15.25	16.10										
16.10	16.55										
17.15	18.00			EF						EF	
18.00	18.45										

Desenhos: dinâmicas transdisciplinares

In <http://moodle.esmavc.org/mod/resource/view.php?id=21470>

CONCEITO

As escolas têm a missão de desenvolver as múltiplas formas de literacia, ou seja o desenvolvimento das capacidades dos alunos através das artes, ciências, matemática e de outras formas sociais através da qual o significado é construído. (Efland 1999)

MOTIVAÇÃO DO PROJETO

O projecto que apresentamos tem como base as seguintes premissas:

-A educação artística pode contribuir, através da metodologia de projeto e da exploração de processos criativos (pedagogia de projeto), para reconceptualizar a escola desenvolvendo a consciência de que o conhecimento é transdisciplinar.

-A designada pedagogia de projeto não assenta apenas na preservação cultural e na transmissão de conhecimentos mas essencialmente na construção de identidades, na intervenção criativa e na crítica da sociedade e do meio ambiente.

Estamos convitos que, através da pedagogia de projeto, conseguiremos diversificar os processos de aprendizagem e ultrapassar os espaços disciplinares fechados construindo métodos de questionamento sensíveis, de forma a promover o gosto pelos desafios intelectuais e pelos conhecimentos múltiplos.

Creemos também que com este projeto promoveremos o espírito de observação, o gosto pela pesquisa, pelo desafio do global e do complexo - numa perspectiva actual do que é o conhecimento contribuindo assim para o desenvolvimento da criatividade individual e a capacidade de fruição colectiva.

Acreditamos que uma educação baseada numa cultura de trabalho colaborativo transdisciplinar orientado por sujeitos com capacidade de investigação, intervenção e cultura artística, transformará a escola enquanto instituição, em espaços de aprendizagem inclusiva onde as aprendizagens formais coabitam com as informais e dão resposta aos desafios contemporâneos.

Ao propor-nos implementar uma pedagogia de projeto o aluno envolve-se numa experiência educativa em que está comprometido emocionalmente com a construção do conhecimento, de forma complexa, e em que age como agente cultural e não como aprendiz de conhecimento. Esta é a Escola que acreditamos ser a instituição necessária para enfrentar os desafios do século XXI – a globalização do complexo.

NOTA INTRODUTÓRIA DO PROJETO

Pensamos que é preciso transformar a sala de aula convencional em espaços de diálogos criativos, de modo a proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para aprender significativamente e responderem aos desafios que as sociedades contemporâneas colocam.

Propomo-nos fazê-lo tendo como base o conceito de projeto pedagógico definido por Abrantes (1995) e citado por Girotto (1), ou seja:

- *um projeto é uma atividade intencional: o envolvimento dos alunos é uma característica-chave do trabalho de projetos, o que pressupõe um objetivo que dá unidade e sentido às várias atividades, bem como um produto final que pode assumir formas muito variadas, mas procura responder ao objetivo inicial e reflete o trabalho realizado.*
- *num projeto, a responsabilidade e autonomia dos alunos são essenciais: os alunos são co-responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do projeto. Em geral, fazem-no em equipa, motivo pelo qual a cooperação está também quase sempre associada ao trabalho.*
- *a autenticidade é uma característica fundamental de um projeto: o problema a resolver é relevante e tem um carácter real para os alunos. Não se trata de mera reprodução de conteúdos prontos. Além disso, não é independente do contexto sociocultural, e os alunos procuram construir respostas pessoais e originais.*
- *um projeto envolve complexidade e resolução de problemas: o objetivo central do projeto constitui um problema ou uma fonte geradora de problemas que exige uma atividade para sua resolução.*
- *um projeto percorre várias fases: escolha do objetivo central, formulação dos problemas, planeamento, execução, avaliação, e divulgação dos trabalhos.*

Com base nessas características podemos situar os projetos como uma proposta de intervenção pedagógica que dá à atividade de aprender um sentido novo, através dos quais as necessidades de aprendizagem afloram nas tentativas de se resolver situações problemáticas.

Assim sendo, o projecto *DESENHOS: DINÂMICAS TRANSDISCIPLINARES* terá como objectivo coabitar o conhecimento dos conteúdos das várias áreas disciplinares com o empreendedorismo de uma prática orientada, sem que isso diminua o rigor científico mas que, pelo contrário, lhes dê sentido emocional, sensível e estético desenvolvendo uma construção de identidade em intervenções criativas e críticas no espaço social. Será uma abordagem através de aprendizagens do ser, do pensar, do saber, do estar e do fazer.

Numa perspectiva de contemporaneidade optámos por uma das manifestações artísticas da Arte Urbana (*Street Art*) - a *Tape Art* que aborda a linha, enquanto elemento estrutural da linguagem plástica, como meio de expressão e utiliza as fitas adesivas e vinis como meio atuante.

Com a utilização deste veículo de comunicação visual (a arte urbana) pretendemos dar vazão ao impulso que muitos dos nossos jovens tem de inscreverem os seus *tags* nas paredes públicas que se revela como meio de afirmação e/ou intervenção pessoal e social. Desta forma, a escola (espaço semi-público) e a sala de aula (espaço semi-privado) poderá representar um espaço de liberdade de comunicação e construção de conceitos de conhecimento dinâmico e global.

(1) [http://www.inclusaodejovens.org.br/Documentos/BIBLIOTECA/Resignifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20\(pedag%20Projetos\).pdf](http://www.inclusaodejovens.org.br/Documentos/BIBLIOTECA/Resignifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20(pedag%20Projetos).pdf)

PLANIFICAÇÃO DO PROJETO

Objectivos Gerais constantes no Plano Educativo de Escola (PEE)

Contribuir para uma formação:

- académica sólida, actualizada e diversificada;
- para a cidadania promovendo a autonomia e a interação entre grupos heterogéneos.

Objectivos globais a todas as disciplinas intervenientes no projecto:

- incentivar o gosto pela pesquisa em áreas diversificadas;
- adquirir a consciência de que o conhecimento é transdisciplinar;
- desenvolver a capacidade criativa, a flexibilidade mental e a persistência na persecução de objectivos;
- incentivar o trabalhar com a metodologia de projecto;
- fomentar o trabalho de grupo e a noção de pertença em relação à escola;
- promover a auto construção do conhecimento e a partilha de experiências de vida;
- desenvolver hábitos de socialização através do desenvolvimento do projeto e da concretização dos respetivos produtos;
- fomentar a tolerância e a compreensão e transformar o multiculturalismo numa mais-valia para a inovação, a criatividade e o crescimento;

- criar oportunidade de desenvolvimento e manifestação da identidade individual;
- desenvolver a criatividade, a sensibilidade estética e a capacidade de fruir.

PRODUTOS FINAIS

Este projecto tem previsto ao longo do seu desenvolvimento (bi-anual renovável de acordo com os envolvimento), um conjunto de intervenções no âmbito da *tape art* nos espaços da escola, resultantes de abordagens transdisciplinares e simbólicas de conteúdos nas áreas da Matemática, da Biologia, de EMRC, de Educação Física e do Desenho.

O projecto terá uma disciplina Moodle específica com o objetivo de partilhar experiências, com toda a comunidade educativa, sobre os processos criativos e consequentes desenvolvimentos. Este suporte de divulgação, funcionará ainda como complemento informativo das intervenções/exposições resultantes do trabalho desenvolvido de projeto em contexto de aula.

ESCOLA SECUNDÁRIA MARIA AMÁLIA VAZ DE CARVALHO

Ano letivo 2012-2013 / 10º L - M / 1º Período
Prof. Conceição Ramos

REPRESENTAÇÃO DE UM OBJETO NATURAL

EXERCÍCIO I:

Representação à vista de um modelo tridimensional (tronco), com exploração da capacidade de análise.

Enunciado	Conteúdos a explorar
<ol style="list-style-type: none">1. Observe atentamente o modelo na sua estrutura e forma.2. Represente através da linha o modelo, de forma realista, tendo em conta a relação entre o todo e a parte e a ocupação equilibrada do suporte (folha A2)3. Proceda à exploração da volumetria da forma através dos valores de claro escuro tendo em conta as texturas do objeto	<ul style="list-style-type: none">✓ Ver (relações de proporção)✓ Representação realista (realismo, hiperealismo, desenho científico)✓ Estrutura do desenho✓ A linha definidora da forma✓ Luz e sombra✓ Valores de claro-escuro✓ Expressão da escala dos cinzentos das várias durezas das grafites✓ Textura✓ Sombra própria e sombra projetada

Material necessário:

Papel tipo cavalinho A2, grafites 2H, HB, B, 2B, 4B, 6B, 8B, borracha branca, borracha moldável.

Parâmetros específicos de Avaliação:

- Capacidade de representação gráfica de formas tridimensionais: processos de análise;
- Domínio técnico dos meios e instrumentos actuates;
- Capacidade de registar diferentes valores de luz e de sombra no desenho;
- Qualidade gráfica/plástica da imagem final dos exercícios.
- A capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto e a integração interpessoal.

Data de entrega do trabalho: 17 de Outubro de 2012

EXERCÍCIO II:

Exploração da linha como elemento gráfico de representação expressiva de um objeto

Enunciado	Conteúdos a explorar
<ol style="list-style-type: none">1. Observe atentamente o modelo na sua estrutura e forma.2. Realize 5 estudos gráficos numa folha A2 de representação da forma e respectiva volumetria através da linha.3. Realize numa folha A2 uma representação expressiva do tronco através da linha que seja a súpula das explorações anteriores.	<ul style="list-style-type: none">✓ Representação expressiva✓ A linha como elemento gráfico expressivo✓ Transformação✓ Tipos de linha✓ Potencialidades de materiais atuantes variados: riscadores (marcador, caneta de aparo), pincel.✓ Ocupação da página (enquadramento, equilíbrio, composição e processos de transferência).

Materiais necessários:

Papel tipo cavalinho A2, tinta da china preta, caneta de aparo, marcadores pretos de espessura variada, pinceis, frasco, pano, godés.

Parâmetros específicos de Avaliação:

- **Capacidade de representação expressiva de formas tridimensionais através da linha;**
- **Domínio técnico dos meios e instrumentos actuantes;**
- **Domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação, compreendendo práticas de ocupação de página, enquadramento e processos de transferência;**
- **Criatividade.**
- **Qualidade gráfica/plástica da imagem final dos exercícios.**
- **A capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto e a integração interpessoal.**

Data de entrega do trabalho:

EXERCÍCIO III:

Exploração da cor plana como elemento de representação expressiva da volumetria do objeto

Enunciado	Conteúdos a explorar
<p>4. Observe atentamente o modelo na sua estrutura e forma.</p> <p>5. Realize estudos numa folha A2 de representação da forma e respectiva volumetria através da cor plana explorando os contrastes cromáticos, as texturas e</p> <p>6. Realize numa folha A2 uma representação expressiva do tronco que seja a súmula das explorações anteriores.</p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Representação expressiva da cor plana como elemento de representação da forma✓ Transformação✓ Cores primárias, secundárias, complementares.✓ Contrastes simultâneos✓ Transparências✓ Simplificação e nivelamento✓ Suporte e colagem✓ Qualidades visuais e expressivas dos materiais✓ Recorte, colagem , sobreposição✓ Técnica mista✓ Ocupação da página (enquadramento, equilíbrio, composição e processos de transferência).

Materiais necessários:

Papel tipo cavalinho A2, papéis/ tecidos variados quanto à textura como à cor

Lápis de cor. Cola celulósica (UHU transparente) , cola branca líquida (madeira), tesoura, x-ato.

Parâmetros específicos de Avaliação:

- **Capacidade de representação expressiva de formas tridimensionais através da cor plana;**
- **Domínio técnico dos meios e instrumentos actuates;**
- **Domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação, compreendendo práticas de ocupação de página, enquadramento e processos de transferência;**
- **Criatividade.**
- **Qualidade plástica da imagem final dos exercícios.**
- **A capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto e a integração interpessoal.**

Data de entrega do trabalho:

EXERCÍCIO IV:

Exploração da mancha como elemento de representação expressiva de um objeto

Enunciado	Conteúdos a explorar
<p>7. Observe atentamente o modelo na sua estrutura e forma.</p> <p>8. Realize 5 estudos gráficos numa folha A2 de representação da forma e respectiva volumetria através da mancha.</p> <p>9. Realize numa folha A2 uma representação expressiva do tronco através da mancha que seja a súpula das explorações anteriores.</p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Representação expressiva da mancha como elemento gráfico expressivo✓ Transformação✓ Tipos de mancha✓ Potencialidades de materiais atuantes variados (transparências e opacidades) : tinta da china, grafite, ecolines, guaches, sanguínea em lápis e pastel seco, etc.✓ Técnica mista✓ Ocupação da página (enquadramento, equilíbrio, composição e processos de transferência)

Materiais necessários:

Papel tipo cavalinho A2 , tinta da china, ecolines, grafites, sanguínea e pastel branco, pinceis, frasco, pano, godés.

Parâmetros específicos de Avaliação:

- **Capacidade de representação expressiva de formas tridimensionais através da mancha;**
- **Domínio técnico dos meios e instrumentos actuantes;**
- **Domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação, compreendendo práticas de ocupação de página, enquadramento e processos de transferência;**
- **Criatividade.**
- **Qualidade gráfica/plástica da imagem final dos exercícios.**
- **A capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto e a integração interpessoal.**

Data de entrega do trabalho:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO

DESENHO A
10º ANO

CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS

AUTORES

ARTUR RAMOS (COORDENADOR)
JOÃO PAULO QUEIROZ
SOFIA NAMORA BARROS
VÍTOR DOS REIS

Homologação

22/02/2001

ÍNDICE

I – Introdução	3
II - Apresentação do programa	7
A. Finalidades	7
B. Objectivos	7
C. Visão Geral das Áreas, dos Conteúdos e dos Temas	8
D. Sugestões Metodológicas Gerais	9
E. Competências a Desenvolver	11
F. Avaliação	12
G. Recursos	14
III – Desenvolvimento do programa (10º ano)	15
A. Conteúdos/Temas	15
B. Gestão do programa	17
B. Sugestões metodológicas específicas	18
C.	
VI - Bibliografia	22
1. Visão	22
2. Matérias	23
3. Procedimentos	23
4. Sintaxe	24
5. Sentido	25

I - INTRODUÇÃO

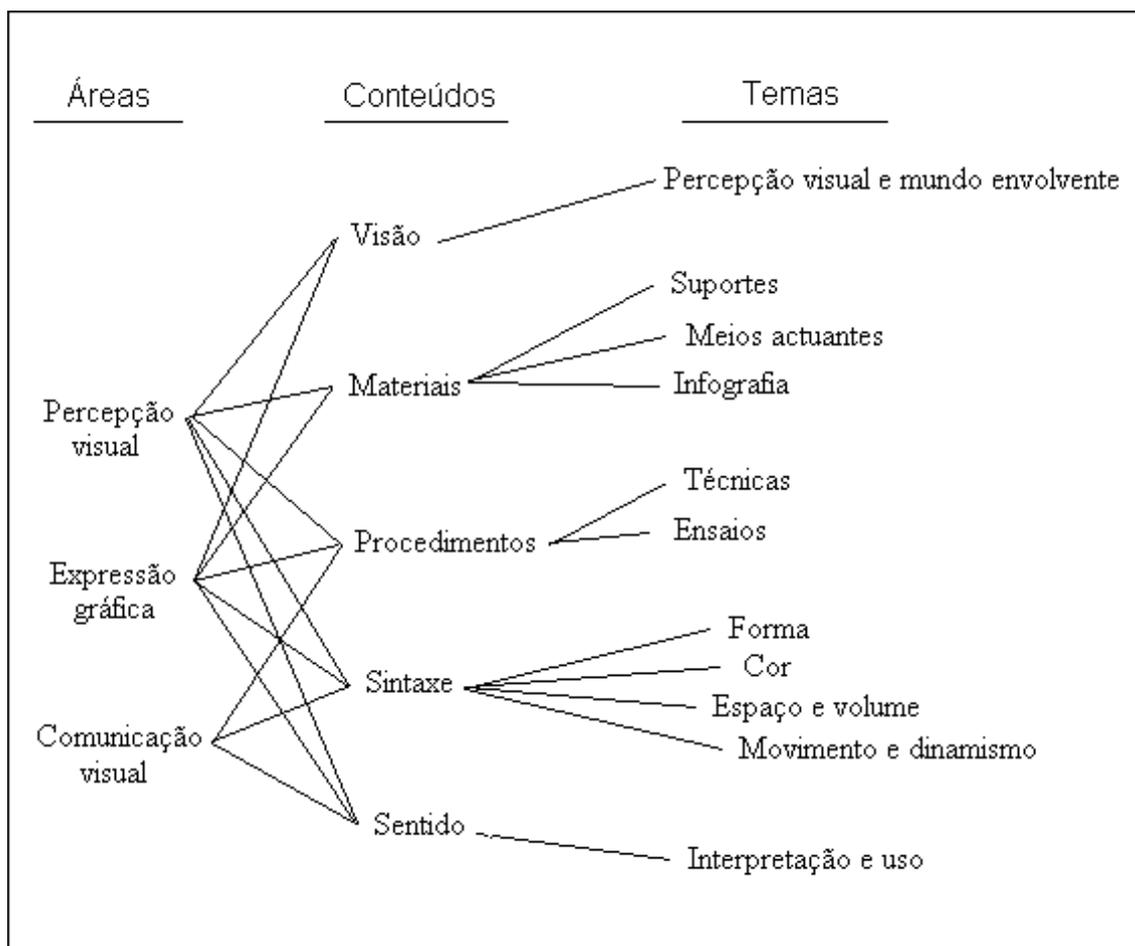
A disciplina de *Desenho A* responde, no leque curricular dos 10º, 11º e 12º anos, a objectivos globais de aquisição de uma eficácia pelo desenho a um nível pré-profissional e intermédio. Dominar, perceber e comunicar, de modo eficiente, através dos meios expressivos do desenho, serão as finalidades globais deste programa.

Desenho é forma universal de conhecer e comunicar. Integrando as áreas do saber, actua na aquisição e na produção de conhecimento: traduz-se em mapas, esquemas, espécimes; concretiza planos, antecipa objectos, interroga-nos sob a forma de testemunho artístico. Nas suas variantes, vive, e faz criar, quer como testemunho de um passado, quer como intermediário do futuro. É área estruturadora de muitas outras áreas de exercício profissional, que nela se baseiam ou que do seu exercício partem. Por ser essencial à criação, concepção, projectação, ou comunicação, são as suas teoria e prática parte do currículo dos 10º, 11º e 12º anos na variante A do Curso Geral de Artes Visuais, na variante B dos Cursos Tecnológicos de Multimédia e de Equipamento e, no 12º ano, na variante C do Curso Geral de Ciências e Tecnologias. Ao nível do ensino secundário, o desenho está na linha de formação comum aos profissionais das áreas de artes plásticas, design e arquitectura, ou ainda da área nova dos interfaces virtuais, novas tecnologias, internet, e edição de conteúdos multimédia.

O desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de percepção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante. Marca ontologicamente o jovem estudante no sentido em que concorre para que este venha a ser um profissional responsabilizado perante a mais valia com que a proposta gráfica enriquece a dinâmica social; se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interacção cultural. Disciplina motivadora, é motriz quanto à capitalização das novas gerações: área de acolhimento onde a maturação bio-psico-social se processa com oportunidade, sem oprimir ou ultrapassar as complexidades crescentes e em conflito que caracterizam a sociedade. Do mesmo modo o desenho é uma disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes: é o campo da inserção e da assimilação da diferença, pela atracção que a área pode exercer sobre aqueles que a força centrífuga das organizações poderia afastar do ciclo da renovação escolar e geracional.

A exploração proposta para o ensino secundário é o complemento dos anos anteriores em que a «educação através da arte» foi posta em prática, no seguimento do que apontaram e puseram na ordem do dia diferentes autores. Numa época de mutações abundante em desafios e incertezas complexas, o desenho assume-se, hoje, como piloto na área emergente da «educação para a cidadania». A sua pedagogia é geradora de posturas, de debates, de crítica, de exposições, de confrontos. Estimula o desenvolvimento estético e apura o sentido da qualidade na apreciação ou recriação da forma. Mercê da «naturalidade» do desenho, intrínseca por ser também área de projecção íntima, surgem no estudante a interiorização da aceitação da diferença e a abertura à inovação, intermediada pelo exercício esclarecido e humanista da sua didáctica.

Na aula de desenho são propostos modos de olhar o mundo capazes de perscrutar as suas aparências e estereótipos. Aqui, como no resto, o papel do professor caracteriza-se pela acção insubstituível, quer nalguma estruturação por «ambiente e contágio» do pensamento e do agir comunicativo, quer pelo que se explora a nível curricular e programático, quer ainda pela acção como criador/autor, gerando ambiente oficial que se pode caracterizar dentro do chamado «currículo oculto» no melhor dos seus sentidos; e, ainda, evitando inibir potencialidades («currículo omissso ou nulo»)¹.



Quadro 1: Áreas, conteúdos e temas (10º, 11º e 12º anos)

O desenho é uma área disciplinar dinâmica esquivada a sistematizações rígidas ou permanentes, fruto quer da constante mutação de formas e conceitos, quer da atenção que sempre lhe foi conferida por diversas disciplinas nem sempre conciliáveis. Para tornar a didáctica do desenho um exercício consequente e eficaz, há que estabelecer o quadro teórico e operacional em que os conceitos e práticas surjam coerentemente ligados, tendo sempre em vista a sua didáctica (Quadro 1). Este modelo não é um diagrama sistematizador dos conceitos e práticas do desenho em absoluto mas, tão só, um esquema de conteúdos globais que visa a pedagogia do desenho dentro do período curricular a que se destina.

¹ Acepções de currículo segundo Elliot Eisner.

Deste modo, são parte do *Desenho* e da sua didáctica, três áreas de exploração: a percepção visual, a expressão gráfica e a comunicação.

A percepção visual debruça-se sobre as condicionantes bio-psicológicas presentes perante o que é percebido visualmente. O seu estudo permite apontar procedimentos que tomarão a expressão gráfica mais eficaz ou competente quanto à sintaxe perceptiva e cognitiva e uma crescente acuidade analítica na percepção e expressão.

No estudo da expressão gráfica está incluído o domínio das convenções sociais ou culturais no que respeita a recursos de comunicação; e, também, os contributos que advêm directamente da capacidade tecnológica humana. Cabe aqui o estudo de suportes, normalizações, instrumentos, meios de registo, alfabetos do traço e da mancha, convenções matéricas e todos os restantes recursos do desenho, incluindo a infografia.

No que respeita ao estudo dos processos de comunicação, são inscritas áreas que tomam como objecto a função semântica que o desenho encerra, distinguindo-se os respectivos planos de expressão e de conteúdo. Cabe aqui também uma perspectiva do desenho quer contemporâneo (sincronia) quer ao longo dos tempos (diacronia).

O presente programa é elaborado dentro de princípios de flexibilidade, continuidade, unidade e adequação à realidade². Na definição de objectivos visa-se o estabelecimento de metas realmente atingíveis dentro da especificidade portuguesa. Quanto aos conteúdos, há o cuidado de, considerando as condicionantes etárias, tanto a nível cognitivo como psicomotor, e a experiência média adquirida previamente, destringir entre os que são de sensibilização e os que são de aprofundamento – conforme segue assinalado na apresentação desenvolvida dos conteúdos por ano. Nas indicações quanto à avaliação, procura-se tornar mais eficiente a tarefa do professor para que, sem prejuízo do rigor necessário, aquela possa ser levada a cabo sem consumo exclusivo e excessivo de tempos lectivos.

Nas indicações genéricas relativas à gestão do programa, estabelece-se como metodologia mais adequada à aula de desenho, a observância da «Unidade de Trabalho», privilegiando a actividade oficinal como via para a exploração de conteúdos. Cada unidade de trabalho deverá ser abrangente, ou transversal, quanto a itens de conteúdo presentes ou convocáveis, sem o que será reduzido o ganho para o aluno, em termos de prática objectiva e valor formativo do desenho. Por outro lado, sem o recurso às unidades de trabalho, o professor não conseguirá abordar simultaneamente os itens de conteúdo e garantir as horas de prática de *atelier* que a formação nesta área exige.

Nas sugestões metodológicas inclui-se o apelo a exercícios complementares de verbalização de experiências visuais, a desenvolver fora do horário lectivo, respondendo assim à necessidade de aperfeiçoar competências no discurso a propósito da imagem. Sugere-se também o confronto quotidiano com exemplos do que o desenho pode assumir, como factor que motive o trabalho do aluno ou que auxilie o enquadramento do que é proposto na unidade de trabalho.

² Princípios preconizados por Avolio de Cols (1979). *Planeamento del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Buenos Aires: Marymar: 18.

II - APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA

A. Finalidades

- Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação.
- Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação.
- Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania.
- Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente.
- Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência.
- Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação.

B. Objectivos

- Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação.
- Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível.
- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.
- Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.
- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projecto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.

- Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia.
- Relacionar-se responsabilmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiosincrasias e posições discriminatórias.
- Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos.
- Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros.
- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir.
- Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.

C. Visão Geral das Áreas, dos Conteúdos e dos Temas (10º, 11º e 12º anos)

ÁREAS:

- Percepção visual
- Expressão gráfica
- Comunicação visual

CONTEÚDOS:

1. Visão
2. Materiais
3. Procedimentos
4. Sintaxe
5. Sentido

TEMAS:

1. Visão

1.1. Percepção visual e mundo envolvente

1.1.1. O meio ambiente como fonte de estímulos

1.1.2. Transformação dos estímulos luminosos em percepções visuais

2. Materiais

2.1. Suportes

2.2. Meios actuantes

2.3. Infografia

3. Procedimentos

3.1. Técnicas

3.1.1. Modos de registo

3.1.2. Modos de transferência

3.2. Ensaaios

3.2.1. Processos de análise

3.2.2. Processos de síntese

4. Sintaxe

4.1. Conceitos estruturais da linguagem plástica

4.2. Domínios da Linguagem Plástica

4.2.1. Forma

4.2.1.1. Figura positiva e figura negativa

4.2.1.2. Plano e superfície

4.2.1.3. Traçados ordenadores

4.2.2. Cor

4.2.2.1. Natureza física da cor

4.2.2.2. Natureza química da cor

4.2.2.3. Misturas de cor

4.2.2.4. Efeitos de cor

4.2.3. Espaço e volume

4.2.3.1. Organização da profundidade

4.2.3.2. Organização da tridimensionalidade

4.2.4. Movimento e tempo

4.2.4.1. Organização dinâmica

4.2.4.2. Organização temporal

5. Sentido

5.1. Visão sincrónica do desenho

5.2. Visão diacrónica do desenho

5.3. Imagem: plano de expressão ou significante

5.4. Observador: plano de conteúdo ou significado

D. Sugestões Metodológicas Gerais

O programa de desenho inclui uma tabela ramificada de conteúdos específicos. Esta tabela deve ser encarada como uma relação de itens a serem explorados. **Não deverá em caso algum ser lida como um encadeamento sequencial de conteúdos para serem trabalhados por essa ordem.** É indispensável um trabalho de planificação que compreenda unidades de trabalho organizadas por tempos e concebidas de modo a que convoquem em simultâneo vários itens, de conteúdos diferenciados, em articulação horizontal.

Em termos genéricos, dever-se-á:

1. Propiciar e fomentar uma interação equilibrada entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento e dos saberes, que conduza à assimilação e à consolidação operativa dos conteúdos;
2. Promover uma aprendizagem baseada na diversidade de experiências e actividades, com recurso a diferentes meios, a diferentes processos de trabalho e a diferentes materiais.

Em termos de alinhamento e diversificação de estratégias de execução, o professor deverá:

1. Combinar a realização de aulas tanto no interior da sala como fora dela;
2. Combinar e articular diferentes meios pedagógicos (abordagem oral, demonstração audiovisual, trabalho de atelier, investigação fora da sala de aula, exposição, debate, visita de estudo, etc.);
3. Combinar actividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e colectiva;
4. Combinar actividades que permitam a obtenção rápida de resultados com actividades de projecto que envolvam planificação e faseamento do trabalho;
5. Combinar actividades de aprendizagem individual com actividades de trabalho em equipa, propiciando, em qualquer dos casos, a reflexão, a troca de experiências e o confronto criativo;
6. Confrontar de forma sistemática os alunos com diferentes obras e exemplos visuais, com incidência especial nos autores portugueses, fornecendo desse modo meios para a compreensão visual e plástica das questões e da diversidade da sua abordagem, contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção de uma cultura visual individual.

Em termos de relação pedagógica conducente a uma eficiente didáctica do desenho no campo do processo ensino-aprendizagem, sugerem-se os seguintes procedimentos do professor:

1. Auscultar expectativas através de inquérito diagnóstico e procurar o enquadramento dos alunos no contexto cultural;
2. Enfatizar as horas de trabalho aplicadas à prática do desenho, tanto no espaço da aula como fora dele;
3. Ser exigente quanto às respostas de trabalho, no que respeita ao grau de empenhamento com que são executadas;
4. Procurar um clima lectivo positivo e motivante através do comentário atento, de reforço, aos desenvolvimentos sucessivos do aluno, potenciando-os;
5. Promover o confronto quotidiano, pelo recurso habitual a meios audiovisuais, com algumas imagens comentadas de desenhos oriundos de áreas diversas;
6. Concretizar de visitas de estudo e promover, junto da turma, a pesquisa autónoma dos roteiros para as eventuais visitas, individuais e colectivas;
7. Fomentar a recolha de informação através da rede *www*, sem deixar de alertar quanto à qualidade e credibilidade dos conteúdos e salvaguardando os procedimentos de citação e de direito de autor;

8. Provocar momentos de comentário pelos alunos dos trabalhos executados e expostos (exposição permanente em aula, com rotatividade frequente);
9. Propor actividades de verbalização da experiência;
10. Criar hábitos de registo gráfico quotidiano pelo uso de pequenos cadernos portáteis integráveis no arquivo pessoal a constituir;
11. Afixar, como actividade paralela, um jornal de parede com recolhas de índole informativa, artística e técnica, formando grupos com tarefas específicas neste âmbito;
12. Estimular o gosto por tarefas concretas e bem definidas de extensão do trabalho da aula, a executar fora do seu espaço e tempo, quer de carácter gráfico quer de carácter escrito (exemplos: recensões, registo de locais, esboços, levantamentos gráficos);
13. Incentivar a recolha de desperdícios recicláveis e o desafio da recriação a partir de materiais inesperados.
14. Promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão e avaliação que realce a responsabilidade individual nos processos de mudança social.

E. Competências a Desenvolver

São apontadas as competências a desenvolver dentro de uma tricotomia global «Ver-Criar-Comunicar». Assim:

1. **Observar e analisar** – o aluno estará capaz de observar e registar com elevado poder de análise, tendo em atenção as singularidades presentes e a forma como estas se relacionam com outras, bem como a integração de todas num todo ou unidade decomponível em elementos estruturais. O aluno deverá, mercê do exercício da observação analítica, observar e registar com crescente aptidão: o quotidiano natural ou técnico, por meios manuais – riscadores e/ou de mancha – ou meios informáticos. Esta área é adequada para permitir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras ao nível da aptidão adaptativa simples, composta, e complexa³.

2. **Manipular e sintetizar** – o aluno estará apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correção e a criar imagens novas. Estará em evidência a capacidade de síntese, quer por tratamento da soma de experiências e de esboços analíticos prévios, quer por aplicação de princípios, ideias, métodos ou conceitos no domínio das operações abstractas. Pressupõe o exercício de sentido crítico, de método de trabalho e a integração num projecto que responda a necessidades da pessoa e do seu contexto, estando implicado o estabelecimento prévio de uma base de conhecimentos que qualifiquem informadamente as respostas.

3. **Interpretar e comunicar** – o aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas. Esta competência pressupõe um domínio crescente nos processos de interpretação e de sentido assentes num “pano de fundo” culturalmente

³ Cf. Anita Harrow (1972). *A Taxonomy of the Psychomotor Domain*. Nova Iorque: D. McCay Co: 104-6.

informado. A comunicação poderá dimensionar a disseminação da experiência, do meio próximo ao global e, ao mesmo tempo, constituir ocasião para a exploração de competências transversais no âmbito da cidadania.

As competências apontadas não são atomizáveis em unidades discretas e o momento em que se adquirem não é determinável. Será de considerar que todos os alunos, no início do 10º ano, possuem de modo incipiente estas competências, em grau condizente com o seu nível e preparação; e que, no decorrer dos 10º, 11º e 12º anos, estas mesmas serão aprofundadas e aperfeiçoadas continuamente – quer para corresponder às exigências do prosseguimento de estudos, quer para que sobre elas se alicercem práticas e competências futuras de nível avançado.

F. Avaliação

A avaliação é contínua e integra as modalidades formativa e sumativa.

A avaliação formativa advém da constante interacção professor aluno e deve potenciar novas aquisições.

A avaliação sumativa traduz a evolução do aluno na disciplina, devendo ser localizada no tempo conforme o critério do professor.

São objecto de avaliação:

1. A aquisição de **conceitos**
2. A concretização de **práticas**
3. O desenvolvimento de **valores e atitudes**

Relativamente aos conceitos, deverá ser considerado:

1. O domínio dos conceitos constantes nos conteúdos programáticos, com especial incidência naqueles que são de aprofundamento e que constam do capítulo «sintaxe», e a sua correcta aplicação;
2. O domínio dos vocábulos específicos da área do desenho;
3. O conhecimento das condicionantes psico-fisiológicas da percepção e da representação gráfica;
4. O conhecimento e valorização do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objectos visuais, assente numa consciência dos factores que o estruturam e condicionam.

Relativamente às práticas, haverá que considerar:

1. O domínio de uma grande diversidade de suportes, em escalas e matérias diferenciadas, e suas potencialidades;
2. O domínio dos diferentes meios actuantes, integrando o conhecimento da sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações;
3. O domínio de factores, processos e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial e dinâmica e sua articulação operativa na representação e expressão gráfica;

4. O domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação, compreendendo práticas de ocupação de página, enquadramento e processos de transferência;
5. A capacidade de análise e representação de objectos do mundo visível e o domínio, no campo dos estudos analíticos de desenho à vista, de proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria, configuração e pontos de inflexão de contorno, acompanhada do desenvolvimento de uma capacidade de síntese gráfica;
6. A adequação da formulação gráfica à função, à audiência e à tecnologia de divulgação;
7. A eficácia técnica no uso dos recursos gráficos e construtivos;
8. A utilização de novas tecnologias e sua aplicação às tarefas e processos do desenho.

Relativamente aos valores e atitudes, deverá ser considerado:

1. O desenvolvimento do espírito de observação e atenção visual e a aquisição de hábitos de registo metódico;
2. A capacidade de definir, conduzir e avaliar o trabalho em termos de objectivos, meios, processos e resultados com a utilização pertinente de métodos planificados e faseados na abordagem a cada Unidade de Trabalho;
3. A capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto e a integração interpessoal;
4. A demonstração de invenção criativa aplicada a imagens, formas, objectos e espaços, associada ao domínio de diferentes processos conducentes à sua transformação e ao desenvolvimento de uma expressividade gráfica personalizada (evitando e distinguindo das soluções expressivas resultantes da «aplicação de fórmulas» ou da aplicação gratuita de estereótipos gráficos).
5. A capacidade de leitura e a interpretação crítica e autónoma de desenhos e imagens, acompanhada de uma consciência dos principais aspectos de ordem simbólica, estética e convencional que estruturam a sua informação e significado;
6. A valorização estética e a consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes;
7. O conhecimento e observância dos cuidados de segurança e de responsabilidade ecológica.

São instrumentos de avaliação:

1. Os desenhos, concretizações gráficas, ou objectos produzidos no âmbito da disciplina;
2. Os textos eventualmente produzidos (relatórios, recensões, comentários, trabalhos, textos de reflexão, entrevistas);
3. A concretização da disseminação junto da própria turma, escola ou meio (inclui-se aqui a materialização de exposições regulares ou pontuais, formais ou informais, jornal de parede, outras acções eventuais);
4. Provas com carácter prático.

G. Recursos

Sala de aula equipada com o material necessário à prática do desenho quer artístico quer rigoroso, a que se acrescentam os recursos didácticos.

Considera-se material indispensável:

1. Estiradores;
2. Projector de diapositivos;
3. Televisor e aparelho videogravador ;
4. Painéis a afixar nas paredes, com grandes dimensões, para permitir a exposição fácil de trabalhos;
5. Computador multimédia tipo «IBM PC compatível» ou «Mac»;
6. *Scanner* A3;
7. *Software* de captura e edição de imagem (tipo *Paint Shop Pro*, *QuarkXPress*, *PhotoShop*, *Illustrator*, *CAD*, *3Dstudio*, *Freehand*, *Frontpage*); *software* de navegação na *net* (tipo *Navigator* ou *Explorer*), *software* de apresentação cadenciada de imagens (tipo *Slideshow* ou *Easyphoto*);
8. Impressora A4 de jacto de tinta, a cores e a preto e branco, com qualidade fotográfica;

Sugere-se ainda o seguinte equipamento:

1. Candeeiros de estirador;
2. Projector de LCD para data e video;
3. Manequim de figura humana, de proporções correctas, à escala 1/1, ou gessos/bustos e cópias em plástico/fibra;
4. Máquinas fotográficas digitais ou de negativo.

III - DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA (10º ANO)

A. Conteúdos

Os itens de conteúdo podem ser de sensibilização ou de aprofundamento. *Sensibilização* pressupõe a construção de um quadro de referências elementares apto a ser desenvolvido posteriormente. *Aprofundamento* implica o completo domínio e a correcta aplicação dos conteúdos envolvidos.

O desenvolvimento dos conteúdos deste programa pressupõe um domínio de conceitos e práticas adquiridos anteriormente e verificáveis no *módulo inicial* de diagnóstico, triagem e reposição (cf. Sugestões Metodológicas Específicas do 10º ano). São conhecimentos e práticas essenciais susceptíveis de verificação: o domínio expressivo da linha/traço; a capacidade de observação e análise; a caracterização morfológica perante referentes.

<i>item de sensibilização ou aprofundamento</i>	Conteúdos / temas
<i>sensibilização</i>	1. Visão 1.1. Percepção visual e mundo envolvente 1.1.1. O meio ambiente como fonte de estímulos 1.1.1.1. Estímulos visuais: a luz como fonte de informação 1.1.1.2. Estímulos não visuais: percepção auditiva, percepção olfactiva, percepção táctil, percepção gustativa 1.1.1.3. Outros estímulos (culturais e sociais)
<i>Sensibilização (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos)</i>	2. Materiais 2.1. Suportes: papéis e outras matérias, propriedades do papel (espessuras, texturas, cores), formatos, normalizações e modos de conservação 2.2. Meios actuantes: riscadores (grafite e afins), aquosos (aguada, têmperas, aparos e afins) e seus formatos (graus de dureza, espessuras e modos de conservação) 2.3. Infografia: tipos de ficheiro gráfico, graus de compressão, número de cores, codificação da cor, captura de imagem, alteração de dimensão em pontos de ecrã.
<i>aprofundamento (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos)</i>	3. Procedimentos 3.1. Técnicas 3.1.1. Modos de registo 3.1.1.1. Traço: natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade) 3.1.1.2. Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação)

	<p>3.1.1.3. Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem)</p> <p>3.1.2. Modos de transferência</p> <p>3.1.2.1. Quadrícula, decalque, pantógrafo</p> <p>3.1.2.2. Projecção, infografia, fotocópia e outros processos fotomecânicos.</p>
<i>aprofundamento</i>	<p>3.2. Ensaaios</p> <p>3.2.1. Processos de análise</p> <p>3.2.1.1. Estudo de formas</p> <ul style="list-style-type: none">• Estruturação e apontamento (esboço)• Estudo de formas naturais (de grande e de pequena escala)• Estudo de formas artificiais, contextos e ambientes (objectos artesanais, objectos industriais e espaços interiores e exteriores)• Estudo de objectos com apontamento das convergências perspécticas
<i>sensibilização</i>	<p>3.2.2. Processos de síntese</p> <p>3.2.2.1. Transformação</p> <ul style="list-style-type: none">• Gráfica: ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação e repetição• Infográfica: utilização de filtros• Invenção: construção de formas, texturas, padrões
<i>sensibilização</i>	<p>4. Sintaxe</p> <p>4.1. Conceitos estruturais da linguagem plástica: forma pontual, forma linear, forma pluridimensional, valor, cor, textura, escala, espaço, ritmo, equilíbrio, movimento e unidade.</p>
<i>aprofundamento</i>	<p>4.2. Domínios da linguagem plástica</p> <p>4.2.1. Forma</p> <p>4.2.1.1. Figura positiva e figura negativa: figura e fundo, forma e informe, limite, contorno e linha</p> <p>4.2.1.2. Plano e superfície</p> <ul style="list-style-type: none">• Linhas: linhas medianas, linhas diagonais, linhas oblíquas• Centro, campo e moldura
<i>sensibilização</i>	<p>4.2.2. Cor</p> <p>4.2.2.1. Natureza física da cor</p> <ul style="list-style-type: none">• Cor e luz: espectro electromagnético de radiação e estrutura retínica• Cor como sensação e suas dimensões: cambiante, luminosidade e saturação
<i>aprofundamento</i>	<p>4.2.3. Espaço e volume</p> <p>4.2.3.1. Organização da profundidade</p> <ul style="list-style-type: none">• Noções básicas de profundidade e extensão• Alguns processos de sugestão de profundidade: sobreposição,

- convergência, deformação
- 4.2.3.2. Organização da tridimensionalidade
 - Objecto: massa e volume
 - Luz: claridade, sombras (própria e projectada), claro-escuro

sensibilização

5. Sentido

5. 1. Visão sincrónica do desenho
5. 2. Visão diacrónica do desenho

B. Gestão do Programa

Concretiza-se a aprendizagem do desenho através do «aprender fazendo», encarado de modo integrado e sem prejuízo da transmissão oportuna e sistemática de conhecimentos.

O 10º ano inicia-se com um módulo de avaliação diagnóstica dos conceitos e competências essenciais adquiridas no ensino básico. Este deverá ter como objectivo a detecção de lacunas e a reposição de conhecimentos. Será também um momento de confronto e de triagem no qual o estudante tomará um primeiro contacto com a área por ele escolhida.

Propõe-se, como operacionalização metodológica, a articulação planificada de Unidades de Trabalho que sejam capazes, cada uma, de convocar diversos itens dos conteúdos ou de vários dos seus sub-capítulos em paralelo. Trata-se de potenciar a utilização simultânea de conceitos e de os fazer concorrer para o objectivo prático que constitui cada trabalho. Apresentam-se, no capítulo «Sugestões Metodológicas Específicas» de cada ano, algumas Unidades de Trabalho úteis à concretização em aula. Cabe ao professor a tarefa de estabelecer as Unidades de Trabalho, de as seleccionar, encadear, criar novas, ou ainda adaptar as que são sugeridas à situação da turma, da sala, e do meio, dentro de uma perspectiva de integração horizontal de conteúdos⁴.

No seu conjunto as unidades de trabalho deverão integrar totalmente os itens de conteúdo do seu ano de escolaridade e respeitar um equilíbrio percentual entre desenho de análise e outros tipos de trabalhos numa relação grosso modo de 60% / 40% dos tempos lectivos. Para garantir o cumprimento deste desígnio prático estabelecem-se respectivamente os conceitos operativos de «processos de análise» e de «processos de síntese».

O processo de *análise* é definido à partida, como prática de desenho perante referentes, com apontamento das suas características, envolvendo o conceito de *análise* aplicado à prática de desenho.

O processo de *síntese* é definível como qualquer outra prática de desenho que envolva uma *aplicação* de prévios ganhos analíticos e de princípios conceptuais, implicando também os conceitos de *conhecimento*, *capacidade*, *aplicação* e *avaliação*.

Estes conceitos do domínio cognitivo são didacticamente operativos, não estanques, e não coincidem com unidades de trabalho. **Cada unidade de trabalho irá, bem**

⁴ Cf. conceito de «sequencialização complexa com retroactividade» segundo Miguel Zabalza (1999). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Asa: 123.

entendido, compreender actividades dos dois tipos (análise e síntese), devendo o professor dinamizar o seu desenrolar de forma a obter uma ocupação de tempos como a que foi indicada acima.

Esta forma de divisão de actividades de *análise* e de *síntese* garantirá um número equilibrado de tempos de efectiva aplicação oficial e de apuramento das capacidades de observação e expressão. Seguidamente, apresenta-se uma proposta de gestão temporal:

Tempo total	148,5 horas
Diagnóstico e reposição de conhecimentos	13.5 horas
«Processos de <i>análise</i> »	81 horas
«Processos de <i>síntese</i> »	54 horas

O tempo atribuído a processos de análise, processos de síntese e avaliação inclui de modo concomitante a disseminação de experiência.

Na gestão quotidiana, sugere-se a disponibilização permanente, para cada aluno e ao longo do ano, em paralelo com as Unidades de Trabalho que toda a turma executa, de pelo menos uma outra Unidade gerida pelo discente. Esta deverá ser:

1. Proposta pelo aluno, sendo a escolha do(s) tema(s) materiais e suportes livres.
2. Alterável ao longo do ano lectivo, de acordo com as opções do aluno e com as transformações que o seu percurso observa.

Esta Unidade de Trabalho «permanente» permite ao aluno a auto descoberta, dentro de parâmetros de responsabilização, autonomia, expressão e criatividade. Não se indica uma proposta temporal para esta Unidade devido ao seu carácter transversal e alternativo. É uma forma de minimizar perdas de tempos lectivos devidas a desacerto de ritmos entre alunos, a falhas de material, ou outros. Essa unidade alterna interpoladamente com as outras unidades de trabalho, ao longo do ano, dependendo de cada aluno o seu ritmo e respectivo desenrolar temporal, e sem haver necessariamente encadeamento sequencial ou sincronia dentro da turma.

C. Sugestões Metodológicas

As unidades de trabalho aqui apresentadas são sugestões. Constituem um leque de exemplos aos quais o professor pode recorrer, exercendo as suas opções ou alterações, na fase de planificação anual. Não constituem um conjunto ordenado e sequencial nem pretendem coincidir com o tempo total disponível.

Desenho cego (Módulo inicial)

Sinopse: A partir da observação de um dado objecto, figura ou situação, elaborar a sua representação gráfica, primeiro, sem olhar para o papel (recorrendo, se necessário, à ocultação das mãos e do suporte) e, numa segunda fase, de modo habitual. Comparar as diferenças, quer ao nível do processo, quer dos resultados. Esta unidade de trabalho

destina-se à avaliação diagnóstica dos conceitos e competências essenciais adquiridas no ensino básico sendo, por isso, o momento de triagem e reposição de conhecimentos.

Previsão de tempos: 13,5 horas.

Conteúdos envolvidos: Visão, Procedimentos, Sintaxe, Sentido.

Desenho de formas naturais

Sinopse: desenho de frutos, árvores, flores, pedras, a realizar em duas fases: primeira, em A4, vários esboços segundo diversos pontos de vista captando a morfologia global; segunda, em A3, representação atenta e objectiva tendo em conta eixos construtivos, inclinações, estrutura, pontos de inflexão e de concordância da linha de contorno.

Previsão de tempos: 22,5 horas

Conteúdos envolvidos: Visão, Materiais, Procedimentos

Desenho de formas artificiais

Sinopse: desenho de objectos artesanais e de interesse etnográfico; desenho de objectos do quotidiano como mobiliário rústico, pão, vime, panejamento simples, sapatos, velharias, papéis amarrotados. Exercício a realizar em duas fases: primeira, em A4, vários esboços segundo diversos pontos de vista captando a morfologia global; segunda, em A3, representação atenta e objectiva tendo em conta eixos construtivos, inclinações, estrutura, pontos de inflexão e de concordância da linha de contorno.

Previsão de tempos: 27 horas

Conteúdos envolvidos: Visão, Materiais, Procedimentos.

Infografia (captura de imagens pré existentes)

Sinopse: trabalho em infografia com aplicação de filtros e mudanças de escala ou definição. Impressão com configuração prévia de página.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Materiais, Procedimentos

Herbário

Sinopse: execução de um herbário, recorrendo à representação linear e ao claro escuro por tramas de pontos. Encadear esta unidade na de infografia, com a digitalização directa dos espécimes no *scanner*, com a possível aplicação dos processos contidos na unidade de trabalho «infografia». Confronto com exemplos da história do desenho científico.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sentido.

Figura-fundo

Sinopse: silhuetas, perfis projectados usando os candeeiros de estirador como foco; preferência da figura ou do fundo, ou até do contorno usando contrastes tonais ou cromáticos;

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Alternância figura-fundo

Sinopse: a partir de desenhos realizados previamente pelos alunos, ou imagens por si recolhidas (p.e., fotograficamente) criar ensaios gráficos baseados numa redução à oposição figura-fundo e diferentes possibilidades da sua alternância perceptiva.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Sintaxe, Procedimentos, Sentido

Alto Contraste

Sinopse: exploração de limite e contorno. Criar imagens de alto contraste, indutoras da percepção de contornos ilusórios: por exemplo, traduzir uma imagem fotográfica, constituída por uma gama completa de valores lumínicos, numa imagem ampliada (recorrendo, por exemplo, a uma grelha de ampliação) formada apenas por áreas brancas e pretas. O exercício deve ser precedido de diversos estudos que veiculem diferentes possibilidades de tradução lumínica das diferentes formas.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Sintaxe, Procedimentos, Sentido

Limite e reconhecimento

Sinopse: usando reproduções de obras de arte previamente escolhidas, criar representações gráficas que contenham exclusivamente as principais linhas de limite e/ou contorno das formas aí presentes. Analisar e discutir as transformações que se operam ao nível da reconhecibilidade quer das figuras individualmente, quer das obras no seu todo.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Sintaxe, Sentido

Séries de transformação

Planear e realizar sequências de transformação de uma dada forma noutra forma (mais simples ou mais complexa, representativa ou abstracta), por via de um número determinado de passos sucessivos e utilizando e manipulando os conceitos de campo, centro, linhas e moldura.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Sintaxe, Procedimentos, Sentido

Estudos de cor

Sinopse: Usando diferentes meios colorantes e diferentes suportes, efectuar estudos analíticos de cor envolvendo misturas cromáticas, opacidade e transparência. Efectuar estudos que envolvam a manipulação sistemática do cambiante, da luminosidade e da saturação e utilizá-los na criação de composições ou padrões visuais, nalguns casos para fins aplicados (padrões têxteis, papéis decorativos, etc.). Deverá incluir extra horário «trabalho de casa».

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Materiais, Sentido, Procedimentos

Ensaios de perspectiva

Sinopse: representação à mão livre de espaços propícios à detecção de pontos de fuga e linha de horizonte. Deverá incluir extra horário «trabalho de casa».

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Visão, Procedimentos, Sintaxe

Convergência perspéctica

Sinopse: a partir de recolha de imagens fotográficas (de revistas etc.) com dimensão adequada e que apresentem ponto de fuga organizador do espaço, traçar a grelha perspéctica subjacente. Sobre esta grelha ensaiar a variável tamanho distância através da justaposição de objectos (por foto-montagem). Fazer levantamento de imagens com estruturas perspécticas diferenciadas, e o ensaio dos seus traçados. Trabalho extra aula com apoio pontual do professor

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Padrões modulares

Sinopse: criar padrões a partir da repetição e variação de unidades ou módulos idênticos, explorando as sugestões ópticas por si induzidas; ensaios com planificação de cubos e desmontagem do cubo por planos secantes articulados; construção de formas novas a partir do cubo e sua planificação por dobragem; estudo de progressões sequenciadas de formas em grelha. Trabalho parcialmente feito fora do espaço de aula.

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

BIBLIOGRAFIA

Na apresentação da bibliografia foram seguidos os seguintes critérios:

1. A referência a obras fundamentais existentes em bibliotecas, a par com a referência a obras recentes e fáceis de encontrar no circuito comercial;
2. A ordenação segundo os conteúdos do programa e, no seio destes, segundo obras de carácter geral e obras de carácter especializado;
3. A não inclusão de obras monográficas, cabendo a cada professor gerir estes ou outros itens de acordo com as suas opiniões, necessidades e experiências.

1. VISÃO

Obras de carácter geral:

Bruce, V., Green, P. R. e Georgeson, M.A. (1996). *Visual Perception: Physiology, Psychology, and Ecology*. (3ª ed.). Hove (East Sussex): Psychology Press.

Obra que abarca e sintetiza, de forma actualizada, o conhecimento sobre a percepção visual no âmbito dos seus três principais campos de investigação e debate (fisiologia e neurobiologia, psicologia e ecologia perceptiva).

Gibson, J. J. (1966). *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Westport (Conn.): Greenwood Press.

Centrada na relação dos seres vivos com mundo circundante, esta obra, do criador da *teoria ecológica* da percepção visual, constitui um estudo aprofundado dos diversos sistemas sensoriais de recolha, processamento e interpretação da informação presente no meio ambiente.

Gleitman, H. (1993) [*Psicologia*]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Manual que, de forma global, apresenta, sintetiza e articula os principais tópicos e domínios da psicologia contemporânea, incluindo o da percepção e sua relação com as áreas científicas afins.

Gregory, R. L. (1998). *Eye and Brain. The Psychology of Seeing*. (5ª ed.). Oxford: Oxford University Press.

Introdução aos domínios fundamentais da percepção visual, abrangendo tanto a estrutura e funcionamento do sistema visual, como os processos de percepção de cor, espaço e movimento, a sua relação com o mundo das ilusões, da representação artística e da aprendizagem visual.

Obras de carácter especializado

Rock, I. (1984). *Perception*. Nova York: Scientific American Library.

Vigouroux, R. (1999). *A fábrica do belo* (1999). Lisboa: Dinalivro.

ZEKI, S. (1999). *Inner Vision: An Exploration of Art and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.

2. MATÉRIAS

3. PROCEDIMENTOS

Obras de carácter geral:

Lambert, S. (1985). *El Dibujo Técnica Y Su Utilidad*. Madrid: Hermann Blume.

Panorama das diversas técnicas do desenho, documentada com inúmeras ilustrações de várias épocas.

Molina, J. J. G. (1995). *Las Lecciones Del Dibujo*. Madrid: Cátedra.

Abordagem de múltiplos temas do desenho, profusamente ilustrada com exemplos de várias épocas.

Molina, J. J. G. (1999). *Estrategias Del Dibujo en el Arte Contemporáneo*. Madrid: Cátedra.

Várias abordagens do desenho de artistas do século XX, acompanhado de inúmeras ilustrações.

Ruskin, J. (1857). *The Elements of Drawing* (1991). Londres: Herbert.

Abordagem prática do desenho no âmbito da observação e da representação, considerando igualmente os aspectos de cor e composição.

Obras de carácter especializado

Alberti, L. B. (1999). *De la Pintura y otros Escritos sobre Arte*. Madrid: Tecnos.

Bammes, G. (1995). *L'Étude Du Corps Humain*. Paris: Dessain et Tolra.

Connoly, S., org.(1997). *The Complete Drawing and Painting Course*. Londres: Apple.

Doerner, M. (1946). *Los Materiales de Pintura y su Empleo en el Arte*. Barcelona: Gustavo Gili.

Fehér, G., & SZUNYOGHY, A. (1996). *Anatomy Drawing School*. Budapest: Könemann.

Goldstein, N. (1993). *Figure Drawing*. (4ª ed.). Englewood Cliffs (N. J.): Prentice Hall.

Leonardo da Vinci (1947), *Tratado de la Pintura*. (2ª ed.). Buenos Aires: Colección Austral.

Nicolaïdes, K. (1997). *The Natural Way To Draw*. (3ª ed.). Londres: Andre Deutsch.

Pignatti, T. (1982). *O desenho de Altamira a Picasso*. s.l: Livros Abril.

Rocha, C. S. e Nogueira, M. (1993). *Panorâmica das Artes Gráficas, vols. I e II*. Lisboa: Plátano.

Wiffen, V. (2000). *Une Leçon de Dessin*. Paris: Fleurus.

4. SINTAXE

Obras de carácter geral:

Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye. The New Version.* Berkeley e Los Angeles: University of California Press.

Centrada na relação entre a arte e a percepção visual, esta obra procura entender os processos da criação artística e da apreensão visual – ao nível dos grandes domínios do pensamento, da linguagem e da expressão visuais, como equilíbrio, configuração, forma, espaço, luz, cor, movimento e dinamismo – do ponto de vista das leis e estruturas psicológicas subjacentes tanto ao indivíduo como às imagens e aos objectos por si criados.

Bloomer, C. M. (1990). *Principles of Visual Perception.* (2ª ed.). Londres: The Herbert Press.

Obra que estuda o papel desempenhado pela experiência individual e pelos factores histórico-culturais nos processos de percepção, criação e comunicação visual. Apresenta uma introdução ao funcionamento do sistema visual e, em particular, ao papel do cérebro no seu seio; estuda os principais factores da percepção e da representação visuais ao nível da cor, do espaço e do movimento; aborda o papel da fotografia e das imagens electrónicas na comunicação visual e pondera as relações entre arte, percepção e criatividade, do ponto de vista da educação visual e artística.

Hoffman, D. D. (1998). *Visual Intelligence: How We Create What We See.* Nova York e Londres: W. W. Norton.

Procurando demonstrar o carácter de construção activa de sentido subjacente aos complexos processos de percepção e representação visual, esta obra debruça-se sobre a gramática da visão – ao nível da linha, da cor, da forma, da profundidade, do movimento – e analisa os processos de inteligência visual ao nível tanto da arte como da tecnologia (desde os mais simples efeitos visuais à mais complexa “realidade virtual”).

Solso, R. L. (1994). *Cognition and Visual Arts.* Cambridge (Mass.): The MIT Press.

Centrada nos dados mais recentes da psicologia cognitiva e recorrendo a múltiplos exemplos do campo da arte e da linguagem visual, esta obra estuda as relações entre os sistemas cognitivos, a expressão artística e os meios próprios da representação visual, procurando compreender as interacções entre o acto de ver e o acto de interpretar aquilo que se vê.

Villafãne, J. (1986). *Introducción a la teoría de la imagen.* (2ª ed.). Madrid: Pirámide.

Introdução ao estudo da imagem em quatro domínios fundamentais: o da sua definição conceptual, o da sua percepção cognitiva, o da sua estruturação e organização e o da sua análise de sentido. A terceira parte, a imagem como representação, constitui uma abordagem dos elementos morfológicos, dinâmicos, escalares, icónicos e compositivos da linguagem visual e artística.

Obras de carácter especializado (forma):

Arnheim, R. (1988). *The Power of the Center. The New Version. A Study of Composition in the Visual Arts.* Berkeley e Los Angeles: University of California Press [*O poder do centro: um estudo da composição nas artes visuais* (1990)]. (Trad. de Maria Elisa Costa). Lisboa: Edições 70].

Bouleau, C. (1963). *Charpentiers: la géométrie secrète des peintres.* Paris: Seuil.

Brockett, A. (s/d). *Como Desenhar Motivos e Padrões,* Lisboa, Presença, s.d.

Dondis, D. A. (1976). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual.* Barcelona: Gustavo Gili.

Gombrich, E. H. (1979). *The Sense of Order. A Study in the Psychology of Decorative Art*. Oxford: Phaidon Press.

Kandinsky, W. (1991). *Do Espiritual na Arte*. (2ª ed.). Lisboa: D.Quixote].

Kepes, G., (org.) (1965). *Education of vision*. Londres: Studio Vista.

Kepes, G., (org.) (1966). *Module, Symmetrie, Proportion*. Londres: Studio Vista.

Marculli, A. (1978). *Teoria del campo*. (2 vols.). Florença: Sansoni.

Sausmarez, M. (1979). *Desenho básico: as dinâmicas da forma visual*. Lisboa: Presença.

Obras de carácter especializado (cor):

Albers, J. (1963). *The Interaction of Color*. New Haven (Conn.): Yale University Press.

Brill, T. (1980). *Light: Its Interaction with Art & Antiquities*. Nova York: Plenum Press.

Brusatin, M. (1987). *Historia de los Colores*. Barcelona: Paidós.

Gage, J. (1993). *Colour and Culture: Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction*. Londres: Thames and Hudson.

Gage, J. (1999). *Colour and Meaning. Art, Science and Symbolism*. Londres: Thames and Hudson.

Hickethier, A. (1973). *Le cube des couleurs*. Paris: Dessain & Tolra.

Itten, J. (1974). *Art de la couleur. Approche subjective et description objective de l'art*. Paris: Dessain & Tolra].

Marx, E. (1972). *Les contrastes de la couleur*. Paris: Dessain & Tolra.

Obras de carácter especializado (espaço e volume):

Baxandall, M. (1995). *Shadows and Enlightenment*. New Haven e Londres: Yale University Press.

Dunning, W. V. (1991). *Changing Images of Pictorial Space: A History of Spatial Illusion in Painting*. Syracuse (N. Y.): Syracuse University Press.

Gill, R. W. (1975). *Creative Perspective*. Londres: Thames and Hudson.

Gombrich, E. H. (1995). *Shadows: The Depiction of Cast Shadows in Western Art*. Londres: National Gallery Publications.

Kemp, M. (1990). *The Science of Art: Optical Themes in Western Art from Brunelleschi to Seurat*. New Haven e Londres: Yale University Press.

Lacomme, D. (1995). *L'Espace dans le Dessin et La Peinture*. Paris: Bordas.

Lier, H. (1971). *Les arts de l'espace*. [Tournai]: Casterman.

Panofsky, E. (1993). *A perspectiva como forma simbólica* (1993). Lisboa: Edições 70.

Pirenne, M. H. (1970). *Optics, Painting and Photography*. Londres: Cambridge University Press.

Smith, R. (1996). *Introdução à Perspectiva*. Lisboa: Presença.

Obras de carácter especializado (movimento e dinamismo):

Baudson, M., (org.) (1985). *L'art et le temps: Regards sur la quatrième dimension*. Paris: Albin Michel.

Bertetto, P. e Campagnoni, D. P., (org.) (1996). *A Magia da Imagem: A Arqueologia do Cinema através das Coleções do Museo Nazionale del Cinema di Torino*. Lisboa: CCB.

Francastel, P. (1987). *Arte, Visão e Imaginação* (1987). Lisboa: Edições 70].

Kepes, G., org. (1965). *The Nature and Art of Motion*. London: Studio Vista.

Muybridge, E. (1955). *The Human Figure in Motion*. Nova York: Dover.

POPPER, F. (1968). *Origins and Development of Kinetic Art*. Londres: Studio Vista.

5. SENTIDO

Obras de carácter geral:

Aumont, J. (1990). *L'Image*. Paris: Nathan.

Guia compreensivo e sintético ao conhecimento actual sobre a criação, difusão e compreensão da imagem nas sociedades contemporâneas (seja através do desenho, da pintura, da fotografia ou do cinema), abordando o fenómeno visual de acordo com o papel desempenhado pelas estruturas perceptivas, pela psicologia e antropologia do espectador, pelos meios técnicos empregues, pela representação e significação veiculada e pela expressão estética e artística implicada.

Berger, J. et al. (1980). *Modos de Ver*. Lisboa: Edições 70.

Reflexão crítica sobre a arte, a publicidade e os media. Reflecte as tendências de investigação sobre os media da Univ. de Birmingham (*Cultural Studies*) num texto acessível produzido a partir da fundamentação teórica de uma série televisiva BBC.

Bryson, N., Ann Holly, M. e Moxey, K., orgs. (1991). *Visual Theory: Painting and Interpretation*. Cambridge: Polity Press.

Conjunto de textos de diferentes autores (e sua discussão) adoptando pontos de vista diferentes – o da semiologia, o da fenomenologia, o da filosofia analítica, o da percepção, o do feminismo, o da crítica marxista, etc. – no âmbito do debate contemporâneo sobre o papel e o sentido da imagem.

Gombrich, E. H. (1994). *Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. (5ª ed). Londres: Phaidon Press.

Estudo da criação artística e das suas relações com o acto de ver, no âmbito da história, da cultura e da psicologia da representação visual. Ernest Gombrich analisa de uma forma muito ampla tópicos tão diversos como a imitação da natureza e os limites da verosimilhança, as relações entre forma e função, o papel da tradição, o papel do observador, o problema da abstracção, a validade da perspectiva e o poder da invenção e da descoberta na arte.

Romano, R., (org.) (1992). *Enciclopédia Einaudi*, vol.25, *Criatividade-Visão*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Obra organizada tematicamente e composta por artigos da responsabilidade de reputados autores. Destaca-se neste volume os artigos de Manlio Brusatin («Desenho/projecto», pp. 298-348), A. Costa e M. Brusatin («Visão», pp.242-273), F. Calvo («Projecto», pp. 58-100), C. Ferruci («Expressão», pp. 177-193), E. Garroni («Espacialidade», pp. 194-221 e «Criatividade», pp. 349-424) e M. Modica («Imitação», pp. 11-47 e «Imaginação», pp. 48-57).

Obras de carácter especializado:

- Arnheim, R. (1997). *Para uma psicologia da arte & Arte e entropia*. Lisboa: Dinalivro.
- Baltrusaitis, J. (1983). *Aberrations: Les Perspectives Dépravées – I*. Paris: Flammarion.
- Baltrusaitis, J. (1984). *Anamorphoses: Les Perspectives Dépravées – II*. Paris: Flammarion.
- Barlow, H., Blakemore, C. e Weston-Smith, M., (orgs.) (1990). *Images and Understanding. Thoughts About Images: Ideas About Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dorfles, G. (1988) *Elogio da Desarmonia*. Lisboa, Ed. 70.
- Cullen, G. (1993). *Paisagem Urbana*. Lisboa: Edições 70].
- Description de L'Égypte* (1994). ...Publiée par les Ordres de ...Napoléon Bonaparte. Colónia: Benedict Taschen.
- Droste, M. (1994). *Bauhaus Archiv 1919-1933*. Colónia: Benedikt Taschen.
- Ehrenzweig, A. (1993). *The Hidden Order of Art: A Study in the Psychology of Artistic Imagination*. Londres: Weidenfeld.
- Francastel, P. (1987). *Arte, Visão e Imaginação*. Lisboa: Edições 70].
- Freitas, L. (1987). *Almada e o Número*. (2ª ed.). Lisboa: Soctip.
- Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain: A cognitive approach to creativity*. Nova York: Basic Books.
- Gombrich, E. H. (1982). *The Image and the Eye: Further Studies in the Psychology of Pictorial Representation*. (2ª ed. 1986). Londres: Phaidon Press.
- Gregory, R. L. e GOMBRICH, E. H., orgs. (1973). *Illusion in Nature and Art*. Londres: Duckworth.
- Itten, J. (1995). *Le Dessin et la Forme*. Paris: Dessain et Tolra.
- Jenks, C., org. (1995). *Visual Culture*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Klee, P. (1990). *Diários*. São Paulo: Martins Fontes].
- Massironi, M. (1983). *Ver Pelo Desenho*, 1ª ed., Lisboa, Edições 70.
- Matisse, H. e FOURCADE, D. (s.d.) *Escritos e Reflexões sobre Arte*. Lisboa: Ulisseia.
- Mirzoeff, N. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. Londres e Nova York: Routledge.
- Mitchell, W. J. (1994). *The Reconfigured Eye: Visual Thruth in the Post-Photograph Era*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.
- Munari, B. (1982.). *A Arte Como Ofício*. Lisboa: Presença / Martins Fontes.

Desenho A

Munari, B. (1979). *Artista e Designer*. Lisboa: Presença / Martins Fontes.

Munari, B. (1979). *Design e Comunicação Visual*. Lisboa: Ed. 70.

Munari, B. (1987). *Fantasia, Invenção, Criatividade e Imaginação na Comunicação Visual*. Lisboa: Presença.

Peltzer, G., (1990). *Jornalismo Iconográfico*. Lisboa, Planeta.

Rocha de Sousa (1980). *Desenho (área: artes plásticas): T.P.U. 19*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Willats, J. (1997). *Art and Representation: New principles in the Analysis of the Pictures*. Princeton (N.J.): Princeton University Press.

Nomenclatura de classificação

Qualitativa	Quantitativa (Valores)	Descrição
Muito bom	20 a 18	<p>Domina, com eficiência e elaboração, os elementos da linguagem plástica, as técnicas e os princípios de estruturação e composição;</p> <p>Domina as propriedades dos diferentes materiais e revela adequadas capacidades técnicas e psico-motoras na sua utilização;</p> <p>Domina correctamente os conceitos e vocabulário específico da disciplina;</p> <p>Demonstra elevadas capacidades de interpretação e comunicação, assentes em conhecimentos artísticos e culturais relevantes;</p> <p>Revela sentido crítico, iniciativa, criatividade e uma expressividade gráfica personalizada;</p> <p>Participa de modo empenhado, autónomo e cooperativo nas actividades da disciplina.</p>
Bom	17 a 14	<p>Domina, com eficiência, os elementos da linguagem plástica, as técnicas e os princípios de estruturação e composição;</p> <p>Domina as propriedades dos diferentes materiais, apesar de revelar algumas insuficiências técnicas e psico-motoras na sua utilização;</p> <p>Domina os conceitos e vocabulário específico da disciplina;</p> <p>Demonstra capacidades de interpretação e comunicação, ainda que nem sempre assentes em conhecimentos artísticos e culturais relevantes;</p> <p>Revela algum sentido crítico, criatividade e denota o desenvolvimento de uma expressividade gráfica personalizada;</p> <p>Participa de modo empenhado, com alguma autonomia e cooperação nas actividades da disciplina.</p>
Suficiente	13 a 10	<p>Domina os elementos da linguagem plástica, as técnicas e os princípios de estruturação e composição;</p> <p>Revela algum domínio das propriedades dos diferentes materiais e manifesta dificuldades técnicas e psico-motoras na sua utilização;</p> <p>Revela algum domínio dos conceitos e vocabulário específico da disciplina;</p> <p>Demonstra algumas capacidades de interpretação e comunicação, nem sempre assentes em conhecimentos artísticos e culturais relevantes;</p> <p>Revela alguma criatividade e uma expressividade gráfica pouco personalizada e por vezes estereotipada;</p> <p>Participa com algum empenho e cooperação nas actividades da disciplina.</p>
Insuficiente	9 a 5	<p>Revela dificuldades no domínio dos elementos da linguagem plástica, técnicas e princípios de estruturação e composição;</p> <p>Revela um domínio insuficiente das propriedades dos diferentes materiais e manifesta várias dificuldades técnicas e psico-motoras na sua utilização;</p> <p>Revela dificuldades no domínio dos conceitos e vocabulário específico da disciplina;</p> <p>Demonstra poucas capacidades de interpretação e comunicação;</p> <p>Revela pouca criatividade e uma expressividade gráfica pouco personalizada e estereotipada;</p> <p>Participa com pouco empenho nas actividades da disciplina e revela dificuldades na interação interpessoal;</p> <p>Revela pouca assiduidade e nem sempre se faz acompanhar do material necessário para o desenvolvimento do seu trabalho.</p>
Muito insuficiente	4 a 0	<p>Revela fraca participação e empenho nas actividades da disciplina e grandes dificuldades na interação interpessoal;</p> <p>Revela fraca assiduidade e não se faz acompanhar do material necessário para o desenvolvimento do seu trabalho.</p>

Relatório de Avaliação da Prática Supervisionada

De acordo com o estabelecido no Decreto Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro apresenta-se o relatório de avaliação do desempenho da prática supervisionada da mestranda Elisa Paulino:

Foi dado à formanda a oportunidade de experienciar um conjunto diversificado de atividades da prática docente, nomeadamente ao nível da planificação, organização, gestão e implementação de aulas/exercícios que foram desenvolvidos no âmbito do projeto “desenhos dinâmicas transdisciplinares” no subtema “Retratos do conhecimento”, que se desenvolveu na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, com as turmas do 10º ano na disciplina de Desenho do Curso de Artes Visuais.

As propostas apresentadas pela formanda revelaram-se como sendo uma mais valia para o desenvolvimento do projeto tendo revelado uma grande capacidade de dinamização da aula, de gestão do espaço e do tempo acima da média. Revelou estar atenta às reações individuais e coletivas tendo desenvolvido estratégias variadas adaptados aos vários grupos para atingir um mesmo objetivo.

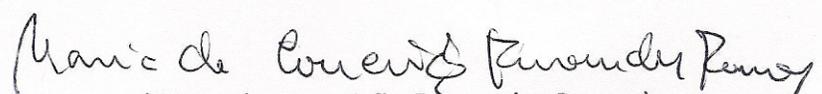
Revelou ter uma muito boa capacidade de comunicação com a faixa etária em questão (15-18 anos).

Colaborou nas atividades propostas e desenvolvidas pelas restantes formandas o que é revelador de uma competência importante para a docência – o trabalho colaborativo e a partilha.

Foi objetiva nas análises críticas de auto avaliação que realizou demonstrando consciência de que a docência é um processo construtivo.

Lisboa, 1 de Julho de 2013

A Professora Cooperante


(Maria da Conceição Fernandes Ramos)

ESCOLA SECUNDÁRIA MARIA AMÁLIA VAZ DE CARVALHO

2012 / 2013 DESENHO A turma L		Idade 31 Out 2012				Repetente SIM NÃO		Vive com/ EE Pai Mãe Avó			Agregado 2 3 4 5 5+					Casa-Esc. 30 min.		Escolaridade Média EE		SASE 2011/ 2012	Problemas de Saúde
																T.P.	Autm	SEC	SUP		
1	Bárbara Lebre		15				X			EE					X				X		
2	Fernanda Ferreira			16		X			EE	X			X			X					
3	Filipa Sousa					X			EE	X		X			X		X				
4	Francisco Lopes		15				X		EE		X				X		X			Baixa visão/asma/cardio	
5	Hugo Varela		15				X		EE					X	X		X			Renais	
6	Manuel Coelho			16		X			EE			X			X					Dislexia	
8	Carolina Figueira			16		X		X	EE					X	X	X	X			Cardio	
9	Inês Pires		15				X	X	EE			X			X		X			Asma	
10	Mariana Esteves				17	X			EE				X		X			X		Articulações	
11	Martin Katainen				17	X			EE					X	X		X				
12	Miguel André				18	X			EE	X			X		X					Dislexia/Visão	
14	Orlando Aguiar				17	X			EE		X				X		X			Hemofilia	
15	Rafael Vasconcelos				18	X		X	X			X			X		X				
16	Rita Castel Branco				17	X			EE		X				X		X			Visão	
17	Rogério Djaló				17	X			EE			X			X		X		X		
18	Sara Santos			16		X		X	EE			X			X		X			Alergias	
20	Vitor Cavalheiro				17	X		EE	X			X			X		X				
21	Ana Lua Marques		15				X		EE			X			X						
22	Simão Loureiro	14					X	X	EE					X		X		X			

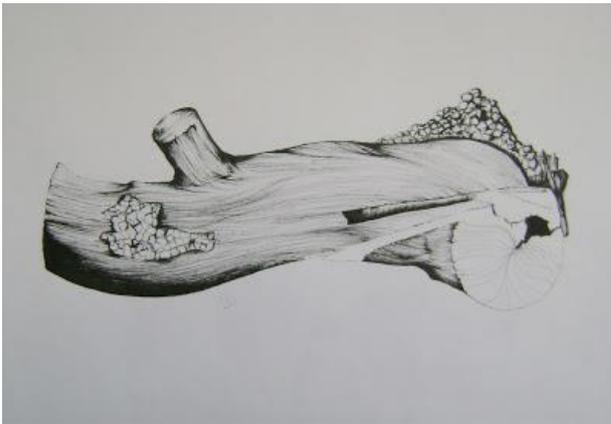
19alunos Média idades 16

ESCOLA SECUNDÁRIA MARIA AMÁLIA VAZ DE CARVALHO

2012 / 2013 DESENHO A turma M		Idade 31 Out 2012				Repetente		Vive com/ EE			Agregado					Casa-Esc. 30 min.		Escolaridade Média EE	
						SIM	NÃO	Pai	Mãe	Avó/ outro	2	3	4	5	5+	T.P.	Autm.	SEC	SUP
1	Afonso Sanches		15				X		EE			X				X	X		
5	Bernardo Pires			16			X		EE			X			X		X		
6	Carlota Barros		15				X		EE			X			X	X			
7	Carolina Silva		15				X	X	EE					X	X			X	
8	Carolina Rosa	14					X	X	EE			X			X	X			
10	Catarina Pereira	14					X	EE	X			X			X			X	
12	Diogo Canto			16		X		X	EE			X			X		X		
14	Francisco Frenandes			16			X	X	EE			X			X		X		
15	Gisele Ramos	14					X	X	EE			X			X		X		
16	Guilherme Delgado	14					X	X	EE			X			X			X	
17	Inês San Payo		15				X		EE			X			X		X		
18	Irina Ribeiro		15				X	X	EE					X	X		X		
19	Iúri Santos			16		X		EE	X				X		X			X	
20	Joana Rosa	14					X	X	EE			X			X		X		
22	Maria Sousa			16			X		EE					X		X	X		
23	Maria Nunes	14					X		EE			X			X	X			
24	Rute Silva	14					X	X	EE			X			X		X		
25	Sara Fernandes		15				X	X	EE			X			X			X	
28	Vilma Ferreira	14					X	X	EE			X			X	X			
29	Wilson Lopes				17	X			EE		X				X		X		
32	Mariana Silva			16		X		EE	X			X			X			X	
33	Kellen Pinheiro			16		X			X	EE				X	X			X	
34	Lucas Sousa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

23 alunos Média idades 15

Imagens dos Exercícios e Exposição da Unidade Didática *Representação de um Objeto Natural*



Figuras 42 a 47 . Imagens Recolhidas em Aulas. Fonte: Própria.



Figuras 48 a 53 . Exposição *Representação de Um Objeto Natural*. Fonte: Própria.



Figuras 54 a 57 . Exposição *Representação de Um Objeto Natural*. Fonte: Própria.

Aula 0: Retrato

Entre a Aula 0 e as da unidade *Desenhar no Espaço*, os alunos iniciaram as suas pesquisas para a realização de retratos de personalidades femininas, importantes pelas suas descobertas ao nível das ciências matemáticas, químicas, físicas, etc., que seriam representadas através de retratos, em espaços da escola.

Esta aula incidiu essencialmente sobre o conceito de retrato nas artes visuais. Em diálogo com os alunos, pensou-se o que significa a palavra retrato, o que pode significar a ação de retratar e expuseram-se muitas formas de dar forma a uma personalidade, através de imagens de retratos feitos por artistas, desde há muitos séculos atrás até aos dias de hoje. Reforçou-se a perinência e importância deste conhecimento e da reflexão, para a criação de trabalhos de qualidade efetiva.

Colocou-se a questão: Será que um rosto pode descrever uma personalidade?

Os alunos perceberam que, à medida que a arte e a representação evoluem ao longo do tempo, o retrato evolui. Tendo sido proposto que realizassem um *Retrato do Conhecimento* que tivesse sentido nos dias de hoje, era importante que, através de exemplos, percebessem como o pensamento visual e artístico passou por tamanhas mudanças de significados e de maneiras de fazer até aos dias de hoje.

Os alunos tiveram oportunidade de ver imagens de obras desde o renascimento, em que o retrato assumiu um papel tão importante na sociedade e na cultura; passando pelos períodos barroco e rococó, nos séculos XVII e XVIII, em que os retratos passaram a ter ainda mais importância como demonstração da posição social dos mais ricos, exaltando o luxo da nova Burguesia; pelas obras decorrentes do desenvolvimento da fotografia no século XIX, que teve um efeito tão significativo sobre o retrato, no início do modernismo. Perceberam como, a partir do modernismo, muitos movimentos e vanguardas surgiram, transformando o retrato em um sem-número de novas possibilidades, e materializaram a impossibilidade de encontrar uma definição em absoluto do que é a própria arte. Chegámos ao pós-modernismo, que perdura pela contemporaneidade, questionando-nos sobre o que podemos trazer de novo, tendo em conta a realidade da arte contemporânea: como fazer, agora, o retrato de uma personalidade intemporal?

Nota: esta aula teve a duração de 90 minutos, o que corresponde a dois tempos letivos.

Turma L

A aula com a turma L começou com uma apresentação do projeto *Retratos do Conhecimento*, introduzida primeiro em conjunto com a professora de desenho. Depois começou a abordagem aos conceitos de *retrato* e de *retratar*, a partir de uma apresentação em *power point*, em que se articulavam conceitos e imagens, exemplos de retratos (ver anexo 11).

Os alunos participaram ativamente, respondendo ao desafio lançado, o de discutir o que teria sentido fazer-se, hoje, nas artes visuais. Alguns revelaram estar muito ligados ao que lhes era familiar, uma representação realista com uma grande qualidade na técnica de utilização de materiais e suportes, como os da pintura masi clássica, renascentista ou barroca.

A incursão numa retrospectiva, através da observação e comentário de imagens de obras marcantes ao longo da história da arte, até à mais recente, foi eficaz, pois permitiu que os olhares dos alunos fossem mais longe, relativamente ao pré conceito que tinham em relação ao assunto. O diálogo ajudou a perceber e aceitar mudanças na evolução da arte, uma evolução que ainda não conheciam devido à superficialidade dos conhecimentos que tinham até então adquirido, por exemplo, na disciplina de História e Cultura das Artes.

É de salientar que muitos alunos revelaram que algumas obras mais recentes despertavam estranheza e desconforto, embora revelassem também que a sua curiosidade foi desperta. O desafio de realizar um retrato segundo uma linguagem que ainda lhes era estranha foi recebido com alguma insegurança, nalguns casos até desconfiança, mas claramente foram chamados a algo que se adivinhava uma experiência inquietante.

Turma M

Com a turma M do 10º ano, iniciou-se novamente a aula com a apresentação do projeto *Retratos do Conhecimento*, em conjunto com a professora de desenho. Em seguida tentou-se definir, com os alunos, os conceitos de *retrato* e de *retratar*, apresentados através de possíveis significados e de imagens.

Nesta turma os alunos não participaram tão ativamente, no entanto revelaram estar atentos e mais recetivos a tudo o que era novo, sem questionar ou colocar em causa o que seria pertinente ser, hoje em dia, uma obra de arte.

A retrospectiva realizada através da observação e comentário de imagens de obras marcantes ao longo da história da arte foi como uma revelação para estes alunos (que, em

vez de frequentarem a disciplina de História e Cultura das Artes, optaram pela disciplina de Matemática). De qualquer forma, provocou-se um diálogo que ajudou a perceber como se processaram muitas mudanças na evolução da arte, uma evolução que a maioria ainda não conhecia de todo.

A estranheza e desconforto relativamente aos trabalhos mais recentes foi maior, pelo que o desafio de realizar um retrato segundo uma linguagem que ainda lhes era estranha foi recebido com insegurança e também com o conformismo de quem aceita mais um trabalho escolar. Sentiu-se que a necessidade de orientação por parte da professora seria maior; no entanto, foram despertados para novas realidades e claramente apreenderam o sentido do desafio que lhes era proposto: uma viagem ao ainda desconhecido.

RETRATO

DESENHO | 10ºM | 10ºL

ESCOLA SECUNDÁRIA MARIA AMÁLIA VAZ DE CARVALHO | 2012.13

O QUE SIGNIFICA RETRATO?

retrato | *s. m.*

1. Imagem (de pessoa) reproduzida pela pintura, pelo desenho ou pela fotografia.
2. Imagem fotográfica. = FOTOGRAFIA
3. Semelhança.
4. Descrição de um caráter, de uma época, etc.

E retratar?

retratar

(*retrato + -ar*)

1. Fazer o retrato de.
2. Tirar a fotografia de. = FOTOGRAFAR
3. Fotografar, pintar ou desenhar a figura ou imagem de.
4. Representar com exatidão; descrever perfeitamente.
5. Deixar transparecer. = REVELAR
6. Ser imagem ou símbolo de. = REPRESENTAR, SIMBOLIZAR
7. Ser retratado por si ou por outrem.
8. Refletir-se, espelhar-se.
9. Revelar-se, mostrar-se.

O que deve representar o
RETRATO NAS ARTES VISUAIS?
(voltemos ao significado...)

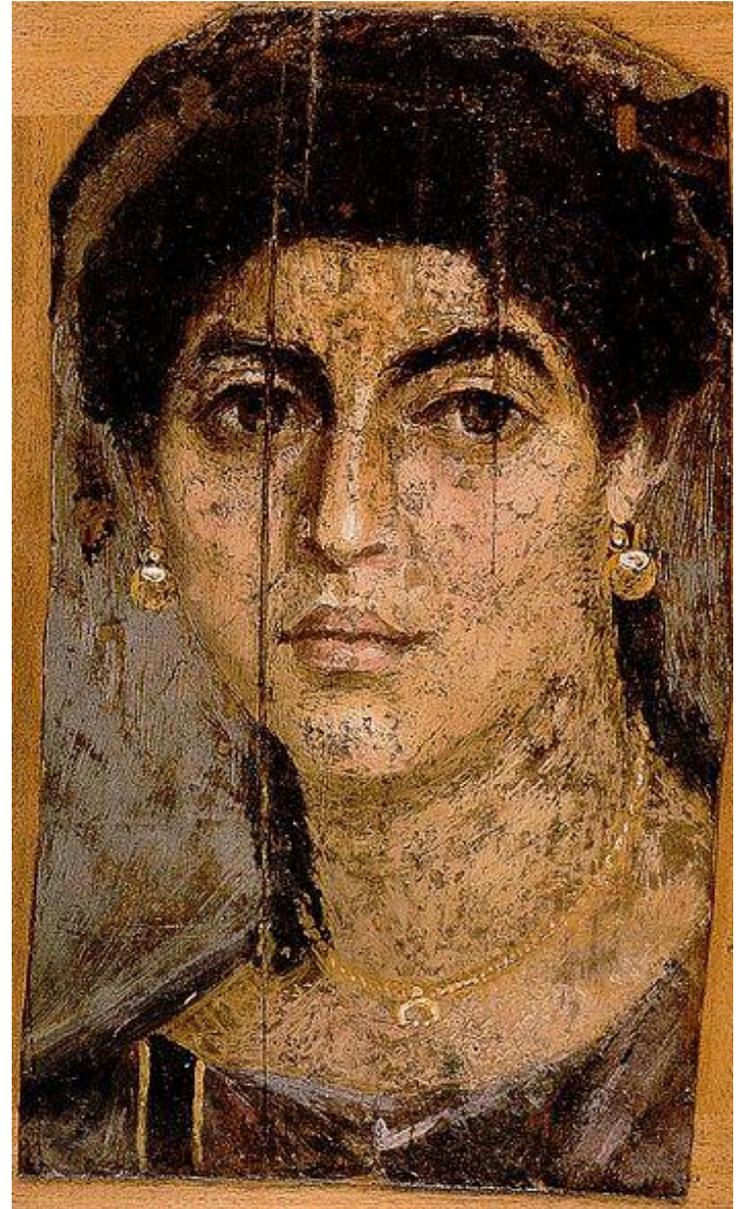
Será que um rosto pode
DESCREVER UMA PERSONALIDADE?

Na HISTÓRIA podemos encontrar
algumas respostas...

É provável que as raízes do retrato se encontrem nos tempos pré-históricos...

Entre os retratos mais antigos, que chegaram até nós, de pessoas que não foram deuses, reis ou imperadores, encontram-se os retratos funerários que sobreviveram no clima seco do Egito.

Estavam pintados sobre tábua ou marfim com cores de cera e resina (encáustica) ou com têmpera, e inseridos na envoltura da múmia, para permanecer com o corpo através da eternidade.



Retrato funerário romano-egípcio de uma mulher, em Fayum.

Por volta de 1300, os retratos de figuras alegóricas e bíblicas, feitos por mestres como Giotto, começaram a ter importância nos retábulos e nas pinturas murais nas igrejas, particularmente no Norte da Itália.

A classe "média" de cidades como Veneza, Florença, Nápoles ou Barcelona, financiou obras de arte; tratando-se com frequência de ricos banqueiros que assim expiavam os seus pecados. Assim nasceu o costume de representar a pessoa que encomenda a obra religiosa, na própria composição religiosa.



Giotto, *Enrico Scrovegni doa aos anjos uma reprodução da Capela dos Scrovegni*

À medida que A ARTE E A REPRESENTAÇÃO evoluem ao longo do tempo, o **RETRATO** evolui...



Masaccio, *Retrato de un hombre joven de perfil*, 1425

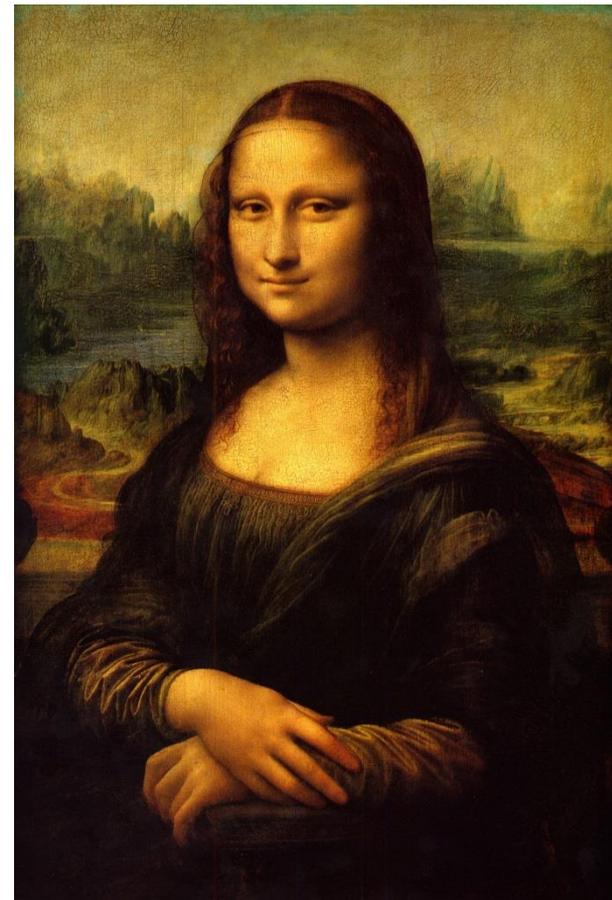


Jan van Eyck, *Portrait of a Man*, 1433 (autorretrato?)

No **RENASCIMENTO** o retrato assumiu um papel cada vez mais importante na sociedade e na cultura.
Os melhores artistas retrataram e autorretrataram-se...



Albrecht Dürer, Autorretrato, 1500



Leonardo da Vinci, Mona Lisa (La Gioconda), 1503-6

Durante os períodos **BARROCO** e **ROCOCÓ**, nos séculos XVII e XVIII, os retratos passaram a ter ainda mais importância como demonstração da posição social dos mais ricos, exaltando o luxo da nova Burguesia.



Rubens, *Portrait of Marchesa Brigida Spinola Doria*, 1606



Van Dyck, *Portrait of Mary Hill, Lady Killigrew*, 1638

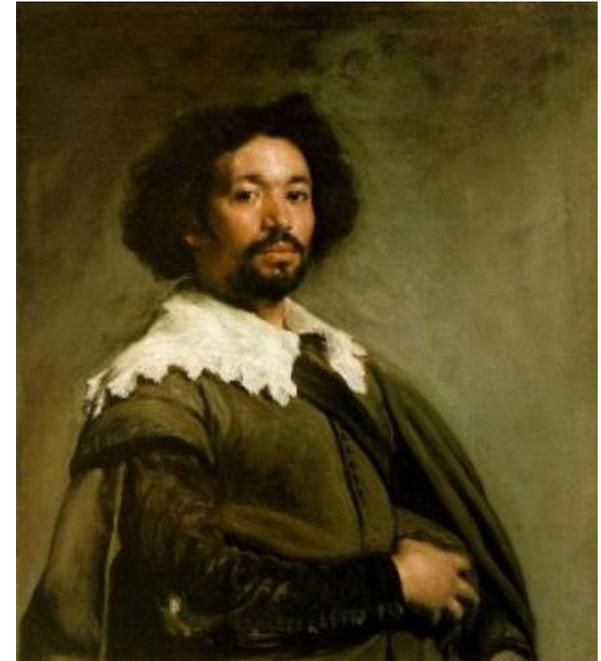
Além da ostentação de riqueza e poder, além da representação idealizada, começou a prestar-se atenção a outros valores... Que têm estes retratos **EM COMUM**?



Miguel Ângelo, 1650



Rembrandt, 1661



Velázquez, *Juan de Pareja* 1650



Velázquez, *Francisco Lezcano, el Niño de Vallecas*, 1650

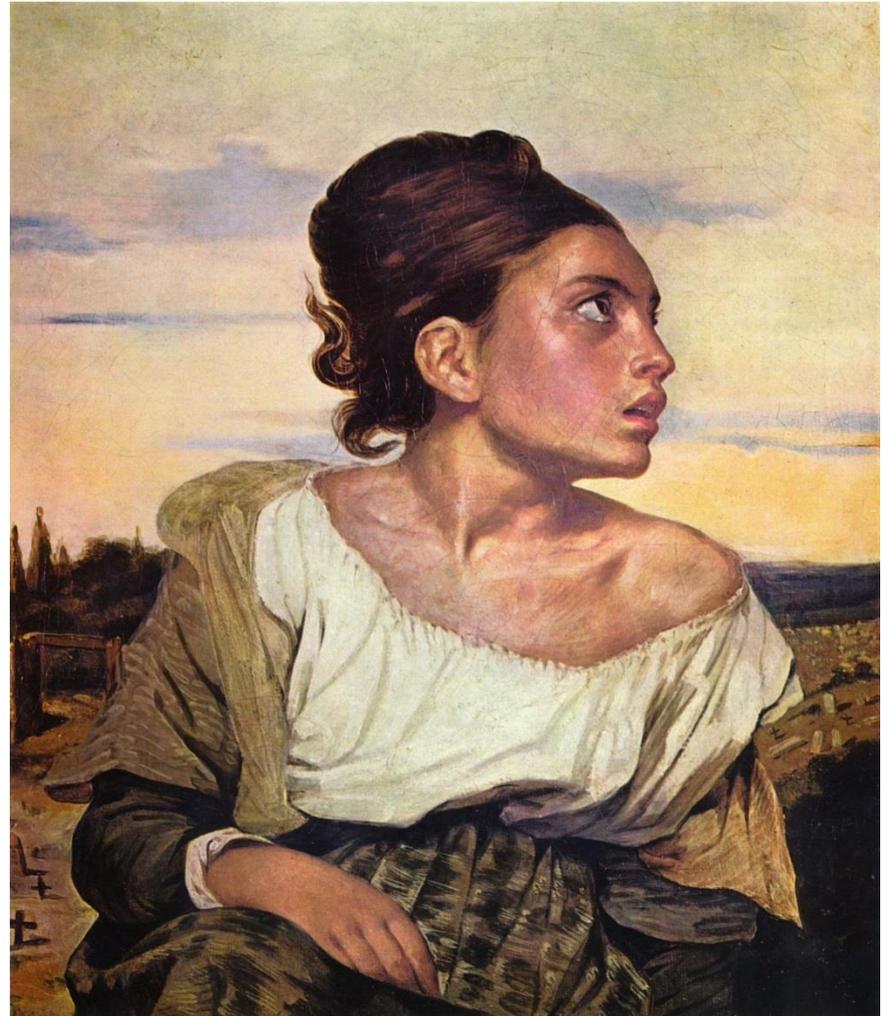


Vermeer, *A Rapariga com Brinco de Pérola*, 1665

E o que têm estes retratos EM COMUM?



Ingres, *Portrait of Comtesse D'Haussonville*, 1845

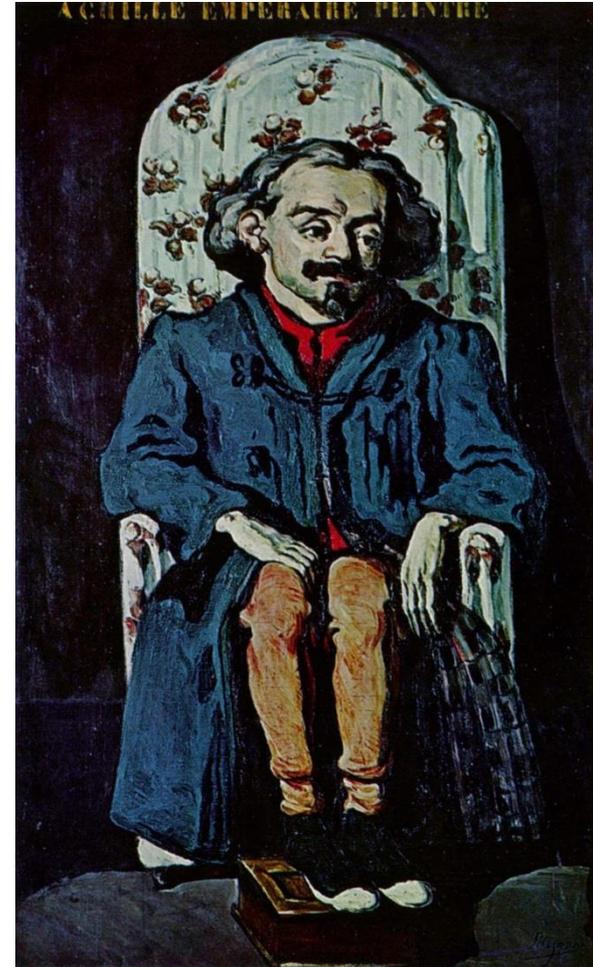


Delacroix, *Girl Seated in a Cemetery*, 1824

O desenvolvimento da FOTOGRAFIA no século XIX teve um efeito significativo sobre o retrato... Adivinhava-se o início do **MODERNISMO.**



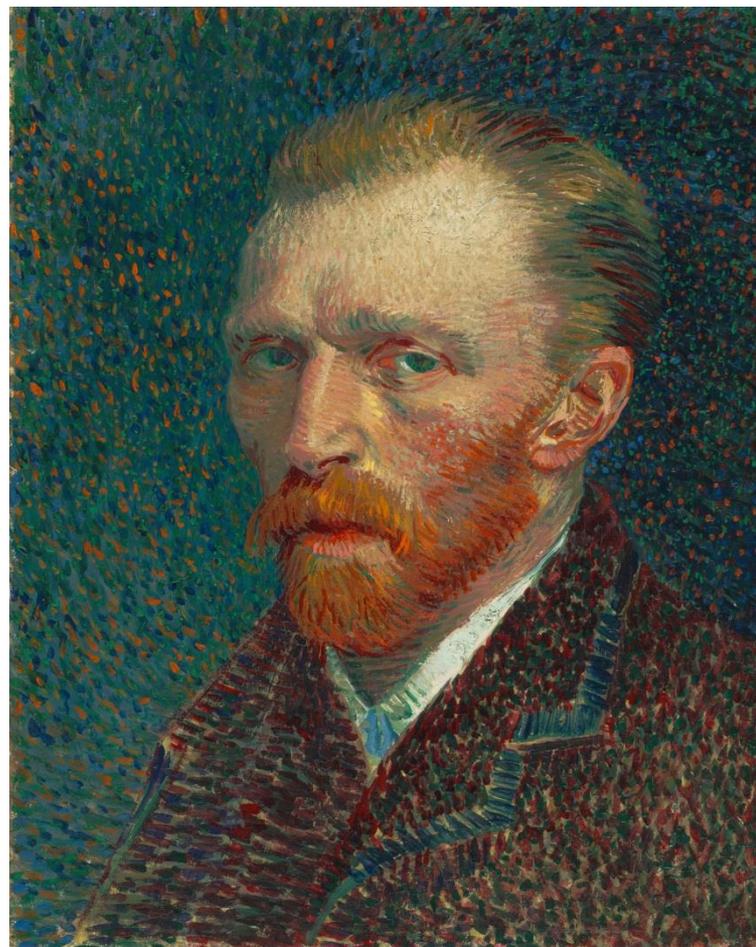
Manet, *Portrait of Suzanne*, 1870



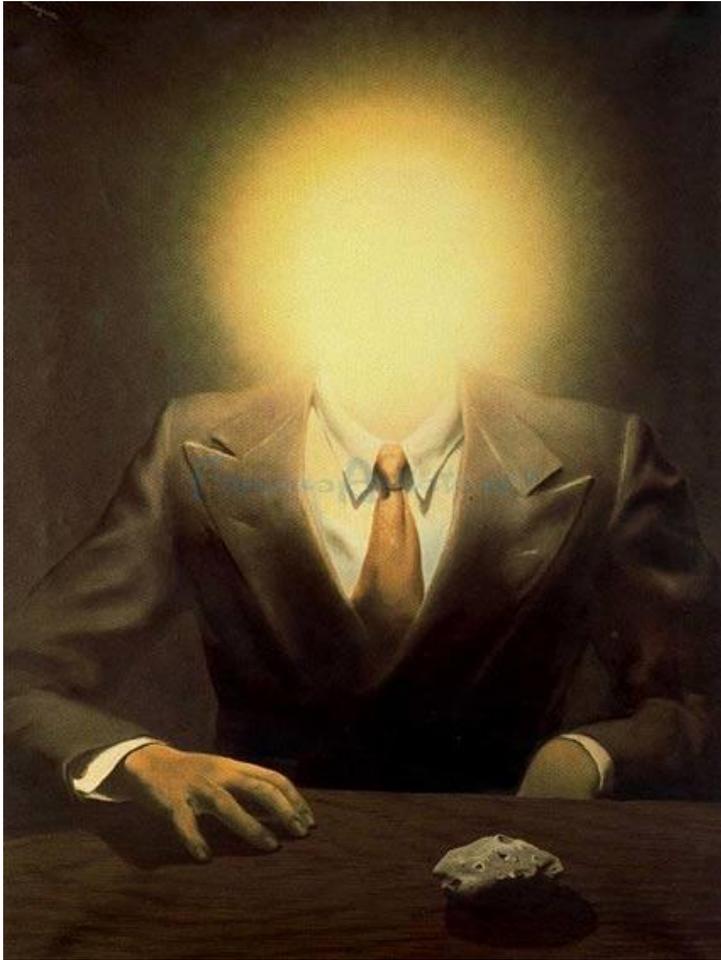
Cézanne, *Portrait of Achille Empereire*, 1868



Renoir, *Portrait of Actress Jeanne Samary*, 1877



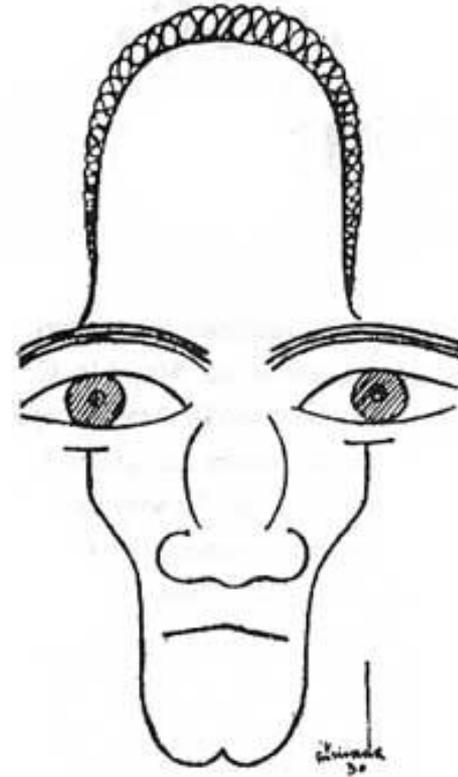
Van Gogh, *Autorretrato*, 1887



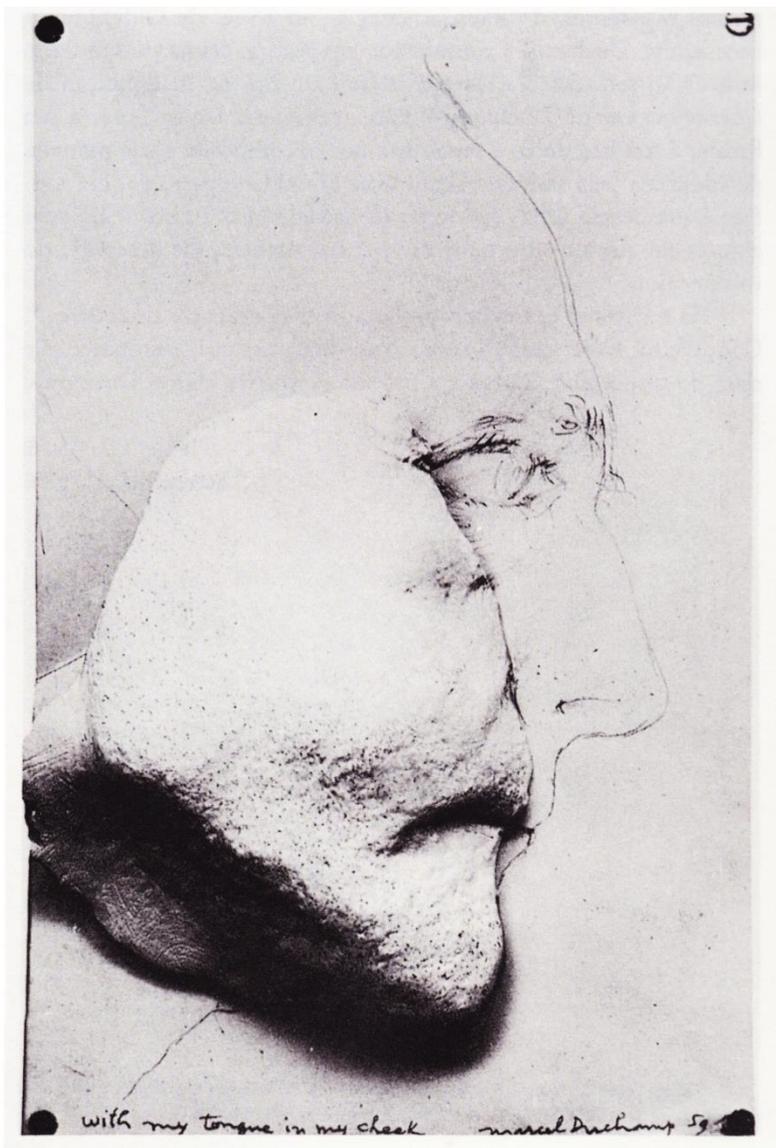
Magritte, *The pleasure principle (portrait of Edward James)*, 1937



Fernando Lemos, *Autorretrato*, 1949-51



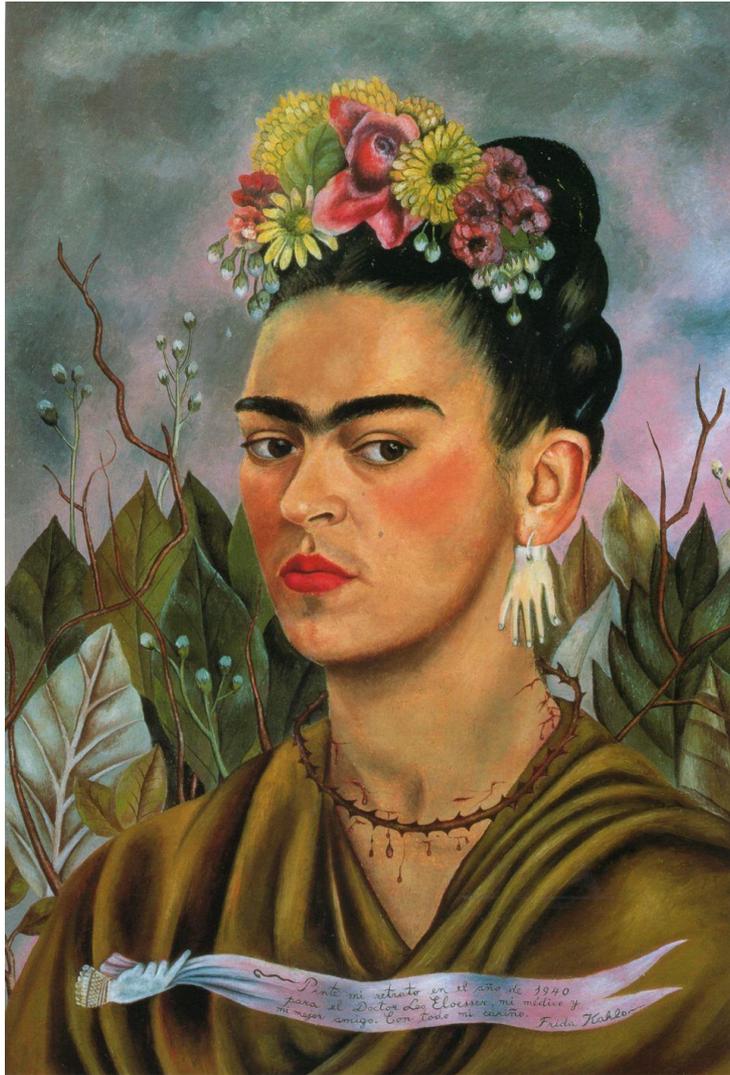
Almada Negreiros



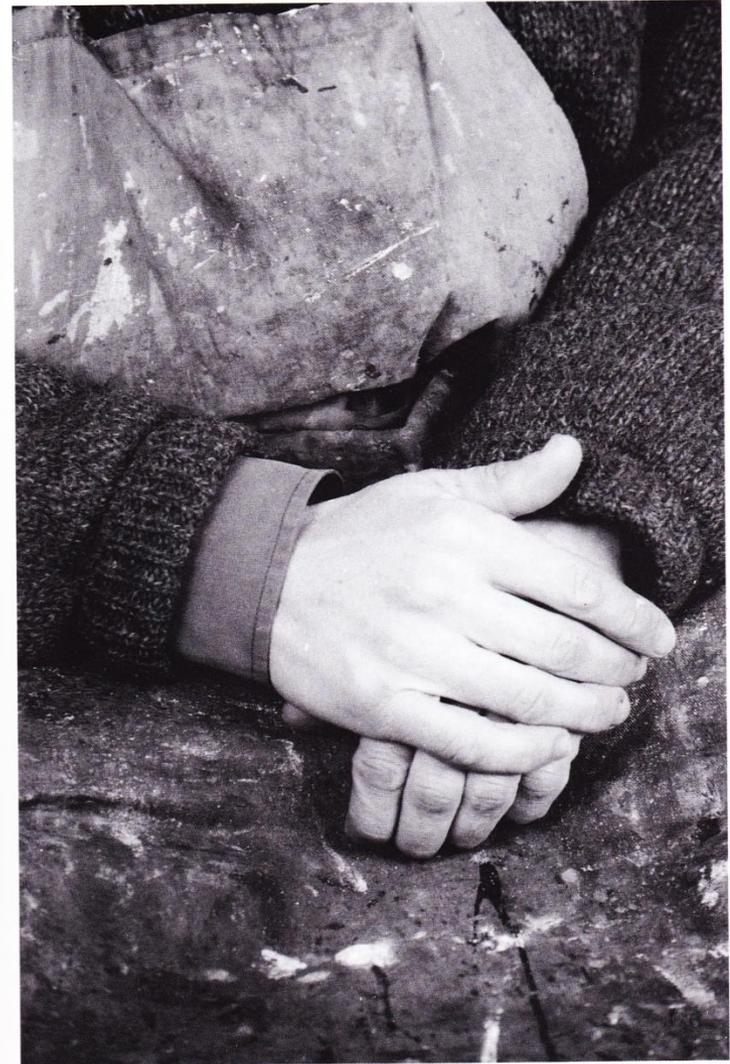
Duchamp, *With my tongue in my cheek*, 1959



Gaëtan, *Improviso 4 (retrato de Ana Jota)*, 1982



Frida Kahlo, "Self-Portrait Dedicated to Dr. Eloesser," 1940



Barrias, *Autorretrato em forma de Puzzle*

A partir do **MODERNISMO**, muitos movimentos e **VANGUARDAS** surgiram. Transformaram o retrato em um sem-número de novas possibilidades...

E materializaram a impossibilidade de encontrar uma definição em absoluto do que é a própria arte. Chegámos ao **PÓS-MODERNISMO**, que perdura pela contemporaneidade.



Andy Warhol, *Marilyn Monroe*, 1967



Francis Bacon, *Study of Head of Lucian Freud*, 1967



Lucian Freud, *Reflections - Self Portrait*, 1985



Chuck Close, *Fanny/Fingerpainting*, 1985





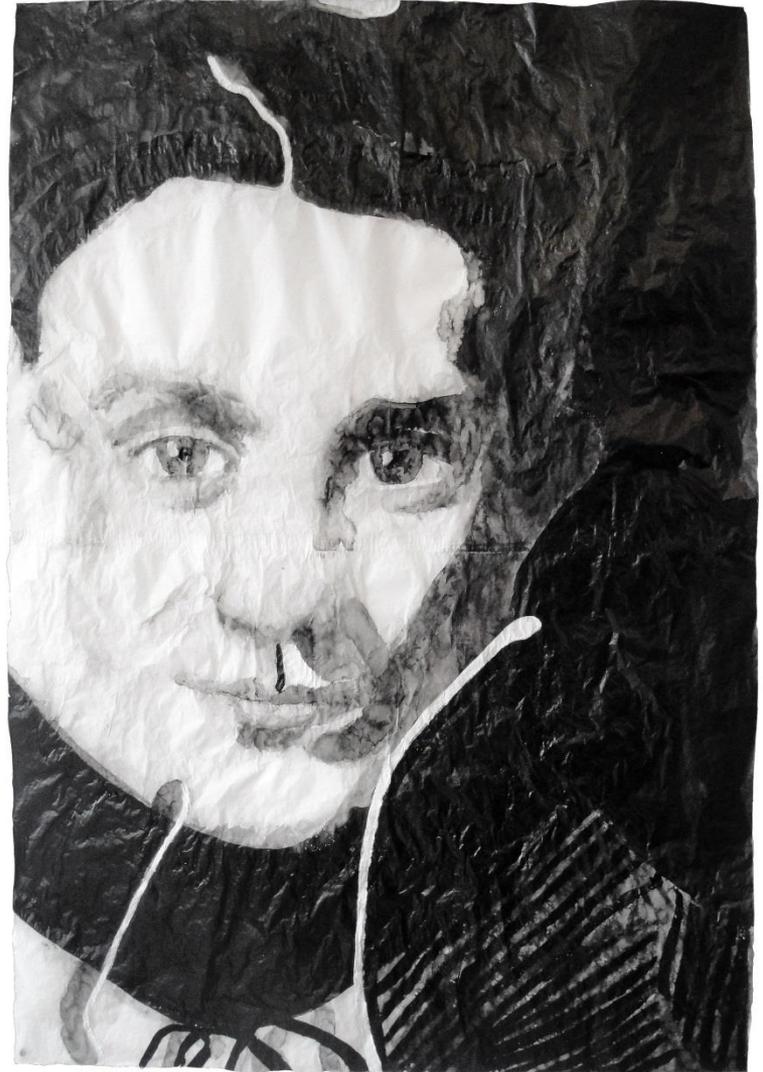
Caravaggio, *Self-Portrait as Sick Bacchus*, 1593



Cindy Sherman, *Untitled No. 224 (as Caravaggio's "Sick Bacchus")*, 1990



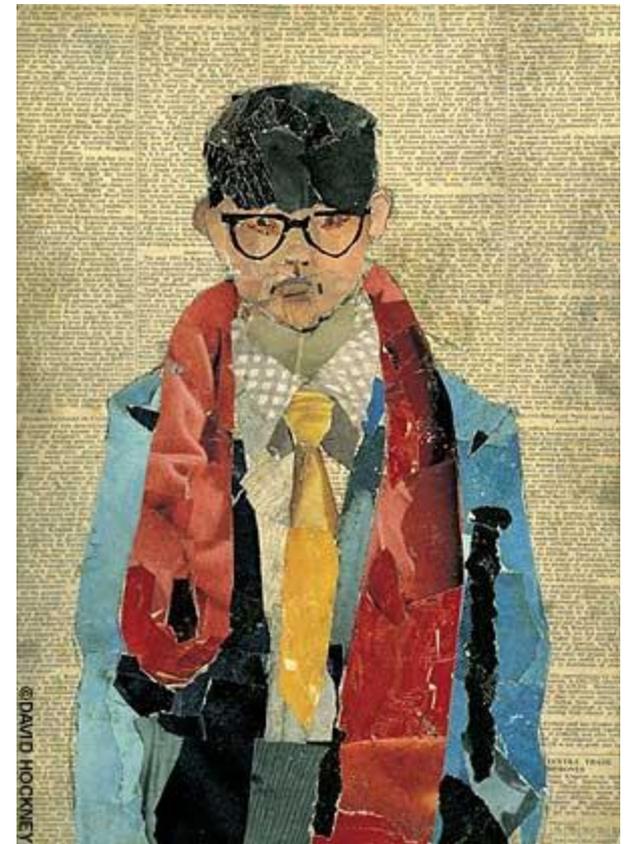
Cindy Sherman, 2010



Adriana Molder



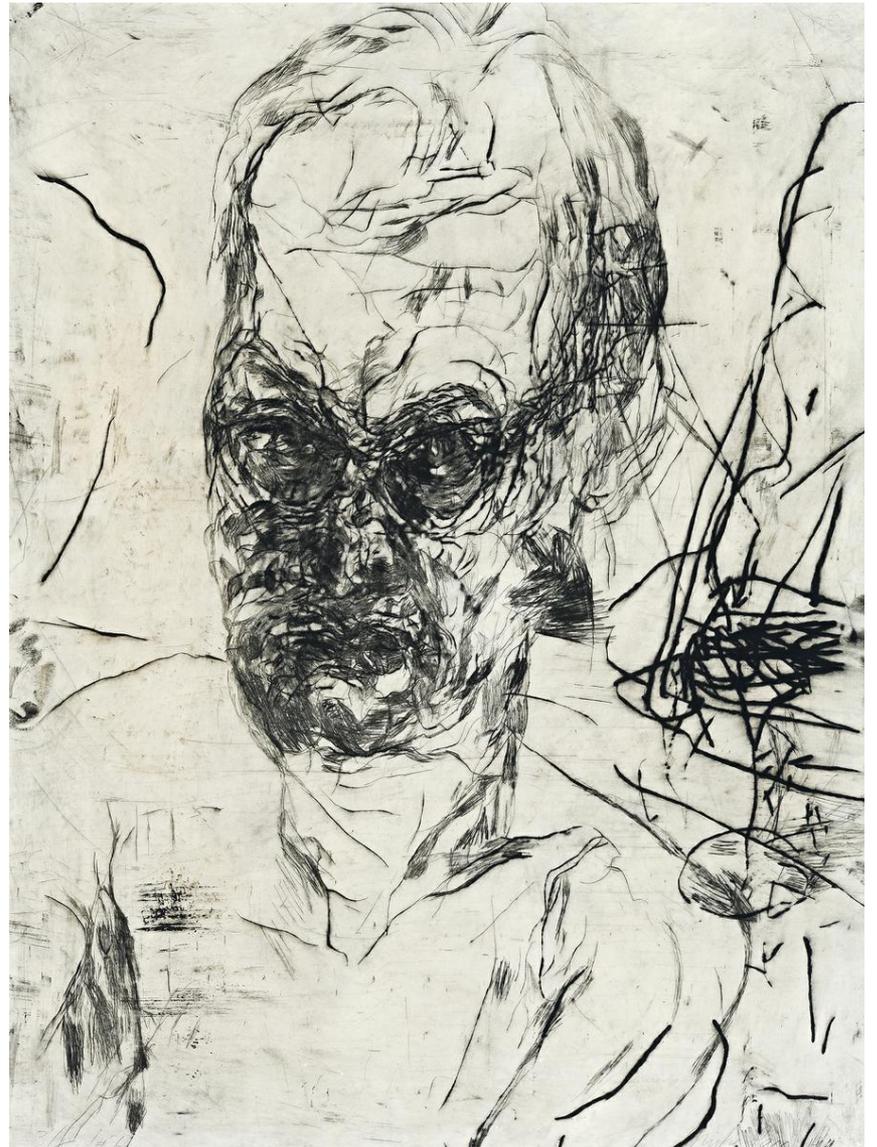
David Hockney, *My Mother*, 1985



David Hockney, 1954



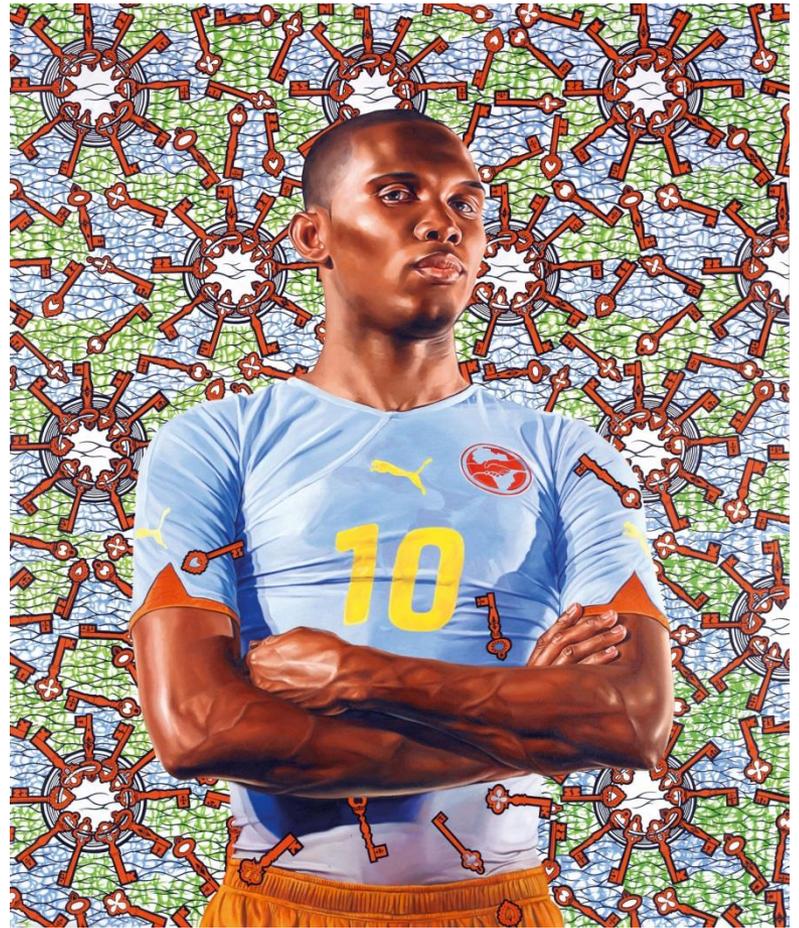
Mary Jane Ansel, *Georgie*, 2009



Mike Parr

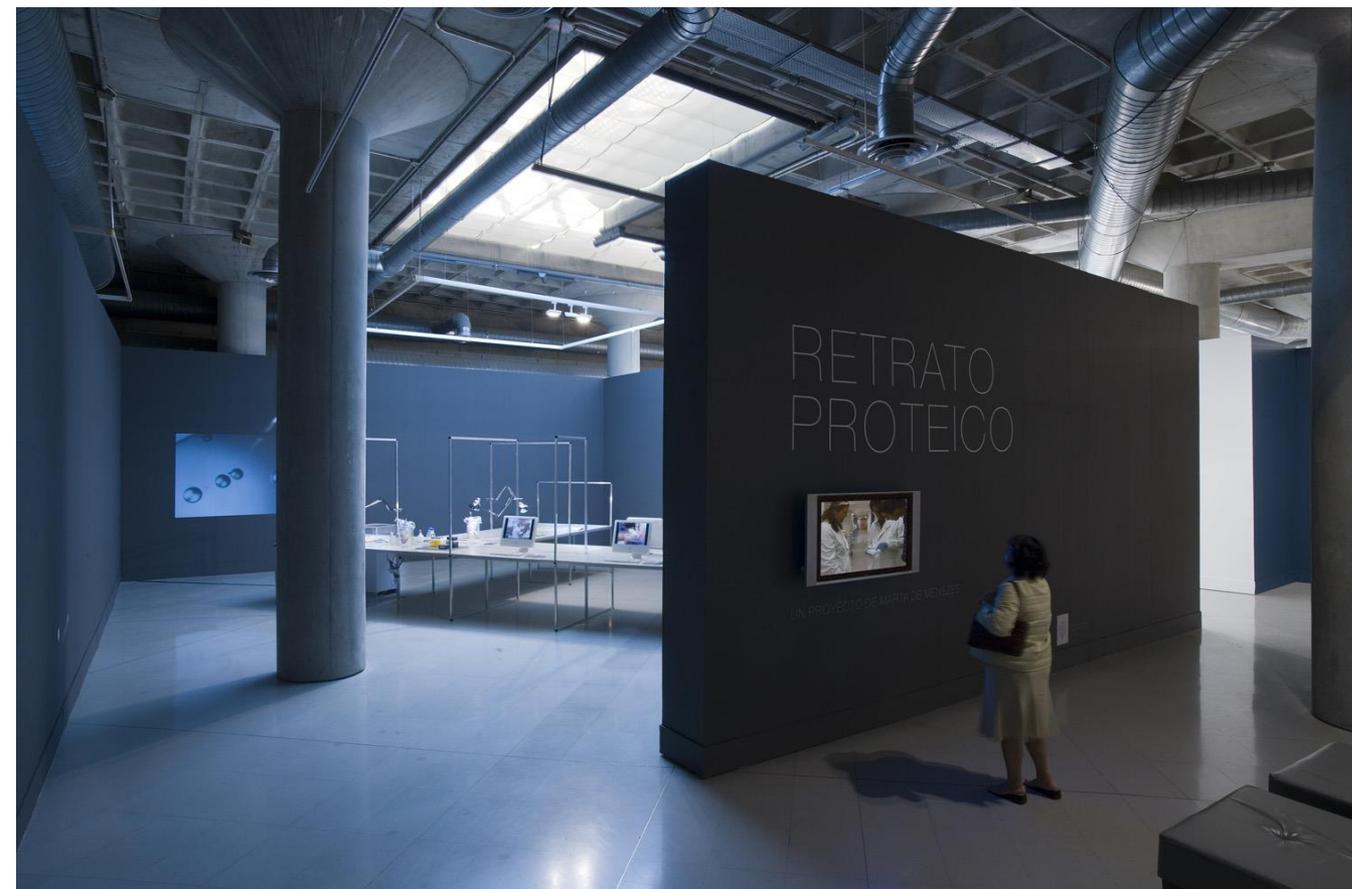


Kehinde Wiley, *Three Graces*, 2005





Vários, *Beyond the Self*

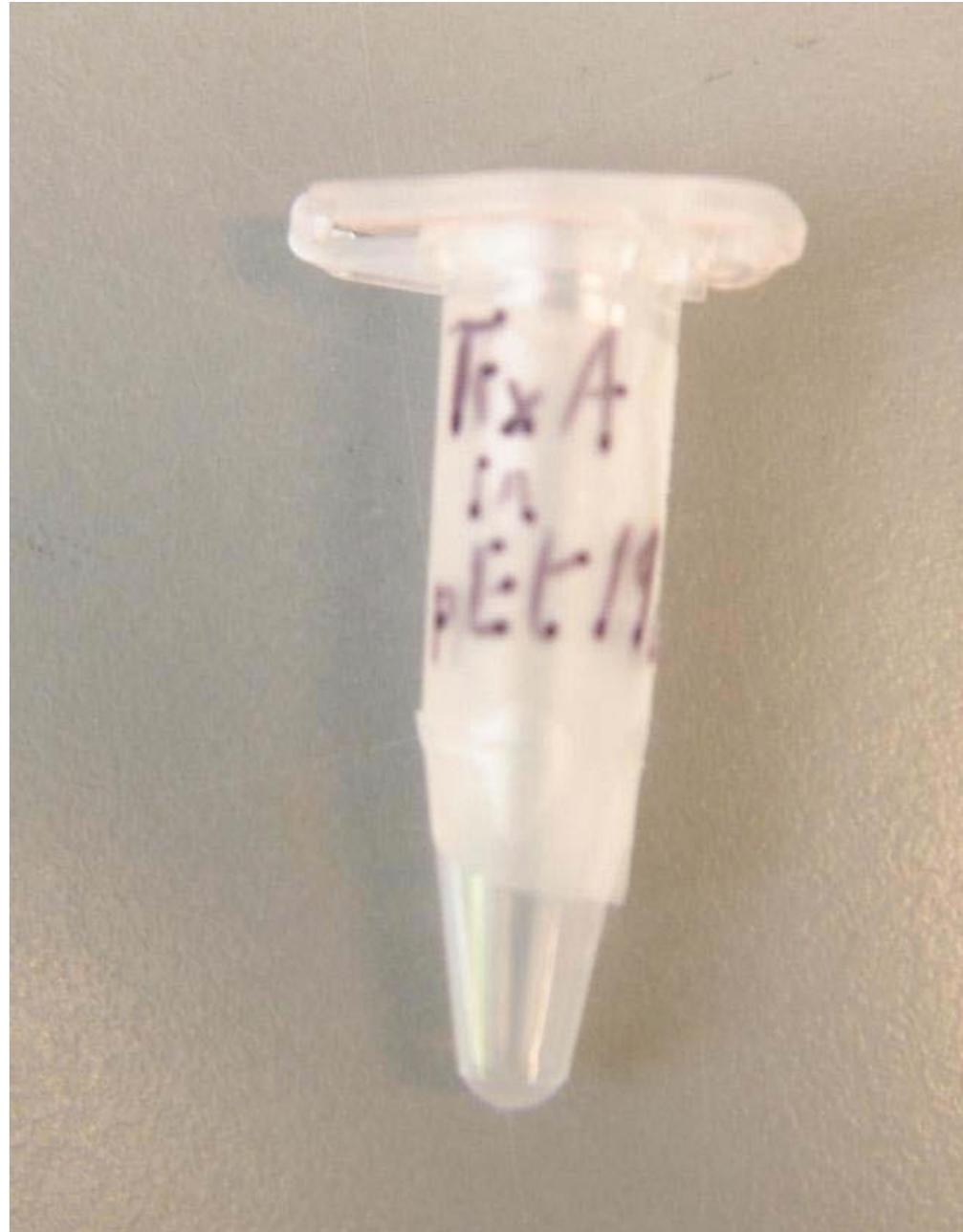


Retrato Proteico é um projecto artístico em que a artista Marta de Menezes se retrata através de diferentes *media*. O seu auto-retrato artístico usa meios tecnológicos e conhecimentos das ciências biológicas no processo da sua materialização. É um processo de investigação e pesquisa que, como noutros seus projectos, cruza a criação artística, as convenções da história da arte bem como os processos técnicos, as linguagens e as convenções gráficas da ciência e da tecnologia.

MARTAISAVELSWVRALRIVEIRDEMENESESDASILVAGRACA é a tradução do seu longo nome numa sequência de aminoácidos que formam uma proteína: *marta*.

O seu nome inclui o nome próprio e de família directa (pai, mãe), acrescido dos apelidos por afinidade (marido) e é já um retrato da artista, da história em que nasceu e das histórias que criou na sua vida.

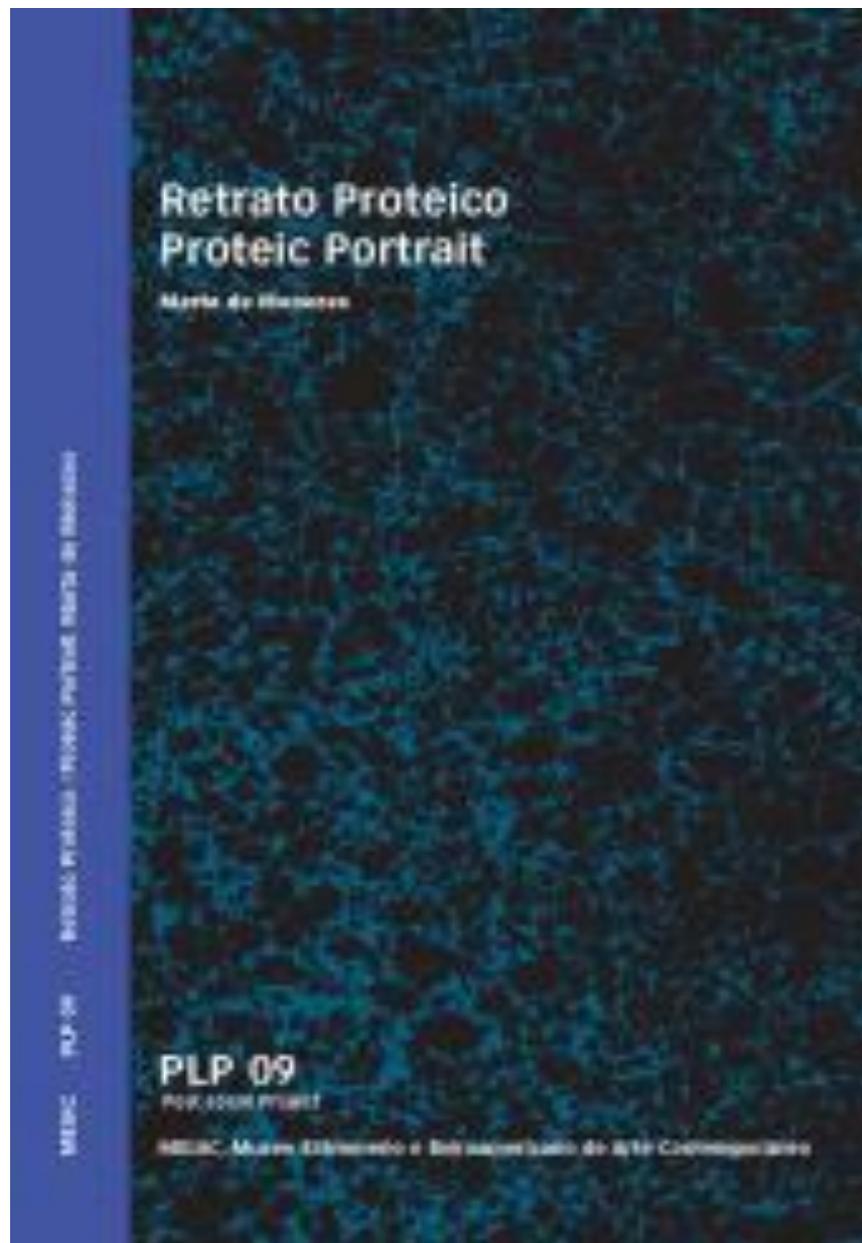
A descrição de uma nova proteína com o seu nome – baseada na convenção científica - é a membrana que dobra a estrutura da proteína *marta* e confere as diversas molduras que compõe este retrato.



Ao produzir a proteína *marta*, a artista Marta retrata-se numa complexa rede de relações pessoais, com entidades e com instituições que identificam as interioridades de que faz parte, retratando também o que faz parte de si.

O projecto segue um *protocolo* claramente científico, afirmado com linguagem positivista: *em busca* da estrutura molecular da nova proteína criada artificialmente e que a retrata através do seu longo nome luso. Marta de Menezes refere-nos: “*the proteic portrait will only be finished when the true structure of marta will be uncovered*”.

Ao definir um término, o retrato fica expandido no tempo: *marta* (a proteína) poderá nunca ser *descoberta*. Estas contingências fazem parte do projecto e definem-no como um *work in progress* com diferentes materializações - todas elas temporariamente contemporâneas.



O que podemos trazer de novo?

Tendo em conta a realidade da ARTE CONTEMPORÂNEA, como fazer o **RETRATO** de uma personalidade intemporal?

...

APRESENTAÇÃO REALIZADA POR
Elisa Paulino

·
MESTRADO EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS

·
Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa | E.S. MARIA AMÁLIA
VAZ DE CARVALHO | 2013

Quadro 6. Planificação da Unidade Didática DESENHAR NO ESPAÇO **DESENHO A** 10º ANO.

Tempos	Unidade	Conteúdos	Estratégias / Atividades	Competências/ Objetivos Específicos	Objetivos Gerais	Avaliação
10	DESENHAR NO ESPAÇO	<p>Visão Perceção visual e mundo envolvente; O meio ambiente como fonte de estímulos. O papel dos órgãos sensoriais. O papel do cérebro.</p> <p>Materiais Suportes e meios actuantes.</p> <p>Procedimentos Técnicas e ensaios. Modos de registo; Traço; Mancha; Misto: combinações entre linha e mancha e experimentação de novos modos. Processos de análise. Processos de síntese (prática de desenho que envolva uma aplicação de prévios ganhos analíticos e de princípios conceptuais, implicando também os conceitos de conhecimento, capacidade, aplicação).</p> <p>Sintaxe Conceitos estruturais da linguagem plástica: forma pontual, forma linear, forma pluridimensional, escala, espaço, ritmo, equilíbrio, movimento e unidade. Forma (Figura positiva e figura negativa: figura e fundo, forma e informe, limite, contorno e linha); Plano e superfície; Linhas (medianas, diagonais, oblíquas); Centro, campo e moldura. Espaço e volume; Organização da profundidade; Organização da Tridimensionalidade.</p> <p>Sentido Visão sincrónica e diacrónica do desenho. Imagem: plano de expressão ou significante; Observador: plano de conteúdo ou significado.</p>	<p>Visualização de imagens de obras de artistas plásticos.</p> <p>I Desenho a Sair do Papel Vamos pensar como o desenho no espaço poderá ser uma forma de conferir uma imagem, ou mesmo uma presença mais forte, aos elementos estudados. 1.Desenhar com linha 2.Desenhar com mancha 3.Fotografia como registo documental como elemento construtivo de desenho</p> <p>II Desenhar no Espaço Vamos perceber como podemos fazer uma composição no espaço, como o desenho se pode transcender e aumentar exponencialmente a sua expressividade. 4.Desenho livre no espaço 5.Fotografia como registo documental como elemento construtivo de desenho</p> <p>III O Corpo a Desenhar no Espaço Vamos entender como usar o corpo como elemento pictórico e como meio atuante para desenhar no espaço. 6. O corpo como elemento pictórico 7. Travessia 8. Apresentação dos trabalhos e reflexão sobre os exercícios realizados</p>	<p>Manipular e Sintetizar O aluno estará apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correcção e a criar imagens novas. Estará em evidência a capacidade de síntese, quer por tratamento da soma de experiências, quer por aplicação de princípios, ideias, métodos ou conceitos no domínio das operações abstractas. Pressupõe o sentido crítico, de método de trabalho e a integração num projeto que responda a necessidades da pessoa e do seu contexto.</p> <p>Interpretar O aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas. Esta competência pressupõe um domínio crescente nos processos de interpretação e de sentido assentes num “pano de fundo” culturalmente informado.</p> <p>Objetivos Específicos Perceber a possibilidade de desenhar no espaço tridimensional, tomando consciência da passagem por diferentes possibilidades de processos.</p>	<p>Usar o desenho como instrumento de conhecimento e interrogação.</p> <p>Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.</p> <p>Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.</p> <p>Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projecto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.</p> <p>Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios/ ideias.</p> <p>Relacionar-se responsabilmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiossincrasias e posições discriminatórias, recusando estereótipos e preconceitos. Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação.</p> <p>Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir.</p> <p>Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.</p>	<p>Criterial e Normativa/ Sumativa</p> <p>A primeira baseada sobretudo no trabalho desenvolvido em aula e na qualidade do percurso de aprendizagem, nomeadamente a evolução dos trabalhos tendo em conta as diferenças entre o ponto de partida no início do ano letivo e um ponto de chegada, no momento em que a apreciação crítica do trabalho desenvolvido é feita, em ordem ao seu aperfeiçoamento.</p> <p>A segunda baseada nas prestações sobre os trabalhos pedidos e trabalhos de pesquisa, de acordo com os critérios expressos na descrição da unidade, correspondentes aos definidos pelo programa e pela escola.</p> <p>Elementos a avaliar</p> <ul style="list-style-type: none"> . Trabalho em aula . Resposta aos trabalhos propostos . Realização dos projetos . Aquisição de conceitos . Concretização de práticas . Interação, desenvolvimento de valores e atitudes

Quadro 7. Planificação da Unidade Didática DESENHAR NO ESPAÇO **DESENHO A** 10º ANO . **AULAS**

UNIVERSIDADE DE LISBOA | FACULDADE DE BELAS-ARTES

ANO LETIVO 2012/ 2013 | **MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS**
Elisa Paulino | nº 11775

Nº Aula	Tempos (45 min.)	Unidade	Estratégias / Atividades	Materiais e Equipamentos
1	2	DESENHAR NO ESPAÇO Desenho a Sair do Papel	Introdução à Unidade Visualização de imagens de obras de artistas plásticos. Vamos pensar como o desenho no espaço poderá ser uma forma de conferir uma imagem, ou mesmo uma presença mais forte, aos elementos estudados. 1.Desenhar com linha	Computador Projetor Fios/ Linhas, Arame, Fitas adesivas
2	2	DESENHAR NO ESPAÇO Desenho a Sair do Papel	2.Desenhar com mancha 3.Fotografia como registo documental como elemento construtivo de desenho	Máquina fotográfica Marcadores, Guache, Pincéis, Trinchas, Tesoura, Cola, Fios/ Linhas, Arame, Papéis, Tecidos, Fitas adesivas.
3	2	DESENHAR NO ESPAÇO Desenhar no Espaço	Visualização de imagens de obras de artistas plásticos. Vamos perceber como podemos fazer uma composição no espaço, como o desenho se pode transcender e aumentar exponencialmente a sua expressividade. 4.Desenho livre no espaço 5.Fotografia como registo documental como elemento construtivo de desenho	Computador Projetor Máquina fotográfica Marcadores, Guache, Pincéis, Trinchas, Tesoura, Cola, Fios/ Linhas, Arame, Papéis, Tecidos, Fitas adesivas, Objetos.
4	2	DESENHAR NO ESPAÇO O Corpo a Desenhar no Espaço	Visualização de imagens de obras de artistas plásticos. Vamos entender como usar o corpo como elemento pictórico e como meio atuante para desenhar no espaço. 6. O corpo como elemento pictórico	Computador Projetor Máquina fotográfica Marcadores, Guache, Pincéis, Trinchas, Tesoura, Cola, Fios/ Linhas, Arame, Papéis, Tecidos, Fitas adesivas, Objetos.
5	2	DESENHAR NO ESPAÇO O Corpo a Desenhar no Espaço	7. Travessia 8. Apresentação das fotos dos trabalhos e reflexão sobre os exercícios realizados	Computador Projetor Papel de cenário, Grafites, Marcadores, fita adesiva.

Quadro 8. Nova Planificação da Unidade Didática DESENHAR NO ESPAÇO **DESENHO A** 10º ANO, ESMAVC. Turmas L e M

UNIVERSIDADE DE LISBOA | FACULDADE DE BELAS-ARTES

ANO LETIVO 2012/ 2013 | MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS
Elisa Paulino | nº 11775

Tempos	Unidade	Conteúdos	Estratégias / Atividades	Competências/ Objetivos Específicos	Objetivos Gerais	Avaliação
5 x2 turmas	DESENHAR NO ESPAÇO	<p>Visão O meio ambiente como fonte de estímulos. O papel dos órgãos sensoriais. O papel do cérebro.</p> <p>Materiais Suportes e meios actuates.</p> <p>Procedimentos Técnicas e ensaios. Modos de registo; Traço; Mancha; Mistó: combinações entre linha e mancha e experimentação de novos modos. Processos de análise. Processos de síntese (prática de desenho que envolva uma aplicação de prévios ganhos analíticos e de princípios conceptuais, implicando também os conceitos de conhecimento, capacidade, aplicação).</p> <p>Sintaxe Conceitos estruturais da linguagem plástica: forma pontual, forma linear, forma pluridimensional, escala, espaço, ritmo, equilíbrio, movimento e unidade. Forma (Figura positiva e figura negativa: figura e fundo, forma e informe, limite, contorno e linha); Plano e superfície; Linhas (medianas, diagonais, oblíquas); Centro, campo e moldura. Espaço e volume; Organização da profundidade; Organização da Tridimensionalidade.</p> <p>Sentido Visão sincrónica e diacrónica do desenho. Imagem: plano de expressão ou significante; Observador: plano de conteúdo ou significado.</p>	<p>Visualização de imagens de obras de artistas plásticos.</p> <p>I Linha e Corpo como Elementos Pictóricos Vamos pensar como o desenho no espaço poderá ser uma forma de conferir uma imagem, ou mesmo uma presença mais forte, aos elementos estudados.</p> <p>Fotografia como registo documental como elemento construtivo de desenho</p> <p>II O Corpo a Desenhar no Espaço Vamos entender como usar o corpo como elemento pictórico e como meio atuante para desenhar no espaço.</p> <p>III Travessia/ Estafeta</p> <p>IV Reflexão</p>	<p>Manipular e Sintetizar O aluno estará apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correcção e a criar imagens novas. Estará em evidência a capacidade de síntese, quer por tratamento da soma de experiências, quer por aplicação de princípios, ideias, métodos ou conceitos no domínio das operações abstractas. Pressupõe o sentido crítico, de método de trabalho e a integração num projeto que responda a necessidades da pessoa e do seu contexto.</p> <p>Interpretar O aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas. Esta competência pressupõe um domínio crescente nos processos de interpretação e de sentido assentes num “pano de fundo” culturalmente informado.</p> <p>Objetivos Específicos Perceber a possibilidade de desenhar no espaço tridimensional, tomando consciência da passagem por diferentes possibilidades de processos.</p>	<p>Usar o desenho como instrumento de conhecimento e interrogação.</p> <p>Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.</p> <p>Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.</p> <p>Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projecto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.</p> <p>Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios/ ideias.</p> <p>Relacionar-se responsabilmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiosincrasias e posições discriminatórias, recusando estereótipos e preconceitos. Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação.</p> <p>Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir.</p> <p>Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.</p>	<p>Criterial e Normativa/ Sumativa</p> <p>A primeira baseada sobretudo no trabalho desenvolvido em aula e na qualidade do percurso de aprendizagem, nomeadamente a evolução dos trabalhos tendo em conta as diferenças entre o ponto de partida no início do ano letivo e um ponto de chegada, no momento em que a apreciação crítica do trabalho desenvolvido é feita, em ordem ao seu aperfeiçoamento.</p> <p>A segunda baseada nas prestações sobre os trabalhos pedidos e trabalhos de pesquisa, de acordo com os critérios expressos na descrição da unidade, correspondentes aos definidos pelo programa e pela escola.</p> <p>Elementos a avaliar</p> <ul style="list-style-type: none"> . Trabalho em aula . Resposta aos trabalhos propostos . Aquisição de conceitos . Concretização de práticas . Interação, desenvolvimento de valores e atitudes

Quadro 9. Nova Planificação das Aulas da Unidade Didática DESENHAR NO ESPAÇO **DESENHO A** 10º ANO, ESMAVC. Turmas L e M

UNIVERSIDADE DE LISBOA | FACULDADE DE BELAS-ARTES

ANO LETIVO 2012/ 2013 | MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS
Elisa Paulino | nº 11775

Nº Aula	Tempos (45 min.)	Unidade	Estratégias / Atividades	Materiais e Equipamentos
1	3	DESENHAR NO ESPAÇO Desenho a Sair do Papel	Introdução à Unidade Visualização de imagens de obras de artistas plásticos. Vamos pensar como o desenho no espaço poderá ser uma forma de conferir uma imagem, ou mesmo uma presença mais forte, aos elementos estudados. Vamos entender como usar o corpo como elemento pictórico e como meio atuante para desenhar no espaço. 1. Linha e Corpo como Elementos Pictóricos Fotografia como registo documental como elemento construtivo de desenho	Computador Projektor Marcadores, Guache, Pincéis, Trinchas, Tesoura, Cola, Fios/ Linhas, Arame, Papéis, Tecidos, Fitas adesivas, Objetos. Máquina fotográfica.
2	1	DESENHAR NO ESPAÇO O Corpo a Desenhar no Espaço	2. Travessia/ Estafeta	Papel de cenário, Grafites, Marcadores, Lápis de cera
3	1	DESENHAR NO ESPAÇO Reflexão	Questionário de Reflexão – Avaliação da Unidade Didática	Questionários

ESCOLA SECUNDÁRIA MARIA AMÁLIA VAZ DE CARVALHO
FACULDADE DE BELAS-ARTES | UNIVERSIDADE DE LISBOA

DESENHO A | 10º L | 10º M

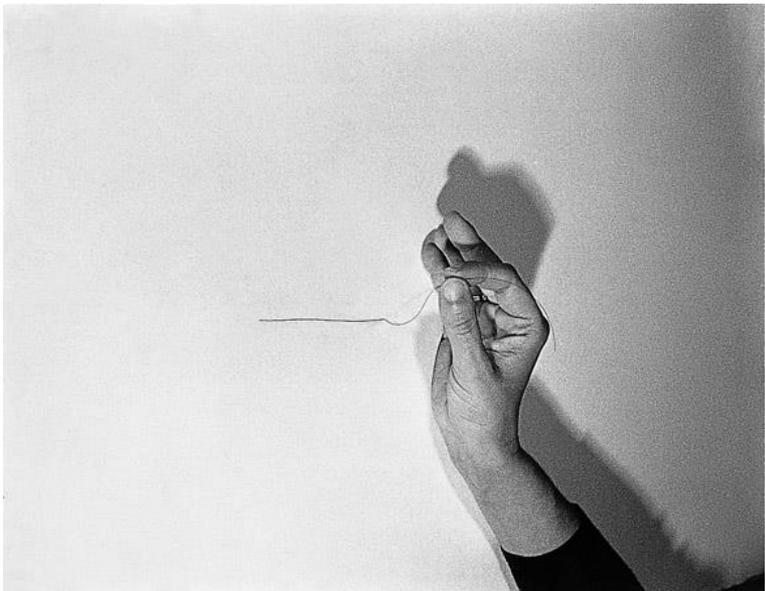
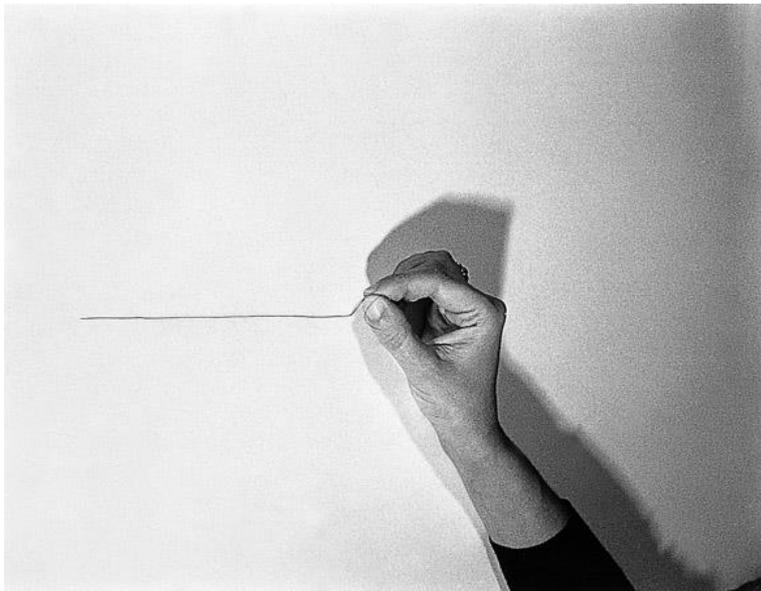
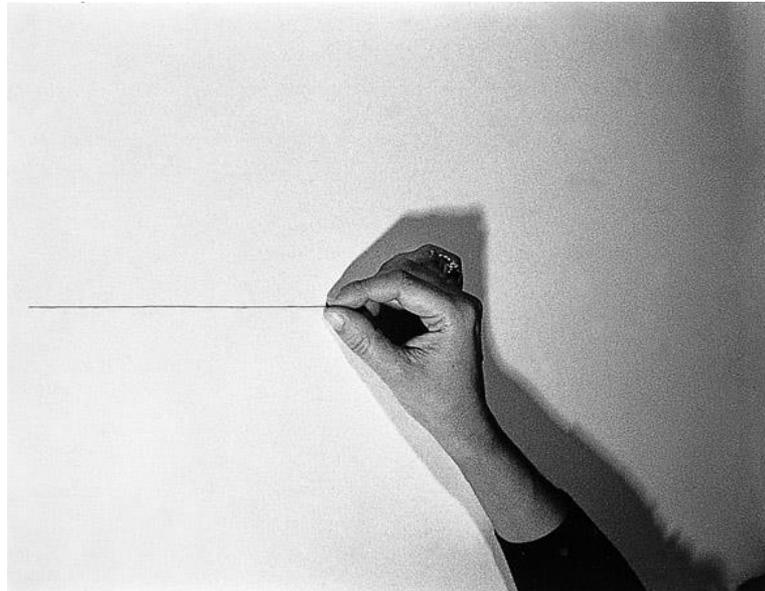
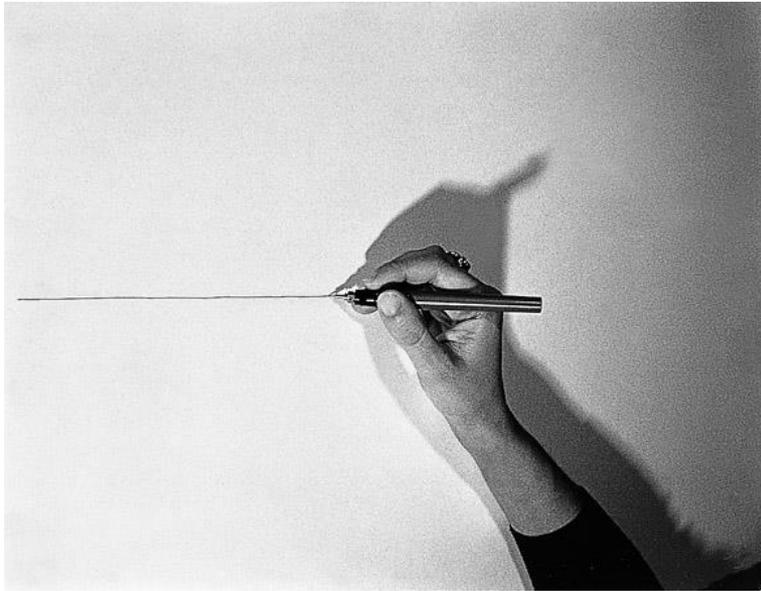
DESENHAR NO ESPAÇO

Ano letivo 2012 | 2013

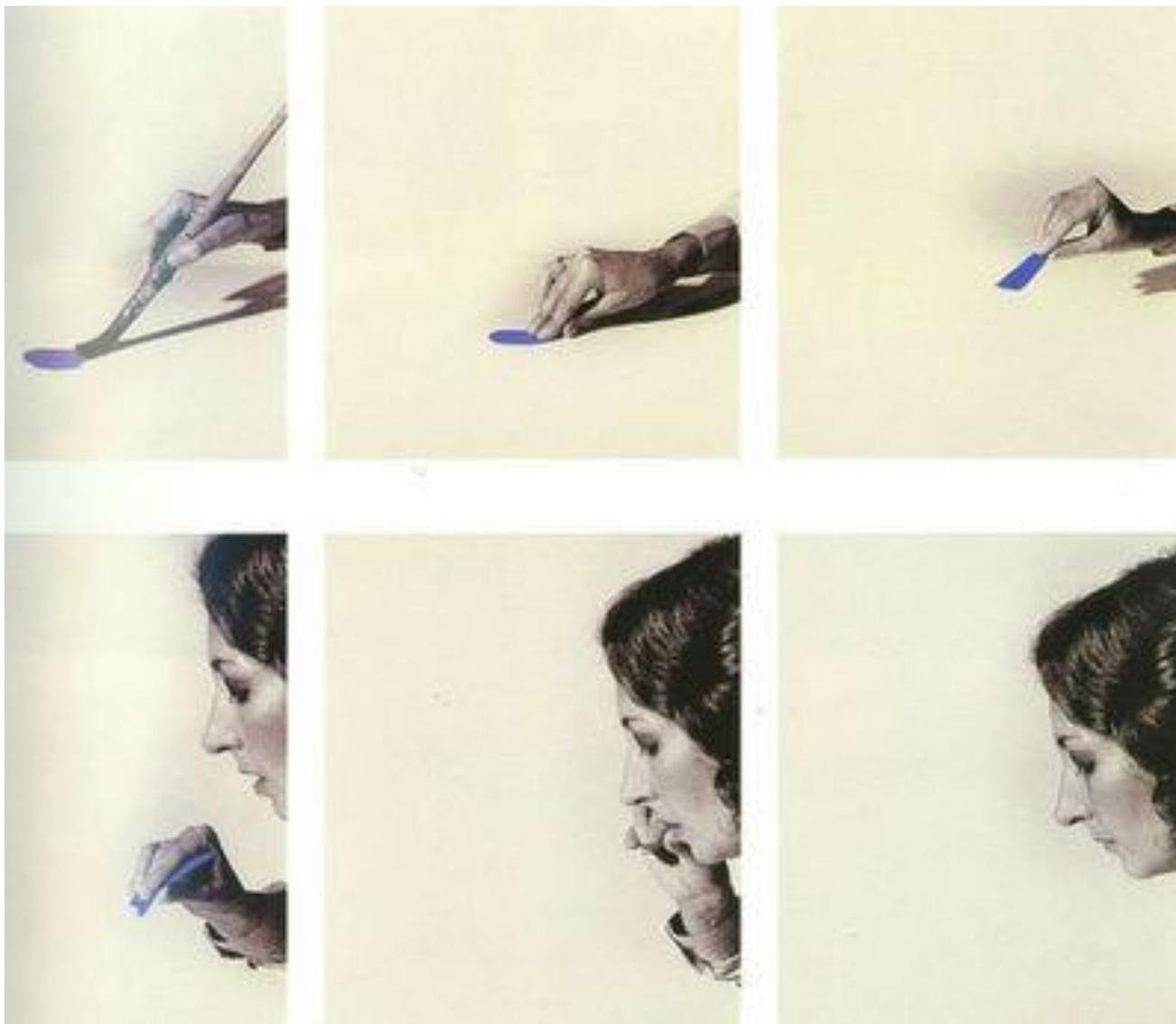
Mestrado em Ensino de Artes Visuais | Prática Profissional Supervisionada

Elisa Paulino

HELENA ALMEIDA . desenhos habitados, 1977



Helena Almeida . *Estudo para um enriquecimento interior*, 1977-78





Pinturas Habitadas





Ângelo de Sousa. *Escultura*, 2006



CHARLEY PETERS . *PSYCHOPARADOXA*, 2012

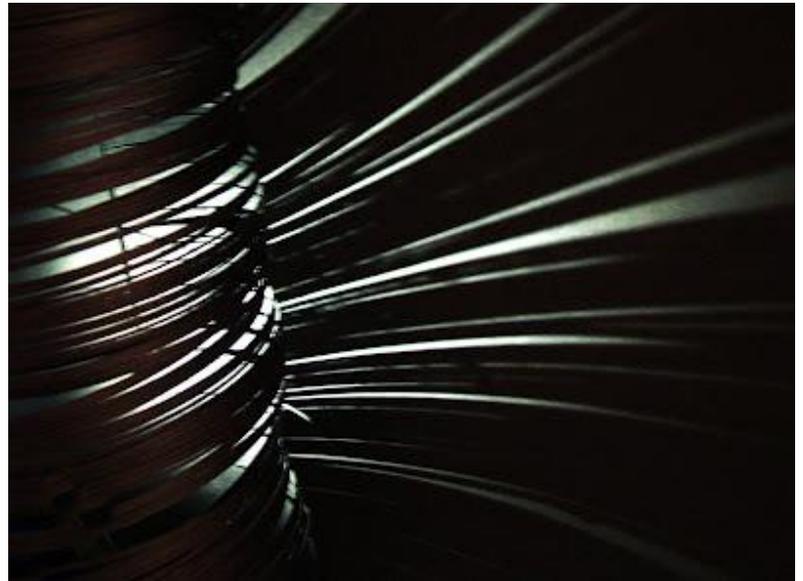




Autosuggestion (2011)

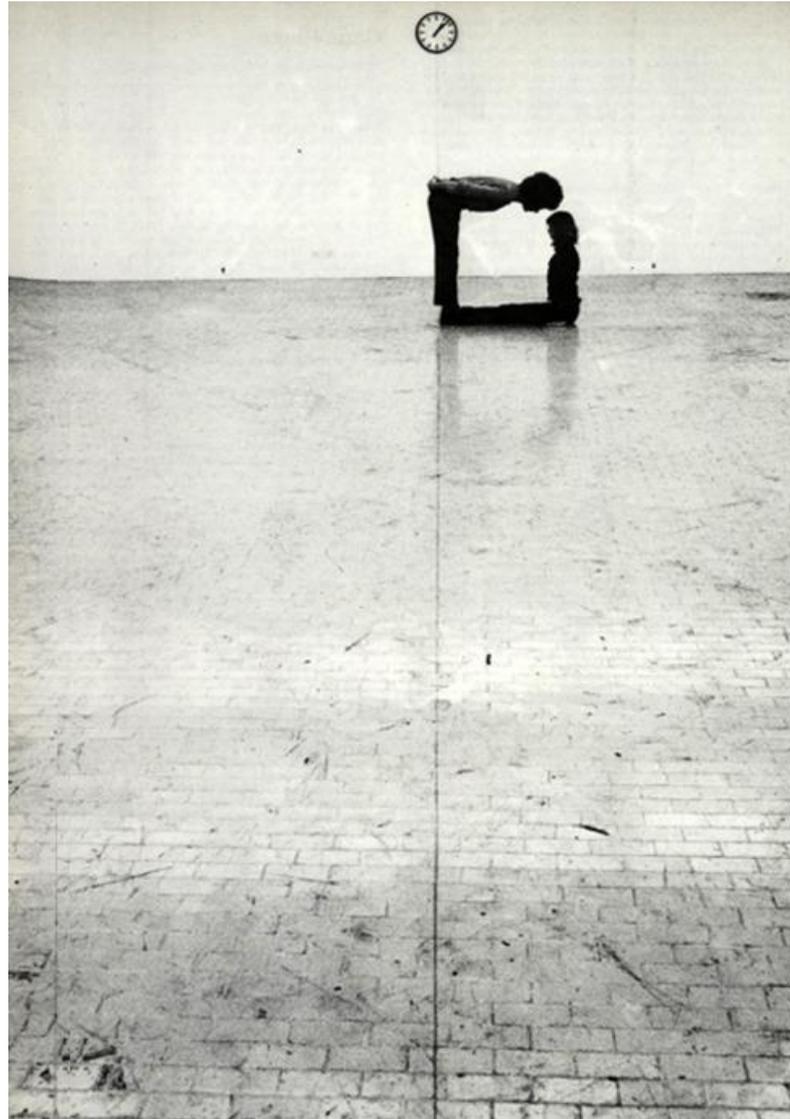


Untitled Drawings (2012)



Untitled Light Drawing (2012)

Klaus Rinke. *Time – Space – Body and Action* (Galleria L'Attico, Roma), 1972



Walter di Maria



Richard Long



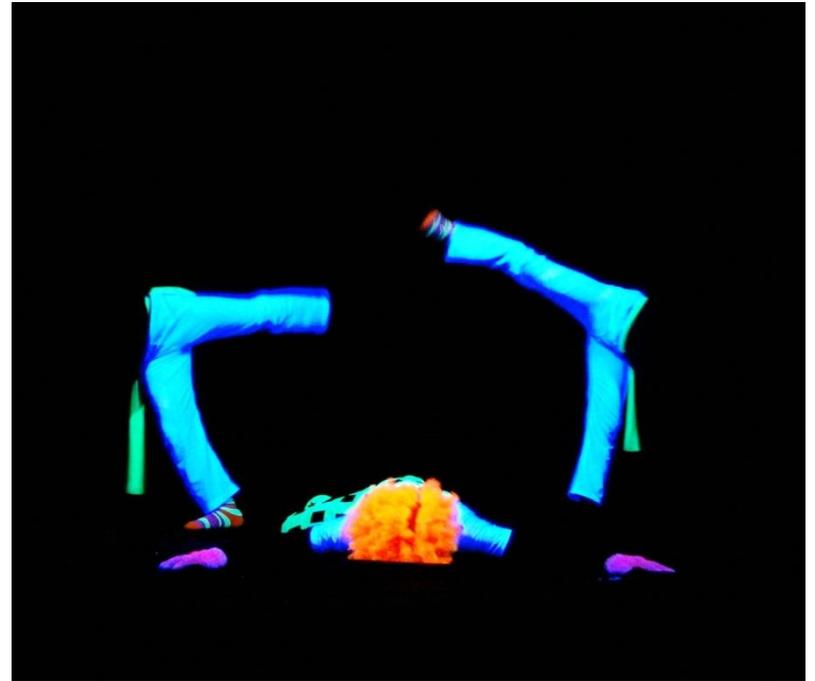
TONY ORRICO. *PENWALD DRAWINGS: UNISON SYMMETRY STANDING; 8 CIRCLES, 2010*



Ana Temudo



TEATRO NEGRO. Praga



DESENHAR NO ESPAÇO

DESENHAR NO ESPAÇO já não é assim tão estranho para ti... Já foste convidado a fazer desenhos (retratos) no espaço da tua escola, em paredes, corredores...

Também já deves conhecer como diferentes artistas puseram em causa a necessidade de usar um suporte bidimensional para desenhar, para trabalhar os elementos estruturais da linguagem plástica que tu próprio já trabalhaste: o ponto, a linha, a mancha.

Propomos-te que leves esta experiência de desenhar mais longe: vamos relacionar os teus percursos e movimentos no espaço com o processo de desenhar. As tuas deslocações no espaço também podem gerar desenhos, de diferentes formas: mais ou menos intencionais...

Aproveita estes exercícios para refletir acerca de diferentes processos que podem ter sentido para ti nos teus trabalhos artísticos.

EXERCÍCIO 1

A linha e o corpo como elementos pictóricos

A partir do momento em que uma linha, a partir de um ponto, sai de uma superfície, há inúmeras possibilidades de criar um percurso no espaço, de modo a dar-lhe uma configuração...

1. Escolhe um parceiro para realizar este exercício.
2. Escolham, em conjunto, um dos materiais – linhas – disponibilizados e um ponto numa superfície da sala.
3. Prendam a linha nesse ponto e escolham outros pontos por onde a linha poderá prender-se, formando assim uma composição. Um dos elementos do grupo transportará a linha ao longo do percurso. Reparem como o movimento e o alcance dos limites do corpo são importantes neste processo.
4. Reparem como o meio envolvente está cheio de outros elementos que têm um valor pictural que interage com a configuração criada. Escolham e manipulem outras formas e materiais de modo a fazerem parte do desenho.
5. No resultado deste exercício, um desenho no espaço, o corpo – ou parte dele – terá que fazer parte da composição.
6. No final, o elemento do grupo que não faz parte do desenho deve fazer um registo fotográfico do mesmo e, no final, tirar uma fotografia que possa valer como um desenho ‘em si’.

EXERCÍCIO 2

Travessia

Neste exercício procura-se, novamente, estabelecer uma relação estreita entre a ação de desenhar e o teu movimento no espaço, levando-a mais longe, de forma a que um implique necessariamente o outro.

1. Escolhe um ponto de partida e um ponto de chegada em duas das extremidades do papel de cenário.
2. Escolhe um ou dois dos materiais disponibilizados.
3. Começa a movimentar-te sobre o papel de cenário, escolhendo um percurso que pode ser direto ou não até ao ponto de chegada.
4. Por cada passo que deres, terás de deixar uma marca no papel de cenário com o material que escolheste, para que possas avançar, até chegares à outra extremidade.
5. Esforça-te para que a marca produzida pelo teu corpo seja original e distinta. Terá que ser única.
6. No final, em grupo, vamos refletir: o corpo pode desenhar?

ESCOLA SECUNDÁRIA MARIA AMÁLIA VAZ DE CARVALHO

Ano letivo 2012-2013 DESENHO A
10º L – 10º M | 3º Período

Prof. Conceição Ramos
Prof. Estagiária Elisa Paulino

DESENHAR NO ESPAÇO

Apresentação

DESENHAR NO ESPAÇO já não é assim tão estranho para ti... Já foste convidado a fazer desenhos (retratos) no espaço da tua escola, em paredes, corredores...

Também já deves conhecer como diferentes artistas puseram em causa a necessidade de usar um suporte bidimensional para desenhar, para trabalhar os elementos estruturais da linguagem plástica que tu próprio já trabalhaste: o ponto, a linha, a mancha.

Propomos-te agora que leves esta experiência de desenhar mais longe: vamos relacionar os teus percursos e movimentos no espaço com o processo de desenhar. As tuas deslocações no espaço também podem gerar desenhos, de diferentes formas: mais ou menos intencionais... Aproveita estes exercícios para refletir acerca de diferentes processos que podem ter sentido para ti nos teus trabalhos artísticos.

1. A linha e o corpo como elementos pictóricos

A partir do momento em que uma linha, a partir de um ponto, sai de uma superfície, há inúmeras possibilidades de criar um percurso no espaço, de modo a dar-lhe uma configuração. A linha passa a ocupar o espaço e a adquirir uma relação dinâmica com os restantes elementos que nele existem, incluindo os corpos que o habitam.

Neste exercício é pedido que utilizes a linha e o corpo como elementos pictóricos, em articulação com outras formas que existem na sala de aula.

Materiais: Tesoura, Cola, Fios/ Linhas, Arame, Papéis, Tecidos, Fitas adesivas, Objetos, Máquina fotográfica, Computador.

Enunciado:

- Escolhe um parceiro para realizar este exercício.
- Escolham, em conjunto, um dos materiais – linhas – disponibilizados e um ponto numa superfície da sala.
- Prendam a linha nesse ponto e escolham outros pontos por onde a linha poderá prender-se, formando assim uma composição. Um dos elementos do grupo transportará a linha ao longo do percurso. Reparem como o movimento e o alcance dos limites do corpo são importantes neste processo.
- Reparem como o meio envolvente está cheio de outros elementos que têm um valor pictural que interage com a configuração criada. Escolham e manipulem outras formas e materiais de modo a fazerem parte do desenho.
- No resultado deste exercício, um desenho no espaço, o corpo – ou parte dele – terá que fazer parte da composição.
- No final, o elemento do grupo que não faz parte do desenho deve fazer um registo fotográfico do mesmo e, no final, tirar uma fotografia que possa valer como um desenho ‘em si’.

ESCOLA SECUNDÁRIA MARIA AMÁLIA VAZ DE CARVALHO

Ano letivo 2012-2013 DESENHO A
10º L – 10º M | 3º Período

Prof. Conceição Ramos
Prof. Estagiária Elisa Paulino

DESENHAR NO ESPAÇO

2. Travessia

Neste exercício procura-se, novamente, estabelecer uma relação estreita entre a ação de desenhar e o teu movimento no espaço, levando-a mais longe, de forma a que um implique necessariamente o outro. É pedido que ocupes uma zona na extremidade da folha, que cobre grande parte do chão. De seguida, é lançado o desafio de chegares à extremidade oposta da folha, com a condição de só te poderes movimentar desenhando sobre a folha. Responde a este desafio de uma forma original e menos óbvia. O desenho acaba por surgir como meio para conseguir algo, neste caso atravessar a folha de uma forma inventiva.

Materiais: Papel de cenário, Grafites, Marcadores, fita adesiva de várias cores.

Enunciado:

- Escolhe um ponto de partida e um ponto de chegada em duas das extremidades do papel de cenário.
- Escolhe um ou dois dos materiais disponibilizados.
- Começa a movimentar-te sobre o papel de cenário, escolhendo um percurso que pode ser direto ou não até ao ponto de chegada.
- Por cada passo que deres, terás de deixar uma marca no papel de cenário com o material que escolheste, para que possas avançar, até chegares à outra extremidade.
- Esforça-te para que a marca produzida pelo teu corpo seja original e distinta. Terá que ser única.
- No final, em grupo, vamos refletir: o corpo pode desenhar?

ESCOLA SECUNDÁRIA MARIA AMÁLIA VAZ DE CARVALHO

Ano letivo 2012-2013 DESENHO A
10º L – 10º M | 3º Período

Prof. Conceição Ramos
Prof. Estagiária Elisa Paulino

DESENHAR NO ESPAÇO

3. Estafeta

Vamos, novamente, estabelecer uma relação estreita entre a ação de desenhar e o teu movimento no espaço, levando-a ainda mais longe... Agora vais ter que ser mais rápido e dinâmico (agir de forma mais espontânea) trabalhando individualmente para conseguir um desenho coletivo.

Materiais: Papel de cenário, Grafites, Marcadores, Lápis de Cera.

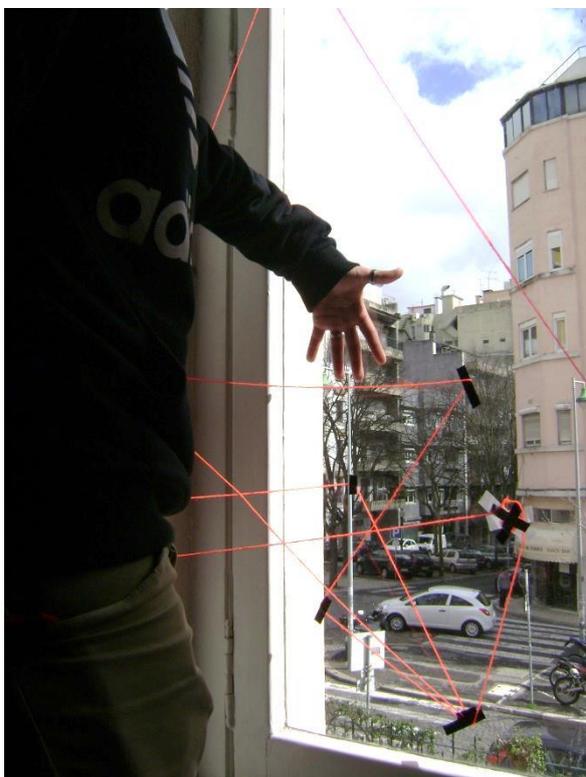
Enunciado:

- Escolhe em conjunto com todos os colegas, o ponto de partida, o ponto de chegada e os vários pontos onde se 'passa o testemunho' para a nossa 'estafeta'.
- Escolhe um dos materiais riscadores disponibilizados (cada participante pode ter um diferente).
- Começa a movimentar-te sobre o papel de cenário, escolhendo um percurso que pode ser direto ou não até ao ponto de passagem do testemunho.
- Por cada passo que deres, terás de deixar uma marca no papel de cenário com o material que escolheste, para que possas avançar.
- O exercício deve ser dinâmico: não há equipas neste jogo, mas pretende-se que demores o mínimo tempo possível, a produzir o desenho mais original possível. O objetivo é produzir, assim, um desenho coletivo em que cada um dá o seu contributo individual.

Imagens do Exercício *Linha e Corpo como Elementos Pictóricos* Turma L



Figura 58 . Maria Pires + Susana Alves. Figura 59 . Rogério Djaló + Miguel André. Fonte: Própria.



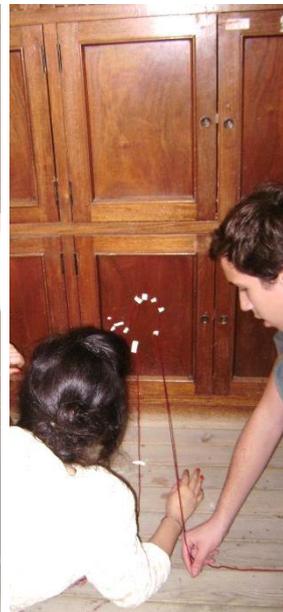
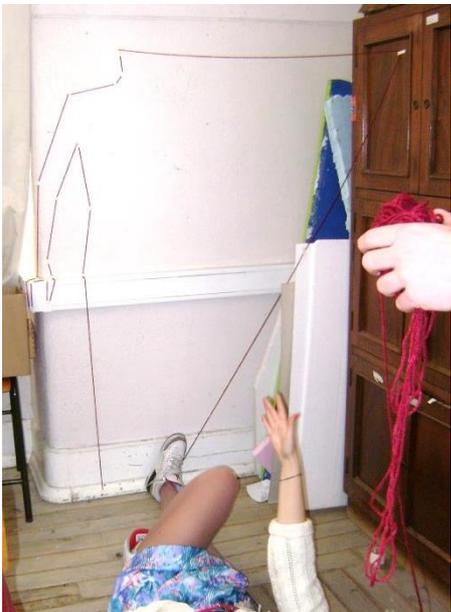
Figuras 60 e 61 . Maria Carolina Correia + Francisco Lopes. Fonte: Própria.



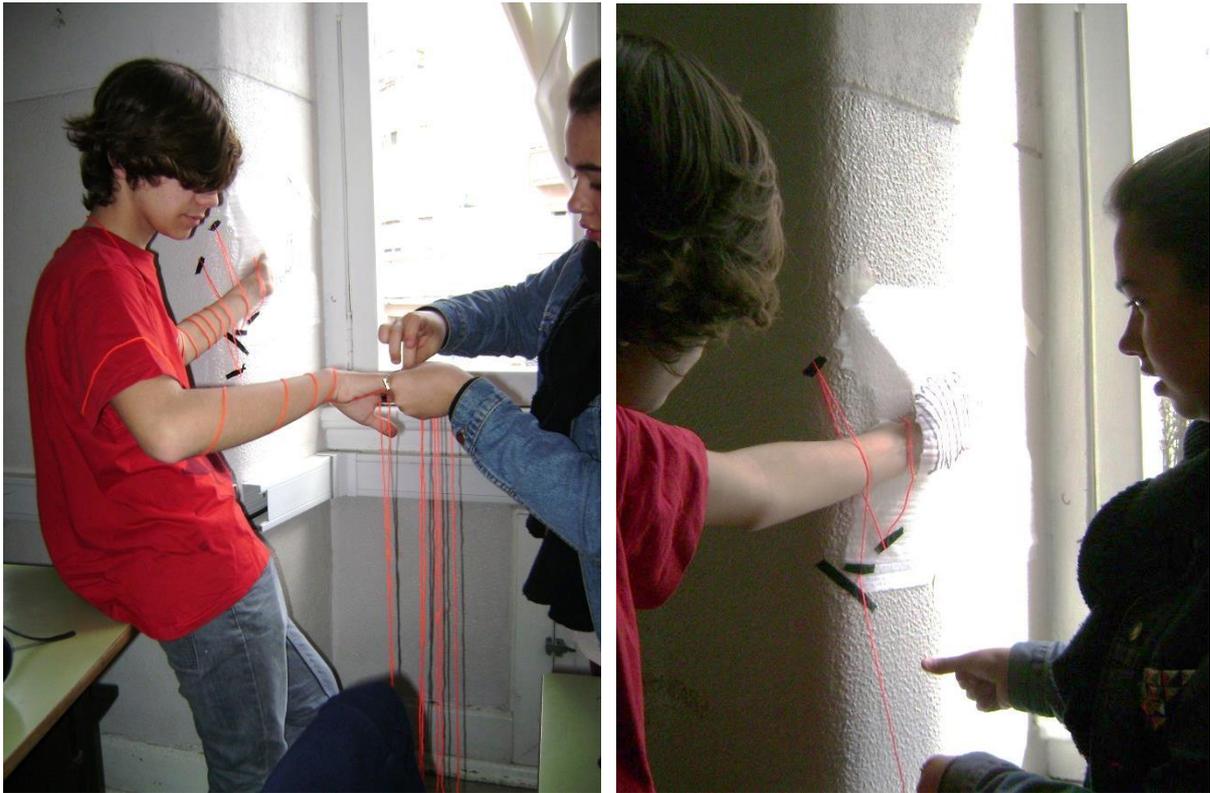
Figuras 63 e 63 . Filipa Sousa + Sara Santos. Fonte: Própria.



Figura 64 . Fernanda F. + Bárbara Lebre. **Figura 65 .** Rafael Vasconcelos + Hugo Varela. Fonte: Própria.



Figuras 66, 67 e 68 . Manuel + Ana Lua. Fonte: Própria.



Figuras 69 e 70 . Orlando + Mariana Esteves. Fonte: Própria.

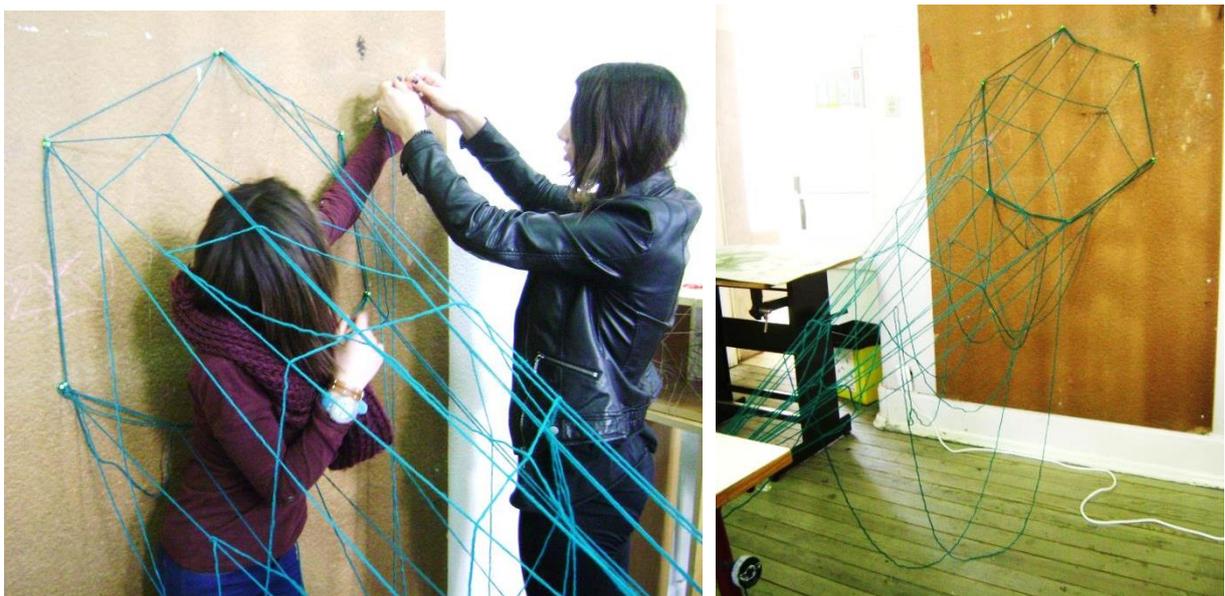


Figuras 71 e 72 . Simão + Vitor Cavalheiro. Fonte: Própria.

Imagens do Exercício *Linha e Corpo como Elementos Pictóricos* Turma M



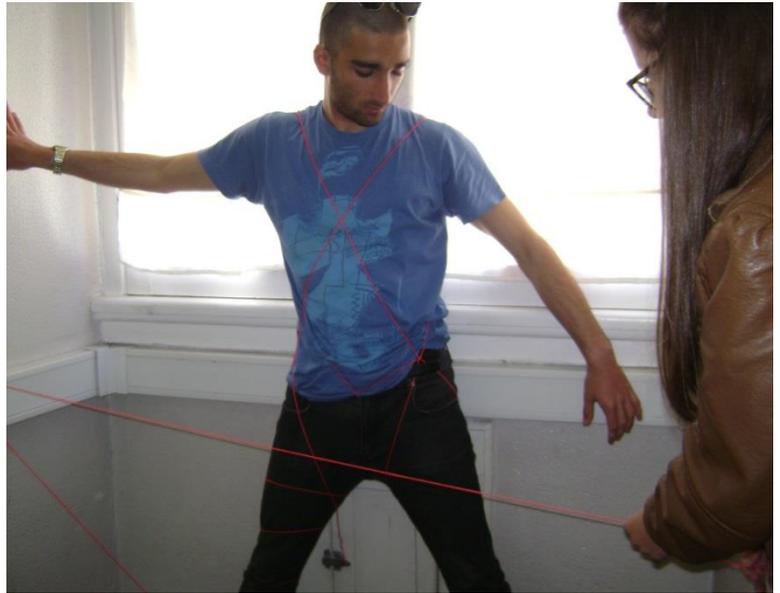
Figuras 73 e 74 . Mariana Silva + Carolina Rosa. Fonte: Própria.



Figuras 75 e 76 . Vilma Ferreira + Inês San Payo. Fonte: Própria.



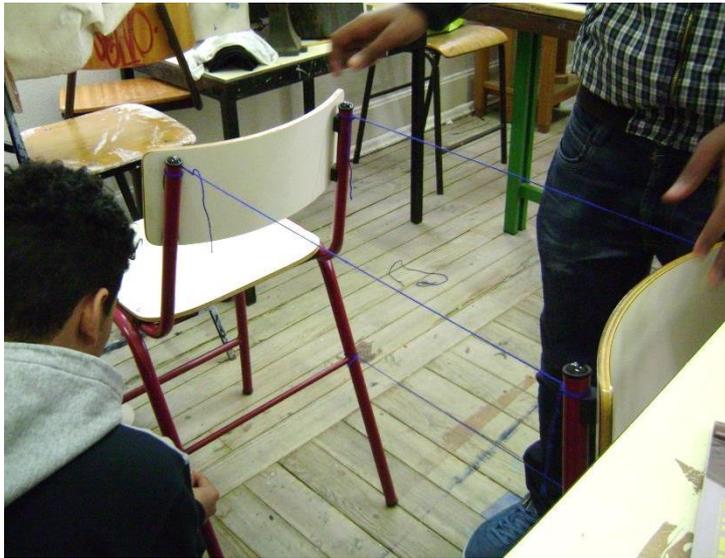
Figuras 77. Sara Fernandes + Catarina Pereira + Gisele. **Figura 78 .** Rute + Carolina Silva. Fonte: Própria.



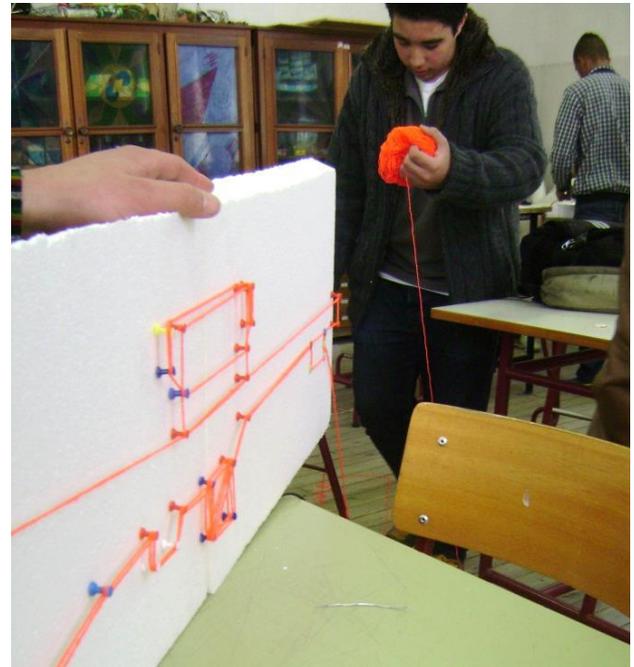
Figuras 79. Maria Sousa + Joana Rosa. **Figura 80 .** Bernardo Pires + Maria Nunes. Fonte: Própria.



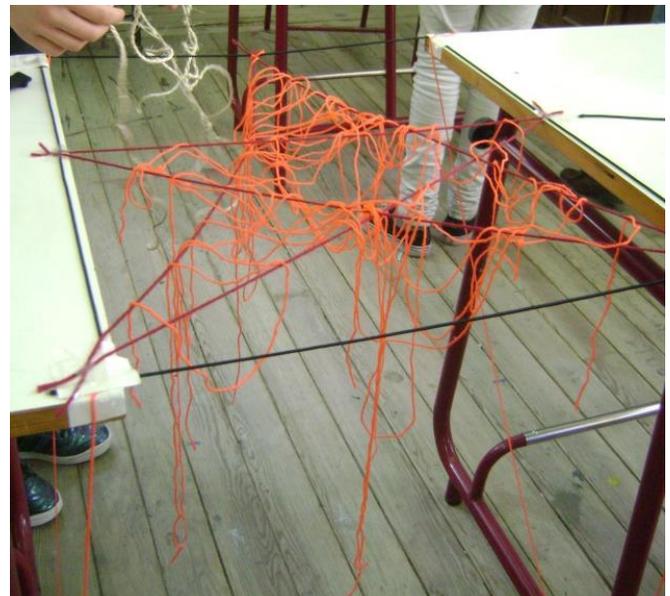
Figuras 81 e 82 . Wilson Lopes + Carlota Barros. Fonte: Própria.



Figuras 83 e 84 . Iúri + Lucas. Fonte: Própria.



Figuras 85. Kellen + Irina Ribeiro. **Figura 86 .** Diogo Canto + Guilherme Delgado. Fonte: Própria.



Figuras 87 e 88 . Francisco + Afonso. Fonte: Própria.

AVALIAÇÃO – REFLEXÃO SOBRE AS AULAS

I

Coloca o número que corresponde à tua situação, de acordo com a tabela de referência de 1 a 5.

1 - Nunca | 2 - Raramente | 3 - Às vezes | 4 - Frequentemente | 5 - Quase Sempre

- Conheceste e entendeste novos e alternativos conceitos de Retrato, além dos que foram realizados ao longo da História da Arte, a partir da apresentação e discussão realizadas em aula? ____
- Consideras que a apresentação de diferentes formas de Retrato foi importante para o desenvolvimento do teu trabalho de Desenho “Retratos do Conhecimento”? ____
- Achas que esta unidade didática “Desenhar no Espaço” conseguiu promover a reflexão sobre o Desenho? ____
- Surgiu alguma forma de fazer e entender o Desenho que não consideravas antes? ____
- Pareceu-te que os exercícios te possibilitaram uma melhor compreensão do valor dos elementos estruturais do Desenho? ____
- Consideraste as estratégias utilizadas, motivadoras e promotoras da aprendizagem? ____
- Parece-te que a experiência que tiveste por intermédio das situações propostas te possibilitou a construção de um novo conceito de *Desenho no Espaço*? ____
- Sentiste de alguma forma que estas experiências poderiam ser úteis no teu percurso, ao nível da disciplina de Desenho? ____

II

Que comentários entendes pertinente fazer, relativamente às diferentes situações ou contextos de Desenho?:

1. Retrato

Descreve a tua experiência, ao tomares conhecimento da evolução do Retrato ao longo da História da Arte. Que diferenças encontras na forma e no significado de fazer Retrato antes e atualmente? A discussão realizada em aula fez-te pensar o Retrato segundo uma nova perspetiva?

2. A linha e o corpo como elementos pictóricos

Descreve a tua experiência, a partir do momento em que uma linha, a partir de um ponto, saiu de uma superfície... Conseguiste criar um desenho no espaço? Como relacionaste o percurso da linha com os elementos que existiam no espaço? De que forma incluiste o corpo nesse desenho?

3. Registo do processo e criação do desenho 'final'

Partindo do Desenho numa exploração pelo espaço, regressa-se a um suporte bidimensional através do registo fotográfico. O Desenho enquanto organizador de pensamento, comunicação e partilha desse pensamento.

Em que consistiu a tua experiência neste aspeto? Consideras que existe uma diferença entre os dois tipos de registo fotográfico pedidos? Que diferenças existem e qual a sua importância no processo de criação do teu desenho? Consideras que a imagem escolhida como 'final' pode ser um desenho?

4. Travessia/ Estafeta

Depois de nos focarmos no 'percurso' intencional formado pelo desenho, concreto, no espaço, passámos neste exercício a um desenho em que a movimentação no espaço, segundo um percurso, foi o mais importante. O Desenho, feito assim quase involuntariamente, de forma automática, é como um vestígio da ação. Concordas?

Qual achas que foi o teu papel neste exercício? Conseguiste concentrar-te mais no percurso do que no resultado? Achas que é possível que o Desenho aconteça sem qualquer intenção?

DESENHO A - Avaliação 'Desenhar no Espaço' - 10ºL

Nº/ Nome	A linha e o corpo				90%	Estafeta				10%	CF
	1 - 40%	2 - 25%	3 - 25%	4 - 10%		1 - 40%	2 - 25%	3 - 25%	4 - 10%		
01 Bárbara Lebre	15	16	15	13	15	15	15	15	15	15	15
02 Fernanda Ferreira	15	16	15	13	15	15	15	15	15	15	15
03 Filipa Sousa	18	17	16	18	17	17	17	17	17	17	17
04 Francisco Lopes	16	16	15	18	16	15	15	15	15	15	16
05 Hugo Varela	13	15	11	12	13	15	15	15	15	15	13
06 Manuel Coelho	17	17	16	15	17	15	15	15	15	15	16
08 Maria Carolina Correia	16	16	15	18	16	15	15	15	15	15	16
09 Inês Pires	12	14	10	10	12	14	14	14	14	14	12
10 Mariana Esteves	16	17	16	15	16	14	14	14	14	14	16
12 Miguel André	13	14	11	15	13	15	15	15	15	15	13
14 Orlando Aguiar	16	17	16	15	16	17	17	17	17	17	16
15 Rafael Vasconcelos	13	15	11	12	13	16	16	16	16	16	13
16 Rita Castel Branco	faltou					16	17	17	17	17	15
17 Rogério Djaló	13	14	11	15	13	14	14	14	14	14	13
18 Sara Santos	18	17	16	18	17	17	17	17	17	17	17
20 Vitor Cavalheiro	14	15	14	14	14	17	17	17	17	17	15
21 Ana Lua Marques	17	17	16	15	17	17	17	17	17	17	17
22 Simão Loureiro	14	15	14	14	14	15	15	15	15	15	14
23 Susana Alves	12	14	10	10	12	14	14	14	14	14	12

Incidência – Peso:

- 1.Domínio conceptual - 40%
- 2.Domínio técnico - 25%
- 3.Domínio do processo - 25%
- 4.Domínio da interação - 10%

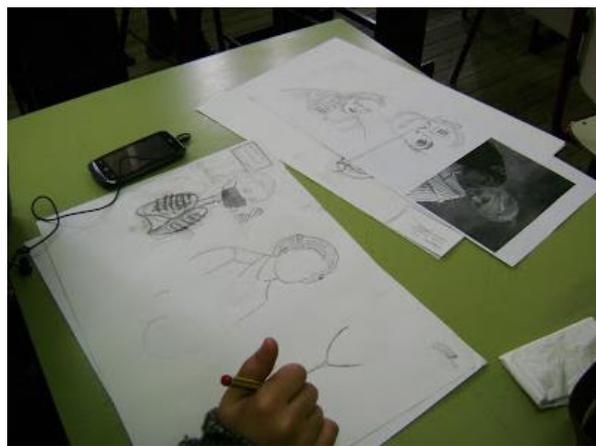
DESENHO A - Avaliação 'Desenhar no Espaço' - 10ºM

Nº/ Nome	A linha e o corpo				90%	Travessia				10%	CF
	1 - 40%	2 - 25%	3 - 25%	4 - 10%		1 - 40%	2 - 25%	3 - 25%	4 - 10%		
01 Afonso Sanches	16	17	16	15	16	14	16	14	14	15	16
05 Bernardo Pires	14	15	14	14	14	14	16	14	14	15	14
06 Carlota Barros	16	17	15	15	16	16	16	16	16	16	16
07 Carolina Silva	15	15	15	15	15	15	16	15	15	15	15
08 Carolina Rosa	16	17	16	17	16	15	16	15	15	15	16
10 Catarina Pereira	14	15	14	14	14	14	16	14	14	15	14
12 Diogo Canto	16	17	16	14	16	14	16	14	14	15	16
14 Francisco Frenandes	16	17	16	15	16	14	16	14	14	15	16
15 Gisele Ramos	14	15	14	14	14	14	16	14	14	15	14
16 Guilherme Delgado	16	17	16	14	16	14	16	14	14	15	16
17 Inês San Payo	16	17	16	17	16	15	16	15	15	15	16
18 Irina Ribeiro	13	14	13	14	13	14	16	14	14	15	13
19 Iúri Santos	14,8	14	15	15	15	14	16	14	14	15	15
20 Joana Rosa	14,7	15	14	14	15	15	16	15	15	15	15
22 Maria Sousa	14,6	15	14	14	15	15	16	15	15	15	15
24 Rute Silva	14,6	15	14	14	14	15	16	15	15	15	15
25 Sara Fernandes	14,5	15	15	15	15	16	16	16	16	16	15
28 Vilma Ferreira	14,4	15	14	14	14	14	16	14	14	15	14
29 Wilson Lopes	16	17	15	15	16	14	16	14	14	15	16
32 Mariana Silva	16	17	16	17	16	15	16	15	15	15	16
33 Kellen Pinheiro	13	14	13	14	13	14	16	14	14	15	13
34 Lucas Sousa	15	14	15	15	15	14	16	14	14	15	15

Incidência – Peso:

- 1.Domínio conceptual - 40%
- 2.Domínio técnico - 25%
- 3.Domínio do processo - 25%
- 4.Domínio da interação - 10%

Imagens do Projeto *Retratos do Conhecimento*



Figuras 89 a 96 . Imagens recolhidas em Aula. Fonte: Própria.



Figuras 97 a 102 . Imagens recolhidas em Aula. Fonte: Própria.



Figuras 103 a 109 . Imagens de Trabalhos Finalizados. Fonte: Própria.