

A introdução do processo artístico no ensino de Educação Visual

The introduction of the "artistic process" in the visual education class

ELSA CARINA GALVÃO MARQUES*

Artigo completo submetido a 31 de maio e aprovado a 9 de Junho 2014

*Portugal: Artista visual, professora e investigadora professora de História da Cultura e das Artes na EPI — Escola Profissional de Imagem de Lisboa; professora de Expressão Plástica — AECS na E. B. 1 Arquitecto Victor Palla.

AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes; Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes. Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. E-mail: marques.elsa@gmail.com

Resumo: No ensino de artes visuais, a ligação escola-vida passa pelo fazer, pelo contacto com o objeto artístico, com a prática artística, com o museu e outras instituições. Constituindo-se como uma aprendizagem para a vida, o projeto pedagógico exposto neste artigo, considera uma abordagem próxima ao processo artístico na prática contemporânea, fundamentada sobre a égide do professor-artista.

Palavras chave: Ensino Artístico / Professor-artista / Processo artístico / Processo criativo e Criatividade.

Abstract: *The association between the real life and school on art education is completed through contact with the art object, artistic practice, museums and other institutions. This article intends to provide a pedagogical project that works as learning for life art experience, founded under the tutelage of an artist-teacher approach.*

Keywords: *Art Education / Artist-Teacher / Artistic process / Creative process / and Creativity.*

Introdução

“A introdução do *processo artístico* no ensino de Educação Visual” apresenta a investigação e experiência de docência efetuada no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa.

Objetivos:

- I. Exposição do projeto pedagógico desenvolvido com a turma apresentando uma alternativa para o leccionamento da disciplina de Educação Visual, pela revisão dos seus conteúdos programáticos, considerando uma abordagem próxima ao *processo artístico* na prática contemporânea.
- II. Investigar como o *processo artístico* das artes plásticas poderá influenciar a prática de ensino, nomeadamente no caso do professor-artista.
- III. Estruturar o contributo desta figura para o ensino, recorrendo a entrevistas a professores-artistas, servindo como base para as reflexões aqui apresentadas.

1. Projeto: *Contexto, Análise e Proposta*

Na perspetiva de superar as dificuldades criativas dos alunos e considerando a experiência e formação como docente na área das artes visuais, a investigação divide-se em três vertentes complementares:

O *Contexto* propõe o conhecimento da disciplina de Educação Visual, atendendo à escola e turma envolvidas.

A *Análise* assume uma vertente teórico-prática mencionando as ocorrências e o desenvolvimento da experiência pedagógica. Aborda a conceção e aplicação do projeto, descrevendo as estratégias e referindo questões para o seu desenvolvimento.

A *Proposta* conduz o enquadramento teórico. Investiga-se o processo criativo, a criatividade, a imaginação e as metodologias desenvolvidas, aplicadas à conceção do objeto artístico.

Evidenciando a permeabilidade de aplicação dos processos artísticos ao ensino, são enumeradas algumas das suas funções, complementadas pela figura central do professor-artista através de testemunhos de profissionais, o seu papel enquanto criadores e professores.

Este artigo pretende constituir-se como uma plataforma de estudo do professor-artista, do seu papel enquanto criador e a sua influência para o ensino quanto a metodologias, estratégias e intervenções futuras. Apresentamos uma investigação em aberto, relatando os benefícios para o ensino artístico do professor-artista, pelo uso de diferentes metodologias criativas que ao longo dos

anos se tornam em novos conhecimentos para o aluno — uma profusa diversidade de processos criativos e uma ligação com a *realidade* artística. Esta estratégia poderá ser um dos trunfos no modo como o ensino está concebido, a mudança recorrente de professor significa novos conhecimentos de processos, modos de criar, e consequentemente, diversas aprendizagens.

2. Contexto — Conceção do Projeto: Unidades Didáticas e Metodologias

A prática letiva foi desenvolvida em 2012 / 2013 na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Nuno Gonçalves em Lisboa, com uma turma do 9º ano de escolaridade do 3º ciclo do Ensino Básico para a disciplina de Educação Visual. Para que a proposta e resultados se coadunem com a realidade envolvente, foram realizados inquéritos à turma e estudada a sua situação escolar.

Estabelecido de acordo com os objetivos do projeto educativo da escola, o programa foi pautado pelo alto desempenho artístico (através da prática, teoria e experiência); conhecimento de novos contextos e realidades (visitas de estudo e apresentações sobre artistas); integração de alunos (discussões e seminários) e partilha (apresentação e debate dos trabalhos, partilha de ideias e motivações.)

O programa de Educação Visual assume-se como uma proposta de gestão flexível do currículo, neste sentido, o projeto proposto atravessa diversas unidades didáticas.

3. Análise — Estratégias de Ensino: o Processo Artístico

1. *Espaço* — Unidade continuada e desenvolvida pelos alunos que conceberam um objeto em representação isométrica rigorosa (Figura 1).
2. *Estrutura* — Realizada a planificação da forma anterior, obtendo uma construção escultórica, interligando o desenho rigoroso à construção de um objeto projetado (Figura 2).
3. *Forma* — Pretende-se a compreensão do objeto concebido, sendo proposto o desenvolvimento de uma série de desenhos de observação da peça a grafite (Figura 3). Neste momento, existe um importante recuo, voltando a um desempenho *livre* de desenho à vista. Ultrapassando a conceção e construção da escultura, o desenho é feito com um conhecimento devido do modelo, fortalecendo a importância do conhecimento no desenho à vista e do encadeamento processual. A prática do desenho assume um repensar para novas direções, mais expressivas e de experimentação do objeto no espaço (Figura 4).
4. *Luz-cor* — Solicitou-se a execução de uma pintura, impulsionada pela visita de estudo à exposição *A Perspetiva das Coisas. A Natureza-morta*

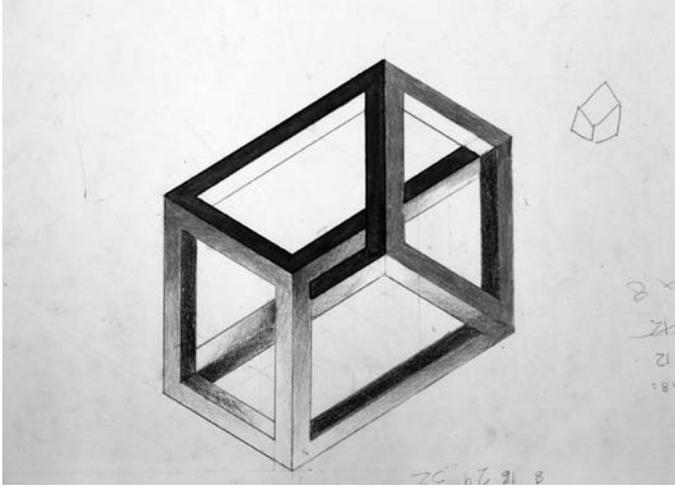


Figura 1 · Trabalho final de *Unidade Didática I*. Espaço desenvolvido por aluno (2012). Fonte: própria.

Figura 2 · Trabalho final de *Unidade Didática II*. Estrutura desenvolvido por aluno (2012). Fonte: própria.

na Europa na Fundação Calouste Gulbenkian (2012). A visita de estudo teve um papel fundamental quanto ao desenvolvimento e conceção da pintura (Figura 5 e Figura 6). No programa de Educação Visual é dado especial ênfase ao contacto com obras de arte e a sua realidade envolvente: ensinar a ver, ouvir, interpretar e contextualizar. As visitas de estudo tornam-se condição necessária e o contacto com a realidade artística imprescindível. Esta lógica de pensamento fará todo o sentido, se tivermos em conta que a *realidade experienciada* é assimilada de um modo muito mais eficaz do que a *realidade transmitida*.

São introduzidas noções de referente e de organização do processo artístico: do concreto para o conceito. Explorando as potencialidades dos desenhos anteriores, da escultura, do guião, da pesquisa e convicções individuais, os alunos concebem a pintura, adquirindo um entendimento sobre o objeto e «processo artístico» profundo e continuado (Figura 7).

O projeto envolve a perceção e utilização do processo artístico no ensino. Este «processo artístico» nunca poderá ser equivalente à metodologia utilizada pelos artistas reais, no entanto, a sua génese está lá: pesquisa, exploração plástica, conceito e obra. Os alunos atravessam diversas fases de desenvolvimento do trabalho, conjugadas com os objetivos do programa, unidades curriculares e metodologias de trabalho. Em vez de diferentes propostas ao longo do ano letivo, é sugerido o desenvolvimento de um plano alargado, com a consciência de processos criativos e artísticos, numa perspetiva crítica (Figura 8). Visamos fomentar uma educação para a vida, metodologia com uma correspondência mais aproximada ao mundo artístico *real*.

4. Proposta — Processo Criativo e a Criatividade: uma relação para a vida
O «processo artístico» que referimos trata diferentes abordagens que qualquer criador, com maior ou menor complexidade de acordo com a sua formação — aluno ou artista, — utiliza para desenvolver um projeto artístico. É portanto uma noção abrangente do processo artístico, que envolve os profissionais da área e a escola. Segundo alguns autores, a ligação destes processos com a criatividade é categorizável pela: invenção de algo novo, útil e aceite pela humanidade (Lubart, 2003; Stein, 1953 e Boden, 1994); expressão e invenção (Cramond, 2009), *circunstância do objeto criativo* (Gardner, 1973) e multiplicidade. Pela sua multiplicidade, Guilford (1950) considera este processos no campo da inteligência e criatividade divergentes. Ao tentar estruturar um modelo do intelecto e escrever sobre produção divergente, Guilford organiza a cognição humana

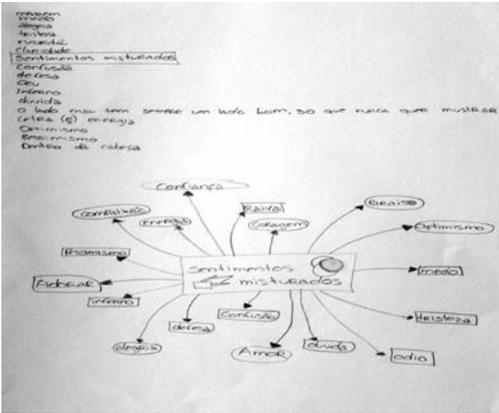
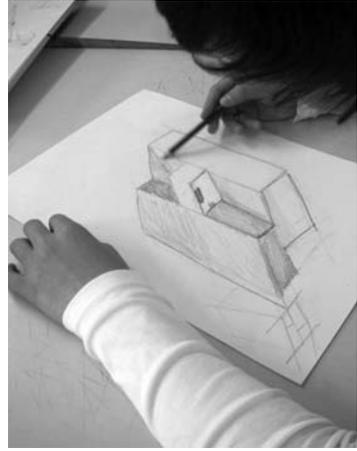
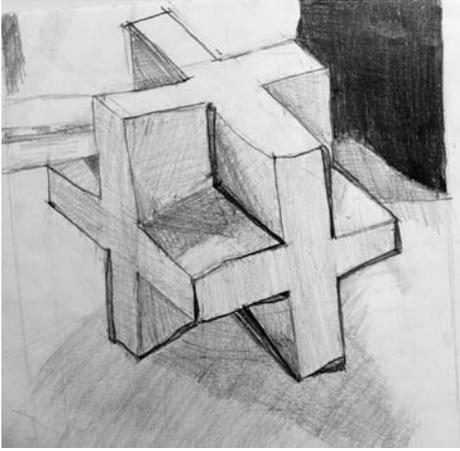


Figura 3 · Trabalho final de *Unidade Didática III*. Espaço desenvolvido por aluno (2012). Fonte: própria.

Figura 4 · Aluno a desenvolver a *Unidade Didática III*. *Forma* (2012). Fonte: própria.

Figura 5 · Estetigrama feito por aluno durante a visita de estudo para desenvolvimento conceitual da *Unidade Didática IV*. *Luz-Cor* realizado por aluno (2012). Fonte: própria.

Figura 6 · Estudo de composição para a pintura da *Unidade Didática IV*. *Luz-Cor* desenvolvido por aluno (2012). Fonte: própria.

em três dimensões, através de processos, conteúdos para os aplicar e produtos resultantes de operações em diferentes categorias de conteúdo. Estas propostas encontram paralelos no pensamento artístico, por exemplo, na relação com a matéria e na multiplicidade, nomeadamente nas metodologias citadas pelos professores-artistas entrevistados.

Muitos investigadores seguem o pensamento divergente de Guilford. Torrance (1966-90) demonstra que a inteligência e a criatividade não são gerais, mas é Amabile (1982-96) que prova que a criatividade é passível de ser avaliada. Neste campo devemos referir o Modelo Osbon-Parnes (Parnes, 1953) que desenvolve o conceito de *brainstorming* em seis fases da resolução criativa de problemas.

Cada etapa envolve o pensamento divergente, para produzir o maior número possível e variedade de respostas, seguido pelo pensamento avaliativo para selecionar entre estes as ideias mais promissoras dos candidatos para a exploração ou ação (Baer & Kaufman, 2006: 17).

De acordo com estes autores, e os testemunhos dos artistas-professores, propomos três passos para desenvolver o processo criativo em aula que passam por:

1. Guiar o aluno:

Penso que a chave para o ensino está em tentar descobrir uma forma que se adequa ao aluno (...) trabalhar com o que eles já têm, em vez de tentar impor algum regime que possa resultar para ti mesmo (Harper, 2012).

2. Estabelecer um ensino individualizado: “Para a criatividade eu consideraria o desenvolvimento de ideias dentro de uma prática individual” (Thompson, 2012).

3. A partilha de fé:

A única metodologia que sigo é (...) acima de tudo, a convicção de que o único fator que poderá ser transmitido é o acreditar, o ter fé, na criação pura (e isso é precisamente o mais difícil de veicular) (Serra, 2012).

Rump (1982) ensina a estudantes e professores de arte métodos para treinar a criatividade baseando-se no *Creative Problem Solving* (Parnes e colegas, 1972-76).



Figura 7 · Exercício de pintura da *Unidade Didática IV, Luz-Cor*, desenvolvido por aluno (2012). Fonte: própria.

Figura 8 · Alguns trabalhos expostos para desenvolvimento do seminário e discussão crítica. (2012). Fonte: própria.

Seguindo os seus princípios, enumeramos três processos para a criatividade vinculados às características do processo criativo artístico: inquietação ou intenção de solucionar um problema, expressão do problema e o “encontro” (Rollo May, 1994). Este último resulta de um compromisso intenso, advém da alegria criativa/êxtase (propósito que supera a vontade), definido como o momento em que o artista concebe o seu objeto e dele nasce algo novo (*criatividade*).

4.1. Estimular a criatividade e ensinar o processo criativo

Professores que ensinam os alunos a explorar a criatividade obtêm melhores resultados, mas para que isso aconteça é necessário implementar metas na sala de aula. A criatividade pode ser desenvolvida de um modo consciente e expressivo, deve ser treinada e explorada em diferentes direções (De Bono, 2004). A resposta passa pelas metodologias para o seu desenvolvimento, como o *Discipline-Based Art Education* (Broudy, 1980) que alia a estética à produção de arte, história de arte e estudos críticos. Este método assemelha-se à *Educação Natural* de Read (1982). A ligação à *vida real*, numa abordagem multicultural e multidisciplinar, proporciona um extenso contributo na perspetiva de uma educação para a vida, estimulando o gosto pela aprendizagem, a luta contra a frustração e a reflexão. É este o caminho para a criatividade docente que propomos, o professor instigador de processos criativos no aluno (Sousa, 2008), só assim serão alcançadas as metas para o processo criativo no ensino (Torrance, 1982), que possibilitam ensinar os alunos a pensar criativamente (Cramond, 2009).

4.2. Professor-Artista: testemunhos

Através de testemunhos de professores-artistas em exercício, exploramos a aplicação de algo aproximado ao *processo criativo* no ensino artístico. A formação artística aliada à de educador constituiu o futuro do ensino das artes (McCracken, 1959). O papel de um professor-artista é o de um comunicador interessado, um pensador e crítico com vontade de expandir os seus horizontes e ajudar os alunos a procurarem respostas em vez de as ditar. “A relação [entre a prática artística e de docente] é grande, porque é ela que fundamenta o meu conhecimento como artista produtor e como pedagogo em arte” (Tomás, 2012).

Embora nem todos os artistas tenham perfil de professores, a experiência artística fornece recursos indispensáveis para o ensino e comunicação da arte mas para isso são necessárias condições certas (Hausman, 1967).

Rui Chafes refere o currículo oculto das artes:

Recordo-me de que os melhores professores (e houve alguns, inesquecíveis) obrigavam os alunos a pensar, a questionar-se, a duvidar. Ofereciam-nos dúvidas, não respostas. Muito mais não se pode ensinar, nem aprender (Chafes, 2000:56).

Manuel Rodrigues as escolas *domesticadas*:

Não se trata de um trabalho fácil e, tratando-se de reorientar pedagogicamente o que nos indivíduos constitui a sua base identitária — ao fazer reapreciar, por dissociação, toda a experiência entretanto havida —, supões tanto de exigência responsável como de cuidado dialógico (Rodrigues, 2000:57).

Ângelo de Sousa a *comunidade e partilha*:

Excluindo-se os “autodidatas” e os “solitários”, parece-me que a principal condição para que se possa aprender alguma coisa (adquirir alguns conhecimentos) a propósito de práticas artísticas, é a existência de uma comunidade — isto é, alguma abundância de espaços, concentração e disponibilização de recursos técnicos, assim como de informação variada e renovada — em que os indivíduos presentes estejam, de facto, presentes — isto é, possam inter-relacionar-se, interagir, associar-se consoante afinidades que forme descobrindo, sendo exemplos (bons ou maus até) uns para os outros (Sousa, 2000:57).

Andy Harper (2012) e Milly Thompson, a ligação professor-artista: “Não podes ensinar arte (criatividade) se não fores um artista *praticante*” (Thompson, 2012).

Simon Bedwell, a experiência artística:

É diagnóstico: muito do ensino envolve libertar os estudantes dos preconceitos e proibições que os impedem de fazer as coisas. É por isso que se precisa que os alunos sejam ensinados por artistas: é a experiência de fazer arte, com tudo o que implica, que permite a um tutor entender o processo de tomada de arte do “interior” (Bedwell, 2012).

Estes testemunhos provam que “para ensinar arte esta combinação é preciosa” (Deasy & Stevenson 2005). Frank Popper (1989) evoca o artista como responsável da «culturalização» da criatividade e pela instauração poética do público, sendo esta a sua função. Significa este caminho uma passagem de testemunho único dos processos artísticos autorreferenciais? De facto, quando questionados sobre a permeabilidade do processo criativo ao ensino os professores-artistas revelam:

Uma relação indissociável:

Não há, nem pode haver, separação entre ambas as componentes do ser [professor e artista] (Serra, 2012).

De lógica sucessiva (Elias, 2012) e práticas próximas: “Tenho observado que uma compreensão da relação entre a minha prática de estúdio, curadoria e ensino tem sido importante para o processo de ensino em si” (Smith, 2012).

Obrigatória: “[A relação processo artístico e ensino] É total, se não fosse um artista praticante não poderia ensinar arte, estou a falar de disciplinas práticas obviamente” (Santo, 2012).

Conclusão — Professor-artista: metodologias, estratégias e possibilidades

A relação artista-professor está intimamente ligada, é recíproca, toca-se e expande-se, ajudando o ensino — e os processos criativos — a tornarem-se únicos e adaptáveis a cada aluno. “Será que sem ser artista plástico, sem a experiência vivencial da ação artística, do pensar e do agir artisticamente, poder-se-á auxiliar estudantes em arte neste processo?” (Rosas, 2011:1).

É no sentido de uma aprendizagem para a vida, desenvolvimento de competências, do pensamento crítico e da produção de objetos pensados, que este estudo se insere. Mas para promover a utilização da criatividade, devem-se problematizar os exercícios propostos.

O segredo do pensamento criativo é começar com bons problemas. Depois tem de transformar esses problemas em grandes desafios. A seguir, excelentes ideias vão surgir quase espontaneamente (Pessoa, 2010:75).

Pela aproximação ao *processo artístico* na prática contemporânea, apoiada na figura do professor-artista, estabelecem-se relações fundamentais para o ensino artístico. As abordagens apresentadas encontram modelos convergentes no professor-artista e no processo criativo:

Adaptativo: “Eu tento ouvir o máximo possível (...) este modelo de adaptação é crucial para mim” (Harper, 2012).

Indutor da alegria criativa:

A única metodologia que sigo é a da sinceridade, da disponibilidade e humildade perante o outro (neste caso o aluno/discente) mas, acima de tudo, a convicção de que o único fator que poderá ser transmitido é o acreditar, o ter fé, na criação pura (e isso é precisamente o mais difícil de veicular) (Serra, 2012).

Centrado no aluno: Smith & Taylor (2012).

Ao questionar os professores sobre a relação entre as duas profissões reforçam uma relação absoluta e necessária no panorama escolar: recíproca (Santo,

2012), complementar (Helias, 2012), com um paralelismo de carreiras (Serra, 2012) e absolutamente indissociável (Smith, 2012). Estes processos são múltiplos. Porque ensinar e criar são ações intimamente ligadas à esfera do sensível as opiniões divergem, nunca sendo categorizáveis. É precisamente aqui que o artista e o professor se encontram, na transmissão ao aluno de que em arte existem processos multifacetados, e que não importa conhecê-los a todos ou reproduzi-los minuciosamente, mas antes entendê-los. Esta é a verdadeira literacia artística, um ensino que se coaduna com a realidade heterogênea das artes, alunos e contextos sociais, permitindo o desenvolvimento singular de cada ser humano.

Referências

- Boden, M. A. (1995). *Dimensions of Creativity*. London : The Mit press, cop.
- Broudy, H. (1987). *The Role of Imagery in Learning*. Los Angeles: The Gerry Center for Education in the Arts
- Chafes, R. (2000, agosto). "Sobre o ensino da arte: Aprender a Duvidar". In *Arte Ibérica*. N°38 (Ano 4), 56
- Cramond, B. (2009). "Creativity—An international imperative for society and the individual". In F. Moraes (Ed.) *Criatividade e Educação: Conceitos, necessidades e intervenção* (*"Creativity and education: concepts, necessities and intervention"*). Braga: Psiquilíbrios
- Gardner, H. (1989). "Zero-based arts education: an introduction to ARTS PROPEL". In *Studies in Art Education*, Vol. 30, No. 2, pp. 71–83
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development : a psychological study of the artistic process*, Nova Iorque: John Wiley
- Guilford, J.P. (1950, setembro, 9) "Creativity". In *American Psychologist*. (vol. 5), 444–454
- Hausman, J. (1967). "Teacher as Artist & Artist as Teacher" In *Art Education*, Vol20, No4, Apr. 1967 National Art Education Association
- Kaufman, James C. & Sternberg, Robert J. (2006) *The international handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press
- May, Rollo (1994). *The courage to create*. Nova Iorque: W. W. Norton
- McCracken W. (1959) "Artist-teacher: a symptom of growth in Art Education" In *Art Education*, Vol.12, No9, Dec. 1959. National Art Education Association
- Moraes M. F. & Bahia, S. (2008). *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção*. — coleção psicologia da educação, Lisboa: Psiquilíbrios Edições
- Pessoa, M. (2010, verão). "O Segredo da Criatividade". In *Directarts* (n°7), 75-77
- Popper, F. (1989). *Arte Accion y participación: el artista y la creatividad de hoy*. Madrid: Torrejon del Jarama
- Read, H. (1982). *A Educação Pela Arte*. Arte e Comunicação, s.l.:Edições 70
- Rosas, R. (2011) *A autocensura como agente poético processual da criação escultórica — Projetos, processos e práticas artísticas*. Tese de Doutoramento em Arte e Design — especialidade Artes Plásticas, apresentada à Universidade do porto pela Faculdade de Belas-Artes
- Sousa, A. T. L. (2008). "O Perfil do Professor de Artes Visuais ao longo da história deste ensino em Portugal" In *Revista Digital do LAV — Laboratório de Artes Visuais, Ano 1 — Número 01 — agosto*. ISSN 1983-7348
- Sousa, A. T. L. (2012). *Entrevistas a professores-artistas: Andy Harper; António Delgado Tomás; Pedro Cabral Santos; Helena Elias; Kate Smith; Milly Thompson; Rui Serra; Rute Rosas; Simon Bedwell e Susan Taylor*. Não publicado. FBAUL, Lisboa, 2012