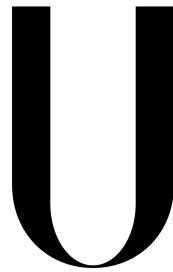


Universidade De Lisboa



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

Representação e Intervenção

Jorge Araújo

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor Doutor
Fernando Rosa Dias

2016

“If we teach today’s students as we taught yesterday’s, we rob them of tomorrow.”

(John Dewey)

Resumo

O presente relatório expõe um bloco de seis aulas apresentado na disciplina de Desenho A, na turma J de 12º ano, do curso científico-humanístico de Artes Visuais, da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

A unidade curricular intitula-se *Representação e Intervenção*, e foi desenvolvida ao longo do ano letivo de 2014/15. Este relatório centra-se na descrição e análise de seis aulas de 90 minutos inseridas no projeto.

Durante o processo ficou claro o interesse dos alunos em adquirir competências de representação gráfica a nível do desenho da figura humana, assim como em desenvolver uma proposta de intervenção artística, diretamente no espaço físico da escola.

A unidade de trabalho implementada procurou tirar partido das potencialidades do programa curricular de Desenho A de 12º ano, aplicadas numa perspetiva de pedagogia de projeto, na qual se exploraram várias abordagens didáticas de representação da figura, nomeadamente a nível do desenho de modelo-estátua, através de exercícios de observação e representação, recorrendo a diversas técnicas. Posteriormente o projeto evoluiu para a simulação em maquete, de uma intervenção artística diretamente no espaço físico da escola, baseada na criação de uma narrativa visual centrada no desenho do corpo humano em movimento.

De acordo com o programa de Desenho A 12º Ano (Ramos, 2002), a unidade de trabalho aprofundou o conceito de narrativa visual, e uma abordagem ao capítulo da “*Sintaxe*”. Assim sendo, os alunos foram levados a explorar conceitos de organização dinâmica, organização temporal, e processos de invenção, através da criação de novas imagens a partir de referentes.

Registaram-se melhorias significativas na expressão gráfica e representação proporcional da figura humana, implicando porém, uma continuidade da prática do exercício do desenho para além desta experiência.

Palavras Chave: Desenho, Corpo Humano, Intervenção no Espaço, Pedagogia de Projeto, Arte Pública.

Abstract

This report presents a block of classes, implemented in Desenho A 12º ano, part of the scientific and humanistic course of Visual Arts, at Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

The teaching unit is entitled *Representation and Intervention* and was developed during the school year of 2014/15. This report presents six classes from the project.

During the process it became clear the students' interest in acquiring graphing skills, in the process of drawing the human figure.

The implemented work unit tried to take advantage of the potential of the curriculum program of Desenho A 12º Ano. It was implemented a project based learning pedagogy and perspective, in which we explored various didactic approaches to the human figure representation, through a diversity of drawing techniques. Subsequently, the exercise evolved to create a simulation of an artistic intervention in the school's public space, based on the creation of a visual narrative, presenting the human body in movement.

According to the curriculum program of Desenho A 12º Ano (Ramos, 2002), this work unit has deepened the concept of visual storytelling, and an approach to the chapter "Sintaxe". As such, the students were taken to explore dynamic organization and temporal organization concepts, the trial process, and the idea of invention, through creating new images in addition to the original referent.

There were significant improvements regarding the ability to represent the human body proportions, and in the use of graphic expression, implying, however, a continuation of practice beyond this experience.

Keywords: Drawing; Human Body; Public Art; Project Based Pedagogy.

Índice

Introdução	14
I. Enquadramento teórico	16
1. O Desenho da figura humana : perspectiva histórica	17
1.1. A representação do corpo no panorama da educação artística	17
1.2. A representação do corpo no panorama da educação artística em Portugal	20
2. Conceito de arte pública e intervenção social	24
II. Universo partilhado	27
1. A Escola Maria Amália Vaz de Carvalho	28
1.1. Apresentação geral	28
1.2. História e património	30
1.3. Organização da escola	36
1.3.1. Órgãos de direção, administração, gestão, e coordenação e supervisão pedagógica	36
1.3.2. Serviços técnico-pedagógicos	38
1.4. Caracterização do espaço escolar	38
1.5. Alunos	43
1.6. Recursos humanos	43
1.6.1. Pessoal docente	43
1.6.2. Pessoal não docente	43
1.7. Projeto educativo	44

1.7.1. Finalidades	45
1.7.2. Objectivos	45
1.7.3. Critérios de organização pedagógica	46
1.7.4. Oferta curricular, departamentos e disciplinas	47
1.7.5. As artes visuais	48
1.7.6. Projetos do grupo 600	49
2. A turma J 12º ano: caracterização	51
III. Metodologia	52
1. A prática pedagógica de projeto no ensino de artes plásticas	53
1.1. Descrição da prática	53
1.2. Investigação-ação : do trabalho individual ao colaborativo	55
1.3. Inclusão social	56
2. Ensino do Desenho: enquadramento histórico e metodologias de referência	57
3. Modelos e correntes de Educação Artística relevantes para a unidade didática	61
4. Inserção no período pós-moderno	63
5. Procedimentos pedagógicos e planificação	66
IV. Unidade Didática : Representação, e Intervenção	68
1. Contexto : Projeto Educação para a Saúde	69
2. Apresentação geral	69
3. Finalidades e objectivos	71
4. Conteúdos programáticos	72

4.1. Parte I : Representação	72
4.2. Parte II : Intervenção	73
5. Competências	74
6. Descrição das aulas	74
6.1. Parte I: Representação da figura humana	74
6.1.1. Aula 1: Exercícios de contorno rápido e modelação com aguada - plano de ação e resultados	75
6.1.2. Aula 2 e 3: Estudo da figura com panejamento - plano de ação e resultados	84
6.2. Parte II: Narrativa, movimento, e intervenção no espaço	92
6.2.1. Aula 4: Apresentação sobre arte urbana, arte pública, e intervenção no espaço	93
6.2.2. Aulas 4 e 5: Construção de narrativas visuais e simulação em maquete de intervenção no espaço físico - processo e resultados	104
6.2.3. Aula 6: Montagem em maquete – simulação	113
7. Avaliação e análise de resultados	117
Reflexões finais	120
Bibliografia	123
Anexos	127

Índice de figuras

Fig. 1 - <i>Martírio de S. Sebastião</i> (1590). Fernão Gomes.	21
Fig. 2 – <i>One tree</i> . São Francisco. Rigo 23.	25
Fig. 3 - Fotografia aérea da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.	28
Fig. 4 - Escola Maria Amália Vaz de Carvalho.	29
Fig. 5 - . Imagem do interior da escola.	30
Fig. 6 - Fotografia arquivo do antigo edifício da Escola	30
Fig. 7 - Fotografia arquivo do antigo edifício da Escola.	31
Fig. 8 - . Fotografia arquivo. Escola Maria Amália Vaz de Carvalho.	32
Fig. 9 - Fotografia arquivo. Estudantes do Liceu Maria Pia.	34
Fig. 10 - Retrato de Maria Amália Vaz de Carvalho.	35
Fig. 11 - Organigrama da escola.	36
Fig. 12 - Biblioteca da escola.	38
Fig. 13 - Biblioteca da escola.	38
Fig. 14 - Centro de recursos.	39
Fig. 15 - Corredor central e escadaria da escola.	41
Fig. 16 - Página oficial da escola na internet.	42
Fig. 17 – Ilustração: Projeto educativo da Escola Maria Amália Vaz de Carvalho.	44
Fig. 18 - Oferta Curricular da Escola Maria Amália Vaz Carvalho.	47
Fig. 19 - Departamentos e disciplinas da Escola Maria Amália Vaz Carvalho.	47
Fig. 20 - . Aula de Desenho A de 12º ano, com a Professora Conceição Ramos.	48
Fig. 21 - Idades dos alunos da Turma J.	51
Fig. 22 - Exemplo de exercício de Contorno em “ <i>The Natural Way to Draw</i> ” de Kimon Nicolaides.	76
Fig. 23 - Exemplo de exercício de Contorno em “ <i>The Natural Way to Draw</i> ” de Kimon Nicolaides.	76
Fig. 24 – Exercício de contorno rápido com tinta da china. Aula 1.	77
Fig. 25 – Exercício de contorno rápido com tinta da china. Aula 1.	77
Fig. 26 – Exercício de contorno rápido com tinta da china. Aula 1.	78
Fig. 27 - Exemplo de exercício de desenho de modelação com aguada em “ <i>The Natural Way to Draw</i> ” de Kimon Nicolaides.	79
Fig. 28 - Exemplo de exercício de desenho de modelação com aguada em “ <i>The Natural Way to Draw</i> ” de Kimon Nicolaides.	79
Fig. 29 - Exercício de modelação com aguada. Aula 1.	80
Fig. 30 - Exercício de modelação com aguada. Aula 1.	80

Fig. 31 - Exercício de modelação com aguada. Aula 1.	81
Fig. 32 - Exercício de modelação com aguada. Aula 1.	82
Fig. 33 - Exercício de modelação com aguada. Aula 1.	82
Fig. 34 - Exercício de modelação com aguada. Aula 1.	82
Fig. 35 – Aula 1.	83
Fig. 36 – Aula 1.	83
Fig. 37 – Aula 1.	84
Fig. 38 – Exemplo de estudo de panejamento em “ <i>The Natural Way to Draw</i> ” de Kimon Nicolaides.	85
Fig. 39 - Exemplo de estudo de panejamento em “ <i>The Natural Way to Draw</i> ” de Kimon Nicolaides.	85
Fig. 40 – Aula 2. Estudo de figura com panejamento. Grafite.	86
Fig. 41 – Aula 2. Estudo de figura com panejamento. Grafite.	87
Fig. 42 – Aula 2. Estudo de figura com panejamento. Grafite.	87
Fig. 43 - Aula 3. Estudo de figura com panejamento. Carvão e giz.	88
Fig. 44 – Aula 3. Estudo de figura com panejamento. Carvão e giz.	89
Fig. 45 – Aula 3. Estudo de figura com panejamento. Carvão e giz.	89
Fig. 46 – Aula 3. Estudo de figura com panejamento. Carvão e giz.	90
Fig. 47 – Aula 3. Estudo de figura com panejamento. Carvão e giz.	90
Fig. 48 – Aula 3. Estudo de figura com panejamento. Carvão e giz.	91
Fig. 49. <i>New Work</i> , Andrew Schoultz, . Morgan Lehman Gallery. Nova Iorque. 2013	93
Fig. 50 - <i>Three Crying Horses</i> . Acrílico e tinta em papel. Andrew Schoultz, 2011.	94
Fig. 51 – Vista parcial de instalação na Galeria de Arte do Museu de Monterey, Estados Unidos da América. Andrew Schoultz.	95
Fig. 52 – Imagem mostrada na aula de apresentação da temática – Rigo 23. Arte pública e intervenção social.	96
Fig. 53. <i>Autonomous Intergalactic</i> . Galeria REDCAT, Los Angeles. Rigo 23. Intervenção social, arte política, e interação com comunidades locais.	97
Fig. 54 - <i>Autonomous Intergalactic</i> . Galeria REDCAT, Los Angeles. Rigo 23. Intervenção social, arte política. Projeto artístico em interação com comunidade local.	97
Fig. 55 – <i>Autonomous Intergalactic</i> . Galeria REDCAT, Los Angeles. Rigo 23. Intervenção social, arte política. Projeto artístico em interação com comunidade local.	98
Fig. 56 - <i>Autonomous Intergalactic</i> . Galeria REDCAT, Los Angeles. Rigo 23. Intervenção social, arte política. Projeto artístico em interação com comunidade local.	98
Fig. 57 – <i>Baseball series</i> . Raymond Pettibon. Representação do corpo.	99
Fig. 58 – Vista de instalação. Raymond Pettibon. Regen Projects, Los Angeles 1998.	100
Fig. 59 – Vista de instalação. Raymond Pettibon. Contemporary Fine Arts Berlin, 2008.	100

Fig. 60 – Projeto <i>High Line</i> . Raymond Pettibon.	101
Fig. 61 – Maquete do ginásio da escola Maria Amália Vaz de Carvalho.	102
Fig. 62 – Fotografia da maquete do ginásio – parede.	102
Fig. 63 – Fotografia da maquete do ginásio – tecto.	103
Fig. 64 – Fotografia de maquete do ginásio – chão.	103
Fig. 65 – Aula 4. Propostas gráfica do grupo 1. Exercício de narrativa visual e intervenção no espaço.	104
Fig. 66 – Aula 5. Proposta do Grupo 1. Desenho em fotografia de maquete. Simulação de intervenção no ginásio da escola.	105
Fig. 67 – Aula 5. Proposta do Grupo 1. Desenho em fotografia de maquete. Simulação de intervenção no ginásio da escola.	105
Fig. 68 - Aula 5. Proposta do Grupo 1. Desenho em fotografia de maquete. Simulação de intervenção no ginásio da escola.	106
Fig. 69 - Aula 5. Proposta do Grupo 1. Desenho em fotografia de maquete. Simulação de intervenção no ginásio da escola.	106
.Fig. 70 - Aula 4- Proposta de narrativa visual do Grupo 2.	107
Fig. 71 – Aula 4. Proposta de narrativa visual do Grupo 2.	107
Fig. 72 – Aula 5. Trabalho desenvolvido pelo grupo 2. Representação em fotografia de maquete.	108
Fig. 73 – Aula 5. Trabalho desenvolvido pelo grupo 2. Representação em fotografia de maquete.	108
Fig. 74 Aula 5. Trabalho desenvolvido pelo grupo 2. Representação em fotografia de maquete.	109
Fig. 75 – Aula 5. Trabalho desenvolvido pelo grupo 4. Representação em fotografia de maquete.	109
Fig. 76 - Aula 5. Trabalho desenvolvido pelo grupo 4. Representação em fotografia de maquete.	110
Fig. 77 - Aula 5. Trabalho desenvolvido pelo grupo 3. Representação em fotografia de maquete.	110
Fig. 78 - Aula 5. Trabalho desenvolvido pelo grupo 3. Transferência de desenho para fotografia de maquete através do uso de papel vegetal.	111
Fig. 79 - Aula 5. Trabalho desenvolvido pelo grupo 3. Representação em fotografia de maquete.	111
Fig. 80 – Aula 5. Trabalho desenvolvido pelo grupo 3. Representação em fotografia de maquete.	112
Fig. 81 – Aula 5. Trabalho desenvolvido pelo grupo 3. Representação em fotografia de maquete.	112
Fig. 82 – Aula 6. Montagem em maquete. Proposta do grupo 4.	113
Fig. 83 – Aula 6. Montagem em maquete. Proposta do grupo 4.	113
Fig. 84 – Aula 6. Montagem em maquete. Proposta do grupo 4.	114
Fig. 85 – Aula 6. Montagem em maquete. Proposta do grupo 4.	114
Fig. 86 – Aula 6. Montagem em maquete. Proposta do grupo 4.	115
Fig. 87 – Aula 6. Montagem em maquete. Proposta do grupo 4.	115

Índice do Anexo Digital

Anexo 1- Programa da disciplina Desenho A 12º ano.

Anexo 2- Critérios de avaliação da disciplina Desenho A 12º ano.

Anexo 3- Avaliações e notas da unidade curricular.

Anexo 4- Caracterização da Turma J.

Anexo 5- Fotografias do ginásio da Escola Maria Amália Vaz de Carvalho.

Agradecimentos

Ao orientador Professor Doutor Fernando Rosa Dias,

À Professora cooperante Doutora Maria Conceição Ramos,

À Escola Maria Amália Vaz de Carvalho.

Introdução

A representação artística do corpo humano foi desde sempre uma constante em toda a história da arte. O corpo proporciona prazeres e dores, com os quais o ser humano transita pelo mundo. Talvez daí venha a necessidade de investigar a sua compreensão e aspecto físico. No contexto contemporâneo, o corpo é representado mediante um processo fugaz, que se modifica e redefine através de intervenções plásticas, ou pelo uso da publicidade. Atualmente estas representações visuais dão-se mediante um ritmo intenso de transformação.

Tendo em conta a importância que a representação do corpo ocupa no programa da Disciplina de Desenho A de 12º ano, decidi debruçar-me sobre este tema de modo a desenvolver um projeto e unidade curricular em conjunto com a Professora Conceição Ramos, no âmbito do meu estágio na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho. O presente relatório remete para uma reflexão sobre as problemáticas que decidi abordar assim como a exposição das aulas implementadas.

O projeto desenvolvido consiste em abordar um tema clássico da tradição do Desenho e da educação em artes visuais (a representação da figura humana), e aproximá-lo de práticas artísticas contemporâneas, mediante uma nova abordagem, próxima da realidade atual e do universo dos alunos.

Assim sendo, a unidade curricular subdivide-se em duas fases distintas. A primeira fase aponta à investigação e aprendizagem da representação do corpo através do método clássico de ensino – o desenho de modelo. Numa segunda fase os alunos irão desenvolver narrativas visuais a partir de referentes, com principal foco no movimento do corpo humano. Essas narrativas visuais serão desenvolvidas com o objetivo de simular uma intervenção artística direta no espaço físico da escola (mais precisamente no ginásio da escola). Essa simulação, que incorpora concepções de um projeto de arte pública, será desenvolvida em aula, em maquete.

O delineamento da unidade curricular enquadra-se contextualmente no projeto “Educação Para a Saúde” da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

O primeiro capítulo deste relatório, enquadra teoricamente o trabalho realizado. Faz-se referência à representação da figura humana no panorama do ensino artístico, e à dimensão de Arte Pública como forma de intervenção social. Foi essencial a compreensão destas questões por parte dos alunos, ao interpelarem as problemáticas de representação direta no espaço físico.

Tendo em conta que a unidade curricular desenvolvida se baseia num modelo de pedagogia de projeto, este molde pedagógico será também tratado no presente relatório, nomeadamente as suas potencialidades didáticas a nível de trabalho colaborativo, e componentes geradoras de inclusão social.

Após um segundo capítulo onde será exposto o universo partilhado, e um terceiro onde se irão abordar metodologias de referência no ensino de artes visuais, o relatório centra-se, numa terceira fase, na narração e exposição do processo evolutivo da unidade didática, onde será possível rever os procedimentos adotados em aula, assim como os resultados obtidos.

I. Enquadramento teórico

1. O Desenho da figura humana : perspectiva histórica

1.1. A representação do corpo no panorama da educação artística

As questões ligadas á representação e interpretação do corpo parecem ter fascinado o Homem desde muito cedo. Tais questões são visíveis na arte egípcia, assim como nas manifestações artísticas de Gregos e Romanos referentes a interpretações figurativas de imagens de deuses, feitas á semelhança dos Homens. Os mais engenhosos artistas Gregos viam as suas obras serem imitadas por discípulos, num exercício distante da noção de obra de arte como objeto singular, original, ou único. Os artistas eram meros trabalhadores manuais, numa atividade sem grande prestígio. O tratado cânone de Policleto, que se debruçava sobre a problemática da representação do corpo, é bem ilustrativo disso, pois definia as proporções ideais do corpo humano, demonstrando vincadamente esse carácter serviçal do trabalho do artista. “A beleza é realizada pouco a pouco, através de números” (Comar ,1992).

Na arte realizada pelos Romanos é possível constatar uma continuação da tradição grega, tendo em conta que continuaram a centrar-se na questão da imitação da Natureza, embora tenha havido uma abertura no que toca aos temas abordados. Deste modo, a Antiguidade deixa-nos uma forma de representação do corpo humano, marcada sobretudo pelo idealismo.

O uso do desenho na Idade Média, é marcado por abordagens realizadas a carvão ou pincel em pavimento ou muro, com a finalidade de elaborar mosaicos, ou frescos, através destes esboços (Arnoldi, 2003). O desenho estava associado a uma prática artesanal, e poderá ser aqui considerado como um meio para atingir um segundo fim. Neste caso destinava-se á transferência para a iluminura, vitral, ou metalurgia. Aqui os objectivos de representação perdem a expressão de volumes, tridimensionalidade, e articulação no espaço. Aparecem-nos imagens esquemáticas, simplificadas, e bidimensionais, através de uma indicação resumida das formas. Existem contudo desenhos medievais que reproduzem pinturas e esculturas mais antigas, que asseguram

deste modo a tradição e fidelidade iconográfica conquistada anteriormente (Calado, 2012). É também importante referir que a Idade Média teve a sua teoria das proporções baseada no princípio da esquematização (Panofsky, 2007). A teoria bizantina das proporções, de base clássica, desenvolveu de forma algo rudimentar o seu método, no qual o tamanho do corpo se exprimia em comprimentos de cabeça.

Já no séc. XV, na Flandres, Hubert van Eyck e Jan van Eyck representaram a figura humana tendo em conta pormenores naturalistas. Com o Renascimento, regressou a teoria clássica das proporções. Pintores e escultores mediam estátuas antigas de modo a adquirir o conhecimento necessário para as suas próprias produções artísticas (Calado, 2012). Aqui, o ensino do desenho de figura humana, passou a valorizar o retrato enquanto temática. Era frequente recorrer a instrumentos de precisão, de modo a obter representações exatas em termos de proporcionalidade e volumetria. Há que destacar que, no período do Renascimento, o desenho passou a acarretar um valor cultural e científico autónomo. O artista deixa de ser artesão e passa a ser considerado um pensador, capaz de exprimir uma visão pessoal. O ensino da prática do desenho passa a ser realizado em lugares próprios e exclusivos para a formação de artistas, dotados de equipamento necessário, inclusivamente espelhos que seriam usados para a elaboração de autorretratos. Por vezes estes exercícios eram efectuados em suportes recuperáveis, como a madeira de buxo e de figueira.

Um livro que deve ser salientado como instrumento didático de destaque utilizado nesta época, (embora teorizado no final do século XIV), é “O Livro da Arte” de Cennino Cennini (Calado, 2012). Segundo Cennini, o aprendiz devia ser fiel ao mesmo mestre para conseguir uma aprendizagem consistente - “ se te dedicas a copiar um mestre hoje e outro amanhã, não adquirirás nem o estilo de um nem do outro, (...) e tornar-te-ás inconstante já que cada estilo será um motivo de distração para a tua mente” (Barasch, 1996). O método de desenho apresentado nesta obra, centra-se em particular no domínio do contorno e representação das sombras.

Durante o século XV, é evidente o modo como o estudo anatómico se reflete nas obras dos artistas (Calado, 2012). Segundo Vasari, António Pollaiuolo “percebia os nus

muito melhor que os seus predecessores, porque tinha estudado anatomia retirando a carne dos cadáveres para ver melhor como os músculos trabalhavam nos seus corpos” (apud Comar, 1992). Contudo, como é sabido, Leonardo Da Vinci, desenvolveu esses estudos a níveis mais profundos, através de inúmeros exames investigativos e exaustivos. Da Vinci desenvolveu no seu *Tratatto*, assim como em outros manuscritos, estudos detalhados do desenho da figura humana, através da representação de fragmentos, e de diversas posições dinâmicas. Estes documentos revelavam informações precisas sobre como observar o ser humano. Tendo em conta a implementação da impressão em série, tais publicações rapidamente se difundiram complementando o processo de ensino, visto que este era ainda feito em grande parte através da transmissão de conhecimentos de mestre para discípulo.

Estas investigações tiveram repercussões relevantes no meio científico, tendo contribuído fortemente para a publicação da primeira obra de anatomia totalmente baseada na observação e dissecação, o livro “*De Humanis corporis fabrica*” do médico flamengo Andreas Vesalius, publicado no séc. XVI. Ao mesmo tempo, as lições de anatomia tornam-se públicas. Olhemos para o exemplo de Rembrant que para além da conhecida “Lição de anatomia do Dr Tulp”, onde é estudada a fisiologia de um braço pintada em 1632, realizou ainda a “Lição de anatomia do Dr Joan Deyman” sobre a anatomia do cérebro (Calado, 2012).

Por esta altura o desenho tinha ganho importância, sendo considerado por Vasari como o pai das três Belas Artes (Arquitetura, Escultura , e Pintura) (Calado, 2012). É assim que o seu ensino se passa a fazer em Academias, que conseqüentemente vão despontando por toda a Europa durante os séculos XVI , XVII, e XVIII. Este ensino baseia-se no retomar dos modelos dos grandes mestres, e tem como objectivo primordial, o estudo da figura humana nua.

Uma das primeiras grandes academias europeias a ser criada, foi precisamente a *Academie Royale de Peinture et Sculpture* em França, no ano de 1648. Esta serviu de modelo para muitas outras que viriam a surgir, incluindo a Academia de Belas Artes em Lisboa, em 1836 (Calado, 2012). A academia francesa rapidamente atingiu um estatuto

académico de excelência, através de um método teórico centrado na prática do desenho. Contudo há que salientar que estas escolas depressa se transformaram em espaços de ensino rígidos e normativos, o que vai contra a natureza dos seus princípios iniciais. Foi no contexto destes espaços que se desenvolveu uma ordem de hierarquização dos temas relativos á prática do desenho, atribuindo á representação da figura humana nua, o estatuto máximo e divino (Venturi, 1984).

Em conclusão, importa destacar que os princípios teóricos do classicismo académico, viajam através dos tempos até ás épocas mais recentes, fazendo do desenho a base lógica das artes visuais. Já no século XIX, em França, o ensino na escola parisiense consistia essencialmente na prática do desenho. A escola era herdeira da *Academie Royale de Peinture et Sculpture*, fundada em 1648 por Charles Lebrun, e assim sendo tomou os princípios teóricos do classicismo.

Em 1863 serão abertos ateliês práticos de pintura e escultura, nos quais os alunos iniciavam a sua formação através da cópia de estampas. Era também praticado o desenho a partir de modelo natural em pose, e a partir de estátua antiga em gesso, para além de ser leccionado um curso de perspectiva, história narrativa, e anatomia.

1.2 A representação do corpo no panorama da educação artística em Portugal

Como referi anteriormente a Academia Nacional de Belas Artes só será fundada em 1836. Até essa altura a formação de pintores e escultores fazia-se em oficinas. Contudo, alguns a quem lhes fosse proporcionada a possibilidade, deslocavam-se ao estrangeiro, de modo a ver as obras de outros grandes mestres. Tal foi o que sucedeu com António Campelo, na segunda metade do séc. XVI (Calado, 2012). Tendo em conta o efeito da Contra-Reforma, não era usual a prática do desenho a partir de modelos nus, embora seja possível apontar alguns exemplos em que o conhecimento da figura humana é executado com percepção correta e subtileza. Francisco Venegas (1525 – 1594) em “Amor virtuoso castigando o amor profano” (1580) e “Martírio de S. Sebastião” (1590)

de Fernão Gomes (1590-1600) são dois bons exemplos.

A nível teórico, há que destacar o parco tratado de Filipe Nunes, *Arte da Pintura, symetria e perspectiva*, publicado em Lisboa em 1615. Este documento, embora de carácter bastante didático, revela-se bastante modesto face á complexa abordagem das problemáticas do desenho e representação. Embora as fontes de Filipe Nunes sejam provenientes de tratados clássicos, nomeadamente Vitrúvio, Durer, ou Daniele Bárbaro, os desenhos que ilustram o seu modesto tratado exprimem a necessidade de um ensino concreto conjugado por uma academia (Calado, 2012).



Fig. 1 - *Martírio de S. Sebastião* (1590). Fernão Gomes.

Já no reinado de D. João V, por considerar que não existiam em Portugal artistas capazes para formar uma academia de nível europeu, o rei decide fundar uma Academia de Portugal em Roma, na qual a metodologia de ensino continuaria a basear-se no

desenho do corpo, quer a partir de modelos vivos, quer a partir de réplicas de estátuas antigas.

Em 1779, abre no Porto a *Aula de Dibuxo e Desenho*, que mais tarde vem a adquirir o nome de academia de Desenho e Pintura. Em 1781 abre também a *Aula de Desenho da Casa Pia*, instaurada por Pina Manique. Em 1785 a *Academia do Nu*, veio a desenvolver uma grande atividade educativa na área do Desenho (Costa, 1936).

Também entre 1770 e 1822, o escultor Joaquim Machado de Castro viria a desempenhar um papel importante no ensino do Desenho nacional, visto que criou neste período uma escola em Lisboa, através da qual difundiu a importância do Desenho como uma matéria relevante para todos. Machado defendia que estes eram saberes imprescindíveis ao país, em todos os “territórios” do saber (Castro, 1788).

É de salientar que todos os textos teóricos produzidos nos finais do século XVII e inícios do século XIX, que antecedem a fundação das Academias de Lisboa e do Porto, e que de algum modo se relacionam com as práticas de ensino então existentes nesta altura, são defensores do classicismo, ou seja, de um ensino baseado na imitação da natureza, desenho da figura humana, e estátuas de gesso a replicar estátuas antigas (Calado, 2012).

Em 1823, integrou-se o ensino das artes (arquitetura, pintura, e escultura) na aula Régia de Desenho, permanecendo assim até 1836, data em que foram fundadas as Academias de Belas artes de Lisboa e Porto.

Segundo Maria Helena Lisboa, as Academias de Belas Artes de Lisboa e Porto, “vão importar para os seus estudos artísticos o essencial dos modelos cujas origens encontramos na Academia de S.Lucas de Roma, nos finais do século XVI, e na Academia de Pintura e Escultura de Paris” (Lisboa, 2007).

Nestas instituições, o professor de desenho tinha essencialmente que transmitir ferramentas para o aluno observar as dimensões e proporções regulares da figura. Eram também leccionadas algumas noções de anatomia aplicada ao desenho. É dado destaque ao estudo das estátuas e baixos-relevos clássicos, o estudo dos gessos de réplicas dos melhores originais, e o estudo de modelos vivos. Denota-se claramente uma aproximação

aos conceitos clássicos de beleza idealizada, pois é mencionado nos estatutos da academia de Lisboa, que os modelos masculinos “serão escolhidos tendo em conta a boa figura e o facto de serem bem proporcionados” (Estatutos da Academia de Bellas Artes de Lisboa, 1843).

Entre 1881 e 1974, ocorreram várias reformas (três reformas) estruturais no ensino artístico português, nomeadamente a nível organizacional e curricular na Escola de Belas Artes de Lisboa, tendo o desenho de modelo permanecido como uma matéria em destaque e á qual foi atribuída elevada importância. A última reforma anterior a 1974 foi a de 1957, que estipulava a disciplina de *Desenho de Estátua* como obrigatória para o 1º ano dos três cursos, e o *Desenho de Modelo Vivo* como obrigatório para o segundo ano dos cursos de Pintura e Escultura. Era exigido aos alunos o cumprimento do cânone clássico.

Na atualidade, os programas de algumas disciplinas da Faculdade de Belas- Artes da Universidade de Lisboa, destacam a importância do estudo do corpo. Temos como exemplo primeiro a disciplina de *Modelos*, que segundo o Professor Catedrático Lima Carvalho, se poderá considerar “herdeira de um processo de aprendizagem que vem dos primórdios do ensino da Pintura, e dos métodos de ensinar (...)” tendo em conta que “ ver e analisar modelos foi sempre muito importante para um profissional e apesar de tudo ainda hoje continua a ser” (apud Calado, 2012).

2. Conceito de Arte Pública e intervenção social

A primeira parte da unidade curricular desenvolvida neste projeto, centra-se na tradição do ensino da figura humana, tendo em conta os seus métodos clássicos. Contudo numa segunda fase, existe um processo de reedificação e reinterpretação do currículo da disciplina de Desenho A, através da realização de um exercício de intervenção artística diretamente no espaço físico da escola, numa tentativa de aproximar a prática dos alunos a práticas artísticas contemporâneas, como a intervenção direta no espaço, e a arte pública. Tendo em conta este carácter do projeto, será feita neste capítulo, uma breve referência à dimensão de arte pública como forma de apresentação de conceitos, interação com comunidades, e intervenção política ou social.

O artista plástico atual é cada vez mais entendido numa perspectiva interdisciplinar, como agente de mudança, facilitador social e educador. Em inúmeros projetos recentes, a intervenção direta no espaço urbano e envolvimento com cidadãos e comunidades locais é o modo utilizado para atingir tais fins. Tais projetos, frequentemente designados de “arte urbana”, assumem uma dimensão pública de destaque e enorme vocação social.

O artista plástico português Rigo 23, residente em São Francisco, afirma que parte da sua “prática artística tem sido inserir a voz do cidadão em lugares onde ela não pertence necessariamente. Por exemplo, “pondo mensagens pessoais em veículos utilizados para cenários de trânsito” (*Comunidades Rigo 23*, Fundação Serralves).

As suas pinturas e intervenções em murais, remetem para conceitos de consciência política. É possível constatar uma envolvimento com o contexto social, utilizando a linguagem da “street art” para suscitar reflexão, aproximando obras artísticas a ações de intervenção de cariz político ou reivindicativo. Através deste processo o artista intervém na esfera pública, atingindo uma vasta audiência. Ao mesmo tempo, obedece a uma consciência estética que lhe garante melhorar o espaço onde intervém. Através do uso desta metodologia, Rigo 23 elaborou alguns dos mais emblemáticos trabalhos de arte pública na cidade de São Francisco na Califórnia.

Em obras como “One tree” (1996) numa rua de São Francisco, Rigo usa uma linguagem que remete para a sinalética de trânsito, com uma escala aumentada, para citar os efeitos diretos de um desenvolvimento urbano demasiado veloz, ou pouco ponderado, que não considera as questões da sustentabilidade ambiental. A seta gigante com as referidas palavras inscritas, aponta uma árvore isolada e débil que luta pela permanência na grande cidade.



Fig.2 – *One tree*. São Francisco. Rigo 23.

As intervenções artísticas operadas no espaço urbano têm vindo a ganhar protagonismo na concepção da cidade contemporânea. Um ponto marcante nesta abordagem recente, consiste em olhar o espaço urbano como um sistema prolífico e ativo, e não como uma plataforma imóvel. Tentou-se transportar esta concepção para a unidade curricular desenvolvida neste projeto. Assim sendo a escola deverá ser considerada um espaço de debate e diálogo interativo onde se podem operar projetos artísticos de diálogo com a comunidade.

A cidade, na sua génese, é um conjunto complexo de relações e interações sociais, políticas, económicas, culturais, históricas, e estéticas. Sob esses aspectos ganha características comunitárias e coletivas. O mesmo se poderá dizer da escola como instituição social.

Atuando diretamente sob a consciência coletiva e comunitária, as intervenções artísticas públicas ocorrem também com o intuito de desmistificar a ideia de que obras de

arte devem ser vistas apenas em museus, centros culturais, ou galerias.

A arte pública ou arte urbana propicia uma certa informação visual que possibilita ao público da rua, e da vida cotidiana, estar em contato com manifestações que desafiam as normas sociais, questionando, muitas vezes, a noção de espaço público e contribuindo para eliminar as possíveis barreiras que resistem e separam a arte da vida.

Segundo Brenson, a arte pública é ainda uma prática social que se apropria do espaço urbano promovendo mudanças, interligando, e modelando a construção afetiva e coletiva de uma cidade ou comunidade (Brenson, 1995). A sensibilização para estas questões, foi o que se pretendeu ao pôr em prática o presente exercício. Pretendeu-se que os alunos compreendessem esta dimensão da prática artística, assim como a possibilidade de desenvolver e comunicar conceitos e ideias através da prática desenho, e de projetos artísticos comunitários.

II. Universo Partilhado

1. A Escola Maria Amália Vaz de Carvalho

1.1 Apresentação Geral

“Contemplemos de mais alto a evolução dos ideais e a transformação das coisas.”

(Maria Amália Vaz de Carvalho)

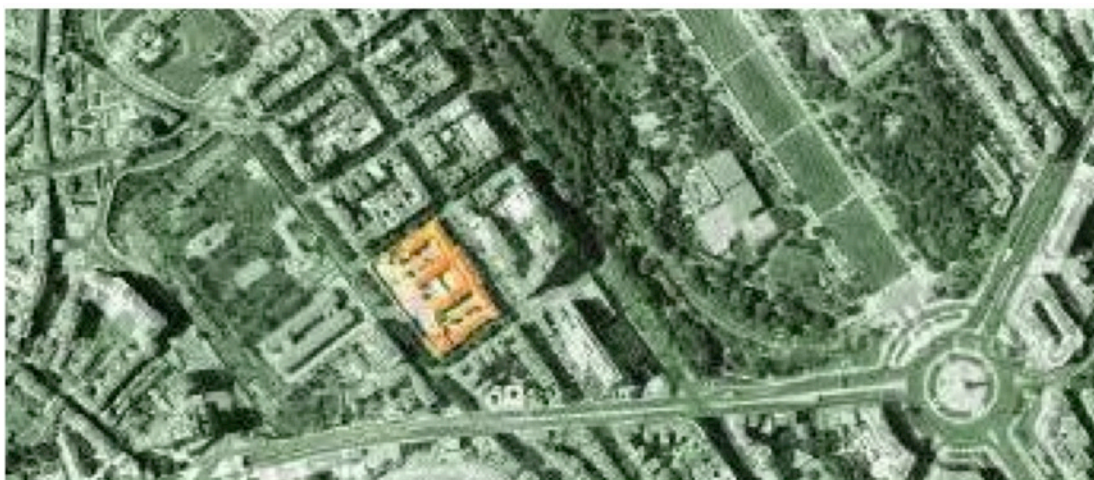


Fig. 3 - Fotografia aérea da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

A Escola Maria Amália Vaz de Carvalho (EMAVC) situa-se na freguesia de São Sebastião da Pedreira, uma área da cidade de Lisboa maioritariamente residencial, que oferece também uma enorme variedade de serviços. A escola, fundada em 1885, funciona desde 1933, no presente edifício. É uma instituição de ensino público, na qual a oferta pedagógica abarca o Ensino Secundário em regime diurno (mais precisamente os cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais), para além do Ensino Básico e Ensino Secundário Recorrente em regime noturno (Cursos Científico-Humanísticos por módulos acumuláveis, Cursos de Educação e Formação para Adultos (EFA) e Unidades de

Formação de Curta Duração (UFCD)). É uma instituição dependente do Ministério da Educação.



Fig. 4 - Escola Maria Amália Vaz de Carvalho.

Por se situar numa área central da cidade de Lisboa, de fraca pressão residencial, a escola ultrapassa, em área de influência, os limites da sua zona pedagógica. A população escolar provém, para além da cidade de Lisboa, de concelhos próximos como Almada, Amadora, Loures, Sintra, Odivelas e Oeiras. No entanto, a sua localização, entre as Amoreiras e o Marquês de Pombal, insere-a numa importante rede de transportes públicos (Carris e Metro), tornando-a num local de fácil acessibilidade.

Salienta-se, ainda, que toda a zona que circunda a escola é predominantemente reconhecida pelos serviços que presta, a nível judicial, económico, turístico, logístico e comercial, onde a ESMAVC se revela indispensável no serviço educativo e formativo que presta à comunidade residencial e/ou laboral.



Fig 5 - . Imagem do interior da escola.

A Escola rege-se por princípios orientadores definidos: democraticidade, igualdade, participação, responsabilização, estabilidade e transparência (Regulamento Interno, 2013).

1.2. História e Património



Fig. 6 - Fotografia arquivo do antigo edifício da Escola.

A atual escola, encontra-se desde 1933 no presente edifício. Tem uma história longa e rica. Foi criada em 1885 em Alfama, ocupando um edifício do Largo do Contador-Mor, numa iniciativa da Câmara Municipal de Lisboa. Esta iniciativa teve como objetivo principal "a emancipação da mulher pela instrução", como se poderá constatar no seu primeiro relatório. Inicialmente, chamava-se Escola Maria Pia, em homenagem à rainha. Tinha 45 alunas inscritas, tendo muitas delas, entretanto, desistido. Os motivos da desistência parecem relacionar-se com a localização da escola, que na altura era considerada como o extremo da cidade, e conseqüentemente de difícil acesso. Assim sendo, terminam a frequência desse primeiro ano, apenas 26 alunas.

A Escola teve um carácter altamente prático, propondo-se a fornecer às suas estudantes, meios, formação e conteúdos fundamentais para uma maior autonomia. Ministrava 4 cursos: labores, tipografia, telegrafia e escrituração comercial. Contudo, tanto os professores como as alunas viriam a ter aspirações mais altas, o que criou alguns atritos na época.



Fig. 7 - Fotografia arquivo do antigo edifício da Escola.

A grande ambição era passar a Liceu e por este objectivo combateram o professor Caetano Pinto e a doutora Domitília Carvalho, que viria a ser a futura reitora da instituição. Em 1906, por fim, o rei D. Carlos I assina o decreto que institui o primeiro liceu feminino em Portugal, num edifício no Largo do Carmo.

A partir deste momento, a frequência de alunas foi crescendo sempre e, em 1911, o Liceu Maria Pia acaba por ser transferido para o palácio Valadares, no Largo do Carmo. Apesar desta mudança representar um grande avanço, o edifício é considerado ainda pequeno, sendo inevitável a divisão das alunas em 2 turnos. Assim sendo, conclui-se que o ideal seriam instalações próprias, idênticas às dos liceus masculinos da capital. Mas o corpo docente ambicionava mais, nomeadamente a elevação à categoria de Liceu Central, no qual se poderiam leccionar os cursos complementares. Foi o que veio a acontecer, em 1917, por decreto do Presidente da República, Sidónio Pais, passando a escola a denominar-se "Liceu Central de Almeida Garrett". Contudo o problema das instalações não foi resolvido, mantendo-se ao longo de vários anos.

Um primeiro projeto, da autoria do arquiteto Ventura Terra, acabará por ser substituído por outro (o atual), embora baseado nesse primeiro, particularmente no que se refere ao átrio e à escadaria central.



Fig. 8 - . Fotografia arquivo. Escola Maria Amália Vaz de Carvalho.

No ano letivo de 1933-1934, o Liceu, já há alguns anos denominado Liceu Feminino de Maria Amália Vaz de Carvalho, abre as suas novas e definitivas dependências na rua Rodrigo da Fonseca.

Tendo em conta as transmutações que o movimento de 25 de abril de 1974 infundiu na sociedade portuguesa, o Liceu passou a ser dirigido por uma Comissão Diretiva nomeada na escola, deixando também de ser unicamente feminino. Assim, começa progressivamente a acolher, a partir do ano lectivo de 1975-1976, as suas primeiras turmas mistas. O pessoal docente, administrativo e auxiliar, até então unicamente feminino, passou também a incluir indivíduos masculinos.

Posteriormente, devido à unificação do Ensino Secundário, o Liceu passa, juntamente com os restantes liceus do país, a designar-se Escola Secundária. Após esta mudança verifica-se um crescente número de alunos, oriundos dos mais diversos bairros de Lisboa.

Atualmente a Escola está também aberta à formação profissional dos seus professores, nomeadamente através de estágios no ramo educacional como o que frequentei.

É de realçar ainda que muitas das ex-alunas do Liceu, desempenham nos dias de hoje funções de destaque e relevo na sociedade portuguesa, através do exercício de variadas profissões e atividades.

Datas chave no historial da Escola:

1885: É estabelecida 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: Devido à crescente frequência, o Liceu Maria Pia é deslocado 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 designado 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.



Fig. 9 - Fotografia arquivo. Estudantes do Liceu Maria Pia.

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

Tem também 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, que está disponível no sítio da Escola.



Fig. 10 - Retrato de Maria Amália Vaz de Carvalho.

A figura que dá nome a esta instituição de referência, (Maria Amália Vaz de Carvalho) (Lisboa, 1847-1921)), foi escritora e poetisa que nasceu em Lisboa no dia 1 de fevereiro de 1847 e faleceu, com pouco mais de 74 anos, no dia 23 de abril de 1921. Foi casada com o poeta de origem brasileira, Gonçalves Crespo, com quem cooperou incessantemente na ação política e literária.

Evidenciou sempre uma enorme predisposição para os assuntos sociais e pedagógicos, temática bastante implícita na intelectualidade da sua época. De modo exposto e livre, preocupou-se com a educação e a integração social dos cidadãos, debatendo em particular a "condição feminina". A sua frase "*A mulher é um poder, é preciso aproveitá-la na obra comum da civilização*", sintetiza nitidamente o pensamento que dirigiu a sua atitude neste campo. Esta postura foi recompensada pelo governo republicano que, em março de 1918, data em que se comemoravam os seus 50 anos de atividade literária, determinou que Maria Amália fosse homenageada em conferências que consagassem a índole altamente educativa da sua obra.

1.3. Organização da escola

1.3.1 Órgãos de direção, administração e gestão e coordenação e supervisão pedagógica

Segundo o que consta no atual projeto educativo, os órgãos de administração e gestão da escola são: o Conselho Geral; a Direção; o Conselho Pedagógico; o Conselho Administrativo. Essa organização é visível no seguinte organigrama:

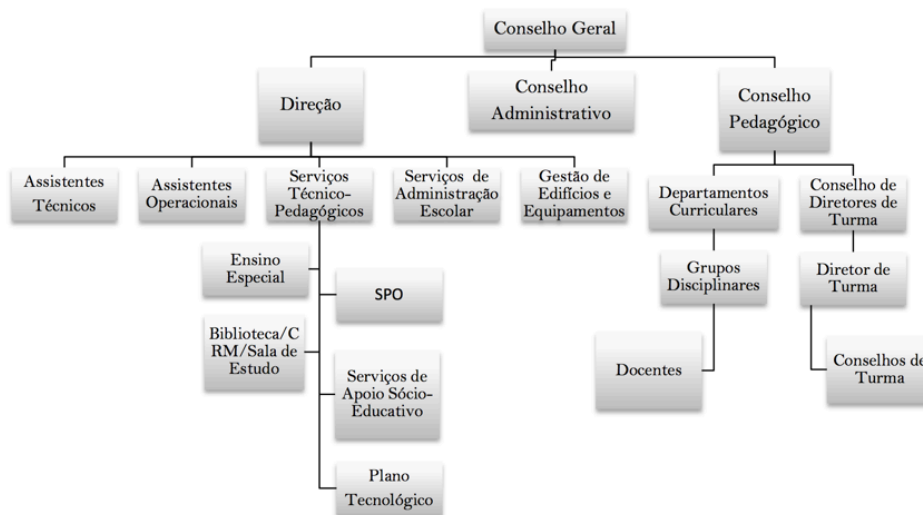


Fig. 11 - Organigrama da escola.

Segundo a informação patente no Projeto Educativo, a coordenação educativa e a supervisão pedagógica, de acordo com o disposto no Decreto-Lei 200/2007, de 22 de Maio, passa pela intervenção de quatro departamentos curriculares que integram os diferentes grupos disciplinares:

- Departamento de Línguas – constituído pelos docentes dos grupos de recrutamento de:
300 – Português; 320 – Francês; 330 – Inglês; 340 – Alemão 350 Espanhol;

· Departamento de Ciências Sociais e Humanas – constituído pelos docentes dos grupos de recrutamento de:

290 –Educação Moral e Religiosa Católica; 400 – História; 410 – Filosofia; 420 - Geografia e 430 – Economia e Contabilidade;

· Departamento de Matemática e Ciências Experimentais – constituído pelos docentes dos grupos de recrutamento de: 500 - Matemática; 510 – Física e Química; 520 – Biologia e Geologia e 550 – Informática;

· Departamento de Expressões – constituído pelos docentes dos grupos de recrutamento de: 600 – Artes Visuais; 620 –Educação Física e 910 – Educação Especial.

É também feita uma referência no documento Projeto de Escola, á elevada qualidade do serviço que o Gabinete do Ensino Especial tem prestado aos alunos invisuais e de baixa visão, o que faz desta escola uma referência nesta área. Também o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) se encontra em pleno funcionamento, com a colocação de uma Psicóloga na Escola.

A diretora da escola é Maria de Fátima Lopes. Esta exerce a administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. O diretor é auxiliado no exercício das suas funções por um subdiretor e por agregados que, em conjunto, formam a direção da escola.

1.3.2. Serviços técnico-pedagógicos

É de salientar que a escola se organiza em torno de um rico e variado leque de serviços técnico-pedagógicos dos quais destaco os seguintes:

- **Biblioteca**

A biblioteca da escola está dotada de vastos recursos, mediante um acervo que engloba cerca de trinta e cinco mil títulos, entre os quais obras singulares e de grande utilidade temática. É um serviço próprio para a investigação, pesquisa, planeamento, e organização pedagógica, ao dispor de professores e alunos.



Fig. 12 - Biblioteca da Escola.



Fig. 13 - Biblioteca da Escola.

Este serviço protagoniza um elevado contributo para o desenvolvimento cultural da comunidade escolar, não só por facultar aos utentes diversos recursos multimédia (jornais, revistas, internet), mas também pelas iniciativas que organiza a nível da estruturação de exposições, conferências e debates.

- **Centro de recursos e sala de estudo**

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 índices de rendimento reduzido, possibilitando a estes o usufruto de um acompanhamento personalizado e especializado. É um espaço equipado com dicionários, livros de estudo e de exercícios (incluindo exames de anos anteriores), onde se podem desenvolver trabalhos em grupo e sessões de estudo. Destacam-se como principais objectivos desta infraestrutura o de ensinar a estudar e fomentar a criação de estratégias que influenciem positivamente os índices de motivação dos alunos, tendo em conta processos que permitam ultrapassar barreiras e dificuldades de aprendizagem. Os professores apoiam os alunos á medida que esta ajuda é solicitada pelos próprios estudantes, mediante o desenvolvimento e proposta de trabalhos autónomos.



Fig. 14 - Centro de recursos.

Pretende-se que este espaço possa proporcionar aulas de apoio educativo, e incentivar o gosto pela leitura e pela escrita. São também aqui organizadas diversas atividades extracurriculares de cariz cultural e didático, que possam suscitar nos alunos processos de reflexão sobre si próprios e a realidade envolvente.

Em resumo, e acrescentando alguns departamentos e serviços que não foram mencionados, há que destacar a existência dos seguintes recursos:

- Equipa do plano tecnológico de educação;
- Gabinete de educação especial;
- Serviços de apoio social escolar (ASE);
- Gabinete de apoio social á avaliação interna;
- Programa de educação para a Saúde;
- Serviços de psicologia e orientação;
- Desporto escolar;
- Outros serviços de apoio incluem a secretaria escolar, a reprografia e papelaria, o bar e refeitório.

1.4. Caracterização do espaço escolar

As infraestruturas da escola incluem:

- 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 (Geologia, Biologia, Física, e Química).

É perceptível que a escola está relativamente bem equipada e que proporciona aos seus utentes elevadas condições a nível de novas tecnologias.

Existe ainda um espaço exterior direcionado para o convívio dentro da escola, assim como 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.



Fig. 15 - Corredor central e escadaria da Escola.

- **Salão nobre**

Este 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 multiusos, e por vezes como um anfiteatro onde se podem realizar conferências, palestras, peças de teatro, outros espetáculos e até concursos.

- **Espaços Virtuais**

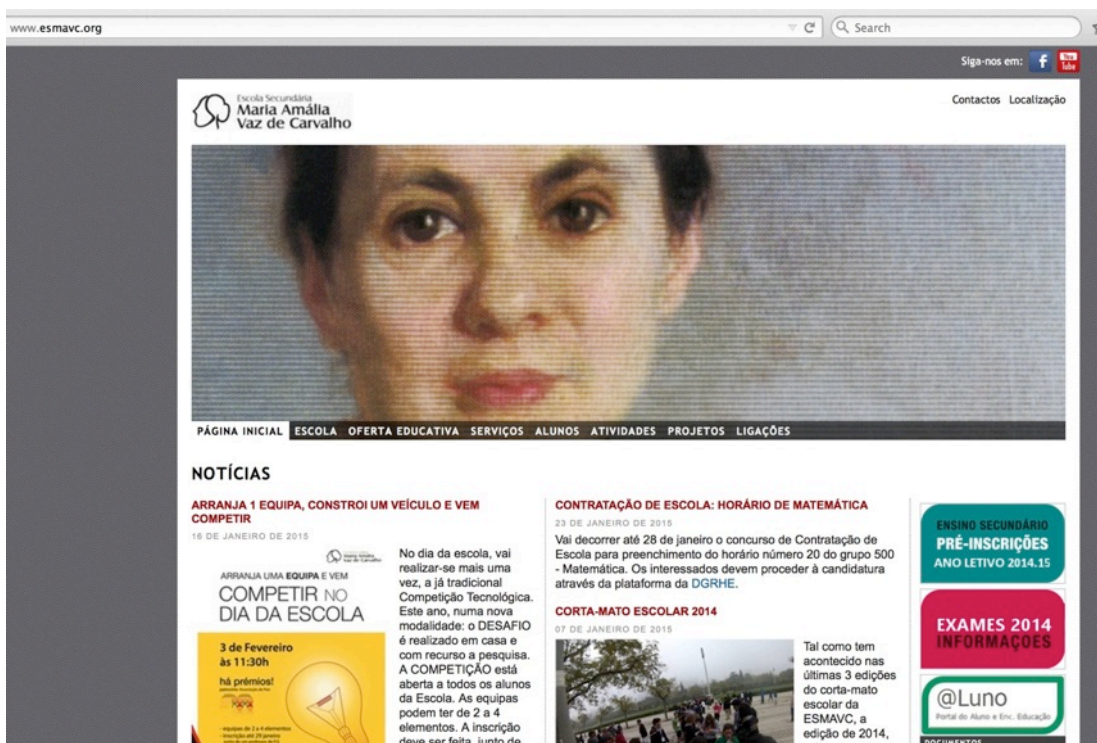


Fig. 16 - Página oficial da escola na internet.

<http://www.esmavc.org/>

O site da escola está bem estruturado, para além de ser bastante atual e bem elaborado de um ponto de vista estético (realizado por membros do grupo de artes visuais da escola).

Na página inicial temos acesso a todas as notícias, e a atualizações relativas a

eventos e projetos em desenvolvimento na Escola (que são bastantes) assim como informação detalhada sobre: a oferta educativa, os serviços, alunos, atividades, projetos e ligações. Nesta página de entrada podemos ainda aceder a documentos como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno ou Plano Anual de Atividades, assim como a outras ligações rápidas para espaços virtuais, como o Moodle entre outros.

1.5. Alunos

No presente ano letivo, a Escola tem:

- 895 alunos, distribuídos por 33 turmas dos cursos Científico Humanísticos do Ensino Regular;
- 87 formandos, a frequentar 3 turmas do Ensino Profissional;
- 91% de alunos de nacionalidade portuguesa e 9% com nacionalidades de outros países (sobretudo dos PALOP, da Europa e do Brasil);
- 14,6% de alunos abrangidos pela ação social - 62,8 pelo escalão A e 37,2 pelo escalão B.

1.6. Recursos Humanos

1.6.1 – Pessoal docente

O corpo docente da Escola é estável e detém uma vasta experiência de ensino. É constituído por 103 docentes, maioritariamente do quadro de escola (92%). Cerca de 27% têm 30 ou mais anos de serviço, encontrando-se cerca de 75% na faixa etária acima dos 40 anos.

1.6.2. Pessoal não docente

- **Assistentes Técnicos**

Nos Serviços de Administração Escolar, trabalham atualmente 8 assistentes técnicos, sendo 3 do quadro do regime da Função Pública e 5 do Quadro do regime de Contrato Individual de Trabalho.

- **Assistentes Operacionais**

Existe um total de 12 Assistentes Operacionais. Destes, 8 são do Quadro do Regime da Função Pública e 4 do Quadro do Regime de Contrato Individual de Trabalho. Foram, recentemente, concedidos à escola novos contratos: 5 Contratos de Emprego e Inserção e 6 Contratos de Trabalho em Funções Públicas a Termo Resolutivo Certo e a Tempo Parcial, elevando para 23 o número total de Assistentes Operacionais.

1.7. Projeto Educativo



Fig. 17 – Ilustração: Projeto educativo da Escola Maria Amália Vaz de Carvalho.

1.7.1. Finalidades

A Escola define os seguintes parâmetros como finalidades do seu projeto educativo:

- uma formação académica forte, modernizada, e diversificada, pois considera que esta é fundamental para o seguimento dos estudos e para a inserção no mercado de trabalho;
- uma promoção da atualização científica, didática, e pedagógica, que contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida;
- a promoção de hábitos de vida saudáveis e responsáveis, orientados pelos princípios do desenvolvimento sustentável;
- a formação para a cidadania (autonomia, interação em grupos heterogéneos, participação social e cívica, e solidariedade) (Projeto Educativo, 2014).

1.7.2. Objectivos

Os principais objectivos que constam no Projeto Educativo da Escola passam concretamente por:

- incentivar uma abordagem investigativa nas diferentes áreas do conhecimento e dar continuidade às práticas que privilegiam o ensino prático e experimental.;
- adquirir formação atualizada nas novas tecnologias da informação e da comunicação;
- adquirir proficiência através de uma formação atualizada no domínio das línguas materna e estrangeiras;
- desenvolver a capacidade de fruição, a criatividade, o espírito crítico e o sentido estético; fomentar o respeito pelas diferentes culturas e pelos valores democráticos;
- promover práticas regulares de avaliação; analisar, problematizando, a prática

- pedagógica; incentivar a participação, o envolvimento e a autonomia dos alunos;
- integrar, no desenvolvimento curricular de diferentes disciplinas, conhecimentos e noções que possibilitem a educação para a saúde física e mental; introduzir hábitos de socialização dos produtos e dos projetos; promover o autoconhecimento e a partilha de experiências de vida; fomentar o trabalho de grupo, a participação em trabalhos, o voluntariado, os intercâmbios escolares; melhorar as condições para o desenvolvimento da atividade física e desportiva;
 - melhorar as condições físicas e de equipamento dos espaços da escola;
 - melhorar as condições de segurança e higiene na escola com o envolvimento de toda a comunidade educativa; adquirir práticas para a preservação do meio ambiente e uso racionalizado dos recursos naturais (Projeto Educativo, 2014).

1.7.3. 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:

- A distribuição equitativa dos alunos matriculados pela primeira vez na escola;
- A continuidade do grupo-turma;
- Os alunos repetentes distribuídos pelas diferentes turmas;
- A distribuição das opções do 12º ano de acordo com a escolha dos alunos e a existência de recursos; a 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 (Projeto Educativo, 2014).

1.7.4. Oferta curricular , departamentos e disciplinas

Os quadros que se seguem apresentam o enquadramento da escola quanto á sua oferta curricular , os seus departamentos e disciplinas.

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

Fig. 18 - Oferta Curricular da Escola Maria Amália Vaz Carvalho.

Departamento	Grupo Disciplinar
1º Línguas	300-Português 320-Francês 330-Inglês 340-Alemão 350-Espanhol
2º Ciências Sociais e Humanas	400-História 410-Filosofia 420-Geografia 430-Economia
3º Matemática e Ciências Experimentais	500-Matemática 520-Físico-Química 520-Biologia 550-Informática
4º Expressões	600- Artes Visuais 620-Educação Física Ensino Especial

Fig. 19 - Departamentos e Disciplinas da Escola Maria Amália Vaz Carvalho.

1.7.5. As Artes Visuais

“Entendendo a instituição Escola com a missão de desenvolver múltiplas formas de literacia.”

(Efland 1999)



Fig. 20 -. Aula de Desenho A de 12º ano, com a Professora Conceição Ramos.

A Escola Maria Amália Vaz de Carvalho encara a educação artística no ensino secundário, como sendo:

- Uma forma de consciencializar o facto de que o conhecimento é um conceito transdisciplinar;
- uma forma de incentivar e pôr em prática modalidades de trabalho colaborativo com perspetivas de integração social dos alunos diferenciados;
- um modo de construir conhecimento numa perspetiva complexa e interventiva;
- uma oportunidade de transformação da sala de aula convencional (tradicionalmente fechada) em espaço de diálogo, no qual se dá primazia á criatividade, aplicando-a á resolução de problemas concretos;

- uma oportunidade para pôr em prática pedagogias de projeto onde 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 (Regulamento Interno, 2013).

1.7.6 Projetos do Grupo 600

Diário gráfico de leitura

Diário gráfico de leitura é um projeto transdisciplinar, assente no trabalho colaborativo, entre a disciplina de Português, como exercício de compreensão da leitura, e de Desenho, como exercício de ilustração, na perspetiva mais aberta, de forma a permitir o desenvolvimento e/ou o surgimento de linguagens variadas. A Biblioteca da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho tem um papel fulcral neste projeto, que surgiu da consciência de que um elevado número de alunos de artes não têm o ato da leitura como prática instituída, o que empobrece a construção do seu imaginário mental. Com o projeto Diário gráfico de leitura, pretende-se conforme o próprio nome diz, juntar o conceito de diário gráfico com o de leitura, incentivando estas duas práticas numa perspetiva em que a palavra e a imagem se complementam.

Experiências conceptuais

Experiências conceptuais é um projeto de ilustração e carácter transdisciplinar, assente no trabalho colaborativo, entre a disciplina de Filosofia, como exercício de desenvolvimento de um pensamento autónomo e de construção de sínteses reflexivas pessoais, e de Desenho, como exercício de ilustração, numa perspetiva mais aberta, de forma a permitir o desenvolvimento e/ou o surgimento de linguagens variadas. A

Biblioteca da Escola Secundária Maria Amália Vaz Carvalho apresenta-se como espaço de exposição, divulgação e fruição dos produtos finais do projeto. Surgiu da identificação da dificuldade, que muitos alunos têm, em refletir um texto, como consequência da baixa prática do exercício da leitura crítica, o que empobrece a construção do seu imaginário mental e, da vontade de dar visibilidade aos conteúdos da disciplina de Filosofia. Como o próprio título diz, pretende-se juntar a abordagem programática da ilustração aos textos, explorando o gosto que os alunos de Artes Visuais têm pelo desenho, de forma a pô-lo ao serviço das experiências conceptuais apresentadas em cada abordagem filosófica. Está-se no âmbito da relação entre a palavra e a imagem.

2. A turma J - 12º ano: caracterização

A turma J do 12º ano de Desenho A do ano letivo de 2014/2015, com a qual se realizou o atual projeto, era constituída no início por 23 alunos. Contudo 1 novo aluno ingressou no decorrer do ano. Conforme os dados que foi possível recolher (Anexo 4), constatou-se que, a 31 de Outubro de 2014, 6 alunos da turma registam a idade de 16 anos, e 4 alunos assinalam os 17 anos. Existem ainda 9 alunos de 18 anos de idade, 1 de 19, e 3 de 20. 12 alunos são repetentes.

No geral, as mães são o encarregado de educação de todos os elementos integrantes da turma, havendo a exceção de uma aluna em que o pai exerce essa função. A área de residência da maioria dos alunos, é relativamente próxima, o que possibilita que, na generalidade, o percurso percorrido por todos entre casa e a escola não exceda os trinta minutos. Alguns alunos utilizam os transportes públicos, outros o automóvel privado (Anexo 4). A grande maioria dos encarregados de educação, possui o grau de ensino secundário como nível de escolaridade máximo, contudo em três casos os encarregados de educação concluíram o ensino superior.

A grande generalidade dos alunos não apresenta problemas de saúde significativos, á exceção de 2 casos de dislexia, que deverão requerer alguma atenção por parte dos professores.

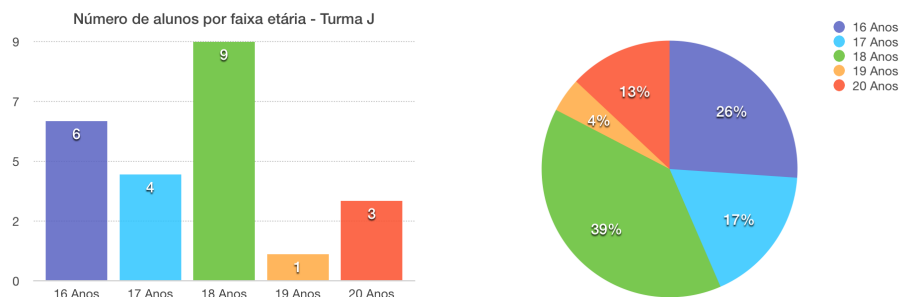


Fig. 21- Idades dos alunos da Turma J.

III. Metodologia

1. A prática pedagógica de projeto no ensino de artes plásticas

1.1 Descrição da prática

Andy Hargreaves, refere que “(...) a questão central da nossa escola reside no confronto entre duas poderosas forças: (i) de um lado o crescimento imparável de um mundo pós-moderno, caracterizado por uma mudança em progressiva aceleração, (...) pela diversidade cultural, complexidade tecnológica, a insegurança e pela incerteza; (ii) do outro lado um sistema escolar monolítico, que persegue propósitos anacrônicos, assentes em estruturas marcadas pela opacidade e pela rigidez (apud Correia, 2006).

Durante o meu período de estágio com a Professora Conceição Ramos pude observar e pôr em prática uma metodologia de projeto evolutivo, interligada a um processo de investigação-ação contínuo, fundamentado no trabalho colaborativo entre alunos. Exploraram-se métodos de sensibilidade que fortalecem as relações entre os participantes, através de uma metodologia que se impõe, a meu ver, a óticas mais rígidas, e que têm o intuito de obedecer a currículos estáticos, vagos, e repletos de institucionalizações educativas. Mediante a minha observação, pude testemunhar uma prática que, embora promovesse exemplarmente a aquisição de conhecimentos a nível da prática do desenho, se servia regularmente do improviso. Assim se construiu com naturalidade este projeto, de modo evolutivo e rítmico, potenciando a motivação individual.

Segundo Hernandez, o “trabalho por projetos pressupõe uma metodologia integradora e globalizante do currículo, permitindo um aumento significativo da aprendizagem, e atribuindo mais sentido e funcionalidade aos conteúdos” para além de desenvolver “estratégias de aprendizagem” (Hernández, 2000). Já Ferreira (2010), afirma que “o trabalho de projeto é um método de ensino e de aprendizagem que apresenta múltiplas vantagens, na medida em que o ensino faz sentido e tem utilidade para os estudantes”.

Tais observações levam-me a concluir que algumas questões referentes a modelos pedagógicos atuais, na área das artes plásticas, deverão ser reavaliadas, com o intuito de

assegurar a sua compatibilidade com as necessidades correntes, nomeadamente a escolaridade obrigatória e o forte carácter multicultural tão característico dos tempos atuais. Este processo passa por repensar o conceito de projeto curricular, de modo a potenciar a aprendizagem participativa, e reestruturar a organização de propostas de trabalho, tendo em conta uma maior interação.

Atualmente deparamo-nos com uma estrutura pedagógica, que evidencia a hierarquia e o enquadramento estanque do saber em diversos sectores imóveis. Contudo ao analisar esta questão considero relevante referenciar o facto do ser humano ser um sistema complexo composto por diversas componentes interativas, nomeadamente “a psíquica, afetiva, racional, e social” (Morin, 2000). Uma forma de potenciar a liberdade, a autonomia, e a individualidade, poderá passar pela implementação de projetos pedagógicos que estimulem este sistema complexo.

Mónica Oliveira (2015) acrescenta que “os projetos são um sistema organizado de simulação onde cada estudante se compromete com uma busca pessoal, para encontrar respostas (ou novas interrogações) sobre os conteúdos”. A autora realça que estes “favorecem a autoaprendizagem e permitem uma maior adequação à realidade em constante mudança, no mundo em que vivemos”. Os “projetos permitem ao estudante ir ao encontro da construção da sua identidade pois refletem pensamentos, dúvidas, conhecimentos, e expressões, e marcam uma forma de ser, mas também de fazer”. Oliveira refere também que “toda esta prática implica uma postura de negociação, e de reflexão criativa, da parte dos professores ao longo do processo de ensino e de aprendizagem” (Mónica Oliveira, 2015).

O estudante torna-se assim o principal agente da aprendizagem, já o professor incentiva e cativa a participação ativa dos alunos, privilegiando o desenvolvimento de competências funcionais. Tendo em conta Perrenoud, o professor deverá praticar um permanente reorganizar dos objetivos gerais e explicitar aos alunos, as etapas e prioridades que se sucedem (Perrenoud, 1993).

A fortalecer esta visão, António Pedro salienta a relevância do ensino do desenho “através de processos metodológicos adequados às necessidades, sem o estigma do receio e do preconceito”, visto que para este professor, “saber desenhar é (...) saber conviver

com o “erro”, integrando-o, tendo em conta as potencialidades expressivas e a verdade que contém”, pois “ a verdade do erro assenta na verdade criativa” (Pedro, 2012). Esta definição resume a concepção de método de ensino através da pedagogia de projeto, para além de reforçar a ideia de que a experimentação, o ensaio, o debate, e a interrogação, apresentam-se como mais valias para o aluno no trajeto de aquisição de aprendizagens. Assim sendo, a pedagogia de projeto retira o aprendiz da sua zona de conforto, a nível técnico e criativo, promovendo a procura de novas formas de expressão.

As aulas referentes á unidade didática *Representação e Intervenção* expostas neste relatório, basearam-se numa pedagogia ativa, em que se trabalha para possibilitar e assegurar que os alunos tomam parte atuante no processo educativo, na criação e desenvolvimento de um projeto que inclui realizações concretas, de forma orientada e coordenada (Perrenoud,1993). Este processo foi feito através de uma interpretação e reedificação do currículo, contudo tentou-se conciliar a ação com os objectivos de avaliação na disciplina de Desenho A.

1.2. Investigação-ação

A aprendizagem é um processo complexo feito de inter-relações, no qual os alunos se apropriam de métodos para questionar, pesquisar, e experienciar narrativas de orientação. O professor tem de ser capaz de motivar uma investigação baseada na ação, com bases no conhecimento teórico promovido na sala de aula, assim como estimular uma reflexão contínua do processo.

Valle refere “(...) a frequente necessidade de redirecionar, redefinir, e alterar o que inicialmente foi planificado ou mesmo problematizado” (Valle, 2008). Rever e pôr em causa mediante uma reflexão constante presente na ação, é fulcral para a implementação eficaz de uma pedagogia de projeto de sucesso. Alarcão salienta que a “(...) capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e a sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada (...), exige cooperação, olhares multidimensionais, e uma atitude de investigação pela ação” (Alarcão, 2001). Flexibilidade, versatilidade, e

transversalidade, são as características chave que o professor terá de adotar, para além de uma postura não convencional e fechada em metodologias específicas.

Há que ter em conta a complexidade do ser humano referida anteriormente. As metodologias rígidas terão de ser aplicadas com flexibilidade, de modo a respeitar essa complexidade. Se o professor adotar uma postura atenta às realidades, estará sensível às necessidades de mudança, assim como às transformações necessárias.

Aqui se enquadra o método utilizado na unidade curricular que exponho neste relatório. Evidencia-se uma metamorfose evolutiva, mediante um processo de representação do corpo. A ação parte de propostas individuais, e evolui posteriormente para um contexto colaborativo e interventivo.

A inserção das reflexões individuais num contexto coletivo, de equipa, e de relação com os outros, é fundamental para o processo de aprendizagem do aluno. Por outro lado há que salientar que os percursos isolados trazem perspetivas egocêntricas nada benéficas para o desenvolvimento de uma consciência coletiva sã, tendo em conta o sentido de responsabilidade social, o fomento da solidariedade, e o respeito pelo espaço público comum.

1.3 Inclusão social

Tendo em conta o alargamento da escolaridade obrigatória, há que dar prioridade a processos de aprendizagem inclusivos que possam potenciar o rendimento escolar, de modo a elevar os índices de aproveitamento. “É fundamental proporcionar didáticas que fomentem as relações entre os indivíduos, baseadas no respeito pela singularidade individual. A escola como espaço de socialização, tem um papel muito importante no desenvolvimento da cidadania, baseada no respeito pelos pares, e deste modo evitando a anulação dos sujeitos e prevenindo a violência” (Ramos, 2014).

Assim sendo cabe aos professores ser os veículos de um processo de inclusão que faça face aos desafios da diversidade. Os projetos curriculares e de intervenção levam à participação ativa do aluno num processo que é traduzido em fortes ganhos individuais e

coletivos, assim como em aprendizagens significativas. Por vezes, os projetos contribuem substancialmente para uma melhoria dos índices de motivação.

Há que realçar também a importância da cooperação entre alunos, em detrimento de processos competitivos como referi anteriormente (Perrenoud, 1993).

2. Ensino do Desenho : Enquadramento histórico e metodologias de referência

Ao longo deste capítulo irei expor algumas metodologias de ensino de desenho de referência, que considero relevantes tendo em conta a prática de ensino atual, assim como o contexto da unidade curricular desenvolvida na minha prática de ensino supervisionada.

Começo por fazer referência aos primeiros estímulos à inserção do desenho no grupo dos conhecimentos básicos da formação - o conceito de didática do desenho por Comenius. Alguns destes pressupostos revelam-se extremamente atuais e úteis, e relacionam-se diretamente com a unidade curricular que desenvolvi. Entre eles destaco o conceito de “aprender a fazer fazendo”, e a ideia de que para modificar a forma é preciso primeiro dominá-la, através da execução sistemática de exercícios. Esta lógica está na génese da unidade curricular *Representação e Intervenção*. Assim sendo começa-se pela tentativa de dominar a representação do corpo em pose imóvel, para posteriormente se proceder a representações do corpo em movimento e invenção de narrativas visuais nas quais figuram o corpo humano.

Centrando-me em abordagens mais recentes, gostaria de fazer referência ao método natural do desenho de Kimon Nicolaidis (1969), que no início do século XX defendeu que o artista deve utilizar todos os sentidos no registo gráfico do corpo; o ato de observação deveria ocorrer como se se tocasse a superfície da forma. Segundo Oliveira, este método foi timidamente introduzido em Portugal, entre 1900 e 1926 (Oliveira, 2010). Os exercícios propostos na primeira fase desta unidade curricular – *Representação* – baseiam-se em exercícios propostos por Kimon Nicolaidis através do seu método natural, como será exposto mais adiante neste relatório.

Num conjunto de atividades, Nicolaides (1969) apresentou um modo diferente do tradicional (até aquela data) de desenhar o nu. O método natural baseia-se na prática do desenho, sem recurso a nenhuma teoria geométrica, observando o modelo e pondo em evidência o valor expressivo da forma. Além do desenho de contornos, partindo da observação lenta e atenta da configuração, propõe-se uma representação do gesto e do movimento da figura, obtendo-se esboços de grande expressividade (Nicolaides, 1969).

Considero importantes algumas características introduzidas por Nicolaides, nomeadamente o uso de uma metodologia e um propósito destacado, através de exercícios com precedência. Os exercícios assentes na definição do contorno, os desenhos livres e rápidos e com variações de tons, peso ou massa, são metodologias válidas no ensino atual, acima de tudo por indicarem que os alunos devem adquirir um método em que descubrem as fórmulas por si próprios, através da sua prática e experiência pessoal, em vez de ficarem limitados ao que o instrutor lhes diz. Assim sendo, com base nessa prática, devem desenvolver uma linguagem própria e individual.

A abordagem naturalista do desenho, de Nicolaides (1969), ao ser introduzida veio trazer maior liberdade na representação da figura humana, continuando a valorizar a observação atenta do referente. O registo do gesto apresenta uma alternativa ao rigor dos eixos e da estrutura proporcional da figura (referente ao método anteriormente utilizado).

Oliveira diz-nos que entre 1948 e 1970, o ensino do desenho em Portugal centrou-se no desenho livre e na expressão criativa. A este período Oliveira atribui o nome de “Período da Educação através da Arte” (Oliveira, 2010). Aqui deu-se primazia ao registo espontâneo, desvalorizando a intervenção do professor. A criança ou jovem deveriam obter um melhor conhecimento sobre si mesmos, através da exteriorização dos seus sentimentos.

A nível do desenho de observação, desvalorizava-se a representação íntegra do objecto, optando por centrar atenções na autoexpressão e sentimentos do autor em relação ao que observava. Assim sendo esta abordagem expressionista, originou modos de representar a figura humana sem preocupações com a proporcionalidade. Esta vertente educativa baseou-se na corrente artística Expressionista (Efland, 1995). Embora os exercícios propostos nesta unidade curricular, sugiram uma abordagem cuidada à

problemática das proporções humanas, é importante referir que a valorização da expressão esteve sempre presente. A simbiose entre estas duas componentes foi sempre enfatizada.

Um autor que deverá ser mencionado como sendo impulsionador da abordagem expressionista, é Herbert Read. Read defendia que a expressão pessoal era uma necessidade intrínseca ao indivíduo, através da qual este deveria comunicar às outras pessoas pensamentos e emoções. Esta necessidade deveria ser desenvolvida e não ensinada. Para tal, seria apenas necessário “ajudar” o aluno, tendo em conta que as capacidades expressivas são apenas meios de comunicação. Para Read o professor deveria ser unicamente um auxiliar, guia, e inspirador. O autor refere que se o professor “age conscientemente, deve agir como se não agisse. Apenas um dedo levantado, um olhar inquiridor, são esses os limites da sua atividade própria” (Read, 1958). O método de educação natural de Herbert Read, oferece alguns conteúdos que considero válidos e com os quais me identifico, tendo em conta o contexto de educação atual. Embora reconheça a importância do professor facultar conhecimento, defendo que é também essencial a valorização da intuição poética que Read refere, e que só ao aluno pertence. Compete ao professor potenciar essa intuição, tendo em conta que a prática artística é por vezes um mistério que ultrapassa a nossa faculdade lógica de compreensão. Assim sendo o aluno não é nem nunca será “apenas um objecto” a instruir. É portador de uma realidade intelectual própria e complexa, com qualidades inatas presentes. Segundo Read, o professor deve ser vigia desse processo de crescimento orgânico, e assegurar um ritmo que não é forçado, pois o desenho não deve ser um modo de adquirir conhecimentos sobre a aparência das coisas mas sim de exprimir ideias pessoais. Read defende que a criança poderá evoluir para padrões mais complexos, contudo o carácter expressivo e imaginativo deverá estar sempre presente. O professor, ao apetrechar o aluno com vocabulário desnecessário, irá posteriormente estilizar a sua forma de expressão (Read, 1958).

Para além destes pressupostos, o autor identifica através do seu conceito de criação e construção (método de educação natural), que existe uma tendência a nível das escolas para distinguir os valores da arte e construção mecânica (referentes ao design de

produto e trabalhos manuais). Contudo para o autor esta distinção reflete uma civilização que tolera o divórcio entre forma e função, ou arte e indústria, o que por sua vez revela uma dissociação entre os conceitos de pensamento e objeto (ou aspectos individuais e aspectos colectivos de consciência). Na verdade, um aluno que pinta a representação livre dos seus sentimentos, está empenhado numa atividade mental que difere de um outro que corta pedaços de madeira para fazer um objecto funcional, e isso deve ser reconhecido pelo professor. Tendo em conta a especificidade da unidade curricular que aqui apresento, gostaria de frisar que o Desenho pode ser considerado apenas uma técnica funcional, com o intuito de atingir outros fins. Contudo teve-se em conta a expressão e valorização estética. Segundo Read, os valores estéticos puros e instintivos não devem ser destruídos assim que se tente introduzir instrumentos de precisão (Read, 1958). Através do seu “Método Integral” (“Método de Educação Natural” de Herbert Read), o autor defende que deverá haver um esforço para não se conceber beleza e utilidade separadamente. Esta visão alerta-nos para algumas relações que considero importantes nas práticas atuais do ensino de Desenho, e em particular na unidade curricular exposta no presente relatório: as relações entre o “imaginativo” e o “lógico”, ou o “artístico” e o “utilitário”. Segundo Read, embora estes conceitos possam parecer antagónicos, deve haver esforço de conciliar os seus valores numa síntese final, visto que a base de qualquer firmeza intelectual e moral assenta na integração adequada dos sentidos perceptivos e do mundo exterior, apenas realizável pelos métodos de educação (Read, 1958). Estas afirmações ganham maior sentido quando constatamos que um padrão ou lei só é evidente num julgamento estético, ou seja, será sempre adequado aos aspectos perceptivos, da sensibilidade e interioridade.

Para finalizar, e tendo em conta o atual formato do programa da disciplina de Desenho A, na qual se insere a unidade curricular desenvolvida, gostaria de fazer uma breve referência à educação artística formalista. Os programas atuais de Desenho A, do 10º ao 12º ano detêm uma característica comum, na qual assenta a estrutura e encadeamento dos exercícios propostos durante o minha prática de ensino supervisionada: as temáticas surgem numa perspectiva de repetição, sensibilização, e aprofundamento (Ramos, 2002). Esta metodologia retém características da abordagem Formalista.

A educação artística formalista surge após investigações acerca das características do pensamento dos hemisférios esquerdo e direito do cérebro humano, produzidas por Roger Sperry. Jerome Bruner, a partir dos anos 60, realizou também estudos que reforçaram a ideia de que a aprendizagem é um processo interativo em que os alunos não são meros receptores, mas sim agentes de construção do saber. Assim se introduziu a ideia de currículo em espiral, reforçando a noção de que tudo pode ser aprendido de forma holística, ou seja, voltando aos mesmos temas para uma compreensão mais complexa do assunto (Bruner, 1998).

As diferentes perspectivas apresentadas neste capítulo representam aprendizagens efectuadas por mim ao longo do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, e foram combinadas no projeto *Representação e Intervenção*, adaptadas à realidade da turma J do 12º Ano da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, através do contexto de aprendizagem da representação da figura humana.

3. Modelos e correntes de educação artística relevantes para a unidade didática

A prática ideal no ensino de artes visuais, será baseada na articulação de vários modelos e abordagens, adequando-os ao conteúdos e objetivos. Segundo Efland, “o ensino das artes está relacionado com o modo como o próprio professor entende a arte” (Efland,1995). Esta perspectiva enquadra-se no paradigma pós-modernista (Efland, 1995). Assume-se uma posição no ensino atenta ao passado, mas nunca de forma dogmática, ou seguindo exclusivamente uma determinada corrente de pensamento, ou concepção única. Deveremos sim questionar e adaptar a nossa prática mediante uma linha de ação informada mas fluida e aberta a todas as possibilidades. Seguindo esta lógica de pensamento, devo afirmar que encontro conteúdos válidos em três correntes de educação artística definidas por Efland. Refiro-me mais precisamente à formalista-cognitivista, a expressionista, e a pragmática-reconstrucionista (Sousa, 2009).

No projeto que desenvolvi, tentou-se que os alunos tivessem acesso a uma linguagem visual precisa, que é parte integrante de um conhecimento específico

disciplinar, nomeadamente a nível das problemáticas e conteúdos da representação da figura humana. O domínio desse conhecimento é necessário para o êxito na aprendizagem. Esta concepção está associada à corrente formalista-cognitivista (Efland, 1995), em que se deve facultar conhecimentos, conteúdos, e linguagem específica da arte, para que posteriormente este conhecimento possa ser desenvolvido por qualquer um.

A visão de arte como forma de autoexpressão, crescimento emocional, e processo intuitivo foi também valorizada neste projeto, como já mencionei. Assim se procurou ter em atenção uma perspectiva expressiva-psicanalítica. A expressão pessoal é importante, e não deve ser isolada de uma ‘metodologia específica’ para a realização de cada exercício (Efland,1995). Então, foi valorizado o processo (para além dos resultados), tendo em conta a originalidade, e capacidade de exteriorizar a individualidade. Assim se “promove a autorrealização do aluno, o que lhe permite desenvolver os seus valores interiores, sendo o professor (...) um facilitador” (Silva, 2010). Assim sendo os alunos são incentivados a interferir de acordo com as suas ideias. Este processo verificou-se mais acentuadamente, na segunda fase do projeto, referente ao desenvolvimento de uma narrativa visual e intervenção no espaço, onde se procurou sempre que os alunos respondessem aos exercícios de forma independente e criativa.

Considero também válidos alguns conteúdos referentes à corrente pragmática-reconstrucionista, que assenta no processo de reconstrução social através do conceito de experiência de John Dewey. Dewey entendia por “experiência”, o conjunto de encontros que tornam possível a reconstrução do conhecimento e, em última instância, a reconstrução da própria sociedade (Dewey, 1980). Assim sendo, também a Arte era por ele considerada reconstrutora, revelando-se não apenas uma mera expressão pessoal mas um meio de transformar a vida do indivíduo e da sociedade.

Tendo em conta esta visão, a expressão artística era vista como uma ferramenta através da qual seria possível resolver problemas do contexto familiar, escolar, ou da própria comunidade. A dimensão de Arte Pública e projetos artísticos comunitários que mencionei anteriormente relaciona-se com esta visão. O foco está na prática artística como parte integrante da atividade humana e não como um fenómeno isolado (Dewey, 1980). Segundo Sousa, a corrente pragmática-reconstrucionista define que “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, 2007). Segundo este modelo, o pensamento é constantemente corrigido e reatualizado "(...) em contacto direto com o meio, e assenta na apresentação de problemas significativos para os alunos, que lhes possibilitem novas experiências, geradoras de aprendizagem" (Sousa, 2007), e conhecimento contextualizado. Esta metodologia está também presente no projeto, na forma como se tenta criar situações, e exercícios, que possibilitem a construção de conceitos a partir da experiência, não partindo de verdades absolutas, mas da prática e experimentação, como forma de gerar conhecimento.

Na perspetiva de António Pedro, no ensino secundário, os objetivos do desenho “devem estar centrados no saber observar e no saber expressar graficamente o que se observa (...), no que respeita à representação, à expressão gráfica e à criatividade” (Pedro, 2012). António Pedro afirma que o ensino do desenho deve refletir “as técnicas conceptuais e materiais que possibilitam a representação e a expressão”, bem como “as metodologias que preparam a concepção do projeto criativo” (Pedro, 2012). Esta visão “científica” enquadra os objetivos pedagógicos como uma forma de aprofundar a compreensão dos alunos a nível dos diferentes vocábulos respeitantes à prática do desenho de representação. No entanto, acrescentaria que uma outra função da educação na área das artes, poderá passar por facultar um melhor entendimento do mundo, assim como o crescimento dos alunos como indivíduos ativos e informados. Esta finalidade deverá ser alcançada, através da implementação de projetos de carácter mais abrangente, que se baseiem na articulação de vários modelos e abordagens, adequando-os aos conteúdos e objetivos.

4. Inserção no período pós-moderno

Este capítulo pretende contextualizar a unidade curricular *Representação e Intervenção* no âmbito do panorama pós-modernista, tendo em conta alguns autores e ideias de referência. Segundo Andreas Huyssen, o Pós-modernismo contemporâneo atua

num campo de tensão: entre tradição e inovação, conservação e renovação (Huysen, 1992). Este clima, define de certa forma o projeto apresentado neste relatório.

Como menciona Carolina Silva (2010), a passagem do período moderno, para o pós-moderno, trouxe-nos a transformação da concepção de conhecimento como algo concreto e universal, para conhecimento como algo social e culturalmente construído num contexto de relações estratégicas. Assim sendo quando falamos de educação artística no período pós moderno deveremos ter em conta conceitos como ambivalência, incerteza, e contradição.

Em “Visions of Progress in 20th Century Art Education”, Arthur Efland, Kerry Freedman e Patricia Stuhr (1996) apresentam uma proposta de currículo pós-moderno para a Educação Artística no qual introduzem o conceito “pequenas-narrativas” (Efland, Freedman & Stuhr, 1996). Através do conceito “pequenas narrativas”, os autores descrevem que o currículo deve contemplar diferentes perspectivas e interpretações, sendo capaz de conciliar múltiplos desenvolvimentos e formas de Arte. As perspectivas e interpretações pessoais do currículo, “devem ser afirmadas enquanto agentes de mudança em vez de ser depositada uma confiança cega no determinismo do progresso coletivo” (Silva, 2010). Nesse sentido, as pequenas narrativas têm o objectivo de revelar que em vez de uma história, falamos de várias histórias, apresentadas como possibilidades e não como certezas ou direções incontestadas, o que possibilita a exploração da diversidade cultural (Efland, Freedman & Stuhr, 1996). Este conceito de “desconstrução” privilegia processos de conflito, indefinição, e imprevisão. Nesse sentido se reconhece que nenhum ponto de vista é á partida mais válido do que outro. Arthur Efland, Kerry Freedman e Patricia Stuhr, reconhecem que a ausência de uma estrutura fixa pré-definida se pode tornar uma adversidade, e nesse sentido o currículo pós-moderno deve ser visto como um “work in progress”, ou seja, um processo e não um produto (Efland, Freedman e Stuhr, 1996).

Em “Postmodern Principles: In search of a 21st Century Art Education Art”, Olivia Gude (2004) expõe alguns princípios referentes ao procedimento didático pós-moderno nas artes plásticas. Entre eles gostaria de destacar: a “apropriação”, a “justaposição”, a “recontextualização”, o “hibridismo”, e o “*representin*” (Gude, 2004).

Todos os princípios definidos por Olivia Gude fundamentam-se em práticas artísticas do mundo da arte atual e, por isso, o seu objectivo é aproximar o trabalho criativo dos alunos à linguagem da arte contemporânea (Silva, 2010).

A inserção da problemática da representação do corpo, num contexto de projeto de arte pública referente ao projeto que desenvolvi, representa essa mesma tentativa de aproximação do currículo ao mundo da arte contemporânea. Assim sendo destaco os seguintes princípios referidos por Olivia Gude (2004).

O processo de “apropriação” é uma ferramenta importante para os alunos utilizarem e reutilizarem imagens, que passam a ser vistas enquanto material de trabalho tão válido como as técnicas e materiais mais tradicionais. A “justaposição”, permite aos alunos colocar em tensão referentes, materiais, e conteúdos distintos, desvinculando-os dos discursos onde atuam. A “recontextualização” é, em parte, uma continuação da “justaposição”, uma vez que explora a construção de novos sentidos resultantes do cruzamento entre imagens, símbolos, ou textos colocados fora do seu contexto inicial. O “hibridismo”, reconhece a importância dos trabalhos feitos com recurso a vários meios, colocando em questão os limites de categorias fixas, como a pintura, escultura, fotografia, vídeo, instalação. Por último o conceito de “*representin*”, reforça a importância de uma prática criativa que tenha significado para os alunos, permitindo-lhes, por um lado, ter acesso a exemplos de artistas contemporâneos e, por outro lado, explorar contextos culturais e políticos em que a Arte é produzida. Estes foram princípios postos à disposição dos intervenientes no presente projeto, mais precisamente na segunda fase designada *Intervenção*.

Segundo Silva (2010), estes princípios permitem ao professor e alunos interpretar e distanciar-se da estrutura pré-determinada do currículo. Considero estas metodologias importantes na prática pedagógica contemporânea, no sentido de reedificar modelos curriculares, atualizando o carácter dos conteúdos e aproximando-os das práticas artísticas atuais.

O currículo em Desenho, parece inevitavelmente ligado ao conceito de representação no seu sentido mais conservador. Embora o tema da representação seja central e fundamental, poderá ganhar uma nova dimensão, através da concepção de

projetos na época pós-moderna.

Assim sendo gostaria de terminar evidenciando esta ideia de que o ensino artístico pós-moderno será sempre a recusa de uma ideologia ou contextura modelo, apresentando-se antes como um conjunto fluido de possibilidades, de um modo mais liberal e criativo, no qual o professor poderá redirecionar a produção artística dos seus alunos, aproximando-a das práticas dos artistas contemporâneos.

5. Procedimentos pedagógicos e planificação

Em “Áreas visuais e tecnológicas, manual para professores”, de Antunes da Silva, Irene San Payo, e Carlos Gomes, os autores definem o processo de planificação de unidades didáticas através do entrosamento de diversos elementos integrantes. Assim sendo deverá haver uma simbiose entre os objectivos, os conteúdos, os métodos, os recursos materiais, os recursos humanos, a gestão do tempo e a avaliação (Silva, San Payo, Gomes, 1992).

Tendo em conta os objectivos gerais desta unidade curricular, em que se faz uma ponte entre a tradição e a inovação, pretende-se que o aluno adquira e desenvolva o domínio dos conteúdos de representação da figura humana a nível da disciplina de Desenho A de 12º ano, e que compreenda o potencial da arte como forma de comunicar conceitos. O estudo do corpo, e anatomia, foi posto em prática (numa primeira fase), através do emprego de várias técnicas e usos de materiais, como irá ser demonstrado no capítulo seguinte. Na segunda fase da unidade curricular, os objectivos passam por explorar processos de transformação e invenção gráfica, a criação de novas imagens, a comunicação de conceitos, e a compreensão da dimensão de Arte Pública e intervenção direta no espaço.

Considerando a classificação das estratégias e métodos de planeamento didático, em “Áreas visuais e tecnológicas, manual para professores”, de Antunes da Silva, Irene San Payo, e Carlos Gomes, deverei considerar a interação dos elementos deste projeto como sendo moderadamente estruturada, tendo em conta o carácter da unidade: a tónica

foi posta nos conteúdos, que foram devidamente especificados; os objectivos de ensino foram indicados aos alunos; as referências para avaliação basearam-se em critérios pré-estabelecidos, específicos da disciplina de Desenho A. Contudo, definidas estas bases, o projeto desenrolou-se de forma espontânea, e a linha de ação foi constantemente adaptada às circunstâncias que surgiram.

IV. Unidade Didática : Representação e Intervenção

1. Contexto : Projeto Educação para a Saúde

Com início a 15 Junho 2014 e conclusão a 15 Setembro de 2015, a escola Maria Amália Vaz de Carvalho desenvolve o projeto educação para a saúde, atendendo às áreas prioritárias definidas por lei:

- Alimentação Saudável e atividade física;
- Prevenção do consumo de substâncias psicoativas;
- Educação sexual ;
- Saúde mental e prevenção da violência em meio escolar.

O Projeto Educação para a Saúde (PES) tem como objetivos a adoção de princípios e práticas saudáveis na vida diária da comunidade escolar, procurando contribuir para a prevenção e controlo de comportamentos de risco e para o uso de boas práticas a nível de hábitos alimentares, atividade física e educação sexual.

Assim sendo, a unidade didática *Representação e Intervenção*, surge inserida neste contexto, tendo em conta que se irá associar o tema da representação do corpo humano com a criação de narrativas visuais sobre o tema do desporto.

2. Apresentação geral

Como referido anteriormente, a unidade didática foi concebida para os alunos da turma J que frequentaram a disciplina de Desenho A, 12º ano, da ESMAVC – Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho – durante o ano letivo 2014/2015. O tema central é o desenho de figura humana. Na prática letiva supervisionada com a professora Conceição Ramos, trabalha-se com o intuito de ajudar os alunos a criar bases para si mesmos, a treinar o olhar, e a perceber a arte e o desenho numa perspetiva diacrónica,

para o desenvolvimento de competências pessoais, independentemente de virem ou não a ser artistas plásticos. É então importante referir o que está patente no programa oficial da disciplina: “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 atento, exigente, construtivo 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; e se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interação cultural.” É também de salientar que “(...) 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 atração 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 didática” (Ramos, 2002).

Assim surge a inserção da unidade curricular numa abordagem de projeto e de trabalho colaborativo organizado em grupos, de modo a suscitar o debate crítico e processo de inserção social referido anteriormente. A segunda parte do exercício, que se baseia no planeamento de uma intervenção artística no espaço escolar, poderá também suscitar o carácter interventivo e interativo do aluno, em relação á comunidade envolvente. O objectivo é que os alunos usem intencional e conscientemente os elementos estruturais da linguagem plástica neste âmbito, e que conheçam novas formas de encarar o processo criativo, dentro da perspectiva aqui apresentada.

Existe também a expectativa de que o trabalho colaborativo, em grupo, incentive um olhar menos acomodado, mais atento, desperto, e mais incidente, sobre cada meio de composição e de expressão que os alunos possam usar.

A primeira fase do exercício (as três primeiras aulas), centra atenções nos vocábulos e na gramática próprios do desenho da figura humana e da linguagem plástica, de modo individual e personalizado. Para tal, surgiu a ideia de conceber uma sequência de exercícios de carácter exploratório, que possibilitasse a construção de consciências

individuais acerca da representação da figura.

Já a segunda fase apresenta-se como uma extensão da primeira, explorando a elasticidade do significado da prática e aplicações do desenho, assim como a sua relação com outras áreas artísticas, como a pintura, a escultura, e a instalação no espaço. Pretende-se assim fazer uma ponte entre a tradição e as práticas artísticas contemporâneas. Apresentam-se como referências nesta exploração, os processos de criação de alguns artistas plásticos contemporâneos, que recentemente protagonizaram estas práticas no panorama artístico em geral, e através do desenho em particular. Esta segunda fase da unidade de trabalho começa por uma mostra de imagens destes trabalhos, que de alguma forma nos ajudam a entender como se pode intervir no espaço. Estas imagens servem para estimular os alunos para a exploração de aspetos e dimensões que habitualmente não são incluídas nos seus trabalhos. Convidam também ao conhecimento de práticas artísticas recentes, e apuram a sensibilidade estética, que por vezes é fraca na maioria dos alunos.

Traz-se assim um novo domínio de conhecimentos, e estimula-se uma nova abordagem à disciplina de Desenho A, partindo dos princípios clássicos, tradicionais, e estruturais da representação da figura humana, referentes à primeira parte da unidade didática, dedicada à representação.

3. Finalidades e objectivos

Optou-se por desenvolver uma unidade didática que para além de abordar as questões curriculares da disciplina de Desenho A 12º ano, pudesse também tocar a problemática da consciencialização. É de salientar que este processo ganha ainda maior sentido, tendo em conta o seu enquadramento no conceito de educação artística adotado pela escola Maria Amália Vaz de Carvalho, pois a escola vê na educação artística, uma oportunidade para consciencializar, incentivar, e pôr em prática modalidades de trabalho colaborativo com perspetivas de integração social, assim como construir conhecimento numa perspetiva complexa e interventiva, através de pedagogias de projeto.

Em primeiro plano, os objectivos da unidade de trabalho proposta, passam por :

- Trabalhar questões gráficas referentes à representação do corpo humano;
- Desenvolver as capacidades de expressão, observação e interpretação;
- Explorar processos de transformação e invenção gráfica, e criação de novas imagens;
- Incentivar o aluno a comunicar conceitos através do desenho e linguagem plástica;
- Estimular a compreensão da dimensão de Arte Pública e intervenção direta no espaço.

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

- Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados, e adquirir, com independência, capacidades de resposta face a estereótipos e preconceitos;
- Desenvolver a sensibilidade estética, estabelecendo padrões de exigência;
- Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica, nomeadamente os diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir.

4. Conteúdos programáticos

4.1. Parte I : Representação

Pretendeu-se com estes exercícios abordar diversos pontos do programa da disciplina de Desenho A de 12º ano, nomeadamente a exploração de suportes, das diferentes propriedades do papel (espessuras, texturas, cores, resistência, estabilidade dimensional, e permanência), e respectivos formatos.

Outra finalidade relativamente ao programa da disciplina, aponta à exploração de materiais riscadores, como a grafite e o carvão. No que diz respeito aos materiais aquosos, exploraram-se as aguadas e o uso da tinta da china. Estes materiais foram usados tendo em conta os seus diferentes formatos (graus de dureza, e espessuras), e propriedades aquosas (no caso das aguadas).

No capítulo do programa referente às “Técnicas e Modos de Registo”, devo mencionar a investigação feita através do traço quanto à sua natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, e gestualidade). A mancha foi outra técnica abordada tendo em conta a sua forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, e gradação. A abordagem mista foi também alvo de experimentação, tendo em conta combinações entre traço e mancha.

Quanto ao capítulo referente aos “Processos de Análise”, os exercícios propostos incidem sobre as temáticas da estruturação e apontamento (esboço), estudo de formas naturais, e estudo do corpo humano (anatomia e cânones).

4.2. Parte II : Intervenção

A segunda fase do exercício, consistiu também em explorar diversos conteúdos do programa curricular da disciplina de Desenho A 12ºano, nomeadamente o conceito de “Narrativa Visual”, e uma abordagem ao capítulo da “Síntaxe”, assim como o “Estudo de Processos de Síntese e Transformação Gráfica”. Assim sendo, poderemos constatar que os alunos foram levados a explorar processos de “Organização Dinâmica” (a nível de equilíbrio, desequilíbrio, e tensão), de “Organização Temporal” (a nível de ritmo, módulo, progressão, variação, repetição, e intervalo), e a “Dimensão de Tempo”

(continuidade, descontinuidade, simultaneidade, duração, sequência, narração).

Outro ponto do programa em destaque foi o “Ensaio” (a nível do estudo e representação do corpo humano), e o “Processo de Invenção” (criação de novas imagens para além do referente).

5. Competências

Durante a unidade didática, o aluno deverá adquirir competências relacionadas com o ato de representação da figura humana, assim como a manipulação e sintetização de imagens. Estas competências deverão ser adquiridas através de procedimentos e técnicas que irá pôr em prática na criação das respectivas narrativas visuais. Assim sendo deverá aprender o processo de síntese pela soma das suas experiências, aplicação de princípios, ideias, métodos, e conceitos no domínio dos processos plásticos.

O exercício do sentido crítico no ato de decifrar mensagens visuais de fontes variadas, será chave para o aluno no decorrer da unidade curricular. A transformação de conteúdos pela utilização da criatividade e invenção, através de diferentes fases dedicadas a diversas metodologias de trabalho, antevê um domínio crescente dos métodos de interpretação, o que consequentemente irá contribuir para uma cultura visual rica e sofisticada.

6. Descrição das aulas

6.1. Parte 1 : Representação da figura humana

A primeira fase da unidade didática *Representação e Intervenção* que aqui descrevo, corresponde a três aulas nas quais foram exploradas várias estratégias de análise da figura humana, recorrendo a um variado leque de propostas e abordagens baseadas nos exercícios de representação de Kimon Nicolaidis em “*The Natural Way to Draw*”. O modelo utilizado foi uma réplica da Vitória de Samotracia. Tendo em conta a

observação deste modelo, procedeu-se à sua representação gráfica, à imagem dos métodos propostos Kimon Nicolaidis (1969) .

A primeira aula incide sobre uma investigação introdutória através do uso de materiais aquosos. Na segunda e terceira aula propôs-se aos alunos a realização de desenhos de longa duração usando o lápis de grafite, o carvão, e o giz.

6.1.1 Aula 1: Exercícios de contorno rápido e modelação com aguada - plano de ação e resultados

Em “*The Natural Way to Draw*”, Kimon Nicolaidis fala-nos em primeiro plano, do desenho de contorno. O autor começa por referir que aprender a desenhar passa fundamentalmente por aprender a observar (Nicolaidis, 1941). Esta observação passa pelos 5 sentidos, e não apenas pela visão, segundo o autor.

O presente exercício baseia-se nos exercícios de “Desenho de Contorno” e “Desenho de Contorno Rápido”, apresentados por Kimon Nicolaidis em “*The Natural Way to Draw*”. O aluno deve sentar-se perto do modelo ou objecto e focar a sua visão em algum ponto do contorno do modelo ou figura. Deverá em seguida colocar a ponta do lápis no papel, tendo como referência o ponto que fixa com o olhar. Deverá ter a consciencia e convicção absoluta de que a ponta do lápis toca o contorno do modelo ou figura. A partir desta concepção, o aluno deverá encontrar um ritmo constante que o leve a percorrer todo o contorno da figura. A concentração deverá estar no olhar e no ritmo, e não nas proporções da figura.

Nicolaidis descreve mais adiante no seu manual de desenho uma outra versão deste exercício que designa por “Contorno rápido”. Trata-se de um exercício semelhante mas com a duração de 10 minutos. A figura deverá ser desenhada na sua totalidade. Embora o exercício de Nicolaidis seja feito com lápis 3b , no projeto que apresento os alunos foram levados a utilizar materiais aquosos. Assim podemos obter uma maior coerência ao longo da aula, tendo em conta que no segundo exercício desta sessão de 90 minutos, se usou tinta da china. Assim sendo os desenhos de contorno deixam de

apresentar um carácter tão contínuo, visto que o pincel deverá sair da folha por instantes para ser novamente embebido com a solução aquosa em uso.



Fig. 22 - Exemplo de exercício de Contorno em “*The Natural Way to Draw*” de Kimon Nicolaides.



Fig. 23 - Exemplo de exercício de Contorno “*The Natural Way to Draw*” de Kimon Nicolaides.

A primeira parte desta aula começou por este exercício. Cada aluno realizou várias tentativas, das quais destaco os seguinte resultados:

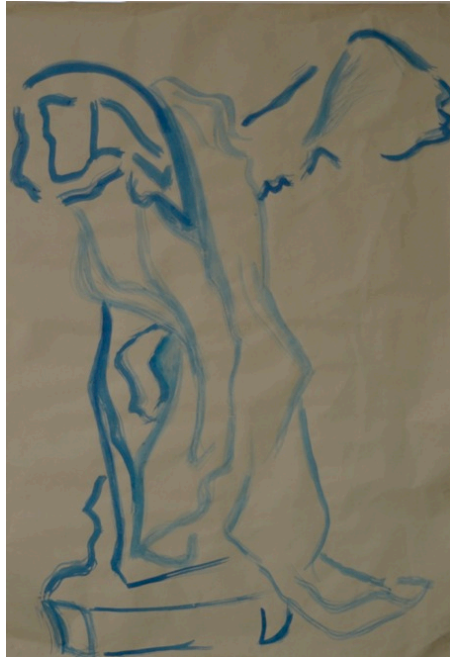


Fig. 24 – Exercício de contorno rápido com tinta da china. Aula 1.



Fig. 25 – Exercício de contorno rápido com tinta da china. Aula 1.



Fig. 26 – Exercício de contorno rápido com tinta da china. Aula 1.

Em seguida os alunos foram levados a centrar atenções numa outra abordagem, desta vez baseada em um segundo exercício de “*The Natural Way to Draw*” de Kimon Nicolaides. Trata-se do “Desenho de Modelação com aguada”. Segundo Nicolaides o aluno deverá utilizar um tom claro para a primeira construção da forma, que deverá ser feita desde o centro até á periferia progressivamente. De seguida deverão ser trabalhadas as zonas escura ou sombreadas da figura de modo a obter a modelação desejada. As formas que se encontram mais perto do desenhador, deverão ser trazidas para um plano primário do desenho, enquanto que as mais distantes para um plano secundário. Os alunos puderam praticar esta abordagem sem tempo predefinido para cada tentativa ou cada desenho que completaram. Contudo, no geral, estes desenhos realizaram-se ao longo de 30 minutos. Segundo Nicolaides este exercício deverá ser feito dentro de um espírito que eleva e dá primazia ao gesto livre e expressivo.



STUDENT MODELLED DRAWING IN WATER COLOR
Use the dark color to give the sensation of pressing back.

Fig. 27 - Exemplo de exercício de desenho de modelação com aguada em “*The Natural Way to Draw*”
de Kimon Nicolaidis.



STUDENT MODELLED DRAWING IN WATER COLOR

Fig. 28 - Exemplo de exercício de desenho de modelação com aguada em “*The Natural Way to Draw*”
de Kimon Nicolaidis.

De entre as várias tentativas realizadas destaco as seguintes abordagens concretizadas durante a aula:



Fig. 29 - - Exercício de modelação com aguada. Aula 1.



Fig. 30 - Exercício de modelação com aguada. Aula 1.



Fig. 31 - Exercício de modelação com aguada. Aula 1.



Fig. 32 - Exercício de modelação com aguada. Aula 1.



Fig. 33 - Exercício de modelação com aguada. Aula 1.

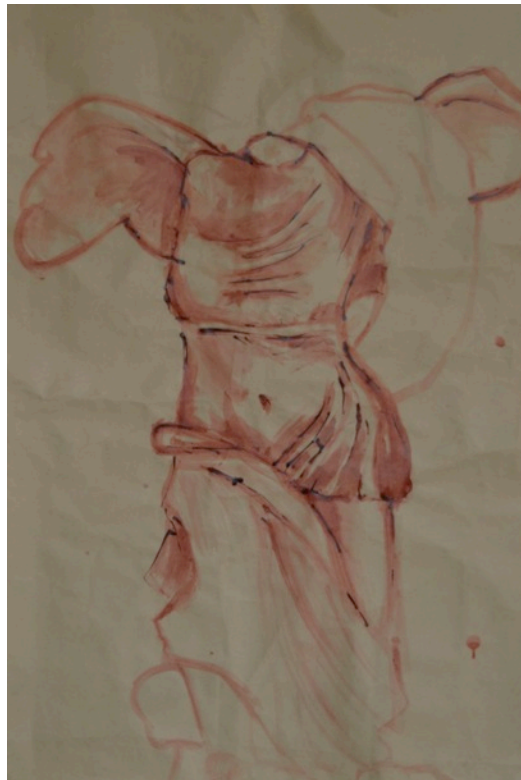


Fig. 34 - Exercício de modelação com aguada. Aula 1.



Fig. 35 – Aula 1.



Fig. 36 – Aula 1.



Fig. 37 – Aula 1.

6.1.2. Aulas 2 e 3: Estudo de figura com panejamento - plano de ação e resultados

As duas sessões aqui apresentadas (aula 2 e 3) baseiam-se nos exercícios de “Estudo de Panejamento” e “Estudo de Figura com Panejamento” de *“The Natural Way to Draw”* de Kimon Nicolaides. Como afirma Nicolaides, a necessidade de estudar a representação de panejamento é evidente, tendo em conta que o estudante irá provavelmente dedicar muito mais tempo ao desenho da figura com roupa do que ao nu. Na primeira aula o aluno irá centrar-se no uso do lápis de grafite, mais precisamente os lápis 2B e 4B. Os alunos deverão concentrar atenções em construir a figura tendo em conta 4 tonalidades : o claro, o cinzento claro, o cinzento escuro e o preto. As construções deverão ser esquematizadas de modo a simplificar a concepção do desenho. Segundo Nicolaides, o desenho deverá ser tão claro que deverá reter toda a informação necessária para uma possível concepção de uma escultura de madeira da figura. Nicolaides indica que o modo de testar se o desenho está devidamente claro e simplificado, seria imaginar

que um insecto percorre a superfície da figura horizontalmente, deixando um rasto por onde passa. O percurso horizontal deste insecto deverá ir a cima e a baixo, desde as bases até aos cumes do panejamento.



Chapel of the Arena, Padua
VISION OF SAN GIOVACCHINO (DETAIL) BY GIOTTO
Wherever the drapery is held, as at the knee and the elbow, that point becomes a hub from which the folds radiate.

Fig. 38 – Exemplo de estudo de panejamento em “*The Natural Way to Draw*” de Kimon Nicolaides.



STUDENT DRAWING OF DRAPERY

Fig. 39 - Exemplo de estudo de panejamento em “*The Natural Way to Draw*” de Kimon Nicolaides.

Este trilho seria comparável a percorrer uma trajetória sobre uma paisagem, explorando vales e montanhas. Não poderá assim haver intervalos ou secções que não façam sentido no encadeamento da figura. Todos os elementos deverão ter uma explicação ou lógica visual.

Ao finalizar a Aula 2 obtiveram-se bons resultados por parte dos alunos, entre os quais gostaria de realçar os seguintes desenhos



Fig. 40 – Aula 2. Estudo de figura com panejamento. Grafite.



Fig. 41 – Aula 2. Estudo de figura com panejamento. Grafite.



Fig. 42 – Aula 2. Estudo de figura com panejamento. Grafite.

A aula 3 consistiu numa abordagem semelhante, contudo desta vez os materiais sugeridos foram o carvão para o modelo, e o giz para o panejamento. Como nos sugere Nicolaides em *“The Natural Way to Draw”*, o aluno deverá considerar a figura e o panejamento como um só elemento. O panejamento segue a forma da figura, sugerindo o movimento ou ação desempenhado pela figura. As imagens seguintes são ilustrativas dos resultados obtidos pelos alunos.



Fig. 43 - Aula 3. Estudo de figura com panejamento. Carvão e giz.



Fig. 44 – Aula 3. Estudo de figura com panejamento. Carvão e giz.



Fig. 45 – Aula 3. Estudo de figura com panejamento. Carvão e giz.



Fig. 46 – Aula 3. Estudo de figura com panejamento. Carvão e giz.



Fig. 47 – Aula 3. Estudo de figura com panejamento. Carvão e giz.



Fig. 48 – Aula 3. Estudo de figura com panejamento. Carvão e giz.

6.2. Parte II : Narrativa, movimento, e intervenção no espaço

A segunda fase da unidade curricular corresponde a um exercício de simulação de intervenção direta no espaço através do desenho, sendo desenvolvida no contexto de pedagogia de projeto, descrito na primeira parte do presente relatório.

Tendo em conta os conceitos apreendidos nas três aulas anteriores, a nível de representação do corpo e figura humana, os alunos deveriam agora centrar-se em desenvolver narrativas visuais, que demonstrassem a figura humana em movimento, através de uma abordagem do tema “desporto”. Essas narrativas visuais teriam como finalidade uma intervenção direta no espaço físico escolar, mais precisamente no ginásio da escola.

Esta fase, começou com uma aula de apresentação, na qual se expôs a noção de arte pública, como forma de intervenção social e interação comunitária. Foram expostos aos alunos vários exemplos de intervenção direta no espaço físico, a nível de projetos de arte pública e arte urbana, que pudessem ilustrar de alguma forma o potencial das relações entre Arte e Escola como espaço público, mas também como espaço de construção crítica, de conhecimento atual, social, transdisciplinar, global e complexo. O conceito de expressão artística foi aqui apresentado como um modo de ensaiar possibilidades de ação e transformação, mediante o debate criativo em equipa.

No seguimento desta apresentação formaram-se quatro grupos de trabalho, nos quais os alunos iriam trabalhar colaborativamente. Cada grupo de trabalho teria a função de desenvolver uma proposta visual de intervenção direta no espaço físico escolar (o ginásio da escola).

Recorrendo a um debate conjunto, em que todos participaram com sugestões, os alunos adotaram ideias e conceitos centrais a desenvolver por cada grupo. O tema principal a trabalhar seria “desporto”, contudo cada grupo adotou e apresentou temas secundários através dos quais iriam estabelecer uma relação visual com o tema “desporto”.

Foi também apresentada uma maquete do ginásio da escola. Através desta maquete,

os alunos iriam simular a intervenção no espaço. Foram feitas fotografias das diferentes componentes da maquete (chão, paredes e teto). Essas fotografias foram impressas em formato A2. Deste modo os alunos puderam desenhar sobre estas impressões e simular a sua intervenção no espaço. As diversas partes que compõem esta maquete desmontável, nomeadamente as paredes laterais, teto, e chão do ginásio, serviram deste modo como um campo de ensaio e experimentação para uma possível intervenção no espaço escolar.

6.2.1 Aula 4 : Apresentação sobre arte urbana, arte pública e intervenção no espaço

Durante a presente aula foi feita uma apresentação aos alunos de trabalhos e práticas artísticas exemplificativas de conceitos como arte pública, intervenção no espaço, e narrativa visual. Fez-se uma análise e exposição de alguns trabalhos de artistas contemporâneos, como é possível constatar nas imagens que se seguem.

A seleção de trabalhos mostrados aos alunos foi altamente influenciada pelos seus interesses, com o objectivo de potenciar o seu envolvimento no projeto.



Fig. 49. *New Work*, Andrew Schoultz, . Morgan Lehman Gallery. Nova Iorque. 2013.

O trabalho de Andrew Schoultz consiste em uma abordagem pictórica de comentários sociais e políticos. Através das suas pinturas, desenhos, murais e instalações, Schoultz usa símbolos e iconografia para ilustrar questões centrais da vida cotidiana contemporânea nos Estados Unidos da América.



Fig. 50 - *Three Crying Horses*. Acrílico e tinta em papel. Andrew Schoultz, 2011.

Embora trabalhe com galerias e museus, desenvolve muitas vezes murais e instalações públicas em grande escala, com a intenção de disponibilizar o seu trabalho

para o público em geral. Através de camadas densas e caóticas, as suas imagens e narrativa, exploram cenas como derrames de petróleo, crises ambientais, desastres naturais, e temas políticos: como a guerra e a corrupção, a economia da globalização e do capitalismo. O artista absorve informação, e apropria-se dela. Em seguida, reconstitui-a e apresenta-a de uma nova forma. A história política e os seus temas são de particular interesse para Andrew. O artista constantemente lê, pesquisa, e observa os desenvolvimentos históricos, assim como questões sociais ao seu redor. A forma como toma posse de informações, é personalizada através da sua própria linguagem visual. Atualmente vive e trabalha em Los Angeles.



Fig. 51 – Vista parcial de instalação na Galeria de Arte do Museu de Monterey, Estados Unidos da América.

Andrew Schoultz.

Os emblemáticos murais do artista plástico português Rigo 23, na cidade de São Francisco, são elaborados tendo em conta estratégias semelhantes, como é possível ver na figura 53. Em *Extinct* – projeto de arte pública- o artista chama atenção para causas de natureza ambiental, nomeadamente o uso descontrolado de combustíveis fósseis.



Fig. 52 –*Extinct*. São Francisco Rigo 23. Projeto de Arte pública.

Em *Autonomous Intergalactic*, Rigo 23, apresenta uma colaboração interdisciplinar com tecelões, costureiras, pintores, carpinteiros, e ativistas culturais, da comunidade indígena de Chiapas, México. Tomando a forma de um ambiente escultural em larga escala, este projeto de Rigo 23 para a galeria REDCAT em Los Angeles, é o resultado do contacto direto do artista com as entidades governamentais em Chiapas, que representam os interesses das comunidades autónomas e artesanais em toda a região. A exposição está organizada em torno do tema "*Another World, Another Path*".

Com base na iconografia e imagens características da cultura local, a exposição tenta criar consciência e chamar atenção para a luta da comunidade em termos de autonomia face à globalização. As possibilidades de diálogo intercomunitário através de esculturas, tapeçarias, pinturas, e murais, dão forma à voz da comunidade indígena de Chiapas. As constelações planetárias e naves espaciais vegetais que formam a base da exposição, ilustram as crenças da comunidade assim como as convicções políticas do

movimento separatista que reivindicam. A sua crença na redistribuição da propriedade da terra, é também tema central em foco.



Fig. 53. *Autonomous Intergalactic*. Rigo 23. Galeria REDCAT, Los Angeles. Intervenção social, arte política, e interação com comunidades locais.

Através de um sistemático trabalho de colaboração com a comunidade local, Rigo 23 trabalha aqui com artistas, artesãos, e produtores de Chiapas, tentando visar, gerar atenção, e difundir a ideologia política e cultural do movimento zapatista.



Fig. 54 - *Autonomous Intergalactic*. Rigo 23. Galeria REDCAT, Los Angeles. Projeto artístico em interação com comunidade local.



Fig. 55 – *Autonomous Intergalactic*. Galeria REDCAT, Los Angeles. Rigo 23. Intervenção social, arte política. Projeto artístico em interação com comunidade local.



Fig. 56 - *Autonomous Intergalactic*. Galeria REDCAT, Los Angeles. Rigo 23. Intervenção social, arte política. Projeto artístico em interação com comunidade local.

O trabalho de Raymond Pettibon foi também apresentado aos alunos durante a presente aula. A linguagem utilizada pelo artista fortemente dotada de um sentido narrativo, em associação com uma forte presença da figura humana, por inúmeras vezes em temas relacionados com desporto, fez com que o trabalho deste artista plástico fosse por mim selecionado para exposição aos alunos. O artista recorre também por inúmeras

vezes à representação direta nas paredes de galerias, ou também a projetos de carácter público e comunitário.



Fig. 57 – *Baseball series*. Raymond Pettibon. Representação do corpo. Conceito de desporto e figura humana em movimento.

Pettibon trabalha principalmente com tinta da china em papel e muitos dos seus primeiros desenhos são a preto e branco. Por vezes apresenta cor através do uso de lápis, aguarela, colagem, guache ou tinta acrílica. Os desenhos de Pettibon abrangem um largo espectro de temas relativos à cultura americana, mencionando especificamente a literatura, os desportos, a religião, a política e a sexualidade. Os motivos são variados e não parecem respeitar uma lógica criteriosa. As obras de Pettibon combinam no papel a imagem desenhada e textos. As passagens utilizadas pelo artista são retiradas de literatura e também é utilizado o texto escrito pelo próprio. Algumas imagens aparecem sós, mas na maioria das vezes elas estão emparelhadas com excertos escritos à mão e citações. Estas citações por vezes são de outros autores, entre eles, Henry James, John Ruskin, Christopher Marlowe, William Faulkner, James Joyce, e outros.



Fig. 58 – Vista de instalação. Raymond Pettibon. Regen Projects, Los Angeles 1998.



Fig. 59 – Vista de instalação. Raymond Pettibon. Contemporary Fine Arts Berlin, 2008.



Fig. 60 – Projeto *High Line*. Raymond Pettibon.

Para o “High Line”, projeto de arte pública para o Departamento de Parques e Recreação da cidade de Nova Iorque, Pettibon criou em 2010, um trabalho da sua famosa série de desenhos de basebol. Com pinceladas densas e linhas expressionistas, Pettibon transmite o movimento e dinamismo de um jogo entre os *Boston Red Sox* e os *Brooklyn Dodgers*. O desenho evoca uma longa história bem conhecida para os fãs de basebol. “Jackie” refere-se a *Jackie Robinson*, o primeiro americano Africano a jogar na “*Major League*”.

Para finalizar a presente aula, foi apresentada aos alunos uma maquete do espaço no qual deveriam planear a sua intervenção artística – o ginásio da escola. Dividiu-se a turma em 4 grupos, cada qual com um tema para desenvolver. Os alunos ficaram encarregues de fazer uma recolha e levantamento de material visual relacionado com os seus temas, no qual se iriam basear para desenvolver os projetos nas aulas seguintes.

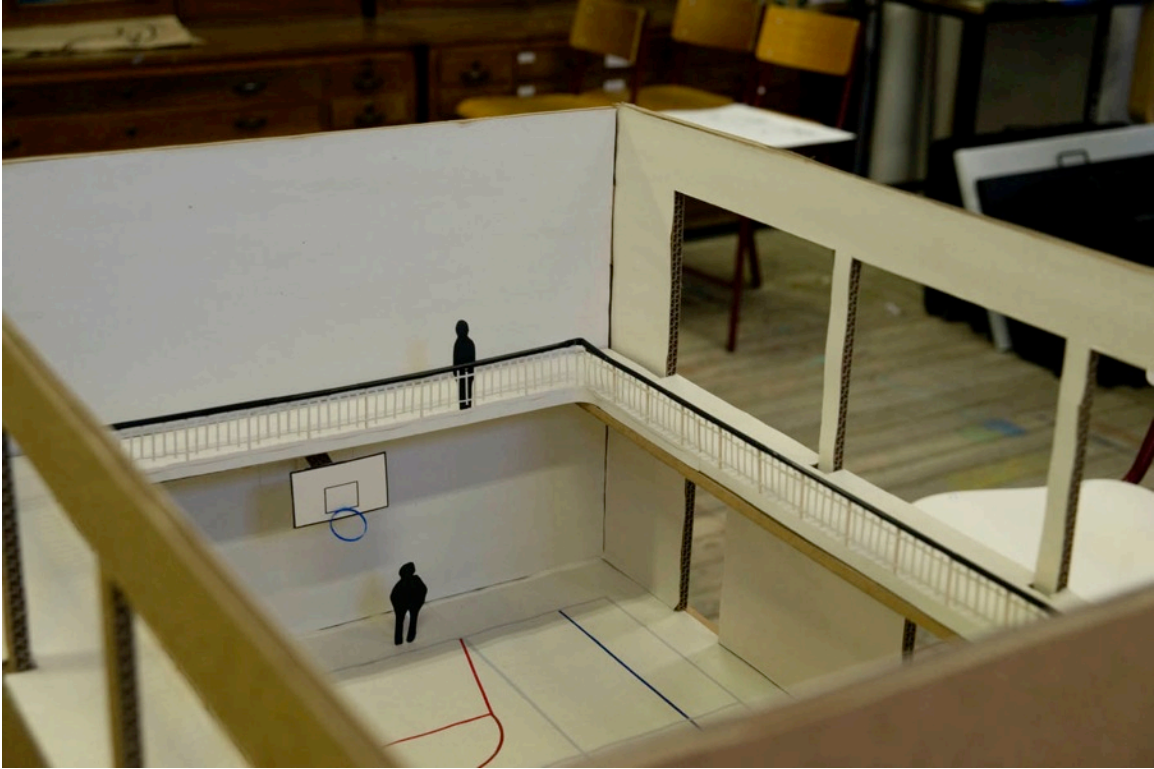


Fig. 61 – Maquete do ginásio da escola Maria Amália Vaz de Carvalho.



Fig. 62 – Fotografia da maquete do ginásio – parede.

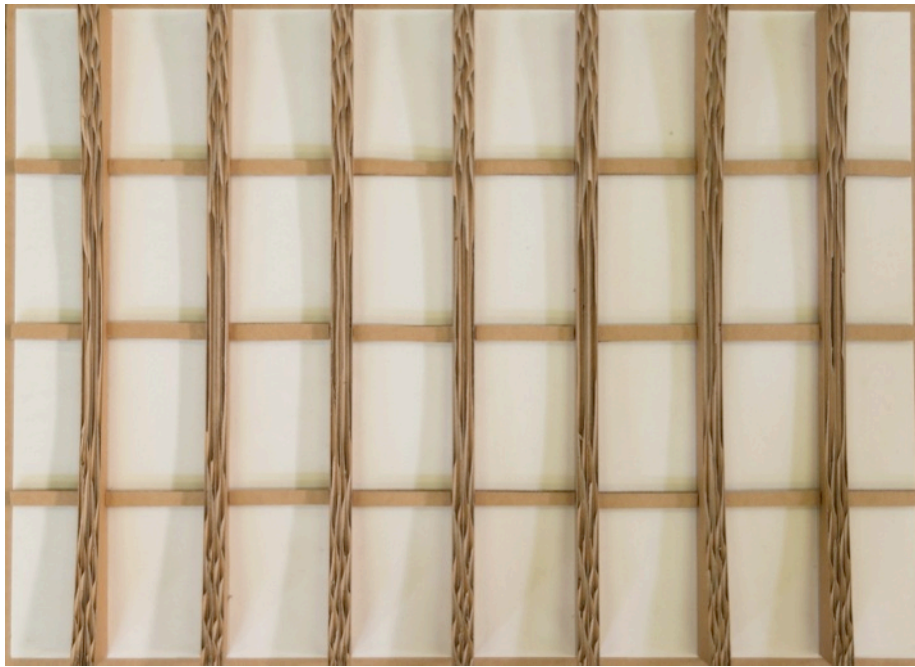


Fig. 63 – Fotografia da maquete do ginásio – tecto.

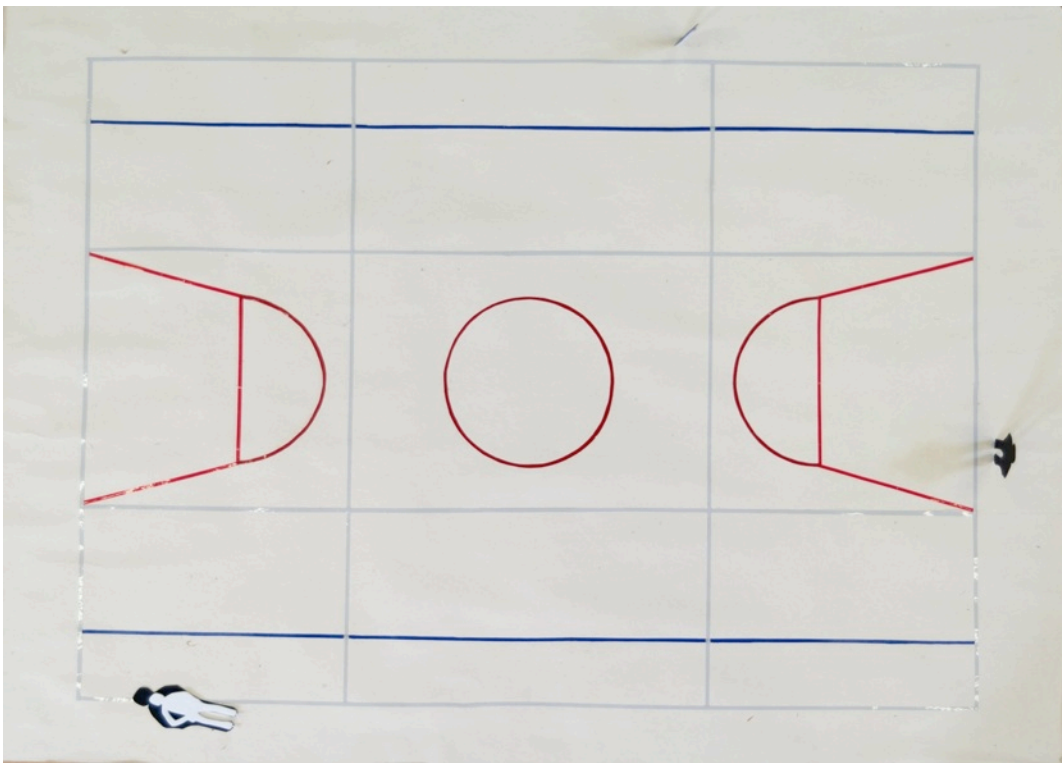


Fig. 64– Fotografia de maquete do ginásio – chão.

6.2.2. Aulas 4 e 5 : Construção de narrativas visuais e simulação em maquete de intervenção no espaço físico - processo e resultados

As aulas 4 e 5 consistiram na construção das narrativas visuais, e na representação dessas narrativas em fotografias impressas em formato A2 das diversas partes representativas do ginásio da escola. Como referido anteriormente, através de diálogo conjunto, os alunos organizaram-se em quatro grupos, cada um dos quais adotando um tema diferente que iria relacionar com o tema primário “desporto” na construção da sua narrativa visual. Assim sendo o grupo 1 ficou encarregue de desenvolver o tema “Desporto e Saúde”; o grupo 2 “Desporto e Movimento”; o grupo 3 “Desporto e Natureza”; e por último o grupo 4 ficou encarregue de desenvolver a temática “Desporto e Prática Artística”.

As narrativas evoluíram partindo de material fotográfico pesquisado e recolhido previamente pelos alunos. As imagens que se seguem são representativas do processo e resultados obtidos. Esta sucessão de trabalhos é aqui exposta mediante a apresentação de duas aulas de 90 minutos. Uma primeira dedicada á construção das narrativas, e uma segunda que se centrou na aplicação e transferência dessas narrativas para as fotografias da maquete impressas em formato A2.



Fig. 65 – Aula 4. Propostas gráfica do grupo 1. Exercício de narrativa visual e intervenção no espaço.

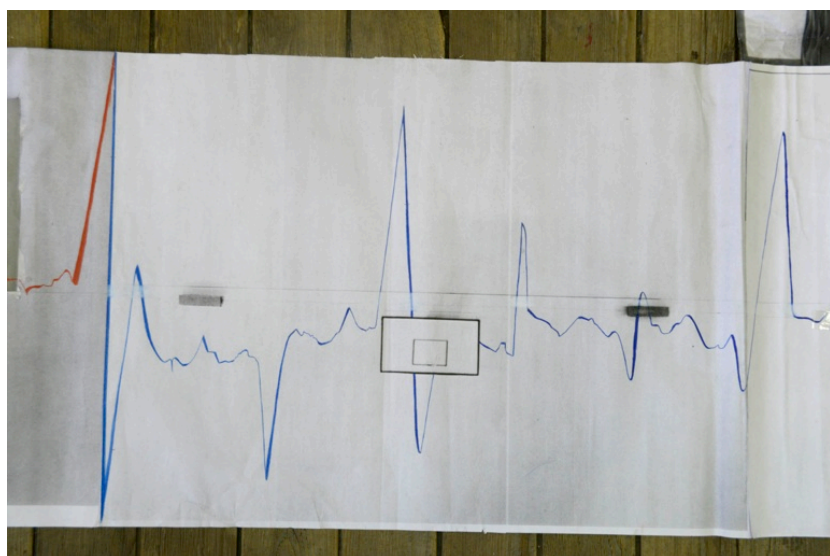


Fig. 66 – Aula 5. Proposta do Grupo 1. Desenho em fotografia de maquete. Simulação de intervenção no ginásio da escola.



Fig. 67 – Aula 5. Proposta do Grupo 1. Desenho em fotografia de maquete. Simulação de intervenção no ginásio da escola.



Fig. 68 - Aula 5. Proposta do Grupo 1. Desenho em fotografia de maquete. Simulação de intervenção no ginásio da escola.



Fig. 69 - Aula 5. Proposta do Grupo 1. Desenho em fotografia de maquete. Simulação de intervenção no ginásio da escola.



Fig. 70 - Aula 4- Proposta de narrativa visual do Grupo 2.

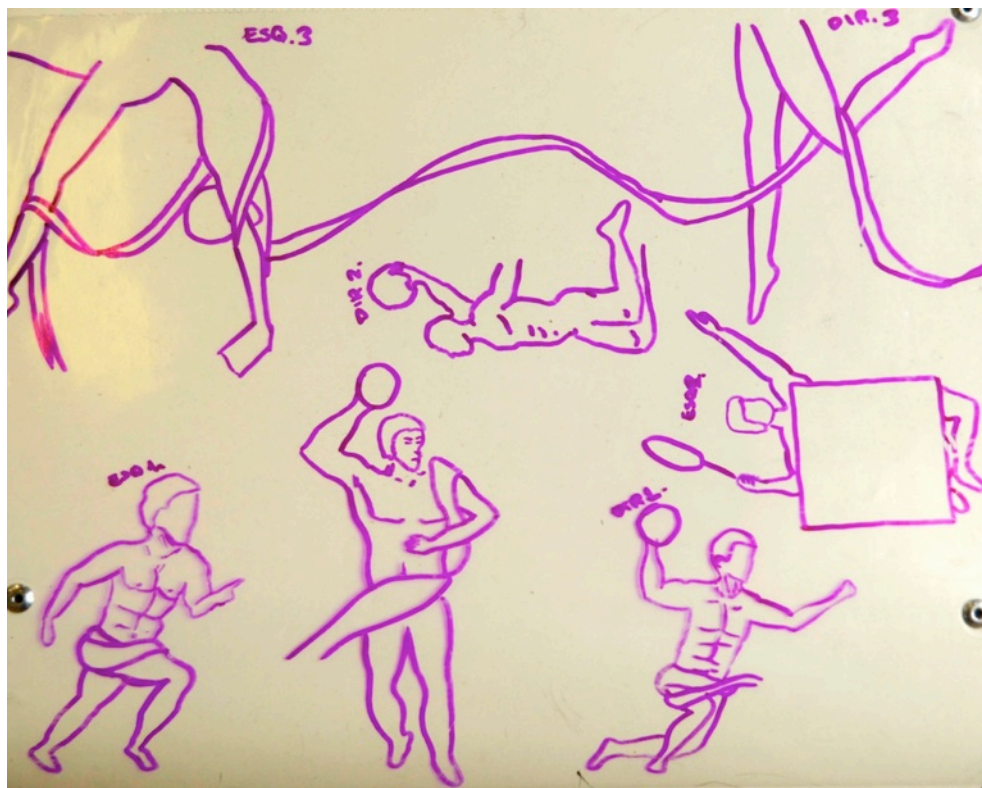


Fig. 71 – Aula 4- Proposta de narrativa visual do Grupo 2.



Fig. 72 – Aula 5. Trabalho desenvolvido pelo grupo 2. Representação em fotografia de maquete.

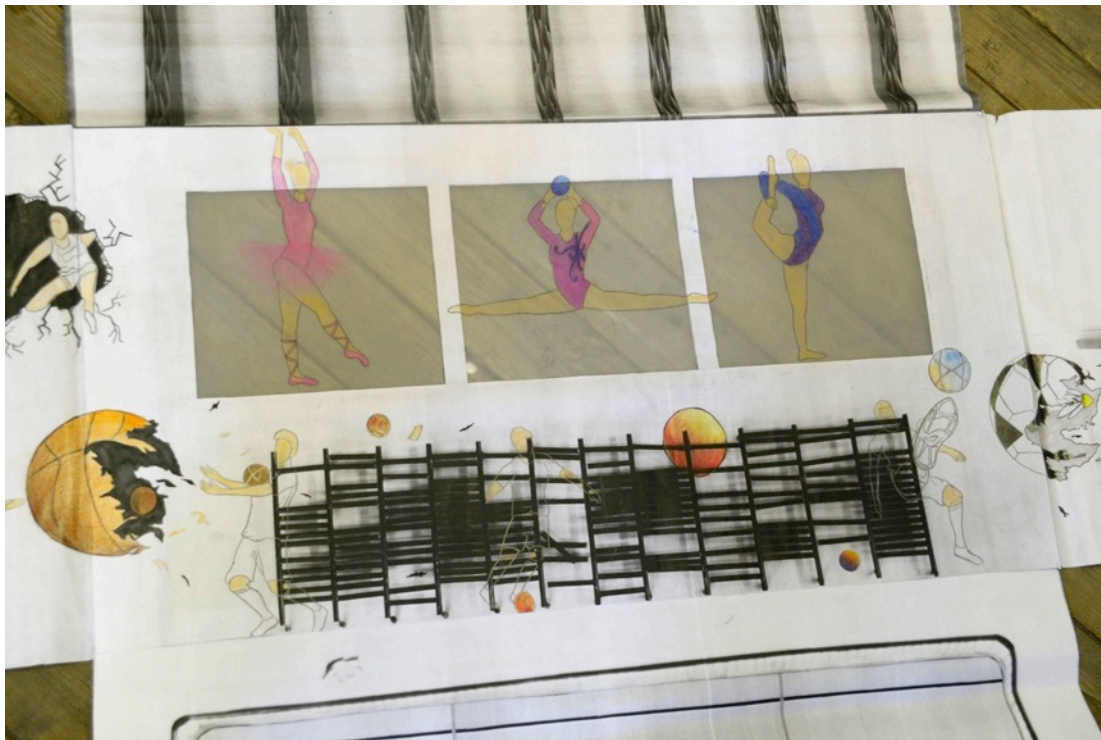


Fig. 73 – Aula 5 . Trabalho desenvolvido pelo grupo 2. Representação em fotografia de maquete.



Fig. 74 Aula 5 . Trabalho desenvolvido pelo grupo 2. Representação em fotografia de maquete.

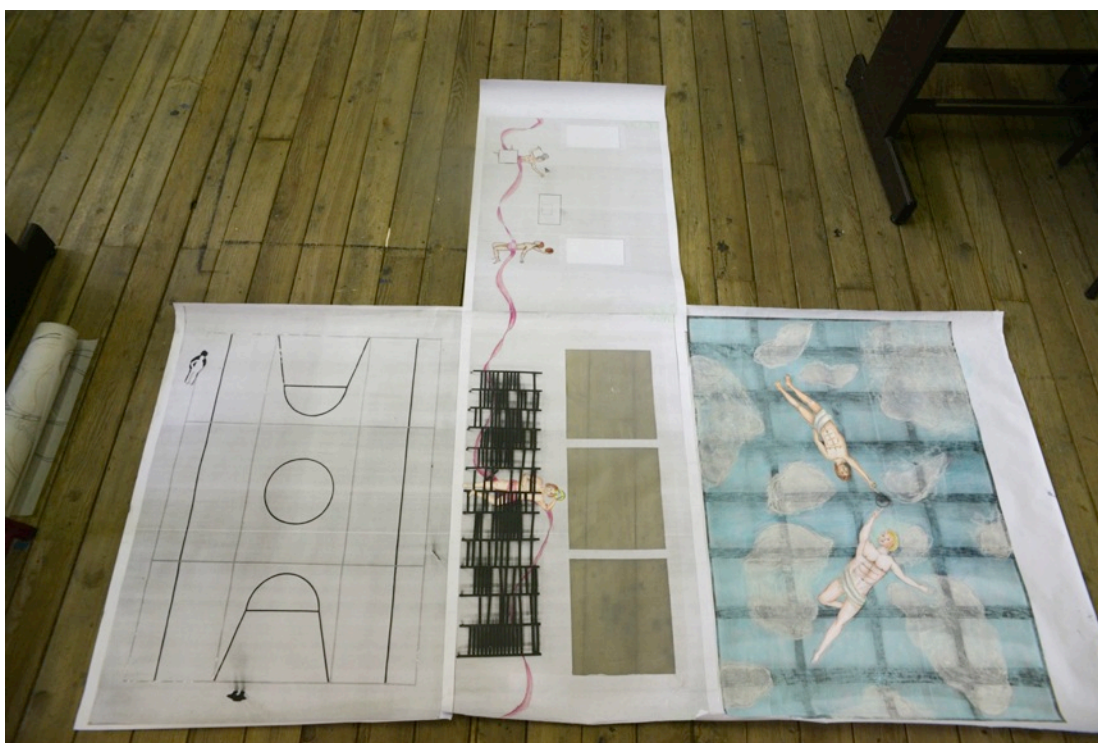


Fig. 75 – Aula 5 . Trabalho desenvolvido pelo grupo 4. Representação em fotografia de maquete.



Fig. 76 – Aula 5 . Trabalho desenvolvido pelo grupo 4. Representação em fotografia de maquete.

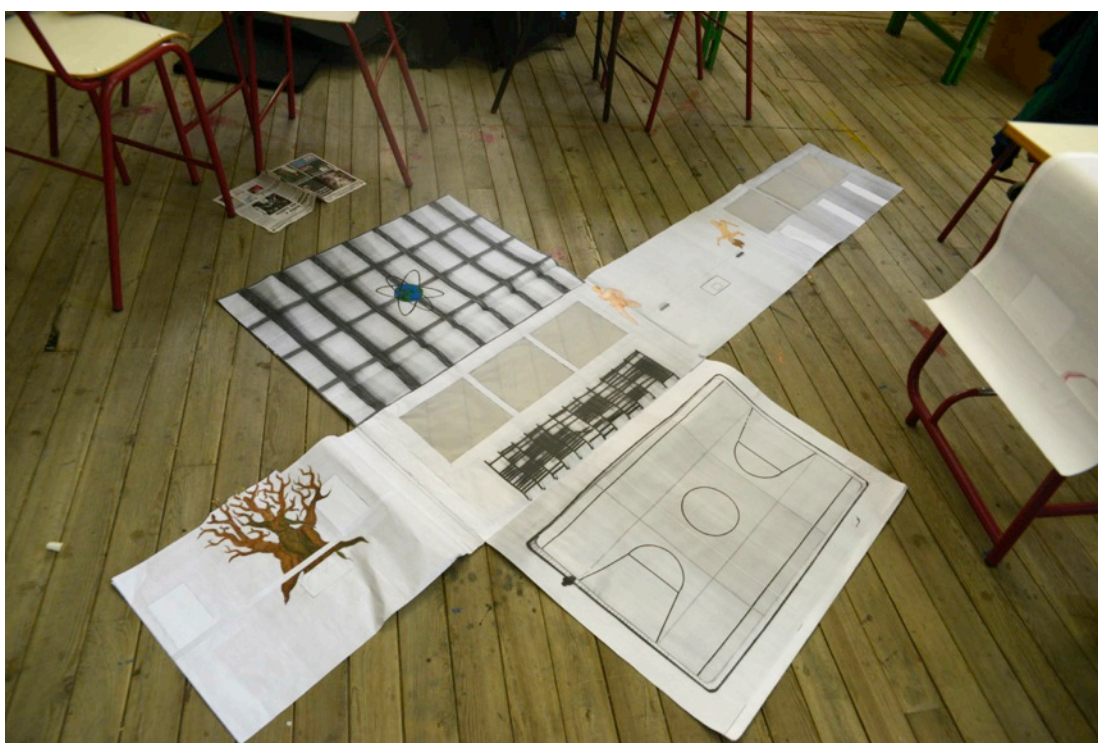


Fig. 77- Aula 5 . Trabalho desenvolvido pelo grupo 3. Representação em fotografia de maquete.



Fig. 78- Aula 5 . Trabalho desenvolvido pelo grupo 3. Transferência de desenho para fotografia de maquete através do uso de papel vegetal.



Fig. 79- Aula 5 . Trabalho desenvolvido pelo grupo 3. Representação em fotografia de maquete.

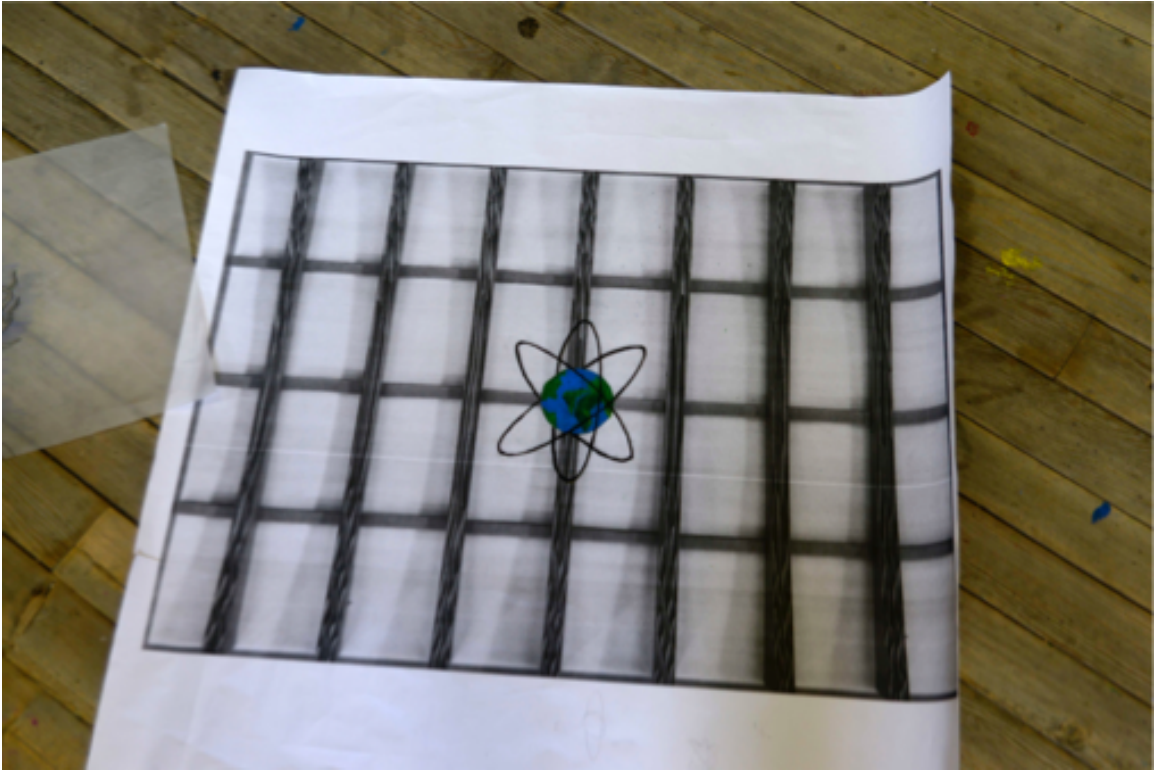


Fig. 80 – Aula 5 . Trabalho desenvolvido pelo grupo 3. Representação em fotografia de maquete.

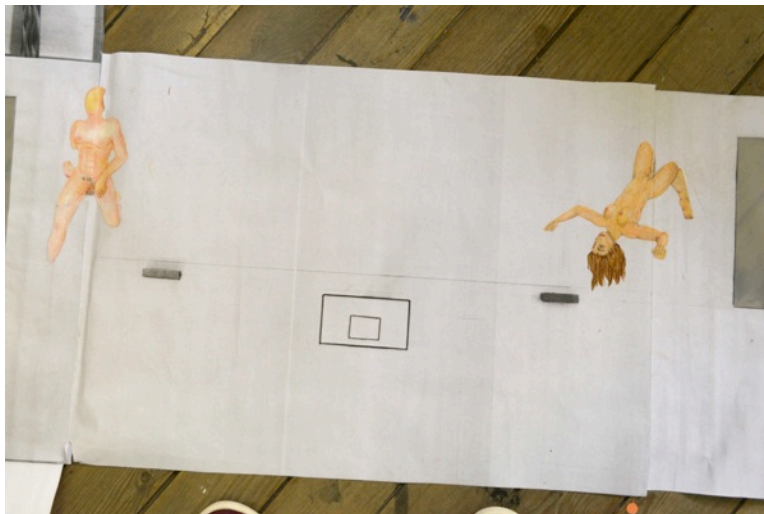


Fig. 81 – Aula 5 . Trabalho desenvolvido pelo grupo 3. Representação em fotografia de maquete.

6.2.3. Aula 6: Montagem em maquete – simulação

Uma última sessão foi realizada, onde se procedeu à montagem de uma narrativa visual aplicada na verdadeira maquete do ginásio. Esta simulação foi realizada pelo grupo 4, que desenvolveu o seu projeto tendo em conta o tema “Desporto e Prática Artística”. Os alunos inspiraram-se na estética visual presente nas pinturas da Capela Cistina, para desenvolver o seu projeto. Foi feita uma representação de figuras parcialmente nuas que parecem adotar poses e ações relacionadas com diversas modalidades desportivas. As imagens que se seguem são representativas dessa montagem durante a aula.

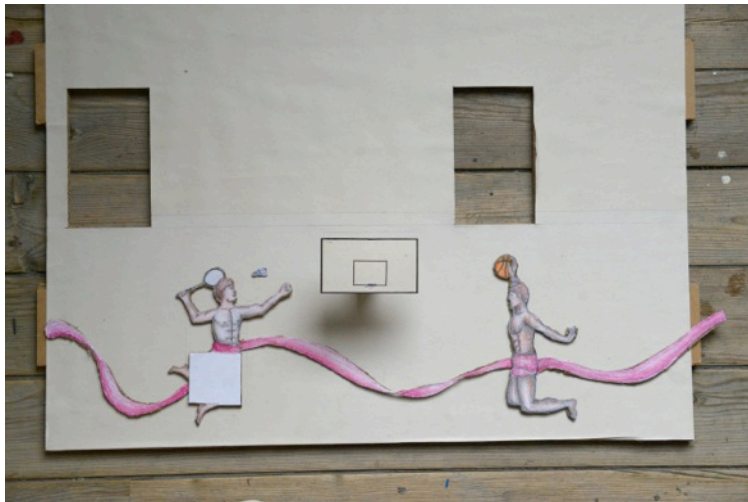


Fig. 82 – Aula 6. Montagem em maquete. Proposta do grupo 4.



Fig. 83 – Aula 6. Montagem em maquete. Proposta do grupo 4.



Fig. 84 – Aula 6. Montagem em maquete. Proposta do grupo 4.



Fig. 85 – Aula 6. Montagem em maquete. Proposta do grupo 4.



Fig. 86 – Aula 6. Montagem em maquete. Proposta do grupo 4.



Fig. 87 – Aula 6. Montagem em maquete. Proposta do grupo 4.

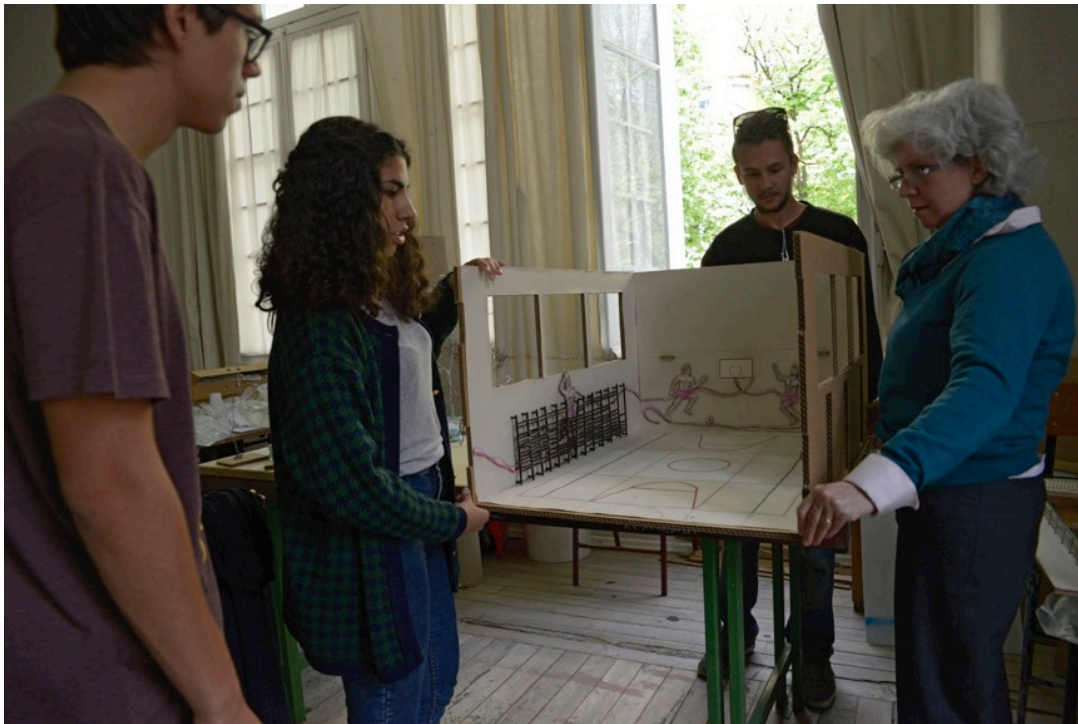


Fig. 88 – Aula 6. Montagem em maquete. Proposta do grupo 4.

7. Avaliação e análise de resultados

As diferentes fases do exercício permitiram uma avaliação na qual se considerou todo o percurso de construção de ideias e de aplicação dos conteúdos programáticos.

A avaliação foi contínua e integrou as modalidades formativa e sumativa, sendo a avaliação formativa resultante da constante interação entre o professor e aluno. Esta deverá potenciar novas aquisições de conhecimento. Por outro lado a avaliação sumativa traduz o nível de aquisição de conhecimentos por parte do aluno no final da unidade didática.

O processo de avaliação adotado está sujeito a critérios normativos definidos coletivamente com os professores do grupo de artes visuais da escola (anexo 2). Esta avaliação tem o intuito de ser materializada numa escala numérica, contudo não deixa de ter em conta a valorização da aprendizagem individual e da evolução de cada aluno.

Tal como exposto nos critérios de avaliação da disciplina de Desenho A (anexo 2), gostaria de realçar os seguintes parâmetros:

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

Considerou-se a avaliação do domínio cognitivo dos conteúdos programáticos, nomeadamente os vocábulos específicos da área do desenho. A qualidade dos resultados (imagens e objetos visuais) é avaliada tendo em conta a coerência de fatores que estruturam ou condicionam.

Na ponderação da avaliação, a aquisição de conceitos e a concretização das práticas, definem, no total, 90% da nota atribuída. Segundo a Professora Conceição Ramos, nesta ponderação são consideradas as competências técnicas, conceptuais e processuais. Este domínio refere-se especificamente aos conceitos constantes nos

conteúdos programáticos e na correta aplicação desses vocábulos. São sobretudo valorizadas as capacidades de análise e representação de objetos e figuras, assim como os processos analíticos de desenho à vista. Estes processos passam por analisar corretamente as noções de proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria, pontos de inflexão e de contorno. Todos estes pontos devem ser desenvolvidos em conformidade com uma capacidade de síntese gráfica. Será avaliada também a adequação da formulação gráfica à sua função. Para que estes processos sejam aplicados corretamente, o aluno deverá dominar a organização formal e cromática apropriadamente, articulando-as com a expressão gráfica adequada, e correto enquadramento na página.

Os 10% complementares na atribuição da nota final, correspondem ao desenvolvimento de valores e atitudes. Aqui se destacam a envolvimento do aluno no processo, a sua participação, iniciativa, e valorização estética assente no conhecimento de obras relevantes.

A unidade foi pensada, em toda a sua organização, de modo a que os alunos fossem levados ao sucesso. Poderei afirmar que isso realmente aconteceu, todavia em diferentes níveis de desempenho. Assim sendo, realço a importância de haver uma escala numérica de diferenciação. A interação e cooperação entre alunos, fez com que fosse mais difícil comparar o rendimento entre uns e outros, a nível dos trabalhos de grupo e também nos seus percursos individuais (Perrenoud, 1993). A escala utilizada pela Professora Conceição Ramos para avaliação, oscilou entre os 0 e os 20 valores.

Os resultados referentes á primeira fase do exercício (Parte I - *Representação*), foram bastante satisfatórios como é possível constatar no documento anexo 3. Os alunos demonstraram, no geral, aptidões e capacidade satisfatória de resolução dos exercícios propostos. Alguns alunos revelaram desempenhos excepcionais tendo em conta os critérios de avaliação mencionados. Foi com satisfação que pude observar, ao longo dos quatro exercícios propostos, uma gradual melhoria na representação, e progressiva aquisição dos conceitos referentes à representação da figura. As abordagens seguiram uma lógica de aperfeiçoamento, tendo culminado com os desempenhos mais expressivos e significativos no exercício final. As notas oscilaram entre os 10 valores e os 19 valores. Os exercícios foram avaliados individualmente na presença dos alunos, mediante um diálogo

construtivo, no qual se evidenciaram os elementos construtivos e diminutivos dos seus trabalhos, num panorama formal e plástico. As notas atribuídas a cada exercício, contribuíram para a formulação da nota final referente ao primeiro período de avaliações.

A avaliação da segunda fase da unidade didática (anexo 3), seguiu um processo próprio que passo a esclarecer de seguida. A cada grupo foi atribuída uma nota relativamente ao seu projeto. Para atribuição desta nota, teve-se em conta o conceito do seu trabalho, a capacidade de concretização da proposta, e a apresentação do conceito realizada em aula pelos alunos. A avaliação destas três dimensões resultou numa nota final para cada grupo. Posteriormente foi atribuída uma nota individual a cada aluno, tendo em conta o seu desempenho pessoal, protagonismo, e participação no exercício. Foi também concedida uma nota individual para cada aluno, referente à sua prestação no que toca a atitudes e valores. A nota individual representou 70% da nota final do 3º período de avaliações, enquanto que a nota do grupo representou 20% e a referente às atitudes e valores, 10% .

Os alunos responderam com entusiasmo ao projeto, e as propostas desenvolvidas foram convincentes. Poderá considerar-se que as representações da figura humana em movimento foram satisfatoriamente alcançadas. Pude constatar contudo, alguma dificuldade na transição da primeira fase da unidade curricular (em que os alunos desenvolveram o desenho de observação de modelo) para a segunda. Quando deparados com o processo de criação de novas imagens e narrativas, sem um referente visual direto, os alunos acusaram alguma dificuldade. Contudo como se poderá observar mediante uma análise dos resultados conseguidos, essas dificuldades foram claramente superadas. Constatei uma forma de pensar e planear o desenho e composições plásticas, que não descartou as características físicas do espaço para o qual a intervenção estava a ser planeada (o ginásio da escola). Todas as propostas desenvolvidas pelos quatro grupos em questão, consideraram as características físicas do espaço, adaptando as suas propostas em função da arquitetura, o que por sua vez demonstra uma total compreensão dos conceitos apresentados em aula, referentes a práticas artísticas contemporâneas relacionadas com arte pública, instalação, e intervenção no espaço.

Reflexões Finais

O método adotado para este projeto, no qual se converteu a sala de aula em laboratório artístico, demonstrou ser uma experiência positiva para o ensino do desenho, tendo em conta que foi possível constatar uma superação da tradicional relação entre sujeito (aluno) e matéria de conhecimento (o desenho).

As práticas apresentadas levaram os alunos a atingir uma maior compreensão dos valores elementares e estruturais do desenho, para além de os levar a construir os seus próprios conceitos com maior entusiasmo e conseqüente empenho. Posso afirmar que se gerou uma nova consciência em sala de aula ao nível da aquisição de competências, que por sua vez guiou a processos que considero uma mais valia. Entre eles destaco: a intenção experimental e questionamento; o planeamento flexível; o sentido apurado de sensibilidade e originalidade; a crítica argumentativa.

O trabalho colaborativo entre alunos, implementado através da metodologia de projeto, demonstrou o quanto é necessário o professor entender o estudante como ser que integra diferentes dimensões e componentes em interação (entre as quais a afetiva, e a social) que deverão ser estimuladas. Segundo Read (1982) “o objetivo da educação, só pode ser o de desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do individuo.” O autor diz-nos que “como resultado das infinitas permutações da hereditariedade, o individuo será inevitavelmente o único, e essa singularidade, por ser algo que ninguém mais possui, será de valor para a comunidade. Ela pode ser uma maneira única de ver, pensar, inventar, expressar a mente, ou a emoção. Assim sendo a individualidade de um homem pode constituir um incalculável benefício para toda a humanidade”. Contudo “não tem nenhum sentido prático quando isolada”. Então “a educação deve ser um processo não apenas de individualização, mas também de integração, que é a conciliação entre a singularidade individual e a unidade social (Read, 1982).

Para além de terem sido alcançados os objectivos de um ponto de vista curricular e de aquisição de conhecimentos, relativamente à disciplina de Desenho A, pude constatar que os alunos desenvolveram a autoestima, a sensibilidade, a motivação, a

persistência, e acima de tudo a curiosidade por práticas artísticas atuais. Estes são fatores que valorizam a escola, trazendo-lhe contemporaneidade.

Em “A arte contemporânea para uma pedagogia crítica” (2015), Mónica Oliveira (2015) fala-nos de uma metodologia de aprendizagem por projetos dividida em diferentes fases. Entre as oito fases descritas pela autora, gostaria de destacar as seguintes: a discussão do projeto, a problematização, a contextualização, a pesquisa individual, as aulas práticas, e a discussão crítica e reflexiva. Na discussão do projeto, é submetida à apreciação dos estudantes uma proposta sobre arte contemporânea; na problematização são colocados assuntos, exemplos e situações ao dispor dos alunos; já na contextualização procede-se à localização histórica da temática (neste caso a contemporaneidade). A pesquisa individual (já na fase de implementação) é efectuada em regime de trabalho autónomo, e as aulas práticas centram-se na experiência como centro educativo. Por último a discussão crítica e reflexiva, tem como objectivo produzir conhecimento coletivamente (Oliveira, 2015). Assim sendo, a autora afirma que “tentando fazer justiça à diversidade da arte contemporânea e, tendo em consideração as suas próprias linguagens, a metodologia de projeto pressupõe uma aproximação à prática artística contemporânea, onde os modos de pensamento, compreensão, e expressão artística dos estudantes, se relacionam com a sua vida” (Oliveira, 2015).

Através deste projeto tentou-se aproximar os conteúdos da disciplina de Desenho A, às práticas artísticas contemporâneas, com o objectivo de encontrar um novo significado para os conteúdos curriculares junto dos alunos. Na tentativa de erguer uma ponte entre uma abordagem mais tradicional e próxima dos métodos clássicos, e uma aplicação do currículo mais íntima das práticas contemporâneas atuais, realizou-se o atual projeto.

Pude constatar através do processo, que ao iniciar a segunda fase da unidade curricular, o desenho deixou de ser apenas uma técnica, para ser valorizado como um ato criativo. Devo então acrescentar que durante esta segunda fase, o projeto despontou um carácter que se relaciona mais proximamente com criação. Assim sendo, seguindo a concepção pós-modernista, atuou-se num campo de tensão, entre tradição e inovação, conservação e renovação (Silva, 2010), adotando uma postura que se caracterizou pela

ação fluida, assente num vasto leque de possibilidades.

Bibliografia

ALARCÃO, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol.1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.

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.

Andrew Schoultz, *In This Day And Age Art Should Serve A Purpose*. Disponível em: <http://www.drawaline.de/blogs/artists/15196281-andrew-schoultz>

ARNOLDI, F. N. (2003) *Il disegno nella storia dell'arte italiana*. Carocci.

BARASCH, M. (1996). *Teorias del arte de Platon a Winckelman*. Madris: Alianza Editorial Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (Dezembro,2014). *Fórum de Educação para o Desenvolvimento – Memória* . Disponível em: http://www.cidac.pt/files/9814/2844/7944/Memria_Frum_ED_2014-1.pdf

BRENSON, M., OLSON, E. M. JACOB, M. J. (1995). *Culture In Action: A Public Art Program of Sculpture Chicago*. Bay Press.

CALADO, M. (2012). “*Desenhar o Corpo – Uma metodologia de ensino constante na arte ocidentarl*”, in *Representações do corpo na ciência e na arte* (p. 109-124). Disponível em : http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6484?locale=pt_PT

CASTRO, M. (1788). *Discurso sobre as utilidades do Desenho*. Lisboa: Casa Pia do Castelo de São Jorge de Lisboa. Disponível em: <http://purl.pt/320/4/#/0>

COMAR, P. (1992). *The Human Body. Image and Emotion*. London: Thames& Hudson.

CORREIA, L. M. (2006). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos nas Necessidades Educativas Especiais. Diversidades, paradigmas para a diferença*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

COSTA, L. X. (1936). *O ensino das Belas Artes na Obra do Real Palácio da Ajuda*. (Monografia). Faculdade de Letras Universidade de Coimbra. Coimbra.

DEWEY, John (1980). *Art as experience*. Nova Iorque: The Berkley Publishing Group,

DEWEY, John (2005) *Art as Experience*. Perigee.

EDWARDS, B. (1979). *Desenhando com o Lado Direito do Cérebro*. Editora Tecnoprint

S. A.

EFLAND, A., FREEDMAN, K., STUHR, P., (1996). “*Visions of Progress in 20th Century Art Education*”, in *Postmodern Art Education: An approach to curriculum*.

EFLAND, A., FEEDMAN, K., STUHR, P. (1996). *Postmodern Art Education: An approach to curriculum*. Virginia: The National Art Education Association

EFLAND, A. (1995). *Change in the conceptions of art teaching*, in Ronald W. Neperud (ed.), *Context, content and community in art education: beyond post modernismo*. Nova Iorque: Teachers College Press.

EISNER, E; ECKER, D. (1970). *Quality Education and Aesthetic Education*. In Pappas, George, (ed.). *Concepts in Art and Education*. Nova Iorque: Macmillan.

Escola Maria Amália Vaz de Carvalho. *Projeto Educativo 2013/2016*. Lisboa. Disponível em: http://moodle.esmavc.org/pluginfile.php/37290/mod_label/intro/PEE2013_16.pdf

Escola Maria Amália Vaz de Carvalho. *Regulamento Interno*. Lisboa. Disponível em: <http://www.esmavc.org/data/RI%20final%202018.pdf>

Estatutos da Academia De Bellas Artes de Lisboa. (1843). Lisboa: Impensa Nacional. Disponível em: <http://www.academiabelasartes.pt/textos/Estatutos%20Academia%20de%20Belas%20Artes.pdf>

FERREIRA, C. A. (2010). *Vivências de Integração Curricular na Metodologia de Trabalho de Projecto*. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18, 1, 91, 105.

Fundação Serralves. *Comunidades Rigo 23*. Disponível em: http://projetoescolas.serralves.pt/fotos/editor2/rigo_23.pdf

GUDE, O. (2004). *Postmodern Principles: In search of a 21st Century Art Education Art*, in *Art Education*, 57(1).

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

HERNANDEZ, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Ed. Artmed.

HUYSSSEN, A. (1992). *Mapping the Postmodern*. In Charles Jencks (ed.), *The Post-Modern Reader*. Nova Iorque: St Martin’s Press.

BIANCHETTI, L., MEKSENAS, P. (2008). *Trama do conhecimento: teoria e método escrita em ciência e pesquisa*. Campinas: Papirus.

- MORIN, E. (2000). *Os sete saberes para a educação do futuro*. São Paulo:Cortez.
- NICOLAIDES, K. (1941). *The Natural way to Draw*. Estados unidos da Améria: Houghton Mifflin.
- OLIVEIRA, E. S. (2010). *Educação Estética Visual Eco-necessária na adolescência. Sete décadas de design curricular em Portugal. Valoração do processo criativo pelo professor*. Coimbra: Minerva Coimbra.
- OLIVEIRA, M. (2015). *A Arte Contemporânea para uma Pedagogia Crítica*. Porto: Associação de Professores de Expressão e Comunicação visual – APECV.
- PANOFSKY, E. (2007). *O Significado das Artes Visuais*. Editorial Presença.
- PEDRO, A. (2012). *Desenho: (in)definições e (in)certezas*. In: *Desenhar, saber desenhar*. Lisboa, 2012. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10289>
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- RAMOS, A. (Coordenador/Autor); QUEIROZ, J., et al (2002) *Programa de Desenho A.11o e 12o Anos. Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Departamento do Ensino Secundário.
- RAMOS, C. (2010). *Desenhos: dinâmicas transdisciplinares*. Disponível em: <http://moodle.esmavc.org/mod/resource/view.php?id=21470>.
- READ, Herbert. (1982) *A Educação pela Arte*. Edições 70.
- RUSKIN, J. (1857). *The Elements of Drawing In Three Letters to Beginners*. Smith, Elder, & Co.
- SCHNEIDER, L. U. (2007), *Poética Visual em Construção: A Metamorfose expressiva da criança e a Educação (do) Sensível*. Centro de Educação Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2007-10-25T193600Z931/Publico/LETICIASCHNEIDER.pdf.
- SILVA, C. (2010). *A Cultura Visual na Educação Artística “Entre Sila e Carides”* . Dissertação de Mestrado em Educação Artística, apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Belas-Artes.
- SILVA, A., SAN PAYO, I. GOMES, C. (1992). *Áreas visuais e tecnológicas, manual para professores*.
- SOUSA, A. (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.

Só Pedagogia. (2008). *Pedagogia de Projetos*, Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php?pagina=2> consultado em 30 de Março de 2015.

STEINER, Arno. (1994) *A Expressão*. Porto: Livraria Civilização.

VALLE, I. R. *Pierre Bourdieu : A pesquisa e o pesquisador*. In Bianchetti, L., Meksenas, P. A. (2008). *Trama do conhecimento: teoria e método escrita em ciência e pesquisa*. (pp. 95-118). Campinas: Papirus.

VENTURI, L. (1984). *História da Crítica da Arte*. Lisboa: Edições 70.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. (2012) *Imaginação e Criatividade na Infância*. Lisboa: Dinalivro.

Anexos

Ministério da Educação
Departamento do Ensino Secundário

Programa de Desenho A

11º e 12º Anos

Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais

Autores

Artur Ramos (Coordenador/Autor)
João Paulo Queiroz
Sofia Namora Barros
Vítor dos Reis

Homologação
25/03/2002

A. Conteúdos (11º ano)

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.

<i>Item de sensibilização ou aprofundamento</i>	Conteúdos / temas
<i>sensibilização</i>	1. Visão 1.2. Transformação dos estímulos em percepções 1.2.1. O papel dos órgãos sensoriais: os olhos e a recolha da informação visual 1.2.2. O papel da cérebro: interpretação da informação e construção de percepções
<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, modos de conservação e reciclagem; suportes virtuais 2.2. Meios actuantes: riscadores (grafite, ceras, pastéis 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) 3.1.1.3. Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem e outros)
<i>Aprofundamento (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos)</i>	3.1.2. Modos de transferência 3.1.2.1. Quadrícula, decalque, pantógrafo 3.1.2.2. Projecção, infografia, fotocópia e outros processos fotomecânicos.
<i>aprofundamento</i>	3.2. Ensaios 3.2.1. Processos de análise 3.2.1.1. Estudo de formas <ul style="list-style-type: none">• Estruturação e apontamento (esboço)• Estudo de formas naturais (de grande e de pequena escala)• Estudo de formas artificiais (objectos artesanais e objectos industriais)• Estudo de objectos e contextos com apontamento das

	<p>convergências perspécticas</p> <ul style="list-style-type: none">• Estudo de contextos e ambientes (espaços interiores e exteriores, paisagem urbana e natural)• Estudo do corpo humano (introdução à anatomia e cânones)
<i>aprofundamento</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, articulação palavra/imagem• Invenção: construção de texturas, objectos e ambientes
<i>sensibilização</i>	<p>4. Sintaxe</p> <p>4.2. Domínios da linguagem plástica</p> <p>4.2.1. Forma</p> <p>4.2.1.2. Plano e superfície</p> <ul style="list-style-type: none">• Estruturas implícitas e estruturas explícitas• Formas modulares• Modulação do plano e retículas
<i>aprofundamento</i>	<p>4.2.2. Cor</p> <p>4.2.2.1. Natureza química da cor</p> <ul style="list-style-type: none">• Cor e pigmentos: comportamento dos pigmentos, absorção e reflexão selectivas
<i>aprofundamento</i>	<p>4.2.2.2. Misturas de cor</p> <ul style="list-style-type: none">• Mistura aditiva: cores primárias, cores secundárias e cores terciárias, cores complementares• Mistura subtractiva: cores primárias, cores secundárias e cores terciárias, cores complementares• Mistura óptica de cores
<i>sensibilização</i>	<p>4.2.3. Espaço e volume</p> <p>4.2.3.1. Organização da profundidade</p> <ul style="list-style-type: none">• Perspectiva à mão levantada• Perspectiva atmosférica
<i>aprofundamento</i>	<p>4.2.3.2. Organização da tridimensionalidade</p> <ul style="list-style-type: none">• Objecto: massa e volume• Escala: formato, variação de tamanho, proporção• Altura: posição no campo visual• Matéria: transparência, opacidade, sobreposição, interposição• Luz: claridade, sombras (própria e projectada), claro-escuro• Configuração: aberto, fechado, convexidade, concavidade• Textura

B. Sugestões Metodológicas Específicas (11ºano)

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.

Diário gráfico

Sinopse: utilização de um caderno portátil, que, à semelhança dos cadernos de Leonardo da Vinci ou dos diários de viagem de Goya ou Delacroix, funcione como um arquivo quotidiano através de vários tipos de registos gráfico ou escrito. Note-se que este caderno, tal como um diário, é de utilização pessoal, devendo a sua avaliação restringir-se à verificação da sua existência e uso.

“Booklet” de CD

Sinopse: execução de uma proposta de livro para um CD à escolha, que possa conter imagens, notas técnicas, fotos e outros. Simulação por protótipo.

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Estudo da figura humana

Sinopse: representação da figura humana tomando um aluno como modelo. Apontar os eixos estruturais nomeadamente a posição espacial divergente da cintura escapular em relação à cintura pélvica. Verificação da proporcionalidade global em relação ao número de cabeças para a estatura.

Previsão de tempos: 22,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Modelo de Gesso

Sinopse: estudo gráfico de modelos diversos de gesso ou de fibra. Atender à correcta inserção e ocupação na página.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Planta em contexto arquitectónico

Sinopse: representar uma planta ou árvore (de interior ou exterior) inserida num contexto arquitectónico. Verificar a correcção da perspectiva e anotar o contributo do elemento vegetal na percepção da escala da arquitectura.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Levantamento de um painel cerâmico

Sinopse: a partir de painel cerâmico pré existente (do património local) elaborar uma série de desenhos, com escala adequada, detectando e estudando aspectos como módulo/padrão, geometrias condutoras e jogos de cor. A partir destes estudos recriar o painel cerâmico, propondo alterações, tendo em vista uma possível concretização em atelier de cerâmica.

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Desenho de interpretação da forma de objectos mecânicos

Sinopse: realização de desenhos correspondendo a diversos cortes de objecto preferencialmente mecânico, que, após a sua sobreposição e tirando partido da opacidade e transparência, permitam, ao abrir ou ao retirar camada sobre camada, visualizar o interior ou mesmo o próprio funcionamento do objecto.

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Desenho de carácter arqueológico

Sinopse: tomando como modelos objectos ou fragmentos cerâmicos, pedras ou ossos, representar, à escala de um para um, diversas vistas e cortes dos mesmos. No caso de fragmentos, as representações devem incluir a reconstituição da peça. Utilizar os recursos gráficos adequados ao desenho arqueológico, como seja o claro-escuro através de trama de pontos.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Desenho de memória

Sinopse: a partir de uma imagem observada durante alguns minutos, ocultá-la e depois reproduzi-la de memória.

Previsão de tempos: 4,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Estudos de cor ambiente

Sinopse: realizar estudos rápidos a partir do natural que investiguem e explorem a variabilidade luminosa e cromática a que formas e objectos estão sujeitos no meio ambiente. Estes estudos podem ser complementados através de registos fotográficos de determinados elementos e/ou contextos efectuados ao longo do dia segundo intervalos de tempo regulares.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Desenhos de perspectiva

Sinopse: realizar registos a partir da observação do real (p.e., edificações, interiores arquitectónicos, ruas e ambientes urbanos) apontando a sua estrutura perspéctica.

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Gradientes

Sinopse: numa primeira fase, realizar desenhos, imagens ou composições visuais organizadas em profundidade usando um ou mais gradientes (interposição, efeitos de luz, posicionamento, textura, etc.). Numa segunda fase, criar *paisagens* abstractas, isto é, composições que sugiram paisagens naturais sem recorrer a formas e figuras familiares e apenas por manipulação dos factores de profundidade aprendidos (esta operação pode igualmente ser aplicada à recriação de imagens retiradas da história da arte).

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Claro-escuro

Sinopse: desenhar objectos ou agrupamentos de objectos (*naturezas mortas*) iluminados com projectores ou candeeiros de estirador, procurando sobretudo registar e compreender os valores lumínicos aí presentes e as alterações na leitura espacial por eles provocados.

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Desenho dos desenhos

Sinopse: escolha de um ou mais desenhos a partir do repertório da história da arte. Representação à vista desse exemplo atendendo às especificidades processuais do original e respectiva escala. Poderá haver lugar a uma segunda fase introduzindo-se variações. Analisar, comparar e discutir diferenças e semelhanças ao nível do sentido.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Visão, Matérias, Procedimentos, Procedimentos, Sintaxe e Sentido

Análise espaço-volumétrica

Sinopse: analisar graficamente pelo menos 10 pinturas ou desenhos de autores diferentes, procurando identificar e acentuar os meios, recursos ou sistemas usados para produzir profundidade e tridimensionalidade (valores lumínicos, sobreposição, perspectiva, textura, cor, etc.)

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

O desenho e o acidental

Sinopse: numa primeira fase, criação de padrões ambíguos (p.e., com pingos de tinta sobre papel molhado ou dobrando e pressionando uma folha de papel na qual se depositaram tintas de cores diferentes) e seu uso como fonte de *inspiração* na criação de representações identificáveis. Numa segunda fase, observação de formações nebulosas e formações rochosas particulares e seu registo rápido procurando representar formas e padrões por elas sugeridas.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Redução informativa

Sinopse: a partir de imagens previamente escolhidas (reproduções de obras de arte, imagens retiradas de meios de comunicação, fotografias feitas pelos alunos, etc.) criar padrões regulares que mascarem ou retirem informação visual. O exercício pode ser feito através da utilização de meios informáticos.

Previsão de tempos: 4,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

A. Conteúdos (12º ano)

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.

<i>Item de sensibilização ou aprofundamento</i>	Conteúdos / temas
<i>sensibilização (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos)</i>	<p>2. Materiais</p> <p>2.1. Suportes: papéis e outras matérias, propriedades do papel (espessuras, texturas, cores, resistência, estabilidade dimensional, permanência), formatos, normalizações e modos de conservação; suportes fotossensíveis e termosensíveis</p> <p>2.2. Meios actuantes: riscadores (grafite, carvão e afins), aquosos (aparos, aguada, têmperas, óleos, diluentes, vernizes e afins) e seus formatos (graus de dureza, espessuras e modos de conservação)</p> <p>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.</p>
<i>aprofundamento (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos)</i>	<p>3. Procedimentos</p> <p>3.1. Técnicas</p> <p>3.1.1. Modos de registo</p> <p>3.1.1.1. Traço: natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade)</p> <p>3.1.1.2. Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação)</p> <p>3.1.1.3. Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem e outros)</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 (objectos artesanais e objectos industriais) • Estudo de contextos e ambientes (espaços interiores e exteriores) • Estudo do corpo humano (anatomia e cânones) • Estudo da cabeça humana
<i>aprofundamento</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, repetição,

	<p>distorção e anamorfose</p> <ul style="list-style-type: none">• Infográfica: utilização de filtros, articulação palavra/imagem, ensaios de paginação e impressão• Invenção: criação de novas imagens para além de referentes
<i>sensibilização</i>	<p>4. Sintaxe</p> <p>4.2. Domínios da linguagem plástica</p> <p>4.2.1. Forma</p> <p>4.2.1.1. Traçados ordenadores</p> <ul style="list-style-type: none">• Regra de ouro• Consonâncias musicais• Outros sistemas geométrico-matemáticos
<i>aprofundamento</i>	<p>4.2.2. Cor</p> <p>4.2.2.1. Efeitos de cor</p> <ul style="list-style-type: none">• Contrastes cromáticos: contraste de cor em si, contraste simultâneo, contraste claro-escuro, contraste quente-frio, contraste de qualidade, contraste de quantidade• Pós-imagens e contraste sucessivo
<i>aprofundamento</i>	<p>4.2.3. Movimento e tempo</p> <p>4.2.3.1. Organização dinâmica</p> <ul style="list-style-type: none">• Localização: colocação, peso, equilíbrio, desequilíbrio, tensão• Orientação: obliquidade, direcção, eixos, vectores <p>4.2.3.2. Organização temporal</p> <ul style="list-style-type: none">• Ritmo: módulo, progressão, variação, repetição, intervalo• Tempo: continuidade, descontinuidade, simultaneidade, duração, sequência, narração
<i>sensibilização</i>	<p>5. Sentido</p> <p>5.1. Visão sincrónica do desenho</p> <p>5.2. Visão diacrónica do desenho</p> <p>5.3. Imagem: plano de expressão ou significante</p> <p>5.3.1. A imagem e a realidade visual: representação, realismo e ilusão</p> <p>5.3.2. A imagem como objecto plástico</p> <p>5.4. Observador: plano de conteúdo ou significado</p> <p>5.4.1. Níveis de informação visual</p> <p>5.4.1.1. Completude e incompletude: acabado e inacabado, determinado e indeterminado</p> <p>5.4.1.2. Totalidade e fragmento</p> <p>5.4.1.3. Materialidade e discursividade</p> <p>5.4.2. A acção do observador</p> <p>5.4.2.1. Interpretação, projecção, sugestão e expectativa</p> <p>5.4.2.2. Memória e reconhecimento</p> <p>5.4.2.3. Atenção, selecção, habituação</p> <p>5.4.2.4. Imaginação</p>

B. Sugestões Metodológicas Específicas (12º ano)

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.

Ilustração de livro

Sinopse: elaborar uma proposta de ilustração para um livro à escolha, formada por um conjunto de seis imagens. Note-se que a ilustração pode ser ou não figurativa. Deverá ser dada atenção à coerência gráfica do conjunto e poderão ser utilizados recursos informáticos. Simulação do resultado final através de uma maquete do livro assim obtido.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

“Frottage” – ambientes e paisagem

Sinopse: utilizando a técnica de *frottage* representar paisagens imaginárias empregando os diversos recursos de sugestão de profundidade. Numa primeira fase dever-se-á proceder ao levantamento sistemático de texturas possíveis com ensaio de sugestão de distância para depois as articular numa composição final.

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Estudo da figura humana

Sinopse: representação da figura humana tomando um aluno como modelo. Apontar os eixos estruturais, nomeadamente a posição espacial divergente da cintura escapular em relação à cintura pélvica. Verificação da proporcionalidade global em relação ao número de cabeças para a estatura. Representar com maior acuidade os pormenores e extremidades, tais como as mãos, pés e cabeça.

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Estudo de fragmentos de modelo

Sinopse: usando modelos já desenhados ampliar para uma escala superior alguns dos seus pormenores ou áreas.

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Estudo de fragmentos de imagens

Sinopse: partindo de representações gráficas ou fotográficas realizar ampliações recorrendo a infografia ou fotocópia e trabalhar as imagens assim obtidas.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Articulação da figura humana com forma mecânica ou utensílio

Sinopse: representar a figura humana tomando um aluno como modelo numa pose que inclua uma acção sobre um objecto.

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Imagens animadas (“Flip Book”)

Sinopse: nas folhas de um pequeno bloco apresentar uma sequência de imagens de modo que ao serem desfolhadas pareçam ganhar movimento e animação. Podem ser utilizados recursos informáticos.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Auto-retrato

Sinopse: representar o rosto reflectido no espelho, atentando à estrutura anatómica da cabeça humana. Numa segunda fase usar a fotografia como apoio.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Retrato

Sinopse: representar várias vistas da cabeça de um colega. Escolher uma vista e desenvolvê-la graficamente.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Retrato de corpo inteiro

Sinopse: representar um colega à escala natural e de corpo inteiro. Poder-se-á partir da observação directa, da silhueta projectada ou contornada, ou ainda da fotografia.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Desenho dos desenhos

Sinopse: escolha de um ou mais desenhos a partir do repertório da história da arte. Representação à vista desse exemplo atendendo às especificidades processuais do original e respectiva escala. Poderá haver lugar a uma segunda fase introduzindo-se variações. Analisar, comparar e discutir diferenças e semelhanças ao nível do sentido.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Visão, Matérias, Procedimentos, Procedimentos, Sintaxe e Sentido

Cenário

Sinopse: propor e conceber a maquete para um cenário de um programa televisivo do tipo *talk-show*. Através de esboços procurar antever os enquadramentos visuais possíveis no espaço assim criado (recorrendo, por exemplo, a periscópios improvisados).

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Composição não figurativa

Sinopse: ensaio de formas não figurativas com vista à concretização de uma composição utilizando os diversos recursos do desenho.

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Sólido, líquido e gasoso

Sinopse: firmemente aprisionados dentro de três sacos de plástico transparente estão um tijolo, litro e meio de água e uma porção equivalente de ar. Representar separadamente estes objectos deixando explícitas graficamente as suas diferentes propriedades.

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Sapatos

Sinopse: representação à vista de um par de sapatos velhos. Numa primeira fase, usar apenas linhas, numa segunda o claro-escuro e numa terceira a cor. Anotar, nas três fases, as propriedades texturais e matéricas e os detalhes acidentais provocados pelo uso. Escala superior ao natural. Formatos A2 ou A1.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Um olho em grande plano

Sinopse: representar um olho em folha A3 de modo a que todos os detalhes, como pálpebra e íris, sejam estudados. Nota: apontar correctamente a posição relativa da pupila em relação à pálpebra superior, proporcionalidade do círculo da íris, vincos, pregas e espessura das pálpebras. Materiais diversos (carvão, grafite, outros).

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Uma toalha com vincos e dobras

Sinopse: representar um panejamento tomando como modelo uma toalha branca e lisa, preferencialmente com vincos de ferro de engomar. Sugere-se o formato A2 e a execução de vários estudos em diversos materiais, como grafite, carvão, pastel, ceras, aguadas e diversas cores e texturas de papel.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Ensaios compositivos

Sinopse: articular duas unidades de trabalho (exemplo «pão» e «olho», «toalha» e «planta» ou outros) para gerar uma só página A1, através de fragmentação, pormenor, narrativa, repetição, acentuação, transfiguração e outros. A página resultante deve sintetizar diferentes propriedades dos referentes. Elaborar previamente esboços em formato menor.

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Um pão

Sinopse: representar um pão rústico e de tamanho médio, assente sobre um prato ou um pano (a incluir). Se o trabalho se prolongar no tempo sugere-se a conclusão em casa.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Fruto seco

Sinopse: representar em grande escala (A2) um pequeno fruto seco (figo, noz, etc.) e efectuar variações em diversos materiais. Realizar estudos prévios, em tamanho A4, com apontamento de pormenores e recorrendo a carvão, grafite e outros meios.

Previsão de tempos: 13.5 horas
Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Elemento vegetal

Sinopse: representar uma planta de interior através de diversos estudos em formato A2, tendo em consideração aspectos de pormenor, forma global e transfiguração gráfica do modelo escolhido. Recorrer a diversos materiais (carvão, grafite, outros).

Previsão de tempos: 13.5 horas
Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Um copo transparente com água

Sinopse: representar em formato A3 um copo com água, atendendo ao claro-escuro e ao jogo de reflexos de luz. Material: grafite. Nota: jogar com a amplitude de valores tonais.

Previsão de tempos: 4.5 horas
Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

«Nu descendo uma escada»

Sinopse: a partir da observação de uma reprodução da pintura «Nu descendo uma escada» de Marcel Duchamp, procurar um motivo dinâmico que possa ser representado exprimindo o mesmo tipo de movimento fragmentado.

Previsão de tempos: 9 horas
Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Atleta

Sinopse: procurar imagens da imprensa que mostrem grandes planos de desportistas. Neutralizando o fundo da imagem e recorrendo a um enquadrador móvel obter duas composições a partir da mesma figura, sendo uma mais estática e outra mais dinâmica. Aplicar um tratamento gráfico e cromático adequado aos resultados. Esta unidade também pode ser feita infograficamente.

Previsão de tempos: 9 horas
Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Moedas em voo

Sinopse: simular e representar um punhado de moedas como que atiradas ao ar imaginando as suas perspectivas, posições, e distâncias. Recorrer a processos de sugestão de dinamismo. Atender à própria composição para este efeito.

Previsão de tempos: 4.5 horas
Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Sequência de dobragens

Sinopse: representar uma folha de papel nas suas diversas aparências após ser sujeita a sucessivas dobras e respectivos vincos transversais. É de notar que cada representação deverá ser feita após a folha ser vincada e desdobrada de novo. Representar todas as fases na mesma folha, de uma forma sequencial. Utilizar uma ampla escala de valores tonais.

Previsão de tempos: 9 horas
Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Retrato a dois momentos

Sinopse: retrato em que estejam presentes na mesma folha duas expressões ou posições de cabeça em sobreposição parcial ou em separado.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Claro-escuro com cores inesperadas

Sinopse: a partir de imagens fotográficas preexistentes, efectuar a sua digitalização, modificando a sua cor mas mantendo o claro-escuro. No final, imprimir os resultados.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Vista imaginária de espaços

Sinopse: representação do espaço em que se encontra o aluno adoptando um ponto de vista imaginário situado no tecto ou mais acima como se este fosse transparente. Apontar o ponto de fuga das verticais. Esboço em A4.

Previsão de tempos: 4.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Para além do visível

Sinopse: recorrer a imagens do mundo físico obtidas através de mecanismos sensíveis a gamas lumínicas diferentes da radiação visível (raios X, infravermelhos, etc.) ou com capacidades de registo muito superiores à visão humana (imagens telescópicas, microscópicas, etc.) e utilizá-las como objecto de estudo na criação de representações visuais.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Matérias, Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Inversão

Sinopse: criar desenhos, imagens ou padrões a partir da representação ou inclusão de figuras familiares posicionadas segundo diferentes rotações. Analisar as dificuldades impostas ao reconhecimento.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Duplo retrato

Sinopse: por via do desenho, representar, numa primeira fase, o rosto de alguém a partir da sua observação directa e, numa segunda, fazê-lo a partir do registo fotográfico desse rosto (registo para o qual se adoptou o mesmo ponto de vista usado na observação). Analisar, comparar e discutir diferenças e semelhanças tanto ao nível do processo como dos resultados, nível informativo de ambos, etc.

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Efeitos cromáticos

Sinopse: criar padrões coloridos que sejam demonstrativos de diferentes contrastes cromáticos.

Previsão de tempos: 4.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Esquemas cromáticos

Sinopse: aplicar diferentes esquemas cromáticos (analogia de cores, cores complementares, tríades cromáticas, etc.) na criação de composições ou padrões, que

alguns casos podem ser destinados a fins específicos (padrões têxteis, papeis decorativos, etc.).

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Sucessividade

Sinopse: numa primeira fase, desenhar o mesmo objecto ou cena a partir de pontos de vista ligeiramente diferentes e pressupondo uma deslocação visual sucessiva do observador. Analisar as transformações nas relações visuais dos objectos entre si e face ao campo visual. Numa segunda fase, a partir da observação directa, desenhar a silhueta de um dado objecto a partir de seis pontos de vista diferentes. Analisar o nível informativo de cada um procurando concluir qual ou quais permitem um reconhecimento mais imediato.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Imagens compósitas

Sinopse: utilizando um meio à escolha, criar uma imagem compósita de um único objecto que incorpore diferentes vistas ou diferentes fases do seu movimento.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Animação

Sinopse: planear e concretizar uma sequência para um filme de animação definindo o número de imagens (no mínimo 10 a 15), a sequência narrativa, a sua lógica comunicacional. De um modo simples, poderá tratar-se da evolução de uma dada forma no espaço, através das suas transformações de configuração e tamanho. Poderá igualmente recorrer-se a registos fotográficos ou videográficos sucessivos que forneçam o material de base.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Mosaico

Sinopse: com o objectivo de explorar questões de resolução e percepção, transformar, numa primeira fase, uma imagem previamente escolhida num *mosaico* de unidades ou módulos, de acordo com valores de claridade e/ou cor. Numa segunda fase, criar desde logo uma imagem de acordo com estes pressupostos. As unidades ou módulos devem ser muito pequenos ou bastante grandes. O exercício pode ser feito recorrendo a meios informáticos.

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

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. & 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 o 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 Iorque: Scientific American Library.

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

Edwards, B. (1979-99). *The New Drawing on the Right Side of the Brain - a course in enhancing creativity and artistic confidence*. Nova Iorque: Jeremy Tarcher/Putnam/Penguin inc.

Abordagem prática do construir do desenho.

Haverkamp-Begemann, E. (1988). *Creative Copies. Interpretative Drawings from Michelangelo to Picasso*. Nova Iorque: Sotheby's.

Abordagem prática da expressão gráfica, tomando como referentes desenhos reconhecidos.

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

Panorama das diversas técnicas do desenho, documentadas 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. (1991). *The Elements of Drawing*. 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 & 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, C. (1996). *Teaching Art: Academies and Schools from Vasari to Albers*. Cambridge: Cambridge University Press.

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. & 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 Iorque 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.

Villafañe, 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. (1990). *O poder do centro: um estudo da composição nas artes visuais*. 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.
- 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, Symmetry, Proportion*. Londres: Studio Vista.
- Marculli, A. (1978). *Teoría 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 Iorque: 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*. 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. & 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*. Lisboa: Edições 70.
- Kepes, G. (org.) (1965). *The Nature and Art of Motion*. Londres: Studio Vista.
- Muybridge, E. (1955). *The Human Figure in Motion*. Nova Iorque: 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 do 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 preceptivas, pela psicologia e antropologia do espectador, pelos meios técnicos empregues, pela representação e significação veiculada e pela expressão estética e artística implicada.

- Berrega, 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 Universidade de Birmingham (*Cultural Studies*) num texto acessível produzido a partir da fundamentação teórica de uma série televisiva BBC.

- Bryson, N., Holly, M. A. & 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). *Criatividade-Visão*, vol.25. In *Enciclopédia Einaudi*. 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. & Weston-Smith, M., (orgs.) (1990). *Images and Understanding. Thoughts About Images: Ideas About Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brusatin, M. (1989). *Storia delle Immagini*. Turim: Einaudi.

Dorfles, G. (1988). *Elogio da Desarmonia*. Lisboa: Ed. 70.

Cullen, G. (1993). *Paisagem Urbana*. Lisboa: Edições 70.

Description de L'Égypte... Publiée par les Ordres de... Napoléon Bonaparte (1994: facsimile da ed. de Paris, Imprimerie Impériale, 1809). Colónia: Benedict Taschen.

Didier-Huberman, G. (1990). *Devant l'image: question posée aux fins d'une histoire de l'art*. Paris. Éditions de Minuit.

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 Iorque: Basic Books.

Gombrich, E. H. (1982). *The Image and the Eye: Further Studies in the Psychology of Pictorial Representation* (2ª ed.). Londres: Phaidon Press.

Gregory, R. L. & Gombrich, E. H. (orgs.) (1973). *Illusion in Nature and Art*. Londres: Duckworth.

Desenho A

Itten, J. (1995). *Le Dessin et la Forme*. Paris: Dessain & 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. & Fourcade, D. (s/d). *Escritos e Reflexões sobre Arte*. Lisboa: Ulisseia.

Mirzoeff, N. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. Londres e Nova Iorque: Routledge.

Mitchell, W. J. (1994). *The Reconfigured Eye: Visual Thruth in the Post-Photograph Era*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.

Munari, B. (1979). *Artista e Designer*. Lisboa: Presença / Martins Fontes.

Munari, B. (1979). *Design e Comunicação Visual*. Lisboa: Ed. 70.

Munari, B. (1982.). *A Arte Como Ofício*. Lisboa: Presença / Martins Fontes.

Munari, B. (1987). *Fantasia, Invenção, Criatividade e Imaginação na Comunicação Visual*. Lisboa: Presença.

Sousa, R. (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.

Critérios de avaliação da disciplina de DESENHO A		Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais		
Domínios	Parâmetros	Ponderação (%)	Instrumentos e estratégias	Incidência (%)
Conceitos	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;	90	Exercícios realizados em contexto de aula: - Actividades de aplicação prática dos conhecimentos teóricos e técnicos adquiridos. Curta duração (1 a 3 aulas) - Actividades de desenvolvimento metodológico, experimental e autónomo. Média ou longa duração.	70
	O domínio dos vocábulos específicos da área do desenho;			
Práticas	O conhecimento das condicionantes psico-fisiológicas da percepção e da representação gráfica;			40
	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.			
Práticas	O domínio de uma grande diversidade de suportes, em escalas e matérias diferenciadas, e suas potencialidades;		(Caso não sejam realizadas, num período ou durante o ano letivo, atividades de curta ou longa duração, a incidência percentual dos exercícios será sempre de 70%)	30
	O domínio dos diferentes meios actuantes, integrando o conhecimento da sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações;			
Práticas	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;		Exercícios realizados fora do contexto de aula: - Diário gráfico - Actividades e tarefas desenvolvidas fora do contexto de aula	20
	O domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação, compreendendo práticas de ocupação de página, enquadramento e processos de transferência;			
Práticas	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;			
	A adequação da formulação gráfica à função, à audiência e à tecnologia de divulgação;			
Práticas	A eficácia técnica no uso dos recursos gráficos e construtivos.			
Valores e atitudes	O desenvolvimento do espírito de observação e atenção visual e a aquisição de hábitos de registo metódico;	10	Registos de observação	10
	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;			
	A capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto e a integração interpessoal;			
	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);			
	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;			
	A valorização estética e a consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes;			
	O conhecimento e observância dos cuidados de segurança e de responsabilidade ecológica.			

Nomenclatura de classificação

Qualitativa	Quantitativa (Valores)	Descrição
Muito bom	20 a 18	Domina, com eficiência e elaboração, os elementos da linguagem plástica, as técnicas e os princípios de estruturação e composição; Domina as propriedades dos diferentes materiais e revela adequadas capacidades técnicas e psico-motoras na sua utilização; Domina correctamente os conceitos e vocabulário específico da disciplina; Demonstra elevadas capacidades de interpretação e comunicação, assentes em conhecimentos artísticos e culturais relevantes; Revela sentido crítico, iniciativa, criatividade e uma expressividade gráfica personalizada; Participa de modo empenhado, autónomo e cooperativo nas actividades da disciplina.
Bom	17 a 14	Domina, com eficiência, os elementos da linguagem plástica, as técnicas e os princípios de estruturação e composição; Domina as propriedades dos diferentes materiais, apesar de revelar algumas insuficiências técnicas e psico-motoras na sua utilização; Domina os conceitos e vocabulário específico da disciplina; Demonstra capacidades de interpretação e comunicação, ainda que nem sempre assentes em conhecimentos artísticos e culturais relevantes; Revela algum sentido crítico, criatividade e denota o desenvolvimento de uma expressividade gráfica personalizada; Participa de modo empenhado, com alguma autonomia e cooperação nas actividades da disciplina.
Suficiente	13 a 10	Domina os elementos da linguagem plástica, as técnicas e os princípios de estruturação e composição; Revela algum domínio das propriedades dos diferentes materiais e manifesta dificuldades técnicas e psico-motoras na sua utilização; Revela algum domínio dos conceitos e vocabulário específico da disciplina; Demonstra algumas capacidades de interpretação e comunicação, nem sempre assentes em conhecimentos artísticos e culturais relevantes; Revela alguma criatividade e uma expressividade gráfica pouco personalizada e por vezes estereotipada; Participa com algum empenho e cooperação nas actividades da disciplina.
Insuficiente	9 a 5	Revela dificuldades no domínio dos elementos da linguagem plástica, técnicas e princípios de estruturação e composição; Revela um domínio insuficiente das propriedades dos diferentes materiais e manifesta várias dificuldades técnicas e psico-motoras na sua utilização; Revela dificuldades no domínio dos conceitos e vocabulário específico da disciplina; Demonstra poucas capacidades de interpretação e comunicação; Revela pouca criatividade e uma expressividade gráfica pouco personalizada e estereotipada; Participa com pouco empenho nas actividades da disciplina e revela dificuldades na interacção inter-pessoal; Revela pouca assiduidade e nem sempre se faz acompanhar do material necessário para o desenvolvimento do seu trabalho.
Muito insuficiente	4 a 0	Revela fraca participação e empenho nas actividades da disciplina e grandes dificuldades na interacção interpessoal; Revela fraca assiduidade e não se faz acompanhar do material necessário para o desenvolvimento do seu trabalho.

Em cada período, a tradução quantitativa deve exprimir o trabalho real/atitude e o desenvolvimento do aluno nesse específico período de tempo. A classificação final no 3º Período deve ter em conta a evolução/progressão do aluno ao longo de todo o ano letivo, sendo que o aproveitamento final da disciplina exprime uma apreciação global do trabalho desenvolvido pelo aluno e o seu aproveitamento escolar ao longo do ano. A classificação final deve traduzir o nível que o aluno atingiu (enunciado nos descritores de nível organizados para a disciplina).

Anexo 3.

ESCOLA MARIA AMÁLIA VAZ CARVALHO – TURMA M, Desenho A 12º Ano. 2014-2015. Avaliações exercícios Parte I : Representação

	Grafite	Linha / Aguada : Tinta China	Carvão
1. Ana Dias	16	16	14
2. Ana Lua	19	17	13
3. Ana Andrade	14	12	16
4. Bernardo Prisco	14	13	10
5. Carlota Barros	16	14	16
6. Carolina Silva	16	16	13
7. Carolina Rosa	15	12	16
8. Daniela	15	16	16
9. Diogo Canto	14	14	13
10. Filipa Sousa	12	14	13
11. Gisela Ramos	16	14	18
12. Joana Rosa	13	13	13
13. Laura Mendes	10	13	11
14. Manuel Coelho	16	17	18
15. M. Beatriz	18	18	17
16. Maria Correia	13	14	16
17. Maria Nunes	11	12	13
18. Mariana Esteves	14	16	11
19. Rafael Vasconcelos	13	16	14
20. Rita Azevedo	14	19	18
21. Sara Santos	16	13	19
22. Simão Loureiro	14	14	14
23. Miguel André	0	0	0

ESCOLA MARIA AMÁLIA VAZ CARVALHO – TURMA M, Desenho A 12º Ano. 2014-2015. Avaliações exercícios Parte II : Exercício Intervenção

	nº			Geral	Conceito	Concretização	Apresentação	Final Projeto	Atitudes Valores	Nota final 3º Período
grupo 3	1	Ana Dias		17	19	14	16	16,33333333	19	17,06666667
grupo 3	2	Ana Lua		14	19	14	16	16,33333333	13	14,36666667
grupo 1	3	Ana Andrade		16	18	18	17	17,66666667	18	16,53333333
grupo 4	4	Bernardo Prisco		15	17	18	19	18	19	16
grupo 2	5	Carlota Barros		14	18	19	18	18,33333333	16	15,06666667
grupo 4	6	Carolina Silva		19	17	18	19	18	19	18,8
grupo 1	7	Carolina Rosa		14	18	18	17	17,66666667	16	14,93333333
grupo 4	8	Daniela		18	17	18	19	18	19	18,1
grupo 3	9	Diogo		15	19	14	16	16,33333333	17	15,46666667
grupo 2	10	Filipa Sousa		16	18	19	18	18,33333333	18	16,66666667
grupo 2	11	Gisela Ramos		18	18	19	18	18,33333333	18	18,06666667
grupo 1	12	Joana Rosa		13	18	18	17	17,66666667	16	14,23333333
grupo 2	13	Laura Mendes		14	18	19	18	18,33333333	16	15,06666667
grupo 3	14	Manuel		17	19	14	16	16,33333333	10	16,16666667
grupo 1	15	M. Beatriz		19	18	18	17	17,66666667	19	18,73333333
grupo 1	16	Maria Correia		15	18	18	17	17,66666667	19	15,93333333
grupo 2	17	Maria Nunes		13				0	0	9,1
grupo 3	18	Mariana Esteves		15	19	14	16	16,33333333	18	15,56666667
grupo 2	19	Rafael		17	18	19	18	18,33333333	19	17,46666667
grupo 2	20	Rita Azevedo		18	18	19	18	18,33333333	19	18,16666667
grupo 1	21	Sara		18	18	18	17	17,66666667	19	18,03333333
grupo 3	22	Simão		16	19	14	16	16,33333333	17	16,16666667
	23	Miguel		0				0		0
grupo 4	24	Carolina Ferreira		17	17	18	19	18	19	17,4

Anexo 4.

ESCOLA MARIA AMÁLIA VAZ CARVALHO – TURMA M 12º Ano 2014-2015. Caracterização.

	Idade	Repetente	Encarregad o Educação	Agregado Familiar	Trajeto Casa - escola	Transporte	Escolaridade Enc. Educação	Problemas Saúde
1. Ana Dias	18	Sim						
2. Ana Lua	17		Mãe	3	30 min.	T. Públicos		
3. Ana Andrade	18	Sim						
4. Bernardo Prisco	18		Mãe	4	30 min.	Automóvel	Ens. Secundário	
5. Carlota Barros	17		Mãe	4	30 min.	Automóvel	Ens. Secundário	
6. Carolina Silva	17		Mãe	+ de 5	30 min.	T. Públicos	Ens. Superior	
7. Carolina Rosa	16		Mãe	4	30 min.	Automóvel	Ens. Secundário	
8. Daniela Oliveira	17							
9. Diogo Canto	18	Sim	Mãe	3	30 min.	T. Públicos	Ens. Secundário	
10. Filipa Sousa	18	Sim	Pai	3	30 min.	T. Públicos	Ens. Secundário	
11. Gisela Ramos	16		Mãe	3	30 min.	T. públicos	Ens. Secundário	
12. Joana Rosa	16		Mãe	4	30 min.	T. públicos	Ens. Secundário	
13. Laura Mendes	18	Sim						
14. Manuel Coelho	18	Sim	Mãe	4	30 min.	T. Públicos		Dislexia
15. M. Beatriz	16		Mãe	+ de 5	30 min.	Automóvel	Ens. Secundário	
16. Maria Correia	18	Sim						
17. Maria Nunes	16		Mãe	3	30 min.	Automóvel	Ens. Secundário	
18. Mariana Esteves	19	Sim	Mãe	5	30 min.	T. Públicos	Ens. Superior	Articulações
19. Rafael Vasconcelos	20	Sim	Mãe	4	30. min.	T. Públicos	Ens. Secundário	
20. Rita Azevedo	20	Sim						
21. Sara Santos	18	Sim	Mãe	3	30 min.	T. Públicos	Ens. Secundário	Alergias
22. Simão Loureiro	16		Mãe	+ de 5	30 min.	Automóvel	Ens. Superior	
23. Miguel André	20	Sim	Mãe	5	30 min.	T. Públicos		Dislexia / Visão





















