



Escola de Ciências Sociais
Departamento de Pedagogia e Educação

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

Cultura Visual no ensino das Artes Visuais:
Que relações?

Autor

Francisco André Estrela Mantas

Orientadores

Professor Doutor Leonardo Charréu
Professora Doutora Manuela Cristóvão

Évora 2013

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
para a obtenção do grau de *Mestre* em Ensino de Artes Visuais
do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário realizada nas
Escolas Secundária de Vendas Novas e Escola Básica André de Resende**

Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo e Secundário

Cultura Visual no ensino das Artes Visuais
Que relações?

Autor

Francisco André Estrela Mantas

Professores orientadores

Professor Doutor Leonardo Charréu
Professora Doutora Manuela Cristóvão

Professor orientador da Universidade

Mestre Gonçalo Jardim

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais
do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário**

Título

Cultura Visual no ensino das Artes Visuais:

Que relações?

Resumo

Na contemporaneidade, a informação e o conhecimento chegam aos jovens por meios essencialmente visuais. A escola tende a deixar de ser o principal espaço para o desenvolvimento das aprendizagens, que encontra agora novos contextos nas visualidades e ritmo da sociedade contemporânea.

As teorias pedagógicas baseadas na Cultura Visual constituem-se como uma tentativa de aproximar a escola a esta nova realidade. À educação cabe fornecer aos alunos ferramentas que lhes permitam analisar as imagens que consomem, evitando o afastamento com os conteúdos escolares tradicionais.

As Artes Visuais assumem um papel fundamental neste processo. Este relatório procura refletir sobre a experiência em Prática de Ensino Supervisionada para o Mestrado em Ensino de Artes Visuais para o 3º ciclo e secundário, realizada na Escola Secundária de Vendas Novas e na Escola Básica André de Resende, procurando uma reflexão abrangente sobre o papel da Cultura Visual nos currículos e na gestão pedagógica das escolas.

Palavras-Chave

Cultura Visual, Formação de Professores, Prática de Ensino Supervisionada, Artes Visuais, Cinema

**Report of the Supervised Teaching Practice
to achieve the Master's Degree in *Teaching of the Visual Arts*
at the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education**

Title

Visual culture in the teaching of Visual Arts?
what relationships?

Abstract

Nowadays, the information and knowledge reach the youth essentially through visual means. The School becomes less and less the ideal learning place, which is now defined by modern society's rhythms and aesthetics.

Pedagogic theories based on visual culture represent an attempt to bring school closer to this new reality. Education's role becomes that of providing students with tools that allow them to reflect on and analyze the images they absorb, thus avoiding further estrangement with traditional school content.

Visual Arts assume a fundamental role in this process. This report aims to reflect upon the knowledge gained from Supervised Teaching Practice for the Masters in Visual Arts Teaching for "3º Ciclo" and highschool, carried out in "Escola Secundária de Vendas Novas" and in "Escola Básica André Resende", looking for a more far-reaching study on the impact of visual culture on curricula and on the school's pedagogic management.

Key-words

Visual Culture, Teachers Training, Supervised Teaching Practice, Visual Arts, Cinema.

Índice

Índice	4
Índice de figuras	6
Abreviaturas	7

INTRODUÇÃO	8
------------------	---

PARTE I

CAPÍTULO 1

CULTURA VISUAL	11
----------------------	----

1.1 – Conceito de Cultura Visual	11
1.2 – A Cultura Visual dos jovens na contemporaneidade	14
1.3 – A Cultura Visual e Escola.....	15

PARTE II

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	18
------------------------------------------------------------	----

2.1 – As Escolas de Intervenção	18
---------------------------------------	----

2.1.1 – Caracterização das escolas e meio envolvente	18
2.1.2 – Linhas orientadoras e organização educativa	20

2.2 – As Artes nos Projetos Educativos das escolas	23
----------------------------------------------------------	----

2.2.1 – As Artes Visuais nos currículos do ensino básico e secundário	23
2.2.2 – A relação da comunidade com as Artes	29
2.2.3 – Análise dos documentos orientadores de gestão e organização educativa: qual o papel do Departamento de Expressões?	31

PARTE III

CAPÍTULO 3

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	36
----------------------------------------	----

3.1 – Preparação científica e pedagógica das Unidades Didáticas	36
-----------------------------------------------------------------------	----

3.1.1 – Caracterização dos recursos humanos e materiais	36
3.1.2 – A Cultura Visual nos currículos: o caso do Cinema e Arte Contemporânea ---	39
3.1.3 – Definição e justificação das Unidades Didáticas	45
3.1.4 – Planificação das Unidades Didáticas	50

3.2 – Desenvolvimento da Unidades Didática na Escola Secundária de Vendas Novas ----	51
3.2.1 – Relatórios das aulas / reflexões -----	51
3.3 - Desenvolvimento da Unidade Didática na Escola Básica André de Resende -----	64
3.3.1 - Relatórios das aulas / reflexões -----	64
3.4 – A avaliação: critérios e procedimentos -----	85
3.5 – A participação na comunidade -----	88

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual o papel da Cultura Visual no ensino das Artes Visuais? -----	93
-------------------------------------------------------------------	----

FONTES E REFERÊNCIAS CONSULTADAS -----	99
----------------------------------------	----

ANEXOS (em CD)

A: Documentos gerais

- Anexo_A1: Decreto-Lei nº75 / 2008
- Anexo_A2: Projeto Educativo ESVN
- Anexo_A3: Projeto Educativo EBAR
- Anexo_A4: Revisão da Estrutura Curricular
- Anexo_A5: Plano Anual de Atividades da ESVN
- Anexo_A6: Plano Anual de Atividades da EBAR
- Anexo_A7: Programa curricular de Oficina de Artes
- Anexo_A8: Programa curricular de Educação Visual

B: Escola Secundária de Vendas Novas

- Anexo_B1: Planta da sala de aula 12ºD
- Anexo_B2: Planificação da Unidade Didática “NOW YOU SEE US”
- Anexo_B3: Planificação aula nº1_12ºD
- Anexo_B4: Apresentação *ppt*: “Impressibilidade na Arte”
- Anexo_B5: Planificação aula nº2_12ºD
- Anexo_B6: Planificação aula nº3_12ºD
- Anexo_B7: Planificação aula nº4_12ºD
- Anexo_B8: Planificação aula nº5_12ºD

Anexo_B9: Planificação aula nº6_12ºD
 Anexo_B10: Planificação aula nº7_12ºD
 Anexo_B11: Ficha orientadora do 12ºD
 Anexo_B12: Cartaz da exposição” NOW YOU SEE US”
 Anexo_B13: Critérios de avaliação da ESVN
 Anexo_B14: Critérios de avaliação da UD do 12ºD
 Anexo_B15: Grelha Excel com indicadores de avaliação da UD do 12ºD

C: Escola Básica André de Resende

Anexo_C1: Planta da sala de aula 7ºF
 Anexo_C2: planificação da Unidade Didática “O que nos dizem as sombras?”
 Anexo_C3: Planificação aula nº1_7ºF
 Anexo_C4: Ficha orientadora do 7ºF
 Anexo_C5: Planificação aula nº2_7ºF
 Anexo_C6: Apresentação *prezi*: “O que nos dizem as sombras? ”
 Anexo_C7: Planificação aula nº3_7ºF
 Anexo_C8: Planificação aula nº4_7ºF
 Anexo_C9: Filme “Lourdes de Castro”, edição de André Mantas
 Anexo_C10: Apresentação *ppt*: “O que nos dizem as sombras_2?”
 Anexo_C11: Planificação aula nº5_7ºF
 Anexo_C12: Apresentação *ppt*: “Instalação3
 Anexo_C13: Planificação aula nº6_7ºF
 Anexo_C14: Planificação aula nº7_7ºF
 Anexo_C15: Critérios de avaliação para Educação Visual da EBAR
 Anexo_C16: Ficha de autoavaliação do 7ºF
 Anexo_C17: Cartaz Semana da Leitura
 Anexo_C18: Cartaz 1 do CINEMar
 Anexo_C19: Cartaz 2 do CINEMar
 Anexo_C20: Folheto informativo CINEMar

Índice de Figuras

1 “Now You See Us, Now You Don't, Bárbara Kruger, 1983 -----	46
2 Fotograma de “Estória do Gato e da Lua”, Pedro Serrazina, 1995 -----	48
3 “Sombra projetada de André Morain”, Lourdes de Castro, 1967 -----	48
4 5 6 7 8 9 Trabalhos em desenvolvimento dos alunos do 12ºD -----	53, 54
10 Trabalho de aluna do 12ºD e fotogramas de “História Trágica com Final Feliz”, Regina Pessoa, 2006 --	56
11 Trabalho de aluna do 12ºD; fotograma e adereço do filme “Alice in Wonderland”, Tim Burton, 2010 --	56

12 13	Apresentações dos trabalhos pelos alunos do 12ºD -----	57
14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	“Quem sou eu?”, 12ºD -----	58, 59, 60
29 30 31 32	Trabalhos em desenvolvimento (Projeto Artístico), 12ºD -----	62
33 34 35 36 37 38 39 40 41	Trabalhos finalizados de “NOW YOU SEE US”, do 12ºD -----	63, 64
42 43 44	Trabalhos em desenvolvimento do 7ºF -----	66
45	Resultado final do exercício realizado no 7ºF -----	67, 68
46 47 48	Trabalho dividido em três estações, 7ºF -----	70
49 50	Diferenças no registo fotográfico devido ao posicionamento da câmara, 7ºF -----	71
51 52 53 54 55 56 57 58 59 60	Resultados do exercício da estação 1, 7ºF -----	71, 72
61 62 63 64	Resultados do exercício da estação 2, 7ºF -----	73
65 66 67 68 69 70	Resultados do exercício da estação 3, 7ºF -----	73, 74
71	Fotograma do filme “Lourdes de Castro”, André Mantas, 2013 -----	75
72 73 74 75 76	Fotogramas do filme “pelas Sombras”, Catarina Mourão, 2010 -----	75, 76
77 78 79	Sala 33 da EBAR -----	77
80 81 82 83 84	Trabalho no interior e exterior da sala 33, 7ºF -----	79
85 86 87 88 89 90	Trabalhos em desenvolvimento do 7ºF -----	80, 81
91	Jogo de palavras para o concurso “Portas Abertas” -----	83
92	Sequências fotográficas para o concurso “Portas Abertas”, 7ºF -----	84
93 94 95 96	Sequências fotográficas II para o concurso “Portas Abertas”, 7ºF -----	85
97	Logótipo da Fundação Eugénio de Almeida e do concurso “Portas Abertas” -----	89
98 99	Cartazes para o ciclo de cinema CINEMar, EBAR -----	90
100 101	Páginas do folheto informativo do ciclo de cinema CINEMar, EBAR -----	91

Abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

MEAVBS – Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo e Secundário

ESVN- Escola Secundária de Vendas Novas

EBIAR- Escola Básica André de Resende

PE – Projeto Educativo

PAA – Plano Anual de Atividades

UD- Unidade Didática

EVT – Educação Visual e tecnológica

NEE – Necessidades Educativas Especiais

CEF- Cursos de Educação e Formação

EFA – Educação e Formação de adultos

PNC – Plano Nacional de Cinema

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

Introdução

A cultura juvenil nas sociedades contemporâneas é marcadamente visual. A aquisição de conhecimentos, a interiorização de conceitos e, numa perspetiva mais abrangente, a perceção da realidade, faz-se através da imagem, num imediatismo que traduz o ritmo e o modo de vida dos jovens. Quando René Huyghe denominou o passado século XX como o “século da imagem”, referia-se ao extraordinário poder que a mesma tem sobre a nossa perceção do mundo.¹ Neste novo século, a noção de imagem alargou-se para as tecnologias emergentes e, conseqüentemente, para novas formas de nos relacionarmos com elas. Torna-se impossível ignorar que esse poder vai influenciar, mas também interagir, modificar e estruturar a nossa forma de ver e olhar o mundo.

Neste processo de constante interação e assimilação, as crianças e jovens surgem como um dos grupos mais suscetíveis, pelas características da sua fase de desenvolvimento e por viverem imersas numa realidade onde o acesso às imagens está plenamente democratizado. A necessidade de as dotar de mecanismos que lhes permitam conviver harmoniosamente com essa realidade, fixando códigos para a construção de uma atitude crítica perante as imagens e o mundo torna-se urgente. Cabe à escola assumir um papel fundamental nestas questões, pelo seu caráter estruturante na sociabilização e formação pessoal e social.

No domínio da Educação Artística as Artes Visuais surgem como o território privilegiado para que seja explorado este papel, por trabalharem diretamente com a imagem; logo, mais próximas do universo e cultura juvenil. As mudanças verificadas na educação ao longo dos anos, fruto de uma nova realidade contemporânea mutável e em constante alteração de conceitos, trouxeram os estudos visuais e a Cultura Visual para o seu campo. As questões resultantes desta situação colocam em causa não só alguns conceitos, mas também dúvidas no domínio das Artes Visuais e do ensino nesta área.

Neste relatório pretendemos refletir sobre essas questões a partir de uma experiência efetuada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, da Universidade de Évora, onde a cultura visual foi integrada no desenvolvimento de dois projetos. A experiência foi efetuada em duas escolas do distrito de Évora, em dois níveis de ensino diferentes: na Escola Secundária de Vendas Novas, na cidade com o mesmo nome, numa turma do décimo segundo ano, e na Escola Básica André de Resende, em Évora, numa turma do sétimo ano.

¹ Huyghe, 2009

O relatório procurará, sobretudo, privilegiar o domínio da reflexão pessoal acerca das questões observadas na prática, mesmo em situações de simples descrição e relato, numa perspetiva de autoavaliação e autocrítica que se pretende valorizada na profissão docente. O texto surgirá, por esta razão, escrito na primeira pessoa na terceira parte do relatório.

A estrutura do relatório foi dividida em três partes. A primeira parte tem apenas um capítulo e introduz o conceito de Cultura Visual e a sua relação com os jovens na contemporaneidade. Reflete de seguida sobre o modo como a escola assimila e estrutura as suas metodologias com sensibilidade, ou não, nesta matéria, justificando através de diferentes ideologias e modelos pedagógicos.

A segunda parte procura contextualizar a Prática de Ensino Supervisionada através da caracterização das escolas, do meio envolvente e das linhas orientadoras e organização educativa. O formato de relato não impedirá, contudo, a reflexão pessoal, tal como indicado anteriormente. A sequência estrutural ao longo de todo o relatório das duas escolas de intervenção, primeiro a Escola Secundária de Vendas Novas e de seguida a Escola Básica André de Resende, obedece simplesmente a uma sequência temporal aquando da realização do estágio, pelo que a decidimos manter. Ainda neste capítulo será abordada a presença das Artes Visuais nos projetos estruturantes das escolas, iniciando-se com uma perspetiva e história do seu ensino nos currículos do ensino básico e secundário. A relação que a comunidade onde as escolas se inserem mantem com as Artes Visuais será analisada de seguida. Por fim, procuraremos entender o modo como a gestão e organização das escolas, nomeadamente através dos Departamentos de Expressões, integra as Artes Visuais no Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades, ressaltando as diferenças contextuais entre uma escola do ensino básico e outra com ensino secundário da área específica.

As questões relacionadas com a preparação científica e pedagógica das Unidades Didáticas ocupam a terceira e última parte do relatório. Inicia-se com uma caracterização dos recursos humanos e materiais que serão alvo de intervenção, seguido de uma análise da forma como os atuais currículos de Oficina de Artes e Educação Visual integram a Cultura Visual e como as metodologias de ensino materializam essa realidade. O Cinema surge como um caso específico de reflexão, pelas suas reconhecidas capacidades pedagógicas e possibilidade de se tornar estruturante no estudo e interpretação das imagens audiovisuais que os alunos contactam diretamente. Ao Cinema junta-se a Arte Contemporânea, nas suas diversas formas de expressão, por fazerem parte ativa dos projetos desenvolvidos nas escolas. De seguida, as Unidades Didáticas são definidas nos seus aspetos concretos e justificadas do ponto de vista pedagógico, com especial atenção para a sua planificação no quadro dos atuais programas curriculares.

Os pontos seguintes do capítulo descrevem de uma forma sucinta e objetiva as aulas lecionadas em cada uma das escolas. O texto segue um trabalho já realizado anteriormente no portfólio pessoal, onde as reflexões diárias do desenvolvimento do projeto foram atualizadas e compartilhadas *online*. Consideramos que esta autorreflexão, fomentada diariamente ao longo de todo o ano letivo, revelou-se de extrema importância para algumas opções e encaminhamento do projeto. Na parte final do capítulo são descritos os procedimentos relativos à avaliação dos alunos, assim como a participação em atividades na comunidade.

O relatório termina com as considerações finais, onde foi nosso objetivo refletir sobre questões pertinentes sobre o papel da Cultura Visual no processo de ensino-aprendizagem, alicerçadas pelas experiências na Prática de Ensino Supervisionada nas duas escolas.

PARTE I

CAPÍTULO 1 CULTURA VISUAL

1.1 – Conceito de Cultura Visual

As mudanças pela qual a sociedade tem vindo a sofrer nos campos social, artístico ou educacional, trouxeram termos e conceitos novos que a academia procura teorizar e legitimar como campo de estudo.

Sendo um conceito recente, a Cultura Visual não fazia parte da terminologia específica do campo de estudos artísticos na década de 1950, no entanto, encontrou expressão em alguns autores nos finais dos anos 1950, que valorizaram outras formas de visualidades no estudo da representação pictórica. Gombrich recorreu às imagens da ilustração infantil ou banda desenhada, por exemplo, devido à simplificação dos seus traços e à rápida identificação com o objeto representado. Desta forma, procurou nas imagens visuais mais afastadas dos círculos académicos bases para o estudo da representação artística. Para o autor, as descobertas artísticas desenvolvem-se através do estudo das equivalências e não das semelhanças.² Equivalências essas que o autor não hesita em situá-las na observação das visualidades do mundo que o rodeia.

Nas últimas décadas, o conceito de Cultura Visual dividiu opiniões entre aqueles que a defendem e aqueles que resistem em enquadrá-la no campo de estudo académico.

Torna-se inevitável incluir a Cultura Visual no mediatismo da imagem e da informação, dado o novo paradigma das sociedades contemporâneas onde as tecnologias da informação e comunicação se mostram de forma cada vez mais presente e ativa na socialização dos indivíduos desde a infância. Surge-nos, à partida, como um fenómeno próprio das sociedades atuais; no entanto, não devemos ignorar que o conceito é fruto de várias perspetivas no campo da teorização da arte e das formas visuais ao longo dos tempos, no sentido de o alargar a outros níveis que não apenas o da perceção visual. Os conceitos de *leitura de imagens* ou *alfabetismo visual*, por exemplo, surgem muitas vezes associados à cultura visual, mas na verdade distanciam-se quando analisamos a sua contextualização histórica ou as diferentes perspetivas de quem fez deles a sua base de investigação.

O termo *leitura de imagens* destacou-se na década de 1970 nas áreas da comunicação e artes com a emergência dos meios audiovisuais, privilegiando um processo perceptivo na leitura de imagens através de fundamentos ligados às teorias formalistas, da *Gestalt* e da semiótica. A

² Gombrich, 1995. Pág. 367

introdução do conceito de *alfabetismo visual* deveu-se a Donis Dondis, que definiu um sistema básico para a aprendizagem, identificação, criação e compreensão de imagens visuais.³ Valorizando a informação visual no comportamento humano, a autora propôs uma sintaxe visual através de elementos básicos que podem ser apreendidos e compreendidos pelo indivíduo comum e posteriormente utilizados para a criação e compreensão de mensagens visuais.

Os fundamentos destas teorias, aliados às novas visualidades resultantes da crescente proliferação dos meios multimídia na arte ou na comunicação, e a forma como ocuparam significativamente o espaço no mundo globalizado e em constante mudança, deram origem ao conceito de Cultura Visual.

O conceito de Cultura Visual tem como foco a noção de visualidade e integra os aspetos de apropriação, consumo e interpretação de imagens visuais em cada cultura, entendendo-as como fonte de transmissão e de conhecimento. Não se limita à simples análise e teoria académica das formas visuais no que diz respeito à sua história ou percepção visual, mas emerge para outros campos de estudos e visualidades mais abrangentes, que acompanham a evolução da sociedade contemporânea. A sua dimensão, por isso, evolui do domínio visual para o social e cultural. Coloca a ênfase não só na observação e leitura de imagens, mas também nas posições subjetivas que essas imagens produzem, posição que assume a presença de significados e posições discursivas nas imagens e representações visuais.⁴

A necessidade de converter a cultura visual num campo de estudo foi referida por Mirzoeff,⁵ apontando as dissonâncias encontradas entre a visualização e apreensão permanente de imagens, característica do mundo atual, com a não compreensão daquilo que se observa. Neste desfasamento, o autor reporta também para a área educacional, ao equacionar a importância da interpretação e compreensão das imagens no desenvolvimento do indivíduo. De referir ainda que Mirzoeff repudia uma centralização dos estudos da Cultura Visual no cinema, obras de arte ou museus, por considerar que a visualidade do mundo contemporâneo situa-se na vida quotidiana, sendo esse o espaço privilegiado para a construção de significados.

Esta visão mais global e abrangente da Cultura Visual, assim como a necessidade da criação de uma teorização, foi igualmente partilhada por Mitchell.⁶ No entanto, este autor distancia-se de Mirzoeff quando entende a cultura visual como um domínio específico de investigação, cujos princípios e problemas fundamentais acabam por ser articulados no nosso tempo, integrado numa área mais ampla dos Estudos Visuais, estes sim, um campo de estudo.

³ Dondis, 2003

⁴ Hernandez, 2011

⁵ Sardelich, 2004

⁶ Mitchell, 2003

Apesar de reconhecer os Estudos Visuais como um campo de estudos, Mitchell questiona, contudo, o seu objeto de investigação e as relações ambíguas com as áreas académicas mais tradicionais como a Estética ou a História da Arte, por exemplo. Neste sentido, os Estudos Visuais podem revelar-se inúteis pelo facto do seu conteúdo já fazer parte integrante das estruturas tradicionais de conhecimento académico. É nesta ambiguidade e relação dissonante que se situa a investigação das últimas décadas, que não deve ignorar que o conteúdo dos Estudos Visuais foi amplamente alargado na contemporaneidade. Ao estender o campo das imagens visuais à multimédia e ao cinema e ao valorizar a experiência perante a abordagem semiótica da imagem visual,⁷ os Estudos Visuais afastam-se das correntes académicas e mais tradicionais de estudo e investigação.

Consciente e sensível a esta inevitabilidade, Mitchell defende que os Estudos Visuais devem englobar os novos média e mensagens visuais contemporâneas, sem que haja um esquecimento das imagens da história da arte tradicional.

Na tentativa de definir mais objetivamente a Cultura Visual como objeto de estudo específico dos Estudos Visuais, o autor enumera uma série de mitos ou “contra-teses” comumente aceites quer pelos detratores, quer pelos defensores da Cultura Visual.

O primeiro mito, reflexo de todos os outros,⁸ revela uma preocupação na defesa da arte no seu sentido mais tradicional e académico, quando refere que a Cultura Visual pode desvalorizar a noção de arte. Aceitando-se que a arte pode ser definida exclusivamente pelas suas faculdades óticas e alargada aos novos média, adaptando-se à cultura predominantemente visual em que vivemos, existe o risco da História da Arte ser convertida em História das Imagens. Por outro lado, os defensores afirmam que a Cultura Visual dá justamente um importante contributo para a definição de arte, no sentido que alarga o seu campo de estudos ao imaterial, não se limitando ao estudo das imagens mas estendendo-se às práticas do ver e mostrar.

A Cultura Visual deixa de ser unicamente a construção visual do olhar, para se tornar na construção visual do social. Independentemente da sua definição ou integração num campo de estudos, torna-se inevitavelmente um reflexo da sociedade do mundo atual.

⁷ Como referiu Isabel Capelo Gil (Gil, 2001), a preferência e valorização da experiência perante a imagem visual, mais do que uma análise semiótica, é uma característica da contemporaneidade; logo, a capacidade de entender elementos visuais sendo capaz de comunicar o seu sentido revela-se um requisito essencial para os estudos sobre cultura visual.

⁸ O autor enumera um total de 10 mitos sobre esta matéria, denotando-se neles um conservadorismo no que diz respeito à noção de arte, assim como um preconceito em relação à integração dos novos média na expressão artística.

1.2 – A Cultura Visual dos jovens na contemporaneidade

Quando referimos que a cultura dos jovens na contemporaneidade é marcadamente visual, não podemos ignorar a extrema importância da contribuição das novas tecnologias. No mundo contemporâneo globalizado, as tecnologias da informação e comunicação têm assumido um papel fundamental na aquisição de conhecimento. A rapidez de acesso à informação, comunicação e partilha de informações e comunicações faz parte de uma sociedade em constantes alterações e avanços a nível tecnológico, onde aqueles que não se integram sentir-se-ão tendencialmente excluídos.

Neste domínio, a imagem audiovisual assume um importante papel que não pode ser ignorado, tornando-se impensável separá-la da internet e até mesmo dos telemóveis, o principal meio de comunicação e partilha de conteúdos na sociedade atual. A televisão continua a ocupar um lugar essencial nas preferências dos mais jovens, mas também o cinema ou as novas formas de expressão artística que integram as imagens multimédia estão enraizados nos hábitos de lazer ou culturais na sociedade. Um aspeto a ter em consideração é o facto de que, além da apropriação das imagens, as crianças e jovens demonstram cada vez mais cedo aptidões para a manipulação e transformação dessas mesmas imagens, devido ao rápido acesso aos conhecimentos e ferramentas que lhe proporcionarão esses feitos.

As características enunciadas levam-nos a inevitáveis implicações educacionais, já que a fácil aquisição ou manipulação de imagens e conteúdos contribui para uma transformação das aprendizagens entre os mais jovens, à qual se juntam as mudanças próprias no desenvolvimento e socialização num mundo com um ritmo mais acelerado. A própria instituição escolar deve estar consciente destas alterações e assumir um papel preponderante na educação e formação no domínio visual. No entanto este problema coloca-se hoje num nível mais abrangente, já que a escola deixou de ser, há muito, o principal meio de transmissão de conhecimentos e aprendizagens.

Numa entrevista a um jornal português, o professor de História da Arte Martin Kemp afirmou que "(...) uma tarefa urgente da educação visual é ajudar os jovens a adquirir critérios que lhes permitam decidir se devem ou não confiar numa dada imagem (...) Ensiná-los a serem críticos e não a consumi-las".⁹ Kemp referia-se a uma educação visual num sentido abrangente, presente nos diversos meios de sociabilização e aprendizagem da criança e não especificamente na instituição escolar. Reflete uma preocupação e consciencialização com o facto da cultura das crianças e jovens ser, hoje, essencialmente visual.

⁹ Disponível em <http://jornal.publico.pt/noticia/26-11-2010/se-leonardo-da-vinci-fosse-vivo-estaria-apaixonado--pelo-cinemaentrevistamartin-kemp-20690460.htm>, acedido em 20 março 2012 (*Já não se encontra disponível online*)

1.3 – Cultura Visual e Escola

Ao afirmar que “As imagens parecem haver-se convertido no real, em vez de continuarem sendo a expressão ou representação de uma realidade constituída de outra forma”,¹⁰ Duncan revela uma preocupação idêntica a Kemp. O autor considera existir uma grande diferença entre observar as imagens e refletir sobre elas, pelo que coloca a necessidade de uma educação que as explore diretamente. Procura explorar a forma como a Cultura Visual quotidiana pode ser a base para uma educação nas Artes Visuais, tomando como ponto de partida os Estudos Visuais e a prática e crítica de Arte Contemporânea, pelo facto desta se apropriar das novas visualidades do mundo atual.¹¹

Para o autor importa sobretudo que as crianças e jovens tenham oportunidade de analisar de uma forma crítica a sua própria experiência visual e cultural.

Esta preocupação, no entanto, nem sempre esteve presente nas práticas pedagógicas. Se a escola, como instituição, ignorar que os jovens vivem numa cultura essencialmente visual e não explorar essa riqueza, o fosso criado entre ela e aqueles a quem se destina tenderá a ser cada vez maior e irreversível.

Embora a escola tenha perdido ao longo dos anos o papel decisivo nas aprendizagens das crianças e jovens, como já foi referido anteriormente, ainda se configura como um espaço onde estes passam grande parte do seu tempo, tornando-a um meio privilegiado para a transmissão de saberes e desenvolvimento de competências. Importa, por isso, que se adapte a esta nova realidade. Durante muito tempo a escola preocupou-se pouco com as suas vivências dos alunos exteriores à própria instituição, assumindo o seu papel de transmissora de conhecimentos. Nesta perspetiva cognitivista, o professor era visto exclusivamente como o único detentor dos saberes. Com as teorias construtivistas, a aprendizagem passou a ser abordada como uma construção pessoal em que o sujeito se torna o mais importante gerador de conhecimento, dando sentido e significado ao que o rodeia num processo mediado e orientado pelo professor.

Apesar da crescente valorização das competências através do construtivismo, a escola continua muitas vezes a negar a evidência. Sendo a Cultura Visual uma área interdisciplinar, a escola pode explorá-la em vários campos e domínios; no entanto, é na Educação Artística que pode encontrar bases mais apropriadas para o seu pleno desenvolvimento por abordar questões diretamente relacionadas com a arte, a imagem, e numa perspetiva mais alargada, com a sociedade.

¹⁰ Duncan, 2002, p. 6 (*tradução minha*)

¹¹ Duncan enquadra os Estudos da Cultura Visual num campo de estudos mais amplo, os Estudos de Cultura Material, embora reconheça diferenças entre eles. Aborda formas de os combinar tendo em vista um objetivo último: a educação.

A questão das novas tecnologias e da mudança de paradigma da sociedade atual é uma das principais evidências, que não pode ser ignorada nas suas implicações no ensino em Artes Visuais, influenciando consequentemente várias teorias no âmbito da educação artística.

No manifesto “The Art Education 2.0”¹², Anderson tenta incentivar os professores de arte a abraçar as oportunidades e desafios provocados pela introdução de ferramentas digitais na escola. No entanto, mais do que um simples desafio metodológico, a autora revela a consciência de que o papel da Educação Artística nos dias de hoje abrange várias visualidades e contextos, entrando assim no campo da Cultura Visual. Ao refletir sobre o papel da Educação Artística, a autora assume as tecnologias da informação e comunicação como parte integrante da cultura escolar, devendo por isso estar plenamente integradas de modo ativo no processo de aprendizagem. Reconhece, por um lado, fontes inovadoras de expressão, comunicação e aprendizagem nas novas formas de tecnologia; por outro lado, identifica as artes como uma necessidade curricular em todas as escolas para preparar as crianças para os desafios deste novo século. Neste cruzamento entre artes e tecnologia, parece-nos evidente que a autora problematiza a Arte numa perspectiva mais alargada de Cultura Visual. Nos pontos oito e nove do manifesto existe uma clara ligação às teorias construtivistas ao referir o encorajamento das relações colaborativas entre os alunos e professor, baseadas nas vivências e nos aspetos sociais.

O conceito de Cultura Visual trouxe implicações e mudanças nas metodologias de ensino em Artes Visuais; por outro lado, essas metodologias encontraram uma maior base de apoio nas teorias construtivistas da aprendizagem, como se verificou no manifesto.

As pedagogias segundo o modelo VCAE (*Visual Culture Art Education*), situando-se nas recentes metodologias desenvolvidas no sentido de repensar o ensino em Artes Visuais adaptados aos mecanismos da sociedade atual, são também um exemplo da integração do construtivismo. A VCAE propõe uma metodologia baseada numa pedagogia crítica,¹³ com o objetivo de analisar, refletir e criticar as imagens no contexto da história das imagens e na sociedade global. Pretende-se que os alunos problematizem questões sociais e estéticas e as materializem na produção de obras artísticas. Partindo da realidade, explora as vivências do aluno no processo de aprendizagem como instrumento para refletir, intervir ou até modificar a realidade.

Esta problemática vem exigir uma mudança na forma como se orienta a educação no espetro das Artes Visuais. São colocadas em causa as diferentes narrativas que orientaram os currículos na

¹² Anderson, 2009

¹³ A pedagogia crítica é uma filosofia educacional proposta por Henri Giroux. Com influências marxistas, procura que o aluno relacione as suas aprendizagens com a sociedade onde está inserido, aprendendo a refletir e criticar e desenvolvendo gradualmente a sua consciência de liberdade.

Educação Artística, dos quais o modelo segundo o DBAE (*Disciplina Based Art Education*)¹⁴ se tornou o mais usual. A perspectiva da Cultura Visual vem, assim, colocar em causa e quebrar os posicionamentos mais hegemónicos em relação a esta matéria.¹⁵

Os atuais problemas e questões acerca do ensino das Artes Visuais em Portugal atravessam no presente estas questões. A distinção entre cultura escolar (com tudo o que lhe está tradicionalmente associado) e cultura não-escolar deixou de fazer sentido. A mudança de paradigma na sociedade atual, e conseqüentemente, a mudança de paradigma na educação, levam-nos a um debate sobre o papel da Educação Artística nas crianças e jovens. Que tipos de Educação Artística nos referimos? Estarão os currículos escolares adaptados às mudanças verificadas na sala de aula? Quais são as metodologias mais adequadas? Qual o papel da Cultura Visual em todo este processo? Todas estas questões, embora não seja nossa intenção oferecer respostas objetivas e definitivas, serão desenvolvidas em capítulos posteriores e considerações finais neste relatório.

¹⁴ A DBAE tem como objetivo desenvolver capacidades na compreensão e apreciação de Arte e estende-se em quatro grandes áreas: produção de arte, crítica de arte, história da arte e estética.

¹⁵ Hernandez, 2011

PARTE II

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

2.1 – As Escolas de Intervenção

2.1.1 – Caracterização das escolas e meio envolvente

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi efetuada durante o ano letivo de 2012/2013 em duas escolas do distrito de Évora: a Escola Secundária de Vendas Novas (ESVN), na cidade com o mesmo nome e a Escola Básica André de Resende (EBAR), em Évora. Embora pertençam ao mesmo distrito apresentam duas realidades distintas no que diz respeito à gestão e organização educativa, assim como à caracterização dos alunos e comunidades onde estão inseridas. É através das práticas educativas, das especificidades das comunidades envolventes e na estreita relação que se estabelece entre estes dois fatores que as escolas encontram e definem a sua identidade educativa, refletida na construção de uma visão e num conjunto de práticas que contribuem de forma significativa para o sucesso.

A Escola Secundária de Vendas Novas (ESVN), sede do Agrupamento de Escolas de Vendas Novas, fica situada na cidade com o mesmo nome. A cidade de Vendas Novas tem atualmente cerca de 9 652 habitantes, no entanto, todo o concelho atinge quase o número de 12 000 habitantes, o que o torna o de maior densidade populacional no Alentejo. A elevada percentagem de jovens e uma menor percentagem de idosos é outra das características que contraria os valores médios da região, para a qual também contribui a facilidade de acessos à sede de distrito, Évora, ou a cidades como Setúbal e Lisboa. Apesar da história recente do concelho, Vendas Novas possui um património arquitetónico importante, como o antigo Palácio Real, mandado construir por D. João V, onde hoje funciona a Escola Prática de Cavalaria; o Palácio e Capela do Vidigal, construções do século XIX; e um conjunto de capelas e igrejas que datam desde o século XVI.

O setor predominante na cidade é o terciário, onde trabalha a grande maioria dos pais e encarregados de educação dos alunos que frequentam as escolas do agrupamento.

No que diz respeito à oferta cultural e artística, a cidade apresenta um reduzido e limitado número de museus, a maioria no âmbito etnográfico ou militar. A inexistência de espaços ou museus ligados à Arte Contemporânea não deixa de ser notória, pelo facto da grande maioria da população residente ser jovem. A gestão do concelho não ignora este fator; tem apostado ao longo dos anos na construção de infraestruturas adaptadas às características da população, embora

privilegiando mais a área desportiva. É através das escolas ou da Biblioteca Municipal de Vendas Novas que têm sido desenvolvidas mais atividades e exposições ligadas à arte.

As atuais instalações da ESVN foram inauguradas em 1989, resultado de um acordo entre a Direção Regional de Educação do Sul e a Câmara Municipal de Vendas Novas. Anteriormente a esta data a escola funcionava ainda no Colégio Salesiano São Domingos de Sávio.

A Escola Básica André de Resende (EBAR), situada na cidade de Évora, é a escola sede do Agrupamento N° 2 de Évora, que se estende por três freguesias.¹⁶ A cidade é atualmente o maior centro urbano da região alentejana com cerca de 50 000 habitantes. Contrariamente aos valores médios e tendência no Alentejo, Évora tem conseguido uma dinâmica social e económica assinalável, mantendo-a nos valores médios de crescimento de outras cidades portuguesas. Para isso contribui as políticas e ações que o poder local tem desenvolvido ao longo dos anos, apostando numa valorização patrimonial, cultural e universitária, além dos serviços e qualidade urbana e ambiental. A localização da cidade e o património histórico, declarado pela UNESCO em 1983 como Património Mundial, contribuem de um modo significativo para esta visão e identidade. A Universidade, uma das mais antigas do país, tem procurado uma abertura e integração às especificidades da região e do país, constituindo-se como um polo de formação e investigação privilegiados.

A par do património arquitetónico, a cidade conta com uma razoável oferta de museus. O Museu de Évora, os Museus de Arte Sacra, o Museu de Artes Decorativas, o Museu das Carruagens e Museu do Brinquedo, têm no espólio importantes coleções de várias formas de manifestação artística desde o século XV, além de valorizarem a etnografia e artesanato local da região. É ao nível da Arte Moderna ou Contemporânea que a cidade apresenta uma menor oferta e um menor número de equipamentos. A dinamização, divulgação e exposição de atividades ou obras neste âmbito tem sido da responsabilidade de diversas associações culturais ou da própria Universidade, mas também através da Fundação Eugénio de Almeida, que procura organizar exposições e promover concursos e atividades a nível nacional. O plano de ação da Fundação desenvolve-se nos domínios cultural, educativo, social e espiritual, afirmando-se como uma das mais importantes instituições da cidade.

A freguesia da Nossa Senhora da Saúde, onde se situa a EBAR, apresenta-se atualmente como uma zona bastante dinâmica, devido à quantidade de serviços aí instalados e às ações das associações recreativas. Tradicionalmente sempre foi uma freguesia associada à agricultura e

¹⁶ Junta de Freguesia dos Bairros de Nossa Senhora da Saúde, Junta de Freguesia da Horta das Figueiras e Junta de Freguesia de São Vicente do Pigeiro (Vendinha).

pecuária, mas o crescimento da população residente, a construção de habitações e o desenvolvimento das atividades atrás referidas causaram uma diminuição neste setor. Como praticamente todas as freguesias da cidade, apresenta construções de grande valor patrimonial, como o Chafariz d'El Rei, a Ermida de Santa Bárbara do Degebe, o Cruzeiro de Degebe e as Quintas do Sande e do Brigadeiro.

A escola funciona nas atuais instalações desde 1978. Anteriormente, ocupou o antigo Convento de Santa Clara desde o ano da sua fundação como escola, em 1968. A partir dos anos 1990 iniciou o processo de associação às escolas do 1º ciclo, mas só no final da década constituiu-se como agrupamento, respeitando o novo modelo de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos escolares.

2.1.2 – Linhas orientadoras e organização educativa

A ESVN e a EBAR passaram recentemente pelo processo de agregação em mega agrupamento, pelo que a sua estrutura e organização sofreu alterações e adaptações necessárias à nova forma de gestão. A nova realidade obrigou a profundas reflexões e reajustamentos de toda a comunidade educativa num processo que envolveu as direções regionais e escolares, as coordenações pedagógicas, os departamentos, recursos humanos e também a própria comunidade que teve de se adaptar.

A reestruturação das escolas em agrupamentos iniciou-se ainda durante a legislatura do XVII Governo Constitucional, que entendeu a autonomia das escolas como um reforço instrumental para uma melhoria do serviço público de educação. Nas primeiras linhas do Decreto-lei nº75/2008 (Anexo_A1), que regulamentou estas orientações, é reforçada a ideia da escola como um estabelecimento a quem está confiada uma missão de serviço público no sentido de dotar todos os cidadãos de competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrando-os na vida ativa e contribuindo desse modo para a vida económica, social e cultural do país.¹⁷ O processo de reorganização das escolas e reforço de autonomia, que resultou na criação dos já citados agrupamentos e mega agrupamentos de escolas, surgiu como um meio de responder à missão de serviço público e de qualidade que o Decreto-lei se propunha a alcançar. Todas as orientações educativas dos agrupamentos estão consagradas nos respetivos Projetos Educativos (PE), documento que o decreto definiu como um instrumento de autonomia das escolas,

¹⁷ Disponível em <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>, acessado a 22 abril de 2013

no qual se “explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas (...) se propõe a cumprir a sua função educativa”.¹⁸

A ESVN tornou-se no presente ano letivo a sede do recém-formado Agrupamento de Escolas de Vendas Novas, pelo que o PE do agrupamento se encontra ainda num processo de definição. O Agrupamento abrange também uma escola do 2º e 3º ciclos, seis escolas do 1º ciclo e dois jardins-de-infância. Até ao término do processo de uniformização de linhas orientadoras de todo o agrupamento, o PE da ESVN elaborado para o triénio entre 2009 e 2012 continua a ser o principal documento orientador da escola.

O projeto tem como tema “Uma Escola Mais Participativa – de Todos e para Todos” (Anexo_A2) e estrutura-se segundo três prioridades: *melhoria do sucesso escolar; diminuição da indisciplina e promoção do trabalho cooperativo na escola*. Para cada prioridade foram definidos objetivos, estratégias gerais e indicadores de medida para que possam ser avaliadas. Para a primeira prioridade o Projeto tem como objetivo um aumento da qualidade das aprendizagens através de dois polos de ação, docentes e alunos; prevê também uma cultura de exigência e rigor através da aproximação da média nacional à diferença entre a classificação interna final (CIF) e os exames nacionais; uma maior articulação entre os ciclos de ensino; uma promoção da integração dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e finalmente, a participação dos pais. Na segunda prioridade está explícita uma tentativa de melhorar a cooperação e o respeito entre os alunos através da diminuição da indisciplina verificada nas turmas mais problemáticas, apostando ao mesmo tempo em estratégias de prevenção de novos casos. Finalmente, para a promoção do trabalho cooperativo, o Projeto tem como objetivo uma extensa cooperação pedagógica entre todos os agentes educativos e aposta na transdisciplinaridade.

Uma análise atenta ao PE permite concluir que a relação da escola com a comunidade é uma das principais linhas orientadoras. Ela é comum às três prioridades indicadas acima através de várias estratégias pedagógicas, nomeadamente no envolvimento dos pais na elaboração e definição do Plano Anual de Atividades (PAA). Essa relação é mantida de diferentes formas, seja nas parcerias e protocolos com várias instituições e associações locais, ou na participação em projetos e outras atividades comparticipadas pela comunidade. A divulgação das atividades escolares para o exterior é também um dos principais objetivos, possível através da página *web* ou dos blogues dinamizados pelos professores e alunos, além do jornal “Geração XXI”.

A estrutura e a gestão da escola podem ser analisadas no organograma em anexo (Anexo_A2, pág.11). Segue a estrutura usual de uma escola secundária; sendo, no entanto, de

¹⁸ Disponível em <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>, acedido a 23 abril de 2013

destacar a existência dos Mediadores de Curso, professores a quem cabe orientar os alunos na transição do terceiro ciclo para o ensino secundário, encaminhando-os para uma escolha acertada do curso e área de estudo. A oferta educativa (Anexo_A2, pág.17) para os cerca de 550 alunos divide-se entre o ensino regular através de turmas do terceiro ciclo e secundário, e as Novas Oportunidades, nos CEF, EFA e Cursos Profissionais. De referir que a escola tem pouca tradição em turmas no ensino secundário do grupo de Artes Visuais; no presente ano letivo só existia uma turma com doze alunos. Analisando os resultados escolares nos últimos anos (Anexo_A2, pág.21), é possível verificar os bons resultados das disciplinas de Artes Visuais no terceiro ciclo, com uma taxa de aprovação perto dos 100%, situação que se repete no secundário na mesma área, atingindo a disciplina de Desenho A uma taxa de 100%.

A EBAR é a sede do Agrupamento de Escolas N° 2 de Évora, do qual fazem ainda parte seis escolas do primeiro ciclo e três jardins-de-infância. O agrupamento tem cerca de 1450 alunos, dos quais 856 estudam na escola sede. A distribuição é feita por quatro níveis de ensino: existem quatro turmas do primeiro ciclo (4º ano) que estudam na escola sede; catorze turmas do segundo ciclo; dezanove turmas do terceiro ciclo e uma turma EFA com equivalência ao ensino secundário.

O PE do agrupamento para o triénio 2010-2013 (Anexo_A3) foi elaborado tendo em conta a preparação ativa das crianças e jovens para os desafios futuros, assumindo um contexto permanente de mudança. Nas linhas definidoras dos valores e princípios, o Projeto afirma que o aluno, após o seu percurso escolar, “deve conhecer e saber explicar o que o rodeia, (...) resolver problemas, saber utilizar as tecnologias na sua vida pessoal e profissional, comunicar eficazmente em âmbito laboral e social (...) e agir segundo princípios cívicos e pessoais essenciais.”¹⁹ É visível a preocupação com a futura integração plena do aluno na sociedade.

As suas linhas de ação estão estruturadas em oito metas essenciais; promoção da educação para todos; melhoria da qualidade do sucesso educativo; adequação do currículo ao contexto; melhoria da qualidade do desempenho docente e não-docente; fomento de um bom clima relacional entre todos os elementos da comunidade educativa; promoção da valorização e rentabilização dos espaços escolares; aprofundamento das relações do agrupamento com a comunidade e promoção de uma escola ecológica. Para cada uma das metas foram definidos objetivos e estratégias, embora não sejam explicitados indicadores para avaliar o seu sucesso como existem no PE da ESVN. A preocupação do agrupamento com a autoavaliação está, contudo, expressa na criação de uma equipa de avaliação interna, a AVAL.I.A.R., destinada a avaliar o grau de concretização do Projeto em

¹⁹ Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas N°2, p. 18 (disponível no Anexo_A3)

todas as estruturas, ocupando uma posição de destaque no organograma do agrupamento, como se pode verificar em anexo (Anexo_A3, pág.12)

Compete à equipa atuar em três níveis que se correlacionam e interagem permanentemente: nos alunos; nos docentes e não-docentes e na própria instituição. A definição das metas de sucesso com os respetivos indicadores, a redução do abandono escolar e a investigação dos interesses escolares e profissionais dos alunos candidatos aos CEF fazem parte dos objetivos mais direcionados para os alunos, mas também aos professores. É também da responsabilidade da equipa detetar as necessidades de formação do pessoal docente e não docente e facilitar o acesso dos mesmos a ações de formações ou seminários. No que diz respeito à instituição, cabe à equipa a elaboração de estudos sobre a cultura e clima escolares; estudo relativo aos pais e encarregados de educação para auferir o seu grau de satisfação e sobre o impacto dos projetos europeus na comunidade escolar.

A relação da escola com a comunidade é bastante valorizada, seja através da participação dos pais nos órgãos e estruturas do agrupamento, ou através de um total de dezasseis parcerias com instituições e associações locais.

2.2 – As Artes no Projeto Educativo das escolas

2.2.1 – As Artes Visuais nos currículos do ensino básico e secundário

O desenvolvimento de um projeto no âmbito das Artes Visuais no ensino básico e secundário requer um conhecimento profundo sobre a contextualização das disciplinas da área nos currículos, assim como a sua evolução no seio de políticas educativas. Deste modo, torna-se possível uma reflexão atenta sobre a situação no sistema de ensino português e uma intervenção prática adequada e contextualizada.

Quando falamos em Artes Visuais nos currículos estamos no espetro da Educação Artística. As formas de expressão que a caracterizam mudaram bastante ao longo dos tempos, fruto da natural evolução da sociedade mas também dos diferentes modelos pedagógicos. Esta irregularidade é também comum ao próprio percurso da Educação Artística em Portugal que, sendo reflexo das políticas educativas e de determinada contextualização histórica, evoluiu sempre de forma lenta e pouco significativa.

Importa definir o conceito de Educação Artística numa perspetiva abrangente envolvendo várias formas de arte. O pedagogo Alberto B. Sousa deu um importante e objetivo contributo ao dividir a história da Educação Artística em Portugal em quatro grandes fases: as *artes na educação*;

uma *educação incluindo uma formação estética*; a *educação pela arte* e a *educação artística* propriamente dita.²⁰ As fases atravessam toda a história da educação em Portugal e permitem distinguir de que modos as artes conviveram com o ensino ao longo de séculos.

A primeira fase remonta a uma época situada nos finais do século XIX e refere-se à ausência de uma política educativa que valorizasse as artes na escola, apesar de se encontrarem presente nos currículos.²¹

Ainda durante o século XIX, Almeida Garrett considerou a música e o desenho como áreas essenciais de conhecimento mas defendeu uma teoria muito mais alargada sobre a presença das artes na educação, o que levou Sousa a considerar uma outra fase: a *educação segundo uma formação estética*. Na obra de 1829 “Da Educação”, Garrett atribui à arte um papel fundamental na educação das crianças e jovens, numa perspetiva de formação do corpo, coração e espírito. A importância da formação estética na educação abrangeria várias artes e em estreita ligação com a natureza.²² No domínio do desenho não deixa também de ser curioso, numa época histórica em que a cópia no desenho era uma metodologia aceite e largamente utilizada, que Garrett tenha criticado este método.²³

O início da I República em Portugal coincidiu com o advento do Cinema como entretenimento de massas, sendo interessante refletir sobre o seu papel na educação: além das questões relacionadas com a sua legitimação como forma de arte, há também o “problema” da sua inclusão nas denominadas Artes Visuais e, conseqüentemente, a sua inclusão nos currículos escolares.

À data da instauração da República em Portugal, o Cinema já havia feito um longo percurso de quinze anos, após a sessão inaugural dos irmãos Lumière em Paris. Embora considerado a invenção desse século, dava ainda os primeiros passos na construção de códigos e de uma linguagem específica, apenas sendo reconhecido como manifestação artística anos mais tarde. Importa referir que na história da Educação Artística em Portugal houve desde sempre uma preocupação dos vários governos da I República em valorizar o Cinema na sua vertente

²⁰ Sousa, 2003

²¹ As primeiras referências à presença das artes na educação surgiram no séc. XVII, mas foi já no século XIX, quando Henrique Nogueira publica os “Estudos da Reforma em Portugal” em 1835, que a música coral e instrumental surge como proposta para integrar os currículos. O Canto, a par do Desenho, foram as duas únicas áreas artísticas presentes nos currículos portugueses durante longos anos.

²² Garret, 1829, p. 8, In <http://purl.pt/2>, acedido a 20 de maio de 2013

²³ “(...) Não me porei a fazer caretas e rabiscos (...) mas tampouco lhe heide dar estampas a copiar, que é o meio mais seguro de elle nunca saber nada senão copiar. Parece-me mau este segundo methodo, que é o comum, - e ridículo o primeiro. Nada há mais absurdo do que principiar o estudo do desenho, appresentando a uma criança o que chamam “estudos”, - e dizer-lhe :“Cópia isso”, In Garret, 1829, p. 229 e 230, In <http://purl.pt/2>, acedido a 20 de maio de 2013

educacional. As primeiras referências surgem na obra de Afonso Lima, “Educação e Ensino”, de 1914, que defendia o valor didático do Cinema, contrariando a ideia generalizada de que era apenas um espetáculo de entretenimento para as classes mais desfavorecidas.²⁴ Estas medidas podem ter sido consideradas visionárias na época, no entanto, não devemos esquecer que a preocupação em utilizar o Cinema na educação não tinha um fim artístico em si nem pretendia estudar os filmes na sua vertente estética; eram antes o reconhecimento do poder da imagem em movimento na formação das consciências dos estudantes. Era um recurso didático como qualquer outro, utilizado para desenvolver conteúdos das mais diversas áreas disciplinares.

Esta perspectiva e visão do Cinema continuaram no Estado Novo, através da utilização da imagem em movimento como meio de informação e formação propagandística. Em 1932 a Comissão do Cinema Educativo reconheceu a importância do Cinema na formação dos alunos e valorizou os meios audiovisuais no ensino. Também as artes no geral e as artes plásticas foram utilizadas pelo regime como meios de formação de consciências, reflexo de uma política autoritária, conservadora e nacionalista. Nos graus de ensino mais elementares, com a adoção da política do livro único para todas as classes, as artes na educação têm um papel redutor e seguindo um modelo de cópia, através dos desenhos ilustrativos de textos propagandísticos e patrióticos, com a indicação expressa e objetiva das cores a utilizar.

Não deixa de ser curioso que, ao mesmo tempo que as políticas educativas eram regidas por valores conservadores e com pouca abertura ao desenvolvimento da criatividade, sopravam em Portugal os ventos de uma nova ideologia defendida por Herbert Read, o que levou Sousa a considerar esta fase como *educação pela arte*. Na sua obra “Educação pela Arte”, escrita em 1942, Read defendeu que a arte devia ser a base da educação.²⁵ O autor considerava indissociáveis os conceitos de educação e arte, valorizando as várias formas de expressão artística como essenciais e básicas no processo de formação integral do indivíduo.

As ideias de Read tiveram repercussões incríveis a nível da Educação Artística e na situação em Portugal. Inspirados pela sua tese, um grupo de pedagogos e intelectuais fundou em 1956 a Associação Portuguesa de Educação pela Arte com o objetivo de integrar as artes nas metodologias dos currículos dos vários níveis de ensino.²⁶ Os trabalhos da Associação estão na base da criação do Curso de Professores de Educação pela Arte em 1971, no Conservatório Nacional, e no Plano

²⁴ Durante o governo de Sidónio Pais foi regulamentada (Decreto 4650 de 14 de junho de 1918) a reformulação dos espaços dos liceus permitindo a criação de salões cinematográficos. Em 1925, a lei nº 1748 regulamentou a obrigatoriedade de duas sessões de cinema por mês, em Lisboa e Porto, para as crianças dos primeiros níveis de ensino.

²⁵ Read, 2001

²⁶ Durante a década de 60, o Centro Pedagógico da Fundação Calouste Gulbenkian teve também um importante papel na educação artística em Portugal, através de uma extensa lista de atividades para as crianças, estabelecendo assim a educação pela arte a nível teórico e prático.

Nacional de Educação Artística, em 1978, que definiu oficialmente a *educação pela arte* e a *educação para arte*, nas suas semelhanças e diferenças. A *educação pela arte* refere-se à integração nas artes no currículo, essenciais para a formação integral dos alunos, enquanto a *educação para a arte* refere-se ao ensino artístico especializado. Esta distinção foi sempre um fator decisivo nas políticas educativas, expressa objetivamente nas reformas ou de uma forma mais implícita.²⁷

Com o regime democrático entramos na fase a que Sousa chamou, efetivamente, de *educação artística*. Na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 as artes são reconhecidas como um fator importante na formação integral do indivíduo, pelo que a sua implementação nos currículos vai obedecer a novas disciplinas. No pré-escolar, a Educação Artística privilegia o desenvolvimento da expressão, educação dos sentimentos e do corpo criativo. No primeiro ciclo do ensino básico, a área das expressões (plástica e dramática) está fundamentada nos quatro níveis deste ciclo, privilegiando-se a livre expressão e o desenvolvimento de competências estéticas. No segundo ciclo foram criadas as disciplinas de Educação Visual e Trabalhos Manuais. A adoção da terminologia “Educação Visual” em vez de “Desenho” foi significativa, porque pela primeira vez se apostava na educação artística visual e não só no desenvolvimento de capacidades de representação visual inatas. Desde a década de 70 já se debatia e refletia sobre uma outra vertente da educação visual, que acabaria por influenciar os métodos pedagógicos na área artística: o método de resolução de problemas. Este método acabou por ser parte integrante dos currículos de Educação Visual, possibilitando aos alunos iniciarem as suas unidades de trabalho a partir de uma questão problemática a resolver.²⁸

Estas áreas deram origem, já nos anos 1990, à disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT), lecionada por um par pedagógico e procurando desenvolver nos alunos competências a nível criativo e expressivo, através das componentes visual e técnica. No terceiro ciclo, além da continuidade da Educação Visual, existia também a possibilidade das escolas oferecerem uma disciplina como opção artística, o que possibilitou que áreas diferentes no espectro artístico fossem lecionadas nas escolas, distanciando-se ao mesmo tempo do currículo mais tradicional.

²⁷ Apesar dos esforços da Associação Portuguesa de Educação pela Arte, a implementação efetiva das medidas que defendiam encontrou resistência no regime fascista, pelo que a sua presença nas escolas e nos currículos foi quase inexistente. O Curso de Educação pela Arte viria a terminar já após a Revolução de Abril, em 1980, pelo ministro Vítor Crespo.

²⁸ A educação artística, nas várias disciplinas que a compunham, baseava-se na aprendizagem dos elementos formais da linguagem visual (gramática visual), pela compreensão formal de obras de arte e de design (história da arte e do design) e pela aprendizagem de métodos de trabalho artísticos (conhecimento e utilização de meios, instrumentos e suportes).

Foi também com a LBSE de 1986 que o Cinema foi valorizado e entendido na sua vertente artística, por iniciativa do Ministério da Educação de Roberto Carneiro.²⁹ Ainda nesta legislatura foi criado um Grupo de Trabalho de Cinema e Audiovisual, que iniciou uma reforma da Educação Artística onde o cinema seria privilegiado, definindo-o como disciplina opcional no terceiro ciclo e secundário.³⁰ Não deixa de ser interessante verificar que as exceções às políticas educativas que desvalorizam o cinema encontram-se maioritariamente em projetos a nível regional, como o JCE (Juventude, Cinema e Escola), existente no Algarve há quinze anos, ou as diversas ações do Cineclub de Viseu desde os anos oitenta do século XX.

Desde a publicação da LBSE em Portugal que a situação da Educação Artística evoluiu pouco, procurando manter o seu eixo estruturante. A exceção deu-se na Revisão da Estrutura Curricular do XIX Governo Constitucional (Anexo_A4) que voltou a colocar em discussão o papel da Educação Artística nos currículos do ensino básico e secundário. As artes e tecnologias no segundo e terceiro ciclo são desvalorizadas por não serem considerados “estruturantes” na formação e desenvolvimento do aluno. Estas medidas obrigam à reflexão quando as analisamos à luz das mais recentes diretivas da Comunidade Europeia em matéria de educação. No relatório de Educação Artística e Cultural para a Europa, editado em 2009 pela Agência de execução de Educação, Audiovisual e Cultura, da Comissão Europeia, a Educação Artística surge nas recomendações como uma área obrigatória em todos os níveis de ensino.³¹ Estas recomendações vinham já expressas no Roteiro para a Educação Artística que a UNESCO³² publicou dois anos antes, que procurou definir argumentos e orientações para reforçar a Educação Artística nos estados membros.

A atual revisão baseia-se em dois princípios pedagógicos base: o reforço das disciplinas “essenciais” e “estruturantes” (Língua Portuguesa e Matemática) e a definição de metas de aprendizagem destinadas a avaliar comportamentos observáveis ao nível das capacidades cognitivas. Privilegia-se uma pedagogia por conteúdos em favor de uma pedagogia construtivista e do desenvolvimento de competências. A mancha horária e a definição e identidade das disciplinas das Artes Visuais sofreram alterações, sobretudo verificáveis nas disciplinas do ensino básico.

²⁹ O Ministério da Educação criou videotecas escolares e lançou uma coleção chamada “Os Filmes na Escola”, destinada à aprendizagem da linguagem cinematográfica.

³⁰ Para o secundário foi proposta a criação das disciplinas no 10º ano de Iniciação à Linguagem do Cinema e Audiovisual, História do Cinema Mundial e Cinema Português, e no 12º ano as disciplinas de Evolução Estética e Sociológica do Cinema e Audiovisual. O Grupo foi também responsável pela criação do programa “Cinescola”, mas apesar das suas importantes recomendações, o projeto foi abandonado na legislatura seguinte.

³¹ *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*, Agência de execução relativa à Educação, Audiovisual e Cultura, 2010

³² *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*, 2006

A disciplina de EVT reduziu a carga horária a metade e foi dividida em Educação Visual e Educação Tecnológica, cada uma com um só professor. Enquanto a Educação Visual tem continuidade no terceiro ciclo, a Educação Tecnológica passa a ser opcional a par de outras disciplinas de índole artística. A definição das metas de aprendizagem, desfasadas do anterior programa onde se privilegiava uma pedagogia através da resolução de problemas, alteraram a identidade da disciplina ao mesmo tempo que acusam um retrocesso na Educação Artística. As alterações no ensino secundário foram menores, destacando-se a redução de uma disciplina da área a favor de um maior reforço da Língua Portuguesa. Neste nível de ensino a divisão entre os Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais continua a permitir a oferta de várias disciplinas nas Artes Visuais no âmbito teórico e prático. A par das disciplinas em que os alunos realizam exame nacional, como Desenho A, Geometria Descritiva ou História da Cultura e das Artes, os alunos têm acesso a disciplinas abrangentes como a Oficina de Artes, Oficina Multimédia, Oficina do Design, Materiais e Técnicas, entre outras. Os vários cursos profissionais ou mesmos cursos CEF ou EFA com equivalência ao secundário oferecem outras disciplinas em diferentes áreas artísticas.

O panorama das Artes Visuais nos currículos do ensino básico e secundário enfrenta atualmente alguns problemas. É necessário que sejam apontados caminhos e direções objetivas, principalmente no ensino básico onde a recente revisão curricular ainda se encontra em fase de implementação e muitas escolas optaram por manter a situação anterior³³. As situações são muitas.

No que diz respeito ao Cinema, que se manteve após a LBSE como um simples conteúdo em alguns programas do ensino básico e secundário, sem que tenha sido reconhecida a sua importância no espectro das Artes Visuais, passou por um incentivo na recente legislatura que terminou poucos meses depois.

O Plano Nacional de Cinema (PNC) foi iniciativa conjunta da Secretaria de Estado da Cultura e do Ministério da Educação e Ciência e funcionou no ano letivo de 2012/2013 em experiência piloto com o objetivo assumido de chegar a todas as escolas do país no próximo ano letivo. O PNC definiu obras cinematográficas a ser visionadas por todos os níveis de ensino até ao secundário, sendo as mesmas a base de aprendizagem e descodificação da linguagem e técnica do Cinema. Trata-se de uma recomendação da Comissão Europeia, por reconhecer no Cinema uma das mais completas manifestações artísticas e o meio mais eficaz para desenvolver conceitos ao nível da interpretação da imagem e na descodificação de diversas formas de audiovisual. A ausência de

³³ Mesmo com as novas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, muitas escolas ignoraram as novas metas e continuam a reger-se pelos antigos programas e metodologias.

financiamento para o PNC impossibilita, atualmente, que o mesmo evolua da experiência piloto em que se encontra, desconhecendo-se a veracidade da sua futura implementação nas escolas do país.

Um dado curioso é o facto de hoje em dia a Educação Artística encontrar terreno para ser desenvolvida em contextos educativos não formais. Os mais interessantes projeto a este nível estão presentes nos Centros Educativos de diversas fundações ou instituições, públicas ou privadas. Nas extensas listas de atividades destes Centros Educativos, a arte e a livre expressão são utilizadas para desenvolver competências nos alunos, distanciando-se deste modo da atual política educativa da escola pública, que deveria, a nosso ver, ser a principal dinamizadora desta ideia.

2.2.2 – A relação da comunidade com as Artes

Num distrito onde existe a oferta de cursos de Artes Visuais na escola pública, torna-se importante analisar de que forma a comunidade se relaciona com as Artes Visuais. Esta análise incide sobre dois níveis; o educativo, através da oferta artística em contextos de educação formal e não-formal; e ao nível da oferta cultural e artística aos residentes (entendendo aqui as Artes no geral, e não apenas as Artes Visuais) e dinamização de projetos. Os dois níveis interligam-se através das parcerias entre a comunidade e as escolas da região.

As cidades de Évora e Vendas Novas, ambas com a oferta de cursos de Artes Visuais no ensino secundário, apresentam realidades bem diferentes no que diz respeito à oferta cultural e artística. Sendo capital de distrito e o maior polo urbano da região, Évora mantém-se na vanguarda no que diz respeito a equipamentos, oferta artística e dinamização de projetos.

A relação da cidade de Vendas Novas com as artes é reduzida, apesar de desenvolver atividades que merecem ser destacadas. A oferta do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais no ensino secundário nem sempre foi uma realidade, estando diretamente dependente do número de alunos matriculados em cada ano letivo. Nos Cursos Profissionais e Tecnológicos não existe qualquer curso na área artística.

A inexistência de espaços ou museus de Arte Contemporânea limita, em grande parte, o acesso à população residente e nomeadamente aos jovens do concelho. As exposições organizadas pela ESVN ou pela Biblioteca Municipal de Vendas Novas colmatam essa falha, abrindo espaço à divulgação de trabalhos artísticos dos alunos e mostras de Arte Contemporânea. No entanto, é de destacar a Exposição Internacional de Artes Plásticas, que completou a décima oitava edição. A Exposição é organizada pela Câmara Municipal em parceria com outras instituições e tem por objetivo divulgar obras de Arte Contemporânea de artistas nacionais e estrangeiros. A participação regular de cerca de duzentos artistas em início de carreira ou já conceituados tem feito desta

exposição um evento cultural e artístico de grande prestígio reconhecido internacionalmente. A par das artes plásticas, Vendas Novas valoriza bastante o teatro, através de vários grupos que sediaram a sua principal intervenção na cidade.

A cidade de Évora apresenta uma realidade diferente. Ao nível da oferta educativa, o distrito aposta na formação de jovens na área das Artes Visuais nos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos do ensino secundário em escolas do distrito; valorização que culmina com a oferta de vários cursos superiores na Universidade de Évora.³⁴ Os cursos abrangem várias formas de expressão artística, desde as artes visuais às artes cénicas ou musicais, colocando a cidade na rota da formação artística superior em Portugal.

No domínio das Artes Visuais, nomeadamente a Arte Contemporânea, a Universidade de Évora configura-se como um dos principais dinamizadores através do desenvolvimento de projetos, exposições e seminários abertos à comunidade. Também a Fundação Eugénio de Almeida apresenta-se como um importante centro social e cultural na cidade, promovendo frequentemente exposições, eventos e concursos. De referir o facto das parcerias do Agrupamento N°2 de Évora abrangerem a Universidade de Évora e a Fundação Eugénio de Almeida. Enquanto a parceria com a Universidade resume-se em parte aos estágios da PES, a parceria com a Fundação não surge explicitada de modo objetivo no seu PE.

A associação “Evorensamble Contemporaneo” tem como principal finalidade a promoção e divulgação da Arte Contemporânea. A nível das artes plásticas e trabalhos manuais destinados às crianças, a “Associ’Arte – Associação de Comunicação e Artes” promove ateliês de desenho, pintura ou de cinema de animação. As ofertas ao nível do teatro, música ou dança na cidade apresentam-se em grande número através de intuições públicas e privadas e de diversas associações. De referir que a maioria das atividades desenvolvidas tem como público-alvo as crianças e jovens. As artes plásticas encontram-se presentes em atividades integradas no Teatro, maioritariamente em projetos com fantoches e marionetas.

O Cinema tem assumido a sua importância na cidade de Évora como uma das formas artísticas mais exploradas, embora em passos tímidos. Um dos principais dinamizadores é o Cineclube da Universidade de Évora, que mantém a sua missão dedicada à cultura e divulgação da sétima arte através de sessões organizadas em vários locais. Paralelamente a estas exhibições, o Cineclube organiza também exposições temáticas, conferências e debates com realizadores, atores,

³⁴ A escola de Artes da Universidade de Évora oferece os cursos de 1º ciclo de Artes Visuais-Multimédia, Arquitetura, design, Música e Teatro. No 2º ciclo, Artes Visuais-Multimédia, Design, Ilustração, Música, Musicologia e Teatro. No 3º ciclo, a UÉvora oferece o curso de especialização técnica de Técnico de Impressão Artística, além das pós-graduações em Animação Stop-Motion, Artes Visuais e Género, Ensino Vocacional de Música e Teatro, Educação e Comunidade. No ano letivo de 2012/2013 foi aberto o doutoramento em Educação Artística.

críticos e outros agentes ligados ao cinema, além de promover outras atividades culturais através da criação de parcerias. Um dos exemplos é o FIKE – Festival Internacional de Curtas-Metragens de Évora, que já atingiu a sexta edição.³⁵ Parte do festival é exibido ao ar livre na Praça do Sertório, o que o torna de fácil acessibilidade para o público.

2.2.3 – Análise dos documentos orientadores de gestão e organização educativa: qual o papel da Arte e do Departamento de Expressões?

Uma atenta análise ao PE e PAA das duas escolas de intervenção permite-nos refletir sobre o papel atribuído e a importância dada às Artes Visuais, visível de duas formas; na dinamização de atividades e projetos ligados às Artes através das estruturas pedagógicas, nomeadamente os Departamentos de Expressões, ou através das parcerias e projetos que a escola desenvolve com a comunidade. Além da natural limitação imposta pelo tipo e número de atividades promovidas pela comunidade, já desenvolvida no ponto anterior, importa também referir que os contextos de uma escola básica, onde as Artes Visuais estão presentes nas disciplinas curriculares obrigatórias, são diferentes do contexto de uma escola secundária onde o ensino das Artes Visuais é específico e vocacional.

O PAA da ESVN (Anexo_A5), desenvolvido em conformidade com as três metas descritas no PE, estabelece como prioridades e finalidades específicas alguns pontos que nos remetem [ou poderiam remeter], diretamente para as Artes Visuais. O reforço da interdisciplinaridade, o incentivo da criatividade e inovação em todos os níveis de ensino e áreas de estudo, o incentivo à participação da comunidade educativa na concretização de projetos, ou num plano mais específico, a promoção da conservação e embelezamento dos espaços da escola são objetivos que poderiam abranger atividades promovidas pelo Departamento de Expressões. No entanto, uma das características mais notórias no PAA é a ausência de projetos ligados às Artes Visuais. A planificação do Departamento de Expressões apenas dá destaque aos grupos de Educação Física; não existe qualquer atividade prevista nem visitas de estudo pelo grupo de Artes Visuais. O único objetivo indica o trabalho de grupo e cooperativo com a comunidade, o que constitui um objetivo vago e demasiado generalista. O PAA refere, contudo, que outras atividades podem ser acrescentadas ao longo do ano letivo pelos vários Departamentos Curriculares. No presente ano

³⁵ Organizado em parceria com Pátio do Cinema - Núcleo de Cinema da Sociedade Operária de Instrução e Recreio Joaquim António de Aguiar (Pessoa Coletiva de Utilidade Pública Reconhecida) e pela Estação Imagem.

letivo foi exatamente o que aconteceu pelo grupo de Artes Visuais, que organizou uma exposição final dos trabalhos desenvolvidos em parceria com os alunos estagiários da Universidade de Évora.

Numa análise aos clubes e projetos da escola é igualmente visível a ausência de projetos ligados às artes, embora no jornal “Geração XXI” sejam divulgadas atividades da turma de Artes Visuais. Esta ausência verifica-se também nas atividades participadas pela comunidade; na lista enumerada no PE não existe nenhuma relacionada com a área.

A situação verificada neste PAA pode ser reflexo do grupo de Artes Visuais ter uma visibilidade mínima na escola. No presente ano letivo existe apenas uma turma de 12º ano, que finda a sua formação na escola, pode indiciar o término das Artes Visuais nos cursos do ensino secundário. O reduzido número de professores do grupo (docentes que lecionavam anteriormente na Escola Básica do 2º e 3º ciclos de Vendas Novas), limita uma participação mais ativa e reivindicadora numa escola, já de si, com pouca tradição nas Artes Visuais.

O espaço escolar é também reflexo desta pouca participação. O edifício apresenta uma decoração reduzida ou quase inexistente, limitando-se a alguns azulejos com baixo-relevo no refeitório e dois painéis de grandes dimensões em mosaico com reproduções de obras de Miró. Na secretaria estão expostas três telas a pastel e dois jarros de barro pintados com motivos alentejanos. A sala destinada às aulas de Artes Visuais não tem qualquer trabalho exposto; alguns podem ser vistos no interior da Biblioteca. No espaço exterior a ausência de trabalhos dos alunos é ainda mais visível, destacando-se uma estrutura no pátio principal que representa uma estrutura modular através das arestas em ferro.

As informações obtidas na escola confirmaram que a Direção deu ordens para que nada fosse exposto no edifício, principalmente com carácter permanente e definitivo. Esta posição impediu, em grande parte, a viabilização de projetos da turma de Artes Visuais, nomeadamente naqueles que diziam respeito a intervenções artísticas no espaço.

O PAA do Agrupamento N°2 de Évora (Anexo_A6) tem por título “Olhar o passado, saborear o presente e projetar o futuro”. Nas primeiras linhas é referido que se trata de um documento aberto que poderá integrar novas atividades consideradas pertinentes por qualquer estrutura educativa. Esta referência é importante pois algumas Direções escolares tendem a ver o PAA como um documento fechado a ser executado com precisão e rigor até ao final do ano letivo.

As diferenças com o PAA da ESVN são visíveis. As Artes Visuais surgem com alguma regularidade na estrutura do plano, do primeiro ao terceiro ciclo do ensino básico.

Os projetos “Arte, passo a passo” e “Crescer com arte” são exemplos de iniciativas que valorizam a importância das artes no processo de aprendizagens das crianças desde os ciclos de

ensino iniciais. A sua execução está prevista ao longo do ano letivo no primeiro ciclo através de ações como visitas a exposições, participações em ateliês em teatro e dança ou visualização de espetáculos. Pretende capacitar os alunos com conhecimento no domínio da arte ao mesmo tempo que aposta na formação de público na área. No segundo e terceiro ciclos o PAA responsabiliza o Departamento Artístico, através da disciplina de Educação Visual, na decoração da Festa de Natal da escola sede e na organização de exposições com os trabalhos da disciplina no final de cada período. A disciplina de Educação Visual surge igualmente referenciada numa participação no Plano Nacional de Leitura.

A interdisciplinaridade é uma das principais características do PAA, e embora o mesmo não especifique sempre a participação das artes nas iniciativas para o segundo e terceiro ciclos, ela parece exequível em diversos momentos.

Na lista dos Clubes existentes na escola é possível encontrar três no domínio artístico: Clube da Gravura, o Clube do Azulejo e Mosaico e o Clube da Tecelagem, que funcionam como atividade extracurricular e são dinamizados pelos professores do Departamento.

A presença de trabalhos produzidos nas disciplinas de Artes Visuais no espaço escolar reflete também a valorização das artes na gestão e organização educativa. Em todo o edifício, mas especialmente no polivalente, estão expostos trabalhos artísticos realizados por várias turmas na escola.

As bibliotecas escolares, dada a sua natureza e importância na comunidade escolar, encontram grande destaque nos PAA das escolas.

A Biblioteca da ESVN apresenta alguns problemas, revelando uma participação reduzida na vida escolar. Muitos fatores contribuem para esta situação que não deixa de ser anómala, sendo uma escola do ensino secundário. A situação das Artes Visuais é particularmente preocupante no que diz respeito à documentação existente neste espaço. A presença de livros, filmes ou de outros materiais, assim como as atividades dinamizadas pela Coordenação da biblioteca é uma forma de auferir a importância dada à área artística.

A biblioteca está dividida em três grandes áreas: *livros*, *audiovisual* e *computadores*. A presença de três televisões com os respetivos leitores em VHS ou DVD e de uma tela grande na parede com projetor indicia a visualização de objetos multimédia; no entanto, segundo dados da Coordenação, a procura por parte dos alunos nesta área é bastante reduzida. Comum às áreas existe uma zona de revistas, mas nenhuma sobre Artes Visuais.

Não foi possível uma análise pormenorizada dos livros ligados às Artes Visuais existentes na biblioteca, pelo que a análise a seguir apresentada carece de informações e precisão;³⁶ no entanto, o panorama não deixa de ser preocupante. Relativamente a manuais escolares, apenas existem em toda a biblioteca três manuais de Educação Visual e Educação Tecnológica do terceiro ciclo. Não existe qualquer manual das disciplinas de Artes Visuais do ensino secundário. No domínio das artes estão disponíveis setenta títulos na categoria *arte*, abrangendo obras sobre autores específicos, técnicas e movimentos artísticos. Existe apenas um título sobre Arte Contemporânea. Não desvalorizando a sua importância, não deixa de ser estranha a ausência de livros com imagens de Arte Contemporânea quando a escola tem uma turma de Artes Visuais. As restantes categorias dividem-se em *arquitectura*, com um total de quinze títulos abrangendo movimentos clássicos; *fotografia*, com dezasseis títulos; *artes gráficas* e *biografias*, ambas com apenas um título; *oficinas*, com trinta e oito títulos sobre diversas técnicas artesanais e *História*, com cento e trinta e sete títulos onde se encontram conteúdos da História da Cultura e das Artes em cerca de onze livros.

Um caso também curioso é a inexistência da categoria *cinema*; no entanto, é possível encontrar oito títulos catalogados como *divertimentos*. Esta opção reflete não só a desvalorização do Cinema como forma de arte, como também a ausência de visão do Cinema como recurso e ferramenta pedagógica nas suas várias vertentes.

A grande maioria dos livros acima referenciados tem uma edição bastante antiga, desajustada às necessidades e características dos jovens. Nota-se um desinvestimento da Coordenação da biblioteca na área das Artes Visuais, reflexo talvez da pouca tradição desta área na história da escola.

A coordenação da biblioteca da EBAR aposta numa dinamização ativa do espaço na vida escolar e numa atualização permanente dos recursos materiais. Todas as atividades são divulgadas no blogue “Leituras e Olhares”³⁷ e na página oficial da biblioteca no Facebook. A gestão destas páginas, a carga da Professora Bibliotecária, ultrapassa a mera leitura informativa, impondo-se como um espaço de partilha e discussão entre professores, pais e alunos.

A biblioteca está dividida em duas áreas distintas, com funções diferentes: uma das salas, equipada com três computadores e uma impressora/scanner, destina-se ao trabalho individualizado

³⁶ Esta situação deve-se ao facto da catalogação de todas as obras existentes encontrar-se ainda na Base de Dados Alexandria, que a Rede de Bibliotecas Escolares não reconhece. Atualmente a Biblioteca da Escola Secundária de Vendas Novas cataloga os livros na DocBase (numa parceria com a Câmara municipal de vendas Novas), já reconhecida pela rede. No entanto, apenas 25% dos livros estão até ao momento catalogados, devido à ausência prolongada da funcionária responsável.

³⁷ <http://leituras-e-olhares.blogspot.pt/>, acedido a 10 de maio de 2013

ou em grupo dos alunos. A sala maior é o espaço mais abrangente e aberto a todos os alunos, que se inscrevem num *software* específico aquando da sua chegada. Esta zona tem a maior parte dos recursos da biblioteca e oferece zonas de *leitura informal* e *audiovisual*. A presença de títulos na área das Artes Visuais é grande, contrastando com a situação verificada na ESVN. A lista de filmes está dividida nas categorias de *desenho animado*, *musical*, *comédia*, *drama*, *fantasia* e *ação*. Os alunos podem visionar os filmes nos monitores existentes na zona informal, embora a biblioteca disponha de um ecrã gigante com projetor, mais destinado às atividades organizadas para grandes grupos. A enorme quantidade de vídeos educativos de diversas áreas do conhecimento é uma realidade. No que diz respeito às Artes Visuais, a biblioteca está bem equipada. Destaco as edições do Ministério da Educação “Vamos Ler Imagens” e “31 Alerta: Imagens à descoberta” que se situam no âmbito da literacia visual. A Biblioteca dispõe de DVD’s com curtas-metragens de animação, como o “Indie Júnior Escolas-2008”, “Tricky Women 2007 – Awarded Anmations” ou “+ (1/5): Filmes na Biblioteca”, uma compilação de curtas e videoarte organizada por um ex-mestrando no âmbito da PES.

No campo das obras sobre Artes Visuais, a biblioteca dispõe de uma grande quantidade de livros de História da Arte, nomeadamente muitos títulos de Arte Contemporânea e biografias de artistas. Os catálogos de exposições realizadas na cidade, principalmente pela Fundação Eugénio de Almeida, estão também presentes. A larga maioria dos livros é atual e revela preocupação com a adaptação dos recursos às necessidades reais dos alunos. De destacar a presença de dois Dossiês Temáticos, organizados por vários professores através de recortes de revistas e jornais. Um dos dossiês divide-se pelas categorias de *História da arte*; *arte contemporânea*; *arte antiga*; *design*; *escultura*; *dança*; *teatro*; *artes plásticas*; *arquitetura*; *fotografia* e *pintura*. O segundo dossiê divide-se apenas em *cinema* e *música*. De destacar a presença de um terceiro dossiê com o tema *Imagens*, que embora possa abranger todas as áreas, denota uma preocupação e valorização da imagem como elemento icónico e de aprendizagem.

PARTE III

CAPÍTULO 3

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

3.1 – Preparação científica e pedagógica das Unidades Didáticas

3.1.1 – Caracterização dos recursos humanos e materiais

Conhecer as características dos principais intervenientes da PES revela-se fundamental para atingir os resultados esperados. Neste sentido, procurei observar e contactar com os docentes do Departamento Artístico e as docentes orientadoras em cada uma das escolas; por outro lado, contactar com os alunos das turmas tentando entender as suas dinâmicas individuais ou como grupo, além de aferir o modo como as mesmas se relacionam com as Artes Visuais na contextualização de cada disciplina. Mais do que uma simples investigação ou observação de aulas³⁸, foi na prática pedagógica que recolhi o maior número de dados e conclusões, como se verá mais adiante neste relatório.

A intervenção nas duas escolas durante a PES permitiu-me lecionar em dois níveis completamente diferentes, o que trouxe inúmeras vantagens e material de reflexão. Sendo de dois níveis diferentes, são também o início e o final do percurso escolar que vai do terceiro ciclo ao ensino secundário. O estágio foi desenvolvido num 12º ano na ESVN durante o primeiro semestre de aulas e num 7º ano na EBAR durante o segundo semestre.

A turma 12ºD da ESVN tem um total de quinze alunos, sendo treze do sexo feminino e dois do sexo masculino. A média de idades é de dezasseis anos. Nenhum aluno da turma é repetente, registando-se o facto de uma das alunas ter Necessidades Educativas Especiais (NEE). No entanto, não necessita de adequações curriculares nas disciplinas de Artes Visuais porque acompanha a turma em todos os trabalhos, embora num ritmo mais lento e com mais necessidade de apoio individualizado.

O primeiro contato com a turma 12º D foi numa aula de Desenho, com a presença das professoras cooperantes³⁹ e de outros mestrados em ensino de Artes Visuais. Nesta primeira abordagem limitei-me a observar as relações entre as professoras e os alunos, analisando a forma

³⁸ As turmas 12ºD e 7ºF foram observadas numa aula cada uma, nas disciplinas de Educação Visual e Desenho, respetivamente.

³⁹ A professora cooperante da PES, professora Olga Fonseca, não é docente da turma 12ºD, pela que a sua postura na sala de aula resumiu-se à observação e articulação a vários níveis entre os mestrados e alunos. A docência da turma, em desenho ou Oficina de Artes, esteve a cargo da professora Nazaré Conceição.

como reagem à atividade proposta.⁴⁰ Por outro lado, procurei conversar individualmente com os alunos no sentido de confirmar ou acrescentar algo às minhas primeiras impressões.

A desproporção entre rapazes e raparigas não pareceu constituir um entrave às relações sociais entre os alunos. Também pelo facto de ser uma turma reduzida, todos mantêm excelentes relações entre si e mostram união, espírito colaborativo e um comportamento exemplar. Outro dos motivos que pode influenciar esta atitude é a situação dos alunos na escola: são a única turma de artes da escola desde o 10º ano, o que os aproximou e melhorou as relações sociais.

Os quinze alunos do 12º D apresentam um comportamento calmo e aberto ao desafio, proporcionado pela relação pedagógica próxima que as professoras demonstram perante a turma.

A turma do 7ºF da EBAR apresenta uma realidade bem diferente. Tem um total de vinte e cinco alunos, sem repetentes, sendo quinze do sexo feminino e dez do sexo masculino. A média de idades é de doze anos. Existem três alunos com NEE, embora não possuam adequações curriculares na disciplina de Educação Visual.

O primeiro contato com a turma e a professora cooperante⁴¹ foi numa aula de Educação Visual, sendo possível observar que a turma apresenta alguns problemas comportamentais, em parte pelo facto de se tratar de uma aula teórica onde foi discutida uma recente visita à Coleção Berardo, em Lisboa. Segundo informações da professora, a turma piora significativamente o comportamento durante as aulas teóricas, sendo por isso um aspeto a trabalhar no sentido de consciencializar e motivar os alunos para a importância do diálogo em Artes Visuais. Pude observar que, mesmo de um modo desajustado e pouco respeitador das regras, existe espaço para a exploração deste aspeto na turma, já que os alunos manifestaram vontade de intervir e de deixar a sua opinião. Nas aulas práticas existe um clima de constante desafio e provocação, resultante da formação de grupos na turma exteriores à dinâmica da sala de aula e às atitudes desadequadas às idades em grande parte dos alunos.

A anterior descrição das condições físicas do espaço escolar reflete uma realidade que terá, inevitavelmente, consequências na contextualização das turmas nas dinâmicas do ensino das Artes Visuais. A ESVN, como se viu, tem uma quase total ausência de trabalhos expostos dos alunos, não se verificando um espaço reservado para este efeito. Pelo contrário, nas instalações da EBAR é visível a presença de muitos trabalhos, notando-se particularmente o polivalente como o espaço destinado por excelência. Existe uma maior valorização da escola pelos trabalhos realizados no

⁴⁰ Os alunos desenvolviam o desenho de observação de formas volumétricas, num espaço de tempo condicionado.

⁴¹ Professora Maria João Machado, docente de Educação Visual de todos os sétimos anos na escola.

âmbito das Artes Visuais; valorização que é percebida pelos alunos. Se pensarmos no facto do primeiro caso aludir a um curso específico na área, podemos refletir sobre o modo decisivo como a gestão e organização escolar pode influenciar as dinâmicas do processo educativo dos alunos.

Nesta análise preocupei-me, também, em observar as salas de aula das duas turmas, por se centrar nesses espaços a intervenção mais direta com os alunos. E neste aspeto existem também algumas diferenças significativas.

A sala de aula do 12ºD (Anexo_B1), embora não tenha sido concebida de propósito para turmas de Artes Visuais, sofreu contudo algumas adaptações para acolher as turmas desta área que a escola, momentaneamente, recebe. De estrutura retangular, a sala tem trinta e três estiradores dispostos em filas, tornando a circulação do reduzido número de alunos da turma bastante facilitada. Existe uma única bancada de madeira com tornos e quatro armários para armazenamento do material. Em termos de equipamento, a sala está equipada com o mínimo para o trabalho em Artes Visuais, embora revele algumas carências na própria manutenção. O computador, ligado a um projetor, tem uma ligação à internet que cai constantemente, impossibilitando uma navegação em condições normais. Não se registam a instalação de *softwares* de desenho ou edição de imagem ou vídeo, exceto os programas básicos do sistema operativo. Existe ainda uma mesa de luz, uma fotocopiadora com *scanner* e quatro cavaletes de escultura. O material didático resume-se ao conjunto de instrumentos de desenho geométrico no quadro (régua, esquadro e transferidor) e uma caixa com sólidos em madeira. A arrecadação da sala é utilizada para guardar os trabalhos dos alunos, assim como outros materiais de desgaste.

É importante observar que as metodologias utilizadas pelas professoras privilegiam muitas vezes o trabalho ou a discussão em grande grupo. Neste sentido, a disposição dos estiradores em filas não se adequa por completo à dinâmica da sala de aula, agravado pela dificuldade em mover os mesmos devido ao peso. Resta referir que cada aluno da turma tem uma capa A3 onde guarda o material básico e pessoal.

A sala de aula do 7ºF (Anexo_C1) apresenta características que remetem para a antiga divisão das áreas disciplinares em Educação Visual e Trabalhos Manuais. Apesar de ser contínua, com estrutura retangular, a sala tem dois espaços distintos bem visíveis, delimitados não só pela arquitetura (um desvio interior quebra a meio a continuidade de uma das fachadas), mas também pelo tipo de mobiliário e material disponível. O espaço maior tem quinze mesas dispostas em filas e três armários que ocupam uma das fachadas, reservados para os materiais das turmas. O único computador da sala, com ligação à internet, encontra-se nesta zona. O outro espaço, além de três armários, tem as mesas e bancadas com uma disposição diferente, mais preparada para o trabalho

oficinal. Está equipada com duas bancadas de grandes dimensões, uma mais pequena com uma guilhotina e uma bancada que acompanha uma das fachadas. O único lavatório da sala encontra-se neste espaço. Toda a sala tem um total de três arrecadações /anexos; no entanto, dois deles foram transformados para acolher outras necessidades: um está destinado às aulas de apoio da Educação Especial, enquanto no outro funciona o Clube do Azulejo e Mosaico.

A frequência desta turma do terceiro ciclo na sala, mais apropriada ao segundo ciclo, deveu-se ao excesso de turmas na escola. A sala, embora grande, tem mesas demasiado pequenas e baixas para a estatura física dos alunos. O espaço entre as mesas e entre estas e os armários é reduzido, dificultando a circulação dos alunos. Os problemas são também perceptíveis nas condições para a projeção de vídeo, que se revelam insuficientes numa sala onde a disciplina aborda diretamente a imagem. A tela é pequena e antiga, além da própria projeção não se efetuar nas melhores condições. Um facto positivo: embora sem uma linha decorativa homogénea, o espaço tem muitos trabalhos expostos em várias paredes e armários, mostrando uma multiplicidade de técnicas e formas de expressão artística.

3.1.2 – A Cultura Visual nos currículos: o caso do Cinema e Arte Contemporânea

Os programas curriculares das disciplinas de Artes Visuais, seja no ensino básico ou secundário, obedecem a uma lógica de estruturação segundo conteúdos e objetivos a atingir. Nos casos específicos de Oficina de Artes e Educação Visual, as disciplinas de intervenção da PES, não podemos ignorar o facto de que os programas foram elaborados há alguns anos, em contextos educativos diferentes. Na mais recente Revisão da Estrutura Curricular foram definidas novas metas para Educação Visual, tornando-se uma disciplina contínua do 5º ao 9º ano. No entanto, a inexistência de um programa próprio levou a que várias escolas optassem por ignorar as metas que, aliás, apontam para uma pedagogia por conteúdos diferente da preconizada no programa.

Cabe à escola consciencializar-se da disparidade entre os conteúdos tradicionais dos currículos escolares com as novas visualidades absorvidas pelos alunos, evitando que deixem de ser um atrativo ou motivação para as aprendizagens.

Os modelos pedagógicos baseados na Cultura Visual constituem uma importante base de trabalho por tomarem em conta um campo mais alargado no domínio das novas visualidades, embora o desfasamento entre estes modelos e os programas curriculares exista na prática.

Mais do que absorver essas visualidades, no sentido material da imagem, os modelos preocupam-se sobretudo em incidir noutros aspetos que se distanciam da simples abordagem formal da imagem, como é visível no quadro sequencial de abordagem à arte segundo os princípios da

Cultura Visual elaborado por Freedman⁴². A autora distribuiu esses princípios em quinze pontos que se situam não só nos aspetos formais das imagens, mas também na identidade, cultura, ou análise crítica à sociedade. No fundo, traduzem uma noção abrangente e pouco redutora do que é a Cultura Visual. Freedman propõe o modo de abordagem à arte segundo os princípios da Cultura Visual através de quatro fases que correspondem à idade dos alunos ao longo do seu percurso escolar. A possibilidade da sua introdução real e objetiva nos programas curriculares, tal como as ideias defendidas por outros investigadores na área da Cultura Visual, parecem uma solução exequível, mas encontra resistência na complexidade das relações geradas não só pela administração central do ensino, como na gestão e organização escolar. A chave centra-se, à partida, no papel decisivo do professor que leciona a disciplina; no entanto, as orientações e metodologias do Departamento Artístico, da própria gestão escolar e da sua relação com a comunidade podem também ter um papel decisivo.

Importa aqui referir a questão da formação de professores em arte, que nestes novos desafios do ensino artístico na contemporaneidade podem sentir lacunas ao nível das novas competências exigidas, pelo facto de a sua formação ter sido realizada em instituições académicas mais conservadoras, tendo, por isso, dificuldades de adaptação à realidade dos alunos a quem ensina.⁴³

Centremo-nos agora nos programas curriculares das disciplinas de Oficina de Artes e Educação Visual, analisando a forma como se contextualizam na Cultura Visual. Quanto ao papel decisivo do professor e da instituição escolar, a quem cabe gerir, flexibilizar e dinamizar os programas, apenas serão lançadas algumas sugestões metodológicas.

A disciplina de Oficina de Artes integra o plano de estudos do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, constituindo-se como uma disciplina de opção no 12º ano com uma carga horária total de 270 horas semanais. Propõe uma abordagem às áreas de expressão e concretização plásticas bi e tridimensionais, proporcionando aos alunos a experimentação plástica e concretização de um projeto artístico. Neste sentido, pretende-se que sejam desenvolvidos saberes no âmbito das Artes Visuais através da persecução de várias finalidades.

O programa está estruturado em três grandes módulos⁴⁴ (Anexo_A7), que embora possuam conteúdos e metodologias próprios, assim como tempos e horas destinados, podem ser alternados e flexibilizados pelo professor e alunos. As sugestões metodológicas gerais apontam para uma

⁴² Freedman, 2003

⁴³ Charréu, 2012

⁴⁴ O módulo 1, Área de Diagnóstico, refere-se aos temas estruturantes no domínio das Artes Visuais. O módulo 2, Projeto Artístico, refere-se a questões permanentes na execução das Unidades Didáticas e o Módulo 3 ocupa-se Áreas de Desenvolvimento e Concretização do Projeto.

abordagem dos temas e conteúdos de forma gradual incentivando a pesquisa, a recolha e a experimentação. Pretende-se que os alunos adquiram ao longo deste processo uma sensibilidade e consciência crítica no mundo que os rodeia expresso no trabalho individual ou colaborativo no desenvolvimento de um projeto. Estas finalidades estão presentes nas primeiras linhas do programa, quando é referida a noção de ofício como origem do nome da disciplina, “enquanto agente de intervenção crítica que, mediante o conhecimento e a valorização do património, é capaz de agir, de modo integrado, na sociedade em que está inserido.”⁴⁵

A reflexão e intervenção crítica na sociedade através do desenvolvimento de um projeto artístico remetem-nos para o terreno da Cultura Visual. O aluno é convidado a pensar e agir sobre a realidade que o cerca, cabendo à disciplina fornecer-lhe competências para materializar as suas ideias pela vertente artística. No Módulo 3 do programa são apontadas as várias áreas de desenvolvimento do projeto, sendo referido o *desenho, pintura, escultura, design gráfico* e de *equipamento, fotografia* ou *vídeo*. Trata-se de um campo de visão bastante alargado, sendo possível explorar qualquer imagem significativa para os alunos. Embora não sejam referidas especificamente as novas tecnologias, elas podem tornar-se não só o objeto de pesquisa, como também as ferramentas de trabalho para a concretização prática do projeto. Devo referir que a utilização das novas tecnologias a este nível e a própria possibilidade de divergência de áreas e imagens dentro dos conteúdos ou temas é um aspeto comum a todos os programas curriculares nas Artes Visuais. Independentemente do nível de ensino ou de formação, eles não são estanques nem fechados sobre si mesmo.

A disciplina de Educação Visual é parte integrante do currículo do ensino básico, estendendo-se num percurso do 5º ao 9º ano. O programa curricular (Anexo_A8) refere a sua caracterização no âmbito da “(...) Educação Artística e Estética, através da educação da percepção visual, da expressão livre e do *design*, como formas específicas de abordar o Mundo, de o organizar e de se organizar a si próprio(...)”⁴⁶ Neste sentido, propõe uma abordagem à perceção dos objetos formais, expressivos ou fisionómicos dos objetos.

As finalidades da disciplina são bastante gerais. Pretende-se que o aluno desenvolva ao longo do ciclo de estudos a perceção e criatividade, a sensibilidade estética, a capacidade de expressão e utilização de meios de expressão visual, a capacidade de comunicação e intervenção e o sentido crítico e social. Para cada finalidade o programa propõe uma série de objetivos e conteúdos. As sugestões metodológicas orientam a disciplina em duas vertentes do processo criativo; a primeira, a *analítica* e *sequencial*, refere-se à análise de um problema e sua posterior resolução

⁴⁵ Programa de Oficina de Artes – 12º ano, p. 2 (disponível no Anexo A7)

⁴⁶ Programa de Educação Visual, p. 225 (disponível no Anexo A8)

através do método do *design*; a segunda, a *intuitiva* e *simultânea*, envolve a materialização de sentimentos ou emoções no processo de trabalho.

Torna-se visível no programa a preocupação para que o aluno desenvolva a capacidade de observar, refletir e agir sobre o envolvimento visual. Cabe ao professor consciencializar-se e consciencializar o aluno de que esse envolvimento abraça um número infinito e abrangente de visualidades, mesmo fora do âmbito daquelas que são tradicionalmente mais consideradas nos conteúdos da Educação Visual. Se assim o fizer entra no domínio da Cultura Visual, embora a execução e orientações metodológicas das práticas educativas ditem, de facto, a sua entrada. A componente interdisciplinar da Educação Visual referida nas primeiras linhas do programa contribui para esta ideia. Sendo, sempre que possível, desenvolvida em articulação com outras disciplinas do currículo, a Educação Visual confirma assim o seu espectro alargado no domínio das imagens.

A inclusão do Cinema e da Arte Contemporânea na PES e o estudo das diversas visualidades que os compõem deveu-se ao facto de ter abrangido os projetos nas duas escolas de uma forma mais ou menos direta. Por um lado, assumo o Cinema como uma forma de expressão completa que resume de certa forma os conceitos da cultura visual das crianças e jovens, além de ser uma importante ferramenta pedagógica em qualquer nível de ensino. Por outro, continua a ser um meio privilegiado no que diz respeito ao seu acesso por parte dos alunos. A própria Arte Contemporânea inclui muitas vezes o Cinema como forma de expressão, criando um conjunto de fatores que a tornam mais adaptada às necessidades dos jovens na contemporaneidade.

O Cinema é um dos hábitos contemporâneos mais próximos das crianças e jovens, ávidas na assimilação de imagens audiovisuais. A sua democratização no acesso, através da televisão, internet e de ferramentas que lhes permite obter e manipular imagens fez com que seja um meio audiovisual atrativo para os mais novos. Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística referentes ao período entre 2006 e 2010, o cinema foi o hábito cultural mais consumido pelos portugueses, em particular pelos jovens, atingindo um número superior a 16 000 espetadores por ano só em 2010.⁴⁷ Sendo uma linguagem com o qual estão familiarizados, embora muitas vezes não o saibam interpretar ou utilizar, o Cinema configura-se como um dos objetos mais suscetível de provocar aprendizagens significativas. A sua utilização como ferramenta pedagógica tem sido defendida nas recomendações de diversos organismos europeus ao nível da Educação Artística e mediática, que reconhecem na sua linguagem e códigos definidos um meio eficaz para combater a iliteracia das imagens. A inclusão do Cinema nos currículos escolares é já uma realidade antiga em alguns países

⁴⁷ Disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main, acessado a 5 de junho de 2013

européus, mas em Portugal, apesar de pontuais tentativas em anteriores legislaturas, permanece como exemplo uma experiência a nível regional.⁴⁸

Numa análise à presença do Cinema no currículo das disciplinas de Artes Visuais é possível verificar que o mesmo assume uma dupla função: como recurso didático para motivação ou aprofundamento de conteúdos e como objeto de trabalho sendo o próprio Cinema um conteúdo em si. O primeiro caso é transversal a todas as áreas; de facto, tem sido esta a forma como tem sido mais utilizado no contexto da sala de aula em qualquer disciplina. Os programas de História da Cultura e das Artes e História das Artes são explícitos neste ponto, através da sugestão de filmes para ilustrar os temas abordados. Quanto à segunda função, encontramos uma exemplificação nos currículos de Oficina Multimédia ou Desenho A, onde o cinema em imagem real ou animação surge como conteúdo. Nas disciplinas de Oficina das Artes e Educação Visual, o Cinema (e a Arte Contemporânea) não é referido especificamente nos programas das disciplinas, embora possa ser uma área de exploração; além disso, é apontado como uma das áreas de desenvolvimento do projeto artístico no caso de Oficina de Artes.

A associação do Cinema à Cultura Visual remete para Thomas Edison, quando afirmou, nos primeiros anos do século XX, que o filme estaria destinado a revolucionar o ensino, tornando-se a base principal da educação do futuro. Contextualizando esta afirmação no espaço e no tempo, é perceptível o carácter visionário e as suas implicações na educação e formação dos jovens na contemporaneidade. Edison referiu-se ao poder da imagem animada, mas revelou uma visão clara e objetiva da sua capacidade em adaptar-se e imiscuir-se no decorrer dos tempos através de uma consolidação como forma de arte: o Cinema.

Ao evoluirmos do termo “imagem animada” para a multimédia, o discurso de Edison encontra expressão na contemporaneidade e na Cultura Visual, ao sugerir que as visualidades possam estar na base da educação. É certo que conseguiu prever o poder que as imagens teriam sobre os jovens, mas não conseguiu prever que a própria escola teria alguma dificuldade em acompanhar essa nova cultura visual, atuando muitas vezes como uma barreira à sua intromissão no ensino.

O Cinema tem características que, de facto, confirmam a sua posição privilegiada no domínio das visualidades atrás referidas. Ele absorveu ao longo da sua história diversas formas de expressão como o teatro, a música, as artes plásticas ou a literatura, e mais do que as ter absorvido, manipula-as e transfigura-as constantemente. Acompanhou igualmente as inovações tecnológicas

⁴⁸ Têm sido desenvolvidas muitas atividades no âmbito da pedagogia fílmica através de organismos privados, associações ou cineclubes. A importância destas iniciativas externas à educação formal não deve ser ignorada, constituindo muitas vezes um modelo para a própria escola pública.

no domínio das imagens e na comunicação, adaptando-se à realidade contemporânea. Em termos de conteúdo, explora também os temas e preocupações das sociedades atuais, traduzindo muitas vezes de forma objetiva as aspirações das crianças e jovens. Todos estes aspetos, ligados à fácil acessibilidade que o Cinema encontra hoje em dia através de diversos meios, como a internet ou televisão, tornam a sétima arte uma das expressões mais significativas e motivadoras para os alunos. O modo como a escola assimila esta importância e a executa junto dos alunos é um problema que, infelizmente, não tem encontrado uma resposta imediata no caso português.

A Arte Contemporânea, pelas suas características e especificidades próprias da época onde encontrou espaço para se desenvolver, apropriou-se de várias formas de expressão, incluindo o Cinema, pondo em causa conceitos que já haviam sido estabelecidos no mundo da arte. Com a eclosão na década de 1960 das vanguardas e consequente abertura social a essas vanguardas, os conservadores e críticos começaram a denominar de “contemporânea” toda a arte que, devido aos seus materiais e processos, obrigava a uma profunda alteração no seu modo de análise e de trabalho.⁴⁹ A alteração de sentido conforme o local de exposição, a efemeridade do objeto artístico, a apropriação de diversas formas de expressão, audiovisual e cultura popular foram materializados em vários movimentos numa produção denominada de “contemporânea”.

As características acima descritas levaram a uma transformação de conceitos e à possibilidade de serem assimilados pelo público de uma forma diferente. O caso das crianças e jovens merece-nos particular atenção, pois à possível dificuldade na interpretação do conceito da obra juntam-se os atrativos próprios da idade na confrontação com as características da arte contemporânea, como a apropriação de várias formas de expressão em que cabem os audiovisuais e as novas tecnologias tão comuns nos hábitos infantis e juvenis.

A questão da interação com as obras, seja em instalações, performances ou *web art*, aproxima o público das visualidades e hábitos correntes na época atual. A facilidade de acesso às obras, por vezes inacessíveis a algumas crianças e jovens, não se coloca quando nos referimos a outras formas de contemporaneidade, como a *street art* ou a democratização de espaços de exposição pública. Numa perspetiva esteticista, mas também funcional, de todas estas características, podemos afirmar que a Arte Contemporânea, por assimilar as visualidades e hábitos do nosso tempo, pode basear-se e integrar-se na Cultura Visual. A sua presença nos currículos encontra mais expressão no ensino secundário, quando é estudada como conteúdo disciplinar em História da Cultura das Artes, por exemplo. Nos programas das restantes disciplinas ela surge de

⁴⁹ Millet, 1997

um modo implícito, ao ser utilizada apenas como referência visual para o estudo dos conteúdos relacionados com a percepção da forma.

A inexistência de uma estratégia definida e perceptível da inclusão da Arte Contemporânea nos currículos para um estudo da Cultura Visual é uma realidade, colocando de novo o problema das características do nosso sistema de ensino.

3.1.3 – Definição e justificação das Unidades Didáticas

Quando refletimos e planificamos um projeto de Unidade Didática (UD) baseado na Cultura Visual o campo de ação é demasiado abrangente. Os programas curriculares das disciplinas de Oficina de Artes e Educação Visual, neste caso, não devem ser “encerrados” sobre si próprios, mas sim flexibilizados e explorados. Este foi um dos princípios que nortearam a PES.

Uma observação e análise atentas da gestão e organização escolar, nomeadamente no que diz respeito à ação do Departamento Artístico, assim como uma caracterização atenta e objetiva das turmas, foram fundamentais para a definição das UD. O mesmo em relação ao envolvimento com a comunidade e a própria oferta das cidades de Vendas Novas e Évora. Um trabalho académico realizado no primeiro ano do Mestrado de Ensino de Artes Visuais, permitiu-me, em grupo, investigar e analisar a realidade de duas escolas no país em zonas distintas (Faro e Évora), comparando especificamente a oferta cultural ao nível do cinema e arte, e de que forma as escolas integravam essas questões nas suas dinâmicas educativas internas e com a comunidade. Desta forma, iniciei o estágio com a vantagem de ter um conhecimento objetivo e claro sobre a realidade no distrito de Évora no que diz respeito à oferta artística e práticas culturais dos alunos.

Outro dos princípios que mais valorizei na PES foi o cuidado com a continuidade das atividades letivas ou projetos definidos para as turmas, já iniciados antes da minha intervenção.



A UD para a disciplina de Oficina de Artes do 12º D na ESVN partiu de uma frase-chave da obra de Barbara Kruger, “*Now you see us*”. A frase tornou-se o título do próprio projeto e traduz o seu principal objetivo: “*Nós existimos, nós estamos aqui e temos algo a dizer*”. E porque não através da Arte?

1 | “Now you see us”, Bárbara Kruger

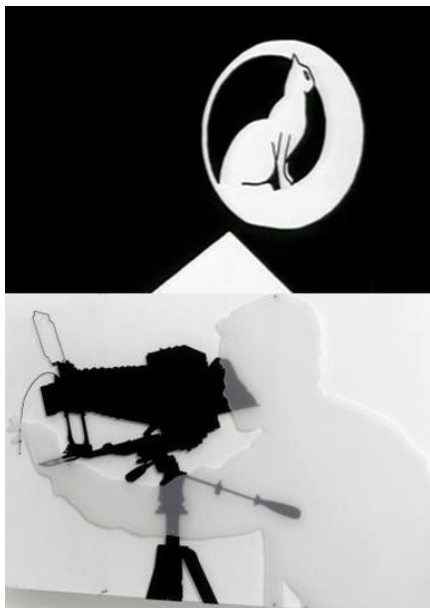
A turma 12º D viu reduzida a sua participação através das artes na comunidade escolar ao longo deste ciclo de ensino. Os constrangimentos da atual Direção da escola, que impediram a intervenção direta e permanente dos alunos em projetos artísticos no espaço escolar, ditaram um afastamento entre os alunos e a comunidade. Em dois anos letivos num curso de Artes Visuais a turma participou em duas exposições sem grande repercussão; como agravante, o percurso dos alunos no segundo e terceiro ciclo reduziu a experimentação plástica a poucos materiais e técnicas, sem que tivesse havido uma valorização da expressão pessoal.

A apresentação dos alunos à comunidade através da Arte revelou-se assim como o principal objetivo da Unidade. Pretendi explorar as vivências e as experiências dos alunos, encaminhando-os no desenvolvimento de um projeto artístico que reflita a sua análise perante a realidade e o mundo. Confrontando as suas próprias experiências com as experiências dos outros e com o grupo-turma, o aluno despertaria valores e conceitos num contínuo processo de autorreflexão. Neste processo, que se pretende participativo, foi desenvolvida a autoestima e expressão pessoal, promovendo a aquisição de conhecimentos e competências no que diz respeito à decodificação de imagens presentes na contemporaneidade. O resultado final seria apresentado à escola e à comunidade, colmatando o problema identificado na relação destes alunos com a escola que os acolhe.

A planificação da UD “NOW YOU SEE US” (Anexo_B2) procurou dar continuidade a um trabalho já desenvolvido pela professora da turma desde o início do ano letivo. A mesma professora prontificou-se a continuar o trabalho após o término da PES.

A Unidade está dividida em três fases distintas. Na primeira fase pretendia-se a experimentação prática de diversas técnicas expressivas e a sua contextualização na história da arte moderna e contemporânea. A potencialidade das técnicas no desenvolvimento de trabalhos pessoais seria explorada no sentido de dotar os alunos de conhecimentos e ferramentas úteis para o seu projeto pessoal. A segunda fase foi dedicada à realização de um trabalho prático chamado “Quem sou eu?”, onde os alunos aplicaram algumas das técnicas já conhecidas. O objetivo do trabalho seria a apresentação de cada aluno aos colegas e professores através da arte, com a opção de escolha de qualquer material ou técnica num suporte de pequenas dimensões. O processo de trabalho e o resultado final seria a base para o desenvolvimento do projeto artístico. A terceira e última fase, que se estendeu ao longo do ano letivo mesmo, destinar-se-ia à realização prática do projeto pessoal com base nesse primeiro exercício.

Ao permitir a livre expressão dos alunos através do desenho, pintura, escultura, instalação, performance, vídeo ou *web art* e a apropriação das referências visuais dos alunos, o projeto entra no domínio da Cultura Visual. O estudo dos movimentos artísticos entre a Arte Moderna até à Arte Contemporânea, assim como as técnicas utilizadas e teorias vanguardistas serão objeto de estudo e investigação ao longo da Unidade. Pretende-se que os alunos adquiram e relacionem e esses conhecimentos com as referências atuais que lhes dizem respeito, entendendo a continuidade da História da Arte no domínio visual e, noutro plano, no domínio social. O Cinema foi entendido na planificação da UD como uma forma de expressão transversal em todas as artes, oferecendo desse modo inúmeras possibilidades de exploração no trabalho a desenvolver.



A primeira observação de uma aula de Educação Visual na turma 7^oF da EBAR foi essencial para a definição da UD por terem sido abordados aspetos ligados à Cultura Visual. De que modo a Arte Contemporânea e o Cinema podem estar na base de um projeto que procura explorar as referências visuais dos alunos?

2| Fotograma de “Estória do Gato e da Lua”, Pedro Serrazina, 1995

3| “Sombra projetada de André Morain”, Lourdes de Castro, 1967

No seguimento de uma visita de estudo à Coleção Berardo no Centro Cultural de Belém, efetuada por todos os sétimos anos da escola, a professora dinamizou e orientou uma aula essencialmente teórica onde colocou à discussão as opiniões dos alunos sobre as obras e o conceito de Arte ou Arte Contemporânea. O objetivo desta discussão não se resumia a simples impressões sobre a visita; destinava-se sobretudo a auferir as referências visuais dos alunos. A professora geriu da melhor forma o choque e a estranheza de grande parte da turma na compreensão das obras, explorando ao mesmo tempo os conceitos de arte e os aspetos que a definem na contemporaneidade. Assumiu claramente a sua pretensão em mudar mentalidades e favorecer-lhes uma maior abertura perante o mundo.

A Arte Contemporânea pareceu-me um conceito ideal para trabalhar com a turma, não só para respeitar a continuidade do trabalho da professora cooperante, mas essencialmente pelas possibilidades de exploração da Cultura Visual. Pelo mesmo motivo, o Cinema revelar-se-ia um recurso coerente, também pela deficiente realidade no que diz respeito à sua exibição na cidade de Évora e por fazer das principais atividades de lazer e gosto pessoal dos alunos da turma.⁵⁰

As sombras e silhuetas surgiram naturalmente como a base e ponto de partida da UD. A sua presença nas mais variadas formas de expressão contemporâneas e os seus aspetos de natureza

⁵⁰ Os Projetos Curriculares de Turma (PCT), de onde foram retiradas estas informações, não são abordados explicitamente neste relatório, pelo facto de as suas orientações gerais resultarem dos Projetos Educativos. Além disso, as disciplinas em causa não estão explicitadas nos PCT, pelo que os utilizei apenas como referência para a caracterização geral das turmas.

visual, perceptiva e técnica, onde confluem diferentes narrativas, colocam-nas como um objeto de estudo e reflexão na Cultura Visual.

Os nomes de Pedro Serrazina e Lourdes de Castro, embora em expressões, importância e campos artísticos diferentes, surgem inevitavelmente ligados à utilização das sombras e silhuetas na Arte. No Cinema, Pedro Serrazina recorreu às silhuetas para contar uma história de amor entre um gato e a lua numa obra de 1995, “Estória do Gato e da Lua”. Na Arte Contemporânea, Lourdes de Castro desenvolveu ao longo dos anos um extenso trabalho plástico através da utilização das sombras e silhuetas. A opção por estes artistas é muito redutora quando pensamos no extenso mundo das sombras e silhuetas na Arte; no entanto, a importância da sua obra justifica plenamente a introdução no projeto desenvolvido, também pelo facto de serem artistas portugueses contemporâneos e existir uma proximidade e acessibilidade maior da sua obra aos alunos.

Pedro Serrazina, nascido em 1968, dedicou-se profissionalmente ao cinema de animação após uma incursão no curso de Arquitetura. A experimentação de diferentes técnicas e materiais na realização dos filmes foi uma constante ao longo do seu percurso, mas através da curta-metragem “Estória do Gato e da Lua”, de 1995, revelou a enorme expressividade que as figuras definidas pela silhueta podem transmitir num filme. Estreado no festival de Cannes um ano depois, o filme viria a ser premiado com quinze galardões internacionais.

A obra da madeirense Lourdes de Castro, nascida no Funchal em 1930, tem sido marcada pela visão da sombra na sua natureza visual e metafórica. Data da década de 1960 o abandono da artista dos suportes tradicionais da pintura, área de formação e onde se iniciou, para se dedicar à representação de objetos de consumo e uso corrente, metaforizando os valores da sociedade contemporânea. Essa reflexão foi expressa, anos mais tarde, através da utilização das sombras, que se tornaria a principal forma de expressão da artista até aos dias de hoje. Os diários gráficos que Lourdes de Castro organizou ao longo dos anos, compilados em mais de dez volumes, são reveladores do amor e constante curiosidade pela natureza da sombra. Neles, a autora recorreu a colagens, desenhos ou simples manuscritos e memórias sobre todas as formas de utilização das sombras nas artes plásticas, cinema, fotografia ou na realidade do dia-a-dia. A obra plástica de Lourdes de Castro neste domínio caracterizou-se pela projeção de sombras e a sua experimentação plástica em diferentes materiais, como as placas de plexiglas ou tecido. A projeção de sombras diretamente sobre um suporte, aludindo à técnica das sombras chinesas, foi também explorada em todas as suas potencialidades plásticas e visuais. Um filme experimental realizado em 1965 apenas com sombras, foi o ponto de partida para trabalhos com silhuetas em movimento, em colaboração com o artista plástico Manuel Zimbro.

A incursão de Lourdes de Castro no mundo das imagens em movimento e no Cinema foi também um dos motivos que me levaram a optar pela sua presença no projeto.

A UD pretende que os alunos estabeleçam ligações a nível plástico e visual entre as imagens de Pedro Serrazina e Lourdes de Castro, que as experienciem na prática e sejam capazes de produzir plasticamente com sombras ou silhuetas. A Instalação, por ser uma expressão própria da contemporaneidade e poder resumir visualidades diferentes e próximas dos alunos, foi a forma artística escolhida como resultado final após um processo ativo e participativo. O objetivo seria a ocupação de um espaço com uma Instalação.

A Unidade foi planificada em três fases. (Anexo_C2) A primeira parte introduz o projeto “O que nos dizem as sombras?” através da visualização, reflexão e análise da sombra e silhueta como figura expressiva e a sua utilização na arte. A segunda fase aborda especificamente os dois casos de estudo: o filme “Estória do Gato e da Lua” de Pedro Serrazina, construído a partir de desenhos de silhuetas em tinta-da-china e a obra plástica de Lourdes de Castro através da escultura, instalação ou teatro de sombras. Para ambos, a Unidade previa a realização de exercícios práticos com diferentes materiais e suportes para que os alunos experienciassem as técnicas e compreendessem as suas potencialidades expressivas e artísticas. A terceira e última fase destinam-se ao desenvolvimento da Instalação com o tema das sombras através do trabalho em grupo. Apesar da planificação atempada e preparada, a execução do projeto não seguiu os trâmites normais devido a condicionantes externos à PES e à professora cooperante, como será referenciado mais adiante neste relatório.

3.1.4 – Planificações das Unidades Didáticas

As UD, mais do que um simples documento prático para orientar o professor no desenvolvimento do projeto nas suas diversas fases, podem igualmente ser um documento estruturante mais abrangente e completo. Neste sentido, a estrutura formal das UD planificadas obedece não só à identificação das turmas-alvo, conceitos essenciais, fundamentos da escolha do trabalho e definição de atividades, estratégias e objetivos, mas também à exploração de conteúdos e temas através de pequenos resumos escritos, assim como registos das referências visuais. A UD torna-se um objeto mais próximo e fundamentado, servindo como referência chave do trabalho produzido e suscetível de ser consultada por outros docentes ou investigadores. (Anexo B2 e C2)

A planificação das aulas lecionadas foi elaborada tendo em conta as práticas já realizadas pelos professores do Departamento, ao contrário da planificação das UD. Naturalmente essas práticas não se referem ao aspeto gráfico, mas sim à sua estruturação e nomenclatura.

O caso da ESVN revelou-se mais ambíguo, dada a recente reestruturação da escola em mega agrupamento. A incerteza quanto às diretrizes para cada departamento e aos próprios modelos dos documentos orientadores era uma realidade, pelo que procurei elaborar uma planificação que respeitasse a estrutura do programa curricular. Em relação à EBAR, apesar de existir uma conformidade na homogeneização das orientações e modelos, devo referir que o Departamento Artístico da escola optou por ignorar as recentes metas de aprendizagem definidas pelo Ministério de Educação e Ciência para a disciplina de Educação Visual por não serem vinculativas e se encontrarem num período de experimentação, além de não existir um programa curricular novo e adaptado que as suporte e legitime. As planificações e atividades são definidas segundo o antigo programa, ainda em vigor, pelo que a planificação das aulas seguiu os mesmos pressupostos.

3.2 – Desenvolvimento da Unidades Didática na Escola Secundária de Vendas Novas

3.2.1 – Relatórios das aulas / reflexões

Aula nº 1 | 17 outubro 2012 (Anexo_B3)

Na primeira aula foi dada continuidade ao trabalho desenvolvido pela professora de Oficina de Artes, dedicado à experimentação de técnicas com vários materiais e suportes e técnicas expressivas explorando o acaso e a imprevisibilidade. O conhecimento e prática dos elementos da linguagem plástica, dos materiais, suportes e instrumentos e de técnicas de expressão e representação devem ser bastante explorados nesta disciplina para a aquisição de bases pelos alunos.

Com o objetivo de conversar com os alunos, percebendo o modo como pensam e auferir também, deste modo, os seus conhecimentos e competências teóricas, preparei uma apresentação multimédia, "A Imprevisibilidade na Arte: Técnicas Expressivas - Uma viagem pela Arte Moderna e Contemporânea", (Anexo_B4) onde mostrei como essas mesmas técnicas trabalhadas nas aulas foram utilizadas na História da Arte Moderna e Contemporânea por vários artistas. Através da descodificação dos elementos estruturais da linguagem plástica e interpretação das obras à luz da corrente estética ou movimento artístico, tentei que os alunos desenvolvessem a capacidade de observação e leitura e análise de imagens numa perspetiva crítica e atual, através da formulação de questões pertinentes para a discussão. O debate revelou-se participativo e dinâmico.

A apresentação aborda a forma como, na transição do século XIX para o século XX, o modernismo trouxe uma nova noção de arte através da dissolução de fronteiras e rutura com os academismos, ainda mais explorado pelas experimentações na Arte Contemporânea. Procura de

seguida enumerar técnicas e artistas de referência que exploraram a imprevisibilidade e o acaso na produção artística. Foram mostradas obras dos coletivos de surrealistas através do *cadavre-exquis*, as *frottages* e *decalcomania* de Max Ernst e Óscar Dominguez, os *soprados* de Mário Cesariny, o *dripping* de Jackson Pollock ou a *mancha ao acaso* de Miró. A estes, juntaram-se alguns artistas mais contemporâneos que utilizaram técnicas inovadoras no mesmo registo.

Nesta “curta” viagem pela arte moderna e contemporânea, os alunos identificaram facilmente todas as técnicas, talvez pelo facto de já terem passado pela sua experimentação prática. Revelou-se importante a percepção de que essas mesmas técnicas foram utilizadas por artistas, assim como a identificação de movimentos e aspetos que os caracterizam.

Aula nº2 | 24 outubro 2012 (Anexo_B5)

A segunda aula foi prova de que a imprevisibilidade e imprevisto podem reforçar as atividades planificadas sem que haja consequências negativas. Nas conversas que já havia tido com a turma, assim como pelas informações adiantadas pelos professores, pude concluir que os alunos sentem que os seus trabalhos têm sido insuficientemente divulgados ao longo do seu percurso escolar impossibilitando um reconhecimento da turma na escola.

A planificação desta aula procurou intervir nessa questão, propondo a cada aluno uma apresentação de si como pessoa, das suas aspirações, o que sentem e como sentem ou os seus gostos pessoais. A única condição é que a forma de se apresentar seria através da arte, num trabalho em suportes A4 ou A3 com liberdade de escolha nos materiais e técnicas. Podiam, inclusive, aproveitar algumas das experiências plásticas realizadas com a professora, intervindo diretamente ou recortando. O título do trabalho foi, naturalmente, “Quem sou eu?”.

A imprevisibilidade verificou-se nas opções tomadas pelos alunos que obrigaram a uma alteração do tempo dedicado à atividade. Muitos optaram por utilizar outro suporte sem ser a folha A4 ou A3 e partiram para materiais como cartão ou tela em diferentes dimensões. A rapidez e segurança dos movimentos após o lançamento do desafio, expresso numa corrida para a arrecadação para procurar materiais, indicou a certeza do caminho escolhido. O entusiasmo foi evidente. A atividade, inicialmente planeada apenas para uma aula de noventa minutos, acabou por se estender por mais três aulas.

Sendo o objetivo principal a revelação do aluno de uma forma expressiva, comecei também por observar o modo como relacionam os conhecimentos adquiridos nas novas situações. As características da turma permitiram que, a exemplo das professoras cooperantes, a postura utilizada com os alunos fosse referenciada pela informalidade.

Aula nº3 | 31 outubro 2012 (Anexo_B6)

A diversidade de materiais, suportes e técnicas utilizadas pelos alunos na atividade “Quem sou eu?” foi positiva, passando pela utilização de colagens de jornais, revistas ou recortes a partir das experiências feitas, pintura com materiais riscadores secos, aguarelas, guaches, volumetrias com a técnica do papel *maché* ou desenho com grafite e caneta. A secagem de alguns materiais foi um dos motivos para que se estendesse a duração da atividade, embora o entusiasmo dos alunos tenha ditado também essa alteração de planos. Todos acreditaram no trabalho e insistiram no usufruto de mais tempo para que correspondesse às expectativas.

Procurei questionar a turma nos aspetos técnicos, nomeadamente a adequação do suporte e materiais à técnica escolhida, ou sobre possíveis alternativas ao trabalho já desenvolvido.





4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Trabalhos em desenvolvimento dos alunos do 12ºD.

Aula nº4 | 7 novembro 2012 (Anexo_B7)

Nesta aula foram finalizados os trabalhos de “Quem sou eu?”.⁵¹ Ao longo do processo observei a forma como os alunos recorriam às suas imagens de referência, ou, mesmo sem consciência e noção da sua origem, a imagens icónicas na arte e no cinema. A preocupação em explorar essas imagens ao longo das aulas, contextualizando-as na história da cultura e das artes é um dos princípios da UD.

Os resultados finais dos trabalhos permitiram uma exploração em vários níveis, como o recurso à colagem com diferentes materiais e texturas, aludindo às *colagens* cubistas. As técnicas surrealistas de pintura acidental como o *escorrido* ou *soprado* também foram exploradas. A técnica impressionista do *pontilhismo* surgiu num trabalho, tendo a aluna identificado corretamente o movimento artístico no seu contexto histórico. O recurso às imagens icónicas e estética da *pop art* foi largamente explorado por uma aluna, expresso também numa técnica usual na época, a colagem. As palavras e frases como complemento à imagem visual foram utilizadas por muitos alunos, aludindo à *poesia visual*, embora muitos desconheçam o conceito. As imagens icónicas do Cinema surgiram em alguns trabalhos, potenciando algum debate sobre o tema no decorrer das aulas. Foi positiva a perceção de que os alunos apresentam alguma cultura cinematográfica.

O desenho, pintura, colagem e fotografia foram as formas de expressão mais utilizadas. As observações durante a realização da atividade permitiram conclusões em vários sentidos: além das capacidades técnicas e criativas dos alunos foi possível auferir o modo como se apropriam de

⁵¹ A turma continuou a atividade nas aulas de Oficina de Artes mesmo durante a minha ausência.

imagens da história da arte, do cinema e das imagens próprias da contemporaneidade em que vivem. Esse seria certamente um aspeto a explorar.

Aula nº5 | 28 novembro 2012 (Anexo_B8)

Esta aula foi dedicada à apresentação dos trabalhos. A sua duração foi marcada pela imprevisibilidade pelo facto de muitos alunos terem reservado a apresentação oral para a justificação de algumas opções estéticas.

Numa tentativa de aproximar todos os intervenientes num clima de maior proximidade e conforto, juntámos seis estiradores formando um quadrado no centro da sala, onde se sentaram alunos e professores. Todos os trabalhos foram expostos no centro. Aos alunos foi-lhes pedido que não fizessem uma explicação exaustiva e excessivamente técnica; essa descrição já havia sido feita na componente plástica. Deviam sobretudo tentar explicar as opções que tomaram, refletindo sobre a mensagem transmitida. A turma foi convidada a participar durante todas as apresentações, questionando os colegas com questões, dúvidas ou curiosidades.

A maturidade dos alunos na exposição oral foi surpreendente em dois níveis. Por um lado, justificaram de uma forma clara, convicta e objetiva as suas opções, demonstrando valores éticos e morais no modo com pensam, se sentem no mundo e em pequenos episódios ou gostos pessoais que decidiram expor perante todos. Por outro lado, essa maturidade foi também visível nas referências presentes nas obras, como Fernando Pessoa, John Lennon, Tim Burton ou os compositores clássicos, além do recurso acertado e assumido de movimentos artísticos.

Destaco as imagens de duas alunas que recorreram à imagética cinematográfica: uma, intencionalmente, ao apropriar-se das imagens do imaginário de Tim Burton; a outra, sem ter exata noção, criando desenhos que lembram os filmes de Regina Pessoa.



10 | Trabalho de aluna do 12ºD e fotografamas de “História Trágica com Final Feliz”, Regina Pessoa, 2006.

No caso seguinte nota-se uma influência assumida no imaginário dos filmes de Tim Burton. A riqueza destas referências revelou-se como o primeiro ponto de partida para o desenvolvimento do projeto pessoal da aluna.



11 | Trabalho de aluna do 12ºD; fotograma e adereço do filme “Alice in Wonderland”, Tim Burton, 2010

A exploração das referências visuais dos alunos foi um dos princípios no qual se baseia o projeto. Considero que todas as referências são suscetíveis de fomentar aprendizagens quando fazem parte da cultura visual dos alunos, pois dessa forma tornam-se mais objetivas e motivadoras na aquisição das aprendizagens dos alunos. Falando das obras e de si próprios numa constante autorreflexão, muitos alunos emocionaram-se e emocionaram os presentes. Um dos objetivos estava atingido: que falassem de si próprios, que se expressassem, e sobretudo, que tivessem vontade de falar de si à comunidade escolar.

Aula nº6 | 5 dezembro 2012 (Anexo_B9)

As apresentações demoraram mais tempo que o previsto. O que fazer perante a fluidez de discursos num debate onde a auto imagem e a imagem dos outros está em primeiro plano, ou onde os alunos se emocionam e chegam a chorar perante a exposição de episódios da sua vida, ou onde refletem sobre a arte e sobre o seu poder sobre a sua personalidade?

Foi ponto assente entre todos que a utilidade e importância do momento proporcionado pelas apresentações não deviam ser limitadas por questões de tempo. Deixei a aula correr, dando oportunidade ao desenvolvimento dos discursos.

A ideia mais ou menos definida para o desenvolvimento da obra já existia nesta fase na grande maioria dos alunos. Disse-lhes que a mensagem a transmitir era de extrema importância. À preocupação em abordar ansiosamente vários aspetos da personalidade, no primeiro exercício, insisti desta vez com os alunos que o melhor caminho a tomar para facilitar e valorizar o trabalho seria a escolha de um foco mais objetivo, com uma mensagem clara sobre si próprios. O próximo passo seria a realização de vários registos gráficos e plásticos.

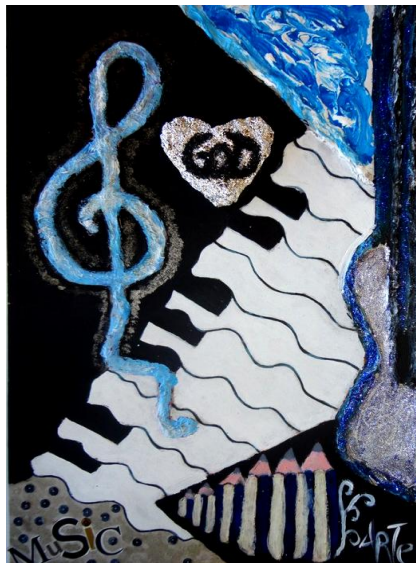
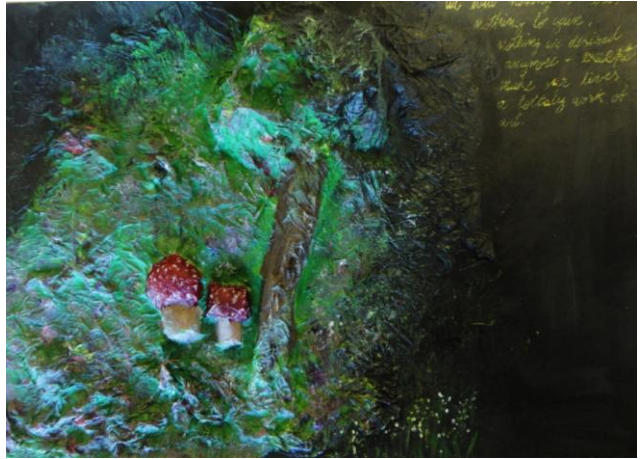


12 | 13 | Apresentações dos trabalhos pelos alunos do 12ºD

A execução e apresentação dos trabalhos mostraram não só a capacidade dos alunos em expor-se perante os outros, mas também o seu modo de estar e pensar sobre o mundo. O desenvolvimento do projeto foi facilitado pela motivação dos alunos. A evolução do trabalho “Quem sou eu?” para um projeto pessoal através de um trabalho mais extenso e elaborado, com todas as suas componentes de investigação, revelaria um conhecimento mais profundo dos alunos nas suas capacidades técnicas e criativas. Alguns destes trabalhos, no entanto, constituem quase um resultado final, pelo seu lado conceptual bem definido e qualidade técnica e artística.

A apresentação dos trabalhos complementou e enriqueceu o processo. Foi interessante verificar as diferentes formas de expressão e comunicação oral dos alunos; muitos conseguiram exprimir-se melhor oralmente do que a nível plástico, enquanto outros revelaram maiores capacidades expressivas no trabalho prático e pouco falaram. A resposta "Não sei o que falar mais; aqui (apontando para o trabalho) diz como sou!" é reveladora deste facto. Destaco o espírito de cooperação, colaboração e entreaajuda entre todos, participando ativamente e opinando sobre os trabalhos dos colegas. As professoras cooperantes procuraram também, de alguma forma, participar no debate e expor as suas ideias e interpretações.







14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |
24 | 25 | 26 | 27 | 28

Resultados finais do exercício “Quem sou eu?” do 12ºD

O meu papel como professor foi, a partir deste ponto, encaminhar cada aluno no desenvolvimento do seu projeto pessoal explorando no máximo as suas capacidades e motivações. Enquanto alguns alunos já tinham uma ideia clara do que queriam fazer, procurando investigar e fazer registos gráficos, outros permaneciam apenas com a ideia ou o conceito. Valorizei todas as ideias e encaminhei-os em possíveis sentidos, mostrando-lhes imagens de artistas e procurando que todos descobrissem de forma autónoma o sentido, o propósito e a forma mais adequada para desenvolver o projeto.

Esta aula marcou o início da longa viagem entre a investigação, prática e concretização da final da peça. Foi distribuída uma ficha orientadora (Anexo_B11) onde indicaram o título do projeto

(ainda que provisório), uma descrição geral do mesmo, os possíveis materiais, suportes e técnicas e uma indicação da pesquisa a realizar. Foi explicado que a ficha deveria ter um carácter mutável por ser um documento orientador; e por isso; flexível na mudança ou alteração.

No final da aula os alunos registaram com grafite e lápis de cor nos diários gráficos ou em folhas A3 algumas ideias de desenvolvimento do trabalho. A representação visual das ideias foi sempre valorizada na UD, como aliás deve ser em qualquer disciplina das Artes Visuais.

Desenvolvimento e acompanhamento do trabalho

O projeto "NOW YOU SEE US" não terminou com o final da PES. A sua dimensão, complexidade dos projetos individuais, mas principalmente a motivação e interesse dos alunos, justificou a continuidade até ao final do ano letivo nas aulas de Oficina das Artes. As suas características tornaram-no também a base de um projeto de uma aluna estagiária do mesmo Mestrado, que lhe deu continuidade.⁵²

Num projeto que pretendeu explorar as referências visuais nos alunos não pôde ser ignorado um dos principais meios de comunicação e partilha de conhecimento: a internet. O Facebook revelou-se o recurso mais eficaz para dar resposta ao acompanhamento constante que seria exigido entre professor e alunos, por ser a rede social mais utilizada pela turma e pelo fácil e motivador usufruto.

O sítio *online* "NOW YOU SEE US" no Facebook permaneceu como um grupo fechado disponível aos professores e alunos da turma. Foram colocados todos os dados do desenvolvimento do projeto, os recursos utilizados na aula e publicadas frequentemente fotografias dos trabalhos em progressão, ligações para páginas úteis sobre os conteúdos disciplinares ou vídeos acerca de técnicas ou artistas que fossem de referência para cada projeto pessoal. Pretendeu-se que fosse um espaço de diálogo e partilha entre todos com uma participação ativa dos alunos e também ele gerador de conhecimento. O acompanhamento atempado e permanente aos projetos pessoais foi assim possível; a página *online* passou a ser um dos principais meios de comunicação e partilha da turma. E de facto, até ao final do ano letivo, ela permaneceu ativa e sempre atualizada.

A evolução dos trabalhos mostrou que a maioria dos alunos conseguiu abstrair-se e evoluir para outros suportes, materiais e formas de expressão. Não ficaram presos ao resultado final do primeiro exercício; pelo contrário, seguiram a orientação de que deveriam focar-se num dos aspetos

⁵² O tema da mestranda justificou por completo a sua integração neste projeto: os alunos trabalharam a *street-art* e puderam, finalmente, intervir diretamente numa das paredes da sala de Artes, falando de si e das suas aspirações.

ou conceitos do trabalho e desenvolver essa ideia através de estudos e registos visuais e fotográficos, sem esquecer a investigação.

Desta forma, proporcionou-se o aparecimento de projetos que, partindo da pintura, desenho ou colagem, evoluíram para a escultura, vídeo ou instalação. A noção de interatividade com o público foi assimilada por vários alunos, que conceberam peças em que o público seria convidado a interagir. A aluna que havia criado no primeiro exercício uma "floresta encantada" (por entender que é a melhor forma de se definir) com o recurso a modelação em *papier maché*, estendeu a materialidade e textura da peça a uma outra dimensão: o próprio público é convidado a "entrar" fisicamente na sua mente. Foi criado um espaço fechado para a dimensão de uma pessoa, escuro, com o interior forrado com as formas da natureza em relevo, como havia feito no exercício. Através do tato, o público fez uma viagem metafórica pelo interior obscuro, mas encantado, da autora. Um projeto desta natureza de uma aluna do 12º ano deixa-me naturalmente satisfeito e agradavelmente surpreendido.

Num outro projeto, um aluno resolveu transformar a complexidade da sua criação com colagens, onde existe um grande número de elementos e cores, numa obra de carácter quase minimalista, sendo ao mesmo tempo um símbolo da cultura popular e de massas: a estrela do passeio de Hollywood. Desta forma, reduziu todo o seu projeto à reprodução de uma estrela com o seu nome e uma frase, a ser exposta no chão. De salientar também o caso de uma aluna que decidiu que a sua obra seria uma *performance*, através de uma atuação ao vivo durante a futura inauguração da exposição.⁵³



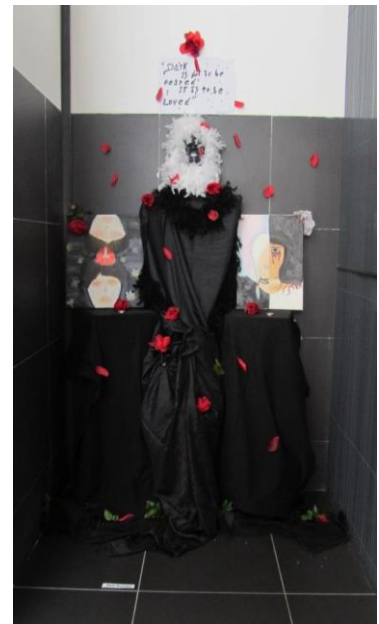
29 | 30 | 31 | 32 | Projeto artístico do 12º D em desenvolvimento.

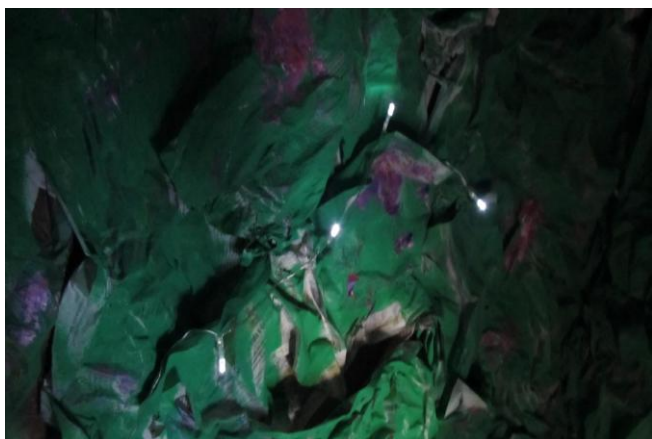
⁵³ Julgo não ser conveniente neste relatório analisar exaustivamente os resultados finais de cada aluno, pelo facto dessa fase do trabalho já ter sido realizada após o término da PES, mesmo com o acompanhamento *online*. No entanto, essa opção não invalida uma futura reflexão sobre os resultados no espetro da Cultura Visual.

É importante referir a diversidade de materiais e técnicas utilizadas pelos alunos. Como suporte, recorreram ao cartão, tela ou madeira. Foi desenvolvido o desenho, pintura, escultura e fotografia. A modelação com arame ou papel *maché* foi também utilizada nas instalações. Apesar de alguns dos projetos explorarem a possibilidade do recurso ao vídeo, não se registou qualquer elemento multimédia nos resultados finais.

Os trabalhos foram expostos no final do ano letivo nas instalações do Mercado Municipal de Vendas Novas, cumprindo-se o objetivo de divulgar o trabalho da turma na escola e na comunidade.

A exposição “NOW YOU SEE US” (Anexo_B12) reuniu os trabalhos finais do projeto, ao que se juntaram outros trabalhos produzidos na disciplina de Desenho A.





33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 | 41 | Trabalhos finalizados do projeto “NOW YOU SEE US”, do 12ºD

3.3 - Desenvolvimento da Unidade Didática na Escola Básica André de Resende

3.3.1 - Relatórios das aulas / reflexões

Aula Nº1 | 25 fevereiro 2013 (Anexo_C3)

A primeira aula observada na turma 7ºF da EBAR foi reveladora da importância do diário gráfico para a professora cooperante. Foi pedido aos alunos que escrevessem no diário "ARTE CONTEMPORÂNEA" e registassem as palavras que a definem, resultado de um exercício realizado durante a visita à Coleção Berardo em Lisboa. O diário foi sempre utilizado nas aulas de modo ativo pela professora, além de incentivar a sua utilização fora do contexto escolar. Na aula observada insistiu várias vezes que o diário gráfico "não é um caderno", explorando com os alunos a procura de um sentido visual na forma como o utilizam.

Considerando que esta ideia de diário deve ser valorizada e fomentada, afastando-o da simples ideia de caderno de registo gráfico, insisti na sua utilização com a turma na primeira aula

lecionada, onde pretendia introduzir o tema das sombras e silhuetas. Optei por não fazer uma apresentação formal do projeto, mas iniciar com uma atividade prática para introduzir a turma no tema através de algo palpável; deste modo, evitava que a apresentação se tornasse demasiado abstrata e pouco motivadora.

Devo referir que, apesar da opção pelo trabalho de Pedro Serrazina e Lourdes de Castro, esteve sempre nos objetivos dar a conhecer aos alunos outras referências. A planificação do projeto previu algumas escolhas. No entanto, outras foram abordadas por iniciativa minha ou dos próprios alunos.

A aula começou com questões relativas ao Cinema. Questionados sobre a duração do filme a ver, com cerca de cinco minutos, alguns alunos afirmaram, convictos, que o mesmo não poderia ser chamado de filme. Este desconhecimento sobre o formato curta-metragem foi o mote para a conversa. Foi-lhes colocado o desafio de conseguir identificar a história, ou narrativa, no filme.

A sessão começou com o visionamento do filme de Pedro Serrazina, "Estória do Gato e da Lua". Terminados os cinco minutos todos reconheceram que foi contada uma história com princípio, meio e fim. Procurei que a análise do filme seguisse três aspetos: uma *análise formal*, abordando o tema principal, a narrativa, as personagens e o final em aberto; uma *análise da linguagem cinematográfica* através de questões particulares no que diz respeito ao cinema de animação; e por fim, uma *análise visual e plástica*, onde centrei as atenções por levar ao tema que me interessaria explorar: as silhuetas.

O debate seguiu por questões relacionados com a noção e conceito de diferença. Apesar de algumas limitações na terminologia adequada, os alunos referiam a questão da figura/fundo através do preto e do branco e a definição das formas pelas silhuetas ou linha na primeira parte do filme. Sabia à partida que, visualmente, este filme seria um objeto diferente daquilo que os alunos estão habituados, nomeadamente como objeto fílmico na animação. Procurei assim começar a abrir portas, mostrando obras que ultrapassam a mera formalidade e características estereotipadas.

Na segunda parte da aula foi proposta uma atividade prática: recontar a "Estória do Gato e da Lua" através de silhuetas em papel colorido (folhas A4 coloridas). Regras: a base seria a folha A4 na posição horizontal (uma alusão ao ecrã de cinema); cada grupo podia optar num máximo de três cores e por uma sequência de quatro folhas no máximo. O lápis seria substituído pela tesoura, a quem cabia "desenhar" as formas nas folhas através do recorte. Após a divisão da turma em oito grupos, foi distribuída uma ficha orientadora (Anexo_C4) a cada um para que pudessem planificar as sequências.



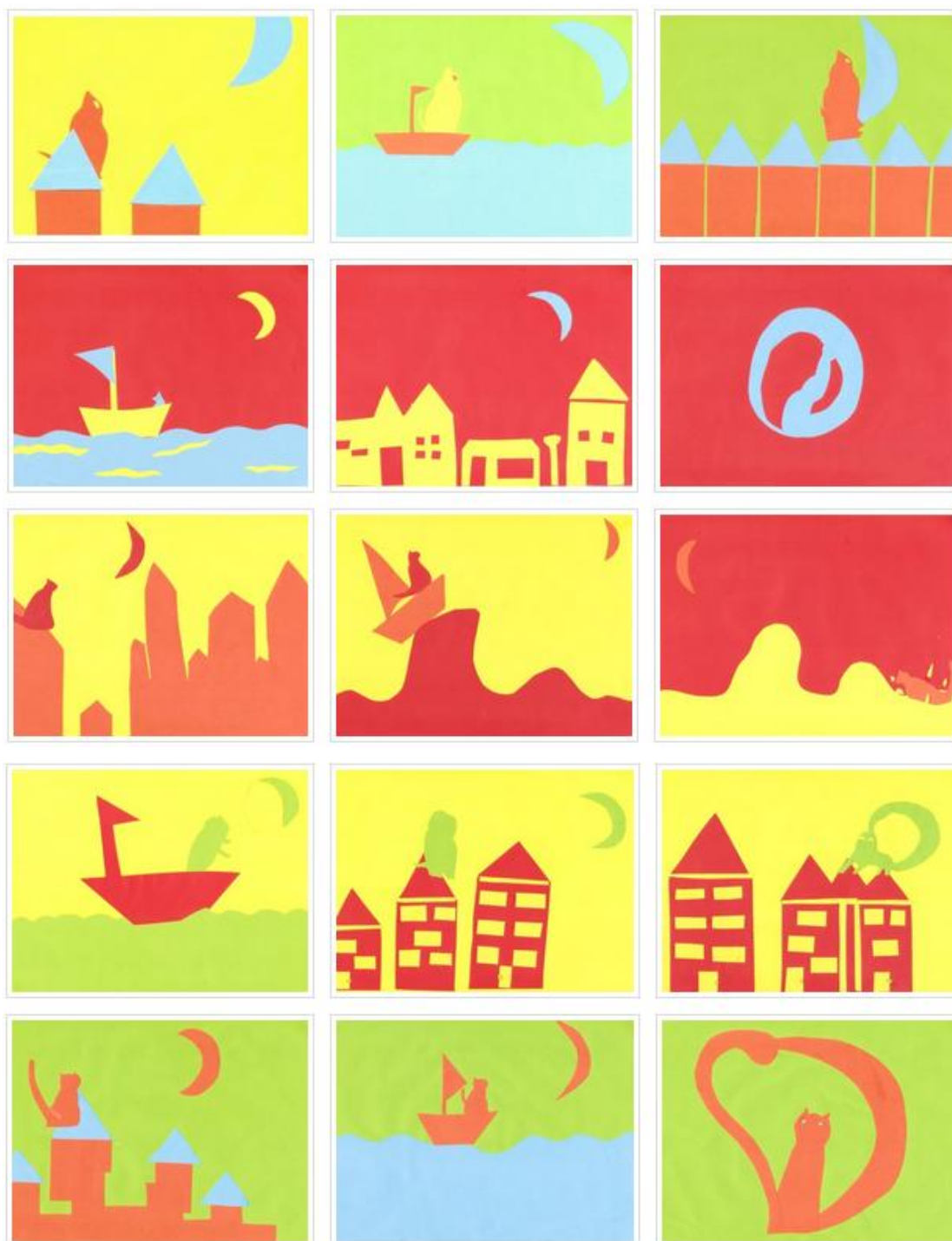
42 | 43 | 44 | Trabalhos em desenvolvimento do 7ºF

Aula Nº 2 | 4 março 2013 (Anexo_C5)

Apesar do tempo limite até ao final da primeira aula foram necessários alguns minutos suplementares para finalizar os trabalhos, em parte devido à dificuldade dos alunos em "desenhar com a tesoura". As hesitações foram muitas, assim como a tentativa/erro. Todos os grupos foram céleres na decisão da sequência dos desenhos; no entanto, as dificuldades na definição da forma através do corte, mesmo com os esboços feitos nos diários gráficos, foram visíveis. Outro aspeto negativo a apontar foi a má gestão do trabalho em grupo.

Na generalidade os resultados finais foram bastante satisfatórios. Todos os grupos, com exceção de um, optaram por uma sequência de três desenhos para contar o essencial da história. Na primeira imagem foi representada a figura do gato a observar a lua em cima dos telhados. De seguida, a busca e procura do gato pela lua, representada através da viagem pelos mares, ou, em alguns casos, saltando pelos telhados. Por fim, a união do gato e da lua. Esta última imagem foi talvez a mais influenciada pelos desenhos do filme, por ser uma imagem icónica.

A nível plásticos todos os grupos optaram por cores com fortes contrastes, exceto um que se decidiu pela utilização do azul e verde, mas resultando numa clara definição entre figura e fundo. No geral, os grupos revelaram preocupação na composição visual, muitas vezes decidindo a integração e posição das formas através da cor, mais do que a sua configuração. Discutiram em grupo estratégias para resolver alguns problemas. As formas foram simplificadas e reduzidas aos seus elementos identificadores.





45 | Resultado final do exercício realizado no 7ºF, em seqüências de três imagens cada.

A maior parte do tempo da aula foi dedicada à apresentação do projeto “O que nos dizem as Sombras? Uma viagem pelas sombras de Pedro Serrazina e Lourdes de Castro”.

A visualização do filme e o exercício prático introduziram os alunos no mundo das sombras e silhuetas; a observação e reflexão sobre as sombras no envolvimento e na arte seria o próximo passo. A apresentação foi feita na plataforma Prezi⁵⁴ (Anexo_C6) e projetada para toda a turma. As características deste suporte digital distanciam-se do formalismo e imobilidade do *Power Point*, permitindo uma maior dinâmica na apresentação. A informação escrita foi reduzida ao mínimo para valorizar os movimentos, as imagens e os vídeos.

A apresentação introduz a forma como as sombras podem dar uma imagem similar ou distorcida do objeto e o facto de a sua expressividade e configuração poder confundir a nossa perceção. Foram abordadas várias formas de utilização plástica da silhueta, inclusive exemplos expostos na sala. O Cinema e a Arte Contemporânea foram os exemplos mais explorados.

A partir da revisão à referência de "Estória do Gato e da Lua" foi abordada a obra de Lotte Reiniger através do excerto de um filme, introduzindo deste modo os alunos na história do cinema.

⁵⁴ www.prezi.com

O modo como as referências antigas podem influenciar obras contemporâneas foi debatido através do visionamento na íntegra da curta-metragem de animação de Andrey Sushkov, "A Invenção do Amor" de 2000, um filme que homenageou as sombras da realizadora.

Na Arte Contemporânea a seleção de obras obedeceu a um critério puramente estético, diferenciado e com uma linguagem facilmente perceptível para os alunos. Foram exploradas obras de Kara Walker, Lourdes de Castro, Kumi Yamashita, a dupla Tim Noble e Sue Ester e alguns exemplos na *street-art*. Durante a apresentação os alunos registaram gráfica e plasticamente no diário gráfico e participaram de modo ativo. Mostraram-se curiosos sobre os artistas apresentados e indicaram exemplos de outras referências no cinema e video-clips. Estive atento à capacidade de observação e análise de imagens dos alunos, assim como à identificação de conceitos e elementos estruturantes da linguagem plástica.

Aula Nº 3 | 11 março 2013 (Anexo_C7)

Na planificação da terceira aula não pude deixar de sentir algumas dúvidas e incertezas em relação à sua exequibilidade, dada a forte componente de atividades práticas em simultâneo. A turma é muito grande, a sala tem algum espaço limitado e a dinâmica da aula seria estranha aos alunos, nomeadamente na organização e na exigência da ausência de luz. No entanto o risco faz parte desta profissão, e mais do que isso, a vontade de inovar e oferecer aos alunos experiências diferentes e enriquecedoras.

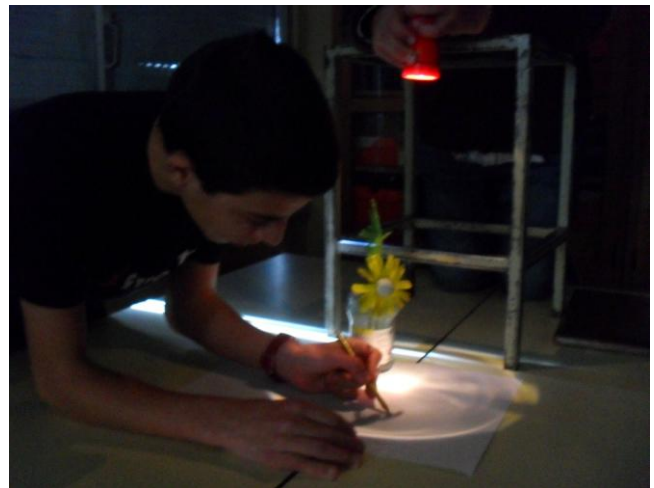
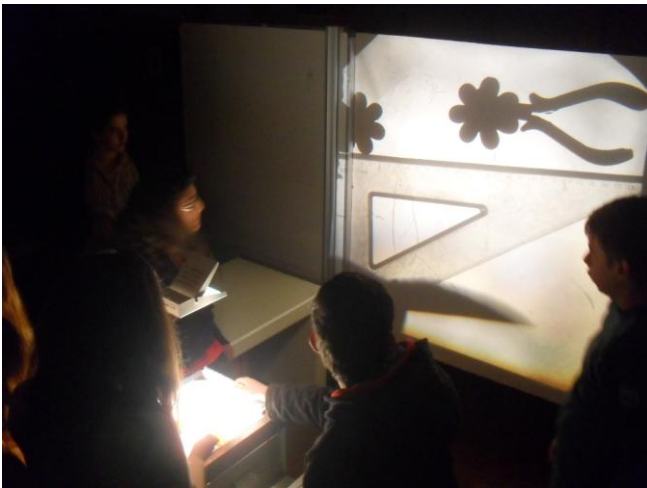
A sala foi dividida em três estações que correspondiam a três locais distintos. A turma foi dividida em três grupos de oito alunos, permanecendo cada um deles numa estação. A cada vinte minutos, os grupos trocavam para que todos passassem pelas três estações. Foram dinamizados exercícios com técnicas diferentes procurando explorar as sombras ou silhuetas e envolver em simultâneo várias formas de expressão: performance, desenho, pintura e fotografia.

A primeira estação foi dedicada às *sombras chinesas* e ao seu registo fotográfico. Numa zona anexa da sala onde os alunos raramente circulam foi montada uma tela de grandes dimensões em papel de cenário e projetada a luz de um retroprojektor. Cada grupo nesta estação subdividia-se em dois grupos: metade era responsável por projetar as sombras, enquanto a outra metade fotografava os resultados sobre a tela. A regra era utilizar as sombras dos próprios alunos e também de objetos estrategicamente colocados sobre o vidro do retroprojektor.

A segunda estação foi dedicada ao *desenho de sombras projetadas* sobre uma folha branca, tal como alguns trabalhos de Lourdes de Castro. Os alunos escolheram um objeto na sala de aula,

direcionaram uma lanterna até que a sombra fosse projetada na folha e desenharam com lápis as linhas de contorno. A abstração das sombras distorcidas sobre a superfície do papel foi valorizada.

Na terceira e última estação os alunos recortaram várias formas em cartolina e organizaram-nas numa folha branca criando uma composição visual figurativa ou abstrata. As formas foram registadas com o salpicado de tinta azul a partir de uma escova de dentes através da técnica do *stencil*.



46 | 47 | 48 | Trabalho prático na sala de aula do 7ºF

Apesar da organização do trabalho exigir uma gestão regrada por parte dos alunos e a aula ser realizada às escuras, apenas com a luz do retroprojetor e da lanterna, a turma conseguiu uma boa prestação e todos os grupos cumpriram o que havia sido proposto.

Na avaliação dos resultados foi visível a falta de cuidado nos enquadramentos fotográficos. Os alunos preocuparam-se apenas em registar ou captar as sombras projetadas sem especial atenção ao enquadramento. Os resultados finais foram bastante positivos, notando-se um envolvimento fundamentado e intencional entre as sombras dos alunos e dos objetos procurando criar narrativas

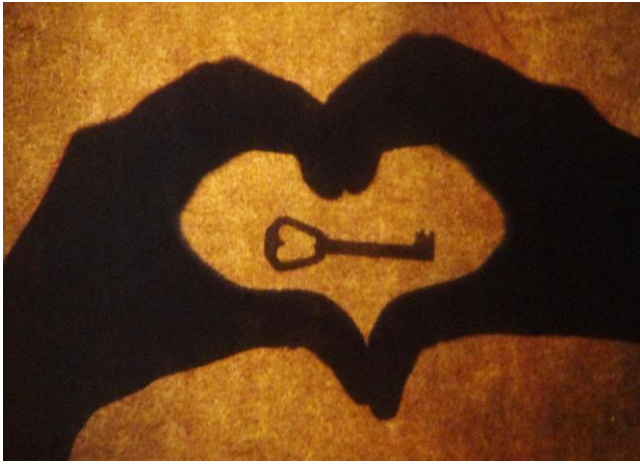
visuais. Numa só estação foi envolvida a performance, através da utilização do corpo em várias posições e respetiva sombra, e a fotografia.

As diferentes possibilidades plásticas da fotografia sobre o papel cenário foram exploradas, tendo os alunos optado pelos tons sépia, resultantes da captação na parte oposta à projeção da luz.



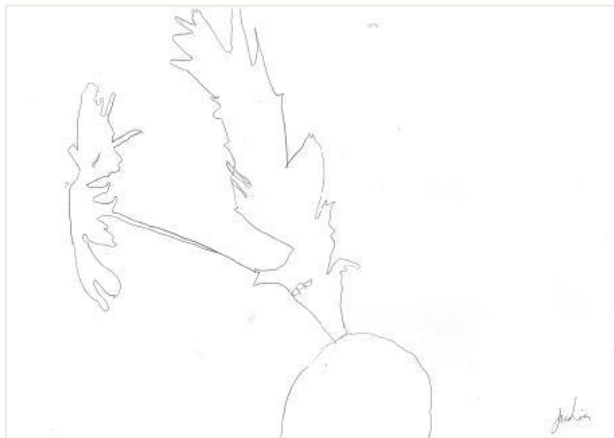
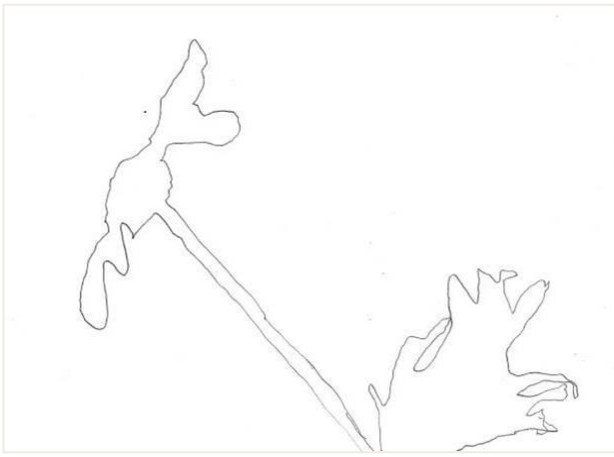
49 | 50 | Diferenças no registo fotográfico devido ao posicionamento da câmara, 7ºF





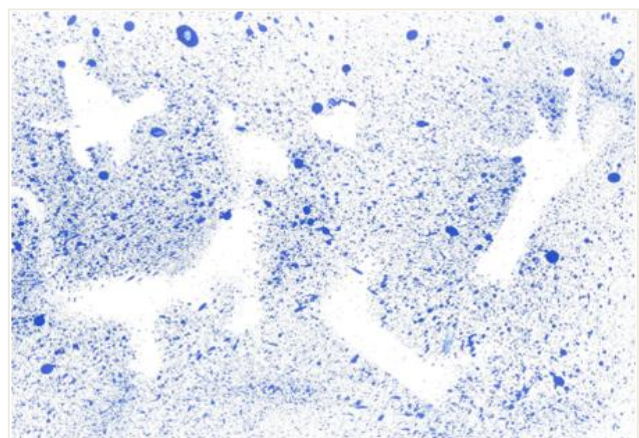
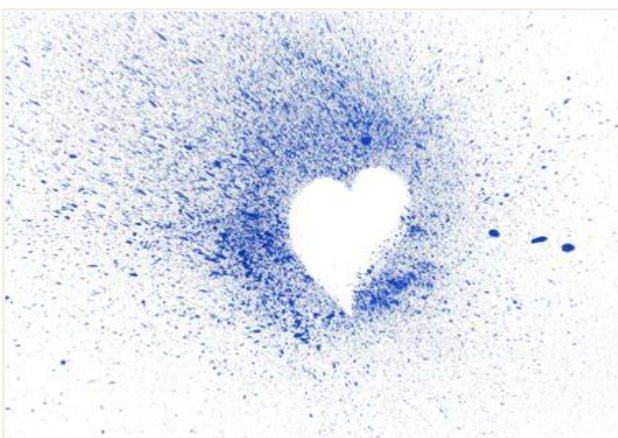
51 | 52 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | 59 | 60 | Resultados do exercício da estação 1, 7°F

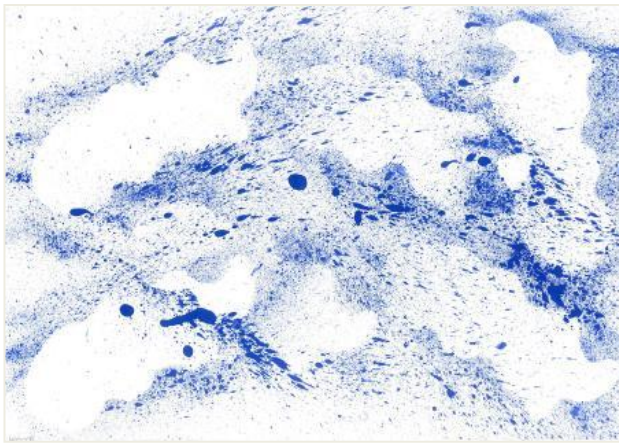
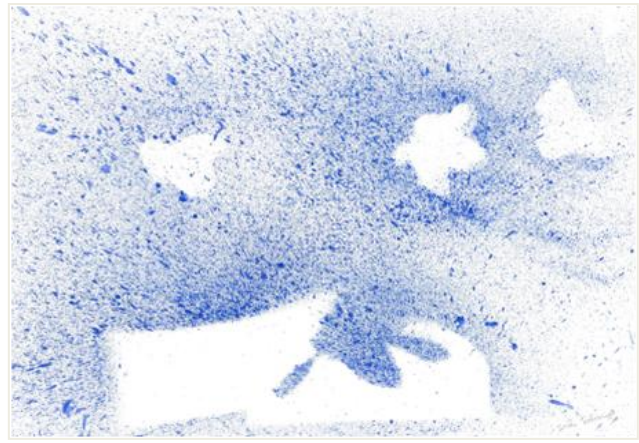
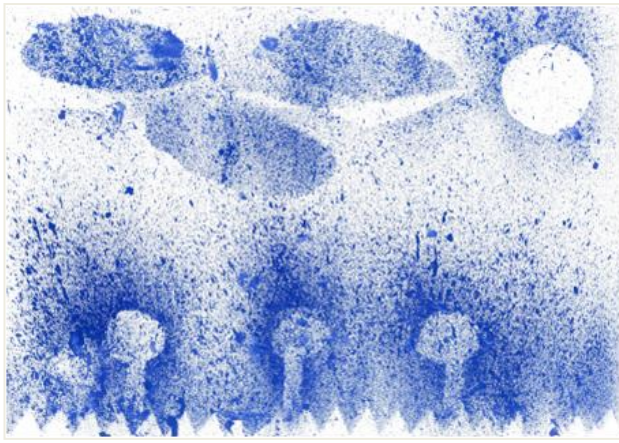
Nas restantes estações os trabalhos resultaram expressivos, com uma visível procura de soluções diferentes e originais durante a execução. Os alunos utilizaram objetos diferentes encontradas na sala de aula para a projeção da sombra e exploraram várias posições do foco de luz para que as sombras resultassem em formas abstratas diferentes.



61 | 62 | 63 | 64 | Resultados do exercício da estação 2, 7º

Nos exercícios em *stencil* muitos alunos optaram por composições abstratas, resultado, em parte, da preocupação com a correta aplicação da técnica, que os impediu de dedicar mais tempo à figuração.





65 | 66 | 67 | 68 | 69 | 70 | Resultados do exercício da estação 3, 7ºF

Aula Nº 4 | 15 abril 2013 (Anexo_C8)

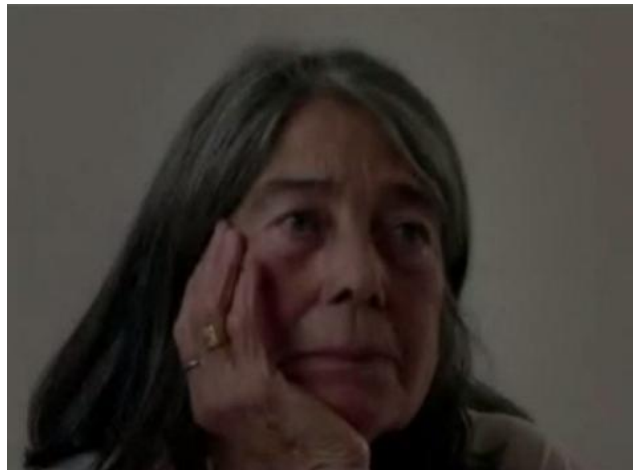
A quarta aula foi essencialmente teórica. Mesmo com a reduzida carga horária dos alunos na disciplina de Educação Visual, considero de grande importância as paragens no trabalho prático da disciplina. Deste modo são criadas condições para a reflexão, discussão em grupo e partilha de ideias e consciencialização de aspetos positivos ou negativos no desenvolvimento do trabalho. Obviamente que esta discussão e partilha acontecem também durante a prática; no entanto, é necessário que se criem condições para uma observação atenta das imagens e trabalhos já realizados e de um ambiente calmo de conversa e reflexão.

Nesta aula procurei centrar-me em duas linhas gerais: um olhar atento sobre a obra de Lourdes de Castro e uma comparação com os resultados dos exercícios da aula anterior.

Para o primeiro objetivo recorri de novo ao cinema. O filme "Pelas Sombras", 2010, de Catarina Mourão, expõe um retrato intimista da artista Lourdes de Castro na procura das sombras como forma de expressão. Mostrar o filme na íntegra aos alunos seria uma hipótese, mas a sua

duração e ritmo desencorajou-me e optei por escolher alguns excertos. No processo de seleção construí um novo filme editado integralmente com as imagens de Catarina Mourão. A obra da realizadora foi respeitada, ao mesmo tempo que criei um filme mais apelativo, conciso e objetivo para estes alunos em específico.

O resultado, "Lourdes de Castro" (Anexo_C9), tem cerca de oito minutos e centra-se na obra de Lourdes de Castro em três aspetos essenciais: os *diários gráficos* que a artista fez ao longo da sua vida com registos de várias formas de representação visual das sombras; as *silhuetas humanas* em tecido ou plástico recortado e, finalmente, os *teatros de sombras*. A turma manifestou interesse no filme e participou no debate colocando questões pertinentes. Questionei os alunos na avaliação das qualidades formais e expressivas das obras visionadas, corrigindo sempre que necessário os discursos no sentido de se empregue um vocabulário específico.





71 | Fotograma do vídeo “Lourdes de Castro”, André Mantas, 2013

72 | 73 | 74 | 75 | 76 | Fotogramas do filme “Pelos Sombras”, Catarina Mourão, 2010

Na segunda parte da aula foi projetada uma apresentação em ppt com o título “O que nos dizem as sombras? Uma viagem pelas sombras de Lourdes de Castro” (Anexo_C10). Apresentada a obra da artista como um exemplo ímpar da utilização de silhuetas, procedeu-se à comparação destas imagens com os resultados finais dos exercícios dos alunos.

A apresentação multimédia estruturou-se entre as *projeções de sombras*, *desenhos de sombras* e *formas definidas pelas silhuetas* (através do stencil e recortes). Os alunos puderam ver como os exercícios realizados na aula assemelham-se em grande parte a técnicas utilizadas pela artista. Procurei que entendessem que também eles podem produzir obras de arte com os meios disponíveis na sala de aula ou em casa, desde que as mesmas sejam baseadas em pesquisa, esforço, dedicação e criatividade.

Aula Nº 5 | 22 abril 2013 (Anexo_C11)

Esta aula marcou o primeiro contacto da turma com o espaço de intervenção a Instalação, uma escolha bastante discutida com a professora orientadora. Devo referir que a escola tem um excesso de trabalhos expostos, o que resulta num exagero de formas e cores que impossibilitou uma escolha óbvia do local a intervir. À partida o polivalente seria o local mais indicado por ser um espaço de passagem e convívio de todos os alunos, mas a opção acabou por incidir noutra local.

As discussões sobre o espaço ideal com a professora cooperante levaram ao conceito e diferentes tipos de Instalação. Foi dinamizado um debate na aula onde tentámos de certa forma continuar com os alunos o nosso debate. É na resolução de problemas, dúvidas e obstáculos que os

alunos podem também aprender e desenvolver a ideia que têm de determinados conceitos; e a noção de Instalação, apesar das recentes visitas de estudo e das explicações dadas nas aulas, estava ainda um pouco difusa na maioria dos alunos.

A existência de uma sala desativada num dos blocos do edifício fez-nos pensar na Instalação como uma obra que cresceria a partir do próprio espaço: a disponibilidade total da sala permitiria um trabalho contínuo dos alunos; tornaria possível a execução de uma das técnicas que mais agradou à turma (a projeção de imagens) e a quantidade de material informático presente na sala poderia ser aproveitada para a realização de esculturas e fazer parte integrante da Instalação.

A aula iniciou com um primeiro contacto dos alunos com a sala 33, e a exemplo do que se seguiu nas aulas seguintes, a disciplina de Educação Visual passou a ser lecionada neste espaço. A primeira reação da turma foi de surpresa pelo facto de a sala estar completamente desarrumada e utilizada como arrecadação.



77 | 78 | 79 | Sala 33 da EBAR

O desafio estava lançado: transformar a sala 33 num espaço de arte de modo a que os trabalhos da turma fossem expostos e o espaço físico, os equipamentos e materiais disponíveis,

fossem aproveitados. O contacto e o processo de trabalho prático na sala levaria os alunos a resolver problemas ou materializar e adaptar ideias ao espaço e objetos envolventes; em suma, estariam envolvidos na criação de uma obra ao longo do processo de trabalho.

Para motivar a turma mostrei imagens de instalações de vários artistas contemporâneos e experiências realizadas em escolas básicas e secundárias. (Anexo_C12) Debatemos o conceito de Instalação, nomeadamente a integração de várias formas de expressão artística e os diferentes modos de ser concebida: Instalação autónoma do espaço envolvente, que pode ser exposta noutra local sem perder o sentido ou a leitura; ou Instalação que se baseia e só faz sentido num dado espaço.

Após contextualizar os alunos sobre o espaço e os objetivos pretendidos deu-se início ao trabalho prático. A turma foi dividida em quatro grupos sendo distribuídas tarefas para cada um deles. A prioridade foi a limpeza do local com a remoção dos objetos que não seriam aproveitados e a distribuição e arrumação dos mesmos por tipologia em locais específicos da sala. Uma pequena sala anexa funcionou como arrecadação para armazenar tudo aquilo que não interessava, o que facilitou bastante o trabalho. Com algum espaço livre e mais estruturado foi possível ter uma perceção autêntica e funcional acerca da área disponível. No centro da sala, de estrutura retangular, existia uma mesa de madeira de dimensão considerável. Decidimos mantê-la no mesmo local para possibilitar a circulação à sua volta. A etapa seguinte foi o isolamento da entrada de luz com sacos de plástico preto para escurecer a sala. Foi proposto aos alunos que toda a sala fosse forrada de branco, tornando possível a projeção de imagens em larga escala. Alguns móveis e outros objetos que se encontravam no interior foram também forrados de branco (com papel de cenário), criando-se volumes que dinamizaram e resultaram num maior movimento na perceção visual. O material informático foi agrupado num canto específico, decidindo-se, em grupo, que seria a “matéria-prima” para a realização de esculturas ou instalações integradas no espaço.

A maioria das atividades realizadas nesta aula partiu por indicação dos professores. Os alunos adquiriram uma perceção mais acertada dos objetivos pretendidos, abrindo-se assim caminho para a livre imaginação e criação. No decorrer da aula, também por sugestão dos docentes, um grupo de alunos deslocou-se ao exterior da sala para desenhar as silhuetas projetadas no chão pelo sol. O material para a instalação começou a ganhar forma.



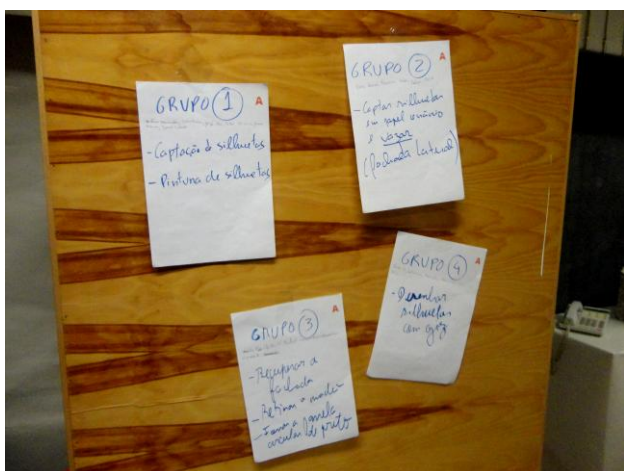
80 | 81 | 82 | 83 | 84 | Trabalho no interior e exterior da sala 33, 7ºF

Aula Nº 6 | 29 abril 2013 (Anexo_C13)

A experiência da aula anterior foi determinante para redefinir estratégias no trabalho com os alunos. A mudança de sala e a necessidade de organização e cooperação entre todos levou a que alguns alunos ou grupos não conseguissem atingir os objetivos. Para minimizar os problemas foram definidas e afixadas na parede as tarefas que cada grupo teria de desempenhar.

As tarefas foram redefinidas pelos grupos, atendendo às características dos alunos na experiência anterior. O Grupo 1 ficou responsável pelo desenho de silhuetas a partir das sombras projetadas pelo sol no chão e pintura com guache. O Grupo 2 teve a seu cargo a cobertura com papel de cenário de uma das fachadas da sala e a criação de uma composição com silhuetas para três locais específicos. As silhuetas seriam vazadas para aproveitar o fundo espelhado dos vidros. A cobertura do resto da sala e de volumes a branco, tal como o isolamento de algumas janelas a preto para impedir a entrada de luz, foram as tarefas do Grupo 3. Por fim o Grupo 4 iniciou a conceção de esculturas/instalação com o material informático, assim como algumas figuras desenhadas a giz no quadro mas envolvendo os objetos físicos.

No final da aula foi feito um balanço com todos os grupos após cada um deles ter indicado se conseguiram, ou não, realizar todas as tarefas propostas. Este processo de autoavaliação foi essencial para facilitar o desenvolvimento do trabalho e o cumprimento das regras de segurança e comportamento. Todos os critérios de avaliação foram sucintamente explicados aos alunos, sendo referida a capacidade de diversificar ideias alternativas, justificando e fundamentando essas escolhas, assim como a superação de obstáculos e os cuidados com a higiene e segurança. Foi importante para a turma entender que este trabalho, sem autonomia ou capacidade de trabalhar em grupo, não seria desenvolvido de uma forma eficaz.





85 | 86 | 87 | 88 | 89 |
90 | Trabalhos em
desenvolvimento do 7ºF

Aula Nº 7 | 13 maio 2013 (Anexo_C14)

Por vezes todo um trabalho pode ficar sem efeito quando sujeito a condicionantes ou alterações por motivos que nos são externos ou alheios. O projeto “O que nos dizem as sombras?” poderia ter tido o seu fim se não fosse nossa convicção de que todo o processo já realizado é válido e enriquecedor para os alunos, independentemente do resultado ou execução final. Condicionantes externos levaram ao abandono da sala, e conseqüentemente, ao término do projeto da Instalação.

Como afirmei, todo o processo é válido e enriquecedor para quem nele se envolve. O trabalho prático na sala 33 através da apropriação do espaço, transformação e criação de uma Instalação, além das competências desenvolvidas ao longo da UD, foi benéfico para os alunos e significativo do ponto de vista da aprendizagem e enriquecimento pessoal. A desvalorização dos

trabalhos já produzidos não estaria em causa, pois os mesmos poderiam ainda ser expostos na escola, embora num contexto diferente para o qual foram criados.

Nesta última aula, e dado o final da PES na EBAR, foi realizada uma atividade específica para os 90 minutos, dando continuidade ao trabalho até agora desenvolvido para que os alunos não prolongassem a desmotivação com o problema surgido.

O concurso “Portas Abertas”, promovido pela Fundação Eugénio de Almeida apelou à participação de todos em qualquer área artística na realização de um trabalho sobre a Inquisição. A ideia seria explorar os valores e conceitos que associamos a essa época específica na História mas que permanecem na contemporaneidade. O resultado final seria apresentado em fotografia num formato A4. O desafio lançado à turma foi simples mas desafiante: traduzir os valores/conceitos em imagens e captá-las em fotografia e vídeo através da técnica das sombras chinesas. Os próprios alunos projetariam o seu corpo, com a possibilidade da utilização de outros adereços. O objetivo final seria um filme de animação, além da seleção de alguns fotogramas para o concurso. Dado o regulamento não permitir a participação com um objeto fílmico, o mesmo seria encaminhado para outros concursos no âmbito do vídeo e artes plásticas.

A opção pela técnica das sombras chinesas deveu-se ao facto de ter sido aquela que mais entusiasmou os alunos e lhes proporcionou experiências e resultados finais com bastante qualidade. Numa só atividade seriam exploradas os efeitos plásticos das sombras através da técnica das sombras chinesas, a fotografia, o cinema de animação e a expressão dramática e corporal.

A dinamização do trabalho com todos os alunos em simultâneo exigiu uma planificação atenta e rigorosa. A aula iniciou com a visualização do sítio *online* do concurso e uma leitura do regulamento⁵⁵. De seguida foram expostas aos alunos as palavras que, estando relacionadas com a inquisição, traduzem igualmente valores e conceitos contemporâneos.

⁵⁵ Disponível em <http://www.fundacaoeugeniodealmeida.pt/forum/regulamento-portas-abertas/201.htm>, acessido a 11 de maio de 2013.



91 | Palavras-chave para o concurso “Portas Abertas”

A turma foi dividida em quatro grupos. Cada grupo escolheu uma ou mais palavras e desenhou vários registos sobre uma situação ou imagem que as representasse. A ideia era conceberem uma sequência simples de imagens que traduzissem o conceito. Os alunos recorreram aos diários gráficos, a folhas A3 e também à fotografia. Alguns sentiram a necessidade de procurar adereços na sala de aula para aproveitar as formas sugeridas na sua projeção. Os grupos, ocasionalmente, dirigiram-se ao exterior para testar a sequência planeada nas sombras projetadas pelo sol na parede ou no chão.

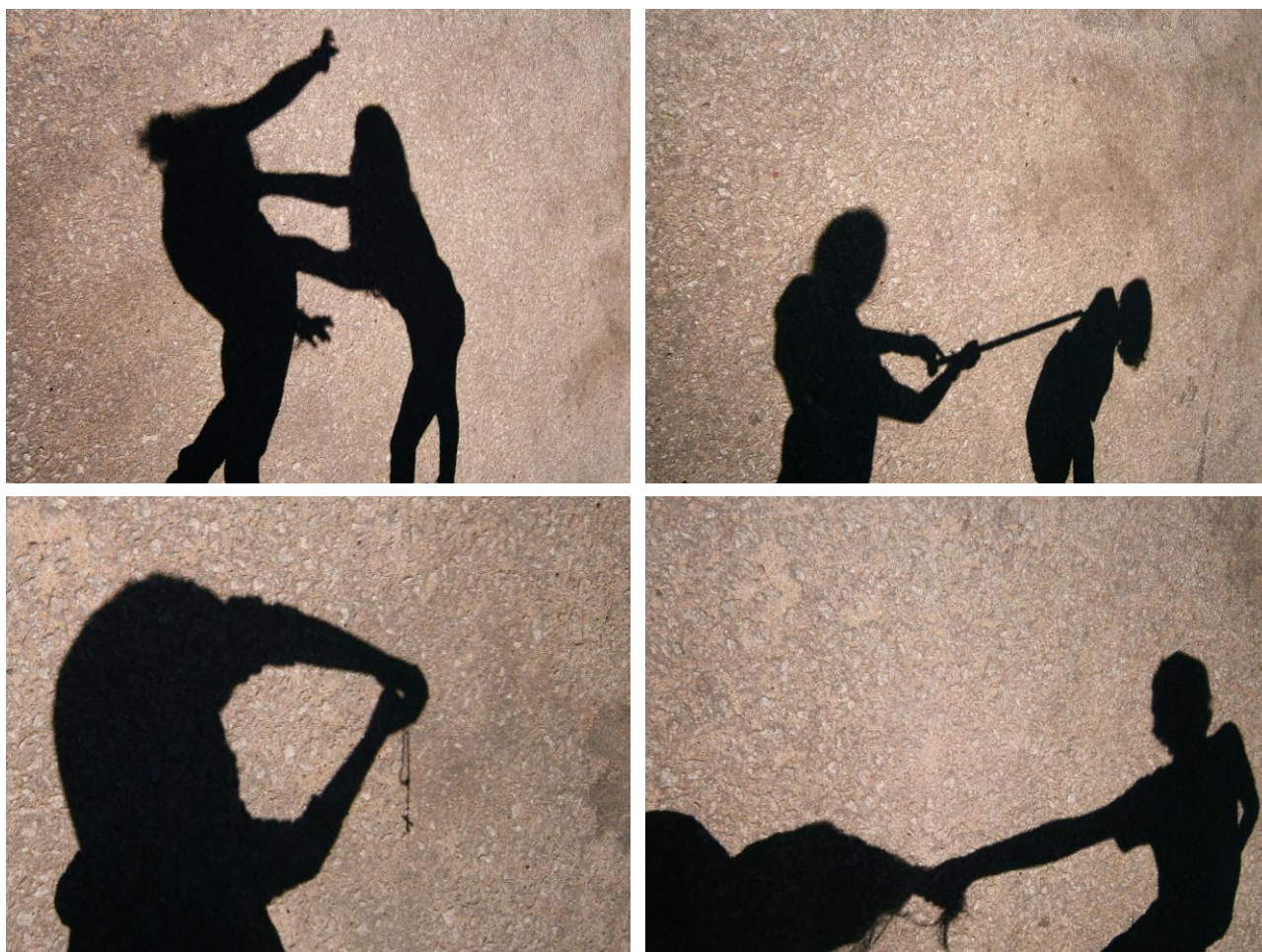
A segunda parte da aula foi dedicada à captação das imagens. Cada grupo dirigiu-se ao local de trabalho previamente montado num canto da sala e fotografou e filmou as sequências. Dado ser a segunda vez que aplicaram esta técnica, existiu mais rigor nos aspetos técnicos com a câmara (apoiada num tripé), assim como a sensibilidade às qualidades formais das formas resultantes das projeções. Foi valorizada a capacidade de superação de obstáculos e resolução de problemas, expressos na necessidade de animar pequenas sequências através do *stop-motion*. Os alunos tinham uma ideia vaga da sua execução, pelo que foram incentivados a testar as várias possibilidades. A atividade decorreu com alguma organização e método, apesar dos problemas de comportamento ainda causados pelo trabalho em grupo.

Às dificuldades sentidas na materialização das palavras em imagens, juntou-se a motivação e algumas soluções bastante criativas, abaixo apresentadas em sequências de três imagens.



92 | Sequências fotográficas para o concurso “Portas Abertas”, 7ºF

A aula foi valorizada pela presença da Professora Bibliotecária Helena Quadrado, que deu continuidade à atividade no pátio exterior da sala, ao fotografar as sombras dos alunos no chão. Também aqui cada grupo tentou criar imagens que representassem os conceitos trabalhados na aula.



93 | 94 | 95 | 96 | Sequências fotográficas para o concurso “Portas Abertas”, 7ºF

3.4 – A avaliação: critérios e procedimentos

A questão da avaliação em Artes Visuais tem sido um tema bastante discutido no âmbito da Educação Artística. As diferentes metodologias pedagógicas e os novos desafios que a escola enfrenta na sociedade contemporânea obrigaram a um repensar dos critérios, procedimentos ou instrumentos de avaliação.

Essa discussão encontra-se bem viva nas escolas, o espaço por excelência onde os vários departamentos curriculares e órgãos de gestão pedagógica procuram adaptar as necessidades atuais a um sistema de avaliação que seja justo, falível e objetivo. A postura adotada na PES na avaliação

dos alunos em cada UD centrou-se, em primeiro lugar, numa integração face aos critérios e procedimentos definidos em sede de departamento em cada escola. Devido à pouca duração da PES em cada escola, pareceu-me ser mais indicado a não existência de um desfazamento entre as minhas práticas e as das professoras cooperantes.

Os critérios gerais da avaliação de todas as disciplinas na ESVN (Anexo_B13) preveem uma avaliação em dois domínios: *conhecimentos* e *capacidades*, com um peso de 85%, e *atitudes*, com um peso inferior de 15%. Devido à reorganização da escola no mega agrupamento e a instabilidade que daí adveio, os critérios de avaliação das disciplinas do grupo das Artes Visuais encontravam-se ainda incertos pois havia sido pedida uma reformulação pelo novo departamento criado com a fusão das duas escolas. A solução foi definir os critérios de avaliação da UD "NOW YOU SEE US" de forma autónoma e responsável, como pode ser verificada na ficha em anexo. (Anexo_B14) Os mesmos seriam aplicados aquando da minha ausência da escola, no segundo e terceiro períodos.

A divisão do projeto em três fases foi respeitada na definição de critérios de avaliação dentro dos domínios *conhecimentos* e *capacidades*, com um peso de 85%. Assim, a primeira e a segunda fase correspondem à Experimentação de Técnicas e ao exercício "Quem sou eu?", com um peso de 20%. A terceira fase, relativa ao Projeto Artístico, tem um peso de 65 %. Foi acordado com as professoras cooperantes que esta fase prática do trabalho teria um peso na avaliação mais significativo por privilegiar o processo de pesquisa e investigação, a aquisição e aplicação de conhecimentos e a autonomia na execução prática do trabalho.

A primeira e a segunda fase foram divididas em três grandes critérios: *capacidade de leitura e análise de imagens* (5%); *domínio de meios de representação / competências técnicas* (10%) e *aquisição e planificação do projeto* (5%). A terceira fase foi igualmente dividida em três critérios: *conceção e planificação do projeto* (10%); *aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos* (25%) e *domínio dos meios de representação / competências técnicas* (30%).

Apesar da definição concreta da percentagem para cada um dos critérios, os mesmos podem tornar-se ambíguos e difíceis de ser auferidos. Deste modo, acordei com as professoras cooperantes que seria benéfico definir indicadores para cada critério, avaliados num grau de 1 a 5.⁵⁶ Através deste procedimento foi possível auferir uma avaliação quantitativa e objetiva para cada aluno. A definição de indicadores para os critérios do domínio das *atitudes* levou a que o mesmo fosse dividido pela *responsabilidade* (5%); *cooperação* (5%) e *autonomia* (5%). A quantificação e registo

⁵⁶ Os indicadores baseiam-se nos referenciais de avaliação definidos no programa curricular de Oficina de Artes, embora adaptados às especificidades da Unidade Didática planificada para a turma.

dos dados foram elaborados numa grelha em Excel, preenchida durante o desenvolvimento da UD. (Anexo_B15)

A quantificação dos indicadores de avaliação deu origem a resultados fiáveis e objetivos para cada aluno. No entanto, não considero estes procedimentos atos isolados na relação pedagógica com os alunos, discutidos apenas no final de cada Unidade ou período de aulas. Neste sentido, houve sempre a preocupação de promover uma avaliação e autoavaliação dos trabalhos ao longo de todas as aulas para que o aluno direcionasse os trabalhos na direção pretendida e atingisse as competências necessárias. A questão é referenciada no programa curricular de Oficina de Artes, quando sugere que os trabalhos desenvolvidos devem ser expostos perante a turma e debatida em conjunto a avaliação do trabalho, apontando caminhos para o método a ser seguido. O debate foi realizado dessa forma ou individualizado com cada aluno. Apenas deste modo a avaliação em Artes Visuais pode ter um carácter formativo, no sentido mais lato da palavra.

Os procedimentos na EBAR seguiram o mesmo processo, com a vantagem dos critérios e indicadores de avaliação serem mais objetivos e aplicados na prática pelo departamento, embora o único documento orientador geral da escola no que diz respeito aos critérios seja os indicadores de nível. (Anexo_C15) Dada a PES ter sido iniciada quase no final do 2º período, sem que tenha havido tempo e resultados concretos para uma avaliação final dos alunos, a avaliação foi da inteira responsabilidade da professora cooperante, pese embora as trocas de opiniões mantidas acerca da prestação dos alunos no início das atividades.

A avaliação na disciplina de Educação Visual na escola é realizada segundo os procedimentos do programa curricular ainda em vigor. Como foi referido anteriormente, as novas metas de aprendizagem para a disciplina não foram aplicáveis nem tomadas em consideração pelo Departamento de Expressões. Neste sentido, a avaliação em Educação Visual assumiu como referências as finalidades e objetivos do programa, definindo-se através dos parâmetros *técnicas, conceitos, processos, percepção/representação do real e valores e atitudes*.

A professora cooperante seguiu os instrumentos de avaliação previamente definidos pelo Departamento de Expressões, pelo que procurei fornecer-lhe dados e trocar ideias acerca do desenvolvimento do trabalho e atitudes dos alunos ao longo da UD. Essa troca de ideias foi mantida regularmente com os alunos nas aulas para estimular a autoavaliação. No final da última aula do segundo período os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação (Anexo_C16), onde foi registada a prestação de cada um nas atitudes e capacidades através de quatro níveis (*Não Satisfaz, Satisfaz, Satisfaz Bastante e Excelente*), tendo também a oportunidade de registar por escrito

algumas observações. No final da ficha a avaliação foi traduzida numa proposta de classificação final de 1 a 5.

3.5 – A participação na comunidade

A intervenção direta numa turma não reduz a participação do docente na vida escolar a esse campo específico. Durante a PES procurei ter um papel ativo nas dinâmicas organizacionais, assim como fomentar uma maior participação dos alunos na comunidade escolar e local.

O projeto desenvolvido na ESVN foi construído segundo esse princípio, atendendo a uma necessidade observada no contacto com a escola e com os alunos. A revelação dos alunos do 12ºD à comunidade escolar e local com o projeto “NOW YOU SEE US” diferenciou a dinâmica da turma e contribuiu visivelmente para uma melhoria da autoestima dos alunos.

Os trabalhos finais foram expostos à comunidade numa iniciativa com o mesmo nome no Mercado Municipal de Vendas Novas, após uma primeira abordagem à Biblioteca Municipal. A relação com o edifício do mercado, apto a receber exposições devido a uma zona inutilizada para a função para o qual foi construído, começou no segundo período de aulas com uma iniciativa das professoras cooperantes, que dinamizaram uma manhã de desenho ao vivo e exposição dos diários gráficos. A escolha do espaço para a exposição final veio no seguimento de uma lógica de contactos e colaboração que se revelou positiva. A proximidade do mercado à escola facilita as deslocações das turmas mesmo em período de aulas; além disso, o edifício está equipado com serviços destinados à população geral da cidade sendo por isso bastante frequentado. Estas atividades e locais para expor não estavam planificadas no PAA. Resultaram dos contactos feitos pelas professoras da turma e alunos da PES durante o ano letivo, no sentido de aproximar a turma e a escola à comunidade.

A intervenção com a comunidade escolar e local na EBAR revelou-se mais ativa e dinâmica. O projeto “O que nos dizem as sombras?” tinha nos objetivos a ocupação de uma sala através de uma Instalação; uma iniciativa que, só por si, aproximaria a comunidade à turma e à disciplina de Educação Visual pelo contato direto e interativo com a obra em questão.

Uma das soluções encontradas para o término dos trabalhos, embora não limitada pelo “fim” do projeto da Instalação, foi a participação no concurso “Portas Abertas”, promovido pela Fundação Eugénio de Almeida.



97 | Logotipo da Fundação Eugénio de Almeida e do concurso “Portas Abertas”

O concurso, destinado ao público em geral, foi promovido pela Fundação por ocasião da inauguração das novas instalações no antigo Palácio da Inquisição em Évora. Através do projeto “Portas Abertas” o Fórum pretendeu estimular a reflexão sobre as manifestações de intolerância no período da Inquisição, traduzidas em valores e conceitos que ultrapassam o contexto local e temporal. O concurso entendeu que “(...) a arte, (...) pode abrir as portas ao diálogo intercultural, base para a construção de uma sociedade mais justa, plural, tolerante e inclusiva.”⁵⁷. A participação da turma 7^ºF revelou-se positiva e enriquecedora. O trabalho de reflexão não se esgotou com a finalização do trabalho; muitas portas podem abrir-se com o contato dos alunos com as restantes obras a concurso.

A participação da turma foi concretizada na captação de imagens com a técnica das sombras chinesas projetadas em papel de cenário e na fotografia direta das sombras no chão. Está prevista a

⁵⁷ Disponível em <http://www.fundacaoeugeniodealmeida.pt/forum/>

realização de um filme de animação com as imagens captadas, que embora não se adequa às regras do regulamento do concurso, poderá participar noutros concursos a nível local e nacional. Deste modo a participação da turma em projetos exteriores à escola continuará a ser fomentada, mesmo após o término do ano letivo.

A participação na Semana da Leitura foi uma das atividades que mais contribuiu para o envolvimento na vida escolar. A iniciativa foi organizada pela coordenação da biblioteca da escola e previamente planificada no PAA. O evento, com o tema "O Mar", realizou-se na última semana de aulas do segundo período e dinamizou atividades no âmbito literário e artístico, como pode ser observado no cartaz. (Anexo_C17) Apesar de valorizado através da projeções de alguns filmes, o Cinema não se encontrava totalmente abrangido em todas as potencialidades pedagógicas. Foi proposto à Professora Bibliotecária um ciclo de cinema dedicado ao mar, sendo a seleção e divulgação dos filmes da minha responsabilidade.

O ciclo CINEMar foi composto por oito curta-metragens e exibido ininterruptamente na biblioteca durante a Semana da Leitura. As obras apresentadas em formato curta-metragem (a exceção dá-se com o filme "O Velho e o Mar"), permitiram que qualquer aluno ou professor pudesse assistir, por completo a pelo menos um filme, durante uma rápida visita à biblioteca no intervalo. Concebi dois cartazes (Anexo C18 e C19) para o evento e um folheto informativo com as sinopses de cada obra, que esteve disponível e foi distribuído aos alunos e professores.



CINE MAR

MOSTRA DE CURTA METRAGENS
SEMANA DA LEITURA | 10 a 15 MARÇO 03



BIBLIOTECA DA ESCOLA BÁSICA ANDRÉ DE RESENDE

BIG CATCH, Moles Merlo, França, 2011, 4'16"



Um pescador tenta a sua sorte no calç de uma pequena cidade. No entanto, o perigo espreita do próprio mar. Conseguirá o pescador ter uma tarde tranquila... e levar algum peixe para casa?

MUCH BETTER NOW, Philipp Comarella, Simon Griesser, Portugal/Austria, 2012, 5'56"



Encerrado no interior de um livro, um pequeno mercador de papel imagina que o livro transforma-se num imenso mar azul. As aventuras serão muitas...

BOTTLE, Kiersten Lepore, EUA, 2010, 5'25"




O mar separa duas estressadas figuras: uma de areia e a outra de gelo. Mas será também o mar o caminho para juntas-las. Uma divertida e inesperada aventura de duas figuras que tentam a todo custo humanizar-se e unirem-se para sempre.

CONSTRUINDO O MAR, Márcio Cavalcanti, Brasil, 2006, 6'17"




Um pai leva o filho cego para "ver" o mar. No entanto, quando chega ao local, o pai fica desiludido com a poluição e o estado da praia. Mas nada o vai demover de "mostrar" ao filho a beleza do mar...

HOMELESS, Yegeal Krachak, Israel, 2011




Numa praia poluída, um búzio procura uma nova casca para ser a sua "casa". O gargalo de uma garrafa de vidro partida parece ser a solução, mas tudo se complica com a chegada do rapaz que recolhe o lixo...

OKTAPODI, Quentin Marnier, Thierry Marchand, François Xavier Chausou, Emad Mokheri, Julien Bocabette, Olivier Delabarre, França, 2007, 2'26"




Um casal de polvos vive confortavelmente num aquário, até que a "polvo" é retirada à força, para ser levada para um restaurante. Mas o polvo não vai desistir de sua amada, e inicia uma perseguição sem tréguas até conseguir salvá-la...

GULP, Sumo Science at Aardman, EUA, 2011, 1'46"




Filmado com um telemóvel, o filme mostra as aventuras de um pescador em mar alto. Tudo corre bem, até que um peixe maior o leva para o fundo do oceano...

O VELHO E O MAR, Aleksandr Petrov, Simon Griesser, Rússia/Canadá/Japão, 1999, 19'56"



Um velho pescador em luta com um espadarte gigante em alto mar, numa história baseada no livro de Ernest Hemingway.

ESCOLA BÁSICA ANDRÉ DE RESENDE



Os filmes apresentados foram "Big Catch", de Moles Merlo, 2011; "Much Better Now", de Phillip Comarella e Simon Griesser, 2012; "Bottle", de Kiersten Lepore, 2010; "Construindo o

Mar", de Márcio Cavalvanti, 2006; "Homless", de Yeugeni Krachak, 2011; "Oktapodi", de Quentin Marmier, Thierry Marchand, François Xavier Chanioux, Emud Mokhberi, Julien Bocabeille e Olivier Delabarre, 2007; "Gulp", da Sumo Science at Aardman, 2011 e "O Velho e o Mar" de Aleksandr Petrov, 1999. Foi elaborado e distribuído à comunidade um folheto com todas as informações sobre o ciclo de filmes. (Anexo_C20)

A seleção dos filmes de animação e imagem real obedeceu não só ao tema, mas também a critérios relacionados com a mensagem, adaptação literária, às técnicas de animação utilizadas e à época recente de produção. O distanciamento com a animação digital mais comum, frequente nos hábitos visuais dos alunos, foi propositado para possibilitar o conhecimento de técnicas de animação alternativas que resultam em filmes visualmente diferentes e inovadores. A seleção dos filmes num DVD, a que juntar-se-á um DVD mais completo com outros filmes sob o tema "O Mar" a ser cedido à Biblioteca da Escola, constitui-se como uma ferramenta pedagógica interdisciplinar disponível a toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual o papel da Cultura Visual no ensino das Artes Visuais?

Iniciar uma prática de ensino supervisionado num Mestrado de formação de professores tendo já cumprido doze anos de ensino como profissionalizado pode ter o seu lado desmotivador mas também desafiante. Desafiante porque essa mesma experiência permite-me que tenha, inevitavelmente, um olhar diferente sobre a realidade. A experiência dá-nos ferramentas; no entanto, a imprevisibilidade das situações e de uma realidade diferente nas escolas põe-nos à prova e obriga-nos a uma permanente reflexão.

A PES, ou prática de estágio, conforme a nomenclatura de cada instituição, revelou-se bastante diferente nos dois cursos frequentados de formação inicial de professores. A situação verificada há quase quinze anos atrás no que diz respeito ao processo de socialização e aprendizagens dos alunos revelou-se distinta da encontrada na presente PES. A rápida evolução das novas tecnologias de informação e comunicação levou a alterações no processo de aprendizagem das crianças e jovens, que já não encontram na escola o local de excelência para a aquisição de conhecimentos e práticas. Nos dias de hoje os alunos chegam à escola com uma maior capacidade de acesso à informação e utilização de ferramentas digitais, já desenvolvido em casa, o que pode colocar em causa as metodologias de ensino do professor.

Esta relação com a tecnologia provoca uma imersão das crianças e jovens com o mundo das imagens, em parte influenciada também pelas mudanças em vários níveis operados pelos agentes de comunicação e informação. À escola, cabe a consciencializar-se de que a cultura dos alunos é essencialmente visual, adaptando os seus currículos e metodologias para evitar um natural afastamento em relação às aprendizagens.

Além das mudanças na sociedade acompanhei igualmente, nestes últimos dez anos, diferentes visões da educação e a conseqüente alteração de currículos e políticas educativas, fruto da alternância governamental que se verificou no país.

Nas conclusões finais deste relatório importa-me sobretudo perceber se, de facto, a noção de Cultura Visual e a sua importância no ensino em Artes Visuais foi convenientemente apreendida pelos agentes educativos.

Centremo-nos, em primeiro lugar, numa análise centrada nas duas turmas de intervenção. Os contextos diferenciados nas duas escolas no que diz respeito à idade dos alunos, maturidade, percurso escolar e motivação específica no caso dos alunos do ensino secundário (por se

encontrarem numa área de opção vocacional) oferecem-nos dados, à partida, com leitura óbvia, mas significativos do ponto de vista da análise da Cultura Visual.

A grande maioria dos alunos do 7ºF da EBAR provém dos bairros circundantes da escola mas também de freguesias mais afastadas do centro da cidade, onde o acesso à cultura ou atividades no âmbito artístico são reduzidos. A escola torna-se, por isso, o espaço privilegiado, no sentido em que proporciona aos alunos o contacto com imagens e visualidades que incorporarão nas suas referências. A visita de estudo à Coleção Berardo organizada pela professora cooperante foi planeada neste sentido; fornecer aos alunos oportunidades de contacto direto com formas diferentes de expressão artística e contribuir para o desenvolvimento do sentido crítico, estético e social. Nas primeiras aulas observadas e lecionadas foram visíveis algumas lacunas a este nível, notando-se dificuldades nos alunos em relacionar referências visuais. Os alunos do 12ºD da ESVN revelaram, desde cedo, uma situação diferente. A idade e o percurso escolar que culminou na frequência do último ano num curso específico em Artes Visuais influenciaram, em grande parte, as aquisições, conhecimentos e uma Cultura Visual desenvolvida; no entanto, as atividades usufruídas pelos alunos em Vendas Novas ligadas à arte e cultura e as próprias características dos alunos colocam-nos num espetro alargado no domínio visual. Os alunos revelaram sempre muitos conhecimentos na história das artes e da cultura; identificaram muitas vezes referências visuais contemporâneas e relacionaram-nas com ícones da história, e sobretudo, souberam refletir sobre essa relação.

As diferenças nas características dos alunos influenciaram em larga medida os resultados do projeto. Na EBAR as referências foram trabalhadas com os alunos (constituindo-se como novidade para todos), esperando-se ao longo das aulas que incluíssem no projeto referências visuais das suas próprias vivências. Ou seja, houve uma decisão, à priori, dos artistas e imagens a trabalhar, no caso Pedro Serrazina e Lourdes de Castro, esperando-se evoluir a partir daí para novas imagens e temas através da sugestão dos professores e da turma. A UD na ESVN aproximou-se de uma forma mais direta e objetiva dos modelos pedagógicos VCAE ao partir das próprias referências visuais e experiências do dia-a-dia dos alunos e incluir os conteúdos disciplinares conforme as necessidades e desenvolvimento de cada projeto na individualidade. A aposta na pedagogia crítica foi essencial para o sucesso do projeto, pois só dessa forma houve liberdade e espaço para que os alunos refletissem sobre as imagens e visualidades à sua volta num permanente processo de confrontação de valores, atitudes e análise crítica deles próprios como indivíduo ou da sociedade.

Esta questão leva-nos ao ponto seguinte destas considerações finais, também ele merecedor de reflexão por estar no centro dos atuais debates sobre Cultura Visual no ensino em Artes Visuais: os currículos. No capítulo dedicado à introdução da Cultura Visual nos currículos de Educação Visual e Oficina de Artes concluímos que os programas das disciplinas não integram de forma

objetiva uma ideia abrangente de exploração das referências visuais dos alunos embora as áreas de exploração, temas, competências ou conteúdos, conforme a especificidade de cada programa, torne possível essa integração. Ou seja, não sendo um documento fechado nem inerte, os programas possibilitam essa opção pedagógica. Apesar da análise ter se centrado nestas duas disciplinas, as conclusões são válidas para todas as disciplinas das Artes Visuais embora a História da Cultura e das Artes explore de uma forma mais direta a Cultura Visual, pelas especificidades próprias do seu currículo.

A situação verificada em algumas escolas e práticas pedagógicas dos professores de Artes Visuais levam-nos a uma situação, infelizmente, bastante diferente, menos ambiciosa e por isso, mais estável para os envolvidos. Muitos professores, qualquer que seja a disciplina na área (no ensino básico ou secundário) recorrem às referências visuais dos alunos ou afastam-se das formas de expressão catalogadas como conteúdo, viajando para novas visualidades, mas apenas como um simples recurso. Podem referir essas imagens seja qual for o seu domínio, mas não as vêm nas suas reais potencialidades pedagógicas; tendem apenas a vê-las como um recurso que surgiu na imprevisibilidade, ou não, da aula. O problema remete-nos para a questão da formação dos professores, como também foi referida no relatório. A mudança de atitude e prática pedagógica de quem ensina em Artes Visuais encontra nessa fase do percurso uma importância fundamental que não deve ser desvalorizada nem minorizada.

A planificação de uma UD (e das aulas) é a extensão natural dos currículos e programas disciplinares. É neste ponto que pretendemos centra-nos agora, refletindo de que forma foi integrada ou planificada a exploração da Cultura Visual nas duas UD definidas para a PES. A caracterização séria e objetiva das turmas de intervenção foi o primeiro fator a ter em conta; só dessa forma houve possibilidade de avançar quase do “zero” na turma da ESVN, esperando partir das referências visuais dos alunos após o primeiro exercício prático. A planificação da UD foi construída depois da primeira aula, situação inversa na EBAR, onde os nomes de Pedro Serrazina e Lourdes de Castro foram uma opção clara e justificada do docente tendo em vista os objetivos a atingir.

As planificações seguiram os programas curriculares em termos estruturais, respeitando a terminologia específica de cada um deles; no entanto, deram um maior destaque às referências visuais utilizadas nas aulas, mais do que aos conteúdos disciplinares ou áreas de exploração. Ou seja, ao invés da planificação centrar-se nos conteúdos explícitos do programa (e referir as referências visuais nas estratégias ou recursos, por exemplo), como é manifestamente mais habitual

em muitas escolas, centrou-se nas próprias referências como base de trabalho.⁵⁸ Saliente-se também a abertura do programa à imprevisibilidade através da exploração de possíveis referências visuais dadas pelos alunos ao longo da UD. A planificação previu espaço para a partilha de experiências e a sua integração ativa⁵⁹ nos projetos.

Talvez este modelo de planificação seja o exemplo de um caminho de mudança no ensino das Artes Visuais numa perspetiva da Cultura Visual, pela abertura a vários níveis que possibilita e por centrar-se nas referências visuais. Não podemos, contudo, ignorar as condições específicas da PES através da possibilidade dos mestrandos em conceber o seu próprio modelo individualizado de planificação, quando a realidade na maioria das escolas exige uma normalização e homogeneização dos documentos orientadores. As alterações resultantes dos mega agrupamentos ainda tornaram esta situação mais usual, dificultando em grande parte o caminho para uma aposta nas pedagogias baseadas na Cultura Visual.

Quando falamos em referências visuais entramos num domínio quase infinito, mas a exploração de imagens específicas nas UD, convenientemente selecionadas e com objetivos pedagógicos, deve ser um importante ponto de reflexão nesta matéria. As estratégias desenvolvidas nos projetos das duas escolas foram diversificadas. Na ESVN foram exploradas as referências visuais que os alunos recorreram, que, como se viu, faziam parte do seu dia-a-dia ou eram influenciadas por imagens icónicas na história da cultura e das artes. Num primeira abordagem essas imagens foram relacionadas com obras de artistas da arte moderna e contemporânea, mas o desenvolvimento da UD permitiu a permanente introdução de outras referências, nomeadamente as que dizem respeito ao Cinema. Pelo contrário, na EBAR, foi introduzida a obra de Pedro Serrazina e Lourdes de Castro como dois exemplos específicos do tipo de visualidades a trabalhar, sendo seguidos por outras referências no domínio do Cinema, Arte Contemporânea, publicidade, sinalética ou as próprias sombras do corpo humano projetadas no chão pelo sol. Como se viu, o estudo destas imagens saiu do âmbito das disciplinas estritamente académicas, para treinar a observação do aluno em todo o envolvimento.

A opção por determinadas imagens nunca é por acaso. As características das turmas e da organização da escola foram, claramente, também responsáveis por essa escolha. Enquanto na ESVN o projeto partiu das referências dos alunos e encaminhou-os para a construção de uma obra pessoal com consciência crítica, o projeto na EBAR pretendeu fornecer aos alunos visualidades a que não estavam habituados e ensiná-los a relacionar essas imagens com outras que podem até

⁵⁸ Nas planificações das UD este aspeto é igualmente visível na descrição das referências utilizadas, através da caracterização ou biografia, tratando-se de artistas.

⁵⁹ Por integração ativa entendemos a possibilidade das referências visuais não só poderem surgir ao longo do projeto, mas também poderem alterar o seu próprio rumo e desenvolvimento.

contatar diariamente, mas não as observem ou refletem convenientemente. A motivação dos alunos para o desenvolvimento do trabalho parece mais óbvia no primeiro caso, dado o ponto de partida ser as suas próprias imagens. Na EBAR houve o risco dos alunos sentirem um afastamento das imagens de Serrazina ou Lourdes de Castro, mas a experiência demonstrou que a novidade, desde que trabalhada com precisão e rigor pedagógico, fundamenta em parte a motivação dos alunos. Neste exemplo específico devo referir que o desconhecimento destes artistas era total para todos os alunos, assim como outras referências em outras áreas no trabalho com sombras. O desenvolvimento do trabalho prático, as anotações e registos gráficos e plásticos nos diários ou os debates proporcionados nas aulas mostraram que os alunos adquiriram novos conhecimentos e referências. E, no entanto, não deixa de ser interessante que nenhuma destas referências surge mencionada no programa curricular de Educação Visual. Não terão sido desenvolvidos os conteúdos e os objetivos por isso? A resposta negativa a esta questão centra-nos num dos paradigmas do ensino das Artes Visuais pela Cultura Visual; o de que os programas curriculares ou planificações dos professores não devem ser vistos como um documento fechado, e que é na prática pedagógica que se centra a principal mudança neste domínio.

Para finalizar, não podemos deixar de referir o Cinema. A sua importância pedagógica no processo de aprendizagem dos alunos já nos parece suficientemente estudada e fundamentada pela academia, além de ter sido consecutivamente provada em projetos em contextos educativos formais ou não formais em vários países.

As implicações no processo educativo e a visão contemporânea do seu reconhecimento como forma de expressão ideal para fomentar a literacia das imagens na sociedade atual enquadram o Cinema num território privilegiado da Cultura Visual. Só o Cinema reúne várias visualidades nas mais diversas artes e campos. A multiplicidade de conteúdos que pode conter tornam-no um objeto de carácter pedagógico e interdisciplinar, com a vantagem de absorver, muitas vezes, os temas e problemas da contemporaneidade que afetam as crianças e jovens. Motivos mais do que suficientes para colocarem o Cinema como área fundamental no domínio da Cultura Visual.

Os projetos elaborados no âmbito dos sistemas de ensino europeus ou americanos⁶⁰ demonstram esta consciência ao apostarem no estudo do Cinema não só para desenvolver nos alunos competências no domínio prático da utilização funcional de imagens, mas também para fomentar a leitura e interpretação de imagens com consciência crítica e social. No fundo, é um dos principais objetivos do ensino através da Cultura Visual. Enquanto continuar a ver o Cinema como

⁶⁰ As experiências da utilização do Cinema na educação foram desenvolvidas pelos sistemas de ensino público de Espanha ou França há mais de 20 anos. Em Portugal, além dos projetos a nível regional, encontra-se em estudo e experiência-piloto o plano Nacional de Cinema.

um recurso quase extracurricular, e numa perspetiva mais abrangente, a própria Cultura Visual, e não os enquadrar objetivamente nos currículos ou nas estratégias de gestão pedagógica das escolas, a Cultura Visual continuará desfasada daqueles a quem mais importa contactar: as crianças e jovens.

FONTES E REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ABRANTES, Paulo (2003). *Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade* In Sociologia, problemas e Práticas, nº 41, 2003, pp. 93-115.

BANDA, Daniel; MOURE, José (2008). *Le cinema: naissance d'un art: 1895-1920*. Paris: Flammarion.

BISHOP, Claire (2008). *Installation Art, a Critical Histor*. Londres: Tate Publishing.

CARVALHO, Rómulo de (2008). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CHARREÚ, Leonardo (2011). *Entre a possibilidade de se “ensinarem” as artes visuais e a necessidade imperativa de se conhecerem as novas culturas infanto-juvenis que hoje “habitam” a escola* In Revista portuguesa de Educação Artística (1), pp. 37-44.

CLAREMBEAUX, Michel (2010). *Educación en cine: memoria y patrimonio* In Comunicar, 35; XVIII Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, nº35; vol. XVIII; época II. Andalucía.

DAYRELL, Juarez (2007). *A escola «faz» as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil* In VIEIRA, Maria Manuel (org.) Lisboa: ICS: Imprensa de Ciências Sociais.

DONDIS, Donis (2003). *A Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes.

DUNCAN, P. (2002). *Clarifying visul culture art education*. Art Education, v.56, nº 328, p.6-11.

Educação artística e cultural nas escolas da Europa, Agência de execução relativa à Educação, Audiovisual e Cultura (2010) Lisboa: GEPE, Gabinete de estatística e planeamento da educação, Ministério da Educação.

FÉLIX, Pedro (2011). *O cinema na escola. Estudo de caso: a disciplina de opção de Cinema no 3º ciclo, no Algarve. Percurso e efeitos no tempo*. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve. Tese de Mestrado (versão policopiada)

FINGER, Brad; WEIDEMANN, Christiane (2011). *50 Contemporary artists you should know*. Munique: Prestel

FREEDMAN, Kerry (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum aesthetics and the social Life of Art*. Nova Iorque: Teachers College Press, pp 116-117.

GARDIES, René (org.) (2007). *Compreender o Cinema e as Imagens*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.

GERVEREAU, Laurent (2007). *Ver, Compreender, Analisar as Imagens*. Lisboa: Arte & Comunicação, Edições 70, Lda.

GIL, Isabel Capelo (2001). *Literacia Visual: estudos sobre a inquietude das imagens*. Lisboa: Arte & Comunicação, Edições 70, Lda.

- GOMBRICH, E. H. (1995). *Arte e Ilusão. Um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- HERNANDEZ, Fernando (2011). *La cultura visual como invitación a la deslocalización de la mirada y reposicionamiento del sujeto*. Barcelona: Universidade de Barcelona.
- HUYGHE, René (2009). *O Poder da Imagem*. Lisboa: Arte & Comunicação, Edições 70, Lda.
- MILLET, Catherine (1997). *A Arte Contemporânea*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MIRZOEFF, Nicholas (2011). *What is Visual Culture? The Visual Culture Reader* (2nd ed.)
- MITCHELL, W. J. T. (2003). *Mostrando el ver: Una crítica de la cultura visual*. Madrid: Revista Estudios Visuales # 1
- READ, Herbert (2001). *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- REYA BATISTA, Vitor (1997). *Contributos para uma pedagogia da comunicação*, In Tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem. A escola e os media; 6. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. (2006). Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.
- SOUSA, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1º volume*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- VILAS BOAS, Armando (2010). *O que é a cultura visual?*. Porto: AVB.

REFERÊNCIAS online

- ANDERSON, Laurie (2009). *The Art Education 2.0 Manifesto: Exploring the Implications of Web 2.0 for Art Education* In <http://www.artjunction.org/archives/manifesto.pdf>
- Currículos e programas do Ensino Secundário*, Direção geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, In <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>, (acedido em 15 janeiro 2012)
- GARRET, Almeida (1829) *Da Educação – v .[1ª ed.]* – Londres: Sustenance e Stretch, disponível em <http://purl.pt/2>
- SARDELICH, Maria Emília (2004) *Leitura de Imagens, Cultura Visual e prática educativa*. Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA, In *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128 maio/ago. 2006 In <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf> (acedido em 12 de janeiro 2012)

<http://jornal.publico.pt/noticia/26-11-2010/se-leonardo-da-vinci-fosse-vivo-estaria-apaixonado--pelo-cinemaentrevistamartin-kemp-20690460.htm>, acedido em 20 março 2012 (*Já não se encontra disponível online*)

<http://www.artjunction.org/archives/manifesto.pdf>

<http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>
www.prezi.com

<http://www.fundacaoeugeniodealmeida.pt/forum/regulamento-portas-abertas/201.htm><http://www.fundacaoeugeniodealmeida.pt/forum/>

<http://www.cm-evora.pt/>

<http://www.cm-vendasnovas.pt/>

<http://www.es-vendasnovas.edu.pt/>

<http://www.ebandreresende.pt/>

<http://leituras-e-olhares.blogspot.pt/>