



MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Um Desenho no (In)determinado.

Um Olhar Sobre a Disciplina de Desenho em Torno de Uma Experiência de Estágio

Fábio Silva Santos

M

2021



Mestrado em ensino de artes visuais no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

Fábio Silva Santos

Um Desenho no (In)determinado

Um Olhar Sobre a Disciplina de Desenho em Torno de Uma Experiência de Estágio

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário sob orientação da Professor Doutor Tiago Barbedo Assis e da Professora Cooperante Cristina Pires, da Escola Artística de Soares dos Reis, no Porto.

Porto, 2021

RESUMO

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, é o culminar de toda uma reflexão elaborada em torno do meu estágio pedagógico, realizado na Escola Artística de Soares dos Reis. Os textos que aqui se apresentam refletem, em primeira mão, a minha experiência na docência, carregando também o peso dos conflitos interiores com que me debati, quando confrontado com este vulto que é a escola de ensino artístico especializado.

A expressão “um desenho no (in)determinado” remete-nos para o ensino pela arte, para o paralelo entre o insumo da figura que ensina e o que o conjunto de alunos vivencia, no meio escolar.

Através do ensino do desenho foi-me possível compreender a importância desta ferramenta enquanto promotora de experiências, do que é mundano e do que é artístico, do desenvolvimento cognitivo, e da sua notável e justificada interferência nas dinâmicas do ensino, e até da escola.

Partimos de um quadro teórico de reflexões, que de uma forma abrangente, se traduz numa das ideias que o projeto educativo escolar evidenciou: o “saber ver” e o “saber fazer”. Estes conceitos estão na origem das inúmeras dúvidas sobre o desafio de ser professor, sobre a matéria que compõe esse que é o guia dos alunos, sobre a sua influência e peso no desenvolvimento destes, e a sua responsabilidade, oportunidade, de apontar os primeiros passos no caminho da construção da sua essência.

O contexto é a sala de aula, enquanto campo de investigação e de exercício de experimentação. Este estágio numa turma de 10ºano, na disciplina de desenho, permitiu-me construir um saber a partir das memórias dos alunos, permitiu-me relacionar conhecimentos anteriormente adquiridos sob a óptica da minha própria experiência vivida, discernindo e trabalhando individualidades, atribuindo-lhes significado, influência, ou seja, relacionando-as, produzindo entendimento.

Palavras-chave: escola, desenho, (in)determinado, saber ver, saber fazer, ensino, artístico, estágio, professor, reflexão, experiência.

RESUMÉ

Le présent rapport, rédigé dans le cadre du Master en Enseignement des Arts Visuels, est l'aboutissement de toute une réflexion développée autour de mon stage pédagogique, effectué à l'Ecole Artistique de Soares dos Reis. Les textes présentés ici sont le reflet direct de mon expérience de l'enseignement, et portent également le poids des conflits intérieurs qui m'ont accablé face à l'école d'art spécialisée.

L'expression "un dessin dans l'(in)déterminé" nous ramène à l'enseignement par l'art, au parallèle entre l'apport du personnage qui enseigne et ce que le groupe d'élèves vit dans l'environnement scolaire.

A travers l'enseignement du dessin, il m'a été possible de comprendre l'importance de cet outil comme promoteur d'expériences, de ce qui est banal et de ce qui est artistique, du développement cognitif, et de son interférence notable et justifiée dans la dynamique de l'enseignement, voire de l'école.

Nous partons d'un cadre théorique de réflexion qui, de manière globale, se traduit par l'une des idées que le projet éducatif de l'école a mises en évidence : " savoir voir " et " savoir faire ". Ces concepts sont à l'origine des innombrables doutes sur le défi d'être enseignant, sur la matière qui compose ce qui est le guide des élèves, sur son influence et son poids dans leur développement, et sur sa responsabilité, opportunité, d'indiquer les premiers pas sur le chemin de la construction de leur essence.

Le contexte est la salle de classe, en tant que champ d'investigation et d'expérimentation. Ce stage dans une classe de seconde, dans la discipline du dessin, m'a permis de construire un savoir à partir des souvenirs des élèves, m'a permis de mettre en relation des connaissances précédemment acquises du point de vue de ma propre expérience vécue, en discernant et travaillant les individualités, en leur donnant du sens, de l'influence, c'est-à-dire en les mettant en relation, en produisant de la compréhension.

Mots clés: école, dessin, (in)déterminé, savoir voir, savoir faire, enseignement, artistique, stage, professeur, réflexion, expérience.

ABSTRACT

This report, created as part of the Masters in Visual Arts' Education, is the closure of the reflection that came about during my internship, at Soares dos Reis Artistic School. These texts represent a first hand account of my experience in the role of a teacher, carrying the weight of the inner conflict I've debated when confronted with the figure of the specialized artistic school.

The expression that titles this report, "drawing the (un)determined" is a path to thoughts on the education of art, for art, and the parallel between the input of the teacher figure, and what the student group experiences, within the school.

Teaching drawing made it possible for me to understand the weight and importance of this tool as a promoter of experiences, mundane and artistic, of cognitive development, and it's remarkable but justified interference in the dynamics of teaching and even of the school as a whole.

We depart from a theoretical thought board, translating into one of the ideas this educational project brought up: "knowing how to see" and "knowing how to do". These concepts are at the source of many doubts regarding the challenge of being a teacher, the matter that composes this person that is the students' guide, the influence and the weight the teacher has on their development, and the teacher's responsibility and opportunity to point the first steps on the path to building themselves.

The context is the classroom, as an investigation field and space for the exercise of experimentation. This internship, with a 10th grade class teaching drawing, allowed me to build a knowledge that starts from the students' memories, leaving space to relate knowledge acquired from previous life experience, understanding and working individualities, attributing meaning, influence, by relating and giving them meaning.

Keywords: school, drawing, (un)determined, knowing how to see, knowing how to do, teaching, artistic, internship, professor, reflection, experience.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por todo o esforço, apoio e dedicação. Obrigado por sempre acreditarem em mim e por me auxiliarem em todos os passos da minha vida.

A ti, Teresa, minha companheira de vida e de todas as horas, obrigado pela compreensão, pelas horas em que percebeste as minhas ausências, em que me motivaste, em que acalmaste as minhas dúvidas e preocupações. Obrigado pelo amor e carinho incondicionais.

Aos meus amigos que me apoiaram nesta etapa e compreenderam as minhas faltas.

Aos meus colegas de MEAV, pelas conversas, ensinamentos e experiências que partilhámos, nestes últimos anos.

À professora Cristina Pires, pelo tempo de estágio tão agradável, que me proporcionou na Escola Artística Soares dos Reis, no Porto. Obrigada pelas conversas, conselhos, cumplicidades, e tantas histórias, que levo comigo.

Por fim, ao meu orientador, o Professor Doutor Tiago Barbedo Assis por todas as conversas, dúvidas e reuniões onde o seu contributo tornou possível a realização desta etapa bem como o enriquecimento do meu conhecimento.

À Universidade da Beira Interior, na Covilhã, pelo meu percurso académico, com o curso de Arquitetura, e agora à Universidade do Porto por me permitir a realização de mais uma etapa agora na FPCEUP e na FBAUP.

SÍMBOLOS, ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS

EASR - Escola Artística de Soares dos Reis

FCT - Formação em contexto de trabalho

FPCEUP - Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

FBAUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

LBSE - Lei de bases do sistema educativo

MEAV - Mestrado em Ensino de Artes Visuais

PAA - Prova de Aptidão Artística

PEE - Projeto educativo escolar

PT - Projeto e tecnologias

PNA - Plano Nacional das Artes

ÍNDICE

<i>RESUMO</i>	4
<i>RESUMÉ</i>	5
<i>ABSTRACT</i>	6
<i>AGRADECIMENTOS</i>	7
<i>SÍMBOLOS, ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS</i>	8
<i>ÍNDICE</i>	9
<i>ÍNDICE DE IMAGENS</i>	11
<i>ÍNDICE DE APÊNDICES</i>	12
<i>INTRODUÇÃO</i>	13
O PONTO DE PARTIDA, AS PRIMEIRAS INTERROGAÇÕES	17
NA ESCOLA EM BUSCA DE RESPOSTAS	20
EASR - ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO	25
OS MOLDES DA ESCOLA	30
PROJETO EDUCATIVO ESCOLAR (PEE)	32
O (IN)DETERMINADO. À PROCURA DE UM DESENHO	34
ENTRE DILEMAS DO “SABER VER” E “SABER FAZER”	34
OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO PELA ARTE	35
OS “RISCOS” DA ARTE NO ENSINO	38
SUBMISSÃO NUM PERFIL	42
À PROCURA DE UM DESENHO	47
O ERRO COMO A (IN)DETERMINAÇÃO DO “FAZER”	54
(IN)DETERMINAÇÃO DOS MODOS DE VER	56
“AFINAL FAZ OUTRAS COISAS” - O ATELIER NA ESCOLA - VIV'A SOARES 2020	60
VISITA A SERRALVES	63

CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA EM DESENHO	67
ESPAÇO DE PENSAMENTO	67
A PLANIFICAÇÃO	71
A PERSPETIVA DO DESENHO	73
ENTRAR NO ESPAÇO	77
CONSTRUIR O MEU ESPAÇO	78
SÍNTESE REFLEXIVA DAS AULAS LECIONADAS	80
A ESCOLA EM CONFINAMENTO	82
A INDETERMINAR	84
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	85
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	88
APÊNDICE 1 – PROPOSTA DE TRABALHO DESENHO A 10º ANO	94
APÊNDICE 2- PLANIFICAÇÃO DAS DINÂMICAS	98
APÊNDICE 3- APRESENTAÇÃO NA SEMANA VIV'A SOARES	99

ÍNDICE DE IMAGENS

Fig. 1 – “Não é incrível tudo o que pode ter dentro de um lápis?”, Quino consultada a 9 outubro 2021 em: < https://blogln.ning.com/profiles/blogs/o-que-cabe-dentro-de-um-l-pis-quino >	19
Fig. 2 - Archigram - Peter Cook, Dennis Crompton & Ron Herron. (1968) Instant City consultada a 11 outubro 2021 em: < https://aegis-education.com/archigram/ >	24
Fig. 3 - Portão de entrada da Escola Artística Soares dos Reis, < https://parque-escolar.pt/docs/escolas/publicacoes/001-3020.pdf >	29
Fig. 4 - Fábio Santos, Laboratório de serigrafia, foto de Dezembro de 2019	31
Fig. 5 - Áreas, conteúdos e temas (10º, 11º e 12º anos) consultado no Programa de Desenho A 10ºano. Ministério da Educação	48
Fig. 6 - <i>Frame</i> “En rachâchant” (1982), de Danièle Huillet e Jean-Marie Straub< https://www.youtube.com/watch?v=WooTNUBm3sU >	57
Fig. 7 - A chave dos sonhos, 1930 de René Magritte consultada a 5 outubro 2021 em: < https://casavogue.globo.com/MostrasExpos/Arte/noticia/2013/10/moma-ny-surrealismo-rene-magritte.html >	58
Fig. 8 – Esquiços, Solo Atelier, 2019	61
Fig. 9 – Imagem virtual, Solo Atelier, 2019	62
Fig. 10 – Exposição Paula Rego, Museu de Serralves, fotografia, Janeiro de 2020	65
Fig. 11 – Desenhos de alunos, Jardins de Serralves, 10º ano turma 9, Janeiro 2020	66
Fig. 12 – Desenhos de aluno (1º momento do 1º exercício da dinâmica)	73
Fig. 13 – Fábio Santos, Salar de Uyuni, Bolívia, fotografia, 2013	74
Fig. 14 – Desenhos de alunos (2º momento do 1º exercício da dinâmica)	75
Fig. 15 – Desenhos de alunos (2º exercício da dinâmica)	77

Fig. 16 - Desenho A2 de perspectiva de um espaço escola, resposta à proposta de trabalho anexo A, 10º ano turma 9, Desenho A, fotografia, EASR, Janeiro 2020	78
Fig. 17 - Desenho A2 de perspectiva de um espaço escola, resposta à proposta de trabalho anexo A, 10º ano turma 9, desenho A, fotografia, EASR, Janeiro 2020	79
Fig. 18 - Desenho A2 de perspectiva de um espaço escola, resposta à proposta de trabalho anexo A, 10º ano turma 9, desenho A, fotografia, EASR, Janeiro 2020	79

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 - PROPOSTA DE TRABALHO DESENHO A 10º ANO	95
APÊNDICE 2- PLANIFICAÇÃO DAS DINÂMICAS	98
APÊNDICE 3- APRESENTAÇÃO NA SEMANA VIVA 'SOARES	90

INTRODUÇÃO

Este relatório resulta, não só, dos conhecimentos que adquiri durante o mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEAV), lecionado pela Universidade do Porto através da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e da Faculdade de Belas Artes, como também pela minha passagem na Universidade da Beira Interior (2009-2014), no âmbito da minha formação inicial em Arquitetura. Partindo das minhas reflexões, e do estudo desenvolvido, que me despertou muitas inquietações enquanto estudante da disciplina de desenho, sobre as quais ainda hoje me questiono. Como ensinar pessoas, que ainda estão num processo de autoconstrução, a desenhar?

Um Desenho No (In)determinado, Um olhar sobre a disciplina de desenho em torno de uma experiência de estágio, cume de reflexões, preocupações e problemas encontrados ao longo do estágio Pedagógico

Parto da minha realidade, da minha perspetiva e das minhas inquietações relativas à escola, enquanto espaço promotor de discursos que são plenos de desejos de "futuro". Para avançar com a minha reflexão neste relatório debruço-me, sobretudo, sobre a minha experiência enquanto professor estagiário na Escola Artística Soares dos Reis (EASR), pela particularidade do processo da minha integração na estrutura e na comunidade escolar, que se revelou como sendo o contexto ideal para o desenvolvimento do trabalho de campo.

As reflexões apresentadas resultam de inúmeras incertezas que foram surgindo, que continuam a surgir, a todo o passo deste percurso que fui traçando ao longo dos últimos meses. Incertezas que aqui exteriorizo, personificando pensamentos e inseguranças às quais não vejo o fim.

Assola-me também a tensão que nasce desta transição: o passo dado fora do mundo profissional, para retomar ao meio académico. Este momento no tempo coloca-me como protagonista de um novo cenário, carregado de procuras, dado a uma nova rotina, uma outra postura exigida enquanto

profissional. Este reencontro com o passado, o ser, e estar dentro da aula, neste novo papel que é de atuação, remata o cruzamento de interações que, na minha consciência, põe em relevo, mais que nunca, a influência do papel do professor no percurso do aluno.

Dessas tensões decidi cerzir a minha reflexão ao ensino e ao estudo, na disciplina de Desenho. A minha experiência pedagógica, transportada neste relato, proporcionou-se como um culminar do exercício persistente de questionar e consolidar visões: o meu percurso até à data, tem sido pautado pela busca destas respostas, do que significa o ensino do desenho, e quais os contornos de atuação que a disciplina assume, tanto mais quando falamos de uma escola de referência do ensino artístico profissional especializado: a Escola Artística de Soares dos Reis. Que peso traz a escolha de aprender Desenho, quais as expectativas? E quão maiores são, quando o aluno procura fazer parte da instituição que é a EASR? Neste sentido, inicia-se o relatório questionando os processos de ensino e aprendizagem, como *“Um desenho no (in)determinado”*. Aqui apresenta-se uma introspecção crítica de todo o percurso percorrido até ao momento, no qual recorrentemente insurgem retóricas interiores de como *“posso eu falar de desenho?”*. E mais dúvidas crescem quando falamos sobre o processo de aprendizagem, o ensino, os exercícios propostos, as estratégias utilizadas, as orientações dadas em contexto de aula, com o inevitável separar do que correu *“bem”* e do que correu *“mal”*.

Deste modo, o relatório organiza-se entre as matérias que se desenvolvem dentro do espaço da escola, e o universo que o desenho tolera nas suas múltiplas e diversificadas formas de expressão artística, criando uma tangente daquilo que é o “saber ver” e o “saber fazer”¹, ideia chave do ensino artístico praticado pela EASR. Seguindo esta ideia, a figura do professor depara-se com inúmeras oportunidades e momentos de aprendizagem, que fazem desabrochar um olhar crítico, que não se contenta com uma única possibilidade de “saber”. O primeiro destes momentos

¹ Expressão usada nos folhetos dos cursos 2018 /2019 da EASR.

aponta a estabilização (não estabilizando) do quadro teórico/investigativo justaposto à chegada à escola, à análise do trabalho dentro da Escola Soares dos Reis e dentro da aula e como ele foi gerido pela professora orientadora; segue-se a minha primeira experiência como aprendiz nos dilemas que me foram co-designados, as expectativas frustradas nas demais incertezas, os alicerces de como ensinar o desenho tendo em conta os “modos de ver” de cada aluno. Analiso, em retrospectiva, o meu trabalho de procura de experiências intra e extra sala de aula; a minha tentativa de construir a aula com os alunos como matéria prima, trazendo um objecto do seu âmbito pessoal/casa para o espaço público/aula. O ponto de viragem dá-se com a primeira intervenção “O atelier na escola – Viv’a Soares 2020” onde apresento um outro lado desconhecido do professor estagiário, que “afinal faz outras coisas”. Num segundo momento, ali(en)adas a uma prática e toda a construção da dinâmica que pensei, surge o (in)determinado, na minha conclusão ainda repleta de perguntas; o fim do relatório é um validar das minhas convicções de que o papel do professor se dobra e desdobra entre o ensinar, o aprender e o contribuir.

Apresentados os moldes em que a proposta expõe a problemática da organização do trabalho do professor, e discute alguns obstáculos à sua implementação, propõe-se uma análise do meu desempenho no decorrer das propostas que fui apresentando, quando tive oportunidade de lecionar autonomamente, no âmbito do estágio realizado na turma de 10º ano da Escola Artística Soares dos Reis.

No fim das minhas dúvidas interiores começa o desenlace destas várias noções que me ajudaram, ao longo do estágio e até mesmo no momento do elaborar deste relatório, a compreender e organizar aquela que é a minha abordagem ao ensino do desenho.

Inspiro-me e apoio-me nas palavras de Mário Bismarck (1959) no que toca ao saber separar a acção de desenhar (e a possibilidade sequer de ensinar a fazê-lo) do handicap que é a expectativa de desenhar arte, e o exercício de ver com raiz na realidade, uma visão transportada, com a

capacidade de tornar aquele que vê num participante naquilo que vê, bebendo das palavras de John Berger.

Acto contínuo ao ensinar a desenhar e ver, é a oportunidade de agir como um agente nivelador das desigualdades que se manifestam e têm potencial de exacerbar na instituição da escola; esta noção surge com grande peso vinda do meu próprio conflito interior, da minha experiência, e encontro-a reflectida nas palavras de Rancière (1940) e Bourdieu (2002), quando o assunto é a escola de igualdade de oportunidades.

É nestas duas facetas que se desdobra o meu trabalho neste estágio: a faceta do professor que é munido de sabedoria a partilhar, de técnica e especificidades, de história e de actos concretos, que caminha nos mesmos passos que o professor pessoa, investido na procura da igualdade, no depositar em cada um a mesma intenção, o mesmo investimento, sem perder individualidade de cada aluno.

O PONTO DE PARTIDA, AS PRIMEIRAS INTERROGAÇÕES

Este estágio pedagógico teve início a 25 de Setembro de 2019 na Escola Artística Soares dos Reis. Nessa manhã, a escassos minutos das 10 horas, o professor orientador Doutor Tiago Assis e eu aguardávamos no átrio da escola o encontro com a professora cooperante Cristina Pires. Feitas as apresentações e depois de uma breve conversa sobre a escola, pejada de curiosidade e dúvidas, fui posto a par do horário e das disciplinas que a professora lecionava.

Durante este período pude seguir de perto as aulas de desenho, lecionadas pela professora Cristina, à turma E do 10º ano, como disciplina integrante dos cursos artísticos especializados. Fui também envolvido em várias atividades letivas proporcionadas pela EASR aos seus alunos.

No primeiro dia em que assisti a uma aula, a pedido da professora Cristina, cada um de nós (eu e o meu colega de estágio, David) fez uma breve apresentação, incluindo breves pontos sobre a nossa formação. Apercebi-me que os alunos demonstraram curiosidade, interesse, em perceber em que consistiria este acompanhamento da turma.

A professora cooperante incentivou-nos, desde o primeiro momento, a desenvolver uma postura participativa e interventiva na sala de aula, partilhando connosco, de forma generosa, o seu espaço de docência.

Estas primeiras aulas, a que tive o gosto de assistir, foram preponderantes na decisão de focar todo o meu trabalho em torno da disciplina de Desenho, neste âmbito de estágio pedagógico

Destes primeiros momentos, neste papel diferente dentro do universo da sala de aula que me é tão familiar, revivo a antecipação que se faz sentir em torno da folha de desenho; a notória necessidade que o estudante sente em partilhar com os outros a sua experiência, como suporte e aquisição permanente de noções da sua realidade. Relembro, em particular, o exteriorizar do modo como observa o mundo que o rodeia, manipulando a

matéria, e procurando a forma própria de imprimir as suas ideias. Esses momentos transportaram-me para a representação mais literal das palavras de Stern, que “Quando a criança pinta, o mundo encolhe-se até às dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo.” (1974, p.59).

Esta manifestação em torno da folha de desenho semeou em mim, como futuro professor, uma angústia refletida de um hábito profissional onde o ato de pensar o desenho, e desenhar, raramente confronta com a barreira da realidade de uma sala de aula. Esta reflexão pergunta-me como posso eu, quando confrontado no deambular na sala de aula, no papel da docência, eu comentar ou falar com pensamento e em análise, o que os alunos exprimem sobre as folhas.

Quando releio o diário de bordo, destaco o peculiar modo como a professora cooperante dialoga com cada um dos seus alunos. Cada um desses momentos transporta-me à minha própria experiência, aos professores que me marcaram, que deixaram uma impressão indelével no meu percurso enquanto aluno, agora com o desejo de ensinar. Essas memórias, que constantemente me interpelam, são produto da ânsia de respostas que o presente documento procura representar; o que serei eu, Fábio, como professor? Aos poucos procuro um lugar. Círculo pela sala, observo, paro e escuto. Sobre o que falam os alunos? E o que disse eu, no lugar deles? Quais as coisas que encontrava para gostar, em cada um dos meus professores, quais as disciplinas que mais despertaram o meu interesse e a minha vontade, incessante, de aprender?

Neste elencar de perguntas, faço uma recorrente introspectiva às disciplinas em que mais prazer me davam, aquelas em que queria realizar com afinco as tarefas propostas, em que estava mais atento, em que mais participava e em que tirava as melhores notas. Nessas notas mentais estão sempre nítidos os professores que olhavam para mim como alguém, como pessoa com interesses, pensamentos e objetivos, e não como mais um mero aluno. Creio que o que aproxima o professor dos alunos é a empatia e a

abertura, o saber ouvir, o tratar cada aluno como o ser pensante. Claramente é esta a imagem em que me revejo enquanto estagiário e futuro professor.

Com a naturalidade do desenrolar do estágio aproxima-se a inquietação da prática da aula. Interoguei-me sobre o tipo de aula que iria desenvolver e que temáticas iria abordar. Mais uma vez decidi partir da minha experiência pessoal e profissional. O tema sujeito a planeamento e intervenção nas aulas que desenvolvi, o qual abordarei mais à frente, foi de encontro à minha observação dos alunos e das suas dificuldades em realizar exercícios de observação e de traço rápido. Assim, considera-se que a temática geral partiu da realidade do desenho na sala de aula e dos diferentes modos como os alunos se relacionavam com este discurso e prática, não só do ponto de vista do que desenhavam em função dos exercícios exigidos (especialmente no contexto de fim do ensino secundário ou “trabalho final”), mas sobretudo em termos das possibilidades e/ou modalidades de desenho que poderiam ensaiar no contexto das suas aprendizagens.

Além de se procurar perceber qual o lugar que o desenho ocupa na formação e na aprendizagem do aluno, quer pelo lado social e cultural, quer pelo lado técnico, pretende-se também explorar o exercício do desenho e de tudo o que se encontra inerente às práticas do desenhar, como o nomear e o treinar dos possíveis traços e linhas, cujos procedimentos fomentaram a minha proposta de intervenção didática.

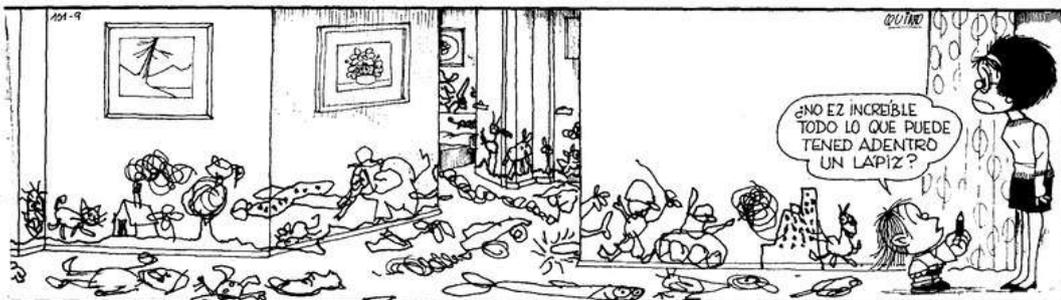


Fig.1- Não é incrível tudo o que pode ter dentro de um lápis?”, Quino

NA ESCOLA EM BUSCA DE RESPOSTAS

O papel de quem assiste ao espaço da escola, como professor estagiário, leva-me a perceber os obstáculos² que demarcam nesta nova condição de um “fazer educativo”. Ao mesmo tempo, motivam vários desafios auto impostos na busca de caminhos e práticas, que me permitam trabalhar a minha influência sobre estes que serão “sujeitos de sua própria educação” (PEIXOTO & ARAÚJO, 2012, p. 257).

O problema desta indagação surge da minha procura por respostas às contradições que traria comigo, e que se materializam agora, mais que nunca, neste meu papel de aproximação ao mundo da docência. É assim que, partindo da minha vivência, busco aprofundar na escola a premissa que “Cabe ainda observar que a escola, a instituição escolar ocupa um espaço nas vivências e experiências de sociabilidade [...] que se interlaçam com suas experiências pessoais, familiares e de cunho privado (sua casa, sua família), o que faz com que esse espaço (escola) se torne íntimo para ela.” (MARQUES et. al, 2014 ,p. 5631) Neste sentido, podemos até supor que o espaço escolar se configurou como protetor, e não ameaçador. Em que a escola tal como a conhecemos faz parte do nosso íntimo. Pretendo com isto propor que, “nós”, como indivíduos, somos criadores e propagadores da instituição que é a escola, na forma como manifestamos a necessidade de falar sobre ela. Nesta imagem a escola é preferida como entidade socializadora, que deve incorporar as diversas culturas, potenciando esse ambiente de integração social onde é possível a todos que manifestem os seus ideais sem medo da exclusão pela cultura a que pertencem, um local onde esta divergência de culturas é fator enriquecedor.

Quando foco o meu olhar sobre o espaço escolar e sobre os sujeitos, procuro uma metodologia de trabalho que beba da sua importância enquanto instituição, que é magistral, ferramenta maior na preparação dos jovens para

² Ao longo deste relato o termo “dilema” “problemas” é intermutável com o termo “obstáculo”, para definir tudo aquilo que constitui alguma parte das incertezas que vivi com a escola.

o seu percurso pessoal e profissional. Porque se trata de um espaço onde os jovens interagem com os seus pares, mas também com a figura que é de autoridade (e que se pretende também ser de suporte e até inspiração), a escola é por excelência um importante ponto de aprendizagem social, a “arena” incontornável onde se desenrola a trajetória de cada estudante, enfrentando a sua afirmação enquanto indivíduo. É neste contexto, que Paulo Freire (2000) afirma “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.” Esta intervenção vai muito além do conhecimento dos conteúdos mas implica também o esforço de reprodução das ideologias dominantes quanto ao “desmascaramento” da lógica segundo a qual a escola faz mais iguais do que a sociedade pode empregar. É a vontade de contribuir para a mudança deste dito que despoleta para mim a vontade de desenvolver e criar métodos de trabalho que depositem nos alunos o acesso ao conhecimento e àquilo de define a matéria como tal, mas que fomente a particularidade de cada estudante como indivíduo, tanto mais dentro do universo de possibilidades que o estudo do Desenho confere.

De acordo com Perrenoud & Montandon (2001, p.47), “as famílias preocupam-se, também cada vez mais com o desabrochar e a felicidade dos seus filhos, esperando que a escola os discipline sem os anular e os instrua sem os privar da sua infância”; no encaço desta corrente de pensamento “a educação passou a ser considerada como um harmonioso desenvolvimento natural, intelectual, moral e físico da criança. Seria assim possível ‘construir’ uma personalidade aperfeiçoada o que permitiu pensar a educação alargada, popular, como um instrumento de reforma social” (HENRIQUES, 1999, p.46-47)

O papel da escola passa a ultrapassar os limites do que é a formação académica, e desenvolve o lugar de uma instituição que se quer como enriquecedora mas também de refúgio, um local onde se procura, em teoria, nivelar as diferenças socioculturais e mergir extratos sociais culturalmente diversos; é no entanto uma missão ambiciosa, quiçá demasiado.

“Um dos principais problemas da nossa sociedade é o crescente risco de isolamento e exclusão social” (AGUADO, 2000, p. 31)

posicionamento esse que delega à escola desafios que vão muito além do ensinar. Embora a escola seja por princípio “o contexto por excelência da construção de uma sociedade menos ostracizante, é nela que se reproduzem frequentemente as discriminações e exclusões existentes no resto da sociedade” (p. 31). Neste contexto, somos levados a questionar o que é a escola, qual o seu papel na construção do indivíduo? Que determinação e indeterminação esta nos quer, e pode trazer?

Charlot (2001) afirma que a democratização do acesso ao ensino torna a escola mais vulnerável às crises. A abertura deste espaço à igualdade de oportunidades, abre-o também para o despoletar de contradições decorrentes da reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Esta opinião é partilhada também com o autor Jacques Rancière (2002, p.12), que afirma que a promoção da igualdade, que consiste na distribuição universal do saber, acaba estar aprisionada a um paradigma de desigualdade que se pretende ocultar. Bourdieu (2002) aborda o tema nas suas teorias de reprodutibilidade social. Segundo estas teorias, a escola de igualdades de oportunidades falha, pois coloca em evidência as desigualdades. Assim, cai-se na evidência de uma seleção social, uma vez que os jovens provenientes de famílias de classe média/alta ou que usufruam de acesso facilitado à cultura de vanguarda acabam por ter melhor desempenho na escola, embora tratados de forma igualitária em relação aos restantes alunos, podendo assim dizer-se que talvez apenas os mais vulneráveis sejam fadados às frustrações da igualdade.

Lev Vygotsky (1934), (citado por Fontes & Freixo, 2004. p.9) considera a escola um “laboratório cultural para estudar o comportamento”, propício à transformação do pensamento justaposto a uma educação formal, que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Por outro lado, a escola também nos proporciona a oportunidade de gerar diálogos do contemporâneo, por intermédio do aluno, um indivíduo ainda indeterminado, que segue na procura de objetivos e metas

determinadas, mesmo enquanto atravessa as dificuldades da sua inserção na instituição escolar.

É com estas considerações em mente que passo, pela primeira vez, o portão da EASR, carregado de antecipação. Estes, que são os literais primeiros passos no percurso da docência, remetem-me novamente às exigências do exercício profissional, e ao que o exercício da docência pede de mim.

Na verdade, é esse o motivo central que incita esta investigação nos meandros do espaço da docência. Estas considerações têm fomentado uma perspectiva crítica, daquilo que permite fornecer para o docente e para os educandos, uma compreensão ampliada do que respeita à ação de ensinar, mediar e apoiar a aprendizagem.

Tenho muito presente a intenção de, no papel de docente, expandir o meu trabalho fora do que é a matéria a dar, contribuindo para o desenvolvimento individual de cada aluno, ao abrir caminho às ferramentas que o educando pode usar para ser parte operativa na sua própria educação.

Como professor, sinto a prática da docência como uma nova definição. Impõe decisão, impõe ruptura. No papel de professor, como na vida, e à luz da minha própria experiência como pessoa, é importante para mim a minha participação na luta contra toda e qualquer forma de discriminação, contra o domínio económico dos indivíduos as classes sociais, do classicismo em si. Há uma esperança que me anima apesar de tudo; não posso reduzir a minha prática docente ao puro ensino dos conteúdos porque o meu testemunho ético ao ensiná-los é igualmente importante. É-me importante este respeito pela experiência/vivencial dos alunos, para a qual busco contribuir. Coloco grande importância nesta coerência entre o que faço, o que digo, o que escrevo, e no fim de contas, o que sou.

Atentando aos saberes necessários ao processo *ser professor*, e com a ideia fixa em contribuir para o processo ensino/aprendizagem de

qualidade, surge a razão maior desta procura e produção de conhecimento da formação docente e suas práticas pedagógicas.

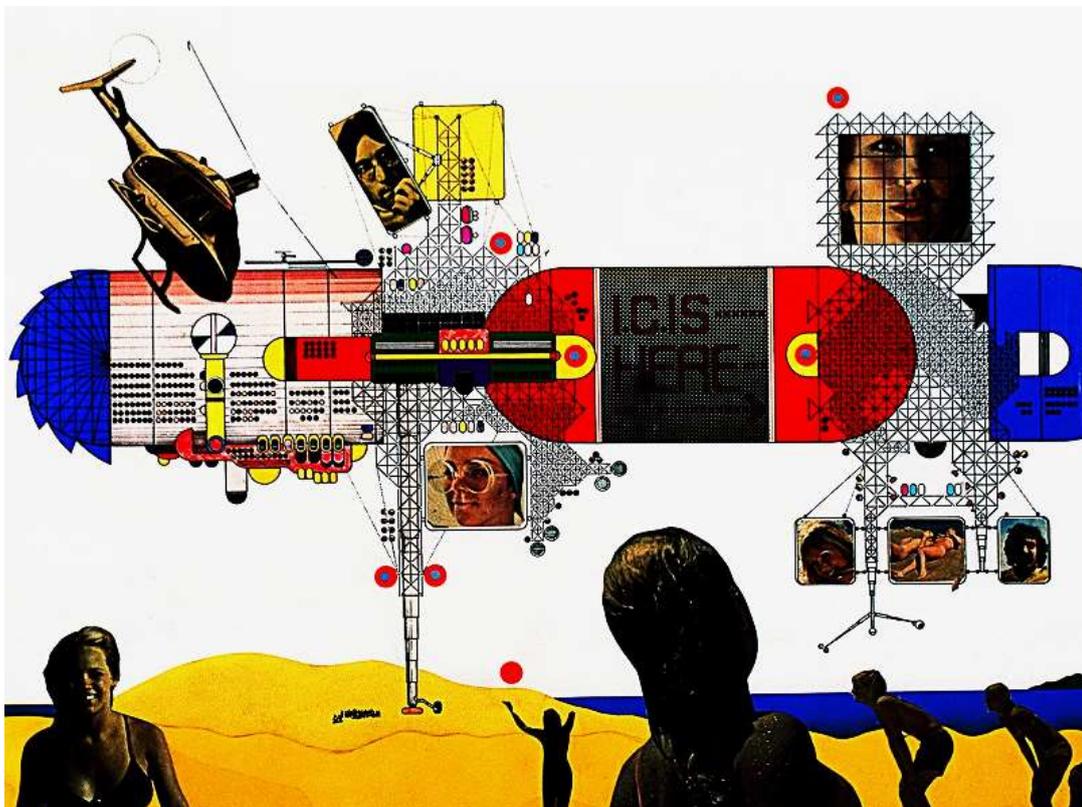


Fig.2- Archigram - Peter Cook, Dennis Crompton & Ron Herron. (1968) Instant City.

EASR - ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

À educação artística está associado um conjunto de outro tipo de problemáticas que, directa e indirectamente intervêm no desenvolvimento das retóricas que dizem respeito à forma de intervir. A natureza deste tipo de ensino artístico especializado assenta em princípios da pedagogia diferenciada, onde a relevância das artes, educação e cultura, e em particular, da formação artística, aparece associada a vários tipos de temáticas, situadas entre modos de potenciar a formação integral e a promoção da qualidade de vida, da contribuição para o desenvolvimento da cidadania, e em particular no “atenuar” de determinados problemas sociais através da capacidade niveladora que a actuação artística proporciona. Nessa perspectiva, o acesso aos bens artísticos e culturais, e por essa via a promoção da democratização e do desenvolvimento cultural, passa pela formação de “novos públicos”, através do ensino artístico. Procura-se fomentar o mercado cultural e dar fôlego ao impulso artístico que é inerente ao desenvolvimento económico.

Esta perspectiva insere-se numa certa linha de continuidade e do desenvolvimento de alguns dos fundamentos expressos pela Agência Nacional para a Qualificação: ainda existe um frágil entendimento dos caminhos trilhados por estas escolas, as do ensino artístico especializado, pois cabe “às escolas questionarem o seu caminho, diagnosticando problemas, propondo soluções e alternativas aos planos vigentes, indo assim ao encontro de uma sociedade em constante mudança, que não se compadece com uma escola estagnada no tempo, que não se questiona e não evolui.” (in PEE, 2019 – 2022, p.9).

Nesta visão evolutiva de escola, o princípio maior é que todas as práticas de ensino sejam criadas com a promoção do sucesso escolar em mente, ajustando estas práticas em função das dificuldades diagnosticadas, sejam elas as dificuldades académicas expectáveis, ou os obstáculos impostos por esta nova vaga de desigualdade velada, e de estratificação das classes dentro do grupo de alunos. É recorrente a promoção de um discurso

cultural pleno de exigência e rigor pela responsabilização da comunidade educativa, se bem que se verifiquem diferenças nos sujeitos que praticam esse discurso.

Nesse diálogo que problematiza cada vez mais uma real necessidade de intervenção da instituição escola, naqueles que poderiam ser considerados problemas sociais, e não académicos, a escola e a docência em si adoptam um papel mestre na disponibilização da linguagem laboral medida para preparar o aluno para um mundo desafiante; por consequente, e não estivéssemos a falar de uma escola de ensino artístico, a EASR serve de aproximador, aproxima os cidadãos às artes, em particular as crianças e os jovens, incitando o compromisso cultural com as comunidades e organizações, fortalecendo colaborações e parcerias, trabalhando em articulação com os planos e programas. Há uma missão de formar e transformar, e neste contexto a Soares permanece um bastião de cultura, oferece o caminho possível, dá aos alunos mais que uma prática, uma - muitas - possibilidades.

Os desafios de comunicação que a EASR enfrenta, para dar a conhecer a especificidade do seu trabalho e promover a sua marca, objetivos vitais num contexto de crescente competição de oferta formativa, implicam o reforço da mobilização de projetos que apostem nas competências internas existentes.

Nessa ótica, a escola responde de igual forma ao Plano Nacional das Artes (PNA), desenvolvido pelos Ministérios da Cultura e da Educação para “construir pontes entre agentes culturais e educativos para viabilizar os seus projetos”³ na operacionalização de uma postura ativa deste plano.

A natureza desse instrumento, que se quer gerador de cumplicidade entre o que é académico e o que é artístico, remete para a figura histórica que é a Escola Artística Soares dos Reis. Este permanece, por excelência, o local escolhido, o percurso desejável para o educando que aspira à arte, que vai delineando a sua individualidade com a procura do sentimento de

³ <https://www.pna.gov.pt/principios-estrategicos/>

pertença que se espera encontrar ao chegar à escola que nos ensina o que sonhamos aprender. Que nos apresenta os nossos pares mais semelhantes, e nos introduz aos professores, para quem, como alunos, olhamos com admiração e às vezes temor, ou com a lembrança que me é mais querida, o olhar de *um dia serei como tu*.

Torna-se mais realidade que nunca, para mim, neste momento, a possibilidade de fazer parte deste papel ativo que a EASR e os seus intervenientes têm na comunidade que abrangem, e com isso aumenta o meu sentido de responsabilidade e quase *dívida* face à docência.

Embora não explícita, imaginando a crença na figura de um mestre que é referência nos seus ensinamentos e nas suas aprendizagens, esta escola, pelo percurso e relevância histórica, ajuda a trazer essa crença para a realidade.

Para isso, faz-se necessário que, dentro desta instituição, o mestre saiba “[...] reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância também entre aprender e compreender [...]” (RANCIÈRE, 2002, p. 18). Estes dois movimentos, aprender e compreender, são diferentes, mas interligam-se quando se trata de uma aprendizagem significativa. Neste sentido a escola aglutina-se numa dimensão pragmática e instrumental a uma formação prática, como um processo de aprendizagem crucial para a preparação para a vida ativa. Nas entrelinhas destas dimensões surge a escola enquanto espaço social, onde se constrói uma complexa teia de sociabilidades, uma dimensão que, em momentos, é sobrevalorizada. O mestre libertador será aquele que além de não buscar a transferência de conhecimentos para o aluno, reconhece a necessidade de trazer para o sujeito a contextualização do conteúdo, respeitando o contexto histórico-social onde cada um está inserido, bem como as diferenças que o constituem enquanto sujeito.

O potencial artístico deste tipo de abordagem evidencia-se no momento em que o aluno se assume como criador do próprio código ao realizar um projeto, e tira partido dele para atingir os seus objetivos. Essa

conquista advém da conseqüente interiorização da lógica de programação, no momento em que o aluno internaliza e aprende acerca do funcionamento lógico de uma linguagem, ele parte para a descoberta de novas possibilidades de expressão através da sua utilização, conferindo a todo esse processo um caráter pessoal, subjetivo e expressivo. Neste ponto de vista o código transforma-se num recurso para o aluno que se assume como criador, transformando a linguagem numa ferramenta facilitadora do seu processo de trabalho no domínio do ensino artístico

Este posicionamento constitui parte do desafio do aclamado “espírito soares”, em nada ligado ao misticismo, mas sim às reflexões a respeito do “lugar” desta escola na construção da sociedade em que se insere. Pude depreender, nos discursos, que a EASR opera sob uma educação comprometida pela emancipação do sujeito e pelo pleno exercício da cidadania. Compromisso esse que deve impregnar a atividade educativa, desde a organização do tempo até à seleção de conteúdos a serem abordados.

Neste capítulo, proceder-se-á ao enquadramento teórico desta investigação de forma a contextualizar o nosso estudo, e a garantir uma clara compreensão do mesmo. Começaremos por salientar a relevância da escola num contexto socioeducativo, em que se afiguram determinantes as questões da criação e do desenvolvimento duma cultura organizacional, que fomente uma imagem de escola, que mantém uma imagem em tudo singular, e que permanece apelativa no contexto de "concorrência de mercado" da educação

Tal como empresas, por se inserirem no mundo corporativo, as instituições de ensino criam a sua própria imagem, procurando responder aos “gostos” e interesses dos seus públicos, tentando obter um retorno positivo relativamente às iniciativas desenvolvidas, de forma a garantir a fidelização dos "clientes". (FIGUEIREDO, 2010) Ao nível do ensino secundário, a divulgação dessa imagem é essencialmente realizada no Fóruns Estudantes e sites da escola, na forma como são divulgadas as instituições e os seus cursos. A imagem de uma Instituição educacional

depende ainda dos seus Recursos Humanos (Direção, Professores, Auxiliares de Ação Educativa, Administrativos, Associação de Pais e Encarregados de Educação, Associação de Estudantes e Psicólogos). Todos os atores de uma instituição escolar são determinantes na criação da cultura dessa instituição, que se traduz na sua identidade própria. A cultura distingue cada organização das restantes e agrega os seus membros em torno de uma identidade partilhada, que a torna particular e distinta de outras organizações. É também através dos meios de comunicação que os alunos poderão ser levados a conhecer as instituições escolares, através das manifestações verbais e conceptuais, visuais e simbólicas, à luz do paradigma da "cultura organizacional", defendido por António Nóvoa (1954). Esta "cultura de escola", transforma-se numa cultura de massa através dos media, assim como, na divulgação dos "Rankings" Nacionais das escolas, que induzem a sociedade a construir uma imagem da qualidade de ensino das instituições, promovendo a reputação da escola.



Fig.3- Portão de entrada da Escola EASR.

OS MOLDES DA ESCOLA

No âmbito das artes visuais e audiovisuais, a escola disponibiliza cursos artísticos especializados de nível secundário, com a duração de três anos letivos (10º, 11º e 12º anos de escolaridade), a alunos que pretendam fazer uma formação artística de excelência.

Os quatro cursos artísticos especializados têm o 10º ano em comum. A componente de formação geral é similar à dos cursos científico-humanísticos. Estes cursos regem-se sob duas perspetivas: avançar nos estudos em cursos de especialização tecnológica ou de ensino superior ou o ingresso no mundo de trabalho.

Para finalizar o ensino secundário, os alunos têm de realizar uma formação em contexto de trabalho e uma prova de aptidão artística. As disciplinas lecionadas cumprem na generalidade o programa nacional. Aquando da conclusão da sua formação, os alunos obtêm um diploma de conclusão do nível secundário e um certificado de qualificação profissional de nível 4.

10º ANO COMUM

No currículo do ensino artístico especializado, como já foi mencionado acima, o 10º ano é comum a todos os cursos. Durante este ano letivo, uma das disciplinas a ser lecionada é projeto e tecnologias.

Esta disciplina desenvolve-se em regime de rotatividade ao longo do ano, entre a concepção do objeto artístico (no projeto) e concretizar os projetos (na oficina) através de meios digitais, serigrafia, vídeo, fotografia, cerâmica, têxteis, madeiras e metais.

FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO (FCT)

A formação em contexto de trabalho (FCT) consiste em proporcionar aos alunos uma experiência laboral em ateliers, empresas ou outras organizações, de forma pontual ou quando inseridos num estágio.

A FCT, integrada na disciplina de projeto e tecnologias, elucida os alunos de um conjunto de atividades profissionais no contexto real laboral, o que pode contribuir para uma decisão mais assertiva na hora de tomar decisões sobre o futuro ou até inclusive ser um fator adjuvante para a entrada no mercado de trabalho.

PROVA DE APTIDÃO ARTÍSTICA (PAA)

Ao terminar o 12º ano de escolaridade, o aluno tem de fazer impreterivelmente uma prova de aptidão artística (PAA), no âmbito da sua área de especialização.

Nesta prova, o aluno terá de defender perante um júri um projeto corporizado num produto, que revele o conhecimento e as competências técnico- artísticas que este adquiriu ao longo da sua formação.



Fig. 4 Laboratório de serigrafia, Fábio Santos, 2019

PROJETO EDUCATIVO ESCOLAR (PEE)

O projeto educativo escolar (PEE) da EASR sofreu inúmeras alterações ao longo dos anos. Existe efetivamente uma grande diferença entre o que era a antiga Soares dos Reis e o que é atualmente, não apenas porque se trata de uma instituição já com 135 anos de existência, mas porque se viu obrigada a readaptar-se sucessivamente a nível estrutural, quer pelas suas necessidades em constante mutação, quer pela oferta formativa que acompanha a evolução da sociedade.

Estas reestruturações surgem no decorrer da definição de uma política mais global para o ensino artístico e no âmbito da consolidação da educação e do ensino artístico em Portugal. Neste sentido é importante romper preconceitos que permitam valorizar efetivamente o ensino e a aprendizagem das artes nas escolas. Esta é uma tarefa que comporta diferentes desafios, que tiveram de ser enfrentados e superados ao nível das políticas educativas.

No caso do ensino artístico especializado a questão passou pela reformulação justificada pela urgência de firmar e fortalecer o ensino artístico especializado das artes, “tirando-o do abandono e de um certo desleixo em que parece estar mergulhado há vários anos” (FERNANDES, Ó, & FERREIRA, 2007, p. 36). No caso específico da EASR esse fortalecimento obrigou a uma alteração substancial do seu corpo docente, uma alteração que colocou em evidência a formação de uma identidade escolar, que muitos designam de “espírito soares”. Esta identidade revela-se sobretudo na inclusão de todos na comunidade escolar e no espírito de entreajuda que existe entre estudantes, professores, funcionários, pais e agentes educativos. Em suma, revela-se num forte elo de ligação entre todos os agentes intervenientes na educação escolar, traduzido inclusive no projeto educativo, em que a “EASR faz [da arte,] da inclusão e da cidadania os seus baluartes” (in PEE, 2019 – 2022, p.12).

Ao falar da identidade da EASR é incontornável falar também da divergência de opiniões dos seus professores em relação à reforma curricular de 2004, já anteriormente abordada.

No seguimento desta reforma, em 2007 surge o documento “Estudo de Avaliação do Ensino Artístico” onde se faz um ponto de situação do ensino artístico especializado. Neste, afirma-se que “[...] os professores e os dirigentes das escolas que participaram neste estudo não se revêem em tais planos e, em geral, são de opinião de que vão contribuir para baixar o nível da formação que até agora vinha sendo prestada.” (FERNANDES, Ó, & FERREIRA, 2007, p. 36). O mesmo relatório aponta para uma crise identitária que pode abalar as escolas de ensino artístico. Crise essa despoletada pela divisão da opinião dos professores quanto à forma de agir no terreno. Por um lado, temos professores que consideram que a escola tem de preparar os alunos para o mundo do trabalho, enquanto que outros consideram que devem preparar os alunos para o ingresso no ensino superior.

Perante esta dicotomia, a EASR assume até aos dias de hoje que a sua oferta formativa se destina a preparar indivíduos para entrarem no mercado de trabalho, pese embora que apenas uma pequena parte dos alunos a frequentam com esse propósito. Esta escolha ainda hoje divide opiniões entre a anterior e a atual oferta formativa e levanta ainda algumas preocupações sobre o papel da Escola Artística Soares dos Reis como referência no ensino artístico.

Permanece como uma opção, para os alunos, a decisão de se proporem ou não à avaliação externa, no contexto dos exames nacionais; esta escolha, apresentada aos estudantes do 11º e 12º anos, coloca ao seu dispôr esta oportunidade de se colocarem sob esta análise niveladora e estandardizada, que, embora possa ir ao encontro daquilo que pretendem os alunos, distancia-se daquela que é a escolha da escola.

O (IN)DETERMINADO. À PROCURA DE UM DESENHO

Com este momento pretende-se analisar alguns dos dilemas entre aquilo que a EASR idealiza ser como escola, com a sua conceção de educação do recorrente aclamado "espírito soares"⁴ ; o que procura ensinar direcionando as práticas educativas; o que me foi possível observar e viver na EASR agora "no (in)determinado".

Torna-se importante refletir criticamente sobre a efetiva aplicabilidade da disciplina no quotidiano da experiência de um docente na EASR, de modo a perceber os impactos que os documentos estruturantes podem ter, enquanto professor.

ENTRE DILEMAS DO “SABER VER” E “SABER FAZER”

Esta indagação reflete as questões que se colocaram com a experiência na Escola Artística Soares dos Reis, mais especificamente na relação entre a disciplina de desenho e outras disciplinas, entre as quais a disciplina de projeto e tecnologias (PT). Esta relação tornou-se importante de considerar, assim que ouvi dos alunos que entendiam a disciplina de desenho como um exercício/treino ao estímulo da ação de desenhar, enquanto que a PT enlaça a sua ação no concretizar através do desenho.

“A disciplina de Projecto e Tecnologias radica no entendimento de uma cultura visual (saber ver) indissociável de uma atitude crítica e informada de intervenção (saber fazer), desdobrando-se em duas vertentes: o Projecto e as Tecnologias.”⁵

⁴ Expressão recorrentemente usada na gíria escolar

⁵ Conforme pode ser consultado no *site* da Escola Artística Soares dos Reis, URL: <https://easr.pt/?q=cursos>, Consultado a 10 de setembro 2020.

Será este elo “saber ver” e “saber fazer”, dilema em que só me inicie na EASR, uma busca da estrutura de ensino de desenho? Por um lado, determina o saber na forma e na busca de uma concretização (determinado), mas por outro, um saber ver do indivíduo, (indeterminado). Esta breve reflexão permite perceber as tensões existentes entre aquela que é a visão ideal de escola, representada no PEE do EASR. Existe uma preocupação em estabelecer abordagens educativas holísticas, que preparem os alunos para o mercado de trabalho, enquanto simultaneamente se trabalha para desenvolver as capacidades cognitivas e o sentido crítico do aluno sobre o mundo, habilitando-o a compreender e a apreciar aquilo que o rodeia.

OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO PELA ARTE

A educação é vista como um processo assertivo de estímulo da consciência cultural do indivíduo, uma vez que é através deste que se consegue fazer o reconhecimento e a apreciação de toda a cultura. “A ideia de livre expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e à ideia de que a Arte [na sua essência] não é ensinada, mas expressada [...] e, talvez por isso, [...] [esta] passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação.” (BARBOSA, 1975, p. 45).

Neste sentido, parto de uma noção ancorada na perspectiva apresentada pelo projeto educativo escolar (PEE) onde os alunos são “[...] agentes ativos no processo de construção de percursos educativos, formativos e profissionais.” (in PEE, 2019 – 2022, p.7). O professor tem o papel de facilitador de aprendizagens neste processo e as salas de aula funcionam como um espaço de cooperação, uma vez que é aí que “[...] professores e alunos se encontram num plano de igualdade na descoberta do saber.” (GUINOTE, 2014, p. 23). É ainda na sala de aula que surgem “[...] as diversas dimensões da pessoa, potenciando a expressão da

individualidade, solidariedade e criatividade em prol de projetos cooperativos.” (in PEE, 2019 – 2022: 26). Esta ideia alinha-se com o que defende o autor Herbert Read (1966) quando este afirma que a singularidade que se pode traduzir numa forma distinta de ver, pensar, inventar e expressar a mente e emoções não tem qualquer significado quando desenvolvida e aplicada de forma isolada. Assim, constata-se que a educação deve ser um processo não apenas de individualização, mas sobretudo de integração, abrindo a possibilidade de uma reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social.

No projeto educativo escolar é notória esta preocupação com o percurso individual de cada aluno, uma vez que cada um acarreta consigo uma série de especificidades, que são enriquecedoras de experiências e merecem ser respeitadas no âmbito escolar.

Educar pela arte é agir sobre aquilo que o aluno “transporta” consigo, subentendendo-o como um ser livre com potencialidades a serem trabalhadas, como se pode verificar no seguinte excerto: “O desenvolvimento pessoal expressa-se quando somos colocados em interação com a comunidade. Quanto mais “crescemos”, mais consciência temos do espaço a que pertencemos; a nossa realização pessoal está intimamente ligada ao destino da comunidade em que estamos inseridos.” (in PEE, 2019 – 2022, p. 26). Claramente é assim que a EASR se posiciona relativamente aos seus educandos.

Segundo a concepção de educação presente no documento a ser analisado do projeto educativo escolar “Tanto a educação inclusiva como a educação para a cidadania partilham a preocupação central de pertença e integração. Assim, a atividade artística, enquanto pretexto e contexto da e para a formação dos alunos, constitui-se, na EASR, a Soares, em texto que as explana. A Arte, a produção artística e as atividades que a acompanham darão corpo, voz e alma ao compromisso pessoal e da comunidade Soares, com uma ética cívica e cidadã multidimensional, que contempla hábitos emocionais e intelectuais responsáveis, bem como atos e atuações igualmente responsáveis, em termos pessoais e várias comunidades que se

justapõem na escola, no espaço (escolar, local, regional, nacional, internacional, global) e no tempo, criando sinergias entre a atualidade, o passado e o futuro, na manutenção do espólio (da escola), na preservação do(s) património(s) e na criação e inovação estética e artística.” (in PEE, 2019 – 2022, p.12).

O significado atribuído às artes e ao seu ensino não é indissociável dos sujeitos a que estas se destinam. Pretende-se que haja uma consciencialização dos alunos para o meio em que se inserem, no desenvolvimento de competências enquanto agentes e intervenientes de uma sociedade. Dentro da abordagem holística torna-se, também, clara a intenção educativa em formar cidadãos capazes de integrar um mercado de trabalho preparados para os desafios que a vida apresenta, sendo este um dos principais objetivos de uma formação especializada.

Face a tão relevantes propósitos educativos, é importante que a estrutura profissional que corporiza este projeto educativo conheça e acredite nos intentos que esta serve. Desta forma, os profissionais poderão, mais facilmente, sentir que as suas práticas assentam em valores significativos e que o seu contributo é parte da “[...] energia, vitalidade e empenho na participação dos membros da comunidade educativa.” (in PEE, 2019 – 2022, p.18). Neste sentido, torna-se vital que os professores estejam, também eles, totalmente familiarizados com as áreas profissionais que lecionam. “A prática, a competência e a experiência pedagógica da equipa de professores constituem um dos pilares desta ação educativa, promotora do desenvolvimento de competências nas dimensões do conhecimento, das capacidades e das atitudes.” (in PEE, 2019 – 2022, p11).

O professor acaba assim por diluir o seu papel de professor, passando a ser sobretudo um orientador educativo, um guia ou até um exemplo a seguir. Este pensamento remete-me às minhas reflexões anteriores; relembra-me da influência que ainda hoje carrego, de professores passados. Destas considerações, ainda permanecem paralelos entre as minhas próprias acções e quanto delas foi inspirado pelos professores que por sua vez, me inspiraram a mim. Sinto que esta influência em muito se

engrandeceu pela oportunidade de dar os meus primeiros passos na docência numa instituição como a EASR; esta foi uma experiência moldadora do meu futuro como professor e por esse motivo moldadora do futuro dos alunos com que terei oportunidade de trabalhar, carregando sempre alguma parte deste "espírito soares".

OS “RISCOS” DA ARTE NO ENSINO

Procura-se aqui abordar o desvio necessário a um “desenho de regras”, em que a observação se estenda na capacidade de análise e de tomada de consciência do processo de percepção. Esta educação está intimamente ligada a um processo que é de aprendizagem e de desenvolvimento dos moldes do trabalho educativo.

Pensar o ensino da arte, implica que sejam tidas em conta as perspetivas obtidas dentro do conturbado campo de experiências das artes, e os conceitos que interagem com a amplitude de definições tais como o belo, a estética, a técnica, a materialidade, o sensível e a percepção, vencendo assim cânones ou conceitos pré-estabelecidos. Na atualidade, a arte ancora palavras como belo a inúmeras dúvidas, hipóteses, desafios e antíteses. Partindo da indefinição presente nesta afirmação parece difícil traçar um panorama verdadeiramente justo, no qual a arte atravesse o campo educacional dada a complexidade de fatores e elementos que a envolvem.

Explicar ideais de representação do belo afasta-se das ideias de expressão e dos possíveis dualismos das formas artísticas canonizadas e produções populares. O ensino artístico ou o ensino de Artes Visuais, como o próprio nome indica, mostra a importância da visão e de tudo que este sentido capta e/ou absorve, ou seja, as “imagens”. É sobretudo com a descodificação e compreensão destas imagens que se pode discernir sobre cada sujeito.

Sob essa ótica, a aprendizagem acontece na relação entre os sujeitos que aprendem e todos os objetos e/ou meios com os quais estes interagem. Esta perspectiva possibilita uma série de pesquisas sobre a cognição sensível inerente ao saber artístico, por outro lado assenta numa certa instabilidade. É difícil traçar o panorama no qual a arte atravessa o campo educacional, tendo em conta a complexidade de fatores e elementos que a envolvem de caráter não-institucional da aprendizagem artística, uma vez que esta não se desenvolve necessariamente no espaço escolar, é sim disseminada por práticas culturais diversas, que se traduzem num amplo e diversificado leque de “imagens”.

Para falar-se de arte na escola, mesmo quando nos referimos diretamente a exemplos de obras de arte, torna-se quase imperativo fazer referência à arte ocidental, colocando à margem todas as outras artes de igual relevância e mestria. Contribui-se assim, ainda que de forma não intencional, para que se cultive nos alunos uma cultura de conteúdo deficitário, que é tido como único, inquestionável mas que despoleta, para mim, grande contemplação à imagem do que é essencial aprender, daquilo que falta ser colocado ao dispor do educando. Considera-se assim que estas diretrizes, a que os governos submetem a escola e, intrinsecamente os seus alunos, tendem a gerar uma *verdade plena* da História da Arte, que embora rica, fica aquém da real diversidade e abundância do que há a aprender, na Arte .

Esta posição face à arte nos programas de ensino artístico suporta um mecanismo claro de politização educativa e curricular, discutidas do ponto de vista de uma convicção de um tipo de arte prescrita, como se esta demonstrasse os princípios conhecedores das experiências, legitimando ainda a persistência de um sistema instalado que atropela a experiência e participação de uma arte tida como menos importante. Mas como abordar, de forma construtiva, esta faceta que vejo como limitadora?

Um dos pontos preponderantes da discussão sobre a educação artística é a posição e a respetiva importância da arte na prática educativa. Apesar de que à partida nenhuma proposta artística exclui o mundo da arte,

todas têm por base a reinterpretação de uma educação, onde o acesso ao conhecimento de cada área específica tem um papel relevante na construção e definição de cada indivíduo, muitas vezes de forma que se quer prática e tangível, com ligações visíveis às “saídas”, ao *futuro prático* do estudante, num conjunto de termos que se pode argumentar ser distante à aprendizagem da Arte. Este é um assunto consideravelmente complexo, visto que esta área disciplinar apresentou e continua a apresentar distintas posições ao longo da sua ação. Por vezes esta foi considerada uma mera atividade prática, um simples lecionar de atividades manuais, um espaço para desenvolver habilidades motoras e até como um momento de libertação criativa do aluno. No entanto, qualquer uma destas conceções foi sempre vista como tendo fins secundários na educação em relação às outras disciplinas tidas como mais importantes, ostracizando o ensino da arte, bem como a importância do papel que este pode ter no desenvolvimento de indivíduos criativos, críticos, independentes e de mente aberta para aceitar tudo o que é novo e/ou diferente. Neste sentido, o professor tem um desafio fulcral na realidade escolar centrado na forma como ensina e em como “defende” a sua prática. É preponderante agora pensar e até repensar o percurso do professor no passado e refletir sobre o presente e o futuro, percebendo o que se pode fazer de outra maneira, o que se pode melhorar, novas formas de encarar e de abordar os conteúdos a lecionar. Numa viagem temporal em que o passado nos dá a conhecer a história do passado e do presente, podemos tirar ilações que nos permitam sustentar e construir a história de um futuro melhor, num olhar mais lúcido e atual sobre a profissão docente.

Cabe ao professor, naturalmente, a árdua tarefa de encontrar formas de se reinventar e aprimorar, não se contentando apenas em respeitar as premissas que lhe são exigidas mas indo mais além, conquistando sabiamente o respeito dos seus alunos, captando o seu interesse e atenção, fatores que em muito influenciam o bom desempenho de ambas as partes (alunos e professores).

Podemos no entanto, através da observação do que é a entidade escolar contemporânea, deduzir que há uma orientação clara de foco nos resultados, e no que seria um bom ranking no contexto nacional e europeu, descurando que nem sempre esses bons resultados são fidedignos. Os professores são vistos apenas como instrumentos administrativos e produtivistas. A desconsideração da figura do professor constitui um insucesso e até um retrocesso da escola com resultados negativos no discurso e na ação. Tudo é tão planejado, tantas metas são definidas que quase não há margem para que a escola se adapte aos seus alunos, o que faz quebrar o desejo de que a escola pública seja para todos. Grande parte do conhecimento e da formação dos docentes se perde na falta de tempo ou na impotência destes para quebrar os cânones. Incontornável que seja a estrutura e a planificação exímia da experiência letiva, quer para alunos quer professores, dou pela falta de um espaço que permita ao docente criar o espaço para inspirar, além de ensinar. Esta desconsideração e impotência desencadeiam um efeito dominó que se alastra aos alunos e aos restantes funcionários. O professor não se pode esquecer que o mais importante da sua profissão é criar os homens do amanhã.

Diante das intencionalidades do ensino e da escola, o professor torna-se refém de um discurso de certezas e incertezas, onde iniciámos este raciocínio. Neste discurso aberto, em que abordamos as diversas esferas que atravessam o ensino apoiadas na política essencial, que se traduz na condução da formação de indivíduos, na educação, e mais concretamente na educação artística surge o discurso latente às práticas que nela são representadas, que indissociavelmente se apresentam como a “salvação” de um indivíduo, ancorada de forma indeterminável a discursos em aberto em que “A arte constitui uma forma de conhecimento singular, cuja marca mais distintiva é a interrogação do sujeito e a convocação para a fruição e a criação.” (RECOMENDAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, Diário da República, 2.^a série - N.º 19 - 28 de janeiro de 2013, pg. 4270).

Esta definição de ensino pondera que este não se cinja apenas a ser uma mera transmissão de conhecimento, mas que reflita também a

necessidade de se conseguir uma aproximação educativa mais explícita, despoletando a evolução da expressão individual, social e cultural como um fator transversal na vida de todas as pessoas e por conseguinte a aproximação a um modelo criativo como a chave para fazer frente a um mundo incerto. Um mundo incerto onde se pressupõe que o ensino de conteúdos se envolva na preparação de uma vida, conteúdo difícil de implementar num guião de conteúdos - normalizado à lei da fabricação de um indivíduo - capaz de responder aos desafios do futuro. Posto isto, o conteúdo e a disciplina tomado como a “[...] capitalização das novas gerações: área de acolhimento onde a maturação bio-psico-social se processa com oportunidade [...] Do mesmo modo o desenho é uma disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes [...] pela atracção que a área pode exercer sobre aqueles que a força centrífuga das organizações poderia afastar do ciclo da renovação escolar e geracional.” (RAMOS Et al, 200, p. 3).

SUBMISSÃO NUM PERFIL

A pertinência e o valor do ensino artístico, na perspectiva da construção do perfil do estudante, antecipa a necessidade de uma reflexão sobre alguns dos aspetos que têm determinado mudanças significativas na sociedade atual. Parte das expectativas depositadas pela sociedade na educação relacionam-se com a tentativa de encontrar/controlar soluções para os desafios e problemas no contexto da contemporaneidade. A própria EASR, como podemos ver no seu plano histórico, afirma-se como fruto disso mesmo.

Para além dos aspetos da ambicionada educação para a arte, há uma questão a ela inerente, que é a caracterização e/ou articulação do que é o entendimento dos objetivos previstos para cada aluno até que este conclua a escolaridade obrigatória. Nestes objetivos incluem-se “determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis” (MARTINS et al. 2017, p. 9).

Esta questão faz-nos refletir sobre o papel do professor na transformação e no esclarecimento da concepção e das práticas de arte que suportam esta proposição. Trata-se, acima de tudo, de proporcionar uma educação capaz de enfrentar a heterogeneidade do saber, da sensibilidade e da experiência contemporânea do que é viver numa comunidade “Onde as competências [...] conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados.” (MARTINS et al. 2017, p. 9).

Os programas curriculares estabelecem práticas e valores a serem desenvolvidos e potenciados junto dos estudantes. O de desenho, em particular, propicia uma maior eficiência da tarefa do professor de criar hábitos advindos de uma cultura de liberdade, participativa e reflexiva.

Num primeiro contacto, o desenho surge assim como uma disciplina capaz de extravasar pré-conceitos e verdades estabelecidas que o limitam e que delimitam o olhar de quem o produz. “Numa época de mutações abundante em desafios e incertezas complexas, o desenho assume-se, hoje, como piloto na área emergente da educação para a cidadania.” (RAMOS et al. 2002, p. 3).

Neste contexto, o desenho é uma disciplina fulcral, enquanto disciplina estruturadora de toda uma dinâmica, construída em torno da comunidade da EASR, das artes às tecnologias, que despoleta aprendizagens essenciais no próprio exercício da cidadania.

Mesmo tendo em conta a importância do desenho já mencionada acima, continuam a haver “vozes” que questionam essa mesma importância, acabando por inclusive menosprezar o desenho, mesmo até numa escola de ensino artístico especializado como a Soares dos Reis, em detrimento da centralização do saber em áreas específicas como o português e a matemática (BARBOSA, 2002, 2001; EFLAND, 2002, 2004; HERNÁNDEZ, 2000).

“[...] É necessário a adoção de medidas práticas tendentes a reforçar a urgente qualificação de recursos humanos na educação artística, nomeadamente ao nível da Formação Inicial, no Ensino Superior reforçando

amplamente a componente de formação artística na formação inicial de professores para a área artística, garantindo que esta dedique mais unidades de crédito à aquisição das linguagens, e ao aperfeiçoamento das literacias artísticas, ao conhecimento histórico e teórico, à análise e crítica integrando as componentes de formação pedagógica na formação.”(Recomendações da Conferência Nacional de Educação Artística, 2007, p. 2).

Estas considerações revelam a necessidade de se pensar a arte na formação inicial dos professores, sob o horizonte das transformações contemporâneas. (Re)Pensar os seus pressupostos, que envolvem o sujeito na produção de novas subjetividades, como a palavra de ordem que coloca o ensino artístico num patamar desnorteado de sistemas morais, políticos e educacionais em prol de um conceito de arte e de uma prática artística que vá de encontro às mudanças e que aproximem formas de ensinar.

O ensino continua a ser amplamente debatido, o que em grande parte se deve ao seu carácter reflexivo, às variadas formas como se pode olhar o mundo e à volatilidade da sociedade contemporânea. No decorrer da formação de professores é recorrente apelar-se a renovados reptos da escola como uma instituição, à chamada máquina de ensinar, o “corpo dócil”. (Michel Foucault, 2004). Neste sentido, a escola é tomada como uma instituição sequestro (FOUCAULT, 1999), onde o ensino se desenvolve segundo um esquema de estratificadas prioridades, num claro investimento para retornos futuros. Um investimento cujas repercussões positivas se refletem no funcionamento da sociedade, no claro objeto de poder disciplinar. A urgência da emancipação das artes nos currículos nacionais surge de uma errada ideia de que este tipo de ensino funciona como um escape para os indivíduos que não se enquadram no corpo dócil.

O corpo dócil é um corpo útil e disciplinado, mas acima de tudo produtivo. Este é o princípio de uma vontade nítida de intervenção das autoridades do Estado, com o objetivo de balizar a intervenção que tem tanto de necessária à docência, mesmo confrontando-se com dificuldades em conseguir que, a forma como se ensina, esteja à altura do que se pretende

que sejam as aprendizagens bem sucedidas de todos quantos, como alunos, ocorrem à escola.

Inevitavelmente, é a incerteza que se faz presente em todas as discussões no contexto escolar que leva ao aparecimento das dificuldades que acabam por bloquear a tomada de decisões ou de se chegar a consensos, na medida em que as orientações definidas no campo da educação parecem ter todas um carácter temporário. A cada ano tudo se pode alterar, com a convicção de que se poderá fazer sempre mais e melhor. Manifestamente sempre tomando como certo a realização dos exames nacionais (para os alunos que pretendam candidatar-se ao ensino superior), uma última avaliação da prestação do aluno, com um enorme peso na sua candidatura ao ensino superior. De salientar que o peso desta avaliação por vezes ofusca todo o percurso feito até então, num revés injusto. Parece oportuno questionar sobre a pertinência deste formato de avaliação, que constantemente invade as aulas, na medida em que o professor se sente constantemente obrigado a moldar a forma de pensar e de fazer de cada aluno para que este fique apto a responder positivamente àquela avaliação, descartando até o facto de que nem todos os alunos a pretendam fazer.

No papel do professor, faz falta conhecer o perfil do aluno quando chegado ao ensino especializado, mas também que o conheça à saída, no fim do percurso; este percurso é, na verdade, terminado para o professor, porque o do aluno continuará nos desafios seguintes da sua carreira académica. Este pensamento remete-nos para uma imagem do professor como a linha orientadora constante, que surge como permanente num processo que é permanentemente mutável.

“A escola é, portanto, instrumento de poder governamentalizado, no interior da qual uma expertise psicológica vai assumindo contornos mais definidos e uma textura mais detalhada a se atingirem os fins específicos do poder.[...]” (MARTINS, 2011.p188)

Quando o papel do professor se torna esta alavanca, capaz de munir todos os alunos de importantes ferramentas, quer os encontre no seu

primeiro ano de carreira ou no último, saber discernir o aluno e desenhar-lhe o perfil é parte integrante do acto de ensinar. De que forma pode o professor contribuir para o nivelamento das desigualdades culturais e socioeconómicas com que cada aluno se depara na comunidade escolar? Com que métodos de trabalho pode o professor contornar as disparidades entre alunos com enquadramentos fundamentalmente diferentes, para ser capaz de garantir aquilo a que chamamos aproveitamento especialmente quando o trabalho se desenvolve dentro da área de ensino especializado?

O bom governo deste estado depende daquilo que se passa a designar “felicidade” numa relação de manutenção de uma ordem social; nesta ideia, a felicidade deste documento (perfil do aluno à saída do ensino obrigatório) surge num aproximar de discursos.

Importa permitir aos alunos que sejam capazes de trazer as suas próprias vivências, que as possam aliar aos conhecimentos passados pelo professor e pelo sistema académico em geral, e que a estes dois factores se juntem as capacidades natas de cada aluno.

“Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.” (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p.5).

À PROCURA DE UM DESENHO

Sendo o desenho a disciplina em que nos focamos para a presente investigação, torna-se fundamental perceber qual a sua pertinência na educação. Assim, pretende-se agora refletir sobre ambiguidades de entendimentos desta disciplina, no âmbito de programas letivos de ensino e consequentemente no que diz respeito ao seu ensino/aprendizagem.

Embora a disciplina de desenho seja encarada no tronco comum que estabelece a ponte entre as diferentes áreas disciplinares que a EASR oferece, por via das diferentes áreas específicas englobadas pela PT, a crença partilhada nas opiniões dos estudantes é que o desenho assume um papel secundário. Reflete-se este conceito na forma como os alunos abordam os exercícios, e prova disso é a forma recorrente com que estes abordam as suas experiências de Projectos e Tecnologias (PT), para encontrarem respostas e contornarem os desafios que a disciplina de desenho lhes coloca.

No entanto, o atual programa da disciplina qualifica o desenho como uma “forma universal de conhecer e comunicar.” (RAMOS, 2001, p.3). Assim, pode considerar-se que “[...] o desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de perceção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante.” (RAMOS, 2001, p.3). Ou seja, através desta disciplina pretende-se que o aluno “[...]se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interação cultural.” (RAMOS, 2001, p.3). Nas aulas propõe-se que se privilegie “a atividade oficial como via para a exploração de conteúdos” (RAMOS, 2001, p.5) e em “[...]exercícios complementares de verbalização de experiências visuais [...]” (RAMOS, 2001, p.5) para aperfeiçoar competências relacionadas com a imagem dentro da tricotomia global «Ver-Criar-Comunicar».

Neste sentido, pretende-se que os alunos realizem exercícios que propiciem o desenvolvimento das áreas da percepção visual, da expressão gráfica e da comunicação visual, áreas que devem ser abordadas segundo o programa de desenho. Na figura 5 verifica-se uma vez mais que o olhar é o sentido mais privilegiado no exercício e, conseqüentemente, no entendimento, interpretação e expressão da realidade que nos envolve, como refere o programa de desenho: “A percepção visual debruça-se sobre as condicionantes biopsicológicas presentes perante o que é percebido visualmente. O seu estudo permite apontar procedimentos que tomarão a

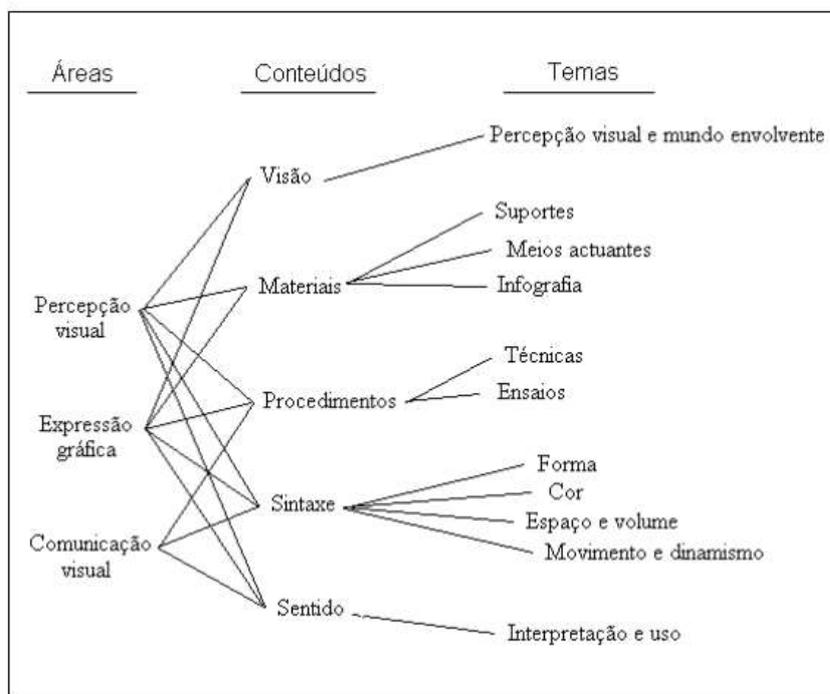


Figura 5 - Áreas, conteúdos e temas (10º, 11º e 12º anos)

expressão gráfica mais eficaz ou competente quanto à sintaxe perceptiva e cognitiva e uma crescente acuidade analítica na percepção e expressão.” (Ramos Et al, 2001, p.5).

“Nas sugestões metodológicas inclui-se o apelo a exercícios complementares de verbalização de experiências visuais, a desenvolver fora do horário lectivo, respondendo assim à necessidade de aperfeiçoar competências no discurso a propósito da imagem.” (Ramos Et al, 2001,p.5). O principal desafio da disciplina de desenho é o enquadramento da visão enquanto filtro da realidade visível, o que coloca, a meu ver, o aluno como mero expectador do mundo que observa. É como se este devesse manter

um afastamento saudável sobre a realidade que o rodeia, em prol de uma maior clareza na observação e interpretação inequívoca da mesma. Desta forma, o desenho ganha um significado, supostamente rigoroso e objetivo, centrado na reprodução daquilo que o sentido da visão sugere e distante do impulso das representações e subjetividades do mundo que são sobretudo visíveis, ao invés de serem sensíveis. Assim acaba por se renunciar aos outros sentidos que constituem o corpo humano. As diversas construções possíveis que interagem conosco e com o mundo que nos envolve acabam por ser assimiladas como uma realidade exterior ao observador.

Entre o ideal de “uma educação pela arte” e os programas de desenho, a análise destes documentos orientadores (PEE) permitiu-me perceber as dicotomias existentes entre aquele que é um ideal de escola, representada pela EASR, e as linhas orientadoras definidas pelos programas nacionais de desenho. A EASR preocupa-se em estabelecer abordagens educativas holísticas que preparam os alunos para o mercado de trabalho, dotando-os de competências profissionais, ao mesmo tempo que lhes desperta a curiosidade sobre o mundo, despertando-lhe inclusive a vontade de o compreender e apreciar. O programa de desenho, por sua vez, pretende proporcionar ao aluno novas formas de se relacionar com o mundo, através de uma observação atenta e criteriosa do meio que o envolve.

Neste contexto, as dinâmicas diárias, onde estão intrínsecos o indeterminado e os dilemas, obrigam a uma atitude flexível e criativa na adequação das ações, que se querem à medida dos desafios que vão surgindo ao longo do projeto educativo que não pode ser descurado, uma vez que este assume aqui a identidade de escola, e, por conseguinte a minha, neste percurso.

Ao longo do estágio tive a oportunidade de assistir a algumas aulas de desenho A do 10º ao 12º ano, aulas lecionadas pelo professor cooperante, mas também por outros professores. Apercebi-me que cada um desenvolvia as suas propostas de trabalho de maneira única e diferenciadora.

Desde as primeiras aulas, notei que os alunos se sentem inseguros em responder às propostas que lhe são apresentadas. Buscam constantemente a confirmação entre o certo e o errado, ficando patente nos seus trabalhos o medo do erro, a falta de autoconfiança. Há um foco exacerbado na perfeição do resultado final, desprezando o processo e estudos realizados até chegar ao resultado final. Claramente deixando transparecer a ideia de que a entrega do trabalho final suprime, à partida, todo este processo criativo.

Ao desvalorizar-se o processo criativo, e os estudos que lhe são inerentes, estes esfumam-se de forma a dificilmente chegarem a ser exteriorizados em papel. Neste sentido, pode afirmar-se que o resultado final perde conteúdo enriquecedor e inequivocamente se torna algo expectável. Também a forma como os programas de desenho têm os seus conteúdos estruturados acaba por propiciar o aparecimento destes desfechos. Nos programas está estereotipado um resultado para cada técnica, o que ancora os alunos a uma ideia de exercício e de uma boa avaliação. Esta premissa, impossibilita a criação de múltiplas definições sobre a disciplina de desenho, bem como na forma como a podemos interpretar. Acaba-se assim por contrariar a ideia de que “O desenho é um processo de criação visual (...) [que] constitui a melhor expressão (...) possível da essência de “algo”.” (WONG, 2010: 41).

Segundo Le Corbusier (1965) “Dibujar es, primeiramente, mirar con los ojos, observar, descubrir. Dibujar es aprender a ver, a ver nacer, crecer, expandirse, morir, a las cosas y las gentes. Hay que dibujar para interiorizar aquello que ha sido visto, y que quedará entonces inscrito en nuestra memoria para el resto de nuestra vida. Dibujar es también inventar y crear. El fenómeno de la invención no puede sobrevivir más que con posterioridad a la observación. El lápiz descubre y después entra en acción para conducirnos mucho más allá de lo que tenéis bajo los ojos. [...] Hay que penetrar en el corazón mismo de las cosas mediante la investigación y la explotación. [...] El dibujo es un lenguaje, una ciencia, un medio de expresión, un medio de transmisión del pensamiento. [...] el dibujo puede llegar a ser

documento que contenga todos los elementos necesarios para poder evocar el objecto dibujado, en ausência de éste. El dibujo permite transmitir íntegramente el pensamiento, sin el apoyo de explicaciones escritas o verbales. Ayuda al pensamiento a cristalizarse, a tomar cuerpo, a desarrollarse. [...] Para un artista el dibujo es el medio por el cual investiga, escruta, anota y clasifica; es el medio de servirse de aquello que desea observar y comprender, y luego traducir y expresar.” (Le Corbusier apud Molina, 1995, p.609)⁶.

Não é por acaso que o arquiteto e também pintor afirma isto. Mário Bismarck entende que “nós” “(de)formados em artes” somos viciados no modo como vemos o desenho. Vemo-lo fundamentalmente como um objeto artístico, uma obra de arte, esquecendo-nos de que o desenho é muito mais do que isso. Temos a tendência a vê-lo como um fim e não como um meio. A vê-lo como um objeto dentro do campo artístico e não como um fenómeno. Temos tendência a esquecer todo um passado associado às razões do seu desenvolvimento e toda uma diversidade de atuações, tipologias e funções, que nada têm a ver com arte, que existem hoje e a que o desenho dá corpo.

É neste sentido de interpretação do desenho que o seu exercício entra em campos dúbios quando subordinada a uma tendenciosa proposta. A interpretação deve funcionar como ferramenta elementar da comunicação de pensamento. No entanto, os alunos tendem a limitar, a deixarem-se levar pela interpretação pré-definida, o que os impede de encarar o desenho como

⁶Tradução: “Desenhar é, antes de mais, ver com os olhos, observar, descobrir. Desenhar é aprender a ver, a ver nascer, crescer, expandir-se, morrer, as coisas e as gentes. É necessário desenhar para interiorizar aquilo que foi visto, e que ficará então inscrito na nossa memória para toda a vida. Desenhar é também inventar e criar. O fenómeno da invenção não pode sobrevir senão posteriormente à observação. O lápis descobre e depois entra em acção para nos conduzir muito mais além daquilo que temos sob os olhos. [...] Há que penetrar no coração das coisas mediante a investigação e a exploração. [...] O desenho é uma linguagem, uma ciência, um meio de expressão, um meio de transmitir o pensamento. [...] o desenho pode chegar a ser documento que contenha todos os elementos necessários para se poder evocar o objecto, na ausência dele. O desenho permite transmitir integralmente um pensamento, sem o apoio de explicações escritas ou verbais. Ajuda o pensamento a cristalizar-se, a tomar corpo, a desenvolver-se. [...] Para um artista o desenho é o meio pelo qual investiga, prescrua, anota e classifica; é o meio de servir-se daquilo que deseja observar e compreender, e logo traduzir e expressar.” (Le Corbusier apud Molina, 1995, p.609).

uma linguagem e como uma disciplina que prima pela simplicidade e liberdade, castrando de antemão ideias fora da caixa que podiam surgir quando lançada uma proposta.

Ao participar nas aulas apercebi-me que há outras questões que envolvem o processo de construção dos desenhos que, inevitavelmente são indissociáveis da relação entre o “eu” e o “outro” como forma de entender o mundo, e nos obrigam a entender conceitos trabalhados pelos alunos.

Mário Bismarck considera o desenho como uma ferramenta essencial na formação, por todo o processo de desenhar com base nas próprias experiências que propicia o desenvolvimento de aptidões fulcrais para intervir no espaço urbano. A perceção deste espaço é também discutida posteriormente com o conceito “pentimento”.

“Ao redor deste nome “Desenho” gravitam e dispõem-se, num “desenho” impreciso, uma série de outros nomes que a ele estão ligados em diferentes proximidades e afastamentos, uns exclusivamente a ele associados, outros, partilhando com ele, outras constelações. Temos então, associado ao termo Desenho, um conjunto variável e diferenciado de outras palavras, de outros nomes, que o cercam e o cruzam, e que nos “falam” do que “fala” o Desenho. São estes nomes, estes “satélites”, estes componentes, que nos envolvem na nomeação do Desenho”. (BISMARCK, 2008, p.45).

A diversidade de sentidos do desenho, mencionados pelo autor, caracteriza os procedimentos instrumentais e os conceitos que resultam dos diferentes olhares. Tendo como ponto de partida esta reflexão, pode dizer-se que os sentidos e a aplicação do termo “pentimento” significam arrependimento mas também mudança. A palavra está diretamente conotada como uma ação de culpa ao mesmo tempo que abre espaço semântico “...quer para o que surge inesperadamente, para o imprevisto, quer para o acto de realizar de novo, de refazer, de insistir.” (BISMARCK, 2008, p.46).

Enquanto que na primeira definição o sentimento se reduz a uma falha, na segunda além de se referir a uma correção, sugere a possibilidade de mudança, sendo que corrigir é uma ação que conserta um desvio de algo que se considera correto, o que implica uma certeza. As diferentes hipóteses de resolução que esta definição deixa em aberto colocam o ato de desenhar num espaço de “arresponsabilidade”, “[...] ou seja, num espaço/tempo diferente e exterior aos referenciais de responsabilidade e de irresponsabilidade, de comprometimento ou de dever, um espaço/tempo aberto e indiferente ao peso e ao crivo da responsabilidade.” (BISMARCK, 2008, p.48).

Na compreensão do processo inerente ao desenho “O pentimento é de facto, um sinal impertinente, no sentido em que destrói uma suposta pertinência e linearidade do desenho como instrumento projectual. O “pentimento” é um sinal de que algo não “correu conforme o planeado” e assim é um sinal de crise no sentido em que é a infiltração do imprevisto, do imprevisível. O “pentimento” é a mancha (a nódoa) que perturba a linearidade do “plano”. (BISMARCK, 2008, p.49).

No entanto, é necessário permitir aos alunos errar, observar, pensar, criar, deixarem-se envolver completamente pelo seu processo criativo sem limites, sem obstáculos, sem resultados preestabelecidos, vendo e interpretando o desenho à sua maneira. Este processo inclui sem dúvida a visão crítica que cada aluno tem de desenvolver sobre o seu próprio trabalho. A análise crítica constitui uma das questões que evidenciam a importância do desenho na análise teórica da imagem e de conceitos que envolvem o que se vê. O desenho tem “[...] moldado os nossos olhares e, portanto, os nossos saberes [...] por isso, é importante considerar com seriedade o processo de aprender a ver.” (JESUS, 2012).

O ERRO COMO A (IN)DETERMINAÇÃO DO “FAZER”

“Entre “fazer” e “feito”, entre o tempo da execução e a presença espacial do seu resultado, entre a indefinição e o definido, entre o inconclusivo e o concluído, entre o desenho como espaço de interrogação e a sua presença afirmativa, entre a privacidade do acto performativo e a visibilidade da sua exposição pública, se estabelece uma das mais fortes dicotomias do desenho e se joga a importância da validade da sua especificidade, da sua diferença e da sua identidade.” (BISMARCK, 2008, p.49).

Errar faz parte da nossa humanidade, faz parte do processo da aprendizagem enquanto seres humanos e enquanto profissionais. É importante saber viver cordialmente com os nossos erros. O mais importante é perceber onde, como, quando e porquê se errou, retirar ilações e repetir todo o processo minimizando a hipótese de erro. O segredo é a persistência. Errar faz-nos evoluir, desafia-nos a sermos melhores, a mudarmos de rumo, a procurarmos novas e melhores soluções. Errar é um mal necessário num processo evolutivo.

Quando o erro surge numa sala de aula, este merece atenção, o erro não pode nem deve ser ignorado. Este deve ser discutido dentro da sala de aula de forma a desinibir o aluno, de forma a que este não tenha “vergonha” de errar, mas que ao mesmo tempo entenda o porquê de ter errado. É preciso mostrar, expor, ajudar e orientar, criar momentos de aprendizagem com o erro dentro do ensino. Uma vez que é impossível não existir erro, deve tirar-se o melhor partido dele. Difícil é mentalizar o professor de que deve ser um orientador e um educador. A procura pelo aperfeiçoamento e aceitação de cada sujeito deve ser constante, mas nem sempre é possível quando o professor tem à sua frente cerca de 25 indivíduos únicos, com vivências, contextos sociais e económicos, experiências e personalidades completamente distintas.

Enquanto estagiário a minha experiência em nada se aproximou ao que havia imaginado. Para preparar uma proposta de trabalho tive de repensar os conceitos que o contacto com a realidade destruiu. Perceber a importância que o erro assume no contexto de uma aula instigou-me a realizar uma proposta de trabalho divergente das habituais. Não com o intuito de criar o caos ou a superação do que já era feito, mas sim com o intuito de cativar os alunos, para fazer com que eles percebessem que errar também é um caminho válido dentro da escola e das artes, que podem e devem errar, para descobrirem novos trilhos, com o intuito de provar que só a tentativa, e o erro, possibilitam a aprendizagem e a evolução.

Para que isto possa acontecer é necessário haver uma abertura por parte do professor e do aluno para que possam surgir momentos de discussão acerca do que foi feito, como se lá chegou, discutir sobre os erros e como se pode evoluir, sobre o que se aprendeu e o que está à espera de ser descoberto. Todo o processo de aprendizagem deve ser constantemente avaliado, com vista a estar sempre ajustado ao necessário.

Os contornos do erro são muito mais desenhados do que o próprio desenho, já que o próprio desenho só evolui com muita tentativa e erro.

(IN)DETERMINAÇÃO DOS MODOS DE VER

Entendemos que todas as ferramentas podem e devem ser interpretadas como possíveis para a representação, numa perspectiva de abertura para o que é o desenho. Conscientes da dificuldade que seria abordar todas as formas de representação, cingir-nos-emos ao desafio de refletir sobre a pluralidade do desenho enquanto ferramenta de representação acadêmica, bem com a sua finalidade enquanto ferramenta de transmissão de saber. Esta ferramenta, no meu entendimento, é essencial no processo de comunicação e experimentação.

No contexto atual, o desenho já não se trata apenas de entender o registo, hoje a ferramenta do desenho leva a experimentar a morfologia da forma, da estrutura, bem como o seu significado.

John Berger, por sua vez, apresenta-nos um “ver” sempre intencionado de realidade, numa relação entre o “eu” e o “outro”. Partindo desta premissa, entende-se que o que sabemos e acreditamos interfere em tudo o que vemos, o que pressupõe desde logo um princípio de que “[...] quando «vemos» determinada paisagem, situamo-nos nela [...]” (Berger, 1987, p.15). Atendendo que é na baliza existente entre x e y que se flexibiliza a informação dos espaços mentais do indivíduo, bem como os seus modos de ver, coloca-se a questão: de onde é que o professor vê?

O docente, ao assumir o papel de educador, tem de estar disponível para abarcar as diferentes formas de ver, ser sensível e mostrar abertura perante as diferentes características dos alunos. Só assim, o professor poderá responder positivamente à responsabilidade que é lidar diariamente com um tão diversificado leque de modos de ver, o que lhe permitirá construir dentro do meio escolar uma igualdade de oportunidades efetiva.

A própria escola deve também preocupar-se em criar condições para que a sociedade que abriga se integre no seu meio. O que só acontecerá se

esta se tornar mais compreensiva perante um mundo de significados em constante mutação.

Esta ideia formaliza-se desde logo num desafiante ponto de partida para os educadores, eternos aprendizes. Os professores, enquanto responsáveis por esta interferência, devem saber apresentar exercícios de conteúdo enriquecedor aos alunos. Assim, a experiência deste na sala de aula será uma experiência de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo. Para que surja de facto uma apropriação visual é necessário estar atento às mudanças que estão a ser apreendidas no domínio da subjetividade do saber, ou seja de como x vê y e de como se estabelecem outros entendimentos e relações da nossa própria construção e relação com o objeto.

Neste sentido, podemos considerar que há uma parte de real naquilo que um estudante desenha, ou seja, ele utiliza o desenho para representar a sua perceção sobre a realidade (Ferreira, 2010).



Fig. 6 - *Frame* “En rachâchant” (1982), de Danièle Huillet e Jean-Marie Straub

No caso que se apresenta a seguir denota-se uma irrevogável relação entre a visão e a linguagem na construção individual do conhecimento. Ora no filme “*En rachâchant*” (1982), de Danièle Huillet e Jean-Marie Straub, um professor questiona o aluno Ernesto sobre “O que é isto?”, referindo-se à

figura 7 cima apresentada, uma borboleta embalsamada numa moldura. A esta questão, o aluno responde que é “Um crime.” Sobre um globo que estava na sala de aula, Ernesto disse que “é uma bola de futebol, uma batata e a Terra”. Facto é que um globo pode ser tudo isto, dependendo do entendimento que cada um lhe atribui. Estas não eram as respostas que o professor esperava ouvir, no entanto Ernesto produziu o seu conhecimento daqueles objetos com base no seu próprio entendimento sobre o que viu, a partir dos seus quadros mentais e das vivências que o constroem enquanto indivíduo.

Do mesmo modo, para René Magritte (1967) o relógio representado no quadro “A chave dos sonhos” (figura 8) poderá significar o vento. Neste quadro é criada uma distância entre as imagens e as palavras a elas associadas, ou numa ordem inversa, entre as palavras e as imagens a elas anexas. O significante é arbitrário em relação ao significado. Na representação a palavra e o objeto são aparentemente estranhos um ao outro, dando azo a diferentes entendimentos e associações mentais.

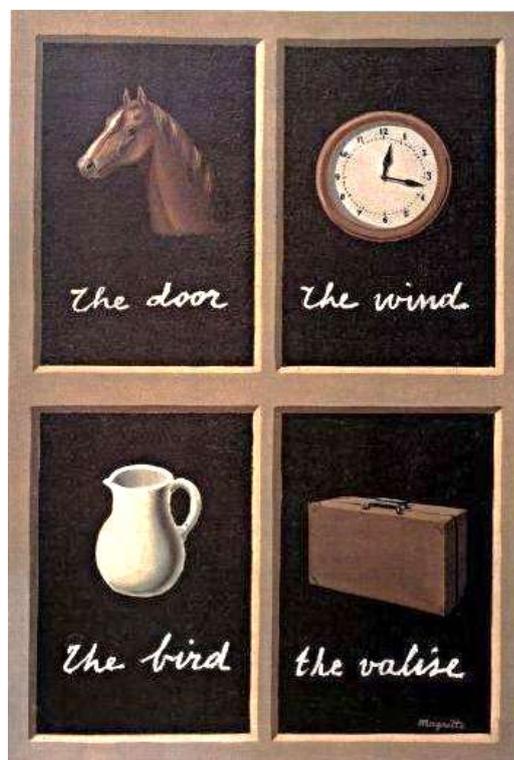


Fig. 7 “A chave dos sonhos”, 1930 de René Magritte

Embora o entendimento de um determinado objeto seja subjetivo, como demonstramos acima com recurso a casos práticos, a escola seleciona um determinado saber que legitima e veicula, fruto de um arbitrário social que determina aquilo que é válido e reconhecido como saber (Bourdieu).

Perante esta dicotomia, impõe-se questionar como é abordada, no contexto de sala de aula, a complexidade da expressão individual, retratada no quadro de Magritte? Ou das respostas de Ernesto? Serão os quadros mentais dos alunos respeitados na construção de uma experiência de aprendizagem significativa? Ou um cavalo será sempre um cavalo e nunca uma porta, como pensou René Magritte?

Saber selecionar as imagens que nos interessam e desconstruir os discursos que elas materializam, deveriam ser as capacidades que a escola procura desenvolver, porque a literacia do ler e contar será aprendida “i-ne-vi-ta-vel-mente”, como respondeu o aluno Ernesto ao professor. (imagem 6)

A escola vincula-se a um discurso de aparente liberdade na relação com a obra de arte e de uma diversidade possível de modos de ver, uma vez que “há coisas que vemos e nos agradam, mesmo sem precisar de lhes dar um significado” (PORFÍRIO, 2006). Porfírio refere ainda que “a mesma nuvem, por momentos, parece-nos um pássaro, um cavalo ou um castelo, e podemos gostar do que vemos (...)” (IDEM) e que “(...) uma obra de arte pode ser bela sem parecer significar nada (...)” (IDEM). No entanto, num discurso aparentemente inócuo, a escola direciona o nosso modo de ver, naturalizando os conceitos do belo na obra de arte e definindo a experiência artística como um momento prazeroso, agradável e nunca desconfortável, apesar de o aluno poder “ver uma obra de arte de modo diferente e sentir coisas diferentes” (PORFÍRIO, 2006). O diálogo com a obra de arte é, deste modo, carregado de contradições, subtilmente dissolvidas num texto capaz de incorporar os sentidos da disciplina e as expectativas da crítica geral.

“AFINAL FAZ OUTRAS COISAS” - O ATELIER NA ESCOLA

VIV'A SOARES 2020

Posso debruçar-me sobre três situações possíveis: o artista que embora lecione não se considera professor e que apenas se aceita como criativo, o artista que deixou de o ser para passar a ser exclusivamente professor e, por fim, aquele que consegue conciliar a sua atividade artística com a de professor. Esta última situação é a que me desperta um maior interesse, uma vez que é a situação na qual me revejo. Foi neste contexto que participei na semana da “Viva Soares”, desafiado por vários alunos que me questionavam incessantemente sobre o que fazia no meu atelier de arquitetura.

Durante a minha participação, despi o papel de estagiário e transporte o papel de arquiteto para dentro da sala de aula. Assim que comecei a falar, vislumbrei o entusiasmado e curioso olhar dos estudantes em finalmente poderem conhecer a outra faceta do professor estagiário que “afinal faz outras coisas”. Carreguei para dentro da escola o atelier de arquitetura, o meu projeto pessoal, a que dei início em 2018 na cidade do Porto. Pela primeira vez consegui despertar a atenção de todos os alunos e que todos os olhares se concentrassem em mim.

Foquei-me sobretudo em demonstrar como o desenho é a ferramenta essencial para o desenvolvimento de escalas e dos programas de projetos de arquitetura. Não se trata apenas de transportar ideias para o papel, trata-se de desconstruir ideias, de desenvolver um processo intimamente ligado à análise e à reflexão sobre as características e qualidades de um lugar específico que se enquadra num determinado território. Para se chegar a um resultado final, tal como nas aulas de desenho, é necessário desenvolver todo um processo evolutivo que permita encontrar uma solução de intervenção funcional e completamente ajustada a cada contexto, explorando as condicionantes como tema e motivo de valorização do projeto.

Neste processo é essencial o uso da racionalidade do desenho como ferramenta para o alcance de uma dimensão espacial poética.

O projeto, o resultado final, reflete um somatório de uma construção desconstruída. Propus-me a apresentar o desequilíbrio do ato de desenhar ou esboçar, uma vez que estes levam a caminhos e soluções de diversa ordem que despoletam sucessivas buscas pelo que ainda não se havia

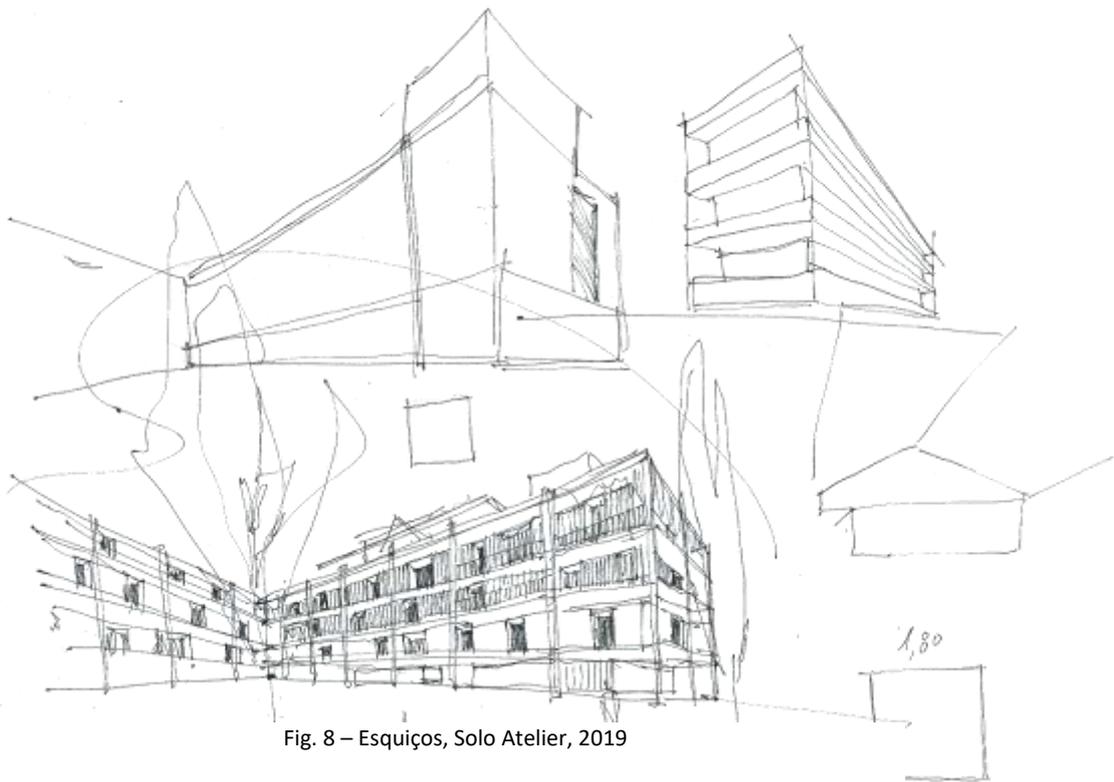


Fig. 8 – Esquiços, Solo Atelier, 2019

pensado.

Sou arquiteto e quero ser professor. Duas actividades que se complementam, por se encruzilharem na área das artes visuais, por ambas carecerem do desenvolvimento de capacidades de consciencialização da relação recíproca entre direitos e deveres no decorrer de um exercício ou projeto.



Fig. 9 – Imagem virtual, Solo Atelier, 2019

Formosinho e Formosinho (2011) referem que nas pedagogias participativas apoia-se o envolvimento da criança na sua própria aprendizagem num "continuum experiencial", descobrindo os seus interesses e motivações. Também eu, enquanto arquiteto, só chego a uma proposta consistente através de uma sucessão de experiências, de pesquisa, de esquiços e através da tomada de decisões racionais e funcionais (CASTRO & RICARDO, 2001).

VISITA A SERRALVES

Os museus têm vindo a evoluir, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, ao adquirir, conservar, investigar, comunicar e expor o património material e imaterial da humanidade, bem como do seu meio envolvente com fins educacionais. Ou seja, os museus são instituições que detêm um valor incalculável para a sociedade enquanto disseminadores da cultura e do conhecimento acerca das mais variadas disciplinas. Envolvem-se em vários processos tais como colecionar, restaurar, preservar, prestar curadoria, exibir e arquivar objetos e experiências num espaço cultural agregador da sociedade (TISHMAN, 2018).

No entanto, existe desde sempre uma grande dificuldade em definir o que é, para que serve um museu e o que é que eles representam para a sociedade. Esta dificuldade resulta da complexidade destas instituições e ainda da diversidade dentro do leque de museus existentes, museus de arte, de ciências, de história, muitos outros. A sua definição e significado está sujeita ao olhar e análise do público, variando em cada olhar, consoante as suas experiências pessoais e respetivos interesses (ALEXANDER & ALEXANDER, 2008). Todas as definições têm em comum o museu enquanto comunicador de cultura que chega ao indivíduo.

“A hospital is a hospital. A library is a library. A Rose is a rose. But a museum is Colonial Williamsburg, Mrs. Wilkerson’s Figure Bottle Museum, the Museum of Modern Art, the Sea Lion Caves, The American Museum of Natural History, The Barton Museum of Whiskey History, The cloisters, and Noelle’s Ark and Chimpanzee Farm and Gorilla Show” (Richard Grove, 1969). Segundo as analogias de Richard Grove, um museu nunca é apenas um museu. Cada museu é diferente e único, quer pelas obras que ele apresenta como pelas atividades que disponibiliza. Cada indivíduo visita o museu com que mais se identifica ou o que se enquadra nos seus gostos pessoais e intransmissíveis, como por exemplo, a sede pelo conhecimento, a vontade de acreditar em alguma coisa, a vontade de ver algo pelos próprios

olhos ou de querer ficar impressionado, encantado, assustado ou horrorizado (TISHMAN, 2018). Por isso, é da responsabilidade dos museus saber dirigir-se aos seus diferentes públicos da melhor forma para corresponder às suas expectativas, numa comunicação adaptada e estratégica.

De acordo com Sternberg e Williams (2003, p.13) «[...]as crianças desenvolvem a criatividade não quando lhes é pedido, mas quando lhes é mostrado». É neste contexto que se torna preponderante levar os alunos aos museus.

Partindo deste princípio, decidiu-se numa primeira fase, antes de se iniciar o modelo de intervenção pedagógica em sala de aula, realizar uma sessão prévia de sensibilização dos estudantes para experiências artísticas. Organizamos a visita de estudo ao Museu de Serralves, pela sua importância na promoção da arte e da cultura na cidade do Porto e pela componente pedagógica que a fundação desempenha como polo dinamizador social e económico. Embora muitos dos alunos que participaram na visita residam na cidade do Porto, a sua maioria nunca tinha visitado Serralves.

A visita iniciou-se pela exposição “indisciplina” do arquiteto Álvaro Siza, uma exposição que explora o modo “(in)disciplinado” como Siza opera em relação à disciplina da arquitetura e do desenho, tomando como base uma nota escrita pelo próprio autor nos seus cadernos diários de esboços e reflexões.

Perante a exposição, rapidamente surgiram comentários irónicos sobre a forma como o arquiteto usa o desenho para se expressar. Um dos alunos chegou a dizer: “Se fosse eu a fazer isto, estava mal.”. Achei curiosa a afirmação deste aluno, que me deixou mais uma vez a pensar sobre a necessidade que os alunos têm na confirmação do que está certo ou errado, como se o desenho se pudesse assim qualificar.

Seguiu-se a exposição o “grito da Imaginação” da artista Paula Rego, que despertou o interesse e a curiosidade entre os alunos. Começaram por

questionar sobre os materiais e os suportes utilizados pela artista, depois começaram a questionar sobre as figuras em nada conservadoras, abordando questões tão provocadoras quanto a condição da mulher e a sexualidade.



Fig. 10 – Exposição Paula Rego, Museu de Serralves, fotografia, Janeiro de 2020

A visita terminou no percurso "Treetop Walk" junto à copa das árvores, que nos proporcionou uma impactante experiência de observação e estudo da biodiversidade do parque de Serralves. Pedimos aos alunos para perante esta envolvente desenharem os sons das copas das árvores, para fecharem os olhos e transportarem para as folhas de papel a linguagem que a natureza produzia. Neste exercício, mais do que representar o que viam, pretendia-se que os alunos representassem o que ouviam, explorando o sentido da audição no desenho.

"Ver é ir ao encontro das coisas, é a coordenação consciente dos vários olhares, das diferentes sensações, das diferentes percepções, das próprias memórias que nos informam, em boa medida, os actos e as escolhas. Na verdade, e porque não dizê-lo?, ver é escolher e é julgar. É compreender." (SOUSA, 1995, p.32).

Foi interessante o resultado desta experiência. Por instantes os alunos deixaram fluir a sua imaginação e criatividade. Muitos deles iniciaram,

de imediato, o desenho de forma bastante espontânea. Ouviram-se algumas gargalhadas despoletadas pelo momento diferenciador que os alunos vivenciavam. Ao estarem com os olhos fechados, para melhor apreenderem o que *viam através da sua audição*, os alunos acabaram por ser transportados à descoberta de memórias.

Houve um comentário que ecoou vindo de uma aluna; “Desenhar sem ver fez com que desenhasse de forma mais livre e sem me preocupar com julgamentos.” Um comentário que, pessoalmente, interpreto como valioso e construtivo. Primeiro porque este comentário revela que os alunos entraram no espírito do exercício. Mas também porque este exercício mostrou aos alunos, de uma forma prática, que o desenho não pode nem deve ser visto como uma ação cujo principal propósito seja ser alvo de uma avaliação ou julgamento.

O principal objetivo do desenho deve ser comunicar, comunicar sentimentos e pensamentos.

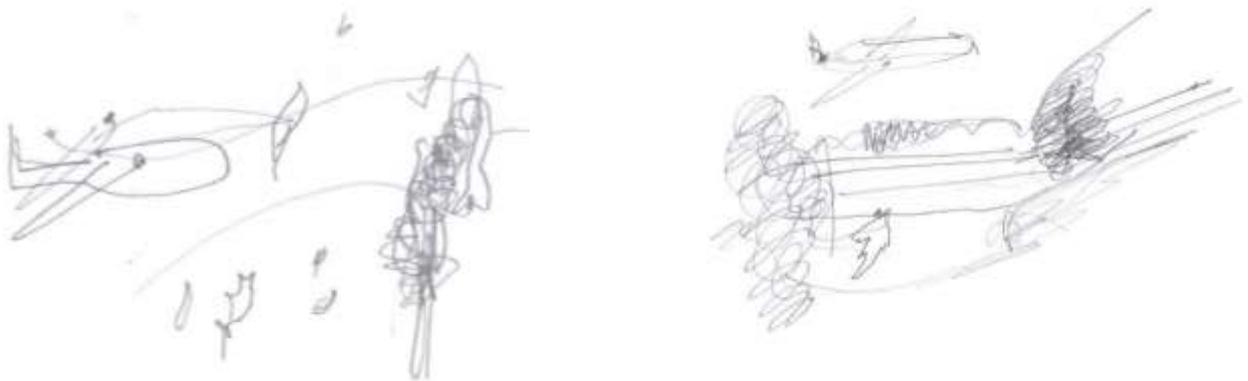


Fig. 11 – Desenhos de alunos, Jardins de Serralves, 10º ano turma 9, Janeiro 2020

CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA EM DESENHO

Este capítulo dá conta de algumas constatações que despoletaram uma preocupação relativamente às dificuldades que os alunos têm em (a)riscar quando lhes é apresentada uma folha em branco.

As propostas didáticas encontram o seu sentido no desenvolvimento da perspetiva, das suas especificidades e potencialidades, bem como no seu processo de aprendizagem. Os objetivos, a descrição e a análise dos processos desenvolvidos culminam num conjunto de reflexões que envolvem a ação pedagógica do professor, e que permitem repensar os dilemas e perplexidades que este enfrenta enquanto mediador entre o prescrito no programa e a sua implementação pedagógica, entre as planificações programáticas e as propostas em curso na sala de aula.

ESPAÇO DE PENSAMENTO

A construção de uma proposta de trabalho em contexto escolar pressupõe educar/ didatizar sob uma determinada realidade, que é assim, invariavelmente, marcada por valores e ideologias transportadas nos conteúdos programáticos de uma disciplina, integrada no currículo nacional do aluno de um determinado ciclo de ensino, ano de escolaridade e oferta formativa.

Num contexto de estágio, circunscrito às disciplinas lecionadas pela professora cooperante, na Escola Artística de Soares dos Reis, propus planificar e lecionar um conjunto de aulas da disciplina de desenho, dando continuidade a uma abordagem reflexiva, a que a minha atividade enquanto arquiteto já me obriga no dia a dia, problematizando através do desenho.

Ao analisar os temas que estruturam o programa da disciplina de desenho, entendi que o capítulo onde se aprofunda o conceito de perspetiva

poderia ser o ponto de partida para novas aprendizagens e interrogações no espaço de resistência que se vivencia numa sala de aula.

A construção da proposta discutida com a professora cooperante, procurou traduzir uma reflexão sobre a relação do “aprender a fazer⁷” com o “aprender a ser” da EASR, que embora permita o questionamento, o espaço de interpretação pelo aluno, acaba por confinar-se na prática e no resultado.

Neste sentido, a proposta visa (re)pensar a forma como vemos a representação do real, tal como objetivamente ele aparenta ser. Assim, pretende-se que o aluno, através da ferramenta do desenho, desenvolva o seu espírito crítico e que deixe de contentar-se com a expressão simples dos “desenhos infantis” na busca do desenhar “como um adulto” (BRITTAIN, 1977).

A proposta de trabalho pretende assim promover um deslocamento a um “desenho de regras”, em que a observação se estenda na capacidade de análise e de tomada de consciência do processo, o que está intimamente ligado ao processo de aprendizagem. Do ponto de vista do desenho, a proposta desenvolveu-se em dois pressupostos metodológicos:

- Compreender o desenho, como um processo dinâmico de hipótese e correção, o que permite que no desenho e a partir do desenho se consiga desenvolver a sensibilidade visual cognitiva da percepção;

- Compreender que desenhar é recolher e organizar informação visual. Este pressuposto, implica que o desenho se faça por etapas, do geral para o particular numa lógica de interpretação ordenada dos dados da realidade. Ao mesmo tempo que possibilita que desenvolvam, o que em certa medida significa desenhar segundo determinadas técnicas, designadamente esquisso, esboço e estudo.

O desenho de observação desvenda o modo como apreendemos visualmente o mundo. “*Drawing well depends on seeing well.*”⁸ O desenho

⁷ Folheto de apresentação da Escola Artística Soares dos Reis

⁸ Tradução: “Desenhar bem, depende de ver bem”

parecer-se-á tanto mais com aquilo que os nossos olhos vêem, quanto mais o processo de desenho se aproximar do funcionamento da nossa visão. (Edwards, 2007, p.24). Assim, uma vez educada a visão consegue-se que uma “nova” maneira de ver nos conduza a novas aprendizagens.

Pretende-se assim que a disciplina de desenho desenvolva a capacidade do aluno observar minuciosamente tudo o que o rodeia, de forma mais ou menos consciente. A experiência de desenhar o que vemos vezes sem conta treina um olhar reflexivo e crítico sobre os elementos visuais que se pretende transpor para o “papel”. Pretende-se assim que a “imagem criada” envolva o aluno e a sua identidade, criando uma ideia de que este pode intervir no mundo, e de que forma o fará. O desenho de observação funciona ainda como um meio de capacitação cognitiva, que permite que os alunos vejam os seus problemas e tudo o que os envolve de diferentes pontos de vista e de representar o que vêem e como vêem.

Inevitavelmente com o exercício proposto pretende-se ainda trazer experiências visuais à ideia de proporção inerente à própria perceção. Um quadrado e um círculo são configurações simples e equilibradas, mas um retângulo ou um trapézio têm a capacidade de criar algumas tensões no equilíbrio do que é percecionado. Estas tensões não são mais do que um conjunto de linhas, que se dispõem linearmente para a construção de uma forma. Uma forma por sua vez tem a sua tridimensionalidade, que para ser representada através do desenho é necessário ter em conta a sua espessura, a sua profundidade e a sua distância ao olhar do seu observador.

Neste sentido, a representação concretiza uma espécie de desdobramento do mundo, numa relação de experiência e conhecimento. Onde “Em todas as formas de representação uma coisa se encontra no lugar da outra, representar significa ser o outro dum outro modo que a representação, num mesmo movimento, convoca e revoca.” (EINAUDI, Conhecimento, vol. 41, p. 12)

O desenho enquanto processo, é a relação que se estabelece entre a mente, onde se desenvolve o pensamento em relação direta com o olhar, e

o gesto da mão, que expressa e constrói. Implica “uma relação entre a percepção e a imaginação, da qual resulta a delimitação do espaço bidimensional através da conjugação do ponto, da linha e da mancha. Esta conjugação é guiada pelo binómio mente - corpo e consubstancia uma imagem que é o produto da coadunação ideia / representação/ descrição / estruturação / reflexão.” (RODRIGUES, 2010, p. 25).

Observar e perceber a realidade, desperta no estudante um sentido de procura em que as emoções, sentimentos, personalidade, conhecimentos e necessidades emergem, o que faz com o seu desenho traduza o que vê por meio daquela que é a sua realidade interior. “Este percurso de entendimento passa por, através do desenho, processar a realidade tal como a vê ou idealizá-la, transgredi-la, reestruturá-la criando uma nova realidade.” (RODRIGUES, 2010, p.28). Através dela torna-se possível ver a cena sob o ponto de vista de quem a representou. Importante ainda é referir que a projeção de uma perspectiva pode ser ambígua.

Mário Bismarck considera que o “[...] espaço que se situa entre a ideia e a sua imagem, esse espaço que trabalha a ideia, que a reconfigura, que coloca em evidência o fazer, que convoca e coloca em confronto o passado e o futuro, o conhecido e o desconhecido, o conhecimento e o reconhecimento, a tradição e o novo, as linguagens gráficas, as suas convenções e as suas limitações, esse é o espaço onde o desenho se faz, esse é o espaço operativo do desenho, é aí que o desenho se resolve.” (BISMARCK, 2001, p.55).

A partir de uma representação em perspectiva é manifestamente impossível indicar objetivamente a posição de determinados objetos no espaço, sem que nos possamos equivocar sobre a posição ou forma de um objeto.

A PLANIFICAÇÃO

Após acompanhar alguns dos exercícios que foram sendo realizados nas aulas de desenho, considerei pertinente desenvolver uma proposta de trabalho que permitisse desconstruir alguns pré-conceitos em relação ao que os alunos poderiam categorizar de bom ou mau no desenho, uma vez que esta dicotomia limita o ato natural de desenhar. Esta ideia surgiu ainda das sucessivas conversas que tive com a professora cooperante sobre a dualidade do erro, que tanto pode ser visto como uma falha ou como uma resistência.

Pretendeu-se assim partir da premissa da desconstrução da ideia improdutiva do erro. Errar é um ato inerente ao processo de conhecer e aprender. No entanto, este só pode funcionar como tal se for interpretado como resultado de uma aprendizagem.

Pinto e Santos descreve o erro “[...] como a expressão de um acto de pensamento divergente. De facto, o aluno no seu trabalho de resolução das tarefas vai tacteando caminhos de solução em função do modo como encara a própria tarefa podendo afastar-se daquilo que é esperado em termos normativos.” (PINTO e SANTOS, 2006, p. 87).

Neste sentido, propus-me a conceber um momento onde o aluno tivesse espaço para explorar o erro, deixando de parte os cânones e as regras de estruturação, dando lugar ao desenho espontâneo. Com esta abordagem pretendeu-se ainda quebrar inseguranças e mostrar aos alunos que a perspetiva depende da forma como cada um se propõe a ver.

O objetivo é que o erro surja como um ponto de partida para uma mudança que deverá ocorrer na concretização do exercício. “A perspetiva do desenho” corresponde à primeira parte do exercício. Propôs-se a execução de desenhos rápidos para que o aluno experimente novas e variadas formas de fazer e de representar, clarificando que o modo de registo

não se circunscreve apenas àquele associado ao acabado, ao perfeito e sem defeito.

Já na segunda proposta, “Encontrar-me no espaço”, seguiu-se a mesma linha de pensamento, ao desafiar os alunos a desenhar uma perspectiva de um espaço livre da escola à sua escolha, saindo fora do espaço da sala de aula. Tratou-se ainda de um exercício no qual o aluno parte do seu próprio objeto de experimentação, teatralizando emoções.

O desenvolvimento do exercício culmina com o trabalho, realizado novamente na sala de aula. Por se tratar de um trabalho de tom mais individualista foi pedido aos alunos que trouxessem um objeto com que se identificassem e que fizesse parte das suas vidas. Os alunos teriam de enquadrar este objeto nos registos elaborados na fase anterior, tocando em diferentes áreas de competências que o programa da disciplina de desenho prevê: que o aluno adquira como apropriação, reflexão, interpretação, comunicação, experimentação, criação, raciocínio e resolução de problemas. Com este exercício pretende-se ainda que o aluno e o professor compreendam e avaliem todo o processo metodológico evolutivo e não apenas o resultado final. Introduziu-se com esta finalidade um novo instrumento de avaliação: o portfólio, onde se incluem todos os desenhos elaborados durante as três fases do exercício.

Assim, pretende-se quebrar o paradigma de que só o resultado final importa, pondo em evidência a importância do processo de aprendizagem desenvolvido ao longo do exercício.

A PERSPETIVA DO DESENHO

O exercício desenvolvido como introdução ao módulo da perspetiva contrariou as expectativas que os alunos tinham, uma vez que após a apresentação do mesmo, estes teriam, de imediato, que começar a trabalhar nele. Coloquei três caixas sobrepostas na sala, de modo a que todos os alunos as conseguissem ver.

Enquanto observador pude ver o impacto que uma folha branca tem nos alunos, a angústia, a dúvida, o não saber por onde começar.

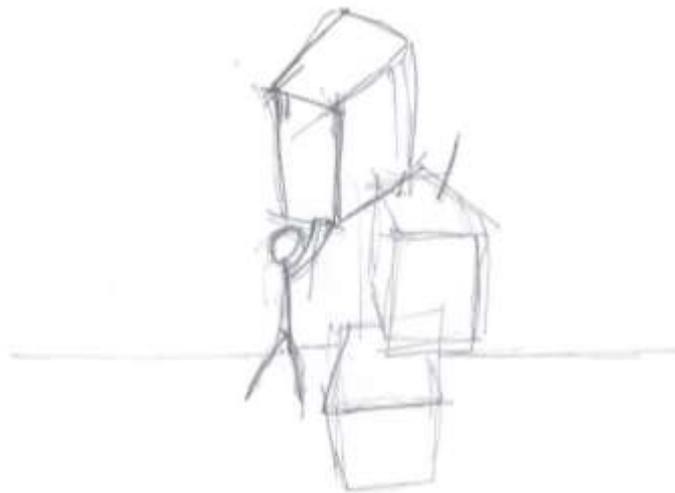


Fig. 12 – Desenhos de aluno (1º momento do 1º exercício da dinâmica)

A proposta inicial era simplesmente desenhar, desenhar o que viam. As questões não tardaram a surgir: “mas o que vamos fazer?”, “o que é isto?” e “onde é que já se viu desenhar caixas...”. Reiterei mais uma vez que os alunos tinham de desenhar as caixas como as viam. Os ânimos serenaram e volvidos 30 minutos, as folhas brancas ganharam apenas alguns apontamentos esboçados a grafite, que pouco revelavam sobre o que representavam.

Posto isto e de forma a “quebrar o gelo” entre os alunos e a folha branca, decidi fazer uma breve introdução do que é a perspetiva, de que forma o exercício se iria desenvolver e quais os seus objetivos. Apresentei

inclusive uma série de imagens do dia a dia em que somos confrontados com o conceito de perspectiva, de forma tão natural que acabamos por não nos dar conta. No seguimento desta apresentação gerou-se uma troca de ideias sobre o impacto que a perceção e a forma como nos envolvemos com o meio tem no nosso entendimento sobre tudo o que vemos. A troca de ideias culminou numa análise de conteúdos intrínsecos ao exercício, o que deixou claro os objetivos a cumprir até ao final da aula.



Fig. 13 – Fábio Santos, Salar de Uyuni, Bolívia, fotografia, 2013

Desta vez, os alunos já desenhavam esboços de pequenas dimensões, que revelavam uma sensibilidade a questões como noção de

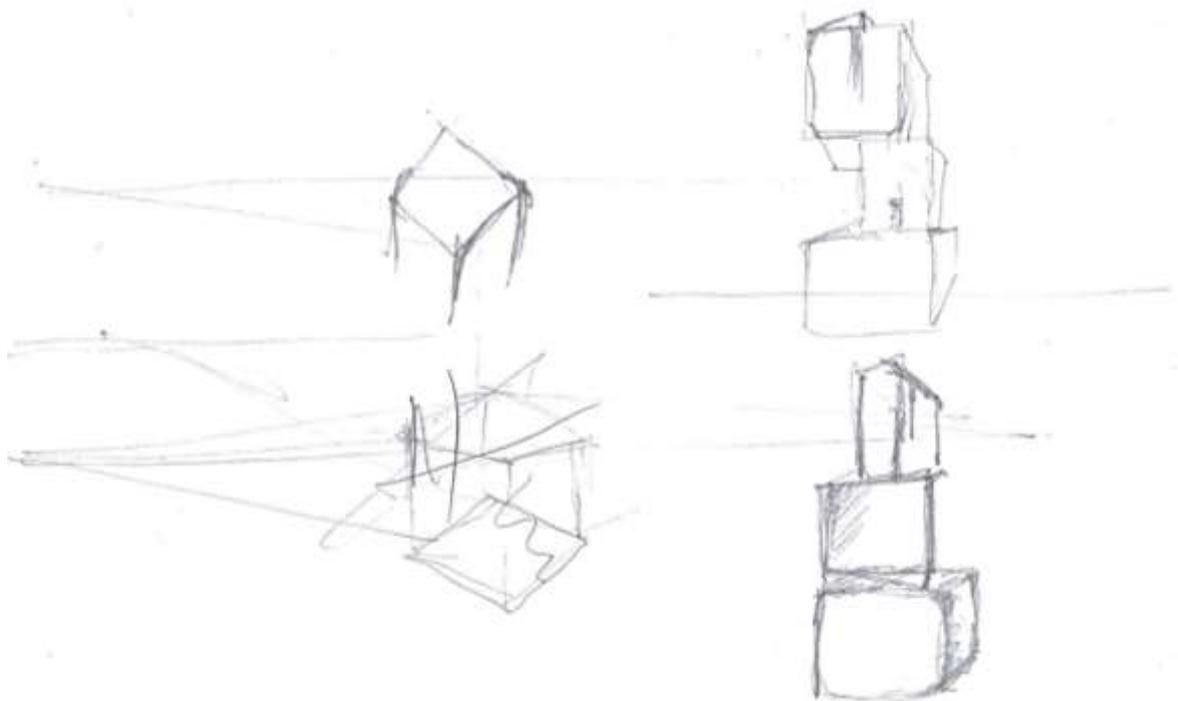
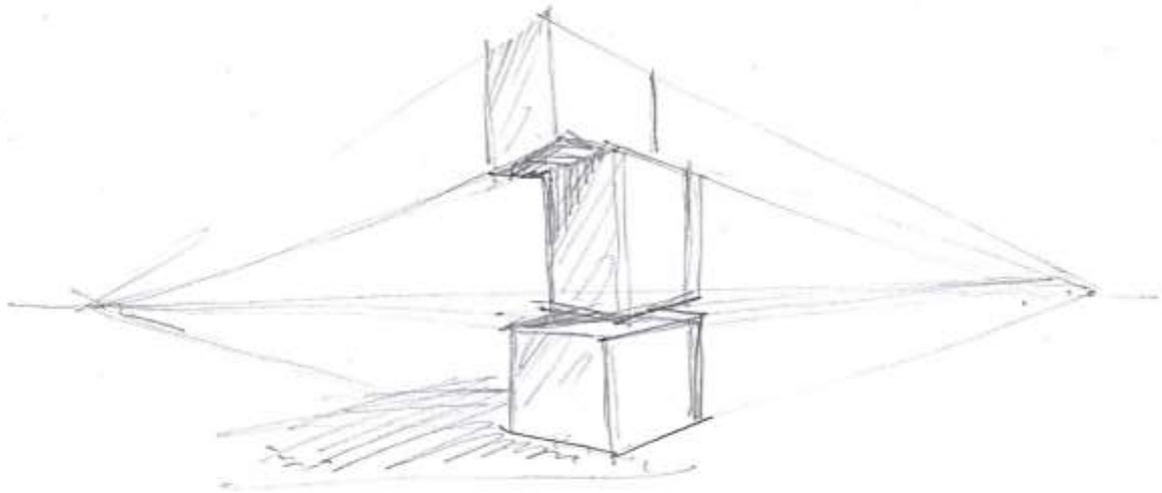


Fig. 14 –Desenhos de alunos (2º momento do 1º exercício da dinâmica)

claro/escuro e de escalas, antecipando os exercícios que ainda viriam a ser feitos.

Ficou claro que o insucesso da primeira fase deste exercício se deveu à impreparação dos alunos para desenhar num contexto de registo rápido. Interroguei-me se se eventualmente tivesse apresentado formalmente o exercício completo logo de início teria desbloqueado de imediato o verdadeiro potencial dos alunos na realização desta tarefa.

De referir que nos rostos de alguns alunos era visível uma certa frustração relativamente à obrigação de terem de estar naquele espaço, àquela hora e a fazerem uma tarefa que lhes foi imposta, chegando até a ouvir de alguns dos alunos que não gostavam de desenho e que não queriam fazer o exercício. Porém, notei que alguns alunos gostaram do desafio e isso refletiu-se no resultado final. Entendo que não existe uma fórmula perfeita para a preparação de uma aula que consiga agradar a todos os alunos de forma unânime, pelo que considerei que o resultado desta foi positivo.

A questão que se impõe é: deverá o professor focar a sua prática na procura de uma aula que sirva a todos da mesma forma, ou deverá desconstruir a sua visão uniformizadora de indivíduos singulares?

Preparei este exercício de forma a gerar uma aula dinâmica, aberta a uma participação ativa de todos os alunos e para que no geral este fosse proveitoso para um processo de aprendizagem. No entanto, considero que o que falhou naquela aula em específico foi condicionar os alunos com regras que se provaram desestabilizadoras. Concluo, de toda a maneira, que a primeira abordagem que fiz aos alunos representou uma importante aprendizagem para mim enquanto professor, tornando-se até a chave para o desenvolvimento de todas as aulas que se seguiram. Era preponderante repensar os próximos exercícios de forma a colmatar o que, na minha perspectiva, falhou no primeiro.

ENTRAR NO ESPAÇO

No segundo momento pedi aos alunos que saíssem da sala, e procurassem um espaço exterior à sala de aula com que se identificassem, mas no interior da escola. O desafio consistia no aluno desenvolver registos e desenhos rápidos do espaço por ele escolhido. Propus que num primeiro momento o aluno, durante alguns minutos, observasse o espaço que vislumbra, apreendendo as características gerais do espaço sem olhar para o papel, treinando o seu olhar para aquele espaço específico. Num segundo momento, deviam transpor toda a informação anteriormente recolhida para o papel. O suporte de desenho utilizado foi papel cavalinho em formato A3 e lápis de grafite.

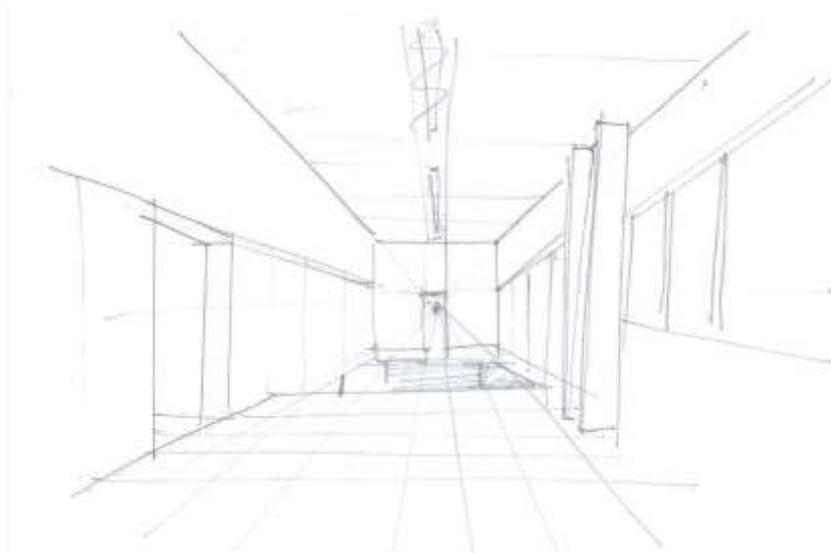


Fig. 15 –Desenhos de alunos (2º exercício da dinâmica)

O objetivo deste exercício era treinar a capacidade de observação e concentração, tornando mais consciente este processo de perceber e traduzir o mundo que envolve o estudante.

Notei que os alunos de facto encararam o exercício com uma postura diferente da do anterior. Talvez pelo facto deste os ter tirado de um espaço que eles dominam, “a sala de aula”, e os ter transportado para um espaço onde, obrigatoriamente, estariam sujeitos aos olhares de outros colegas. A resposta obtida superou a expectativa que tinha criado para estas sessões.

CONSTRUIR O MEU ESPAÇO

Neste exercício, pedi aos alunos que apresentassem objetos ou elementos com os quais se identificassem, ou simplesmente um objeto caricato que tivessem em casa. A premissa deste era o aluno apropriar-se do espaço que representou no exercício anterior, inserindo o objeto selecionado neste mesmo espaço. Aos alunos pedi que o seu trabalho de alguma forma ilustrasse uma história, história essa só teria um fim quando terminassem o desenho. Foi interessante descobrir o objeto que cada aluno escolheu, a forma como o aluno o reinterpretou e o inseriu no espaço. Os alunos trouxeram para a aula um desentupidor, molas da roupa, peluches entre outros elementos.

Na última aula disponível para a conclusão dos trabalhos pedi aos alunos para escreverem uma breve explicação dos seus trabalhos, justificando a escolha do objeto e contando a história da reinterpretação do espaço. A seguir mostro três trabalhos realizados no âmbito deste exercício, enunciando em baixo de cada uma a justificação dada pelo aluno para a escolha do objeto.



Fig. 16 - Desenho A2 de perspectiva de um espaço escola, resposta à proposta de trabalho anexo A, 10º ano turma 9, Desenho A, fotografia, EASR, Janeiro 2020.

“Eu escolhi uma mola, porque tive a triste ideia de prender a mola na cauda do meu gato.

Claro que não correu bem!” (aluna)



Fig. 17 - Desenho A2 de perspectiva de um espaço escola, resposta à proposta de trabalho anexo A, 10º ano turma 9, desenho A, fotografia, EASR, janeiro 2020.

“Este é um mini-desentupidor lá de casa. Escolhi este objeto porque é um objeto que simplesmente me irrita. Estava na cozinha e decidi trazê-lo...” (aluna)

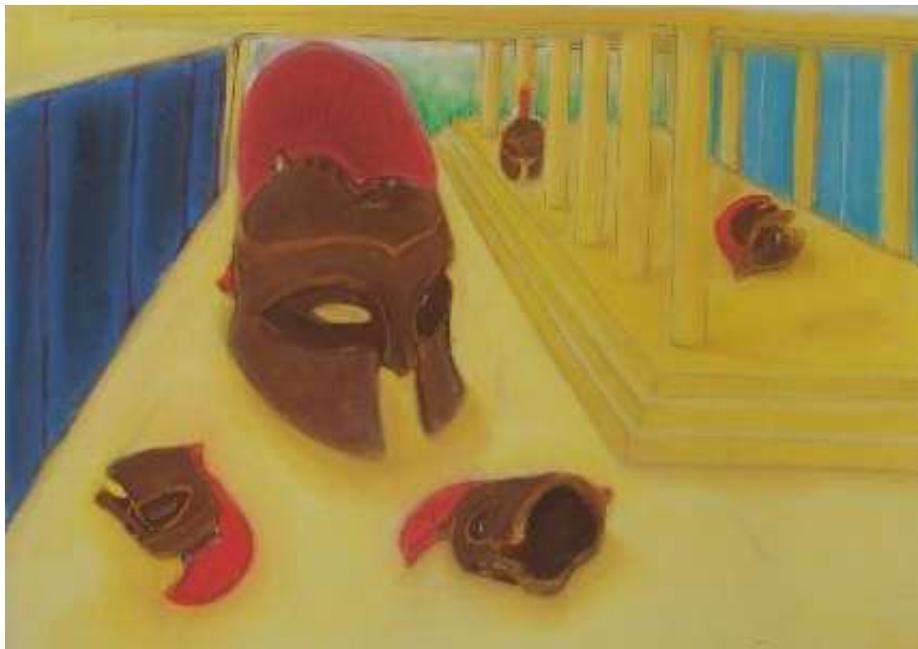


Fig. 16 - Desenho A2 de perspectiva de um espaço escola, resposta à proposta de trabalho anexo A, 10º ano turma 9, desenho A, fotografia, EASR, janeiro 2020.

“O capacete de guerreiro estava na minha sala. A minha família gosta muito de história. Decidi trazer este objeto porque a minha família é emigrante e de alguma forma revejo o esforço deles neste objeto.” (aluno)

SÍNTESE REFLEXIVA DAS AULAS LECIONADAS

Concluído o processo e analisando os resultados obtidos no conjunto de aulas que tive oportunidade de lecionar, é importante fazer um balanço destas experiências.

Julgo que um dos obstáculos que encontrei foi o tempo que uma verdadeira proposta didática demora a ser implementada. Tempo para que os alunos interiorizem a filosofia subjacente ao método, tempo para diagnosticar e ensinar competências de modo a assegurar o bom funcionamento do grupo, tempo para estabelecer comportamentos desejados. Apesar deste constrangimento chamado tempo, verifiquei que os alunos começaram a aderir gradualmente com maior empenho às atividades propostas, registrando a participação efetiva da generalidade dos alunos. Só nas aulas iniciais verifiquei que alguns alunos estavam dispersos e ansiosos. Uns por estarem demasiado preocupados em cumprir as tarefas propostas, outros porque já anteviam a possibilidade de enfrentar algum tipo de problema, mais tarde ou mais cedo. Esta situação, a meu ver, foi normal e irreversível, uma vez que não nos podemos esquecer que foi o professor estagiário que conduziu as aulas. Os alunos não sabiam o que podiam esperar de mim. A minha atuação enquanto professor era de toda uma novidade para eles.

Outro desafio que enfrentei foi a escolha de tarefas, que teriam de se adequar à heterogeneidade dos alunos que constituíam a turma. No meu entendimento, ultrapassei este desafio pela forma em como subtilmente trouxe um bocadinho de cada um para o seu próprio exercício. Na medida em que o aluno escolheu o espaço exterior que queria representar, em que se incluiu um objeto com significado para ele no exercício e que ainda se permitiu que o aluno se "auto retratasse" ao criar a sua própria história, revelando muito de si de forma implícita no resultado final.

De salientar, que durante este percurso me deparei com vários dilemas. Questionei-me muitas vezes se a abordagem que estava a utilizar seria a mais acertada e se estaria num bom caminho para transmitir eficazmente aprendizagens sólidas e proveitosas aos alunos. Penso que todos os professores enfrentam dilemas desta natureza ao longo de toda a sua carreira, uma vez que todos partilham o mesmo objetivo: conseguir que os seus alunos aprendam. Na minha perspetiva, este objetivo só é alcançado se o professor conseguir que os alunos se envolvam no processo de aprendizagem.

No entanto, parte das questões que coloquei, e coloco a mim próprio, seguem sem que consiga dar-lhes resposta. Seguirei buscando estas respostas, confiante de que mais tarde ou mais cedo serei capaz de as obter.

A ESCOLA EM CONFINAMENTO

Vivemos tempos conturbados e imprevisíveis, sem precedentes. Estava praticamente a meio do meu estágio, quando se instaurou a pandemia. No dia 14 de Março, fui à escola, *normalmente*, mas assim que entrei na sala de aula, percebi que tudo estava diferente. Só estavam na sala cinco alunos, a professora cooperante e eu. Já nada era igual, ir à escola já não era seguro e a escola tinha de se reinventar rapidamente, para não deixar os seus alunos sem aulas. Também alunos, professores e encarregados de educação tiveram de se adaptar a uma nova realidade, a de viver com o COVID-19, um inimigo invisível e perigoso.

Com o encerramento da escola, esta serviu-se da internet para que as aulas continuassem a ser lecionadas, agora à distância. A “gramática escolar” não mudou, nada de estrutural mudou. Denotei apenas uma flexibilização de horários. De repente já não havia um horário pré-estabelecido, este ia sofrendo alguns ajustes, mais ou menos atempadamente.

Ainda assim, é inevitável não questionar, neste contexto, que novas oportunidades se estão a abrir. Será que há algo de realmente novo a desenvolver-se, para além de uma generalizada emergência de um ensino à distância? Não creio. Digo-o porque já antes da pandemia já existiam escolas a fazer uso de plataformas eletrónicas para chegarem aos seus alunos.

No entanto, estamos a assistir a um clima de tamanha instabilidade e desequilíbrio no sistema escolar tradicional, que de rompante e de forma pouco expectável, se podem estar a gerar oportunidades para prosseguir ou iniciar processos de mudança e/ou melhoria. Perante esta premissa, vejo-me obrigado a reforçar a ideia apresentada no segundo capítulo, onde menciono que do erro surge a oportunidade. O desequilíbrio insurge-se como um elemento central do processo de mudança. De repente deparamo-nos com um desequilíbrio, sem planeamento prévio, que nos forçou a

trabalhar, ou seja, a ensinar e a aprender a ser escola, o que se pode revelar como um interessante caminho de melhoria. Este desequilíbrio não desaparecerá de imediato, nem de forma automática e muito menos simples. Por isso há todo um processo de reflexão-ação que a escola terá de construir, de forma a tirar melhor proveito das oportunidades que possam surgir, para a instituição escola, para o aluno, e, nesta que é uma nova oportunidade de autodesenvolvimento, para o docente.

Considero que nesta conjuntura, um dos grandes factores dos quais o sistema escolar poderia tirar proveito, é a possibilidade de explorar e conciliar tempos e espaços de ensino e aprendizagem. Durante este período, como já se mencionou acima, foram feitas reconfigurações dos horários e das atividades, o que teve como consequência positiva a amplificação da percepção da relevância do trabalho autónomo dos alunos.

Por outro lado, esta transformação também acarreta riscos, como é o caso da desigualdade. Ainda há alunos que não dispõem de computadores nem de acesso à internet, o que os impossibilita neste contexto de ter acesso à escola. Uma situação lamentável numa sociedade contemporânea, que defende que todos sem exceção devem ter acesso ao ensino.

A pandemia gerou uma sucessão de acontecimentos que levaram as dinâmicas das escolas a “dar um salto”, alertando para um novo paradigma social, mas sobretudo para a existência de uma missão inacabada de ensino para todos os professores que a assumiram como sendo sua. Uma missão de construir o ensino sob as incertezas do futuro.

A INDETERMINAR

O desenho surge no percurso académico dos alunos do ensino artístico especializado como um dispositivo a regular, uma técnica mensurável, que contribui directamente para aquele que é o valor, o número final do aproveitamento do aluno.

Num valor numérico, que pretende resumir o percurso e a experiência do aluno na instituição da escola, e como uma ferramenta com mais ou menos peso nas escolhas e possibilidades profissionais de cada educando, existirá espaço para este desenho no (in)determinado?

Ou será a presença desta noção abstracta um momento de desrespeito sobre a figura que este espaço no ensino trabalha e quer transparecer? Terá este instrumento de ensino, que é o desenho, o espaço para conter a forma irregular desta incerteza?

Até que ponto o meu próprio conflito interior pesa sobre a decisão de leccionar, de que forma o (in)determinado influencia a forma que tomo como professor, e com que ferramentas posso munir futuros alunos em direcção à independência, conhecimento e individualidade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de estágio é um período fundamental e decisivo na vida de qualquer professor, contudo não deixa de ser um período conturbado, e de trabalho intenso. Agora que concluí esta etapa, não posso deixar de expressar a minha realização, tanto a nível profissional como a nível pessoal, uma vez que esta experiência me permitiu iniciar a minha construção enquanto professor.

Ao longo deste relatório procurei demonstrar que a escola enfrenta atualmente grandes desafios e que urge que os professores abordem os conteúdos de forma diferente, de forma a despertar o interesse dos alunos. Promover a alteração das atitudes comportamentais dos alunos implica que os professores tenham de adotar uma nova postura face ao ensino artístico. O que significa que as práticas pedagógicas devem promover a essência de um indivíduo ainda por descobrir.

Lembro-me de ainda no início desta jornada ter lido alguns excertos de Rancière (1940), onde é perceptível uma intensa preocupação com o outro e a sua relação com o meio social. O professor desempenha um papel de educador, atento a cada aluno como um ser único, com necessidades específicas, que lhe dá ferramentas e conhecimentos para traçar o seu próprio caminho, aumentando cada vez mais a própria habilidade de acreditar nas suas capacidades.

É incontornável a importância da postura crítico-reflexiva do professor na educação e na condução do crescimento pessoal do aluno. Nesta linha de pensamento a educação deve ser compreendida, quer pelos alunos como pelos professores, como um espaço de interação, troca e partilha de conhecimento. Ao longo deste processo de formação é importante não esquecer que o aluno está a desenvolver a sua identidade, que quer ser valorizado, que quer pertencer e que quer “ser”. O estudante, embora jovem, traz a sua própria bagagem, com um enquadramento de experiências que pode ser agregado aos conteúdos explorados na sala de aula. O professor

deve preocupar-se em conhecer esta bagagem, uma vez que quanto melhor conhecer o seu aluno, mais fácil será chegar a ele. O educador, por sua vez, com a caminhada mais longa que já percorreu, pode transmitir aos seus alunos algo que eles ainda não tiveram a oportunidade de vivenciar. A partilha de vivências é uma partilha de conhecimento e de aprendizagem para ambos. É nesta perspectiva de reciprocidade que ambos podem proliferar o tão aclamado "espírito soares", tomando consciência do seu papel enquanto atores sociais, de voz ativa e transformadora.

Assim, pode considerar-se que o "[...] professor é uma espécie de aluno eterno [...]" (Horne in Jesus, 2013, p. 33), que se coloca no mesmo nível do que os seus alunos, disposto a ensiná-los, mas também a aprender com eles. Estou certo de que é esta a relação que quero construir com os alunos, e de que esta é a mais assertiva resposta que já encontrei para a questão do que é "ser professor".

De salientar que, o ensino artístico carece ainda de um olhar sobre o desenho da conquista de determinado indivíduo na sua indeterminação. O paradoxo da (in)determinação é uma barreira de incentivo para que o desenho seja encarado como um ato de interrogação, mas sobretudo como um processo de aprendizagem entre o "saber ser" e "saber fazer". O ser e o fazer torna-se um risco que o ensino artístico assume, por se considerar que há uma parte de real naquilo que um estudante desenha, e que transporta para a sua perceção sobre a realidade. John Berger (2017) define esta visão como o posicionamento que assumimos perante o mundo e onde nos propomos a "ver" o que nos envolve. É no seguimento desta ideia de como e onde vemos que surgem respostas inesperadas para as perguntas do professor, tal como aconteceu no filme "En rachâchant" (1982), em que Ernesto respondeu com base no seu entendimento sobre o que via. É desafiante entender e perceber o que nos rodeia através de uma análise sobre o que uma determinada realidade nos transmite ou faz sentir. A interpretação de objetos, experiências e acontecimentos só é possível através do processo de (re)visitação da memória.

Nos exercícios propostos, tentou abarcar-se todas estas questões que foram sendo levantadas. Os alunos que inicialmente tiveram uma certa timidez e até algum receio de se expressarem através do desenho, vão com o desenrolar do tempo percebendo que não se procurava uma resposta que fosse certa ou errada, mas apenas um exercício de resposta. Esta realização acaba por contribuir para que os alunos se soltem, ainda que se tenha evidenciado, na maioria dos trabalhos, que as palavras que escreveram sobre a sua proposta revelam mais do que o seu desenho. Estas palavras construíram um exercício reflexivo, abordando um outro lado do estudante que não costuma revelar-se na sala de aula. Segundo comentários dos próprios alunos, estas palavras foram o "exteriorizar" de pensamentos e "ideias" que até serem escritas eram só deles e constituíam apenas um segredo, bem guardado no seu desenho.

Concluo este relatório com questões diferentes daquelas com que iniciei o meu estágio pedagógico, o que revela o impacto desta experiência em mim enquanto pessoa e profissional. Não tenho todas as respostas, mas as respostas que encontrei fazem-me vislumbrar a direção a seguir no meu percurso enquanto professor. Julgo que toda a prática pedagógica deve ser constantemente questionada, quer pelos professores quer pelo próprio sistema educativo, de forma a acompanhar a par e passo a evolução natural da sociedade.

Para que se seja professor, é essencial ter um espírito crítico que esteja constantemente atento às ações diárias dentro e fora da sala de aula, uma vez que esta profissão é muito mais do que instrução. Ser professor encontra o seu fundamento primordial numa relação de laços significativos de reciprocidade com o outro. É fundamental que esta relação se construa com alicerces de confiança, de liberdade e de igualdade, permitindo que os processos de aprendizagem decorram de uma forma natural, espelhando identidades e semeando florestas densas e saudáveis.

BIBLIOGRAFIA

Aguado, M.J.D. (2000). A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa. Porto Editora.

ALEXANDER, E. P; ALEXANDER, M. (2008). Museums in Motion: An Introduction to the History and Functions of Museums. Plymouth, UK: AltaMira Press.

ATKINSON, Dennis; The cultural production of ability in drawing., International Journal of Inclusive Education, 2, 1, pp.45-54., 1998

BARBOSA, A. (1975). Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix

BARBOSA, A. (2001). John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Editora Cortez

BARBOSA, A. (2002). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Editora Cortez

BERGER, John (1987) “Modos de Ver”, Lisboa: Edições 70.

BISMARCK, Mário (2000) Desenhar é o desenho. In: Os Desenhos do Desenho nas novas perspectivas sobre o ensino artístico. Actas. Porto: Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação.

Consultado a 16 Junho 2020, disponível em:

<<http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/19089/2/141.pdf>>

BISMARCK, Mário (2001). Desenhar é o Desenho in Os Desenhos do Desenho. Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico (2001) Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

BISMARCK, Mário.(2008) Pentimento, ou fazer e feito, ou o desenho “abs-ceno”, ou, talvez, o elogio do erro. Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

BRITAIN, V. L. (1977). Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou

CAETANO, F. (2009). O Ensino Técnico Artístico no Porto durante o Estado Novo 1948 – 1973. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

CASTRO, L. B. & Ricardo, M. M. C. (2001). Gerir O Trabalho de Projeto. Lisboa: Texto Editora

CORAZZA, Sandra; (2011) O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação., Rio de Janeiro: Editora Vozes.,

DERDIK, E. (1989). Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione

DEWEY, J. (2007). Democracia e Educação (1ª ed.). Lisboa: Plátano Editora

EDWARDS, B. (2007). Desenhando com o lado direito do Cérebro (4ª Revista e ampliada ed.). (R. Silveira, Trad.) Ediouro.

Consultado a 14 Abril 2020, disponível em:

<<https://estudanteuma.files.wordpress.com/2014/09/desenhando-com-o-lado-direito-do-cerebro-betty-edwards-4-edicao.pdf> >

EFLAND, Arthur (1976) "The school Art Style: A Functional Analysis" Studies in Art Education, Vol. 17, No. 2, pp. 34-44.

EFLAND, A. (2002). Una historia de la educación del arte: Tendencias intelectuales y sociales en enseñanza de las artes visuales. Barcelona: Paidós.

EFLAND, A. (2004). Arte y Cognición: la integración de las artes visuales en el currículum. Barcelona: Octaedro.

EISNER, E. (2008) "O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?", Currículo sem fronteiras, vol.8, 2, pp-5-17.

FERNANDES, Evaristo V. (2008) "O Aluno E O Professor Na Escola Moderna", Clube de Autores, pp 33-44.

FERNANDES, D., Ó, J., & Ferreira, M. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*. Lisboa: Ministério da Educação.

FOUCAULT, Michel; (1999) Em Defesa da Sociedade. São Paulo: Martins Fontes

FOUCAULT, Michel (2004). Vigiar e Punir. História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes

FREIRE, Paulo. (1981) Educação e Mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Consultado a 13 Março 2020, disponível em:

<<https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-educacao-e-mudanca-desbloqueado.pdf> >

FERREIRA, A. (2010). Arte, escola e inclusão: Atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos. Rio de Janeiro: Vozes.

FONTES, A. & FREIXO, O. (2004). Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma forma de aprender melhor. Lisboa: Livros Horizonte

FERREIRA, A.; MOTA, L.; & VILHENA, C.; (2017) O Tempo dos Professores, CIIE - Centro de Investigação e intervenção Educativas (CIIE) e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)

GUINOTE, P. (2014). Educação e Liberdade de Escolha. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos

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

HERNÁNDEZ, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. Educar, 26, 39-51.

JESUS, Joaquim (2012) O Lugar do Olhar. Porto U.Porto Editorial

LOBO, M. (1998). O Ensino das Artes Aplicadas (ourivesaria e talha) na Escola Faria Guimarães de 1884 a 1948: Reflexo no desenvolvimento artístico da cidade do Porto. Vol. I. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

MARQUES, Flávia; SOARES, Júlio; AGUIAR, Wanda in (2014) Trabalho docente e formação políticas, praticas e investigação: Pontes para mudança. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas Consultado a 11 Dezembro 2019, disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/TrabalhoDocenteEFormacao_Vol_IV.pdf

MARTINS, Catarina S.; (2016) (Im)possibilidades de um devir: a educação artística que se pensa. Nós Pensamos Todos em Nós. Lisboa: CCB - Fábrica das Artes

MARTINS, Catarina S; (2011), Narrativas do génio e da salvação: a investigação do olhar e fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX) . Lisboa . Tese de doutoramento Universidade de Lisboa - Instituto da educação.

MOLINA, Juan José Gómez (1995) - Las Lecciones del Dibujo. Madrid: Edições Cátedra S.A.. ISBN 84-376-1376-0

Ó, Jorge Ramos do; Sobre o Tradicional Cerco à Inventividade Infanto-juvenil e o Amanhã da Escola como uma Comunidade de Iguais. Nós Pensamos Todos em Nós. Lisboa: CCB - Fábrica das Artes, 2016

Oliveira-Formosinho, J. (2003) "O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada". Escola Moderna, Nº 18. 5ª série. 2003. p. 5 – 9

FORMOSINHO, J Oliveira e FORMOSINHO, J. (2011). Espaço – em – participação. In. O espaço e o tempo na Pedagogia – em- participação (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. Educação e Sociedade [online], v. 33, n. 118, pp. 253-268

PINTO, Jorge e SANTOS, Leonor (2006) Modelos de Avaliação das Aprendizagens, Lisboa: Temas Universitários

POPKEWITZ, Thomas S.; (2011) 'A alquimia do currículo da matemática: inscrições e a fabricação da criança', Políticas educativas e curriculares. Abordagens sociológicas críticas. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 91-133

Porfírio, Manuel (2006) "Aprender a ver. Educação Visual e Tecnológica", Edições Asa

RANCIÈRE, J. (2002). *O mestre ignorante, cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: A autêntica.

RODRIGUES, Luis Filipe S P (2010). Desenho, Criação e Consciência. Lisboa:BonD.

STERN, A. (1974). Uma Nova Compreensão da Arte Infantil. Lisboa: Livros Horizonte.

STERNBERG, R. J. e WILLIAMS, W. M. (2003). Como desenvolver a criatividade do aluno (2ª ed.) Coleção Cadernos do CRIAP. Porto: Asa Editores. (Tradução do original em Inglês How To Develop Student Creativity. USA: Virgínia, 1996)

SOUSA, R. de (1995). Didática da Educação Visual. Lisboa: Universidade Aberta.

TISHMAN, S. (2018). *Slow Looking: The Art and Practice of Learning Through Observation*. New York: Routledge.

TRAFI-PRATS, Laura; (2009) Art historical appropriation in a visual culture-based art education. , *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, 50, 2, pp. 152-166.

Documentos escolares:

ARROIO, E. A. A. (2018). *Projeto Educativo 2018 | 2021 Escola Artística Ant3nio Arroio*.

REIS, E. A. S. (2014). *Projeto Educativo 2014 | 2017 Escola Artística Soares dos*

Reis.

REIS, E. A. S. (2019). *Projeto Educativo 2019 | 2022 Escola Artística Soares dos*

Reis.

REIS, E. A. S. (2019). *Regulamento Interno Escola Artística Soares dos Reis*.

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS:

RAMOS, A., Queiroz, J., Barros, S. & Reis, V. (2002). Programa de Desenho A 10ºano. Ministério da Educaç3o.

RAMOS, A., Queiroz, J., Barros, S. & Reis, V. (2002). Programa de Desenho A 11º e 12º ano. Ministério da Educaç3o

EDUCAÇ3O, M. (2018). Aprendizagens Ess3ncias Articulaç3o com o Perfil dos alunos. Desenho A 10º ano.

EDUCAÇ3O, M. (2018). Aprendizagens Ess3ncias Articulaç3o com o Perfil dos alunos. Desenho A 11º ano.

EDUCAÇ3O, M. (2018). Aprendizagens Ess3ncias Articulaç3o com o Perfil dos alunos. Desenho A 12º ano.

Recomendações da Conferência Nacional de Educação Artística, (2007).
Qualificar a Educação Artística. Porto: Casa da Música.
Consultado a 13 Janeiro 2020, disponível em:
<<http://www.educacaoartistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Recomenda%C3%A7%C3%B5es%0da%20CNEA.pdf>>

PORTARIAS:

Portaria n.º 243-A/2012 – «(...) regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais (...)»,

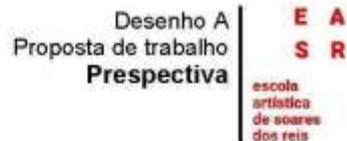
Diário da República n.º 155/2012, Série I de 2012-08-10, Ministério da Educação e Ciência, pp. 4328-4345.

Consultado a 30 Janeiro 2020, disponível em:
<<https://data.dre.pt/eli/port/243/2012/08/10/p/dre/pt/html,2012-08-10.>>

Despacho n.º 6478/2017 – «(...) homologado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (...)», Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26, Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação, pp. 15484-15484.

Consultado a 02 Fevereiro 2020, disponível em:
<<https://dre.pt/home/-/dre/107752620/details/2/maximized>>

APÊNDICE 1 – PROPOSTA DE TRABALHO DESENHO A 10º ano



Ao nos depararmos com um caminho de ferro, se nos posicionarmos de frente para ele, olhando-o longitudinalmente, podemos observar que os trilhos do comboio se vão transformando a partir do nosso olhar até a um ponto que parece ser o infinito. Embora sejam paralelos, os trilhos parecem juntar-se no que denominamos de linha do horizonte. O que ocorre, de fato, é que as formas são observadas a partir da linha do nosso olhar e segundo as regras que criamos.

Qualquer forma, quanto mais afastada se encontra de nós, menor é o seu tamanho, dentro de uma coerência provocada pela distância. Assim, no desenho em perspectiva, são as linhas inclinadas (diagonais) que criam a ilusão de profundidade.

Ao contrário da escultura, que possui volume (tridimensional), o Quadro ou o desenho artístico ou técnico, tem de transmitir, através da mensagem visual, a ilusão da terceira dimensão. Esta, também denominada de profundidade, é transmitida pelo artista ao público, através de regras geométricas da linguagem das projeções. O artista, conhecedor destes "truques" de geometria, torna-se basicamente um "ilusionista", ao simular uma terceira dimensão - a profundidade - num espaço que tem apenas duas dimensões, como o papel ou a tela. Falamos do desenho em perspectiva, no qual o observador toma consciência dos aspectos primários ligados ao processo de observação, assimilando inconscientemente as regras e linguagem da geometria inerentes ao processo, tais como a Proporção, distância, sobreposição.

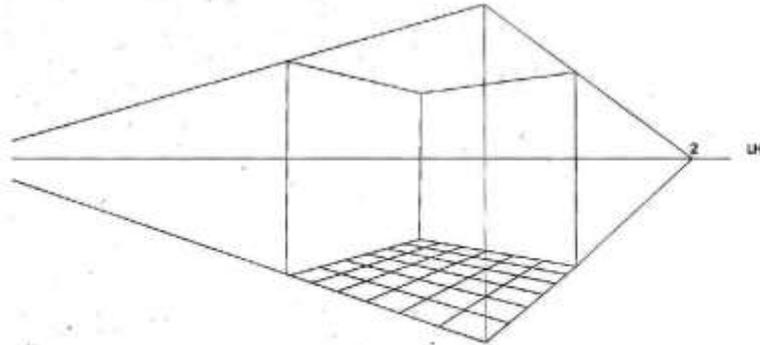


Estudo para cidade espacial (1958-59) perspectiva, feltro sobre fotocopia 29,7 x 38,6 cm, Yona Friedman (1878-1943.

Perspectiva com dois pontos de fuga

Com o passar dos tempos, artistas foram dominando a perspectiva de um ponto de fuga e começaram a adicionar mais pontos de fuga aos seus desenhos, criando cenas mais complexas e interessantes. Como os artistas têm uma compreensão completa da perspectiva conseguem criar distorções. O que pode ajudar o artista a expressar melhor as suas ideias no quadro, sugerindo movimento ou até conferindo um impacto dramático sobre o espectador.

A



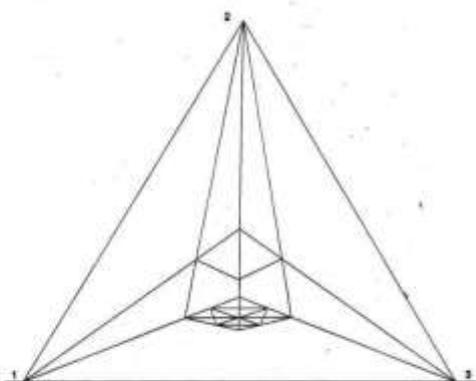
perspectiva de dois pontos de fuga foi utilizada em muitos quadros ao longo da história. Frequentemente é utilizada para representar edificações como é o caso desta pintura de Gustave Caillebotte, Paris "Um dia chuvoso de 1877". Esta pintura mostra o edifício do lado esquerdo do quadro representado na perspectiva de dois pontos de fuga.



Perspectiva com três pontos de fuga

A perspectiva com três pontos de fuga é caracterizada pela distância do observador em relação à linha do horizonte, que deve estar muito abaixo ou muito acima da linha do horizonte. É exemplo disso, um observador a ver a cidade a bordo de um helicóptero, ao passar próximo de um prédio.

Numa vista de cima, é possível observar que para além de existirem dois pontos de fuga na linha do horizonte, a base do prédio afunila-se por estar mais longe e as suas linhas verticais convergem para um ponto de fuga, localizado de baixo da terra.



Proposta de trabalho:

A proposta de trabalho apresentada tem os seguintes objectivos:

- a) Aproximação ao estudo da perspectiva (mínimo em formato A3)
- b) Representação de espaços da escola no (mínimo em formato A3)
- c) Estudos para a composição final da proposta (no mínimo em formato A3)
- d) Trabalho final (no mínimo em formato A2)

A - Aproximação ao estudo à perspectiva (tempo estimado: uma aula de 90 minutos)

- Discussão e análise de imagens e obras de autor;
- Criar vários registos rápidos, apresentando diferentes perspectivas de um modelo/composição proposto em aula. Pretende-se que os alunos, através da representação de figuras geométricas simples, questionem e compreendam as questões primordiais da perspectiva e das relações de espaço.

No final de aula deverá ser entregue pelos alunos duas folhas A3 com dois exercícios rápidos de representação do modelo.

B - Representação de espaços da escola (tempo estimado: duas aulas de 90 minutos)

Pretende-se a representação de espaços escolares propostos (corredores, sala de aula ou espaços exteriores). O aluno deverá pôr em prática e trabalhar as questões da representação do espaço através das técnicas abordadas na aula anterior. Deverá reconhecer e aplicar o método de representação que considere mais adequado aos espaços.

C- Estudos para a composição final da proposta (tempo estimado: duas aulas de 90 minutos)

Com base nas representações elaboradas nas aulas anteriores, o aluno deverá seleccionar umas das perspectivas de espaço e estudar uma composição em que aplique a integração de formas geométricas ou objectos.

Para a realização deste estudo os alunos poderão usar técnicas como desenho de esboço, fotomontagens, colagem, entre outras soluções que valorizem a proposta.

A cor deve ser um elemento importante do trabalho.

Os materiais riscadores e/ou de pintura ficarão à consideração de cada aluno.

Junto com estes esboços, o aluno deverá apresentar um breve texto descritivo da sua proposta, que não deverá exceder os 100 caracteres.

D- Trabalho final (tempo estimado: três aulas de 90 minutos)

No seu trabalho final, o aluno deverá desenvolver o trabalho e as ideias dos estudos anteriormente apresentados.

Para o desenvolvimento deste trabalho o aluno seleccionará a técnica ou as técnicas que considere mais adequadas para a sua proposta.

APÊNDICE 2- PLANIFICAÇÃO DAS DINÂMICAS

	Conteúdos a abordar nas sessões	Síntese da actividade a desenvolver	Competências a desenvolver o aluno deve ser capaz de:
12/Jan	<p>Semana Viva 'Soares' Sessão aberta à comunidade escolar O atelier na escola / a figura escondida no professor e stagiano</p>	<p>O atelier na escola De noção de processos e metodologias de trabalho com base na ferramenta do desenho Exploração do desenho na consistência de um espaço Visita de estudo a Serralves Exposição de Alvaro Siza Vieira Exposição de Paula Rego Passadiços no parque de Serralves, sessão de desenhos</p>	<p>contactar e experimentar contextos fora da escola</p>
23/Jan	<p>Materiais - Suportes Papel de cavallinho nacional e estrangeiro, papel canson ou fabiano, papel de aguarela. - Meios atuantes / técnicas / modos de registo: Lápis de grafite, canetas, pontas de feltro/marcadores, tintas de aguarela, pastel seco e pastil de óleo. Régua, esquadro e borracha.</p>	<p>Desenhos rápidos em folhas A3, ensaios de perspectiva Espaço e volume Organização da profundidade, estudos / esboço Ensaio de perspectiva, canto da sala e caixas Introdução ao estudo da perspectiva. Apresentação da proposta de trabalho a desenvolver. Linhas do horizonte e pontos de fuga. Linhas paralelas e perpendiculares. Utilizando um ou dois pontos de fuga</p>	<p>Ver - citar - comunicar - Observar e analisar. Fazer registos com e levado poder de análise.</p>
31/Jan	<p>Procedimentos Processo de análise Estudo de formas Estruturação e apontamentos (esboços) Estudo de contextos e ambiente (esposições interiores e exteriores) Estudo de objetos com apontamento das convergências perspectivas. Processo de síntese Transformação gráfica - sobreposição, rotação, simplificação, repetição. Invenção. Construção de formas, texturas, padrões</p>	<p>Ensaio de perspectiva. Organização da tridimensionalidade: Massa, volume, sobreposição, convergência, deformação. Trabalho prático - de serinho em perspectiva de local da escola selecionado</p>	<p>- Manipular e sintetizar Aplicar as técnicas com adequação e corção. Criar o gosto pela experimentação e manipulação. Desenvolver a sensibilidade e estética Ter métodos de trabalho</p>
04/fev	<p>Síntaxe Conceitos estruturais da linguagem plástica - escala, espaço, ritmo, equilíbrio, movimento e unidade. Domínios da linguagem plástica: Forma - limite, contorno e linha. Plano e superfície Linhas paralelas e perpendiculares. Espaço e volume Organização da profundidade Noções básicas de profundidade e extensão. Alguns processos de sugestão de profundidade: sobreposição, convergência, deformação. Objeto. Massa e volume</p>	<p>Ensaio de perspectiva. Organização da tridimensionalidade: Massa, volume, sobreposição, convergência, deformação. Trabalho prático - de serinho em perspectiva de local da escola selecionado</p>	<p>- Interpretar e comunicar Dominar o vocabulário específico da área do serinho</p>
07/fev		<p>De serinho em perspectiva de local da escola selecionado Introdução de elementos na composição noções básicas de profundidade e extensão. Alguns processos de sugestão de profundidade: sobreposição Continuação do trabalhos</p>	<p>- Atitudes Trazer o material necessário para a aula Estar atento e concentrado nas atividades Seguir as instruções dadas. Saber gerir o tempo Deixar o local de trabalho limpo e arrumado. Ser pontual</p>
11/fev		<p>De serinho em perspectiva de local da escola selecionado Introdução de elementos na composição noções básicas de profundidade e extensão. Alguns processos de sugestão de profundidade: sobreposição Continuação do trabalhos</p>	
14/fev		<p>De serinho em perspectiva de local da escola selecionado Introdução de elementos na composição noções básicas de profundidade e extensão. Alguns processos de sugestão de profundidade: sobreposição Continuação do trabalhos</p>	
18/fev		<p>Finalização dos trabalhos de perspectiva conversa com os alunos onde apresentam o porque dos objectos que tratam para esta perspectiva auto avaliação dos trabalhos</p>	

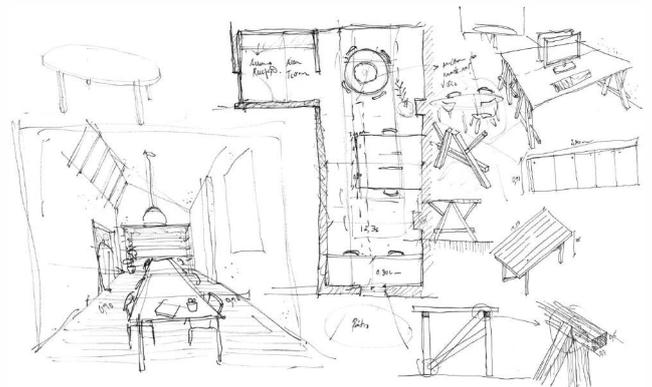
APÊNDICE 3 - APRESENTAÇÃO NA SEMANA VIV'A SOARES

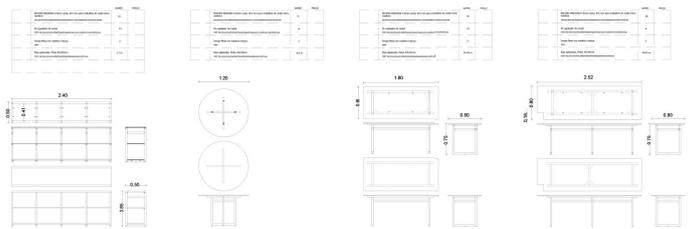
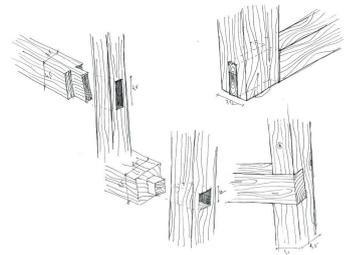
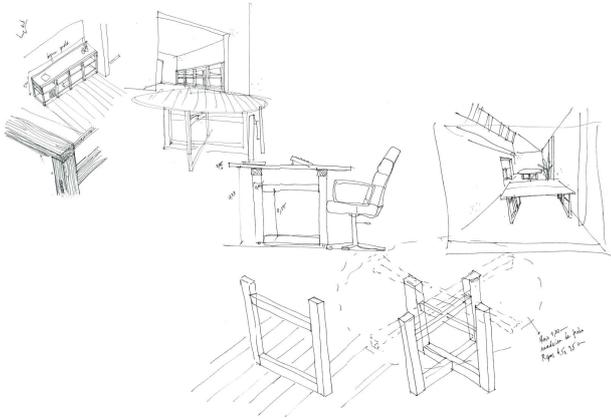
(Fragmento da apresentação)

SOLO ATELIER

O ATELIER NA ESCOLA
VIV'A SOARES 2020

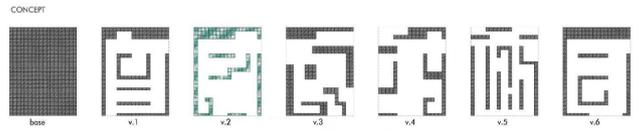
o atelier







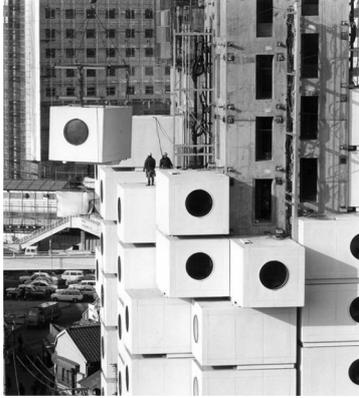
_ Future Pharmacy



Farmácia de Santa Maria Novella, Florença, Século XVII



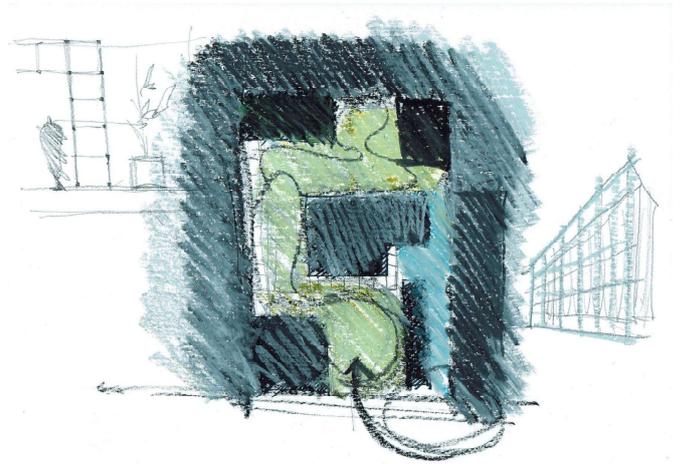
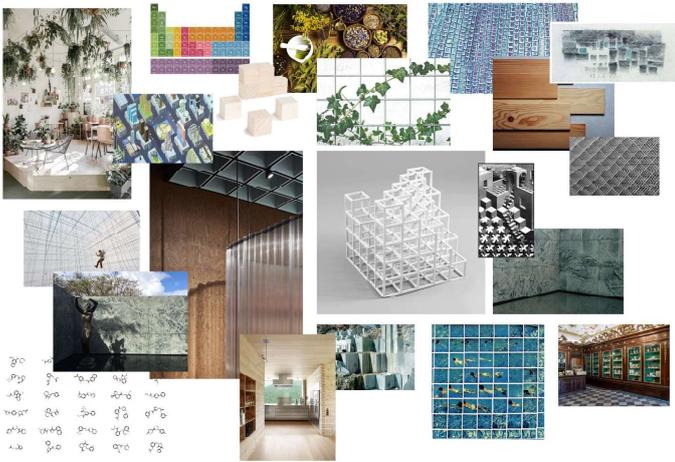
Farmácia do Mosteiro Certosa del Galluzzo, Florença, Século XVII

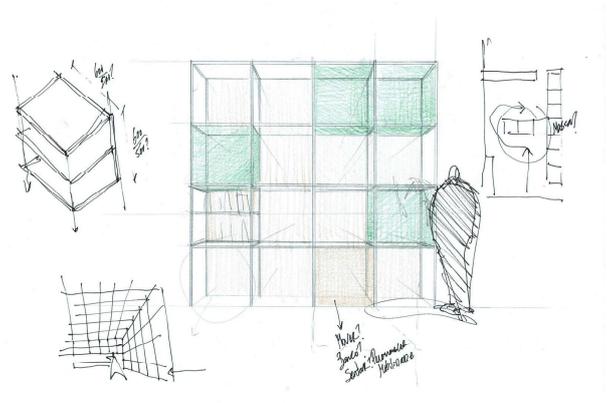
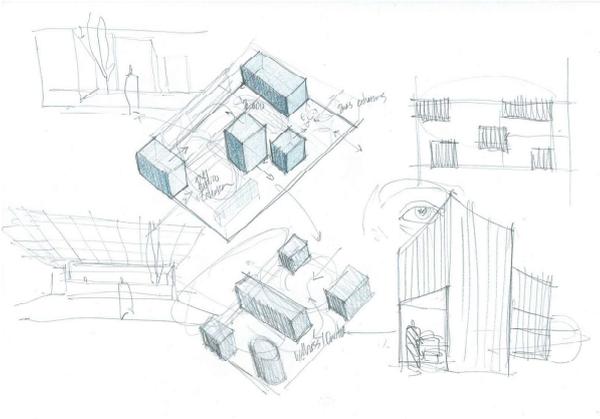


Nakagin Capsule Tower, Kisho Kurokawa, 1972



Serpentine Pavillion, Sou Fujimoto, 2013





ADAPTABLE SYSTEM

