

Universidade de Lisboa



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**O Lugar do Olhar: desenho, arte, composição e
imaginação.**

Rute Maria Lopes Soares

**Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário**

**Relatório de Prática de Ensino supervisionada
Orientado pelo Professor Doutor António Oriol Trindade**

2015

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço ao orientador, professor António Trindade, o apoio prestado durante o desenvolvimento desta dissertação.

À professora Cooperante Maria de Lurdes Miranda Gonçalves Silva, pelo apoio dado durante o estágio na Escola Secundária Henriques de Nogueira.

Aos meus amigos e alunos pelo incentivo e apoio prestado ao longo da realização deste projeto.

Agradeço em especial aos meus familiares pelo apoio prestado, não só na realização deste trabalho, como no acompanhamento ao longo do curso.

Índice geral

Agradecimentos	3
Índice geral.....	4
Índice de quadros.....	6
Índice de figuras.....	7
Índice de siglas.....	8
Resumo.....	9
Abstract.....	10
Introdução	12
Capítulo 1 – Educação Artística.....	13
1.1 A Educação Artística	14
1.2 Os processos cognitivos da aprendizagem artística	15
1.3 Uma visão pós-moderna do processo ensino/aprendizagem.....	19
1.4 Aprender a ver.....	22
1.5 O papel do professor de Artes Visuais.....	24
1.6 O ensino em artes visuais	31
1.7 Arte na Educação e na vida.....	32
1.8 Arte contemporânea e educação artística	34
Capítulo 2 – O Desenho	39
2.1 O desenho - espaço de pensamento e de criatividade	40
2.2 O desenho e a educação.....	46
2.3 O ensino do Desenho em Portugal.....	50
2.4 A disciplina de Desenho A.....	53
Capítulo 3 – Estratégias de Ensino Utilizadas	55
3.1 Estratégias de Ensino Utilizadas	56
3.2 O Desenho de Observação como estratégia	57
3.3 PLANIFICAÇÃO: Breve descrição da unidade	61
Capítulo 4 – Avaliação.....	62
4.1 Avaliação.....	63
4.2 Instrumentos de avaliação:.....	65
Capítulo 5 – Caracterização do contexto escolar.....	66
5.1 A Instituição de Ensino	67
5.2 O meio em que nos inserimos	68

5.3 Identidade e Cultura	69
5.4 Recursos humanos.....	71
5.5 Caracterização da turma	77
Capítulo 6 – Reflexão sobre o Trabalho Realizado.....	79
6.1 Reflexão Final	80
Bibliografia	84
Bibliografia	85
Anexos	91
Anexo 1 – Ficha de Planificação de Unidade de Trabalho.....	92
Anexo 2 – Fotos dos trabalhos dos alunos do 11.º H – Exercício 1 (Praça de Torres Vedras).	96
Anexo 3 – Fotos dos trabalhos dos alunos - Exercício 2 (desenho do Pormenor).....	100
Anexo 4 – Fotos Dos trabalhos dos alunos: exercício 3 (Natureza Morta – lápis aguarelável)	103
Anexo 5 – Fotos da Exposição dos Alunos (trabalhos com pastel de óleo).....	109
Anexo 6 – Fotos dos trabalhos dos alunos (desenho minucioso – observação de imagens/fotos da visita de estudo a Lisboa – Pastel de óleo).....	116
Anexo 7 - Avaliação da Professora Cooperante	120
Anexo 8 – PowerPoint – avaliação dos trabalhos dos alunos.....	122
Anexo 9 - Ficha informativa sobre Monocromia (Técnica do lápis de grafite e pastel de óleo).....	127

Índice de quadros

Quadro 1 gráfico evolutivo referente ao número de professores até ao ano de 2012.....	71
Quadro 2 Gráfico referente ao pessoal não docente	71
Quadro 3 gráfico referente ao número de alunos até ao ano de 2012	72
Quadro 4 Gráfico evolutivo referente ao número de alunos no ensino secundário até ao ano de 2012	72
Quadro 5 Gráfico evolutivo referente ao número de turmas dos cursos científicos humanísticos até ao ano de 2012.....	73
Quadro 6 Gráfico evolutivo do número de turmas do ensino profissional até ao ano de 2012	73
Quadro 7 Gráfico referente aos auxílios económicos prestados no ensino	74
Quadro 8 Desempenho escolar dos alunos subsidiados, nacionais e estrangeiros, até ao ano de 2011	74
Quadro 9 Gráfico representativo do ingresso ao ensino superior até ao ano de 2011	75
Quadro 10 Gráfico representativo do progresso de estudos por cursos profissionais.....	76

Índice de figuras

Figura 1 A Line made by Walking de Richard Long.....	43
Figura 2 Patrono da escola secundária Henriques Nogueira – Torres Vedras	69

Índice de siglas

DEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

ESHN – Escola Secundária Henriques Nogueira

RVCC – Reconhecimento, validação e certificação de competências

CNO – Centro de novas oportunidades

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação escolar

EFA – Educação e Formação de Adultos

ASE – Ação Social Escolar

Resumo

Com o estudo apresentado neste relatório pretendeu-se averiguar de que modo é que o Desenho desenvolve a capacidade Cognitiva do adolescente.

Sendo o desenho um domínio fundamental na área curricular da disciplina de desenho, procurou-se saber quias as estratégias indicadas para o ensino dos alunos do 11.ºano de escolaridade e que capacidades e competências é que a aprendizagem e a pratica do desenho de observação desenvolvem nestes mesmos alunos.

Deste modo, *“O lugar do olhar: desenho, arte, composição e imaginação”* assume como uma articulação entre a ação e a reflexão crítica em Artes Visuais, pensando no papel deste professor como artista e desta área específica na paisagem urbana. Num mundo contemporâneo cada vez mais repleto de mensagens visuais, torna-se fundamental que os alunos de artes visuais entendam criticamente os fenómenos da visão e da percepção.

No desenvolvimento do projeto em contexto de ensino, na disciplina de Desenho, foram utilizadas várias metodologias que abarcaram visitas de estudo ao meio envolvente da cidade de Torres Vedras (praça, bibliotecas, pracetas, ruas...), análise e interpretação de obras, concretização de trabalhos práticas e montagem exposição.

No desenvolvimento do seu trabalho os alunos utilizaram o desenho e a fotografia.

Conclui-se que a prática do desenho desenvolve no aluno o pensamento precetivo, contribuindo para um desenvolvimento integral da sua capacidade cognitiva. Verificou-se que os alunos aprenderam a observar o meio envolvente, e conseqüentemente a representarem com mais naturalismo os assuntos que observaram.

Palavras-Chave: Desenho, observação, arte e educação.

Abstract

This study shows the correlation between design and the cognitive development in adolescence.

Design is a fundamental domain in the Scholl subject Design. Therefore this study tried to find out which teaching strategies would be appropriate for 11 th grade students. As well as to determine which skills and competence does the learning and practice of observing designs develop in these students.

“O lugar do olhar: desenho, arte, composição e imaginação” is an articulation between action and critical reflection in visual arts, viewing the teacher’s role as an artist, specifically in urban landscaping.

In a contemporary world filled with visual messages, it has become fundamental that students in visual arts have a critical understanding of vision and perception phenomena.

In the development of this study various methodologies were used such as: field trips to the city of Torres Vedras (squares, libraries, streets...); analysis and interpretation of art works displayed in the city; creating and showing students art, works in an exposition.

To develop their art works students used designs, photography and installation.

This study concludes that the practice of design develops in students their perceptive thought, contributing to the development of their cognitive ability.

The study concludes that students learned how to observe their surrounding and consequently to naturally represent the subjects they observed.

Keywords: Design, observation, art and education

“Desenhar é, antes do mais, ver com os olhos, observar, descobrir. Desenhar é aprender a ver, a ver nascer, crescer, expandir-se, morrer, as coisas e as gentes. É necessário desenhar para interiorizar aquilo que foi visto e que ficará então inscrito na nossa memória para toda a vida.” (corbusier, 1968)

Introdução

O relatório da prática de ensino supervisionada, intitulada “*O Lugar do Olhar: desenho, arte, composição e imaginação*” foi realizada no enquadramento da disciplina de Desenho A, na qual se desenvolveu a prática de ensino supervisionada.

A disciplina de Desenho A é uma das disciplinas da componente de formação específica, o programa da disciplina de Desenho A é bastante vasto e abrangente. Segundo os seus autores, foi “elaborado dentro de princípios de flexibilidade, continuidade, unidade e adequação à realidade”. (Reis, 2002)

Assim, dá a oportunidade ao professor de fazer uma gestão autónoma do mesmo, podendo criar projetos e trabalhos variados com vista à experimentação de diferentes técnicas e materiais e ao desenvolvimento das competências essenciais para alunos do Ensino Secundário.

O desenho tem um papel fundamental na formação do conhecimento e requer grande consideração no sentido de contribuir para a formação do indivíduo. O ato de desenhar deve ser considerado um fator essencial no processo do desenvolvimento da linguagem, bem como uma espécie de documento que regista a evolução do indivíduo, o desenho desenvolve a auto-expressão e atua de forma afetiva com o mundo, opinando, criticando, sugerindo, através da utilização das cores, formas, tamanhos, símbolos, entre outros.

Pretendeu-se procurar e dar uma resposta diferente a uma atividade que frequentemente é explorada no ensino secundário: *Desenho de Observação*.

Esta atividade teve como objetivo o desenvolvimento das capacidades criativas do aluno e da sua própria construção do saber na área do desenho de observação; visa operacionalizar o desenvolvimento da capacidade de observação e representação gráfica; identificar e experimentar vários materiais e técnicas de pintura; identificar e aplicar diversos elementos estruturais da composição e por último aplicar o desenho de formas da “*Natureza*”.

Em todo o documento foi utilizado o novo acordo ortográfico.

Capítulo 1 – Educação Artística

1.1 A Educação Artística

Hoje em dia existe o reconhecimento da importância da educação artística no desenvolvimento global do indivíduo. A escola, para além de ensinar as várias disciplinas e conteúdos científicos, deverá também contribuir para o desenvolvimento de uma série de capacidades, ensinando a pensar, a analisar criticamente, a questionar e a relacionar.

Elliot Eisner (1993-2014) pesquisou e argumentou fortemente num período de diversos anos (1998-2004), após inúmeros estudos, o autor defende que a aprendizagem artística promove o desenvolvimento da perceção estética, da compreensão da arte e das capacidades essenciais à criação de formas artísticas. Ele afirma que muitas das formas de pensamento mais complexas e subtis acontecem quando os alunos têm a oportunidade de trabalhar de uma maneira significativa na criação de imagens ou de as apreciar, quer sejam imagens visuais, literárias, musicais ou outras.

Eisner entende que as artes devem existir nos currículos escolares pois dão um contributo importante ao desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Para o autor, as artes podem contribuir como modelos para a educação, concebendo-se a docência como uma arte, considerando-se que a aprendizagem tem características estéticas e enfrentando-se o ensino do desenho como tarefa artística. (Smith, 2014)

As artes contribuem para o sucesso da aprendizagem e enriquecem o aluno individualmente e enquanto cidadão. A aprendizagem através das artes permite que o aluno desenvolva os processos imaginativos e criativos, promovendo o pensamento aberto e divergente, encorajando a compreensão e o sentimento através dos sentidos.

1.2 Os processos cognitivos da aprendizagem artística

Eisner, no ano de 2005 afirma que os sentidos são os primeiros caminhos para a consciência, pois é através do sistema sensorial que o indivíduo é consciente das qualidades do que o rodeia. Inicialmente, a capacidade de experimentar o mundo qualitativo tem um caráter fundamentalmente reflexivo, mas depois converte-se numa procura gradual do estímulo, da diferenciação e também do significado. (Smith, 2014)

Rudolf Arnheim (1904-2007), em 1986 defende que os processos mentais se apoiam nos sentidos e nos sistemas simbólicos não linguísticos. A expressão artística traduz-se por uma forma de pensamento (pensamento visual) na qual o pensar e o perceber estão plasmados. As operações cognitivas, como a abstração, a análise, a síntese, a comparação, a simplificação, constituem requisitos fundamentais da percepção visual. Estas operações geram conceitos ou categorias visuais. (Arnheim, 1998)

Eisner salienta o contributo de Rudolf Arnheim para o entendimento da diferenciação perceptiva. Segundo este, a cognição inicia-se a partir do geral, evoluindo de forma gradual, para os aspetos particulares, uma vez que a capacidade de discriminar as qualidades que constituem o meio envolvente vai aumentando com o seu amadurecimento. (Smith, 2014)

O sistema sensorial é o principal recurso para experimentar o ambiente qualitativo. A capacidade de experimentar as qualidades do ambiente desenvolve-se cada vez mais, à medida que a criança amadurece, tornando-se cada vez mais complexa de acordo com as aprendizagens e a experiência de cada um. É esta capacidade que permite que a criança forme conceitos.

Quer os conceitos, quer os significados que estes adquirem, podem representar-se em qualquer sistema material ou simbólico que seja adequado. O desenvolvimento da capacidade para diferenciar, formar conceitos e representá-los traduz a utilização e o crescimento da mente.

Cada indivíduo tende a reduzir as formas visuais a símbolos visuais gerais devido à complexidade do mundo visual e à impossibilidade de uma observação pormenorizada de toda a envolvente, facto que vai afetar a percepção das particularidades. A percepção tende a ser seletiva, havendo interferência do conhecimento prévio das coisas que afetam a consciência das qualidades visuais dessas mesmas coisas.

Por esta razão, as constâncias visuais devem ser organizadas, ao nível do ensino, para uma melhor compreensão da organização do mundo visual.

Realizaram-se muitas investigações, no âmbito do projeto Zero, sobre os sistemas simbólicos da atividade cognitiva, tendo sido distinguidos dois tipos de símbolos. Os símbolos discursivos são aqueles que denotam a realidade, e os não discursivos ou presentativos são aqueles que têm significados que ultrapassam os conceitos a que se referem. Os desenhos são símbolos não discursivos pois, para além de significados, exprimem emoções.

Outros fatores cognitivos interferem na perceção visual, como os factos que o indivíduo vivenciou, as suas necessidades, as suas experiências e a forma como reage. Estes fatores são estruturas de referência, que irão afetar a perceção visual de uma determinada situação. Eisner defende que um dos mecanismos cognitivos que devem ser aprendidos são as estruturas de referência estética, pois permitem compreender melhor o mundo relativamente à sua estrutura formal e ao seu conteúdo expressivo. Refere, ainda, que as disciplinas do pensamento e sentimento humanos promovem um maior desenvolvimento das estruturas de referência, pois o que os alunos aprendem depende daquilo que podem experimentar, constituindo um contributo para o seu desenvolvimento.

O sistema sensorial é, portanto, o meio pelo qual o indivíduo prossegue o seu desenvolvimento (Eisner, 2000, p. 18)

Relativamente à leitura de formas artísticas visuais, Eisner refere que a primeira reação a uma obra pode funcionar como ponto de partida para uma análise posterior. Este autor nomeia várias estruturas de referência que se evidenciam quando se observa uma obra de arte. A dimensão experiencial é uma das estruturas de referência que se utiliza na observação da forma visual e que faz com que o observador atente ao que a obra o faz sentir. Na dimensão formal, o observador encontra a estrutura formal da obra, a sua composição, a relação entre as partes. Através da dimensão simbólica o observador identifica símbolos utilizados pelo artista, quer ao nível de imagens ou figuras ou, ainda, ao nível dos elementos estruturais, como cor e linha, e procura descodificar significados. A dimensão material evidencia-se na perceção das formas visuais, na intencionalidade da escolha de determinado material e está relacionada com o significado que o artista pretende. Por último, na dimensão contextual estabelece-se a relação da obra

com outras obras, de forma a compreender as condições em que ela surge e de que maneira afetou a época em que foi criada.

No processo de criação artística, o indivíduo, quer seja artista ou aluno, responde ao desafio de transformação de uma ideia, sentimento, conceito ou imagem, numa forma visual. Sobre este processo de criação da forma visual Eisner salienta que a capacidade de desempenho artístico não é consequência direta do estado de maturação do indivíduo, mas do conjunto de experiências que vivenciou, que existem vários fatores, para lá dos limites e potencialidades dos materiais, que contribuem, como a capacidade de manuseamento dos materiais, a capacidade de compreensão do contexto e de imaginar formas visuais que satisfaçam quem as criou e a capacidade de criação de ordem espacial, estética e expressiva, e que o aluno necessita de aprender a relacionar as formas criadas como parte integrante de um todo, devendo pois, no processo criativo tomar atenção às relações qualitativas entre as partes, de acordo com o todo pretendido.

O trabalho artístico é uma maneira de desenvolvimento e de ampliação da consciência, que forma atitudes, que satisfaz a busca de significado, que promove o contacto com os outros através da partilha cultural. As artes, em termos de sensibilidade, levam o indivíduo a prestar atenção às qualidades do que é captado pelos sentidos para que, para além de poder ser reconhecido, possa ser entendido (Eisner, 2000, p. 27)

Eisner considera três aspetos fundamentais à aprendizagem artística: o produtivo, o crítico e o cultural. A aprendizagem artística não é uma aprendizagem unidirecional, abrange o desenvolvimento das capacidades necessárias à criação de formas artísticas, ao desenvolvimento das capacidades necessárias à perceção estética e à capacidade de compreender a arte enquanto dimensão cultural.

Considera, ainda, que a educação artística deve destacar o que é específico das artes e que existe uma relação entre educação artística e o desenvolvimento da inteligência artística, sendo esta uma condição fundamental na criação artística. Defende que a educação artística ajuda os alunos a criar e a experimentar as características estéticas das imagens e a perceber a sua relação com o contexto cultural em que se inserem e que é importante para os alunos serem capazes de perceber, interpretar e estar despertos para as subtilidades. Alega que os programas de educação artística devem oferecer aos alunos experiências estéticas na vida quotidiana, de

forma a possibilitar que estes desenvolvam diferentes pontos de vista, mostrando-lhes o mundo de outra maneira.

1.3 Uma visão pós-moderna do processo ensino/aprendizagem

Arthur Efland no ano de 2002 considera que o propósito da educação artística é contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitado pelo indivíduo, pois as crianças precisam das artes para capacitá-las a compreender e a comunicar-se com os termos da sua sociedade, para que possam ter um futuro nessa mesma sociedade.

“Works of art are complex and valued human achievements capable of providing knowledge, aesthetics experience, and enjoyment. They also can provide occasion for thought-provoking encounters into problems and concerns affecting individuals and society” (Efland, A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in the, 1990, p. 6)

A sua convicção é de que as obras de arte visual têm um valor cultural substancial e que seu estudo merece um lugar permanente na educação em geral, um lugar mais central do que têm atualmente.

“(...) encounters in and with the arts can widen the powers of understanding in growing minds, and that the neglect or omission of the arts in education narrows the cognitive potential of tomorrow’s adults”

(Efland, Change in the Conceptions of Art Teaching – Context, content and, 1995)

Os professores de educação artística precisam de se basear numa teoria da cognição para que o estudo da arte seja relevante na sociedade atual do mundo pós-moderno.

Efland defende uma teoria integrada de cognição, que afirme que cada indivíduo constrói sua própria visão da realidade à luz do seu contexto pessoal, social e cultural. Segundo esta teoria integrada, cada indivíduo é orientado pelos seus próprios interesses na busca da compreensão do mundo através da sua experiência. O indivíduo emprega as ferramentas cognitivas proporcionadas pela cultura em que vive. Efland reconhece a influência crucial do contexto cultural, reconhecendo também a eficácia do indivíduo. “Using symbols; that cognition is a constructive process used to enable individuals to secure meaning; and that learning includes the acquisition of social reality, the idea that learning becomes meaningful when it occurs in a

sociocultural or situational context” (Efland, Change in the Conceptions of Art Teaching – Context, content and, 1995, p. 156)

Arthur Efland argumentou sobre as quatro características que a arte promove, que outras disciplinas não podem proporcionar, ou não o fazem tão bem: a flexibilidade cognitiva, a integração do conhecimento, a imaginação e o argumento estético.

A partir da década de 60 do século XX, surgiu uma mudança da consciência do mundo moderno, que até aí se fundamentou na noção de progresso através do avanço da ciência, para uma visão pós-moderna, na qual essa confiança num futuro melhor que o presente diminuiu, passando a questionar-se a noção de progresso. Relativamente à arte, a visão modernista era exclusivista, elitista e afastava a obra do seu contexto social.

A educação artística baseada nesta visão enfatizava o estudo de obras de reconhecido grau de qualidade baseada na sua originalidade e pureza de composição formal. Os alunos deveriam ser incentivados a ser originais no seu trabalho. Na visão pós-moderna da arte a divisão entre arte erudita e não erudita diluiu-se. A cultura popular, vários grupos sociais segregados pelo gênero ou pela raça afirmaram-se através da produção de obras que impuseram novas visões da realidade. Surgiu, então, um grande desafio para a educação artística, que teria que passar a interpretar as obras de arte em termos do seu contexto cultural.

Efland considera que cada uma destas visões da educação artística tem problemas. A visão modernista tende a aplicar padrões de bom gosto e critérios de excelência, baseando-se na qualidade e na apreciação estética, mas não promovendo o entendimento cultural e social. A educação artística baseada na visão pós-moderna fundamenta-se no entendimento dos contextos social e cultural mas os educadores tem dificuldades na seleção das obras dentro da pluralidade das formas estéticas. O estudo e entendimento de uma obra de arte requerem que a sua análise seja contextualizada. Por outro lado, o estudo da história da arte foi sempre feito numa narrativa de progresso organizado cronologicamente. A visão pós-moderna entende que não há progresso, mas apenas trocas, pelo que este estudo se deveria organizar em torno de múltiplas narrativas.

Efland defende que os educadores podem enfatizar obras do passado como referência Arte Contemporânea em contexto do ensino do Desenho para as contemporâneas. A crítica deve ser estimulada para que os alunos possam levantar questões pertinentes. O pluralismo estilístico deve ser

estudado de modo a possibilitar que os alunos reconheçam e interpretem diferentes representações da realidade. Os alunos devem poder escolher entre os vários estilos e usá-los isoladamente ou em conjunto. Outra questão que se levanta para os professores de educação artística, na sociedade atual, é o fato de os alunos estarem cercados de imagens da cultura quotidiana, que criam visões virtuais de qualidade baseadas no consumo. O impacto dessas imagens e sons poderá implicar a construção de uma visão da realidade distorcida e a formação de outros valores, retirando espaço ao trabalho com imagens da cultura tradicional. Por isso, Efland (2002) considera que a educação artística pode despertar e desenvolver o espírito crítico dos jovens, levando-os a questionar as imagens que se lhes apresentem. (Efland, *Change in the Conceptions of Art Teaching – Context, content and*, 1995, p. 158)

Brent Wilson (nascimento 1987) no ano de 2003 considera que a época atual é a da democratização da imagem uma vez que se dissolveram as fronteiras da cultura visual. Ele refere que, principalmente devido à facilidade do acesso às mesmas através da internet e caracteriza esta situação como rizomática. Cada imagem carrega os resíduos de outras imagens, assim como cada uma delas pode estar relacionada com outra imagem, texto ou outra ideia através da interpretação de cada um.

“Art teaching today exists in the era of intertextuality” (Wilson, 2002, p. 122)

Kerry Freedman em 2003 considera que, quando os estudantes desenvolvem um entendimento mais profundo das suas experiências visuais, eles podem olhar criticamente, para além das aparências superficiais, e começar a refletir sobre a importância das artes visuais no desenvolvimento da cultura, da sociedade e ainda da identidade individual. A autora entende que uma educação artística insuficiente é preocupante, uma vez que muita da cultura contemporânea se tornou visual. A cultura global transformou-se rapidamente para a comunicação baseada na imagem. A aprendizagem sobre as complexidades da cultura visual tornou-se ainda mais crucial para o desenvolvimento dos jovens, pelo que se torna necessário repensar a conceção da educação artística. (Freedman, 2003)

1.4 Aprender a ver

Desenhar está interligado ao processo de ver, seria difícil separar os dois.

A maneira de poder enriquecer a vida de uma pessoa, depende da capacidade de ver como um artista vê,

Posso comparar o desenho com a forma de ensinar a andar de bicicleta, pois é muito difícil de explicar por palavras, sendo assim explicações simples acompanhadas de demonstrações práticas, assim como no desenho.

A maneira mais teórica de explicar o desenvolvimento do desenho começa por “mudar a maneira de olhar as coisas” e a “aprender a ver”.

O mistério e a magia da capacidade do desenho parece ser, pelo menos em parte, a capacidade de efetuar uma mudança no estado cerebral na direção de uma diferente modalidade de ver e perceber, de facto desenhar não é muito difícil. O grande problema é ver, ou para sermos mais específicos “passarmos a ver daquela maneira”.

O desenho utilizará a capacidade especial do lado direito do cérebro, o lado certo para o desenho.

A aquisição da habilidade do desenho como realismo é valiosa e assenta sob três aspetos:

Primeiro – Através do realismo aprendemos a ver em profundidade;

Segundo – Quando ainda não se é artista, a aquisição dessa habilidade pode nos transmitir uma sensação de confiança na nossa capacidade artística que de outra forma não conseguiríamos atingir;

Terceiro – Aprendemos a fazer a transição para outra modalidade de pensamento, essa modalidade possui potencial para a solução criativa de problemas.

Cada vez menos, os professores exploram o conteúdo das aulas na natureza, esta necessidade surgiu devido ao facto de um dos elementos programáticos ser o estudo da natureza morta, não fosse este um tema familiar no mundo das artes, umas das formas que considero essencial para “ensinar a ver” a natureza é o próprio ambiente, ou seja no meu ponto de vista enquanto professora é essencial conhecer profundamente o meio onde se insere os próprios elementos naturais, só assim existe uma capacidade completa e fundamentada da visão do objeto para além de considerar fundamental as aulas ao ar livre, pois elas têm características próprias.

A cada dia que passa é comum verificarmos a dependência tanto de alunos como de professores de sistemas informáticos, isolando o ensino e a aprendizagem numa sala de aula, não interagindo com a natureza sendo esse um dos temas mais abordados no mundo visual, A prática do ensino ao ar livre, com atividades que se relacionam à natureza, acaba por não receber o devido valor.

Este percurso pode ser considerado pedagógico-didático na medida em que aponta para uma relação de noções – arte e natureza – sem a qual se torna extremamente difícil quer compreender a experiência estética, quer, o que é mais, poder abrir a possibilidade de uma educação estética, que supõe uma particular atenção ao visível, querendo encontrar neste uma fonte para o sentido do mundo.

O artista continua a ser “aquele a quem a Natureza começa a descobrir o que há de revelável nos seus segredos” e que “experimenta um desejo irreprimível de conhecer a sua melhor intérprete, a arte.” Aparentemente sim. O artista procura na natureza o essencial – o mais abstrato – procura no visível (natureza) o “exterior essencial”, como se de facto o visível pelo processo de abstrair “revelasse os seus segredos”, cujo melhor interprete é o artista. Chegar à verdade que é “o que envolve tudo” seria abstrair cada vez mais.

O artista não retira a cor às figuras, o artista extrai a essência das coisas, e esta essência é uma relação de cores, formas e linhas que pretendem conter todo o sentido do mundo (da natureza), tudo isto só será possível existindo a possibilidade de se fazer aulas em contacto com a natureza.

1.5 O papel do professor de Artes Visuais

A *dualidade do artista/professor* faz toda a diferença na medida em que apresenta outros conhecimentos e aborda questões que advêm da sua experiência enquanto artista, influenciando os alunos nesse sentido.

O ensino das Artes Visuais pretende dotar o aluno de múltiplas capacidades artísticas fazendo-o passar pelas mais variadas experimentações, pondo em prática a criatividade e o saber expressar a ideia, de forma lógica, adequada ou intencional.

Para que as disciplinas das Artes Visuais decorram da melhor forma, é necessário que as escolas ofereçam condições adequadas para a lecionação em questão.

A formação artística é, sem dúvida, um fator importante para o contributo de uma produção e de uma educação estimulante. Esta dualidade profissional *professor/artista* tem vindo ao longo dos tempos a ser discutida e abordada por diversos autores que se debruçam sobre questões artísticas e educativas. *Ser professor de Artes Visuais* e, em paralelo, *artista Visual* tem, em si, experiência e sabedoria únicas (particulares, pessoais) o que, de certo modo, vem enriquecer os alunos e desenvolver matérias pedagógicas adequadas.

As Artes Visuais são de grande importância e, por isso, em parte responsáveis pela formação cultural dos alunos, o *contributo do professor/artista* estende-se desde as reflexões sobre a sua experiência e percurso ao próprio processo de produção, a produção artística e o seu percurso pessoal influenciam ou direcionam os alunos a construir os seus processos de criação. Estes procedimentos pedagógicos formam-se segundo a produção de trabalho artístico, que tem como aplicação dar ao estudante a possibilidade deste também viver a experiência de artista e de ser acompanhado. O facto de o professor ter experiências artísticas auxilia a prática de ensino, visto que existe uma forte relação com os processos criativos. As técnicas de representação artística não deixam de ser importantes para a valorização e conceção da criação, no entanto, será a reflexão constante que gere todo o momento produtivo.

O fazer técnico não avança sozinho, sem reflexão, sem haver compreensão sobre a realização, sendo assim, as técnicas são como que a ferramenta para chegar a uma conclusão do produto final. Pretende-se que a

materialização de uma ideia ou fazer artístico marque a diferença de um simples fazer, para um fazer refletido.

Este processo de trabalho é também caracterizado por ser progressivo, e por se alimentar de alguns retornos, fornecidos quer pelo autor, quer por outros sujeitos ou contextos que sobre ele permitem uma nova visão para o projeto.

Baseado no processo de trabalho de variados artistas, de campos distintos, estes vão ser analisados, e o significado atribuído, tentando elaborar uma conceptualização, que sirva para os novos professores aprendizes de arte.

Para essa conceptualização concorrem alguns fatores que são assinalados no texto, como a presença de uma ideia forte, baseada em conhecimento, ligações pessoais e que vai ser trabalhada no processo artístico como estratégias definindo os seus limites. A este processo inerente é essencial uma capacidade reflexiva sobre o sujeito, contexto, o seu próprio trabalho, sobre as suas ideias e referências que vão modelar o trabalho e torná-lo mais significativo.

Outro conceito, que me parece importante no processo artístico: o processo aberto (ou fechado), quando há por parte do sujeito uma não delimitação do seu trabalho. Neste caso, há uma maior possibilidade de significância, qualidade e satisfação do autor.

Esta abordagem reflexiva, a meu ver, é concebida como enriquecedora e coerente com o *processo artístico*, enquanto reflexão sobre o real-sujeito-contexto, um pouco numa abordagem construtivista e atual da arte, que também podem ser vistas como ciclos de construção-desconstrução-reconstrução, segundo McCarthy and Sherlock.

Apreciei também uma outra passagem do texto que refere o processo artístico enquanto prática de reflexão independentemente do nível de ensino (limitando-se a aproximação mediante o estágio de desenvolvimento do indivíduo). (Sherlock, 2001)

Enquanto professora penso que o método de busca, de construção do conhecimento, de reflexão do real e da construção do indivíduo deve contemplar este circuito de retorno, reformulação, experimentação que permite um desenvolvimento mais sustentado e uma persecução deste sentido crítico, de forma desenvolta nos períodos de aprendizagem posteriores, de forma simplificada a ser aplicada em todas as áreas do

conhecimento e em todo o percurso do aluno/indivíduo. Esta dinâmica encontra na escola o ambiente ideal para ser adquirido.

Jerome Hausman, no texto “*Teacher as Artist & Artist as Teacher*”, referiu que o ensino da Arte possibilitaria uma maior exploração das emoções, e uma própria reflexão sobre o “ser” interior de cada um. Parece-me que a boa relação entre aluno e professor é sempre desejável e essencial para poderem ser veiculados conteúdos, princípios, valores, que fazem parte integrante da aprendizagem. Tal não é incompatível nem difícil de estabelecer no ensino de outras disciplinas, mas tratando-se do ensino de arte, encontramos aí um terreno fértil para o seu desenvolvimento. Seja encarado o ensino artístico como um conhecimento da realidade, história – cultura visual e artística, e não o mero treino de capacidades técnicas. Este é o essencial da realização e transformação que ocorre no aluno, através a arte, e que deve ser acompanhada de ferramentas, para que possa este materializar as suas ideias e concepções do mundo.

Outro dos pontos que se relacionam com esta capacidade que devemos inculcar nos alunos será a prática artística do professor.

O processo artístico deve ser encarado com um desenvolvimento do docente, que o ajuda no seu desempenho perante os alunos, estando assim a ele próprio desenvolver um processo de busca e confronto consigo e com o real – o mesmo que ele próprio vai suscitar em aula. Deve o professor, para mais solidamente lecionar, recriar e adotar as práticas e processos, que quer ver desenvolvidos com os alunos, bebendo estes do seu exemplo de postura perante arte e conhecimento e geral – o professor desafiador desafia-se a ele próprio.

No entanto, não se pode generalizar e dizer que o professor/artista tem uma maior facilidade em ensinar, dado que o seu lado criativo pode estar pouco desenvolvido ou denotar alguma inexperiência. O professor tem de apelar e conjugar vários tipos cognitivos na prática da leção, como a sensibilidade, o saber identificar tendências, saber fazer relações, e desenvolver teoria, entre outros fatores particulares e momentâneos. O professor apresenta propostas e métodos de ensino que, bem direcionadas revelam o artista que há em cada aluno, no fundo, oferecendo espaço ao aluno para pensar como um artista secundário. (Hausman, 1967)

Robert Lowe (1958) questiona se um artista e um professor podem ser a mesma pessoa. Para este autor, as duas profissões não são inconciliáveis – uma não elimina a outra apesar de serem precisas diferentes competências.

Muitos provavelmente estão aptos, os artistas a serem professores, enquanto alguns professores estão limitados pela falta da experiência de artista.

Desde sempre o artista era o mestre que ensinava. Esta ideia veio a cair em declínio com a primazia da técnica sobre a criatividade, o executar acima do pensar, e chegou ao seu auge quando ao professor foi pedido que formasse professores, e não artistas, e com esta possibilidade o círculo ficou incompleto.

Na conjuntura atual, regressamos à noção de que é preciso conciliar as duas vertentes, a de professor e a de artista, e que o artista como professor tem de ser valorizado, já que tem vocação para o que chamamos criatividade, que não pode ser posta de parte, conferindo ao ensino uma abordagem mais completa e holística.

Ao aluno, para além de dominar a técnica, é essencial que atinja um estado de libertação e de autoconsciência, em que os poderes latentes de imaginação, de intuição e criatividade consigam ser dominados. O ideal será fazer com que os estudantes de arte encontrem os seus canais de inspiração e que não estejam dependentes de uma cópia de um professor-artista.

O mais importante será fazer com que o aluno aprecie o seu momento e que desfrute a experiência.

A educação artística não pretende a formação de artistas, por assim dizer, nem colocar a arte num paradigma superior a outras importantes faculdades do conhecimento, mas tem todo o interesse em promover uma educação baseada no fazer artístico. O aluno é estimulado a interrogar, conceptualizar e desenvolver as suas ideias, a sua sensibilidade estética e imaginação, independentemente da área artística para a qual se direciona. (Lowe, 1958, p. 10)

Por este motivo, Herbert Read (1893-1968), defende que a arte deve constituir a base da educação pois, de um modo geral, este conceito não está de todo implementado, no entanto, podemos de algum modo vê-la aplicada um pouco por todos os níveis de ensino e nas diferentes áreas escolares contempladas dentro das Artes Visuais, contribuindo para o desenvolvimento da criança. A educação artística tem, portanto, um carácter bastante importante no desenvolvimento cognitivo. (Read, 1982, p. 27)

“A arte é cognição, uma cognição para a qual colaboram os afetos e os sentidos”, deste modo, deverá ser a educação artística o meio facilitador do incentivo à criatividade, como parte integrante do processo de

aprendizagem, vindo a proporcionar uma melhor preparação aos alunos para enfrentar o mundo. (Barbosa, 2008, p. 22)

A corrente Formalista-Cognitiva valoriza um conhecimento específico da arte. No que diz respeito à aprendizagem, esta tem como base o que é comum a todos, não o individual. Segundo esta corrente, procura-se " (...) um conjunto de leis, inerentes às obras, e aos atos educativos (...)." (sousa, 2007, p. 23)

O professor está entre o aluno e o acesso a uma linguagem visual, científica, cujo domínio é necessário para o sucesso da aprendizagem. Essa linguagem é parte integrante de um conhecimento específico disciplinar, existindo uma teorização sobre a prática – materializada na Discipline Based Art Education (DBAE) – que permitiu que a arte fosse ensinada democraticamente, aprendida por qualquer um. Permitiu também que pela primeira vez se reconhecesse “ (...) como um dos objetivos básicos da educação artística aprender a ver”. (Acaso, 2009, p. 100)

Cada experiência é gerada, dentro do possível, para que possa ser vivida por qualquer um, não exclusiva de artistas, na tentativa de facilitar o conhecimento da linguagem específica da arte, de forma construtiva.

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

Será útil identificarmo-nos com o que tem sido estudado e (d)escrito acerca de um artista que é também professor, que tem em si uma aptidão,

uma vontade e uma vocação, que o levam a tentar educar das mais diversas formas, através da arte.

Enquanto professores, precisamos desse enquadramento artístico e teórico, uma base intelectual e também emocional, que guie as decisões que tomamos acerca do que ensinamos e porquê. (Pazienza, 1997, pp. 42-43)

A propósito, segundo *Jennifer Pazienza*, precisamos perceber: em que acreditamos acerca do nosso trabalho como artistas; como nos definimos como artistas; como nos posicionamos em relação aos alunos; quais os princípios, qual a filosofia pela qual tomamos decisões fundamentadas sobre o que ensinamos e porquê; no que acreditamos acerca das escolas e, na educação em geral, qual o posicionamento e o papel da educação artística. (Pazienza, 1997, p. 45)

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

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

Artista e professor podem ser considerados como profissões, profissões liberais (?) A profissão de professor, tal como a conhecemos hoje, é relativamente recente, surgiu de uma forma mais definida a partir do séc.XIX e está ainda num processo de afirmação, procurando libertar-se do "funcionarismo" e definir-se como uma atividade que exige um saber específico, poder de ação, ou seja autonomia, e reflexão, e que muitos

autores aproximam das profissões/atividades de carácter artístico. Considerando o caso específico do professor de artes, esboçam-se as relações entre arte e educação como forma de conciliar duas profissões, procurando-se a sua natureza comum. Profissões que, ao coincidirem no professor e artista, podem surgir como conflituantes.

Tal como afirma Willard McCracken (1959) é necessária a emergência do conceito do professor/artista para que o produto seja pensado e criado como obra de arte. Estes dois pilares não estão completamente inseridos no ensino de arte, especialmente no ensino secundário. (Daichendt, 2010, p. 50)

1.6 O ensino em artes visuais

O curso de Artes Visuais do ensino secundário tem por objetivo dotar o aluno de um conjunto de saberes que lhe possibilitem o desenvolvimento das capacidades de representação, de expressão gráfica e plástica, de comunicação visual e de análise e compreensão das obras de arte no seu contexto histórico e cultural.

Este curso permite ao aluno desenvolver a perceção visual, a sensibilidade estética, a consciência crítica e a expressão, nos domínios da comunicação visual e da linguagem gráfica e plástica. Favorece, também, a capacidade de manipulação dos materiais e técnicas de desenho e um correto entendimento do espaço bidimensional e tridimensional, contribuindo para o desenvolvimento da atividade criativa. Permite, ainda, identificar elementos estruturantes que caracterizam a singularidade da cultura de cada época e reconhecer o objeto artístico como produto e agente do processo histórico-cultural em que se enquadra.

1.7 Arte na Educação e na vida

A Educação Artística nas escolas deve permitir que o aluno se exprima livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções.

Através das cores e das formas a arte visual não se limita a comunicar apenas mensagens convencionais mas também algo de muito pessoal, que pode levar a alterar códigos conhecidos. Inovar é transformar, numa constante relação entre o conhecido e o desconhecido, o consciente e o inconsciente, a razão e o instinto.

No campo das artes plásticas, tanto as obras figurativas como as abstratas são significativas na medida em que se referem a algo que reflete a afirmação do Homem perante a Mundo. As manchas do acaso, as rochas, as nuvens, os borrões podem ser alvo de projeções do comportamento humano.

Já Leonardo da Vinci aconselhava os seus discípulos a observarem essas manchas informais para estimularem a sua capacidade visionária.

A relação entre o Homem e a Natureza pode tornar-se numa verdadeira empatia estética. A expressão reside nas qualidades percetivas do padrão de estímulo que cabe ao professor proporcionar ao aluno. Uma paisagem, um rosto, as cores de um por-de-sol, um velho muro, uma flor, uma folha, uma folha que cai, uma simples linha ou mancha de cor, uma forma abstrata são elementos sugestivos que podem desencadear os mecanismos da expressão da criatividade.

O professor deve preocupar-se em despertar a sensibilidade do aluno para estes e muitos outros aspetos da expressão. Infelizmente, ainda há muitas escolas que persistem na adoção de modelos retrógrados, baseados quase única e exclusivamente na reprodução ou cópia, mais ou menos fiel e passiva, segundo regras e formalismos academizantes que não deixam grande margem à expressão livre. Frequentemente se expõem nas paredes das escolas trabalhos que, exibindo a mera execução técnica, sem expressão nem criatividade, raramente ultrapassam a linguagem convencional. A técnica é subsidiária da expressão, pelo que devera ser o próprio a escolher qual a que melhor lhe convém.

Uma obra de arte não é apenas um jogo de formas e de cores, tornando-se meramente decorativa. É também uma obra expressiva, porque exterioriza as inquietações mais profundas da natureza humana. Mesmo quando se parte de um tema previamente definido, o seu conteúdo pode ser parte de um tema previamente definido, o seu conteúdo pode ser alterado

pela forma resultante da prática de quem executa. Ao ser materializado, a ideia inicial ressurgiu transformada, podendo, por vezes, desencadear novas ideias. A isso se chama criatividade. Não há padrões rígidos mas uma grande mobilidade que permite estar atento e aberto ao imprevisto.

É comum interpretar-se uma obra em função de um referente mais ou menos conhecido. Hoje, sabemos que o processo inverso poderá ser igualmente válido. Assim, poderemos sentir a linha elementos expressivos, a forma e a cor como, com uma carga simbólica mais implícita do que explícita, mais puramente visual do que ilustrativa. Georges Mathieu (1921-2012), pintor gestual abstrato, afirmou que, se durante muito tempo o significado precedeu a obra de arte, hoje a obra de arte pode anteceder o seu significado ou, por outras palavras, o seu significado é revelado a posteriori e não à priori. Uma simples linha pode revelar uma expressividade própria, em íntima relação com aquele que a traça. O espírito humano capta, configura e interpreta a imagem que tem com o mundo exterior, com poderes conscientes e inconscientes.

Rudolf Arnheim (1904-2007) afirma não haver nada mais concreto do que a cor, a forma e o movimento. Efetivamente, a pintura é feita de coisas concretas: o suporte, a tinta e o registo do movimento gestual. Mas nada disso adquire sentido, sem ideias os sentimentos, são abstratos. Ao pretender exprimir apenas o essencial, o artista tem necessidade de abstrair. Sendo o pensamento uma abstração, a obra de arte é a sua concretização sintética. Assim, o concreto e o abstrato complementarizam-se. (Arnheim, 1998)

1.8 Arte contemporânea e educação artística

A obra de arte é um objeto de comunicação que reflete o mundo interior do artista que o criou e o mundo exterior que o circunda e onde também se situam os espetadores que observam e analisam a obra. Este processo de comunicação iniciado pelo prazer da fruição estabelece uma relação de significação. Iniciada a informação (atividade cognitiva) o indivíduo que observa faz uma apreciação (atribuição de significação). No século passado o objeto artístico, a originalidade do artista e o lugar do espetador foram postos em causa, tal como a diversidade de formas artísticas e de materiais utilizados que destabilizaram as noções de capacidades técnicas. Uma grande parte das obras de arte contemporânea pretende confrontar, expor ou explorar questões ou identidades culturais e sociais, (Atkinson; 2006).

A instabilidade de valores, o desvanecimento das certezas e a sensação de perda de sentido poderá caracterizar para muitos a condição pós-moderna. O universalismo como valor central da modernidade tem sido substituído pela aceitação da diferença e o pluralismo tem-se vindo a evidenciar, assim como a vontade de liberdade.

A multiplicidade de manifestações e hibridizações ocorreram desde os anos 70, tal como a arte conceptual, a land art e a performance. A nível da crítica de arte, Rosalind Krauss (nascida em novembro de 1941) e Craig Owens (1950-1990) desconstruíram as teorias de Greenberg (1909-1994), destacando a mudança na significação da arte e problematizando o seu princípio de autonomia, da universalidade de valores e da restrição da especificidade de *medium*, reforçando a maneira de interpretar a obra, quer pelos seus produtores quer pelos seus fruidores.

A globalização da informação e o universo da cibercultura alterou as noções de tempo e de espaço teve um efeito profundo na arte mundial. A ideia do domínio Europeu e Norte-americano na produção artística contemporânea desapareceu, tendo passado a realizar-se mais eventos, como feiras e bienais, noutros locais do mundo. Como resultado da globalização a arte tornou-se mais documental e política, emergindo o ideal de uma consciência de cultura global, na qual existe uma diversidade de vozes. Um conjunto de valores como a multiplicidade, a fragmentação, a desreferencialização e a entropia, passam a nortear a produção cultural pós-moderna. Passa a vigorar um novo olhar sobre o passado e a tradição, como forma de preservar a

identidade individual e coletiva, assumindo uma posição pluralista no respeito às diferenças. A arte vai abolir a fronteira entre alta cultura e cultura de massas e entre arte e vida quotidiana.

O indivíduo encontra-se rodeado de símbolos pré-modernos, modernos e pós-modernos, puros ou hibridizados, por um mundo de simulacros. Passa a ser necessário ser crítico na seleção da informação, no entendimento, organização e articulação do contexto, do global, do multidimensional e do complexo.

Por outro lado, com a expansão das capacidades tecnológicas e dos recursos *media*, outros elementos, como o som, imagem, a máquina, foram integrados nas obras artísticas. A apropriação da máquina passou a ser efetuada, quer através da sua funcionalidade ou, pelo contrário, através da sua desfuncionalização pela remontagem de partes, intervindo sobre ela de modo a criar resultados absurdos ou irónicos, realizando assemblages ou hibridizações de procedimentos, tecnologias e conceitos.

O conhecimento da cultura de hoje é muito importante, uma vez que dá significado ao momento, contextualizando as obras. A compreensão da arte pós-moderna está diretamente mais ligada ao meio cultural e ao contexto do que à análise formal das obras. A arte contemporânea é plural e relacional, características que têm dificultado a relação com o ensino das artes. A inclusão da Arte Contemporânea no ensino artístico implica tanto uma re-significação de métodos como a adoção de uma nova postura do professor. Há que mudar rotinas, mudar o modelo de leitura de imagens através de uma apreciação estética para um modelo de compreensão crítica, para além de revisão de programas curriculares.

Fernando Hernández considera que há uma distância entre a “pedagogia cultural”, o papel que o universo visual e a cultura popular tem na formação de identidades, e a “pedagogia escolar”, aquilo que se supõe que a escola ensina e os valores que pretende transmitir na sua proposta educativa; e que este cenário constitui um desafio para a educação no campo das artes visuais. Hernández salienta que a partir da década de 90 o mundo da arte começou a mostrar com mais intensidade uma série de mudanças e, nomeando alguns artistas como Rineke Dijkstra (fotógrafa nascida em 1959), Jeff Wall (fotógrafo nascido em 1946), Sophie Calle (fotógrafa nascida em 1953), entre outros, que através do seu olhar social aparecem a “resgatar vozes silenciosas”, “contadores de histórias”, “cronistas de cultura popular” ou “como espelhos de memórias”, para refletir a realidade em mudança que é a

sociedade atual. Esta realidade cada vez mais se projeta nas tecnologias, em hibridizações de propostas, pois a cultura atual está cada vez mais dependente dos *media* e das formas de visualidade que estes geram. O autor considera que se as práticas artísticas estão a mudar nos seus fundamentos e nas suas práticas, é adequado trazer esse enfoque e práticas para o ensino nas escolas. (Hernández, 2007)

Para Arthur Efland ensinar a partir de uma perspectiva pós-moderna não é uma tarefa fácil uma vez que a educação continua a conter e a refletir as características da modernidade, a educação continua a utilizar um discurso que promove a reprodução cultural. Os professores deveriam consciencializar os seus alunos da existência de uma grande variedade de níveis de interpretação e das contínuas mudanças e influências a que o entendimento está sujeito. As várias camadas de significados, a metáfora, a ironia que são tão usadas na linguagem contemporânea não existiriam fora do contexto pós-moderno. A educação constituída a partir de múltiplas perspectivas fomenta o pensamento crítico, a aceitação e a tolerância da diferença, e deverá também fomentar a reavaliação da responsabilidade social e ambiental do indivíduo enquanto cidadão. (Efland, *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in the*, 1990)

Efland, pretendendo alterar os currículos de influência modernista, identificou vários princípios para a prática pedagógica, como a utilização de pequenas narrativas, de tendências universais e pluralistas, que vão desde o conhecimento disciplinar ao local, que sejam recetivas à arte não ocidental, das minorias e da cultura popular, e que funda interesses nacionais e locais; *“power-Knowledge link”* que explore o impacto das instituições na validação e/ou marginalização das artes e educação, que promova a exemplificação nos exemplos de discursos profissionais, na validação do conhecimento através de conflitos entre grupos sociais, a utilização da linguagem como ferramenta do poder; *a desconstrução*, através de um método crítico que elucide os significados fixos, da interpretação do autor até à receção, ênfase na *collage*, montagem, *pastiche*, utilização de tecnologia digital, e, interatividade que altere a separação artista/ espetador; e, *duplo significado*, reconhecimento de múltiplos códigos e mensagens que questionem o currículo moderno. (Efland, *Change in the Conceptions of Art Teaching – Context, content and*, 1995)

Richard Hickman advoga um currículo que valorize a cultura visual do aluno. Salienta que os princípios de aceitação da diferença, do pluralismo e do pensamento independente são fundamentais em propostas de ensino

inovadoras. O professor deve ensinar ao aluno competências através das quais ele crie as suas próprias imagens, explore o seu mundo interior, responda ao meio de forma significativa e que manipule e experimente os *media* e materiais que o ajudem no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. (Hickman, 2004)

Burgess e Addison tal como Hickman, consideram fundamental que os princípios da diferença, da pluralidade e do pensamento independente delineiem a atuação do professor, levando-o a substituir a ortodoxia por uma abordagem inovadora e imaginativa e encorajando qualidades como a empatia, a brincadeira, a surpresa, a ingenuidade, o arriscar, a curiosidade e a individualidade. Consideram necessário dar mais oportunidades ao aluno para perceber a arte como algo que lhe interessa na sua vida atual, oferecer mais escolhas e autonomia através do desenvolvimento de uma mente mais crítica, indagante, reflexiva e criativa e promover a sua autoaprendizagem. Referem que as práticas educacionais nunca foram estáticas ao longo do tempo. Construíram a categorização das abordagens ao currículo das artes para a faixa etária dos 11 aos 18 anos, considerando que as categorias não são fechadas e que há abordagens que podem combinar várias categorias. As abordagens ao ensino das artes podem ser: *perceptualista* (procedimentos miméticos, a procura da cópia absoluta, redução às aparências), *formalista* (redução aos elementos visuais, exercícios orientados, representação e/ou abstração), *expressiva* (fazer intuitivo através da afetividade e/ou exploração de materiais, privilegiando o essencial e individual), *baseada no género* (tipos de preconceitos perpetuados pelo professor especialista e imitação de exemplo, trabalhos de outros alunos, naturezas mortas, capas de cd, por exemplo), *pastiche* (imitação de exemplos canónicos, ocasionalmente assimilação da prática pós-moderna da paródia), *técnica* (o desenvolvimento de uma série de capacidades técnicas discretas, por exemplo, desenho seguido de impressão, seguido de *batik*), *baseada no objeto* (utilização de artefactos comuns, umas vezes tematicamente, outras de maneira espetacular, como uma grande natureza morta/ instalação), *crítica e contextual* (a investigação da arte como meio de produção social e cultural, privilegiando procedimentos cognitivos e analíticos), *baseada em temas* (uma integração do pessoal com o social, político e moral, através da resposta a temas atuais e polémicos), e, *pós-moderna* (promoção de perspetivas e aproximações plurais e abarcando novas tecnologias). (Hickman, 2004) (Burgess, 2007)

A escola é social e culturalmente heterogênea, é um espaço onde coexistem diferentes experiências de vida, faz parte da sociedade e reflete-a, devendo ser construída como um espaço relacional e integrador.

É necessário saber usar a função social da arte de forma a promover a formação dos alunos, desenvolvendo cidadãos autônomos, críticos e socialmente ativos. A escola, ao promover estratégias de ensino/aprendizagem que se aproximam da arte contemporânea, está a transformar-se num espaço dinâmico, aberto e crítico; está a promover a participação dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, através do entendimento do contexto, da análise da obra e do fazer artístico.

Trabalhar com e a partir da arte contemporânea em contexto escolar proporciona aos alunos situações em que, a partir da surpresa e da curiosidade inicial, e percecionando as relações de tempo, espaço, obra e espetador, os leva a refletir sobre o mundo e o seu papel no mundo.

Capítulo 2 – O Desenho

“O Desenho é tão antigo como o Homem; anterior à escrita ele é a mais antiga manifestação espiritual conhecida.” (Henriques, Cidália Henriques, 2013)

2.1 O desenho - espaço de pensamento e de criatividade

O desenho pode ser definido como registo de um conjunto de linhas num plano, feitas a partir de um gesto controlado da mão. Esta atividade, que envolve processos mentais complexos assim como capacidades de abstração, é, no entanto tão comum que não deve existir quem nunca tenha desenhado.

Ana Leonor Rodrigues refere que o ato de desenhar mobiliza "...por um lado a mente, a inteligência analítica, o sentido ordenador, a consciência do observar, mas também a sensibilidade e os afetos, e, por outro, o corpo no próprio gesto de fazer, e o olhar, sempre o olhar." (Rodrigues A. L., O Desenho [Drawing], 2003, p. 22)

O desenho enquanto processo é a relação que se estabelece entre a mente, onde se desenvolve o pensamento em relação direta com o olhar, e o gesto da mão, que expressa e constrói. Implica "uma relação entre a percepção e a imaginação, da qual resulta a delimitação do espaço bidimensional através da conjugação do ponto, da linha e da mancha. Esta conjugação é guiada pelo binómio mente - corpo e consubstancia uma imagem que é o produto da coadunação ideia/ representação/ descrição/ estruturação/ reflexão". (Rodrigues A. L., Linha do Horizonte, 2010, p. 25).

Ao observar e perceber a realidade, inicia-se no artista um sentido de procura em que as emoções, sentimentos, conhecimentos, necessidades, personalidade, emergem, e que através do desenho irá traduzir a sua realidade interior. "Este percurso de entendimento passa por, através do desenho, processar a realidade tal como a vê ou idealizá-la, transgredi-la, reestruturá-la criando uma nova realidade". (Rodrigues A. L., Linha do Horizonte, 2010, p. 28)

No ato de desenhar existe um momento de interpretação da realidade e uma forma de transformação dessa conceção da realidade. Conjugam-se processo técnico, que orienta a execução do desenho, processo físico, através da coordenação motora do corpo e do sistema de visão, e processo mental, em que se associam as realidades da vista na intenção de encontrar sentido para o desenho (objeto). A capacidade de abstração que permite que o cérebro aceite uma representação em substituição do objeto, permite armazenar informação e constitui também fonte de prazer.

Mário Bismarck (pintor nascido em 1959) considera que o "...espaço que se situa entre a ideia e a sua imagem, esse espaço que trabalha a ideia,

que a reconfigura, que coloca em evidência o fazer, que convoca e coloca em confronto o passado e o futuro, o conhecido e o desconhecido, o conhecimento e o reconhecimento, a tradição e o novo, as linguagens gráficas, as suas convenções e as suas limitações, esse é o espaço onde o desenho se faz, esse é o espaço operativo do desenho, é aí que o desenho se resolve.” (Bismarck, 2001, p. 55)

Juan Molina afirma que o desenho é antes de tudo ação, que nos faz sair de nós mesmos e deixa um rasto da sua aventura.

O desenho diferencia-se das outras atividades artísticas porque se institui enquanto processo, enquanto ato, não precisando de se concluir como resultado. Neste sentido é dispensável ao sentido de obra, “...sendo esta ausência de formalismo importante para se entender que o sentido do desenho, aquilo que lhe dá razão de ser, não se encontra tanto nos seus valores formais, nas suas qualidades estéticas, mas na relação que estabelece com o próprio pensamento”. (Molina, 1995)

Esta relação e o espaço em que ela opera é um lugar privilegiado para a investigação pois “ no desemaranhar dos fios do pensamento, em que desenhar é como clarificar os passos, percursos e estratégias da nossa consciência, trazendo-os à superfície do suporte”.

A simplicidade dos meios necessários para desenhar possibilita “ uma imediaticidade e uma proximidade entre o fluir do pensar e o registo gráfico, interpondo entre estes o mínimo de entraves e de percas” (Bismarck, 2001, p. 56)

“O desenho educa o olhar, ordena a sensibilidade, exponencia a imaginação criadora e estabelece a possibilidade de comunicação e entendimento, ao autor, das suas próprias ideias, ao observador o experimentar conceptualizado da própria ação de desenhar, bem como uma evidência imediata do que está desenhado”.

“Creio que, pensar o desenho como ferramenta e processo de questionamento, de reflexão, de conhecimento e de compreensão do mundo tem todo o sentido no contexto da sociedade do conhecimento”. (Eça T. T., 2010, p. 156)

O desenho proporciona ao seu autor um maior conhecimento de si e uma reflexão sobre o que o rodeia, englobando no ato criativo o saber, o saber fazer e o saber ser. O desenho está intimamente relacionado ao desenvolvimento completo do indivíduo. Tanto é considerado uma técnica,

quando resulta da necessidade de experimentação e estudo de um objeto, por exemplo, como pode surgir a partir da necessidade da representação do real, ou como um modo de expressão artística, ou ainda como pensamento ou, simplesmente, forma imediata de comunicação.

O desenho enquanto projeto de outro objeto final acompanha o pensamento, esboça e estrutura o processo de investigação, permitindo a experimentação rápida de soluções gráficas. O desenho enquanto objeto artístico constitui ele próprio a obra final, devendo ser considerado um *médium* de expressão artística, destinando-se a uma experimentação estética.

Emma Dexter refere que as relações entre o desenho e o tempo e o espaço, entre o ser e o tornar-se, a figura e o fundo, e, completude e incompletude, levaram vários artistas a ver o desenho como processo na arte das vanguardas, primeiro no expressionismo abstrato, mais tarde no minimalismo e na arte conceptual. Estes artistas apreciavam a sua transparência e natureza reveladora, assim como o fato de servir como um registo não mediado, pelo seu carácter direto. As ideias expressas pela arte conceptual, que partem da filosofia, política, psicanálise, entre outros, questionam o objeto artístico, assim como o estatuto do artista. O desenho é um *medium* adequado a esta procura, por ser puro, não contaminado, direto, anti-monumental e por vezes próximo do objeto desmaterializado. Os desenhos de Sol LeWitt, dos anos 60, revelam precisão matemática na execução, demonstrando a noção de produção artística mecânica, no entanto as suas composições eram feitas à mão. LeWitt considerou várias vezes que os seus desenhos do processo, com os seus cálculos e enganos visíveis, eram os seus melhores trabalhos. O interesse pelo processo e pela incompletude na prática escultórica dos anos 60, permitiu que o desenho participasse nas explorações pós-minimalistas, na *body art*, na *performance* e na *land art*.

Dexter considera que o desenho é transversal em toda a obra de Bruce Nauman (artista nascido em 1941), como experimentação ou como processo de pensamento. Quer os resultados apareçam em vídeo, filme, escultura ou impressão, as suas obras são todas desenhos, no sentido que resultam de várias experimentações com material, espaço e linguagem, mudando por vezes de ideia sobre o *medium* mais apropriado para a obra final ou sobre o momento em que esta está acabada. Em 1967-68, nos seus filmes *Art Make-up*, utiliza a sua face como uma folha em branco, e, em 2002, na instalação

vídeo *Mapping the Studio I (Fat Chance John Cage)* utiliza a antipatia gato-rato, em tempo real, para criar um desenho de orientação espacial em vídeo. A utilização do desenho em pé de igualdade com outros *media* influenciou vários artistas que o utilizam como parte integrante de uma prática multimédia numa variedade de configurações. (Dexter, 2005)



Figura 1 A Line made by Walking de Richard Long

A obra *A Line Made by Walking* de 1967 de Richard Long (nascido em 1945) é um desenho feito pelo caminhar sobre a terra. Esta intervenção, assim como outras desta época, mostram a terra como superfície ou fundo que é marcado, gravado, cicatrizado pelo corpo/instrumento de desenho. Vários artistas contemporâneos continuam a explorar o desenho neste contexto expansivo e físico, transferindo as metodologias da *land art* para a esfera urbana, como Robin Rhode (nascido em 1976), Gabriel Orozco (nascido em 1962) e Francis Alys (nascido em 1959).

Eileen Adams (2002) considera que o desenho pode ser usado para possibilitar que os jovens pensem, sintam, comuniquem e que façam coisas. Adams desenvolveu um projeto que propõe as três funções chave da aprendizagem através do desenho:

O desenho como forma de percepção - através da observação o indivíduo ordena sentimentos, ideias e pensamentos. Inicialmente é feito de acordo com as necessidades, prazer e interesse pessoal do jovem. Permite que ele explore e desenvolva a observação e competências interpretativas para investigar e perceber o mundo.

O desenho como comunicação - o desenho que assiste ao processo de transmitir a outros ideias, pensamentos e sentimentos. Pode invocar códigos e convenções simbólicas para auxiliar o observador a perceber o que está a ser transmitido.

O desenho como manipulação - o desenho atua como manipulação criativa e desenvolvimento do pensamento, como ferramenta de interrogação, compreensão e comunicação

Adams conclui portanto que o desenho é a representação de ideias de uma maneira simbólica. Possibilita que os jovens ordenem e percebam a sua experiência, que desenvolvam ideias e que comuniquem o seu pensamento e sentimentos a outras pessoas. O desenho precisa de ser encarado como uma ferramenta conceptual, que auxilia o pensamento, dá forma às ideias e à comunicação. (Adams, 2002)

“O desenho sendo representação, é fundamentalmente projeto, deslocamento de um corpo no tempo e no espaço, desenvolvimento de ideias, conjunto de figuras que interagem para que a pessoa autora e ou fruidora de desenhos possa a vir compreender os sentidos dos seus movimentos de criação entre o seu fora e o seu dentro, entre a interioridade do seu sentir e pensar e a exterioridade das referências que busca, encontra e reflete como escalas necessárias para a própria mundividência” (Carneiro, 2001, p. 36)

O desenho é, também, uma maneira universal de conhecer e de comunicar.

“Se por um lado o ato de desenhar atravessa épocas, lugares e culturas, por outro a atitude cultural implícita a quem desenha e ao desenho varia conforme o contexto cultural em que se insere”. (Rodrigues J. , 2003, p. 24)

“O desenho é provavelmente a forma de expressão que sintetiza melhor a nossa relação com o mundo. Ele permite-nos, com a elaboração mental, o desenvolvimento de ideias e a descoberta do que ainda desconhecemos de nós mesmos” (Carneiro, 2001, p. 34)

“O desenho é o lugar do conhecimento, da precisão, mas também da afetividade e do sentimento. (...) O desenho tem a qualidade de mobilizar de um modo particular a inteligência, a afetividade, bem como muitas outras capacidades não-verbais do cérebro. Ao inscrever a afetividade como instrumento de aprendizagem, transporta-se o ato de aprender para uma área diferente da habitual lógica discursiva, sem no entanto se perder em precisão, criatividade, carácter científico e conhecimento” (Rodrigues J. , 2003, p. 85)

Hoje, um tempo em que se questionam as práticas escolares vigentes que privilegiam as competências cognitivas baseadas na inteligência formal, lógico-matemática e linguística, impõe-se a valorização da emoção, da afetividade, para a promoção da autoestima, da criatividade e da autonomia. O desenho, conhecimento, linguagem e expressão, poderá ajudar o aluno a adquirir as capacidades necessárias às situações de aprendizagem que conduzem ao sucesso educativo.

2.2 O desenho e a educação

Nas práticas artísticas da arte ocidental o desenho foi historicamente considerado essencial à aprendizagem do pintor e do escultor, pois era considerado como a ferramenta básica com a qual era planeado o trabalho final a executar.

Cidália Henriques considera que durante séculos o desenho foi secundarizado nos vários sistemas educativos, apesar de ter sido considerado indispensável no campo artístico, e só a partir do século XV ganhou autonomia e poder. (Henriques, Contributos para a História do ensino do desenho em Portugal no século XIX e princípios do século XX)

Com o Renascimento a "... arte e ciência fundiram-se: através da primeira apreendia-se o real e, através da segunda, encontrando-se as leis que regiam uma natureza considerada imutável desenvolvia-se e legitimava-se a primeira". (Henriques, Contributos para a História do ensino do desenho em Portugal no século XIX e princípios do século XX, p. 39)

O desenho passou a ser objeto de reflexão teórica. A descoberta da perspetiva permitiu-lhe penetrar no campo científico, tendo passado a investigar toda a realidade visível.

"O desenho passou a ser o processo indiscutível para a representação do mundo visível e invisível transformando-se numa linguagem universal e básica na formação artística quer na técnica. Instituiu-se como um dos principais códigos dentro da cultura ocidental. Foi assim que se modificou o sentido original da palavra *Desenhar*, passando esta a significar a memorização de uma imagem, a partir da realidade, documento do visível". (Henriques, Contributos para a História do ensino do desenho em Portugal no século XIX e princípios do século XX, p. 40)

A geometria, que tinha sido uma das bases do pensamento científico, associou-se então ao desenho, que deixou de ser considerado somente uma arte mecânica, para passar a estar inserido nas artes liberais. Henriques refere que esta ênfase do desenho se relaciona com os novos conceitos sobre o homem e sobre o espaço, que foram ampliados pelas Descobertas. A conceptualização do espaço e a sua abstração tornou-se visível através da representação gráfica.

“Só na Idade Moderna, o homem conseguiu unir num sistema de relações simples unidades mensuráveis como altura, extensão e profundidade. Esta conquista pertence ao saber, ao conhecimento. Necessita da perspectiva, da compreensão da linguagem formal da geometria, do entendimento da relação com o número e a medida.” (Henriques, Contributos para a História do ensino do desenho em Portugal no século XIX e princípios do século XX, p. 41)

Na segunda metade do século XIX a abertura dos portos japoneses ao comércio com o Ocidente permitiu a divulgação e a influência do desenho oriental, e nos finais deste século psicólogos e pedagogos observaram o desenho infantil e o desenho primitivo, fato que teve impacto na arte do século XX, pelo novo repertório de imagens e pela valorização do desenho como revelador da personalidade. O desenvolvimento da fotografia provocou uma crise na representação, a arte abandonou o seu papel de gerador da ideia de realidade e o desenho abandonou o seu papel histórico da representação do mundo visual. Surgiu uma racionalização teórica fundamentada na teoria da Gestalt, que procurou definir as leis universais da arte, e que pretendia analisar e explicar as obras de arte através da psicologia da percepção e, também, servir de fundamentação ao ensino da nova arte.

A palavra Gestalt, substantivo comum alemão, usada para configuração ou forma tem sido aplicada desde o início do nosso século a um conjunto de princípios científicos extraídos principalmente de experimentos de percepção sensorial. Admite-se, geralmente, que as bases de nosso conhecimento atual sobre percepção visual foram assentadas nos laboratórios dos psicólogos gestaltistas, e meu próprio desenvolvimento formou-se nos trabalhos teóricos e práticos desta escola” (Arheim, 1994)

A partir da segunda metade do século passado, com a expansão do campo artístico, o desenho afirmou-se como uma disciplina artística por si só, surgindo como forma de registo de uma ação em consequência da desmaterialização do objeto artístico. Sobressaíram outras dimensões do desenho e hoje é uma disciplina e abrange várias práticas multidisciplinares e que adquiriu um estatuto semelhante ao das outras disciplinas.

O desenho foi elemento essencial à criação de obras artísticas de pintura, escultura, funcionando com instrumento espontâneo do pensamento e da experimentação. Atualmente reflete as preocupações pós-modernas da

indeterminação, fragmentação e da apropriação, constituindo um espaço de estímulo à criatividade e à experimentação.

Da aprendizagem do desenho faz parte a aquisição da literacia visual pois conduz ao domínio instrumental da representação gráfica. O desenho desenvolve a perceção visual, a concentração, o juízo crítico. O desenho das academias promovia-se com base na cópia de obras dos grandes mestres, desenho de modelo de gesso e depois pelo desenho de modelo nu. Mais tarde o desenho geométrico, o desenho de observação e a perspetiva linear foram incluídos.

Os métodos do desenho, que devem conduzir à autoaprendizagem e à criatividade, surgem habitualmente combinados, a nível da formação inicial, dividindo-se entre didáticos e operativos, segundo António Pedro Marques (nascido no ano de 1953). (Marques, São Miguel, 2009)

Os métodos operativos serão utilizados para quem já ganhou autonomia relativamente à aprendizagem formal. Os métodos didáticos podem ser dedutivos e indutivos, lógicos e intuitivos, passivos e ativos, dogmáticos e heurísticos, analíticos e sintéticos.

O método da cópia, que permite divulgar os modelos de cada época, é simultaneamente didático e operativo. Requer uma atitude recetora dirigida para a destreza manual e para a memorização de traçados. Este método foi utilizado nas primeiras academias de arte, consistindo em copiar desenhos ou estampas.

O método do desenho pela estampa, associado ao ensino académico, toma como base da formação artística os modelos do classicismo.

O método geométrico é um método analítico que inicia pelo reconhecimento de formas geométricas simples, que vão conduzir a traçados mais complexos. Aborda rudimentos de perspetiva, de proporcionalidade, da relação luz/sombra. Os desenhos realizam-se a partir de cópias de estampas e da observação de figuras em baixo-relevo.

O método académico, que se refere a um conjunto de métodos associados pelo ensino académico, caracteriza-se pela obediência formal aos modelos estéticos Clássicos, com execução técnica apurada mas sem capacidade inventiva.

O método diagramático, que é um método de análise, objetivo e quantificável, baseia-se na análise das relações geométricas, métricas e estruturais do espaço/modelo, pretendendo clarificar a leitura das formas e assenta num processo rigoroso de captação morfológica.

O método esquemático resulta da aplicação de traçados geométricos sem observação direta do modelo. Através do recurso à simetria o aluno desenha metade do contorno da forma, através de observação direta, e depois executa o contorno simetricamente a partir do seu registo inicial.

O método estigmográfico utiliza uma rede estigmográfica. Utiliza-se papel quadriculado onde as figuras se vão desenhando através de linhas de um quadrado a outro.

O método do desenho pelo sólido consiste na observação de sólidos geométricos agrupados. A incidência da luz e contrastes de claro/escuro tornam-se essenciais para a definição dos volumes. Este método foi muito importante no desenho industrial e nos cursos preparatórios da Bauhaus.

O método natural, de Kimon Nicolaedes (1891-1938), promove a prática do desenho evidenciando o valor expressivo da forma a observação do modelo e o registo gráfico não obedecem a ideias pré-concebidas. É um método intuitivo e ativo e propõe, nomeadamente, exercícios de desenho cego, contorno rápido, gesto e de memória. (Nicolaedes, 1969 (reedição))

O método da lateralidade, de Betty Edwards (professora/artista, nascida em 1926), tem como base os dois hemisférios cerebrais: o esquerdo, verbal e analítico; o direito, visual e percetivo. Este método pretende ser acessível a todos e propõe exercícios de desenho cego, desenho invertido, desenho de espaços negativos, desenho em perspetiva. É um método intuitivo e muito usado na didática da ilustração científica. (Edwards, 2007)

2.3 O ensino do Desenho em Portugal

Em Portugal, até finais do século XVIII, o desenho estava integrado no ensino da arquitetura, das fortificações e marinha. As primeiras reflexões teóricas e tentativas de implementação como disciplina autónoma surgiram nesta época. “O Desenho apresentava uma disciplina racional, um processo estruturante do pensamento para além de um exercício de destreza manual.” (Eça T. , 2000)

Durante muito tempo a racionalidade imperou no ensino das artes portuguêsas, que tinha por base o desenho geométrico. Na época existiam duas correntes pedagógicas: a racionalista que tinha por base o desenho geométrico, e a naturalista que será precursora das correntes modernas que se fundamentam nas novas teorias do conhecimento. No início do século XIX a escola era, por toda a Europa, uma instituição minoritária e, em consequência da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, os estados entenderam promover a educação dos povos, por considerarem que assim promoveriam o seu desenvolvimento e felicidade. Iniciou-se uma expansão, quer do número de alunos, quer do grau de ensino. Igualmente, acompanhando esta expansão, estudaram-se processos educativos e programas de formação de professores. Em Portugal, nesta altura, também se estudaram e debateram propostas de organização do ensino artístico, embora a taxa de analfabetismo fosse das mais altas da Europa, e de existirem poucas indústrias.

Embora as Academias Reais da Marinha de Lisboa e do Porto já funcionassem desde os finais do século XVIII, ensinando o Desenho, só com a reforma de 1836, que pretendia planificar globalmente todo o ensino público do país, se estabeleceram em Lisboa e no Porto as Academias de Belas Artes. Devido à grande instabilidade política e económica que caracterizou esta época, só mais tarde se implementaram os projetos da reforma. Na década de sessenta, desse século, o desenho foi integrado no currículo do ensino liceal.

A falta de professores qualificados e os poucos recursos materiais disponíveis, a nível do ensino industrial, traduziram-se num profundo atraso da produção industrial portuguesa relativamente a outros países. Também o ensino praticado nas Academias de Belas Artes, era inadequado às necessidades sociais de então.

Na segunda metade do século XIX surgiu um novo conceito de educação que considerava fundamental o desenvolvimento natural, emocional e físico da criança.

As Escolas de Belas Artes são reorganizadas pela reforma de 1911, mas só na década de 50 é que passam a chamar-se Escola Superior, ministrando os cursos de Pintura, Escultura e Arquitetura. A partir de 1926, Portugal inspira-se nas ideias de Paris e Londres de 1900, e as escolas, liceus públicos e colégios particulares passaram a lecionar o desenho de composição decorativa, a geometria e o desenho à mão livre, que consistia em cópia de estampas e representação de formas geométricas. As escolas industriais e Comerciais foram criadas pelo estado novo acentuando-se a distinção social.

Teresa Eça refere que Betâmio de Almeida (1920-1985) divulgou a obra de Herbert Read (1893-1968), assim como o programa inglês de educação pela arte, e tentou influenciar os currículos portugueses com a expressão livre através da arte. No entanto a educação artística ainda não existia nas escolas de então. A partir da década de 70 surge a designação de Educação Visual para substituir o Desenho, refletindo a vontade de mudança pela parte de alguns professores. A Associação Portuguesa de Educação pela Arte, inspirada nas ideias de Herbert Read, promoveu e divulgou o conceito de educação artística. Com esta influência surgiu a Escola Superior de Educação pela Arte²², com uma filosofia inovadora que promovia o desenvolvimento do pensamento crítico, a interligação das artes e o ensino pela diferença, pretendendo formar artistas e professores que educassem através da arte.

Eça considera que os anos pós-revolução fizeram enormes alterações no sistema de ensino em Portugal através de grandes reformas curriculares e da introdução de novas experiências, que anularam a diferença social entre escolas, que aumentaram a duração do ensino básico e que reduziram a taxa de analfabetismo. A Educação Visual, baseada em conceitos de expressão pessoal e da criança/artista, promoveu metodologias modernistas, valorizando a perceção visual e uma conceção tecnicista da produção artística, e, evitando a análise crítica da obra.

As duas décadas seguintes continuaram com a visão modernista da educação artística, apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo lançar uma estrutura mais estável. Os programas da educação artística (Expressão Plástica no 1º ciclo, Educação Visual e Tecnológica no 2º ciclo, Educação

Visual no 3º ciclo, História da Arte, Desenho e Geometria Descritiva, Teoria do Design, Oficinas de Artes, Tecnologias Artísticas, Oficinas de Design) são desenvolvidos por equipas de professores no Ministério da educação. A visão transmitida por esses especialistas é essencialmente modernista, a educação visual centra-se na análise formal da obra de arte, na produção de objetos artísticos e no ensino da geometria. De igual modo os manuais escolares deixam de lado a análise contextual da obra de arte e as capacidades de crítica.

Os novos programas das disciplinas das artes visuais, da reforma curricular de 1999, apesar de apelarem para a consciência crítica e análise contextual, continuam a basear-se no método de resolução de problemas. Teresa Eça conclui que no ensino secundário os exemplos de obras de arte mais referidos pertencem à arte ocidental, branca e masculina, nomeadamente do período pós-renascentista até aos anos sessenta. E, a prática pedagógica perpetua os modelos bauhausianos da escola de artes associados a abordagens do design típicas de Bruno Munari (1907-1997). Ainda no ensino secundário sobrevive como a mais importante do currículo de artes a disciplina de Geometria Descritiva, herança de um passado que rejeita os aspetos cognitivos da emocionalidade. (Eça T. , 2000)

António Pedro Marques enunciando a evolução do ensino do desenho, a nível do ensino artístico, verificou que as funções referencial e emotiva têm sido as bases da metodização do ensino. “Compreender e sentir são funções recorrentes do Desenho e encontramos-las misturadas em proporções que variam com as épocas, as reformas do ensino, as metodologias e os autores” (Marques, Os desenhos do desenho nas novas prespectivas sobre o ensino artistico, 2000)

Marques considera que o ensino artístico sofreu múltiplas e controversas alterações. Na Academia de Belas Artes de Lisboa o ensino do Desenho começou, em 1836, com recurso ao método da cópia de estampas, no início do século XIX já inclui várias disciplinas de Desenho: Desenho do Antigo, Desenho Anatómico, Desenho de Figura do Natural e Panejamentos, Desenho de Animais e Paisagens, por estampas e do natural. Com a reforma de 1932, a disciplina de Desenho, o estudo de modelo vivo passa a conter esboços do movimento e desenho de memória. As disciplinas de Desenho de Estátua e Desenho de Modelo Vivo foram criadas pela reforma de 1957. Só a partir de 1974-75, o Desenho passa de dois para cinco anos, nos recém-criados cursos de Artes Plásticas. (Marques, A partir da matéria prima , 2013)

2.4 A disciplina de Desenho A

A disciplina de Desenho A é uma das disciplinas da formação específica do curso de Artes Visuais do ensino secundário, a disciplina estruturante, que se desenvolve ao longo dos três anos de escolaridade.

Tem como finalidades:

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

O programa da disciplina, e a didática do desenho, contempla três áreas de exploração, perceção visual, expressão gráfica e comunicação visual, e os seguintes conteúdos: visão, materiais, procedimentos, sintaxe e sentido.

O estudo da perceção visual pretende permitir apontar procedimentos que tomarão a expressão gráfica mais eficaz ou competente quanto à sintaxe percetiva e cognitiva e uma crescente acuidade analítica na perceção e expressão. No estudo da expressão gráfica está incluído o domínio das convenções sociais ou culturais no que respeita a recursos de comunicação; e, também, os contributos que advêm diretamente da capacidade tecnológica humana. No que respeita ao estudo dos processos de comunicação, são inscritas áreas que tomam como objeto a função semântica que o desenho encerra, distinguindo-se os respetivos planos de expressão e de conteúdo.

São apontadas as competências a desenvolver dentro de uma tricotomia global “Ver-Criar-Comunicar”.

Assim: o aluno estará capaz de observar e registar com elevado poder de análise, tendo em atenção as singularidades presentes e a forma como

estas se relacionam com outras, bem como a integração de todas num todo ou unidade decomponível em elementos estruturais. O aluno estará apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correção e a criar imagens novas. O aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas.

Realizou-se uma adaptação aos objetivos gerais constantes do programa, de acordo com os objetivos que se pretendem desenvolver nos alunos, com este projeto:

- Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação, dominando os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.

- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.

- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.

- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.

- Relacionar-se responsabilmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiosincrasias e posições discriminatórias.

- Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos.

- Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros.

As sugestões metodológicas propõem a planificação de unidades de trabalho que articulem conteúdos diferenciados de forma a propiciar e fomentar uma interação equilibrada entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento e dos saberes, e promover uma aprendizagem baseada na diversidade de experiências e atividades, com recurso a diferentes meios, a diferentes processos de trabalho e a diferentes materiais.

Capítulo 3 – Estratégias de Ensino Utilizadas

3.1 Estratégias de Ensino Utilizadas

A unidade curricular foi concebida tendo em conta o conceito de escola e o papel que ela desempenha na formação da sociedade portuguesa atual e futura, atendendo à importância do contributo da disciplina de Desenho A e a especificidade dos seus conteúdos, programa, currículo e competências que desenvolve. Considerou-se também a identidade da Escola Secundária de Henriques de Nogueira, as características da turma do 11.º H, as particularidades dos seus alunos (psicológicas, temperamentais, cognitivas, capacidades dentro do âmbito da disciplina, necessidades, interesses e motivações) e ainda as linhas orientadoras acordadas em conselho de professores no Departamento de Artes sobre o currículo da disciplina, as unidades e exercícios precedentes, o espaço da escola e o meio envolvente.

3.2 O Desenho de Observação como estratégia

Por esta altura do seu crescimento os adolescentes encontram-se na fase da *literalidade* de Gardner, (nascido em 1943) ou *pseudonaturalismo* (Gardner, 1982.) (Brittain, 1977, p. 303)

Sentem o desejo de representar o real tal como objetivamente ele aparenta ser. A emergência de uma maior consciência racional, de um espírito crítico, de uma sede pela objetividade, e uma capacidade maior de entender relações complexas, levam o adolescente a já não contentar-se com a expressão simples dos desenhos infantis. Desejam desenhar “*como um adulto*”. (Brittain, 1977)

A frustração de não ser capaz de corresponder o seu desenho a uma aparência pode levar o indivíduo a desistir definitivamente de desenhar. (Gardner, 1982.)

Posto isto, optou-se por usar, nesta unidade, precisamente a problemática do desenho para desenvolver nos alunos a capacidade de observação; e através da observação, desenvolver a capacidade de desenhar e representar.

Por capacidade de observação entenda-se, como adiante será explicado, a capacidade de análise e de tomada de consciência do processo de percepção visual humano. A educação da visão está intimamente ligada ao processo de aprendizagem. A Educação Visual proporciona aprendizagens acerca da própria visão e da prática do desenho, e uma vez educada a visão, a “nova” maneira de ver pode conduzir a outras aprendizagens, dentro e fora do âmbito das Artes Visuais.

Betty Edwards na sua obra *Drawing on the Right Side of the Brain* explica de que modo o desenho contribui para o desenvolvimento da observação e como conseqüentemente, ele pode alargar a inteligência criativa do indivíduo. A autora propõe um processo de aprendizagem de desenho assente na teoria de Roger Sperry (1913-1994). Em 1966 Sperry fora premiado pela descoberta de dois modos principais de processamento da informação existentes no cérebro humano: um modo verbal, analítico e sequencial; o outro percetivo, visual e simultâneo. A localização que Sperry

atribuiu a um e outro modo no cérebro (respetivamente, um no hemisfério esquerdo e outro no direito) tem sido alvo de controvérsia por parte de muitos cientistas ao longo dos anos. Para Betty Edwards interessa o *modo* e não o lugar.

A autora designa por *L-mode* o pensamento verbal, analítico e sequencial mais favorecido pelo sistema de ensino ocidental, em detrimento do pensamento perceptivo. Edwards explica a importância de desenvolver ambos os modos de pensamento, para conseguir um maior rendimento intelectual do indivíduo.

O desenho, segundo ela, e concretamente o desenho de observação, é a ferramenta adequada para explorar e desenvolver as faculdades que intervêm no modo de pensamento perceptivo. O método desta autora não se foca no domínio técnico dos materiais, mas antes na aprendizagem dos mecanismos de percepção visual, sugerindo por isso estratégias de observação baseadas no modo como apreendemos visualmente o mundo. Todo o seu trabalho baseia-se nesta premissa:

“Drawing well depends on seeing well”. O desenho parecer-se-á tanto mais com aquilo que os nossos olhos vêem, quando mais o processo de desenho se aproximar do funcionamento da nossa visão. (Edwards, 2007, p. XXIV)

Podemos citar o crítico John Berger: *“The drawn image contains the experience of looking...A drawing...encompasses time.”* (Betti, 2004, p. 4)

Comparativamente ao registo instantâneo da fotografia, o desenho implica e desenvolve a observação do indivíduo. O tempo envolvido no registo leva a uma experiência mais demorada do olhar sobre aquilo que se observa, o observador olha mais atentamente, maior número de vezes, foca pormenores, compara, estabelece relações... Em suma, leva a um maior conhecimento do objeto que se desenha. O produto final espelha a experiência e a aprendizagem feita.

Pretende-se, portanto, que o desenho seja para os alunos este meio mais ou menos consciente de desenvolvimento da observação cuidada e *“diferente”* sobre as coisas. O tempo da observação e de registo proporcionam um espaço de pensamento sobre as coisas que se desenharam, e em última instância, sobre o mundo.

“The process of drawing develops a heightened awareness of the visual world, an awareness that is both subjective (knowing how you feel about things) and objective (understanding how things actually operate)”. (Betti, 2004, p. 32)

“Your visual experience is enriched by learning to see through the practice of drawing” (Betti, 2004, p. 38)

As atitudes e comportamentos que a prática do desenho de observação direta implica exercitam e desenvolvem a concentração, o uso consciente e focalizado dos sentidos, a perseguição da verdade formal, o tempo, o silêncio, o treino da memória, a disciplina interior. A prática do desenho exercita no indivíduo disposições importantes que se opõe à tendência vigente da *pressa perversora* da contemporaneidade. Essas atitudes ajudam o indivíduo a ser reflexivo e crítico perante a realidade. Na sociedade da informação e da imagem, que abusa dos sentidos, ludibriando a pessoa em prol de um sistema capitalista e consumista, a capacidade analítica dos elementos visuais é muito importante. A possibilidade de manusear e dominar a matéria expressando-se, devolve ao indivíduo pós-moderno a sua identidade de ser com poder para intervir no mundo. (Brittain, 1977)

Ensinar a adiar a satisfação tendo em vista um resultado melhor, cultivar a persistência e a paciência, contribui para a solidificação da personalidade humana. (Santrock, 2004)

Sendo assim, o desenho de observação indica ser um meio adequado para responder à capacidade cognitiva dos adolescentes, capazes de construir representações abstratas (e portanto, de compreender o funcionamento perceptivo), capazes de olhar problemas e objetos de diferentes pontos de vista e desejosos de representar com realismo o que vêem.

O modo de vencer as frustrações que alunos sentem perante o fracasso do seu desenho não *se parecer com* o real, é o ensino de métodos eficazes, ou seja, de estratégias que ajudem a *ver* e a transpor o que vêem para o suporte – estratégias de observação.

Para além do desenho proporcionar uma consciencialização dos seus mecanismos perceptivos humanos, ele pode tornar-se um meio de conhecimento formal, compositivo e semântico da realidade.

No ano anterior e no início do ano letivo presente, os alunos realizaram exercícios com várias estratégias de observação. Por isso, a unidade de ensino-aprendizagem foi concebida de modo que os alunos usassem essas

estratégias (esse tipo de olhar) para analisarem, classificarem, descobrirem a riqueza da particularidade da forma, estabelecerem relações de semelhança ou diferença de escala. Em última instância, aponta-se para o desenvolvimento da sensibilidade estética, poética e metafórica do que é observado.

Observar e representar obriga, implicitamente, a uma seleção: a distinção entre o que é importante e o que é secundário para a caracterização da forma; leva a identificar o que é estrutural, e o que é supérfluo; desenvolve a capacidade de analisar o todo, sem desprezar os pormenores; permite compreender os estereótipos como elementos facilitadores e/ou empobrecedores da realidade (DEB, 2001).

3.3 PLANIFICAÇÃO: Breve descrição da unidade

Esta unidade foi concebida para ter a duração de nove aulas de noventa minutos, ocupando parte do 1.º e 2.º período letivo. Este tempo foi organizado em diferentes etapas de trabalho e de aprofundamento de conhecimentos. (ver anexo 1)

No primeiro momento lançou-se o desafio aos alunos de que estes teriam que trazer uma imagem / foto, cujo tema era a Praça de Torres Vedras (observação cuidada do meio envolvente). (ver anexo 2)

O desafio seguinte foi a realização de um desenho minucioso de observação das imagens/fotos, evidenciando todos os pormenores de observação feitos num formato A3 e em papel canson. Nestes exercícios os alunos deveriam explorar a mancha e os contrastes conseguidos pelo uso de pastel de óleo.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho foi-se delineando, um trabalho conjunto entre professor cooperante e professor estagiário. Tratando-se de uma turma muito boa em termos técnicos e experimentais parti para o desenvolvimento da unidade letiva “Desenho de pormenor”. (ver anexo 3)

No último momento foi proposto aos alunos uma atividade de Desenho de Observação da Natureza Morta/Desenhar com lápis de grafite aguarelável, na qual os alunos trouxeram o objeto (observação rigorosa do objeto – troncos, pinhas, vimes, ninhos de pássaros...), estes teriam que observar pormenorizadamente o objeto e tentar desenhá-lo, tendo em conta o seu volume, a sua expressividade e a sombra nele existente. Quanto ao material de suporte foi escolhido o formato A3 de folhas de papel Canson de 180g a 200 g. (ver anexo 4)

Os trabalhos dos alunos do 11.º ano do Curso de Arte Visuais serão no final alvo de uma exposição e avaliação, (ver anexo 5).

A turma é constituída maioritariamente por alunos de 16 anos de idade, sendo uma turma com um comportamento bom e um aproveitamento global satisfatório. No primeiro período, do presente ano letivo 2013/14, a taxa de sucesso da disciplina de Desenho A foi de 100%.

Capítulo 4 – Avaliação

4.1 Avaliação

A avaliação foi contínua e integra na modalidade formativa e sumativa. A avaliação formativa adveio da constante interação professor aluno e potenciou novas aquisições. A avaliação sumativa traduziu a evolução do aluno na disciplina.

Foi objeto de avaliação: a aquisição de conceitos, a concretização de práticas, o desenvolvimento de valores e atitudes. Relativamente aos conceitos, foi considerado: o domínio dos conceitos constantes nos conteúdos programáticos e a sua correta aplicação; o domínio dos vocábulos específicos da área do desenho; o conhecimento das condicionantes psicofisiológicas da perceção e da representação gráfica; o conhecimento e valorização do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objetos visuais, assente numa consciência dos fatores que o estruturam e condicionam.

Relativamente às práticas, houve que considerar: o domínio de uma grande diversidade de suportes, em escalas e matérias diferenciadas, e suas potencialidades; o domínio dos diferentes meios atuantes, integrando o conhecimento da sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações; o domínio de fatores, processos e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial, dinâmica e sua articulação operativa na representação e expressão gráfica; o domínio e aplicação de princípios, estratégias de composição e estruturação; a capacidade de análise e representação de objetos 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.

Relativamente aos valores e atitudes, foi considerado: O desenvolvimento do espírito de observação e atenção visual e a aquisição de hábitos de registo metódico; a capacidade de definir, conduzir e avaliar o trabalho em termos de objetivos, meios, processos e resultados com a utilização pertinente de métodos planejados 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, objetos 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 aspetos 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.

4.2 Instrumentos de avaliação:

- Os desenhos, concretizações gráficas, ou objetos produzidos no âmbito da disciplina;

- A concretização da disseminação junto da própria turma, escola ou meio (inclui-se aqui a materialização de exposições regulares ou pontuais, formais ou informais, jornal de parede, outras ações eventuais) e as Provas com carácter prático.

Capitulo 5 – Caraterização do contexto escolar

5.1 A Instituição de Ensino

História

Iniciámos a atividade na década de 50 como Escola Industrial e Comercial de Torres Vedras, com cerca de 300 alunos Surgimos e crescemos ligados ao período de expansão industrial e comercial da região. As atuais instalações que, desde Outubro de 2010, passam por uma fase de modernização, foram inauguradas no ano letivo de 1969/1970, para responder a um número crescente de alunos.

Depois de 1974 passámos a chamar-nos Escola Secundária nº 1 de Torres Vedras e a partir da segunda metade da década de 80 Escola Secundária de Henriques Nogueira. Chegámos a ter cerca de 2800 alunos e quase 200 professores, nos finais de 80/inícios de 90, número que progressivamente tem decrescido, acompanhando a tendência geral do país, para os atuais cerca de 1300 alunos e 161 professores. Fazendo jus ao nosso patrono, temos procurado pautar a nossa prática no sentido da formação para a cidadania, quer pela promoção de ofertas educativas, projetos e atividades de ligação à comunidade local, quer pelo envolvimento em iniciativas, projetos e concursos de âmbito nacional, tendo recebido, no triénio, vários prémios e menções, em concursos de âmbito nacional.

A nossa escola situa-se na rua Henriques Nogueira, mesmo no centro da cidade de Torres Vedras (sede do concelho) perto dos terminais de transporte rodoviário e ferroviário, o que tem relevância porque servimos uma população maioritariamente residente fora da cidade, sendo também muito expressiva a presença de alunos de fora do concelho. Esta circunstância tem implicações a nível de horários, da gestão do tempo de estudo dos alunos e da organização da escola e da vida das famílias. (ESHN, Agrupamento de escolas Henriques Nogueira , 2013)

5.2 O meio em que nos inserimos

O concelho de Torres Vedras é composto por 20 freguesias, com uma área de 407,0 km² e com mais de 74 mil habitantes, representando o valor populacional mais alto dos concelhos do Oeste. A cidade de Torres Vedras encontra-se no meio de uma planície de aluvião, na margem esquerda do rio Sizandro, protegida por uma colina Jurássica e coroada por um castelo, numa sub-região agrícola a que dá o nome.

A agricultura, em particular a cultura da vinha, é uma das mais importantes atividades económicas do concelho, já que é uma das principais zonas vinícolas do país. Nos concelhos do litoral pratica-se uma agricultura protegida.

A indústria é outra atividade económica importante na região, nomeadamente a agroalimentar, a cerâmica e a metalúrgica. Na atualidade, as indústrias agroalimentares são as que apresentam um maior dinamismo.

No setor terciário destaca-se o comércio retalhista, assim como o grossista de produtos alimentares. Ainda ligado à atividade comercial salientam-se os produtos siderúrgicos, automóveis e acessórios. Os seguros e os bancos também revelam uma considerável implantação no concelho.

As suas potencialidades são multifacetadas, com bons potenciais de desenvolvimento ao nível industrial e turístico. (ESHN, Agrupamento de escolas Henriques Nogueira , 2013)

5.3 Identidade e Cultura

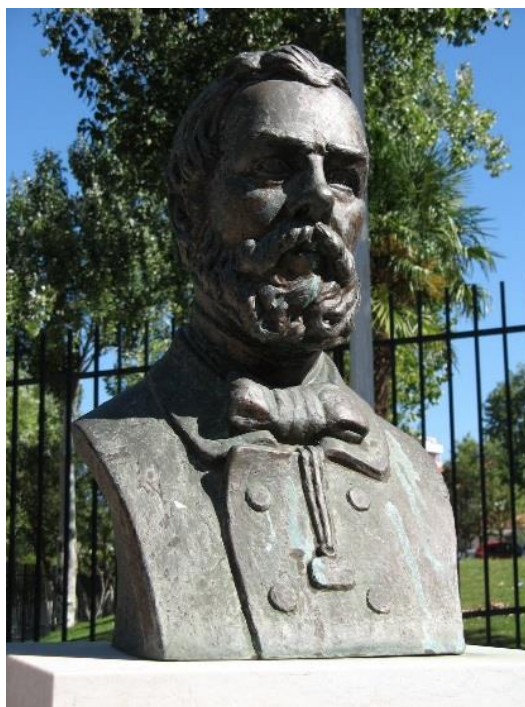


Figura 2 Patrono da escola secundária Henriques Nogueira – Torres Vedras

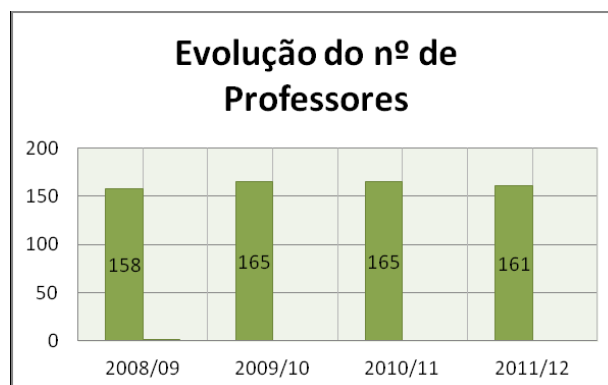
“O homem à educação deve quanto vale. Nenhum objeto há de tamanha consequência como a direção (...) que se imprime aos hábitos, às ocupações, aos estudos, às ambições, aos sentimentos de uma geração nova; porque daí dependem não só a ventura dela, mas a de muitas outras que têm de suceder-lhe na longa vida da humanidade.” Henriques Nogueira (1823-1858) (Nogueira, 1851)

José Félix Henriques Nogueira nasceu a 15 de Janeiro de 1823, na Bulegueira, freguesia de Dois Portos. “*Espírito cultivadíssimo em vastas leituras e em longas viagens*” é considerado um dos fundadores da democracia portuguesa. Pensador livre e homem de consensos procurou aliar o amor à terra, ao local com as exigências do progresso geral, as grandes e importantes melhorias de que o país carecia. Idealizou uma República fundada no livre associativismo, no municipalismo e numa federação dos estados ibéricos e defendeu a escolaridade pública universal e gratuita. É este

legado de compromisso cívico, de harmonização entre o local e o universal, entre o amor à tradição e a abertura à modernidade, entre utopia e realismo, que cremos fazer todo o sentido enquanto motivo orientador da ação deste estabelecimento de instrução pública. (Wikipédia, 2014)

5.4 Recursos humanos

Pessoal Docente



Quadro 1 gráfico evolutivo referente ao número de professores até ao ano de 2012

A escola possui um quadro docente estável: dos 161 docentes em função no ano letivo de 2011/12, 77,7% pertencem ao quadro de escola (doze destes docentes pertencem ao QZP) e 22,3% são contratados.

Quanto à antiguidade, em 2011/2012, 36,2% dos docentes tem entre 20 a 29 anos de serviço, sendo que 16,7% tem 30 ou mais anos de serviço. A faixa etária dos docentes entre os 40 e os 50 anos de idade (38,5%) é a mais significativa. A faixa etária dos 50-60 anos integra 31,6% dos docentes.

Pessoal não docente

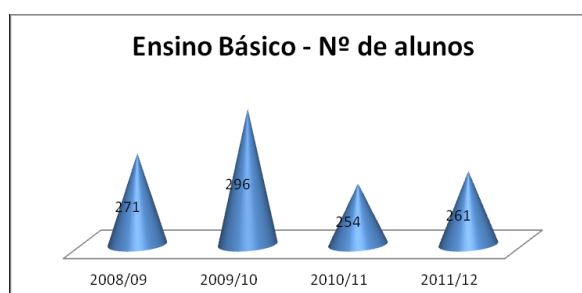


Quadro 2 Gráfico referente ao pessoal não docente

O pessoal não docente é, presentemente, constituído por 50 trabalhadores, praticamente todos a exercer funções públicas com contrato por tempo indeterminado: 32 destes trabalhadores exercem a função de Assistente Operacional e 13 a de Assistente Técnico. No CNO exercem funções três profissionais RVC, um Técnico de Diagnóstico e um Assistente Técnico. Existe ainda um Técnico Superior: o Psicólogo do SPO.

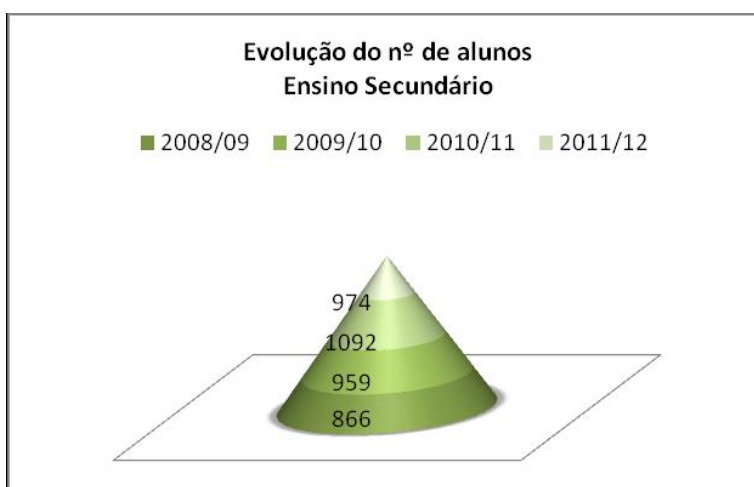
Vinte e quatro destes trabalhadores têm idades compreendidas entre os 50 e os 60 anos. Sete têm mais de sessenta anos.

Os alunos



Quadro 3 gráfico referente ao número de alunos até ao ano de 2012

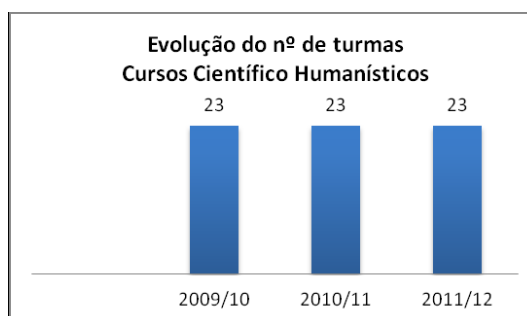
A escola é frequentada atualmente por 1312 alunos. Em regime diurno, têm funcionado nos últimos anos 57 turmas, 11 das quais do ensino básico, aqui incluída uma turma de Percurso Curricular Alternativo e uma turma de um Curso de Educação e Formação (Operador de Fotografia), tipo 3, nível 2.



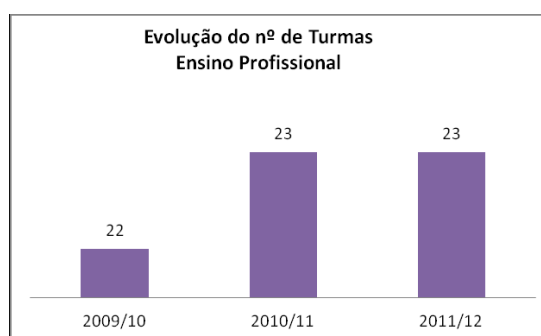
Quadro 4 Gráfico evolutivo referente ao número de alunos no ensino secundário até ao ano de 2012

Existem no ensino secundário 46 turmas: 23 dos Cursos Científico-Humanísticos e 23 dos Cursos Profissionais.

Em termos globais, no ensino secundário, o número de alunos manteve-se idêntico no último triénio. O número de turmas nos Cursos Científico-Humanísticos não sofreu alterações significativas, registando-se um aumento da procura nos cursos de Artes Visuais e de Línguas e Humanidades. No que diz respeito aos Cursos Profissionais, o número de turmas existente é também revelador da mesma estabilidade.



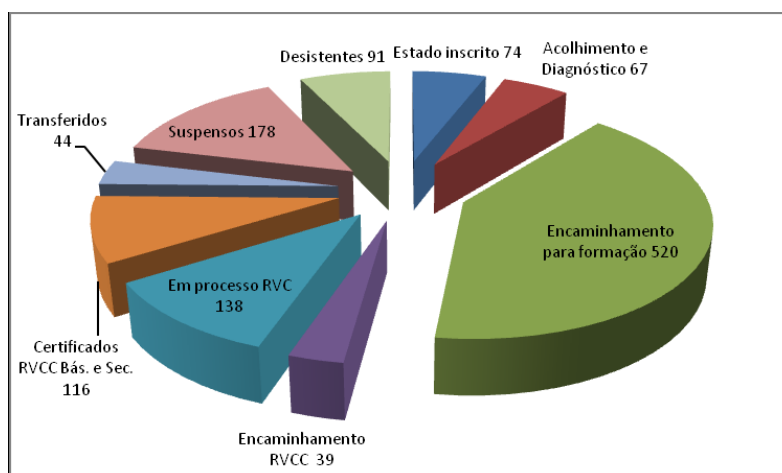
Quadro 5 Gráfico evolutivo referente ao número de turmas dos cursos científicos humanísticos até ao ano de 2012



Quadro 6 Gráfico evolutivo do número de turmas do ensino profissional até ao ano de 2012

Acompanhando a normal evolução, e considerando a sua natural opção pela qualificação, pilar que sustenta a sua oferta formativa, a escola acolheu a Iniciativa Novas Oportunidades – eixo adultos - possuindo desde 2008 um Centro Novas Oportunidades e oferecendo os Cursos EFA na sua vertente Escolar (básico e secundário) e de Dupla Certificação nas áreas da Contabilidade e da Ação Educativa.

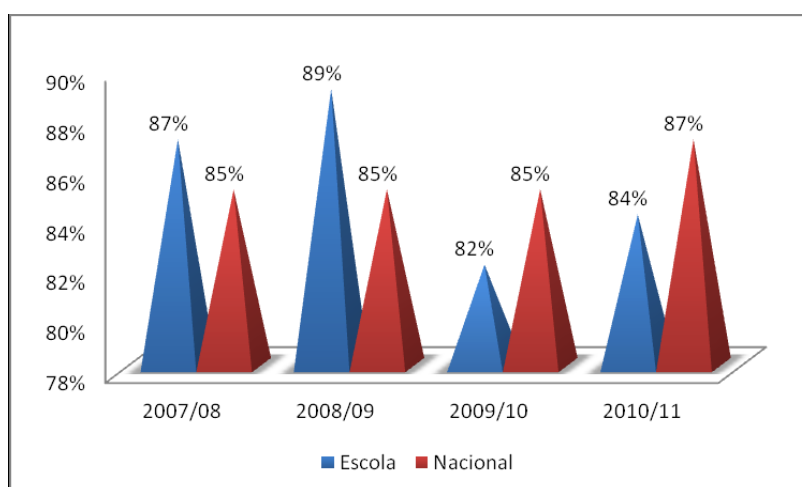
O quadro que se segue ilustra o trabalho desenvolvido pelo Centro Novas Oportunidades desde o início do seu funcionamento, em 2008.



Quadro 7 Gráfico referente aos auxílios económicos prestados no ensino

Os auxílios económicos prestados continuam a ter expressão, verificando-se atualmente um aumento significativo dos alunos apoiados pela ASE – passou de 78, no escalão A e 18 no escalão B, em 2007/2008, para 197, no escalão A e 248 no escalão B, em 2011/2012.

A escola prosseguiu a política de atribuição de Bolsas de Mérito (50, em 2011/2012) que distinguem os melhores desempenhos escolares dos alunos subsidiados, assinalando-se com agrado a presença de alunos estrangeiros entre os contemplados.



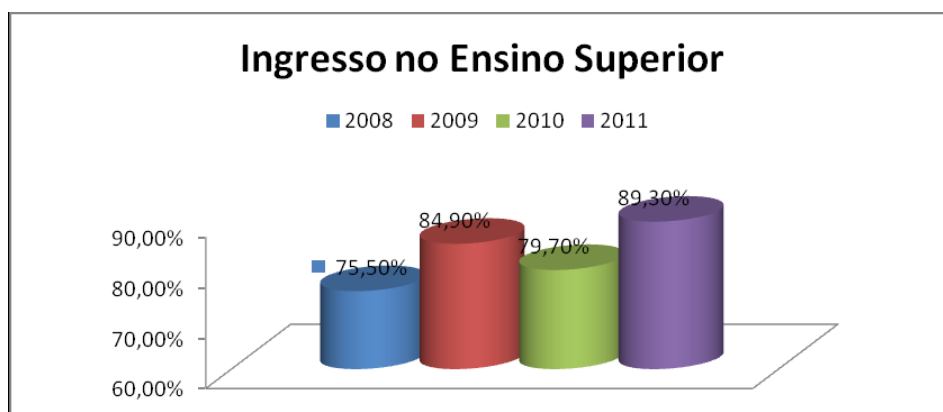
Quadro 8 Desempenho escolar dos alunos subsidiados, nacionais e estrangeiros, até ao ano de 2011

Da análise dos resultados obtidos pelos alunos, a nível do Ensino Básico, verifica-se que a percentagem global de sucesso não atingiu a melhoria a que nos propusemos.

Constata-se também que esta situação se encontra justificada pelos níveis de sucesso alcançados nos sétimos e oitavos anos. Com efeito, à entrada no 3º Ciclo, os alunos têm vindo a demonstrar não possuírem as competências requeridas em todos os domínios o que está devidamente comprovado pelo elevado número de planos de recuperação e de acompanhamento aplicados.

No ensino secundário, as taxas de sucesso global, entre 2008 e 2011, situaram-se nos 83,7%, 77,3% e 73,65% com resultados superiores às médias nacionais nos 10º, 11º e 12º Anos (86,3%, 90,3% e 73%) em 2008/09 e ainda no 10ºAno (88,7%), em 2009/10. No ano de 2008/09, a média global do ensino secundário foi superior à média nacional em três pontos percentuais. Já em 2010/2011, a taxa global de sucesso foi de 73,65%, situando-se abaixo da taxa nacional que foi de 79,10%, o que justifica uma reflexão aprofundada por parte dos órgãos competentes da escola acerca dos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais, na sua relação com os dados da avaliação interna.

No que diz respeito ao ingresso no ensino superior, verifica-se que, no ano letivo de 2010/2011, a percentagem de alunos colocados na primeira fase subiu significativamente relativamente ao ano anterior, ultrapassando também o resultado alcançado em 2008/2009.



Quadro 9 Gráfico representativo do ingresso ao ensino superior até ao ano de 2011

De realçar será também a taxa de prosseguimento de estudos por parte dos alunos que frequentaram o Ensino Profissional.



Quadro 10 Gráfico representativo do progresso de estudos por cursos profissionais

Mantém-se níveis elevados de frequência quer do refeitório - este último, com algum decréscimo, em função do atual modo de gestão - quer do bufete que atribuímos à qualidade das ementas e das escolhas da escola em favor de uma alimentação saudável e na prevenção à obesidade.

Os auxílios económicos prestados continuam a ter expressão, verificando-se atualmente um aumento significativo dos alunos apoiados pela ASE – passou de 78, no escalão A e 18 no escalão B, em 2007/2008, para 197, no escalão A e 248 no escalão B, em 2011/2012.

São ainda apoiados, ao nível da aquisição de livros e de material escolar, alunos com menores recursos económicos.

5.5 Caraterização da turma

Este estágio foi realizado com a Turma H do 11.º ano de escolaridade do Curso Científico-humanístico de Artes Visuais na Escola Secundária de Henriques de Nogueira. Trata-se de uma turma com 28 alunos, sendo 13 rapazes e 15 raparigas. As idades estão compreendidas entre os 15 e 20 anos, sendo que a média é de 16,8 anos. De um modo geral, os alunos são provenientes de classe média. A maioria dos alunos reside em Torres Vedras, sendo poucos os que residem fora, dentre esses, as localidades são Alenquer, Sobral de Monte Agraço e Mafra.

Em geral, os alunos mostram especial interesse pelas disciplinas mais diretamente relacionadas com a área que frequentam, a saber, Desenho A, Geometria Descritiva A e História das Artes. Revelam mais dificuldades ou desinteresse por Matemática B e Português.

Os Alunos e o Trabalho Escolar

Os alunos têm uma carga horária obrigatória no 11º ano que corresponde às seguintes disciplinas: Desenho A, Educação Física, Filosofia, Geometria Descritiva A, História das Artes, Inglês, Matemática B e Português.

A disciplina de Desenho A é constituída por três blocos de 45 minutos em que está presente toda a turma, depois há ainda um momento em que a turma está dividida por turnos, sendo que cada turno completa três blocos de 45 minutos também. Este facto deve-se ao número elevado de alunos que frequenta a disciplina, o que por vezes poderá dificultar o ensino e prática do desenho. A turma quando dividida denota uma maior atenção e concentração nas propostas em sala de aula. Esta divisão da turma permite acompanhar os trabalhos de modo mais individualizado e personalizado em relação a cada aluno e às suas necessidades. A turma tem um comportamento bom para indivíduos destas faixas etárias. Contudo, existem dificuldades de concentração e, por vezes, participações desordenadas, que forçam o professor a intervir com mais frequência, expressando insatisfação sobre atitudes ou intervenções menos desejáveis, retirando tempo útil de lecionação efetiva da matéria. Outra característica que se pode apreciar em alguns elementos da turma é a falta de método de trabalho ou uma tendência para a falta de prática e aplicação das matérias dadas. É perceptível no comportamento de certos alunos a falta de interesse pelos conteúdos

lecionados, não demonstrando qualquer tipo interesse acerca das tarefas propostas pelo docente. Fora do espaço escolar é requerido que os alunos desenvolvam pesquisa e procurem conceitos ou estudos que possam ser aproveitados em aula, como é o caso do diário gráfico, quer no âmbito da disciplina do Desenho, quer para outras. (ESHN, Moodle, 2008-2011) (ESHN, Projecto Educativo, 2012-201) (ESHN, Regulamento Interno, 2014)

Capítulo 6 – Reflexão sobre o Trabalho Realizado

6.1 Reflexão Final

Relativamente à questão formulada como ponto de partida para a conceção desta unidade curricular, pude concluir que a prática do desenho contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno, das seguintes formas: desenvolve o pensamento perceptivo, importante para uma potencialização plena do intelecto; permite a realização de aprendizagens significativas através dos sentidos; desenvolve competências de análise e fomenta comportamentos e atitudes importantes para a aprendizagem em geral: a disciplina interior, a concentração, o confronto com a realidade, a persistência, a investigação, o silêncio e a sensibilidade estética.

Se muitas vezes olhamos sem ver, o desenho desenvolve em nós a capacidade de ver o que um olhar banal ou desprevenido não vê porque consciencializa-nos do que estamos a ver. O tempo implicado no ato de desenhar, dada a execução manual e a sincronia pretendida entre cérebro e mão, permite uma análise que inclui um pensar sobre a forma, uma organização mental e um processamento da informação. Este tempo do desenho, o tempo de sedimentar e amadurecer um pensamento ou conhecimento, é inverso à normalidade da *pressa perversora* em que vivemos. O silêncio, a análise, a concentração e o confronto com a realidade são aspetos urgentes e necessários a desenvolver na pessoa hoje, para restituir-lhe o equilíbrio humano, atendendo às suas necessidades intuitivas, perceptivas e espirituais.

O método de Betty Edwards, e o conjunto de técnicas de desenho e produção plástica usados baseados na representação, têm de forte carácter racional e científico. Contudo, nem a mera representação pretende ser o único modelo de trabalho ao longo do ano ou da escolaridade do aluno, nem o método racional é um fim em si mesmo. O trabalho desenvolvido pretendeu ser um meio para despertar o aluno para uma apreciação estética do mundo, ou seja, para a contemplação da beleza, da variedade e da complexidade da Natureza.

Em relação ao trabalho realizado, pode afirmar que, de modo geral, os alunos conseguiram realizar uma análise cuidada dos objetos propostos. Os trabalhos de observação (natureza morta) mostram que alunos desta idade são capazes de observar cuidadosamente os referentes, dando atenção aos pormenores e à especificidade da forma.

Conclui-se também que a capacidade de olhar em profundidade, ou seja, para além da forma geral ou simplista, e a capacidade de traduzir essa informação para o desenho, são frutos, não só da aprendizagem realizada nas atividades propostas nesta unidade, mas de um trabalho feito ao longo de todo o ano ou de vários anos. Estas competências necessitam de ser educadas e cultivadas gradualmente nos alunos ao longo da sua formação. A busca da verdade da forma é um trabalho gradual que precisa de ser cultivado ao longo do tempo, modelando a atitude dos alunos face às coisas, e contribuindo para gerar dentro de si um espaço de pensamento que permita questionar.

Nesse campo, a contribuição do professor é muito importante: as indicações e informações que dá em momentos expositivos, a sua capacidade comunicativa, o seu esforço por ir ao encontro das motivações mais intrínsecas dos alunos, a conceção e proposta de exercícios com uma pedagogia adequada e as orientações individuais que dá aos alunos no decurso da execução do trabalho. A exigência do professor no acompanhamento individual do trabalho é importantíssimo para levar o aluno ao maior rendimento e desenvolvimento das capacidades que possui, ajudando-o a ultrapassar dificuldades, a superar-se e a surpreender-se no alargamento das suas expectativas; desenvolve no aluno uma atitude de persistência, disciplina interior e de ambição pela qualidade e é importante para ajudar o aluno a realizar um bom trabalho, cujo resultado seja gratificante. Contudo, se a dificuldade do exercício ou a exigência forem excessivas para os alunos, eles desanimam e desistem de trabalhar, criando em si a ideia que o desenho e a criação plástica são apenas para “seres com capacidades especiais”.

Conclui-se que foi alcançada a compreensão da estrutura ramificada. A representação da textura através da invenção de um grafismo com base no uso da linha e com a observação do vídeo “O lugar do Olhar: composição na natureza” poderia ter sido mais trabalhado e inclusive, demonstrado e exercitado previamente.

Os alunos compreenderam razoavelmente as variáveis gráficas que traduzem profundidade e compreenderam bem a variável do tamanho relativo dos elementos.

Verificou-se uma satisfação no manejo de novos materiais e processos segundo uma finalidade (naturalismo) – a fluidez da aguada do lápis de grafite aguarelável e das novas técnicas do pastel de óleo. De um

modo geral, os alunos conseguiram dominar os novos materiais imprimindo no seu uso um cunho pessoal.

De acordo com a opinião de vários alunos, eles aprenderam a observar melhor, a desenhar melhor e a encontrar beleza e pontos de interesse em formas aparentemente banais. Os mesmos relatos indicam como positivas as aulas decorridas no espaço exterior. Esta declaração poderá ser a indicação da importância das experiências cinestésicas na aprendizagem. De facto, embora alguns momentos tivessem sido mais uma oportunidade de distração do que de trabalho, o facto de os alunos encontrarem-se quer no espaço escolar, quer no espaço da praça sob o pretexto de um determinado objetivo, levou-os a realizar uma experiência social, física e perceptiva diferente daqueles espaços já conhecidos. A memória da aula de Desenho A realizada naqueles espaços, do tempo despendido a observar um determinado espaço ou objeto de natureza morta, levá-los-á a olhar futuramente para aqueles espaços sob outro ponto de vista, distintos dos anteriores. Parece-nos que este trabalho terá contribuído para o desenvolvimento da apreciação estética dos alunos relativamente ao mundo que os envolve. Entre os aspetos a melhorar, salientam-se a gestão do tempo e do espaço, em função do comportamento dos alunos, e a escolha de meios.

Também concluo, que as estratégias adotadas para as aulas realizadas em espaços exteriores têm de ser muito bem dirigidas e acompanhadas, caso contrário podem tornar-se improdutivas. O modo como o espaço é organizado dentro da sala de aula também é importante, podendo ajudar na concentração, na aprendizagem por observação dos colegas (conforme a disposição das mesas) e na orientação do professor.

Quanto aos meios usados nos momentos introdutórios do tema ou exercício, a escolha de imagens de qualidade e exemplificativas dos conceitos a comunicar é muito importante, pois condicionam a compreensão clara do objetivo da atividade e a motivação para a realização. O momento expositivo deve ser incisivo e curto e, quando possível, convocar o pensamento, questionamento e participação dos alunos. Relativamente aos materiais e processos, a unidade cumpriu o objetivo de promover oportunidades para experimentar diferentes materiais e técnicas.

O uso de estratégias diferenciadas, a exploração de diferentes materiais, o ensino de estratégias de observação e representação, objetivos claros e simples, dinâmicas que impliquem um desafio de confronto e verificação, revelaram-se importantes na motivação dos alunos e para fazer

face à indisciplina. Contudo, permaneceu em muitos a sensação de aridez e incapacidade em relação à tarefa do desenho de observação.

O tema da Natureza é rico em possibilidades de abordagem. É, por isso, possível estender uma ponte com uma ou várias áreas de saber, potenciando ainda mais a aprendizagem dos alunos sobre o tema e o seu alcance.

O desenho não é meramente um conteúdo de ensino. É um importante educador da visão, orientando-a para que não se torne num recetor passivo e vulnerável, mas analítico, consciente, crítico e fruidor – atitudes essenciais a desenvolver no indivíduo do mundo contemporâneo.

Bibliografia

Bibliografia

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades* . Madrid: Catarata.
- Adams, E. (Outubro de 2002). *International journal of art & Design Education*. 21, pp. 220-233.
- Arheim, R. (1994). *Arte e Percepção Visual uma Psicologia da visão criadora* . São Paulo: Livraria Pioneira .
- Arnheim, R. (1998). *Arte & precepção visual* . Thomson Pioneira.
- Barbosa, A. (2008). *Arte/ Educação contemporânea-Consonâncias internacionais* . São Paulo: Cortez.
- Betti, T. S. (2004). *Drawing: A contemporary Approach* . Thonsan / Wadsworth.
- Bismarck, M. (2001). *Desenhar é o desenho*. Em *Os desenhos do desenho nas novas prespectivas sobre o ensino artistico*. Obtido em 2014
- Brittain, V. L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- Burgess, N. A. (2007). *Learning to Teach Art and Design in the secondary school: A companion to school experience* (2ª ed.). London: Routledge.
- burgess, N. A. (s.d.). *La*.
- Carneiro, A. (2001). *O desenho projecto da pessoa*. Em *Os desenhos do desenho nas novas prespectivas sobre ensino artistico* . Universidade do Porto: Faculdade de psicologia e ciência da Educação.
- corbusier, L. (1968). *Suíte de Dessins*. Paris: Forces Vives.
- Daichendt, j. (2010). *Artist Teacher: A Philosophy for creating and teaching*. Chicago: Copyright.
- Dexter, E. (2005). *New Prespectives in drawing* . Londres: Phaidon press.
- Eça, T. (2000). *IV Jornada de História de la Education Artistica. 150 anos de ensino das artes visuais em Portugal*. Barcelona.
- Eça, T. T. (2010). *Educação & Linguagem* (Vol. 13).
- Edwards, B. (2007). *Desenhando com o lado direito do Cérebro* (4ª Revista e ampliada ed.). (R. Silveira, Trad.) Ediouro.
- Efland, A. (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in the*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. (1995). *Change in the Conceptions of Art Teaching – Context, content and*. New York: Teacher's College.
- Eisner, E. (2000). *The Arts and the creation of mind*,. New Haven: Yale University Press.

- ESHN. (2008-2011). *Moodle*. Obtido de Avaliação do projecto Educativo: http://moodle.aehn.net/pluginfile.php/7744/mod_resource/content/0/Relatorio_PE_-_2008-2011.PDF
- ESHN. (2012-201). *Projecto Educativo*. Obtido de Moodle: <file:///C:/Users/User/Downloads/PE.pdf>
- ESHN. (26 de Abril de 2013). *Agrupamento de escolas Henriques Nogueira*. Obtido de Moodle: <http://www.aehn.net/index.php/apresentacao>
- ESHN. (4 de Julho de 2014). *Regulamento Interno*. Obtido de Moodle: https://drive.google.com/file/d/0B1_-KNeaif-wQTKxbzNCV0RLamF0bndNLWFFaHBlcE1oSnNB/edit
- Freedman, K. (2003). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Gardner. (1982.). Body size estimations, body dissatisfaction, and ideal size preferences in children six through thirteen. *Journal of youth and adolescence*.
- Hausman, J. (Abril de 1967). ART Education. *Teacher as Artist & Artist as Teacher*, 20, pp. 13-17.
- Henriques, C. (2013). *Cidália Henriques*. Obtido em 21 de Outubro de 2014, de fm "in" virtual: <http://eb23fm.wix.com/fminvisual>
- Henriques, C. (s.d.). Contributos para a História do ensino do desenho em Portugal no século XIX e princípios do século XX. Em *Os desenhos do desenho, as novas perspectivas sobre o ensino artístico*. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Hernández, F. (2007). *Respigadoras de la cultura visual: Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Hickman, R. (2004). *Diverse Directions: Visual Culture and Studio Practice*. (2 ed.). London: Continuum.
- Lowe, R. (1958). *The Artis-as Teacher*. Lisboa: Art Education.
- Marques, A. P. (2000). *Os desenhos do desenho nas novas perspectivas sobre o ensino artístico*. Lisboa: FBAUL.
- Marques, A. P. (Abril de 2009). São Miguel. *Espaço do Desenho*.
- Marques, A. P. (2013). A partir da matéria prima. *Atas do II congresso internacional de matéria prima*.
- Molina, J. (1995). *Las lecciones del dibujo*. Madrid: Cátedra.
- Nicolaedes, K. (1969 (reedição)). *The Natural way to draw*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Nogueira, H. (1851). *Estudos sobre reforma em Portugal* (Vol. 2). Lisboa: Tipografia do progresso.

- Pazienza, J. (1997). *Presistence of memory: Between painting and pedagogy* . Quebec: Canadian society for Education through Art.
- Read, H. (1982). *Educação pela arte* . Lisboa: Edição 70.
- Reis, A. R. (25 de Março de 2002). Programa da disciplina de Desenho A 11º e 12º anos. Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Rodrigues, A. L. (2003). *O Desenho [Drawing]*. Lisboa: Quimera.
- Rodrigues, A. L. (2010). Linha do Horizonte. *drawing from the Department of Drawing and Visual Communicatio*. Obtido em 26 de Outubro de 2014
- Rodrigues, J. (2003). *Communication Education: Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and students dognitive learning*.
- Santrock, J. (2004). *Educational Phychology*. Boston: MC GRAW - H.
- Sherlock, M. a. (2001). Drawing: An Image making approach. *Journal of art and design education* .
- Smith, M. K. (7 de Novembro de 2014). *Elliot W. Eisner, connoisseurship, a crítica ea arte da educação*. Obtido de infed: <http://infed.org/mobi/elliot-w-eisner-connoisseurship-criticism-and-the-art-of-education/>
- sousa, A. (2007). *A formação dos professores de artes visuais em portugal*. Universidade de Lisboa, Belas Artes. Obtido em 25 de Setembro de 2014
- Wikipédia. (14 de Fevereiro de 2014). *José Felix Henriques Nogueira*. Obtido de Wikipédia:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_F%C3%A9lix_Henriques_Nogueira
- wilson, B. (2002). *teaching children to draw* .
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades* . Madrid: Catarata.
- Adams, E. (Outubro de 2002). *International journal of art & Design Education*. 21, pp. 220-233.
- Arheim, R. (1994). *Arte e Percepção Visual uma Psicologia da visão criadora* . São Paulo: Livraria Pioneira .
- Arnheim, R. (1998). *Arte & precepação visual* . Thomson Pioneira.
- Barbosa, A. (2008). *Arte/ Educação contemporânea-Consonâncias internacionais* . São Paulo: Cortez.
- Betti, T. S. (2004). *Drawing: A contemporary Approach* . Thonsan / Wadsworth.
- Bismarck, M. (2001). Desenhar é o desenho. Em *Os desenhos do desenho nas novas prespectivas sobre o ensino artistico*. Obtido em 2014
- Brittain, V. L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

- Burgess, N. A. (2007). *Learning to Teach Art and Design in the secondary school: A companion to school experience* (2ª ed.). London: Routledge.
- burgess, N. A. (s.d.). *La*.
- Carneiro, A. (2001). O desenho projecto da pessoa. Em *Os desenhos do desenho nas novas prespectivas sobre ensino artistico*. Universidade do Porto: Faculdade de psicologia e ciência da Educação.
- corbusier, L. (1968). *Suíte de Dessins*. Paris: Forces Vives.
- Daichendt, j. (2010). *Artist Teacher: A Philosophy for creating and teaching*. Chicago: Copyright.
- Dexter, E. (2005). *New Prespectives in drawing*. Londres: Phaidon press.
- Eça, T. (2000). IV Jornada de História de la Education Artistica. *150 anos de ensino das artes visuais em Portugal*. Barcelona.
- Eça, T. T. (2010). *Educação & Linguagem* (Vol. 13).
- Edwards, B. (2007). *Desenhando com o lado direito do Cérebro* (4ª Revista e ampliada ed.). (R. Silveira, Trad.) Ediouro.
- Efland, A. (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in the*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. (1995). *Change in the Conceptions of Art Teaching – Context, content and*. New York: Teacher's College.
- Eisner, E. (2000). *The Arts and the creation of mind*,. New Haven: Yale University Press.
- ESHN. (2008-2011). *Moodle*. Obtido de Avaliação do projecto Educativo: http://moodle.aehn.net/pluginfile.php/7744/mod_resource/content/0/Relatorio_PE_-_2008-2011.PDF
- ESHN. (2012-201). *Projecto Educativo*. Obtido de Moodle: <file:///C:/Users/User/Downloads/PE.pdf>
- ESHN. (26 de Abril de 2013). *Agrupamento de escolas Henriques Nogueira*. Obtido de Moodle: <http://www.aehn.net/index.php/apresentacao>
- ESHN. (4 de Julho de 2014). *Regulamento Interno*. Obtido de Moodle: https://drive.google.com/file/d/0B1_-KNeaif-wQTkxbzNCV0RLamF0bndNLWFfaHBlcE1oSnNB/edit
- Freedman, K. (2003). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Gardner. (1982.). Body size estimations, body dissatisfaction, and ideal size preferences in children six through thirteen. *Journal of youth and adolencense*.
- Hausman, J. (Abril de 1967). ART Education. *Teacher as Artist & Artist as Teacher*, 20, pp. 13-17.

- Henriques, C. (2013). *Cidália Henriques*. Obtido em 21 de Outubro de 2014, de fm "in" virtual: <http://eb23fm.wix.com/fminvisual>
- Henriques, C. (s.d.). Contributos para a História do ensino do desenho em Portugal no século XIX e princípios do século XX. Em *Os desenhos do desenho, as novas perspectivas sobre o ensino artístico*. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Hernández, F. (2007). *Respigadoras de la cultura visual: Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Hickman, R. (2004). *Diverse Directions: Visual Culture and Studio Practice*. (2 ed.). London: Continuum.
- Lowe, R. (1958). *The Artisan-as Teacher*. Lisboa: Art Education.
- Marques, A. P. (2000). *Os desenhos do desenho nas novas perspectivas sobre o ensino artístico*. Lisboa: FBAUL.
- Marques, A. P. (Abril de 2009). São Miguel. *Espaço do Desenho*.
- Marques, A. P. (2013). A partir da matéria prima. *Atas do II congresso internacional de matéria prima*.
- Molina, J. (1995). *Las lecciones del dibujo*. Madrid: Cátedra.
- Nicolaedes, K. (1969 (reedição)). *The Natural way to draw*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Nogueira, H. (1851). *Estudos sobre reforma em Portugal* (Vol. 2). Lisboa: Tipografia do progresso.
- Pazienza, J. (1997). *Persistence of memory: Between painting and pedagogy*. Quebec: Canadian society for Education through Art.
- Read, H. (1982). *Educação pela arte*. Lisboa: Edição 70.
- Reis, A. R. (25 de Março de 2002). Programa da disciplina de Desenho A 11º e 12º anos. Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Rodrigues, A. L. (2003). *O Desenho [Drawing]*. Lisboa: Quimera.
- Rodrigues, A. L. (2010). Linha do Horizonte. *drawing from the Department of Drawing and Visual Communicatio*. Obtido em 26 de Outubro de 2014
- Rodrigues, J. (2003). *Communication Education: Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and students cognitive learning*.
- Santrock, J. (2004). *Educational Psychology*. Boston: MC GRAW - H.
- Sherlock, M. a. (2001). Drawing: An Image making approach. *Journal of art and design education*.
- Smith, M. K. (7 de Novembro de 2014). *Elliot W. Eisner, connoisseurship, a crítica ea arte da educação*. Obtido de infed: <http://infed.org/mobi/elliot-w-eisner-connoisseurship-criticism-and-the-art-of-education/>

sousa, A. (2007). *A formação dos professores de artes visuais em portugal*.
Universidade de Lisboa, Belas Artes. Obtido em 25 de Setembro de 2014
Wikipédia. (14 de Fevereiro de 2014). *José Felix Henriques Nogueira*. Obtido de
Wikipédia:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_F%C3%A9lix_Henriques_Nogueira
wilson, B. (2002). *teaching children to draw* .

Anexos

Anexo 1 – Ficha de Planificação de Unidade de Trabalho

DESENHO A

ÁREAS DE EXPLORAÇÃO	Alimentação	
	Animação	
	Construção	
	Desenho	
	Fotografia	
	Pintura	
	Impressão	
	Hortofloricultura	
	Mecanismos	
	Modelação/Moldagem	
	R/ M. Equipamentos	
	Tecelagem/Tapeçaria	
	Vestuário	

COMPETÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar situações/problemas; - Pesquisar, recolher, selecionar e organizar informação; - Identificar os elementos que definem ou caracterizam uma forma: luz/cor, linha, superfície, volume, textura, estrutura. - Relacionar as partes com o todo entre si (proporções); - Compreender a relação entre a forma e as suas funções. - Compreender a estrutura das formas naturais e dos objetos artísticos, relacionando-os com os seus contextos. - Compreender e utilizar diferentes modos de dar forma baseados na observação de imagens; - Entender o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa das formas; - Conhecer e utilizar as técnicas do pastel de óleo.

ACTIVIDADES

(Planificação das várias fases de trabalho.)



- 1.º / 2.º Momento
- Os alunos terão que trazer uma imagem / foto, cujo tema será a Praça de Torres Vedras (observação cuidada do meio envolvente).
 - Os materiais utilizados para pintura do trabalho são os pastéis de óleo e aplicar as suas técnicas.
- 3.º / 4.º Momento
- Realização de um desenho minucioso de observação das imagens/fotos, evidenciando todos os pormenores de observação feitos num formato A3 e em papel canson. Nestes exercícios os alunos terão de explorar a mancha e os contrastes conseguidos pelo uso de pastel de óleo.
- Apresentação de uma ficha informativa sobre Monocromia (pintura com pastel de óleo e lápis de grafite) - ver anexo 9.
- 5.º / 6.º Momento
- Observar a imagem de forma a compreender a sua constituição. Escolha de um pormenor dessa mesma imagem colocando uma moldura com quatro centímetros de cada lado em cima do pormenor escolhido pelo aluno.
 - Numa folha canson A3, o aluno terá que desenhar o pormenor ampliado de uma forma livre.
 - Leitura e distribuição de uma ficha informativa sobre como Pintar com Pastel (traços, linhas, manchas... técnicas básicas para a aplicação do pastel).
 - Os materiais utilizados para a pintura do trabalho são os pastéis de óleo, os alunos terão que aplicar as técnicas de pintura que aprenderam nas últimas aulas.
- 7.º / 8.º / 9.º Momento
- Será proposto aos alunos uma atividade de Desenho de Observação da Natureza Morta/Desenhar com lápis de grafite aguarelável, na qual os alunos terão que trazer o objeto (observação

Dezembro

Janeiro

rigorosa do objeto – troncos, pinhas, vimes, ninhos de pássaros...), terão que observar pormenorizadamente o objeto e tentar desenhá-lo, tendo em conta o seu volume, a sua expressividade e a sombra nele existente. Quanto ao material de suporte será escolhido o formato A3 de folhas de papel Canson de 180g a 200 g.

RECURSOS MATERIAIS		AVALIAÇÃO
Computador; Projetor multimédia; Documentos em suporte digital; Caderno diário; Quadro negro; Lápis de grafite; Afia; Borracha; Lápis de óleo; Esfuminho; Lápis de grafite aguarelavel;	Ficha Formativa/Informativa; Pincel; Papel Cancon A 3.	Forma; Estética; Técnica da Pintura; Rigor nos traços; Rigor na apresentação; Observação direta da aula; Trabalhos individuais dos alunos; Caderno diário;

Professora: Rute Soares

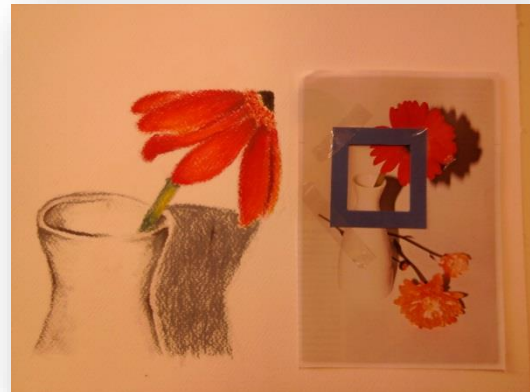
**Anexo 2 – Fotos dos trabalhos dos alunos do 11.º H – Exercício 1
(Praça de Torres Vedras).**

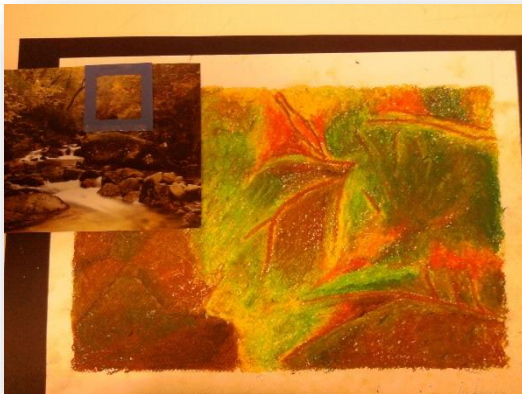
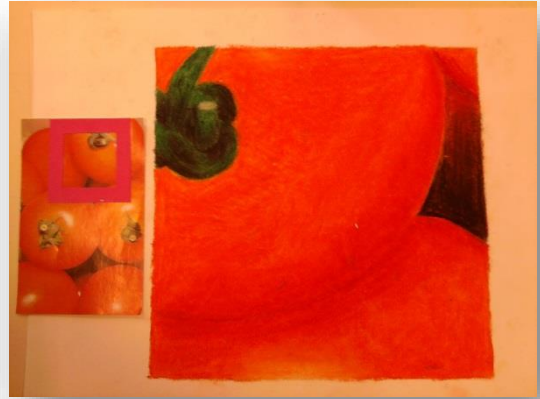






Anexo 3 – Fotos dos trabalhos dos alunos - Exercício 2 (desenho do Pormenor)

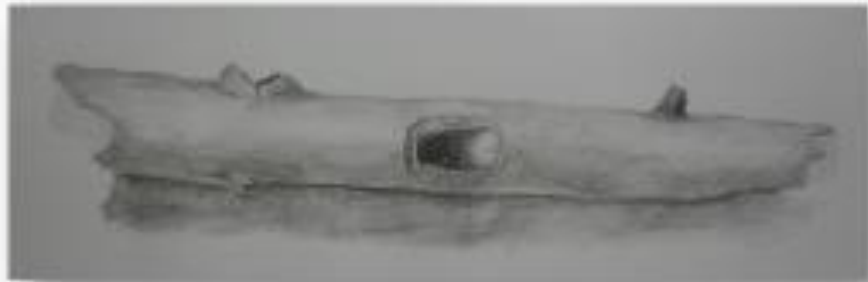




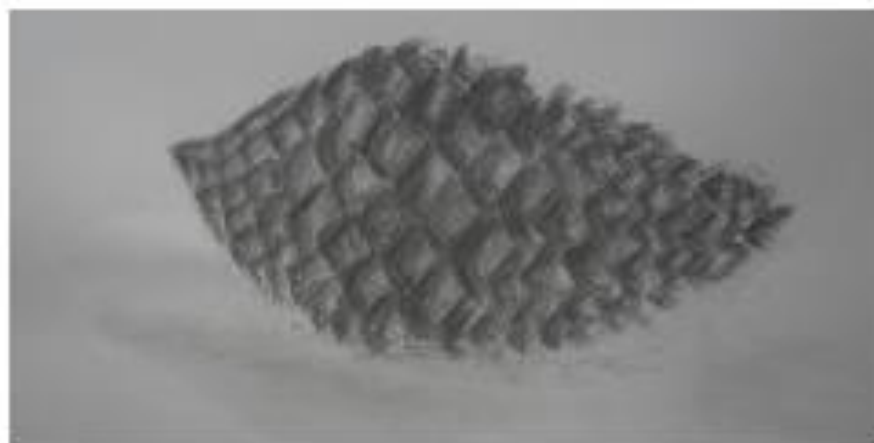
Anexo 4 – Fotos Dos trabalhos dos alunos: exercício 3 (Natureza Morta – lápis aguarelável)



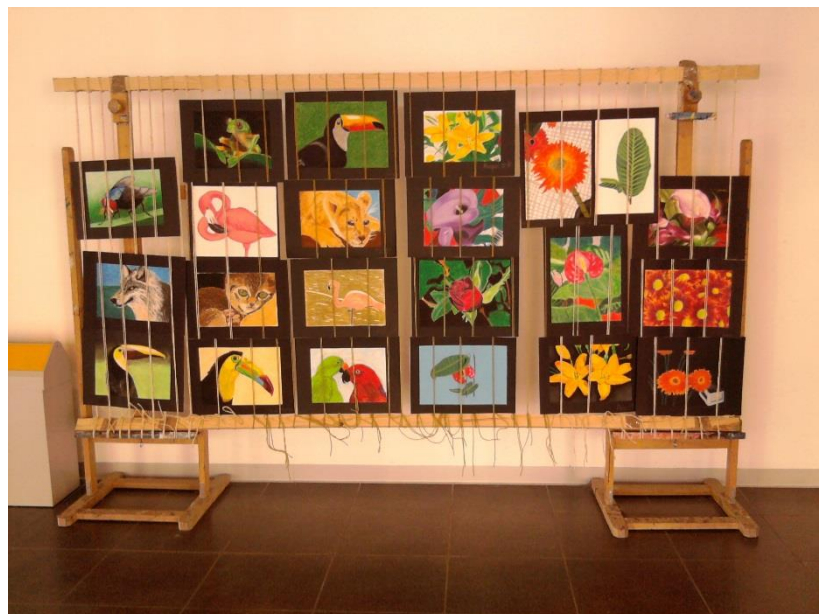




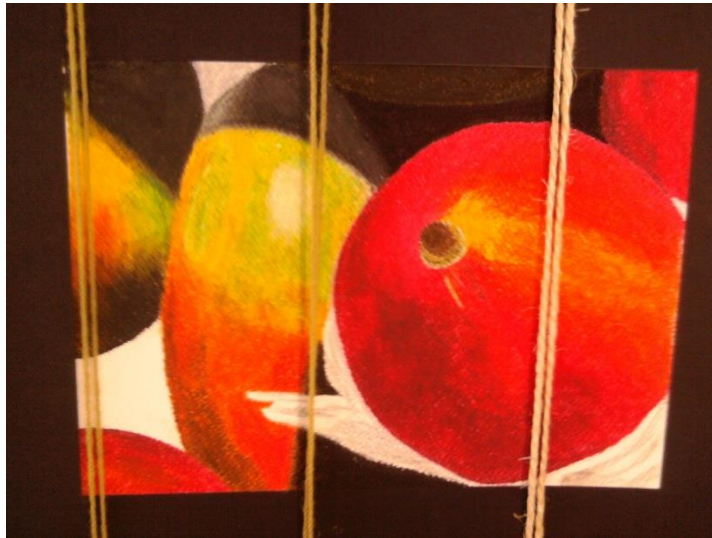




Anexo 5 – Fotos da Exposição dos Alunos (trabalhos com pastel de óleo)

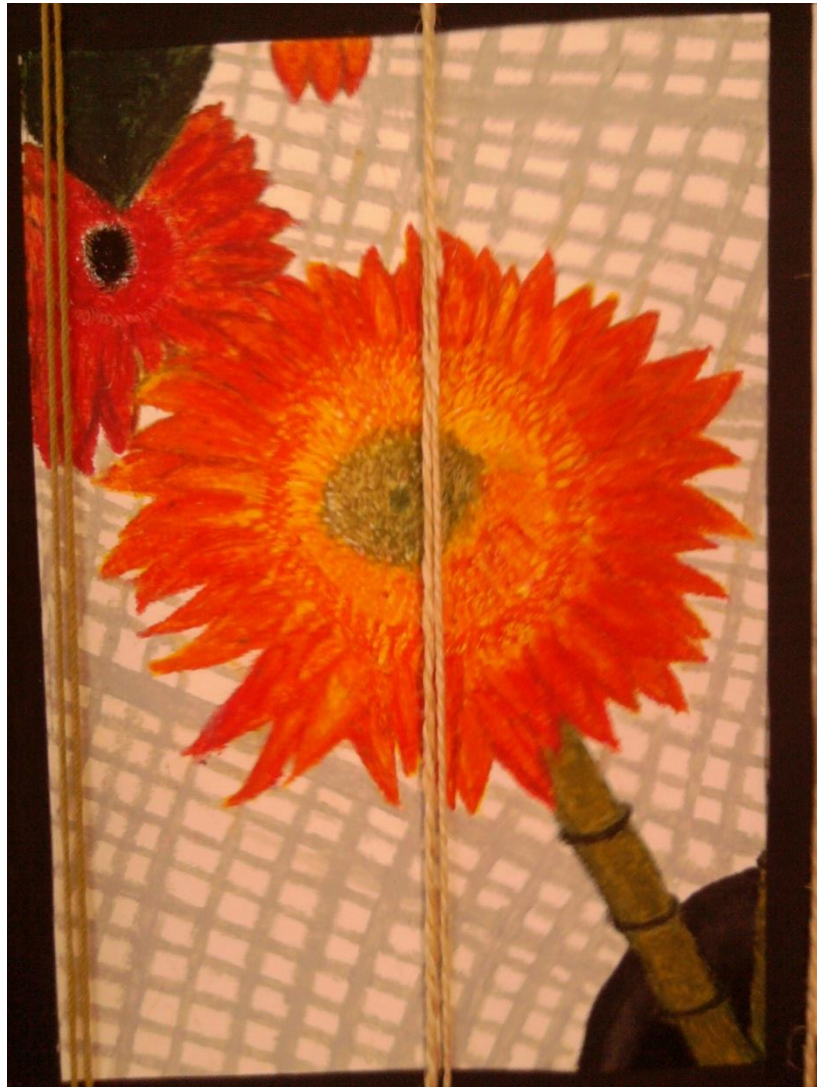
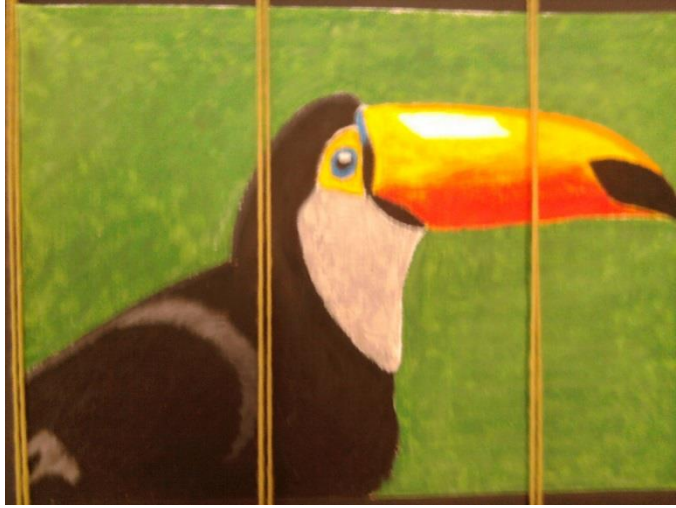




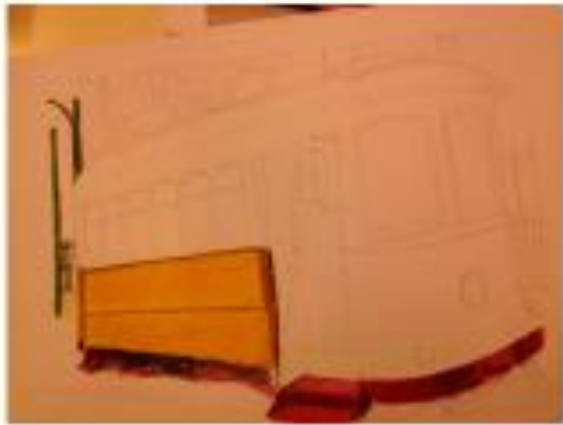








**Anexo 6 – Fotos dos trabalhos dos alunos (desenho minucioso –
observação de imagens/fotos da visita de estudo a Lisboa – Pastel de
óleo)**







Anexo 7 - Avaliação da Professora Cooperante

Relatório da estagiária Rute Soares

A estagiária supracitada desenvolveu a sua prática letiva em contexto de sala de aula, com uma turma de Desenho A do Ensino Secundário.

Propôs uma atividade com a turma em causa, tendo apresentado a planificação de aula correspondente.

A estagiária mostrou um Muito Bom no domínio dos conteúdos programados, desempenhado com rigor e qualidade as suas funções.

Utilizou estratégias diversificadas motivando os alunos para a realização do exercício proposto.

Torres Vedras, 16 de Outubro de 2014

A Professora Cooperante

Maria de Lurdes Miranda Gonçalves Silva

Anexo 8 – PowerPoint – avaliação dos trabalhos dos alunos.



Desenho de Observação – materiais, técnicas e composição – 11.º ano

RUTE MARIA LOPES SOARES

15/07/2013

Apresentação da Unidade

- ▶ **Unidade didática:** Desenho de Observação / Pastel de óleo
- ▶ **Disciplina:** Desenho A
- ▶ **Ano de escolaridade:** 10.º
- ▶ **Estratégias:** Desenhar imagens de Natureza/Animais, explorando:
- os seus elementos; as suas proporções e a sua escala.
- ▶ **Recursos:** - papel canson A3; material de registo: pastéis de óleo, esfuminho, x-ato, lápis de carvão e borracha.

Objetivos

- ▶ Desenvolver as capacidades criativas do aluno e da sua própria construção do saber na área do desenho de observação;
- ▶ Operacionalizar o desenvolvimento da capacidade de observação e representação gráfica;
- ▶ Identificar e experimentar vários materiais e técnicas de pintura;
- ▶ Identificar e aplicar diferentes elementos estruturais da composição;
- ▶ Desenhar formas da Natureza/Animais.

Planificação da Atividade

Desenho do pormenor

- ▶ A planificação da atividade tem dois grandes momentos:
- ▶ 1.º - Observação e reprodução da imagem através do estudo da realidade envolvente;
- ▶ 2.º - Pintura do desenho com pastel de óleo, (distribuição, leitura e análise de uma ficha informativa - Como Pintar com Pastel de óleo; traços, linhas, manchas... técnicas básicas pra a aplicação do pastel).



Atividade Proposta



- ▶ **No primeiro momento** lançou-se o desafio aos alunos de que estes teriam que trazer uma imagem/foto, cujo tema era a Praça de Torres Vedras (observação cuidadoso do meio envolvente).



Atividade Proposta

- ▶ **Segundo momento**, realização de um desenho minucioso de observação das imagens/fotos da visita de estudo a Lisboa.



Atividade Proposta

- ▶ **Terceiro momento:** execução e ampliação de um pormenor de uma imagem da Natureza/Animais



Exposição...



Exposição...



Avaliação

- ▶ A avaliação foi contínua e integrada na modalidade formativa e sumativa. A avaliação formativa adveio da constante interação professor aluno e potenciou novas aquisições. A avaliação sumativa traduziu a evolução do aluno na disciplina.
- ▶ A divisão da atividade em diversas fases valorizou o processo acompanhando o aluno no desenvolvimento da própria unidade letiva, resultando em benefícios quer para o aluno, quer para o professor na medida em que este seleccionava os aspetos mais relevantes valorizando a avaliação formativa.
- ▶ As aulas lecionadas proporcionaram-me uma importante reflexão sobre a prática pedagógica, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Muito Obrigada...

Anexo 9 - Ficha informativa sobre Monocromia (Técnica do lápis de grafite e pastel de óleo).

MONOCROMIA

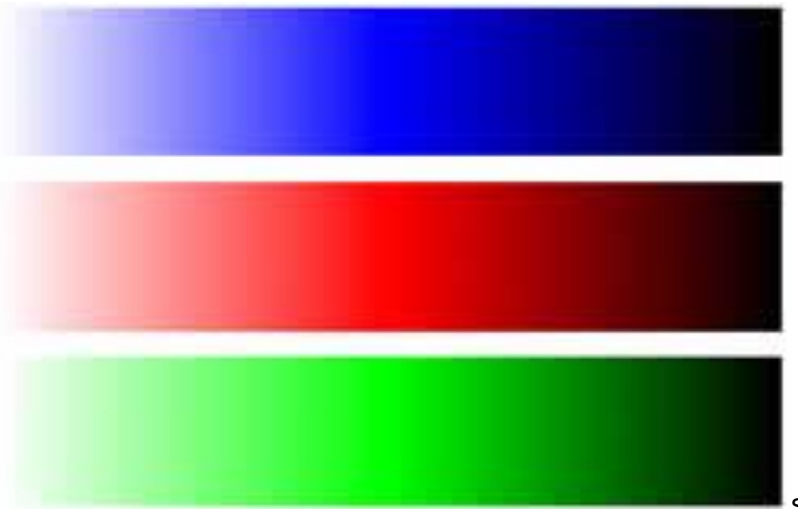
Uma pintura que emprega vários tons de uma mesma cor recebe o nome de monocromia: a arte feita com uma única cor, com variação de tonalidades. É a harmonia obtida através da adição gradativa de branco ou preto a uma única cor primária, secundária ou terciária.

MONO + CROMIA = UMA COR

Observe como se faz uma escala monocromática a partir de uma cor escolhida (primária ou secundária):



ESCALA MONOCROMÁTICA é a gradação de valor e intensidade de uma mesma cor. Misturadas com o preto tornam-se mais escuras (**ESCALA DE VALOR**) e com o branco ficam mais claras (**ESCALA E INTENSIDADE**). As coisas na realidade, nunca são de uma só matriz ou tonalidade de cor. Existe grande variedade de matrizes e tons dentro de uma mesma cor.



S

As cores recebem influência da luz, da intensidade, dos reflexos e também da nossa própria retina.



LÁPIS DE GRAFITE

MATERIAL

Atualmente, o lápis de grafite é o instrumento mais usado, em desenho. Embora existam minas de grafite pura, a grafite é produzida sinteticamente: é uma mistura de grafite e carvão, aglutinada com água e torneada a altas temperaturas. O seu grau de dureza indica-se de duas formas:

- Através de números: 1, 2, 3, etc. (sistema de conté);
- Ou usando letras: H, HB e B (sistema Brokman); B indica lápis de mina mole (9B é o mais mole); H significa lápis de mina dura (10 H é o mais duro); HB é a dureza intermédia.

PAPEL

As minas mais moles devem usar-se sobre papel com grão suficiente para recolher e reter as partículas de grafite que delas se desprendem; HB (intermédio), B e 2B, 3B, etc. Este é o papel escolhido para o desenho artístico.

Os papéis com camada mais lisa e tratada são adequados aos lápis mais duros e ao desenho rigoroso (2H, H).

1. Apontar rapidamente

Apontar em poucos minutos as linhas essenciais que definem as formas e anotar as massas através de uma distinta inclinação dos traços e uma gradação de cinzentos, ajuda-te a educares o olhar e a familiarizar-te com o material e a sua técnica. Usa lápis HB ou mais mole, 2B, põe exemplo.

2. Desenhar o contorno

A linha de espessura uniforme produz uma sensação plana e banal.

Para definires inicialmente forma e proporção, interessa-te este tipo de traço. Deves trabalhar sem pressionar muito o lápis. É aconselhável usares lápis n.º 2 ou HB.

A mínima variação na espessura de um traço torna-o muito mais expressivo. O traço irregular no contorno dá à forma a sensação de volume ou, no caso da folha ao lado, a sensação de que a sua superfície não é plana.

3. Trabalhar o claro-escuro das formas

Desenha previamente com traço leve o contorno dos objetos e da própria sombra. Obriga-te a decidires qual o efeito estético que pretendes obter.

Depois aplica. Os exemplos ajudam-te.

- Os traços cruzados permitem ir criando gradações de claro-escuro, a;
- Pequenos traços paralelos, cuidadosamente desenhados, exigem uma lapiseira de mina fina, d;
- A técnica do esfumado exige lápis muito mole que se vai esbatendo com o dedo ou com um papel, b;
- Podes conjugar as diferentes técnicas entre si, c.

Concelhos úteis

A grafite é um material que pode esborratar facilmente. Para não estragares o desenho, basta colocares sobre a mão que desenha uma folha de papel que proteja as partes já desenhadas.

À medida que completas o trabalho, vais deslocando a folha. Experimenta.

TINTA-DA-CHINA

UM POUCO DE HISTÓRIA

A tinta-da-china, que se obtém misturando negro de fumo com goma-laca e gelatina, era já conhecida no Egipto e na China desde o terceiro milénio antes de Cristo.

O MATERIAL

Para desenhares diretamente com tinta-da-china, há numerosos equipamentos: tira-linhas, canetas isográficas, canetas com aparos amovíveis muito variados, canas, pauzinhos, canetas estilográficas, ou ainda pincéis moles de pêlo de marta, ou de pêlo de cerdo, mais duro.



Além da clássica tinta-da-china preta, há muitas outras cores transparentes. Também há tinta em barras que se diluem em água destilada e se aplicam aguadas.

O Papel

A escolha dos papéis depende dos resultados pretendidos:

- Usa-se papel liso, pouco absorvente ou até couché em trabalho de desenho geométrico.

- Usa-se papel granulado para desenho de aparo ou a pincel a seco e húmido.

A Expressão

O desenho tinta-da-china tem como elementos fundamentais da sua expressão a linha, o ponto, a mancha.

Técnicas

1. Desenhar com espontaneidade e rapidez com caneta de aparo, caneta isográfica, caneta de bambu.

A espontaneidade do traço ou da pincelada e a rapidez fazem parte da expressividade própria desta técnica e isso só se consegue com muita prática. O problema é que a tinta-da-china seca muito rapidamente e uma vez feito um traço é difícil apagá-lo.

Como as imagens demonstram, podes usar qualquer das canetas propostas:

- Para definir contornos; nesta imagem, contornos e marcações de sombra são depois esbatidos com pincel cheio de água;
- Para definir sombra e luz;
- Para caracterizar texturas e manchas de cor;
- Para criar silhuetas de contornos naturalmente irregulares e, por isso mesmo, muito expressivas.

2. Desenhar e pintar sobre superfície húmida, usando pincel e tinta-da-china diluída.

Humedecer previamente a superfície a pintar, permite espalhares facilmente as primeiras camadas de tinta-da-china.

O pincel deve variar com dimensão da superfície a pintar e a desenhar. A tinta aplica-se diluída, camada sobre camada, visto ser transparente. Podes sobrepor tons na técnica húmido sobre húmido ou aguardares que a camada seque para sobrepos, rapidamente, nova camada.

3. Desenhar silhuetas com caneta de bambu.

Concelhos úteis

1. Cuidados para não esborratar

Para não esborratares o desenho que estás a definir a tinta-da-china, tem o cuidado de trabalhar sempre da esquerda para a direita e de cima para baixo, de forma a que a tua mão não entre em contato com a tinta recém-aplicada.

2. Tinta para as canetas isográficas

Atenção: a tinta que se coloca nas canetas isográficas é especialmente concebida para estas, pelo que não debes encher NUNCA o depósito destas canetas com tinta-da-china comum.

3. Limpeza

É indispensável limpar os aparos com um pano embebido em álcool, sempre que o utilizares; o álcool dilui a tinta tinta-da-china e impede os aparos de enferrujarem. Fecha muito bem as canetas isográficas, para evitares a secagem da tinta na ponta do estilete. Quando a caneta não escreve, abana-a um pouco até o estilete se deslocar, sem contudo bateres com o bico no papel.