

SUSANA SANTOS FERREIRA DE ALMEIDA E JACINTO

**DESAFIOS NA INTRODUÇÃO DE PRÁTICAS
CONTEMPORÂNEAS NAS AULAS DE ARTES VISUAIS**

Orientadora: Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa

2014

SUSANA SANTOS FERREIRA DE ALMEIDA E JACINTO

DESAFIOS NA INTRODUÇÃO DE PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS NAS AULAS DE ARTES VISUAIS

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Realizada sob a Orientação da Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa

2014

A beleza mais nobre não é a que encanta de imediato, que procede por assaltos fogosos e inebriantes (essa facilmente se torna fastidiosa), mas sim a que se insinua lentamente, aquela que transportamos sem a sentirmos e que um dia acontece encontrarmos em sonhos, mas que, depois de muito tempo ter ocupado um lugar modesto no nosso coração, acaba por nos possuir inteiramente, por nos encher os olhos de lágrimas, o coração de nostalgia. E que nostalgia é essa que desperta a visão da beleza? A de seres belos: julgamos que a eles deverá estar ligada muita felicidade. Mas é aí que está o erro.

Nietzsche, *Humano, Demasiado Humano*, 1878-1886

À minha família

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Constança Vasconcelos, Orientadora Pedagógica e Diretora do Mestrado, em primeiro lugar pela disponibilidade, compreensão e colaboração constantes ao longo de todo o meu percurso. Agradeço também toda a contribuição, correção e aperfeiçoamento deste relatório, as suas sugestões foram sempre pertinentes e valiosas, assim como o apoio e profissionalismo prestados ao longo deste ciclo de estudos.

Ao meu amor, por ser uma pessoa inspiradora, que se manteve igual a si próprio, mesmo sem a minha presença constante. Por toda a energia, força e coragem que me deu, acreditando sempre que era capaz, dando-me um apoio incansável, colaborando comigo e incentivando-me a todo o momento.

Aos meus dois filhos, Afonso e Tomás, que sempre compreenderam o meu envolvimento neste trabalho, desculpando pacientemente as minhas ausências e negociando a minha atenção.

Também gostaria de agradecer aos professores deste mestrado e aos colegas pela entreaajuda, partilha de conhecimentos e motivação, que promoveram o meu crescimento académico e pessoal. Destacarei duas pessoas que conheci através desta experiência, tendo partilhado com elas não só ensinamentos valiosos, mas uma amizade que quero cultivar, cheia de muitos bons momentos: as minhas colegas e amigas Sara Meireles e Sara Roncon.

À professora cooperante Ana Paula Lucas, incansável, sempre recetiva, disponível e disposta a ajudar com os seus úteis conselhos ao longo da minha prática de ensino supervisionada.

Aos alunos do 11º E, do Curso Tecnológico de Design, Cerâmica e Escultura, da escola onde se realizou a prática de ensino supervisionada, pelo empenho com que participaram neste projeto, por embarcarem nesta experiência e demonstrarem quanto recompensador é o ensino.

Ao meu pai, onde quer que esteja, espero que se sinta orgulhoso de mim.

Finalmente, o meu profundo agradecimento a todos aqueles que de uma maneira ou de outra, ajudaram na concretização deste projeto e tornaram esta experiência muito mais enriquecedora.

Resumo

O presente relatório tem como objetivo sublinhar o potencial da Arte Contemporânea como recurso, atualmente, na sala de aula. O que é, para que serve e como ler a arte hoje? Pretende-se também compreender de que forma os alunos interpretam e aceitam a Arte Contemporânea, e qual o papel do professor de artes visuais na condução da leitura de uma linguagem que se pode considerar assumidamente difícil e desafiante para ambos, mas essencial para uma integração dos alunos nas atividades culturais do seu tempo.

A pertinência da pesquisa a realizar prende-se com o facto de possibilitar uma reflexão sobre o ensino da arte na atualidade e com o incentivo para a realização de práticas de ensino sobre um tipo de arte que está inteiramente ligada à vida, refletindo a época atual, impregnada de mudanças que ocorrem celeremente na sociedade, na cultura e na arte.

Diante da crise de interpretação que se vive na contemporaneidade em relação à arte, sublinha-se a importância do contacto dos alunos com práticas artísticas contemporâneas na sala de aula e que o mesmo seja objeto de reflexão e discussão, reforçando o imperativo de que os alunos devem compreender a linguagem do seu tempo. No âmbito desta pesquisa pretendeu-se analisar e investigar o potencial pedagógico da arte contemporânea na sala de aula, a partir das premissas possibilitadas pelo campo expandido das suas práticas e nobilitando o poder da cultura visual.

Os dados apurados através dos diferentes instrumentos permitem-nos concluir que as estratégias de contacto direto com a arte, a realização de exercícios de agilização do pensamento criativo e a abordagem de conteúdos relacionados com a Arte Contemporânea, a par da realização de experiências de produção plástica, proporcionaram o aumento dos níveis de literacia em artes plásticas dos alunos, promovendo os seus conhecimentos sobre Arte Contemporânea e o desenvolvimento do seu potencial criativo.

Palavras-chave: arte contemporânea; cultura visual; ensino artístico; investigação-ação.

Abstract

The present essay aims to understand the potential of Contemporary Art currently, has a resource in classroom. What it is, what it does and how to read art today? It also intends to understand how students interpret and accept Contemporary Art, and the role of the art teacher conducting the reading of a language admittedly difficult and challenging for both, but essential for an integration of students in cultural activities of their time.

The relevance of the research to be carried out relates to the fact that enables a reflection on modern art education currently, and encourages for teaching practical realization about an art entirely linked to everyday life, reflecting our current times, impregnated with changes that occur quickly in society, culture and art.

And so, before the crisis of interpretation that we live in contemporaneity in relation to art, it becomes very important that art becomes subject to discussion in the classroom along with student's contact with contemporary artistic practices, reinforcing the imperative that students must understand the language of their time.

Within the framework of this research we intend to analyze and investigate the pedagogical potential of contemporary art in classroom, from assumptions made possible by the expanded field of their practices and distinguishing the power of visual culture.

The data resulted from the different methods applied helps us to conclude that strategies that promote the direct contact with art, the increase of exercises that stimulate creative thinking and the enrolment in topics related with visual arts and Contemporary Art, side by side with practical artistic experiences and work, boost the levels of literacy in visual arts in students, promoting their knowledge about Contemporary Art and the developing of their creative potential. The appreciation of aesthetics stimulates the capacity of observation, interpretation and critical awareness of the students, contributing for the better development of this capacity and a better understanding of all artistic expressions.

Keywords: contemporary art; visual culture; art education; action-research.

Lista de Acrónimos

AV – Artes Visuais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DBAE – Discipline-Based Art Education

DGEBS – Direção Geral do Ensino Básico e Secundário

DP – Desenho e Pintura

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

InSEA – International Society for Education through Art

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MIT – Massachusetts Institute Technology

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UNESCO - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

UT – Unidade de Trabalho

VTS - *Visual Thinking Strategies*

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	5
Contextualização da investigação	7
Fundamentação e objetivos da pesquisa	8
Organização e estrutura do relatório de investigação	9
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
Capítulo 1. O Ensino das artes	12
1.1. A importância do ensino das artes visuais	12
1.2. Educação artística e cognição	19
Capítulo 2. Ensino das artes na contemporaneidade	25
2.1 Paradigmas no ensino das artes na contemporaneidade	25
2.2. A importância da cultura visual no desempenho escolar	29
Capítulo 3. Arte Contemporânea	32
3.1. Definição de Arte Contemporânea	32
3.2. As novas linguagens artísticas	36
3.3. O ensino da Arte Contemporânea na escola (reflexo no ensino das artes)	42
3.4. Escolas e professores na gestão de um currículo pós-moderno	43
Capítulo 4. A apreciação estética de crianças e jovens	49
PARTE II – OPÇÕES METODOLÓGICAS	56
1. Introdução	57
2. Problemática enunciada	58
3. Objetivos da Investigação-ação	58
4. Design da pesquisa - Etapas da Investigação	60
5. Dimensão ética da investigação	73
PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	74
Capítulo 1. Análise e discussão de resultados	75
1.1. Introdução	75
1.2 Discussão dos resultados	75
1.3. Professores de Artes Visuais	80
Conclusões	84
Bibliografia	91
Anexos	I
Anexo I – Planificação da Unidade Didática	II
Anexo II – Trabalhos realizados pelos alunos	VIII
Anexo III – Recursos didáticos utilizados na PES	XVII

Anexo IV - Entrevista aos Professores de AV – Questionário	XXIII
Anexo V – Questionário realizado aos alunos antes da PES	XXVI
Anexo VI - Questionário realizado aos alunos depois da PES	XXIX
Anexo VII - Transcrição das entrevistas realizadas aos Professores de AV	XXXIII

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Paradigmas do Ensino Artístico na atualidade	26
Tabela 2 – Organização temporal da investigação	61
Tabela 3 – Indicadores em análise no questionário aplicado aos alunos antes da PES	77
Tabela 4 – Indicadores em análise no questionário aplicado aos alunos depois da PES	78
Tabela 5 – Categorias em análise nas entrevistas aos professores de Artes	80

Índice de Figuras

Figura 1 – Alexandra do Carmo, <i>The Steam Shop (or the painter's studio)</i> 2002-2006 Fábrica da Pólvora de Barcarena	34
Figura 2 – Judy Chicago, <i>The dinner party</i> , 1979	35
Figura 3 – Marcel Duchamp, Interior view of <i>Etant donnés</i> (1946-1966) <i>Given: 1 The Waterfall, 2. The Illuminating Gas</i> , French: <i>Étant donnés: 1° la chute d'eau / 2° le gaz d'éclairage</i>	36
Figura 4 – Bill Viola, <i>The Tristan Project</i> , 2008	38
Figura 5 – James Turrell, <i>Roden Crater</i> Arizona, in progress since 1980	39
Figura 6 – Robert Smithson, <i>spiral Jetty</i> , 1969-70	39
Figura 7 – Thomas Hirschorn, <i>Bataille Monument</i> , 2002, Kassel-Documenta	40
Figura 8 – Franz Ackermann, <i>City planning</i> , 2006	41
Figura 9 – Hugo Canoilas, <i>My fathers house</i> (Project room), 2005	41
Figura 10 – Trabalhos realizados pelos alunos – Autorretrato	71
Figura 11 – Trabalhos realizados pelos alunos - Livro de Artista	72

INTRODUÇÃO

É imprescindível que os cidadãos do século XXI adquiram uma série de competências que respondam às exigências da sociedade em que se inserem e contribuam igualmente para o seu desenvolvimento pessoal. Para alcançar o desenvolvimento integral dos indivíduos, é essencial trabalhar essas competências básicas de forma apropriada, conseguindo adaptá-las às mudanças e transformações do nosso século. Entre as competências básicas, destacamos a competência cultural e artística por se considerar fundamental.

Partindo da necessidade de compreender o impacto da Arte Contemporânea no ensino secundário, o presente relatório aborda o projeto pedagógico desenvolvido com uma turma do 11.º ano numa escola do distrito de Santarém, na disciplina de Desenho e Pintura, que incidiu na exploração de práticas artísticas contemporâneas. Esta investigação está estruturada em quatro partes distintas: contextualização da investigação, fundamentação teórica, uma componente empírica, tomando a forma de uma investigação-ação, uma análise da proposta de trabalho quando colocada em prática e as conclusões do estudo.

Dentro do vasto programa da disciplina, foram escolhidos vários conteúdos curriculares que, articulados entre si, deram significado ao objeto de estudo e viabilizaram a concretização dos objetivos previstos.

Tendo como ponto de partida a vontade de fazer algo diferente com a turma, e recorrendo aos interesses pessoais de cada aluno como fonte de motivação, foi desenvolvida a unidade didática *Retrato de Artista – Intervenção no Espaço Escolar*, na qual os alunos foram convidados a criar o seu autorretrato numa abordagem à Arte Contemporânea, tendo como referências as suas experiências, interesses e preocupações. Paralelamente, os alunos foram ainda convidados a desenvolver competências de imaginação, criatividade e reflexão, executando, de uma forma mais autónoma, um Livro de Artista. Este trabalho pretendeu que os alunos se autorretrassem sob a forma de um livro/objeto, estruturando as suas ideias de modo significativo e potenciando a autorreflexão desejável para a realização de um trabalho biográfico. Partindo de uma perspetiva de análise e compreensão das técnicas e práticas artísticas contemporâneas, os alunos procederam à criação pessoal, recorrendo aos materiais que consideraram necessários e pertinentes para o sucesso da concretização material da ideia que desenvolveram.

Com esta reflexão pretendemos mais do que dar respostas, colocar questões, perguntas que nos inquietam, principalmente ao finalizar o Mestrado em Ensino das Artes Visuais e perspetivando a continuidade no ensino, num ensino vasto, no qual nos sentimos muitas vezes incapazes, pois como defende Ponte (2004, p.3): “para ensinar, não basta saber

pensar, é preciso um vasto conjunto de saberes e de competências, que podemos designar por conhecimento profissional”.

A Arte Contemporânea está cada vez mais presente no cenário mundial. Nos grandes centros já é uma realidade marcante e começa de forma galopante a tomar espaço um pouco por todo o lado. Ao mesmo tempo que aumenta sua importância, cresce também o próprio espaço que a arte tem hoje para as suas manifestações, seja em espaços culturais adequados, espaços urbanos ou nas escolas da rede de ensino. E no entanto, como refere Javier Molina (2012), os professores continuam a utilizar métodos do século XIX com tecnologias do século XX a crianças do século XXI¹. Assim se justifica a necessidade de uma mudança nas metodologias que se utilizam nas salas de aula. Isso claramente implica a descoberta na escola de novas abordagens e estratégias. Referimo-nos à Arte Contemporânea, com todas as práticas inovadoras que isso implica.

Ao discutir a arte e o seu ensino nas escolas, abordamos um assunto consideravelmente complexo, visto que esta área disciplinar apresentou distintas posições ao longo da história da educação. Por vezes foi considerada uma mera atividade prática, uma manualidade, um espaço para desenvolver habilidades motoras e muitas vezes, como um momento de libertação criativa do aluno. No entanto, qualquer uma destas conceções foi sempre vista como tendo fins subalternos na educação em relação às outras disciplinas, tidas como mais importantes.

Deste modo, defende-se aqui a importância de desenvolver atividades artísticas em sala de aula que contemplem questões atuais, para que os alunos se sintam familiarizados com a produção da Arte Contemporânea. A constante relação dos movimentos artísticos históricos com exemplos presentes na Arte Contemporânea é uma proposta enriquecedora para as aulas de Arte.

A Arte Contemporânea, à medida que é trabalhada na escola, propicia situações diversas de ensino, provoca o olhar do aluno, tem a capacidade de gerar discussões e confronto de ideias que só vêm contribuir para a sua cultura e sentido estético sendo, ainda, uma realidade mais próxima no tempo e no espaço para a grande maioria dos alunos, do que qualquer período histórico da arte, e que, portanto, não pode ser desperdiçada.

Acreditamos que é de suma importância repensar o ensino da arte na escola, avaliando os contextos da produção contemporânea e a sua inevitável relação com a bagagem sociocultural que origina, na formação de conceitos sobre o mundo no qual vivemos.

As teorias que norteiam o ensino da arte atualmente, conferem uma grande importância às interrelações entre o fazer artístico, a leitura da obra de arte (apreciação

¹ Palavras proferidas por Javier Abad Molina referindo-se à Educação Artística na escola, durante a conferência “Tiempo, Arte y Escuela”, organizada em 24 de maio de 2012, pelo grupo EnterArte no Centro de Arte Tomás y Valiente em Madrid.

interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra, ao mesmo tempo que consideram o ponto de vista do aluno, o seu contexto e as suas leituras do mundo, com o propósito, segundo Efland, de

“ (...) contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitados pelo indivíduo. As crianças do amanhã precisam das artes para capacitá-las a compreender e a comunicar-se com os termos da sua sociedade, para que elas possam ter um futuro nessa sociedade “. (Efland, 2005,p. 183)

Contextualização da investigação

As tecnologias e práticas contemporâneas têm sido objeto de estudo para muitos investigadores na área da educação, sobretudo no domínio das artes visuais. Os avanços tecnológicos estão visivelmente presentes e são determinantes nas diferentes manifestações artísticas. O trabalho do professor intensifica-se, necessariamente, na medida em que se mostra necessário preparar adequadamente os alunos para receber a massificação de informação veiculada diariamente nos meios de comunicação.

“O problema não consiste em confinar a arte ao horizonte atual das grandes massas, mas em ampliar o horizonte das massas tanto quanto possível. O caminho para uma apreciação autêntica da arte passa pela educação.” (Hauser, 1998, p. 992).

Quando iniciamos a abordagem da Arte Contemporânea com os nossos alunos, a sua primeira reação não é muito diferente da de muitos adultos que não estejam familiarizados com as propostas deste tipo de arte. Desconforto, incompreensão e estranheza, são sensações possíveis que a Arte Contemporânea lhes causa num primeiro contacto. Opiniões e julgamentos como “isto é arte?” ou “eu também conseguiria fazer isto...”, fazem parte de um senso comum sobre o que é arte, que chega com eles à escola e segundo o qual avaliam e julgam também movimentos anteriores, como a arte moderna. Em suma, tudo aquilo que se afaste dos conceitos académicos de arte e da sua vinculação com a representação fiel do mundo, para eles, contradiz o próprio conceito de arte. Neste contexto, o papel da escola é fundamental para o desenvolvimento da cultura visual e da literacia artística dos alunos, até porque é através dela que uma grande parte da sociedade contacta com a arte.

“O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público”(Barbosa,1991, p.32).

A natureza eclética, multidisciplinar e inclusiva do mundo artístico coloca-nos perante desafios prometedores para o ensino. Addison e Burgess (2007), ao defenderem as experiências com a Arte Contemporânea, procuram enfatizar os processos profundamente transformadores para a consolidação da consciência crítica dos alunos e o compromisso com as novas tecnologias. Por sua vez, Downing (2005), ao reconhecer a literacia visual como

uma ferramenta de comunicação, assegura que a Arte Contemporânea favorece as condições para uma reflexão sobre matérias sociais, morais e políticas.

Inserir a Arte Contemporânea no espaço escolar é um grande desafio que se coloca ao professor. Na nossa realidade escolar, ainda encontramos alguma negligência na forma como é ensinada e nos conteúdos trabalhados nas disciplinas de educação artística. É muito importante ter em conta as consequências de um tipo de ensino artístico totalmente subordinado ao rigor dos critérios cognitivos, uma vez que poderemos estar a negligenciar os aspetos afetivos da experiência artística (Downing, 2005). Um dos fatores que contribuem para a dificuldade de afirmação da arte no ensino poderá ser a dificuldade de assimilação das linguagens artísticas contemporâneas. Se os professores não entendem a Arte Contemporânea, dificilmente conseguirão estabelecer propostas pedagógicas válidas nesta área. Assim, esta investigação torna-se pertinente, uma vez que, na abordagem da arte em contexto educativo, muitas vezes é excluída a Arte Contemporânea e, esse facto, reflete-se na postura dos alunos face à mesma e consequentemente no seu índice de literacia visual e artística. A partir desta análise, propõe-se uma reflexão sobre o potencial pedagógico presente neste tipo de arte, com vista ao desenvolvimento de práticas fundamentadas nas propostas e nas formas de abordagem da Arte Contemporânea.

Fundamentação e objetivos da pesquisa

Convidar os alunos a usar a sua imaginação para ver coisas novas é um processo comum às ciências e às artes, perceber o que lá está, imaginar o que poderá ser e então usar o conhecimento e competências técnicas, bem como a sensibilidade para prosseguir o que se imaginou (Eisner, 2002). Para além de uma forte motivação e gosto pessoal pela questão da abordagem pedagógica de obras de arte em geral e da Arte Contemporânea em particular, ao longo da minha carreira docente, tenho observado que muitos alunos e por vezes também os professores têm dificuldade em assimilar, compreender e disseminar este tema. A questão da leitura da obra de Arte Contemporânea, que pode ser definida como uma arte de difícil acesso e para a qual já não servem os paradigmas de leitura do passado, levanta algumas perguntas que nortearão a pesquisa:

- Qual o papel da Arte Contemporânea na escola?
- Sentir-se-ão os professores confiantes na sua abordagem?
- Estarão os professores de educação artística dispostos a este desafio de se atualizarem e vivenciarem procedimentos artísticos contemporâneos que muitos não conseguem compreender?

As perguntas de partida para este estudo serão então:

Que percepções produzem os alunos no encontro com a Arte Contemporânea? Como é que os alunos se comportam perante a Arte Contemporânea? Qual o potencial da Arte Contemporânea para o desenvolvimento de capacidades de compreensão, expressão e comunicação em artes visuais e compreensão do mundo em que vivem?

Foi com particular interesse que se tentou aferir o que os alunos sabem sobre arte contemporânea, como veem e o que veem nas obras de Arte Contemporânea, para que a partir desse conhecimento, a mesma pudesse ser integrada na prática letiva e utilizada como recurso educativo, experienciando o seu enorme potencial criativo. Pretendeu-se, então, com este estudo, centrar a atenção nos alunos e no que eles sabem, para que, partindo desse conhecimento se pudessem, delinear estratégias de ação.

Este projeto pretendeu observar e analisar o comportamento dos alunos de uma turma do ensino secundário (11º ano), quando lhes foi facultada a possibilidade de contactar com obras de Arte Contemporânea e fazer uma reflexão fundamentada sobre as mesmas. Pretendeu-se ainda, analisar a cultura visual destes alunos e tentar desconstruir junto dos mesmos conceitos preconceituosos potencialmente existentes, subjacentes à arte da pós-modernidade. Pretendeu-se abordar a sua atitude perante a Arte Contemporânea mas sobretudo perceber se foi ou não significativa a mudança que se operou neles após esta experiência.

Organização e estrutura do relatório de investigação

Num primeiro momento é apresentada a base teórica que fundamenta a Unidade Didática desenvolvida ao longo da prática de ensino supervisionada. É feita uma breve apresentação dos paradigmas de ensino nas artes visuais para a contextualização metodológica da unidade didática, que valoriza tanto a aproximação à Arte Contemporânea pela sua análise formal e interpretativa da obra de arte, como a expressão individual de cada aluno, pelos meios e temas com que mais se identificam. O enquadramento teórico apresenta uma abordagem à Arte Contemporânea. Nesta análise, foram fundamentais os conceitos e teorias de alguns autores, como, por exemplo, Catherine Millet, Anne Cauquelin e Isabelle de Maison Rouge e, na sequência, a análise de abordagens do ensino da arte na escola, balizada por autores como Hernández, Eisner, Efland, Viadel, Perrin e Molina. Este capítulo compreende também uma breve análise sobre o papel das escolas e dos professores na gestão de um currículo pós-moderno.

Já num segundo momento do relatório é feita a contextualização da escola e da turma onde a unidade foi desenvolvida, a fim de compreender melhor as especificidades do espaço e alunos que compõem a comunidade escolar, assim como o meio onde estes se inserem.

Realizou-se, de seguida, uma breve análise diagnóstica das competências/conhecimentos dos alunos da turma no domínio da arte contemporânea, com o propósito de perceber as atitudes e dificuldades que os mesmos apresentam, para que a UD desenvolvida respondesse de forma eficaz às questões levantadas. Verificou-se a falta de alguma cultura visual como o principal problema para o sucesso da disciplina, como se pôde verificar da análise dos questionários realizados aos alunos antes e depois da prática pedagógica, e apresentados no quarto capítulo deste relatório. Verificou-se também a falta de estímulo no confronto com a Arte Contemporânea, tendo sido todo o trabalho desenvolvido, direcionado na tentativa de contrariar esta tendência.

A planificação desse trabalho, com os respetivos objetivos e competências, recursos, avaliação, e principalmente estratégias de ensino, constitui o terceiro momento deste relatório. Procurando uma compreensão da especificidade da Arte Contemporânea é então proposto ao aluno realizar o seu próprio trabalho, tendo como referência o autorretrato, práticas artísticas contemporâneas e os seus interesses pessoais.

O terceiro momento corresponde à descrição, análise e avaliação da prática de ensino supervisionado da UD planificada no momento anterior. É feito ainda um balanço das aulas lecionadas e respetivas conclusões, com apresentação de resultados em registo fotográfico, assim como a avaliação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos tendo em conta os critérios de avaliação definidos anteriormente. Estes referem-se às atitudes, ao processo com todos os elementos propostos na planificação concluídos, e ao resultado final.

No quarto e último momento, tecem-se algumas conclusões sobre o trabalho realizado. O estágio visou também a aplicação da investigação científica na prática de ensino que decorreu na referida escola, permitindo à professora estagiária a experiência de lecionar e transmitir os seus conhecimentos na prática pedagógica e, consequentemente, refletir acerca do ensino da Arte Contemporânea no panorama atual.

PARTE I – Enquadramento teórico

Capítulo 1. O ENSINO DAS ARTES

1.1 A importância do ensino das Artes Visuais

As concepções e perspectivas que justificam a arte na educação, nem sempre consonantes na sua concetualização, demonstram, precisamente, a complexidade do tema. Como Rocha (2001) refere:

“Talvez por essa razão, os quadros referenciais não se apresentam como possuidores de um caráter exclusivo. O ensino da arte tem tido enfoques diferentes, tem passado por mudanças (...). Os pontos de vista podem ter sido contraditórios, podem ter apresentado ruturas ou inversões. Mas também existem relações de complementaridade e, por vezes, assumem um caráter de reinterpretação ou renovação.” (Rocha, p.48)

Para Efland (1990), o enquadramento e incremento da arte na educação está relacionado com a educação generalista; de igual forma, está sob a sua influência. Como tal, a inclusão ou exclusão da arte dos currículos escolares tem sido, ao longo dos tempos, reflexo de transformações e evoluções científicas, filosóficas e políticas.

A discussão em torno da justificação da arte nos currículos escolares, dos seus objetivos e contributos na formação do indivíduo, é alimentada por opiniões dissonantes, geradas pelas diferentes concepções sobre o que fundamenta a arte na escola.

Em resposta a esta diversidade de perspectivas, Eisner (2002) categoriza-as em dois grupos que denomina por essencialista e contextualista.

A perspectiva essencialista caracteriza-se pela valorização da arte, enquanto experiência única e diferente de todas as que podem ser vivenciadas através das outras áreas curriculares e do conhecimento. A arte é fonte de conhecimentos, valores e características singulares, que remetem para a exclusividade da sua fruição. A importância da arte na educação deve-se, precisamente, à sua particularidade, única enquanto meio de perceção e interpretação do mundo e, como tal, não deve ser usada como meio para atingir outros fins que não os artísticos.

A perspectiva contextualista, por seu turno, caracteriza-se pelo argumento de que a arte proporciona o desenvolvimento de diferentes competências, nomeadamente artísticas, comportamentais, motoras e cognitivas. Preconiza a arte como um instrumento para atingir diferentes fins. A finalidade destes objetivos deve corresponder às diferentes necessidades e contextos individuais ou de grupo/comunidade. Entre as justificações contextualistas, Eisner (2002) refere:

- a satisfação proporcionada pelas atividades artísticas;
- a natureza terapêutica, pois a arte promove a comunicação e a expressão de sentimentos, emoções e ideias. Ou seja, cria oportunidades que não encontram lugar em outras áreas curriculares;

- o desenvolvimento da criatividade deve ser um objetivo educativo, o que implica que a arte deve ser incluída nos currículos escolares, já que constitui um instrumento importante no domínio da imaginação e criatividade;
- as atividades artísticas promovem o conhecimento de outras áreas académicas.

O grande desafio do ensino das artes, atualmente, é o de contribuir para a construção crítica da realidade através da liberdade pessoal, tal como refere Richter:

“Precisamos de um ensino de arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver o seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre a arte e a vida.”
(2003, p. 51)

Não devemos limitar a educação ao desenvolvimento de capacidades verbais e matemáticas, pois corremos o risco de formar excelentes doutores e matemáticos, mas sem qualquer destreza manual ou conhecimentos que lhes permitam ter uma formação globalizante, pois é incompleta no domínio das expressões artísticas, e assim teremos apenas profissionais que trabalham operando pela razão e nunca com o coração.

A arte contribui para o desenvolvimento cognitivo. O estudo da cognição nas práticas artísticas tem vindo a ser promovido desde a década de 1950, com a denominada revolução cognitiva², que se iniciou com Arnheim e da qual Jean Piaget, Lev Vygotsky, Elliot Eisner, Howard Gardner e Arthur Efland fazem parte ou são dela herdeiros. A arte passou a ser vista como um tipo de conhecimento que reclamava não apenas emoções e sentimentos, mas principalmente diversos aspetos cognitivos. A revolução cognitiva das artes determinou novas abordagens no seu ensino.

Teóricos como Eisner (2005), Hetland, *et al.* (2007), argumentando com a falta de dados empíricos e teóricos fiáveis sobre o favorecimento de aprendizagens noutras áreas através das artes, alegam que a defesa do ensino artístico deve ser feita, antes de mais, pelo efetivo contributo que as artes por si próprias podem proporcionar, devendo antes enfatizar-se o que é distinto e específico na aprendizagem das artes. Segundo Hetland, *et al.* (2007), com base num complexo trabalho empírico sobre o que ensinam os professores de arte e o que aprendem os alunos, concluem que o ensino de qualidade em artes permite a obtenção de disposições cognitivas e de atitudes que podem ser usadas com sucesso noutras áreas académicas. É aquilo a que chamam os 8 hábitos mentais do trabalho em artes: observar; expressar; refletir; idealizar; explorar e testar os limites; desenvolver competências de trabalho, conhecer o mundo da arte; comprometer-se e persistir.

De acordo com Efland (2004), a abordagem cognitiva propiciou, por um lado, a valorização da arte como modo de conhecimento, e destronou as ideias vigentes de que

² *Revolução Cognitiva* é a designação do movimento intelectual que iniciou uma nova área de estudos conhecida como ciência cognitiva.

apenas a ciência poderia promover um tipo de conhecimento válido. Até aí a arte era considerada puro entretenimento e, portanto, desprovida de importância nos processos educacionais, dado que não incrementaria o desenvolvimento cognitivo.

Alerta-nos Fowler em *Strong Arts Strong Schools*, (1996, p. 55) sobre a necessidade das artes nas escolas e nas nossas vidas: ensinam-nos o pensamento divergente; desenvolvem o fazer artístico e a capacidade de usar a estética; levam-nos a percepções e compreensões que não poderíamos adquirir doutro modo; iluminam a nossa compreensão, tornando-a mais profunda e abrangente; caracterizam a nossa relação com o tempo; facilitam a comunicação entre as pessoas e culturas; ajudam-nos a definir quem somos e a articular o nosso sentido do ser; enchem o nosso espírito e alimentando-o e inspirando-o, afirmam a nossa identidade.

Durante os últimos anos, tem-se assistido a progressos notáveis no estudo da cognição, da percepção da memória e do pensamento. Descobrimos o mundo através dos nossos sentidos, influenciados por experiências prévias, pelas expectativas e pelos propósitos que nos movem, em suma, por um conjunto de estímulos que estruturam o nível participativo da nossa percepção (Solso, 1996). Rudolf Arnheim, consciente das vantagens e desvantagens da comunicação, demonstrou que os processos mentais se apoiam nos sentidos e nos sistemas simbólicos não linguísticos, e assegura que as artes são tão necessárias quanto o estudo das ciências, para o conhecimento esclarecido do mundo.

Como referem Duarte&Vasconcelos (2011) citando Efland, ao contrário das ciências, nas artes o artista não precisa, de contar as coisas como elas são, usa os materiais para criar formas que estejam de acordo apenas com os seus propósitos, sem ser acusado de distorcer a realidade. Efland defende que se o objetivo final da educação é a ativação do potencial cognitivo do aluno, terá de haver modos de integrar o conhecimento que evitem as perspetivas compartimentalizadas existentes. Os autores continuam, referindo que

“(...) são essas abordagens integradas que favorecem a transferência de conhecimento. A ideia das artes no centro do currículo não é nova como Efland reconhece e os argumentos usados prendem-se com 4 dimensões potenciadas pelas artes: flexibilidade cognitiva (tal como na vida, na arte os julgamentos não são guiados por regras ou generalizações); a integração do conhecimento (a interpretação de trabalhos de arte baseia-se em conhecimentos do domínios colaterais, que permitem o conhecimento do contexto); a imaginação (atividade estruturante usando a metáfora e a narrativa para estabelecer novos significados e obter representações coerentes, e unificadas) e a estética (os encontros estéticos vividos através da percepção têm grande valor educativo.” (Duarte & Vasconcelos, 2011, pp. 184,185) ”

É por isso inegável o papel que as artes representam na formação integral dos nossos alunos, como elemento indispensável no desenvolvimento da sua expressão pessoal, social e cultural. “São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. A arte atravessa a vida das pessoas possibilitando novas perspetivas, formas e densidades ao

ambiente e à sociedade em que se vive, e a vivência artística influencia fortemente o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do cotidiano. Desta forma, o ensino artístico contribui para o desenvolvimento de diferentes competências, e reflete-se no modo como se pensa e no que se produz com o pensamento (ME, Programa)”.

As artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, mas também exprimem e formam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. A arte abre constantemente portas para um caminho onde o impossível não existe e trabalhar a arte dá possibilidades de improvisar, transformar, ir além da superficialidade, entrelaçar os conhecimentos e entrar no terreno criativo da condição humana. Esta manifestação dinâmica confere às artes uma importância que vai além de simples disciplina no currículo escolar, pois é produto íntimo da formação humana.

As artes estão presentes nos currículos educativos da maioria dos países. No entanto, geralmente ocupam um lugar marginal, sem chegar a fazer parte do núcleo essencial da educação (Eisner, 2002). Considerada muitas vezes como um privilégio das elites, a arte continua a não possuir o reconhecimento devido, dentro do âmbito escolar e muitas vezes na sociedade. No entanto, é de referir que existem escolas que, nas suas planificações, valorizam a questão da arte, da estética e da criatividade na formação dos seus alunos, adotando a arte como aliada à educação. Este número, porém, tem vindo a diminuir com a desvalorização das artes no currículo escolar. Qual é, então a base desta desvalorização? Hernández destaca que não devemos perder de vista que “as práticas educativas respondem a movimentos sociais e culturais que vão para além dos muros da escola, que as práticas do ensino de arte constituem reflexos de problemáticas na sociedade, na arte, na educação” (2007, p. 34). Desta forma, se há uma problemática dentro da escola sobre os conceitos relacionados com a arte, ela pode refletir uma conceção da própria sociedade sobre a arte e a educação em geral. Hernández destaca ainda:

[...] “as matérias artísticas precisaram sempre de argumentar o porquê da sua inclusão no currículo escolar. Entre outras razões, porque continuam a parecer um campo de conhecimento pouco útil perante outros de garantia comprovada para conformar os elementos ideológicos para os quais a escola contribui.” (2007, p. 43)

Sobre este tema Eisner (2002) refere ainda que há vários impedimentos à mestria no ensino das artes a que devemos estar atentos. Um deles é a rotina. Os professores desenvolvem rotinas que se tornam muito confortáveis para a organização das aulas, ano após ano, que os impedem, muitas vezes, de proporcionar experiências únicas de aprendizagem aos seus alunos. Muitas vezes a opinião do professor funciona não como uma

alavanca para o aluno mas como um travão que o impede de experimentar e explorar a sua capacidade criativa nos seus trabalhos.

“Os professores experientes desenvolvem rotinas que simplificam a sua vida profissional. Todos o fazemos. Organizamos o nosso currículo de um modo que nos é familiar: conhecemos os passos pedagógicos que queremos dar, temos uma ideia daquilo que queremos abordar e a que ritmo, e sabemos qual vai ser o resultado obtido pelos alunos... Talvez o que façamos na sala de aula não seja o que deveríamos fazer, mas as exigências do ensino são tão grandes e as nossas rotinas funcionaram razoavelmente bem que ficamos por aí em vez de irmos mais longe.”
(Eisner, 2002, pp. 46-58)

Sendo a arte de extrema importância para o desenvolvimento completo do ser humano, consideramos que deve ser trabalhada com liberdade e seriedade desde cedo na sala de aula. Fazer arte é uma das mais ricas formas de expressão dos nossos sentimentos. Auxilia, por exemplo, na facilidade da expressão escrita, uma vez que a mesma requer muita imaginação. E quando se fala em imaginação, fala-se também na capacidade de lidar com situações difíceis, de resolver problemas, de improvisar e correr riscos. Por isso, a arte deve ser incentivada e ter o seu espaço em toda a escola, pois desperta a capacidade de criação nos alunos, que colocarão em prática a sua sensibilidade artística nas aulas programadas pelo currículo escolar. O mercado de trabalho exige hoje e cada vez mais, cidadãos criativos e versáteis e muitos deles podem ser incentivados e estimulados na sua capacidade de criação nas aulas de expressão e criação artística.

No entanto, verifica-se que a avaliação da produção artística está muitas vezes ligada à ideia do feio e do bonito, também enraizada nalguns professores, o que faz com que estes julguem os trabalhos artísticos dos alunos de acordo com as suas conceções de beleza, ou quando valorizam apenas o produto e não o processo. Esse julgamento pode facilmente inibir a produção de novos trabalhos, o que é injusto, pois sabemos que os grandes artistas estão sempre em busca da perfeição por si mesmos. Como refere Eisner (2002), o professor de arte caminha sobre uma fina linha entre uma crítica construtiva sobre o que é uma forma pessoal de expressão e ao mesmo tempo aquilo que o professor pensa que o aluno deve ouvir. A busca da perfeição e da superação dos próprios limites, com a aceitação dos erros, deve ser incentivada desde cedo, pois são valores fundamentais para o desenvolvimento do ser humano e consequente crescimento da sociedade em todos os setores, não sendo desejável, por isso, que se estejam a formar cidadãos acomodados.

De acordo com Fróis (2000), um dos grandes objetivos da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolvimento da criatividade dos indivíduos. Na educação, esta finalidade é uma dimensão de reconhecida importância na formação do aluno, ampliando as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas:

“Desenvolver o poder de discriminação [...] tornar-se capaz de identificar o que está representado, requer trabalho e motivação do sujeito. A aquisição destas

competências tem níveis de dificuldade semelhantes aos requeridos noutras áreas [...] as artes podem ser objeto de interesse ao longo da vida escolar, com implicações na vida adulta [...] sendo o modo como se aprende determinante para a formação do indivíduo. Eis o grande desafio para a Educação. Encorajar crianças e adultos a compreender as artes visuais constitui um objetivo global da Educação, com implicações noutras áreas”. (p. 203)

Fróis também refere que o potencial educativo da arte não deve ser limitado, unicamente, ao sistema de educação formal e, uma das suas características mais importantes, talvez seja aquilo que se pode aprender através dela.

Um outro argumento em defesa da importância do ensino das artes visuais tem a ver com a sua influência no desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois o conhecimento da arte, como se referiu anteriormente, amplia as possibilidades de compreensão do mundo e colabora para um melhor entendimento dos conteúdos relacionados com outras áreas do conhecimento, tais como matemática, línguas, história e geografia. Um dos exemplos mais evidentes é a melhor compreensão da história, de factos e acontecimentos, através do conhecimento da história da arte e das ideias sobre as quais os movimentos artísticos se desenvolveram. A história humana, tal como a conhecemos até hoje, tem sido testemunhada através de várias formas de arte, como a literatura, a música, as artes visuais, a dança e o teatro, transcendendo todas as fronteiras geográficas, culturais e temporais.

No desenvolvimento do currículo, é importante expor os alunos a um grande número de conhecimentos interrelacionados, facilitando a sua transferência. Esta transferência produz-se quando se verifica que duas ideias ou conceitos diferentes têm elementos em comum recorrendo a estratégias diversificadas com vista à aprendizagem significativa por parte dos alunos. Efland (2004), defensor deste currículo em rede justifica a integração curricular como forma de promover a aprendizagem afirmando que

“If the aim of education is to fully activate the cognitive potential of the learner, ways have to be found to integrate knowledge from many subjects to achieve a fuller understanding than would be provided by content treated in isolation.” (p. 103)

Procura-se nesta perspetiva uma organização curricular longe de ser uma delineação fragmentada e descontínua do conhecimento. “O currículo configura-se assim como um processo em construção” (Hernández, 2000). E é necessário compreender os valores sociais culturais e ideológicos de uma comunidade, para que a partir daí se possa entender o papel que a arte e a educação artística cumprem na sociedade (Efland, 1990).

Lamentavelmente, as disciplinas de educação artística continuam a ser encaradas por muitos pais, professores e mesmo pelas instituições de ensino, como meras atividades, sem conteúdos próprios e sem se constituir como área de conhecimento. E pelo fato de ser mais difícil de quantificar o seu ensino, muitas vezes a arte é relevada para segundo plano, ainda que seja inegável que o estudo e a produção de arte promovem o crescimento

intelectual dos alunos e a sua capacidade de dominar outros assuntos. Por isso, os programas de arte tendem a ser os primeiros a ser eliminados quando as escolas enfrentam crises orçamentais. Como diz Eisner (2008),

“A nossa área, a área da educação, estabeleceu as suas práticas numa plataforma de conhecimento cientificamente fundamentado, pelo menos enquanto aspiração. As artes e o talento artístico, enquanto fontes de práticas educacionais melhoradas, são consideradas, na melhor das hipóteses, um retroceder, um tribunal de última instância, algo a que se recorre quando não há ciência para fornecer direção.” (p.6)

No entanto, continua afirmando que o nosso destino é mudar a visão social daquilo que as escolas podem ser.

A arte não está separada da vida escolar, pelo contrário, faz parte integrante dela, bem como da vida comunitária. Numa síntese sobre o valor da arte na educação, Porfírio (2004, p.19) refere que “a arte, como forma de apreender o Mundo, permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade estética, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como a expressão de cada cultura.”

Diversos autores têm perspetivado um relacionamento entre Arte e Educação, procurando acentuar o benefício dessa ligação. A filosofia, especificamente no domínio da estética, tem desempenhado um papel preponderante na tentativa de definição de arte e na relação da arte com o indivíduo (Eisner, 2002).

Embora as várias concepções adotem diferentes argumentos, a importância da arte na educação é o ponto de convergência. Aliás, é neste ponto de encontro que surgem as propostas de coexistência entre as diferentes perspetivas que assentam em vertentes cognitivas, emotivas, sociais e estéticas.

A reflexão numa vertente mais filosófica, assenta na tentativa de concetualizar o conceito de arte e do belo e a sua influência no Homem, evidenciando a importância da educação estética como via para o crescimento e valorização pessoal. Por outro lado, as formulações numa vertente pedagógica, realçam o contributo da arte no desenvolvimento de competências artísticas, atribuindo especial relevo ao seu contributo para o desenvolvimento global do indivíduo: físico, cognitivo, emocional, social.

Um autor fundamental na defesa da integração das artes na escola é Herbert Read (1958). A sua tese *Educação pela Arte* assenta na ideia de que a arte deve ser a base de toda a educação e o meio através do qual o indivíduo expressa sentimentos e ideias, desenvolvendo capacidades motoras, de raciocínio, de afirmação e cooperação, bem como espírito crítico, o que proporciona uma formação global e contribui em simultâneo para uma harmoniosa integração do indivíduo na sociedade.

A arte é cultura. A arte permite que o sujeito de cada cultura obtenha um conhecimento de si próprio, permite que haja um elo de ligação com o passado, dando ao indivíduo a possibilidade de se reconhecer como ser histórico (Fowler, 1996).

Muito antes de existirem escolas, e muitíssimo antes de existirem teorias pedagógicas, a arte já fazia parte da porção mais nobre do que se pode chamar civilização humana. A arte na educação promove o desenvolvimento cognitivo dos alunos, uma vez que o conhecimento em artes amplia as possibilidades de entendimento do mundo e dos conteúdos de outras áreas disciplinares.

O número crescente de estudos que existem defende a existência de uma relação direta entre o estudo das artes e os benefícios acadêmicos que daí advêm. A evidência parece clara: estudar artes contribui para o sucesso dos alunos, auxilia na transferência de conceitos. Aprender num contexto favorece a aprendizagem noutros contextos, o que tem intrigado psicólogos e investigadores em educação há mais de um século (Catterall, 2002). No entanto, outros teóricos como Eisner (2005) e Hetland, *et al.* (2007), argumentando com a falta de dados empíricos e teóricos fiáveis sobre o favorecimento de aprendizagens noutras áreas através das artes, alegam que a defesa do ensino artístico deve ser feita, antes de mais, pelo efetivo contributo que as artes por si próprias podem proporcionar, devendo antes enfatizar-se o que é distinto e específico na aprendizagem das artes. Hetland, *et al.* (2007), com base num complexo trabalho empírico sobre o que ensinam os professores de arte e o que aprendem os alunos, concluem que o ensino de qualidade em artes, permite a obtenção de disposições cognitivas e de atitudes que podem ser usadas com sucesso noutras áreas académicas. É aquilo a que chamam os oito hábitos mentais do trabalho em artes: observar; expressar; refletir; idealizar; explorar e testar os limites; desenvolver competências de trabalho, conhecer o mundo da arte; comprometer-se e persistir.

A introdução das artes no currículo tem mostrado que, onde 25% ou mais do currículo é dedicado às artes, os alunos adquirem habilidades academicamente superiores (Perrin, 1994), demonstrando uma relação aparente entre a aprendizagem das artes e de outras áreas do conhecimento. Perrin também se refere aos objetivos educacionais de longo prazo, admitindo que os trabalhadores em todos os níveis da nossa sociedade pós-industrial precisam de ser pensadores criativos, solucionadores de problemas e capazes de trabalhar de forma colaborativa e criteriosa. Perrin (1994) sugere que esses atributos são alimentados pelas artes, porque o aluno artista aprende fazendo.

1.2. Educação artística e cognição

Tradicionalmente, relaciona-se a arte com sentimentos, emoções, julgamentos de beleza e imaginação, e pouco associada à cognição, ao raciocínio, à atenção e à tomada de decisões, entre outros aspetos do domínio cognitivo. Mas se o conhecimento está vinculado à cognição, como é possível construir conhecimento em arte?

Esta clivagem entre arte relacionada com o subjetivo, o corpo e emoção, contrariamente à ciência, associada à razão e à mente, é uma herança do dualismo cartesiano e também da supremacia, nos finais do século XIX, das chamadas funções cognitivas sobre as emoções (Gardner, 1997; Johnson, 2008). Apreciar, imaginar e sentir não se associavam à cognição, mas apenas a estados corpóreos subjetivos.

Considerava-se que a arte, cuja principal função estava relacionada com a apreciação e julgamento do belo, não levaria à construção de conhecimento, pois não trabalhava com as funções cognitivas ditas “superiores”, como a atenção, a memória, e o raciocínio, as únicas funções capazes de promover um conhecimento “verdadeiro” (Johnson, 2008). A cognição estava e permaneceu, até a segunda metade do século XX, associada à resolução de problemas e dissociada de processos afetivos.

Paulatinamente, alguns artistas e filósofos interessados na vertente do homem-artista começaram a investigar os aspetos cognitivos na arte. Com Dewey (2008), na década de 1930, a arte passa a ser compreendida como uma evidência do fazer humano dedicado por excelência à construção de conhecimento do mundo. Dewey aproxima a arte da vida que também considera como o *lócus* da experiência estética consumadora, ou seja, uma experiência integral que concilia reflexão e emoção.

A arte deve portanto ser entendida e considerada enquanto um sistema de expressão fundamental. Na base deste argumento, Smith (1992) apresenta a teoria de Ernst Cassirer, o filósofo americano que designou um conjunto de sistemas de símbolos constitutivos da cultura humana, fazendo referência ao mito, à linguagem, à religião, à história, às ciências e às artes.

A lógica de Cassirer exaltou a conceção de um universo, onde as formas simbólicas surgem muito mais próximas do pensamento artístico e da criatividade do que outras formas de “comunicação” radicadas nas ciências exatas e humanas. É necessário tomar consciência de que a revolução cognitivista que, nas décadas de 1950 e 1960 ocorreu nos Estados Unidos, foi em parte responsável pela mudança do paradigma dito comportamentalista. Na base deste pensamento, estava presente a divisão da mente humana em duas categorias opostas, designadas por cognitiva e afetiva. O ponto de vista da psicologia cognitivista defendia que as emoções, a intuição e a criatividade resultavam da atividade intelectual que está presente em todas as atividades de natureza cognitiva. Progressivamente, as disciplinas artísticas transitavam de um universo restrito de categorias afetivas (afetas ao desenvolvimento pessoal) para outro domínio de conhecimento, em que as teorias emergentes da psicologia, da sociologia, da antropologia e, também, dos sistemas de símbolos se correspondiam com base nos aspetos emocionais, intuitivos, perceptivos e criativos implicados na cognição.

As ciências cognitivistas procuravam perceber os processos que envolviam os domínios da receção, do armazenamento e da manipulação de informação presentes no

cérebro. Estávamos perante a eminência de se ter em conta uma perspectiva científica, partilhada por psicólogos, filósofos e linguistas que passavam a detalhar a atividade intelectual por via de símbolos, esquemas, imagens e todo o tipo de representações mentais. Deste modo, partilhando o mesmo ponto de vista, Parsons (1992) afirma que, nas últimas décadas, o cognitivismo teve um efeito preponderante na educação artística.

De acordo com Efland (2004), a abordagem cognitiva permitiu, por um lado, a valorização da arte como modo de conhecimento, mas, por outro, comprovou e fortaleceu a ideia de que não cabia apenas à ciência promover um tipo de conhecimento válido. A arte tinha sido até então considerada puro entretenimento e, portanto, desprovida de importância nos processos educacionais, dado que não incrementaria o desenvolvimento cognitivo.

Goodmann fundou, em 1967, o Projeto Zero na Universidade de Harvard, com o objetivo de estudar a compreensão e o desenvolvimento da aprendizagem nas artes e nas ciências³. Partindo da teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget e das ciências cognitivas, Goodmann equipara o valor cognitivo das artes ao valor cognitivo das ciências.

Gardner (2002), também pesquisador do projeto Zero, propõe o conceito das inteligências múltiplas, na qual a arte ganha *status* diferenciado com a denominada inteligência musical e a inteligência corporal-cinestésica, inteligência espacial. Eisner (2004), também defensor da abordagem dos sistemas simbólicos, é outro investigador que valoriza a experiência sensorial na constituição biológica da mente e a necessidade de integração sensorial na construção do conhecimento. Para Eisner, o conhecimento provém de representações e simulações que ele denomina por ensaios imaginários, que possibilitam a comunicação e o compartilhamento de conceitos. Segundo Eisner, a imagem na arte é propiciada pela experiência sensorial que constitui o elemento principal da imaginação. A arte tem, para ele, a função de refinamento sensorial e de cultivo da imaginação, sendo esta compreendida como forma de pensamento.

Efland (2004) critica a abordagem dos sistemas simbólicos - teoria da qual provêm Gardner e o próprio Eisner - por considerar a analogia entre processos cognitivos e processos de símbolos uma redução demasiado objetiva. Simultaneamente também questiona a natureza dualista que separa o conhecimento no mundo, do conhecimento na mente - interior e exterior - cuja relação se dá por meio da representação interna do mundo externo. Muito afinado com os estudos de cognição considerados nesta tese, Efland critica a pequena relevância dada ao contexto, decorrente da separação entre a mente e os objetos de conhecimento no mundo, o que também propicia a ideia de aquisição de conhecimento de modo passivo. Também questiona a ausência de considerações sobre afetividade relacionada aos processos cognitivos. Desse modo, Efland (2004) advoga para o ensino da arte a

³ Howard Gardner e David Perkins reuniram-se ao Projeto Zero em 1972.

chamada *cognição integrada construtivista*, que pressupõe o conhecimento construído a partir de ações de um sujeito interessado e ativo, e valoriza o que denomina de *pensamento imaginativo*, caracterizado por possibilitar a descoberta de caminhos alternativos à interpretação e propiciar modos de se ir além da informação dada.

Perkins (1994), em parceria com o *Project Zero*⁴, distingue três tipos de inteligência, a neurológica, a experiencial e a reflexiva. Na sua opinião, é precisamente o contacto com as obras de arte que estimula invulgarmente estes tipos de inteligência, em especial as ligações que nos permitem realizar analogias entre temas sociais, filosóficos, padrões históricos e *insights*⁵. A psicologia da arte tem realizado estudos interessantes em face dos aspetos cognitivos da instrumentalização da arte e da criatividade. Uma vertente substancial da investigação, tendo sido realizada pelo *Project Zero*, partiu dos estudos levados a cabo por uma geração de filósofos que impuseram uma visão de símbolos partilhados por entidades como, por exemplo, números, palavras e notas musicais. Por esta via, distinguiam os símbolos discursivos que denotam a realidade, isto é, que são, em si, indicadores arbitrários para entidades físicas, enquanto que outro tipo de símbolos equivalentes, como os desenhos e os gestos, têm significados que ultrapassam os objetos ou os conceitos a que se referem. Sendo não discursivos ou representativos, este segundo grupo de símbolos é referente e exprime simultaneamente significados e emoções. A investigação em face dos sistemas simbólicos deu origem à conhecida Teoria das Inteligências Múltiplas⁶, em que, por exemplo, o desenho passava finalmente a ser visto como um exercício de natureza cognitiva.

Nesta análise, Efland (2004) formula um conjunto de argumentos que, de imediato, decorrem da experiência artística. O primeiro, respeitante à flexibilidade cognitiva, evoca o carácter sofisticado que as artes conferem à aprendizagem e que, nessa medida, é excecional. O segundo aponta para os tipos de conhecimento integrado que se consolidam durante a experiência artística, ao conduzir o pensamento para domínios do conhecimento concorrentes, por exemplo, no momento em que analisamos o conteúdo de uma obra de arte. Outro argumento dispõe que a imaginação sobressai, por ser uma atividade reguladora dos exercícios narrativo e metafórico. Daqui parte a ideia da construção de significados e da resolução criativa de problemas. Finalizando, o quarto argumento defende que a experiência estética desenvolve os valores educativos.

⁴ Nos anos 60, Gardner integrou o chamado *Project Zero* que punha em evidência as bases intelectuais para um debate, em particular, de natureza cognitiva face à aplicação de conceitos e processos artísticos. Em plena

⁵ *Insight* é o termo empregue para designar o tipo de experiência subjetiva, súbita e inesperada que decorre da descoberta de uma solução para um problema.

⁶ A Teoria das Inteligências Múltiplas pretendia demonstrar que cada indivíduo integra inteligências ou capacidades que operam com um sistema de símbolos distinto, e que uma grande parte desses sistemas revigora o discurso artístico. Por conseguinte, Gardner sugere que o desenvolvimento de vários sistemas de símbolos desemboca numa vasta demonstração de capacidades cognitivas.

Não será deste modo insensato, mas sim um dado adquirido nos dias de hoje, reconhecer que as artes visuais estimulam o desenvolvimento cognitivo, na medida em que providenciam oportunidades únicas e excepcionais para a produção de significados e de “mapas de conhecimento”⁷.

Estamos perante o desafio de superar concepções tecnicistas e utilitaristas, mas também de ir além do “deixar fazer” e da livre expressão apenas, para reconhecer que a arte tem características próprias que devem ser melhor conhecidas pelos professores, que tem objetivos e métodos (Moura, 2008).

As artes visuais, através da experiência estética e artística, propiciam a criação e a expressão, contribuindo para o apuramento da sensibilidade, constituindo igualmente uma área de reconhecida importância na formação pessoal em diversas dimensões – cognitiva, afetiva e comunicativa. Acredita-se que a educação em artes visuais, num processo contínuo ao longo da vida, tenha implicações no desenvolvimento estético-visual dos indivíduos, tornando-se condição necessária para alcançar um nível cultural mais elevado, evitando novas formas de iliteracia (ME, DEB, 2001, p. 155).

No entanto, as especificidades cognitivas características da arte continuam a ser objeto de investigação. No século XXI há diversos pesquisadores interessados em investigar a partir das neurociências as relações entre cognição e arte⁸. A título de exemplo, vale mencionar que, no ano de 2004, O *Dana Foundation*⁹ reuniu neurocientistas cognitivos de sete universidades dos Estados Unidos para investigar a relação entre a prática artística e o desempenho académico (Gazzaniga, 2008). Entre os trabalhos realizados, sublinha-se o de Posner et al. (2008), que pesquisaram sobre a forma como a prática de arte influencia a cognição através do mecanismo da atenção. O resultado dessa pesquisa indicou que o interesse gera um alto nível de motivação que, por sua vez, promove a atenção sustentada necessária ao treino no domínio da atenção, que leva a um maior rendimento em outros domínios cognitivos. Donald (2006) observa que a arte pode ser considerada um tipo de conhecimento, dado que é uma atividade que deliberadamente visa afetar o modo das pessoas perceberem o mundo; é criada num contexto de rede cognitiva mais ampla; possui uma natureza construtivista e visa enriquecer os pontos de vista sobre o mundo; é um produto da cognição que deriva da tendência cerebral de integração perceptiva; é metacognitiva, pois

⁷ As artes constituem mapas ou imagens que nos orientam dentro da sociedade e esses mapas de conhecimento estabelecem ligações entre domínios de conhecimento sobrepostos (Efland, 2002: 164).

⁸ Sugere-se a leitura de Turner (2006), que contém diversos capítulos acerca da relação arte e cognição escritos por linguistas, neurocientistas e psicólogos que dedicam uma grande parte das suas pesquisas a essa interface.

⁹ *Dana Foundation* é uma organização norte-americana que possibilita a pesquisa na interface entre a ciência e a arte educação. Entre seus propósitos, está a promoção de programas de desenvolvimento profissional para professores de Arte nas escolas públicas.

promove reflexão sobre si, o que lhe possibilita ser fonte de identidade cultural; a tecnologia e a técnica são balizadoras das ações e das escolhas artísticas; o papel do artista e as definições de arte não são necessariamente fixos, dado que fazem parte de um sistema reticular de cognição e a arte possui objetivos cognitivos, entre eles influenciar a memória e o comportamento, modificar as experiências de vida e causar estados mentais nos seus espectadores.

Na contemporaneidade, um dos principais objetivos do ensino das Artes Visuais é auxiliar os alunos a compreenderem criticamente a sociedade e a cultura e, da mesma forma, proporcionar a inclusão social e a inserção na cidadania e na democracia, afastando qualquer tipo de preconceito. Os métodos tradicionais de ensino artístico em artes visuais, tal como todos os que se baseiam nas imutáveis premissas clássicas, necessitam ser reelaborados no sentido de melhor se responder educativamente às idiossincrasias da nossa era. Na verdade, hoje em dia, vivemos num mundo rodeado por milhões de imagens e as facilidades da alta tecnologia para produzir, manipular e disseminar imagens a uma escala global colocam a humanidade no centro de um novo tempo cheio de desafios. Para recuperar a sua função como lugar crítico para se construírem novas fórmulas e práticas criativas para compreendermos essas correntes por vezes dúbias e pouco transparentes significações do mundo contemporâneo, será necessário um outro paradigma para a educação artística de índole visual, mais especialmente centrado no individual e no social do que nas puras formalidades da própria expressão.

Capítulo 2. ENSINO DAS ARTES NA CONTEMPORANEIDADE

2.1. Paradigmas no ensino das artes na contemporaneidade

A organização dos sistemas de ensino por objetivos dominou mesmo no ensino artístico. Tyler (1974), citado por Barret (1979), sugeriu uma estrutura que achava poder constituir uma ajuda importante para a compreensão da educação artística dentro do currículo.

“A fundamentação aqui desenvolvida começa com a identificação de quatro questões básicas. Estas terão de ser respondidas quando se desenvolve qualquer curriculum ou plano de lição. Elas são: 1 – Qual o objetivo educacional que a escola quer atingir?; 2 – Quais as experiências educacionais que, fornecidas ao aluno, o levam a atingir esses objetivos?; 3 – Como poderão ser organizadas para que essas experiências sejam efetivas?; 4 – Como podemos determinar se os objetivos foram atingidos?” (p. 45)

Segundo Vale (2005), a questão dos objetivos é central no modelo *tyleriano*. No entanto, os objetivos no campo das artes não estão sempre relacionados com alterações previsíveis no comportamento, mas têm outros resultados não compartilhados por disciplinas consideradas como mais “cognitivas” como a matemática, as ciências e as línguas.

Autores como Eisner (1997) e Stenhouse (1984) reconhecem que o modelo de Tyler coloca “problemas” em certas áreas do currículo. Os objetivos e a avaliação têm de ser alargados e redefinidos para acomodar as áreas artísticas onde conteúdos e métodos se confundem e se interrelacionam.

Assim, é possível definir um programa para o ensino da educação artística com uma estrutura que não se baseie unicamente em objetivos. Para Green (1974), a educação implica a transmissão daquilo que é considerado útil aos que nisso estão interessados. Por outras palavras, as atividades são úteis por elas próprias e não como meios para atingir objetivos. Um modelo baseado no processo parece satisfazer a estrutura de conceitos e modos de proceder das artes visuais.

Na opinião de Eisner (2002), cujo livro *The Arts and the Creation of Mind* permite ter uma visão do momento atual do ensino das artes, a aprendizagem artística concorre para o desenvolvimento das capacidades necessárias à criação e produção de formas artísticas, à percepção estética e à compreensão da arte enquanto dimensão cultural. Assim, para a compreensão da aprendizagem artística, deve ter-se presente o modo como se aprende a criar as formas artísticas, a ver as formas visuais em arte (e também na Natureza) e a conhecer os aspetos que concorrem para a compreensão da arte. O autor define todas estas dimensões da aprendizagem artística nos seguintes aspetos: produtivo, crítico e cultural.

Com base em Eisner (2002), apresenta-se na Tabela 1, uma compilação dos principais paradigmas ou visões existentes sobre o ensino das artes visuais que aqui se resumem.

Versão	Objetivos principais	Tipo de conteúdo
<i>Autoexpressão Criativa</i>	– Desenvolver a experiência pessoal, a percepção individual e a resposta criativa, original e própria.	– Criatividade. – Expressão. – Flexibilidade. – Emoção.
<i>Desenvolvimento Cognitivo</i>	– Desenvolver formas complexas e subtis de pensamento, para além da leitura, da escrita, de contar e calcular.	– Percepção. – Experiência estética. – Afetivo/Cognitivo. – Concreto/Abstrato. – Emocional/Racional. – Manual/Mental. – Fantasia/Função. – Jogo/Tarefa.
<i>Aperfeiçoamento Académico Global</i>	– Desenvolver as capacidades nas matérias consideradas básicas, com a ajuda das características da arte.	– Não se descrevem em particular, são tidos como certos.
<i>Artes Integradas</i>	– A arte serve para alguma ou todas as outras disciplinas do curriculum.	– Arte para a História. – Relações entre o conjunto das artes. – Temas interdisciplinares (metamorfose, arquitetura...) – Solução de problemas (projetos).
<i>Resolução Criativa de Problemas</i>	– Resolver problemas práticos de maneiras e formas: - tecnicamente eficazes; - esteticamente satisfatórias.	– Forma e material/técnica. – Função, beleza e forma. – Conceptualização, problematização, análise, criatividade, divergência.
<i>Cultura Visual</i>	– Descodificar as mensagens políticas (identidade, género, raça, classe...) com o auxílio das imagens, na cultura popular e nas belas artes.	– Questões de classe, género, raça, cultura... – Interpretação de imagens. – Crítica.
<i>Preparação para o Trabalho</i>	– Desenvolver atitudes e capacidades necessárias para o futuro profissional dos alunos em qualquer campo.	– Iniciativa e criatividade/planificação. – Imaginação. – Destreza manual. – Trabalho de equipa. – Relacionar e comunicar ideias.
	– Produzir arte de qualidade. – Ver e apreciar a arte.	– Habilidades, imaginação, sensibilidade, técnica.

<i>DBAE(Educação Artística baseada em Disciplinas)</i>	– Compreender o contexto cultural da arte. – Compreender o valor da arte.	– Qualidades formais e expressivas da arte. – Questões do valor da arte: beleza, verdade, função...
--	--	--

Tabela 1. Resumo das Versões de Educação Artística na Atualidade (Eisner, 2002). Fonte: Terradelas & Angrill (2007, p. 111), *Hacia Modelos Globales en Educación Artística* (tradução livre)

O modelo ou visão apelidada *Autoexpressão Criativa* tem como base as teorias de Lowenfeld e Read. As artes eram consideradas como um processo de emancipação do espírito e manifestação do espírito criativo. Foi um modelo relevante no incremento dado ao ensino artístico, desenvolvido na Europa e nos Estados Unidos em meados do séc. XX. No trabalho levado a cabo com os alunos, o papel do professor é muito reduzido, e presta-se pouca ou nenhuma atenção ao conceito histórico. Tanto Read como Lowenfeld acordavam em que as crianças e a sua arte se desenvolviam de dentro para fora e não de fora para dentro.

O modelo do *Desenvolvimento Cognitivo* tem em Arnheim (1998) e nas teorias expressas no seu livro *Visual Thinking* o seu principal defensor. Coloca a ênfase no caráter cognitivo do trabalho em artes. A arte contribui para o desenvolvimento de complexas e subtis formas de pensar. Os programas de arte que pedem aos alunos para conceptualizar as suas intenções através da arte, os programas que apontam para a solução de problemas concretos, ou os que lhes pedem que critiquem o seu próprio trabalho ou o dos outros, inserem-se neste modelo cognitivo.

A *Visão das Artes como promotoras do Conhecimento Académico* defende que a realização de atividades artísticas beneficia os estudantes noutras áreas curriculares. Não sendo um modelo académico em si, mostra os efeitos positivos que as relações entre disciplinas produzem, sendo segundo Eisner (2002) uma visão em rede do desenvolvimento das diferentes capacidades, estratégias e conhecimentos que se afetam entre si.

A *Integração das Artes no Currículo* advoga um currículo para o ensino artístico integrado noutros currículos escolares, organizando-se para ajudar ao entendimento pelos alunos de determinado período histórico ou na identificação de semelhanças e diferenças nas artes, ou na prática de resolução de problemas, conjuntamente com outras disciplinas.

Quanto à *Resolução Criativa de Problemas* como visão de ensino artístico, o modelo mais conhecido e adotado tem sido o da Bauhaus, que continua a ser usado em diferentes programas do ensino secundário e universitário e onde é pedido aos alunos que resolvam problemas práticos com base em critérios estéticos e práticos.

A estrutura curricular atual dominante das artes visuais foi desenhada com uma forte inspiração no *Discipline-Based Art Education* (ou Educação Artística baseada em Disciplinas). Esta visão do ensino artístico surge na década de 1980, como uma reação à ideia de que a

arte na escola tem de ser exclusivamente ensinada através da produção. É hoje um dos modelos mais coerentes e elaborados para o ensino das artes visuais. Tendo como preocupação o modo como se aprende arte na relação com o fazer artístico, bem como com a leitura deste fazer e a sua inserção no tempo, esta proposta inglesa e norte-americana foi sistematizada a partir de 1982 (desenvolvida na década de 1960 por Manuel Barkan e Elliot Eisner) e posteriormente vinculada ao *Getty Center for Arts Education*.

Até então a educação artística valorizava quase exclusivamente o desenvolvimento da autoexpressão, da criatividade e da autodescoberta. A criação e a imaginação estão presentes, no entanto, em todas as áreas do conhecimento, não sendo, assim, um objetivo exclusivo das artes.

Na construção de conhecimentos em arte, o *DBAE* valoriza não só a produção artística, mas também as informações culturais e históricas, bem como a análise das obras de arte. Este modo de ensinar arte baseia-se em senti-la, compreendê-la na sua dimensão histórica, apreciá-la esteticamente, analisá-la e refletir sobre ela com espírito crítico.

O *DBAE* proporciona uma visão alargada da arte, pois propõe o seu estudo com base em quatro disciplinas diferentes, adaptando essa análise às diferentes idades e níveis de ensino: i) Produção de Arte – os alunos adquirem competências e aprendem técnicas para produzir obras de arte originais e de cunho pessoal; ii) História de Arte – os alunos estudam as realizações artísticas do passado e do presente como motivação; conhecem exemplos e técnicas; discutem tópicos relacionados com a cultura, a política, a sociedade, a religião, eventos económicos e movimentos artísticos; iii) Crítica de Arte – os alunos descrevem, interpretam, avaliam, teorizam e julgam as propriedades e qualidades da forma visual, com a finalidade de entenderem e apreciarem as obras de arte, percebendo o papel da arte na sociedade; iv) Estética – os alunos consideram a natureza, o significado, o impacto e o valor da arte, sendo encorajados a formular opiniões e julgamentos sobre as obras de arte de um modo reflexivo e “educado”, examinando os critérios para as avaliar (Reis, 2009).

O *DBAE* usa a arte como um fim em si mesmo, em que o desenvolvimento estético aparece como uma consequência natural do desenvolvimento do pensamento crítico, do raciocínio e da criatividade.

É plausível pensar que a aplicação do *DBAE* na sala de aula ganha vantagem em relação a outros programas do género, devido ao facto de incorporar contribuições de outras disciplinas. A intenção do programa é que os alunos entendam as inter-relações entre todos os assuntos e disciplinas, tanto artísticas como académicas, e a sua organização é capaz de providenciar esse objetivo. Segundo o próprio Eisner, o *DBAE* não é uma receita padrão para o sucesso, mas sim “um conjunto de recursos desenvolvidos a partir de um conjunto de

convicções, teorias e factos sobre como as crianças aprendem, o que é importante ensinar e como o respetivo conteúdo pode ser organizado” (Eisner, 1993, p.4).

Embora seja o modelo dominante e mais consolidado do ensino artístico atual o *DBAE* tem recebido muitas críticas nomeadamente de teóricos da pós-modernidade, contestando as suas raízes modernistas. Terradelas e Angrill (2005, p.103) apresentam várias dessas críticas, que em resumo se traduzem pelo uso dos modelos estéticos do formalismo e expressionismo, depreciando o valor de outros tipos de arte, ou alguns dos seus aspetos, como o conteúdo ou a representação; desvalorização de outras culturas que não a europeia e ocidental, como acontece com a cultura popular; desvalorização das funções das práticas artísticas que não sejam puramente estéticas ou do tipo expressivo-terapêutico; crítica à ideia de progresso e novidade, tanto no currículo como nos conteúdos e que se materializa na ideia de que a arte moderna é mais avançada, em relação a anteriores factos artísticos.

Apesar das críticas, o *DBAE* mantém -se como modelo dominante e tem vindo a ser redefinido, reinterpretado e ajustado por professores e autores de programas e currículos em artes, incorporando muitas das críticas que lhe têm sido feitas (Gaudelius & Speirs, 2002).

Outra das visões do ensino artístico que tem vindo a ganhar peso na atualidade é a *Cultura Visual*, que tem como objetivo o uso da arte para promover a compreensão da cultura visual, ajudando o aluno a descodificar valores e ideias tanto da cultura popular como das Belas Artes. Destina-se a ajudar os alunos a converterem-se em leitores de imagens visuais e intérpretes politicamente informados dos seus significados que, em grande parte, são matéria de análise social e política. As artes podem e devem, de acordo com os defensores deste modelo, ser estudadas através de um processo de análise crítica, desenhado no sentido de ajudar os alunos a compreender como as pessoas são influenciadas pelos media. A arte deve ser estudada no seu contexto social e a educação artística torna-se assim um meio de compreender e melhorar a cultura. Os estudos de Cultura Visual e, em especial, a Educação para a Cultura Visual, reclamam a necessidade de se adquirir um “alfabetismo visual crítico”, que permita aos alunos analisar, interpretar, avaliar e criar, relacionando os saberes que circulam pelos códigos orais, visuais, escritos, corporais, tecnológicos, entre outros (Hernandez, 2007, p. 22). A aplicação deste modelo na prática é recente e pouco consolidado, apresentando no entanto um conjunto de elementos teóricos, propostas metodológicas e atitudes críticas úteis aos currículos de educação artística (Terradelas e Angrill, 2005).

2.2. A importância da cultura visual no desempenho escolar

A cultura visual tornou-se um dos fenómenos sociais mais importantes do final do século XX e início do século XXI. Denomina-se deste modo devido à utilização cada vez mais acentuada e intensa da imagem gerada por diversas tecnologias como meio de transmissão

de todo o tipo de conteúdos, com um alcance global. Esse acelerado desenvolvimento das tecnologias e dos meios de comunicação conduz-nos a uma cultura hipervisual.

Hernández (2000) refere que “o conhecimento da cultura visual está relacionado com as interpretações sobre a realidade e sobre como estas afetam a vida dos indivíduos”. Acaso (2010) refere que:

“A cultura visual é o conjunto de objetos, experiências e representações a partir das quais criamos significados através da linguagem visual que formam parte do nosso quotidiano. São todas aquelas coisas que povoam a nossa experiência do dia-a-dia que são construídas por meio da linguagem visual e que nunca antes ninguém se ocupou de estudar.” (p.161)

Todos esses objetos envolvem as imagens, os videojogos, a televisão, a imprensa e a internet. Tudo aquilo que podemos observar diariamente, que reconhecemos e que envolve uma experiência visual para o espectador.

Nesta tendência as imagens passaram a dominar todas as esferas da vida social, como forma de representá-la e em muitos casos de suplantá-la. Esta situação manifesta-se numa série de mudanças nos modos de interpretar a realidade que nos rodeia. Aliado a este facto, a globalização apresenta-se como uma das características que a define. Paralelamente, assinala-se uma etapa de transição de uma cultura predominantemente baseada e sustentada em textos escritos, onde o conhecimento flui através dos livros, para uma cultura visual onde a imagem se torna predominante de uma forma cada vez mais acentuada a cada dia que passa. Consequentemente, estamos a lidar com processos de evolução e mudança nos quais as novas tecnologias audiovisuais definem padrões para os caminhos a seguir em quase todas as áreas da atividade humana.

Esta questão levanta a necessidade de analisar o que ocorre no processo educativo geralmente tradicional e pouco dado a experimentar transformações, que comumente recorre a metodologias tradicionais, face a uma realidade na qual as imagens e meios híbridos (através das novas tecnologias) ocupam cada vez mais espaço exigindo a utilização de novos conceitos e a geração de novos hábitos. Colocam-se assim dois problemas: por um lado, contra a globalização invasiva é necessária mais atenção para não perder de vista a realidade imediata que nos rodeia; por outro lado, como incorporar essas correntes tecnológicas de transmissão de informação através da imagem nos processos educativos para atingir uma situação de equilíbrio?

O currículo escolar é a espinha dorsal da educação, e certificarmo-nos de que o currículo atual é eficaz, é uma tarefa árdua e contínua. Sem um currículo sólido e atualizado, os professores terão que lutar para validar a sua prática eficiente nas escolas. Segundo Freedman (2003, p.20): “a arte continua a ser criticamente importante, mas é apenas uma forma de cultura visual digna de estudo”. Continua afirmando que a cultura visual deve ser

incluída no currículo, porque nos encontramos num “novo renascimento artístico”, que exige que a educação do futuro ensine os alunos acerca do poder das imagens e consequentemente sobre as liberdades e responsabilidades que advêm desse poder. A este respeito, Hernández refere que

“La importancia de lo visual (aquello que se ve) y la visualización (las maneras de ver y las tecnologías de la visión) en las sociedades contemporáneas; las representaciones sobre la infancia y la adolescencia, la relevancia que adquiere en la construcción de identidades en la cultura popular, las nuevas necesidades de la educación y las propuestas que cuestionan los límites en las artes visuales.” (Hernández, 2005, p. 88)

A cultura visual¹⁰ domina a vida quotidiana na atualidade. Cada vez mais pessoas, principalmente os jovens, tendem a confiar em modos de comunicação predominantemente visuais. Os tradicionais textos escolares não escaparam a esta revolução. Quando nos referimos a textos escolares, incluímos aqui todos os materiais curriculares didáticos como os manuais das várias disciplinas ou as orientações dos próprios professores que são nos dias de hoje bastante mais ricas nas suas representações visuais. No entanto, o ensino da cultura visual requer competências especiais, pois vivemos tempos em que não só o entretenimento, mas também o conhecimento são construídos visualmente. Aquilo que vemos tornou-se tão crucial como aquilo que lemos ou ouvimos. Os currículos escolares foram sendo reestruturados no sentido de incluir dinâmicas de ensino e aprendizagem com uma maior dimensão imagética nas quais a gramática visual possa ser integrada e estudada juntamente com os textos e as figuras. Porém, existe ainda muita incerteza na forma correta de “ler” imagens visuais e, particularmente, em como fazer uma aproximação ao nível estético, respondendo à ideologia que muitas vezes é incorporada nessas mesmas mensagens ou textos visuais. É fundamental fornecer aos alunos as competências para que possam olhar de uma forma reflexiva e crítica para o mundo das imagens.

Maurice Merleau-Ponty (1964) reafirmou a necessidade do primado da visão, ou da imagem, na estruturação do pensamento contemporâneo. O conceito não deixa de ser pertinente se tivermos em conta que o pensamento visual conquistou um estatuto particularmente importante nos últimos tempos, nomeadamente por via da implementação das novas tecnologias da informação.

¹⁰ A cultura visual problematiza os valores e as ideologias dos grupos sociais, valores, esses, que se materializam por via da expressão artística.

Capítulo 3. ARTE CONTEMPORÂNEA

3.1. Definição de Arte Contemporânea

O que é Arte Contemporânea? Quais as suas características? O que a torna diferente da arte tradicional ou da arte moderna? Para que possamos compreender os fundamentos desta pesquisa, é importante dar fundamento ao que se entende por Arte Contemporânea e qual o enquadramento desta expressão. Para isso, apresentam-se como referência as publicações de Catherine Millet¹¹, Isabelle de Maison Rouge¹², e Anne Cauquelin¹³.

A Arte Contemporânea é a arte do nosso tempo, marcada pela quebra de padrões, pela liberdade total de criar, representar e propor situações e também pela pesquisa e uso e fusão de linguagens, novas tecnologias e materiais. Caracterizada por apresentar uma vasta disposição para a experimentação, a Arte Contemporânea aproxima-se da vida, e nela tudo pode ser incorporado, o expectador é provocado e convidado às mais variadas reflexões sobre a arte e sobre a vida. Beleza, ironia, política, movimento, percepções, sensações, lixo, e até o próprio corpo, tudo pode ser material artístico. Maison Rouge refere que,

“(...) a fronteira entre a arte contemporânea e a arte moderna é muito ténue. Em que momento a designação arte contemporânea é substituída pela de arte moderna associada à noção de avant-garde? Esta expressão impôs-se a partir dos anos 80, suplantando as (expressões) “arte atual” e “arte viva”, mas caracteriza uma época cujo nascimento se situaria entre 1960 e 1969. A arte contemporânea está, essencialmente, inscrita sobre a égide da pós-modernidade, noção sintomaticamente ambígua que ultrapassa vastamente o campo das artes plásticas. O sucesso da fórmula e do conceito marca o fim de uma época: o do avant-gardisme.” (Maison Rouge, 2003, p.5)

Para Millet, a Arte Contemporânea é aquela realizada por todos os artistas vivos e que são nossos contemporâneos. No entanto, o termo *Arte Contemporânea* refere-se a uma arte específica que se diferencia das restantes artes ou das artes ditas académicas, pela inovação como expressão artística, por ser experimental, renovando as artes tradicionais como a pintura e a escultura.

O termo “Arte Contemporânea” foi uma expressão que se impôs sobretudo a partir dos anos 80 (Millet, 1997), suplantando, então, as expressões “vanguarda”, “arte viva” e “arte atual”. No entanto torna-se difícil especificar a data exata do seu nascimento com a identificação das suas características principais. Talvez por isso, muitos museus continuam a ter dificuldade em separar as suas coleções de Arte Moderna das de Arte Contemporânea, e, muitas vezes optam por não fazê-lo devido à dificuldade de datação em relação ao início do momento histórico contemporâneo.

¹¹ MILLET, Catherine. *A Arte Contemporânea*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

¹² Isabelle de Maison-Rouge é atualmente Professora de História da Arte na Universidade de Nova York em França. Além de historiadora e crítica de arte, é membro da Associação Internacional de Críticos de Arte. Autora de ensaios sobre arte contemporânea e colaboradora regular de revistas de arte.

¹³ CAUQUELIN, Anne. *Arte Contemporânea*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005.

Para Millet, este nascimento terá ocorrido na década de 1960, tendo coincidido com o célere aparecimento de movimentos artísticos totalmente novos à época, como a Arte Cinética, a Op Art, a Minimal Art, a Body Art, a Land Art, a Arte Povera, entre outros. Esta súbita abundância de novas manifestações artísticas terá acontecido neste período, devido à grande abertura social que ocorreu e que permitiu a inovação e a forte afirmação de atitudes e conjunturas já iniciadas nas vanguardas modernas. É neste palco de excitação e liberdade que se reúnem as condições para o nascimento da Arte Contemporânea na forma como a conhecemos hoje. Para a autora, estes novos movimentos artísticos seriam o desdobramento ou aprofundamento dos conceitos artísticos presentes nas vanguardas no início do século XX.

Após estes acontecimentos, e ainda segundo Millet, com o aparecimento da Pop Arte, a utilização de instrumentos gráficos e procedimentos retirados dos fazeres quotidianos na arte, a conceção do artista como um homem comum e do seu trabalho equiparado ao de qualquer outro profissional, o que ocorreu com a arte foi a sua profanação, que contribuiu para o entendimento da interpretação atual da Arte Contemporânea.

Para Cauquelin, a estabilização dos mercados de arte que aconteceu no início dos anos 1980 levou a que se levantassem algumas questões relativas a segmentos das vanguardas modernistas que até aí não haviam sido privilegiados pelo público e pelos próprios artistas, como é o caso da pintura. Surge então o termo “neo” que se referia à união do tradicional com o contemporâneo, como é o caso dos neoexpressionistas ou as transvanguardas¹⁴ italianas. Como resultado, dá-se o aparecimento de um pensamento de adição em relação às tendências. E a partir desse momento, o surgimento de uma nova tendência artística não voltaria a superar a anterior, como era hábito, passaria sim a conviver simultaneamente.

Durante este período, presenciou-se o aumento do número de artistas, devido ao alargamento dos limites da arte. As extraordinárias obras singulares, a quantidade e variedade de materiais utilizados pelos artistas, modificou a configuração do mercado e circuito da Arte.

Na Arte Contemporânea, a materialização da obra de arte não é a questão fundamental dos artistas, mas sim a ideia subjacente à obra. Os artistas pretendem provocar no fruidor o questionamento e a reflexão.

A Arte Contemporânea é então, “a arte do agora, a arte que se manifesta no mesmo momento e no próprio momento em que o público a percebe” (Cauquelin, 2005, p.6), no entanto, para se apreender a arte como contemporânea de facto, são necessários alguns “critérios”, que seriam, “distinções que isolarão o conjunto dito contemporâneo da totalidade

¹⁴ O termo transvanguarda foi adotado pelo crítico Achille Bonito Oliva em 1979 e refere-se ao movimento artístico italiano da pós-modernidade. Este movimento teorizava o regresso à alegria e às cores da pintura após alguns anos de domínio da arte conceitual e caracteriza-se por um ecletismo subjetivo, um regresso à linguagem pictórica clássica com grande expressividade cromática.

das produções artísticas” (Ibidem, p.7). Esses “critérios”, para a mesma autora, não podem ser encontrados apenas num único conteúdo das obras (forma, composição, no emprego de tal ou tal material, nem a sua inserção em movimentos ditos de vanguarda como acontecia frequentemente na Arte Moderna). Contudo, no momento em que vivemos o contemporâneo, o moderno e o acadêmico coexistem no contexto artístico atual (Jimenez, 2003).

A arte hoje circula pelas ruas das cidades e pode ser encontrada ou percebida/despercebida pelo público na sua vida diária. É o caso das grandes intervenções ou também das intervenções silenciosas nas pequenas e grandes cidades realizadas por grupos de artistas que se apropriam do espaço urbano e da sua dinâmica para produzir arte.

Segundo estas definições, podemos compreender hoje a Arte Contemporânea como sendo um fenómeno que deixou de estar concentrado nos grandes centros culturais como Nova Iorque ou Paris, passando a ser um produto globalizado e disseminado em todo o mundo.



Figura 1 - Alexandra do Carmo. *The Steam Shop (or the painter's studio)*, 2002-2006
Fábrica da Pólvora de Barcarena

As vanguardas modernistas, na sua época, colocaram-se em posição de rutura com a arte considerada tradicional e conservadora. Mas esta rutura não foi total. Os artistas posteriores às vanguardas conseguiram concluir este projeto idealizado pelos seus predecessores e trouxeram pesquisas sobre materiais e experimentações, que nunca haviam sido abordadas na modernidade (Millet, 1997). Assim, o que podemos observar hoje é o resultado de uma arte que representa o seu tempo, inserida no quotidiano, misturada com a realidade, de uma forma que por vezes é difícil de identificar. Para esta dificuldade nunca foi tão importante e necessário o suporte do discurso oferecido por historiadores e críticos de arte. A arte necessita de um discurso que a legitime.

Pelas observações das autoras referidas, o que chamamos de Arte Contemporânea não é mais que uma cómoda forma de caracterizar uma realidade rica e diversa, plena de estilos e de artistas. Concluindo, o conceito “Arte Contemporânea” é a maneira que foi

encontrada para “prender” aquilo que segue livre pelo mundo e em constante processo, sendo praticamente impossível ignorar a Arte Contemporânea nas nossas vivências no cotidiano, assim como toda a carga imagética à qual somos expostos diariamente (Millet, 1997).

Quando na década de 60 surge a Arte Concetual, as obras passam a questionar a própria função da arte. O suporte da arte passa a ser a ideia, o conceito. Em oposição à arte conceitual, na Arte Formal (principalmente na abstração geométrica) os artistas aprofundam as pesquisas dos elementos visuais iniciadas pelos pintores modernos. A arte é plural e permite uma multiplicidade nunca antes vista neste campo. As instalações imperam nas exposições contemporâneas. A arte já não precisa de ser eterna, nem é feita para perdurar. O efêmero, o momento, a passagem do tempo, marcam grande parte das obras contemporâneas. A pesquisa e o uso de materiais variados e inusitados estão presentes nas obras. Na Arte Contemporânea há exploração de todos os sentidos, não só da visão, mas também do tato, do paladar e da audição, exigindo do público, muitas vezes, uma participação ativa para que a obra se realize. Na Arte Contemporânea, o espectador deixa de ser um contemplador passivo do estético, para se tornar um agente participante, um leitor ativo de mensagens. Muitas vezes a obra só se completa na sua presença e com a sua participação. Sensibilizar o espectador é, então, menos importante do que fazê-lo refletir, e o artista, além de ser um criador, passa a ser um propositor de ideias e/ou experiências, um manipulador de signos.

Mudaram os tempos, mudou a arte e sua função. Não podemos esquecer que a arte é histórica, e cada vez mais, política, provocativa e por vezes chocante, no entanto, mantém o seu caráter de originalidade e criatividade. A apropriação de objetos do cotidiano questiona o conceito de originalidade. A terceirização de etapas de construção da obra questiona o conceito de autoria.

Obras efêmeras são criadas, fazendo-nos pensar sobre o conceito de *obra-prima*, que



Figura 2 - Judy Chicago. *The dinner party*, 1979

“dura para sempre”. Obras que se consomem no tempo, como as *performances*, permanecem apenas nos registros (fotografias, vídeos, etc.) e estes tomam o seu lugar como agentes nos espaços expositivos. A obra pode deixar de ser um objeto autônomo, resultado de um trabalho terminado, para se tornar um processo em desenvolvimento, inacabado pela sua própria natureza (*work in progress*).

3.2 As novas linguagens artísticas

Em resposta às transformações culturais provocadas pelas tecnologias contemporâneas, a arte, como reflexo instantâneo da cultura e ao mesmo tempo como sua produtora, começa a apresentar-se em novos formatos, novos suportes e novos conceitos. Na arte da contemporaneidade, novas linguagens artísticas são desenvolvidas (instalação, videoarte, vídeo-instalação, assemblage, performance, body-art, land art, arte digital, etc.). Em busca de novas formas de expressão, os artistas contemporâneos procuram explorar essas novas tecnologias, abrindo caminho para que outros profissionais de áreas distintas possam também produzir novas linguagens, nomeadamente no campo do cinema ou da fotografia. Eisner afirmava, ainda antes do aparecimento dos recursos tecnológicos hoje existentes, que “artistas e escritores buscavam novos meios artísticos para exprimir novas realidades” (Eisner, 1972, p.233).

A Arte Concetual é aquela que considera a ideia, o conceito, como obra. O importante não é o resultado do processo artístico, mas o processo em si, a ideia que a obra encerra. Surgiu como vanguarda artística no final da década de 1960 na Europa e nos Estados Unidos. Esta é a época do movimento hippie, dos protestos contra a guerra no Vietnam e das grandes contestações sociais, como o feminismo, a homossexualidade e as questões ambientais. A arte procurava chocar, protestar, incitando o espectador a refletir sobre o papel da arte na sociedade e o papel da arte como mercadoria.

A arte deixa de ser primordialmente visual, feita para ser olhada, e passa a ser consi-



Figura 3 - Marcel Duchamp. Interior view of *Étant donnés* (1946-1966)
Given: 1 *The Waterfall*, 2. *The Illuminating Gas*, French: *Étant donnés: 1° la chute d'eau / 2° le gaz d'éclairage*

derada como ideia e pensamento, como objeto. As ideias de Marcel Duchamp foram de uma enorme importância para os artistas conceituais. Ao questionar a arte através dos seus *ready-mades*, Duchamp tornou-se o grande precursor da Arte Conceitual.

Já que as ideias são o mais importante para a Arte Conceitual, não há exigência de que a obra artística seja construída pelas mãos do artista. Ele pode, muitas vezes, delegar o trabalho físico para outra pessoa que tenha habilidade técnica. O que importa é a invenção da obra, o conceito, que é elaborado antes de sua materialização.

A arte conceitual utiliza diversas linguagens como a fotografia, o vídeo, e a própria linguagem verbal oral ou escrita, sendo muitas obras conceituais constituídas apenas a partir do texto linguístico.

É a partir da década de 60 que o termo “instalação”, que até então significava a montagem (a instalação) de uma exposição, passa a nomear essa operação artística em que o espaço, a envolvimento, se torna parte constituinte da obra. A instalação como linguagem artística popularizou-se na década de 1970, designando ambientes construídos e ocupados por objetos diversos, podendo estimular outros sentidos além da visão, do olfato, do tato e da audição. A instalação levanta algumas questões: Quando se trata de instalações no tempo/espaço definido de um museu ou espaço público aberto, podemos interrogar-nos sobre o que resta de uma obra quando for desmontada? Ou ainda: é legítimo remontar uma instalação noutro lugar diverso do proposto inicialmente e que transformações isto traria para a obra?

Assim com a instalação, a performance é um termo que muda de sentido ao tornar-se uma linguagem artística das artes visuais. Os saraus futuristas e os eventos dadaístas e surrealistas são os precursores do que viria a ser nomeado na década de 70 como performance, incluindo os “*happenings*”, as “ações” e a “*body art*”. Performance é, então, uma forma de arte que pode combinar elementos do teatro, da música, da dança e das artes visuais. Situa-se no limite entre o teatro e as artes plásticas, onde o artista funciona como uma escultura viva, “interpretando” a sua mensagem.

Sendo um tipo de obra efêmera, a performance muitas vezes perde-se no tempo pela inexistência de registros, mas como obra do instante ou do desenrolar de um processo pode, de certo modo, perdurar no tempo pela documentação fotográfica, por vídeos e filmes que tornam peregrino o gesto fugaz. Assim, para o espectador, a performance é sempre uma visualização da consciência do tempo e, mesmo que haja registros, as percepções táteis, corporais e manipulatórias são limitadas pelas imagens fotográficas ou videográficas. Essa associação com a fotografia e outros meios eletrônicos traz mais uma questão na contemporaneidade: se vamos a um museu e vemos as fotos de uma performance realizada há alguns anos por um artista, que limites há entre obra e registro nesta situação, se este

ocupa o lugar da obra e é a única forma de termos acesso à sua percepção? Essa “presença ausente” é o que caracteriza especialmente as performances, que dependem dos registros para se perpetuarem no tempo, contradizendo assim, a sua própria estrutura fugaz. Mas a contradição não é um problema para a Arte Contemporânea, ela é, ao contrário, bem-vinda, pois é parte da vida. A Arte Contemporânea suporta a coexistência de ideias e conceitos díspares, é parte da sua proposta a convivência com conceitos contraditórios, não havendo a necessidade de se optar por um ou outro para a legitimação de cada um.

A Videoarte é uma linguagem artística que faz uso das imagens eletrônicas, rompendo com os padrões estéticos estabelecidos pelas narrativas da televisão e do cinema e surge como uma linguagem de contracultura, desmascarando, por vezes, uma realidade sufocante. Como exemplo citamos o ato do artista Paulo Herkenhoff ao engolir páginas de jornal cujo texto fora adulterado pela censura vigente. Esta ação simbólica foi captada pela câmara em tempo real, sem cortes, em filmagem direta, onde as falhas são significativamente incorporadas à narrativa.



Figura 4 - Bill Viola *The Tristan Project* 2008

O acesso dos artistas ao computador deu-lhes a oportunidade de explorar as possibilidades dessa tecnologia como um meio de expressão, criando uma nova linguagem artística, a arte eletrônica. Com o aparecimento da internet na década de 90 surge o primeiro site que apresenta uma linguagem visual artística na web, que se apropria dos códigos da *html* e imagens, propõe a interação com o internauta, onde um *link* leva a uma outra composição imagética, num movimento automático, guiado ao acaso. A internet oferece ao artista o acesso a um público mais amplo e menos especializado. A utilização diária do computador pela pessoa comum trouxe reflexões filosóficas sobre essa nova forma de estar no mundo. A grande característica da internet é a nova relação temporal e espacial que se estabelece. A rede traz-nos uma nova concepção de presença não corpórea, que nos dá a possibilidade, ou melhor, o poder de controlar o espaço, o tempo e o corpo. A telepresença reflete uma sociedade em rede e o caráter global das novas relações. Alguns trabalhos artísticos em meios como a internet exploram essa experiência presencial à distância.

Seguindo este pensamento a arte dos novos media seria uma resposta dos artistas à revolução das tecnologias da informação e a digitalização dos modelos culturais. A internet disponibiliza uma superabundância de imagens, sons e textos, que aliados à dupla função *Ctrl C - Ctrl V*, abre possibilidades de novas apropriações e combinações. É importante, porém, percebermos que as novas tecnologias são recursos, que podem ser utilizados para o desenvolvimento de linguagens artísticas. Mas a tecnologia não é arte por si só. Para que a tecnologia se transforme em arte é preciso que esteja inserida no processo de desenvolvimento da linguagem de um artista. Alguns sinónimos para esta nova tendência são: arte digital, arte eletrônica, arte multimídia, arte interativa, que se multiplicam em muitas possibilidades: *software art*, *game art*, *web art*, *internet art*.

Os objetos encontrados (*objet trouvé*) são objetos comuns do quotidiano, colados em telas ou utilizados em assemblages ou instalações. A técnica foi inicialmente utilizada pelos cubistas, por volta de 1911, que incorporavam papéis impressos, palhas de encosto de cadeira, etc., nas suas colagens.



Figura 5 - James Turrell, *Roden Crater*
Arizona, in progress since 1980



Figura 6 - Robert Smithson, *spiral Jetty*, 1969-70

A Arte Ambiental, ou Land Art, é exposta ao ar livre, aproveitando o ambiente externo, das ruas e a natureza.

Além das instalações, das performances, da videoarte e da arte eletrônica, outras linguagens e outros termos surgem para definir novas poéticas, como *internet art*, *holografia*, *xerografia*, *vídeo-instalação*, *work in progress*, *site-specific*, etc.

O importante é percebermos que as diversas técnicas ou as novas tecnologias são procedimentos que envolvem a utilização de materiais e recursos, sendo, portanto, meios que podem ser utilizados para o desenvolvimento de linguagens artísticas, mas não o são por si só. Para uma tecnologia se tornar uma linguagem artística é preciso que esteja inserida num processo que envolve o desenvolvimento de uma linguagem. E este processo é da responsabilidade do artista. Os artistas estão sempre atentos aos novos meios e tecnologias que podem ser utilizados para que eles desenvolvam novas linguagens artísticas, são eles que fazem um simples objeto ou qualquer material transformar-se numa obra de arte.

Podemos concluir, a partir do que vimos acima, que são bastante complexas as transformações propostas pela contemporaneidade na arte. Mas é importante que percebamos que os movimentos nascem uns dos outros, desenvolvem-se uns a partir dos outros e dos seus contextos. E, é importante destacar, que se revisitam continuamente. Por isso, podemos ver em algumas obras contemporâneas, citações ou reminiscências de obras modernas e académicas. Mas é fundamental lembrarmos que, a Arte Contemporânea não pode ser pensada, estudada e compreendida da mesma maneira que, por exemplo, a Arte Moderna. Não podemos analisar um tipo de arte a partir de parâmetros de outro tipo de arte. Cada movimento artístico deve ser analisado de acordo com o seu contexto e a partir dele.

A própria noção de Arte Contemporânea, a arte resultante da segunda guerra mundial, foi fruto de um impulso económico e tecnológico que, em três décadas, transformou as nações industrializadas em sociedades de consumo e se afirmou com um impacto irreduzível no âmago do sistema cultural. Todavia, como já referimos anteriormente, é a partir dos anos 60 que melhor se delineia a génese da Arte Contemporânea, visto ter sido emblemática durante todo o processo com vista à desmaterialização do objeto artístico.

Uma das premissas da contemporaneidade, poderá estar relacionada com o conceito de «*campo expandido*» apresentado por Rosalind Krauss (1979) no ensaio “*Passages to Modern Sculpture*”, por altura do debate acerca da autonomia dos meios artísticos. Krauss referia-se à relação que a escultura estabelece com a paisagem e a arquitetura, tendo como referências muitos dos trabalhos dos movimentos do Minimalismo e na *Land Art*, mas também nas instalações e nos *Happenings*, onde se estabelecia um diálogo entre o sujeito, o objeto, o espaço real e o tempo, ou seja, a sua externalidade.

Não é apenas no âmbito da escultura que, na Arte Contemporânea, se tem vindo a refletir sobre o campo expandido da arte, mas também na pintura. Criando uma nova espacialização na pintura, alguns artistas apresentam os seus trabalhos em novos suportes e numa aproximação à sua tridimensionalidade, levantando algumas questões na relação espacial que estabelecem com o espectador, muito próximas de práticas concetuais, minimais, pós-minimais ou da instalação.



Figura 7 - Thomas Hirschorn, *Bataille Monument*, 2002, Kassel-Documenta

Importa assim refletirmos teoricamente sobre a mudança de paradigma artístico, que nos apresenta a arte como um espaço onde se diluem as fronteiras disciplinares e, dentro do mesmo contexto, realizarmos uma aproximação às práticas artísticas que na atualidade procuram questionar essas preocupações.

As práticas artísticas, caracterizadas por uma maior hibridez e espontaneidade, introduziram novas experiências nessas mesmas práticas.



Figura 8 - Franz Ackermann, *City planning*, 2006



Figura 9 - Hugo Canoilas, *My fathers house (Project room)*, 2005

Se, por um lado, se vai instalando e fidelizando um novo público à volta destes projetos, que funcionam como aglutinador de grupos, também muitos artistas utilizam estes projetos como residências artísticas, onde desenvolvem temporariamente trabalho criativo tanto em projetos individuais como coletivos, sendo por muitos referidos como *ateliês em espaço expandido*.

O conceito de “campo expandido” que já referimos anteriormente, tem sido utilizado quando se pretende designar processos artísticos que procuram esbater fronteiras entre disciplinas ou alargar os limites de determinadas práticas artísticas.

Perante as transformações culturais provocadas pelas tecnologias contemporâneas, a arte, como reflexo instantâneo da cultura e ao mesmo tempo como sua produtora tem vindo a apresentar-se em novos formatos, novos suportes e novos conceitos. Buscando novas formas de expressão, o artista sai à frente explorando as tecnologias e abre, muitas vezes, caminhos para profissionais de outras áreas ao explorar linguagens, formatos e suportes novos. Sob este ponto de vista, podemos referir-nos ao cinema, à fotografia, e às várias formas de expressão que tardiamente foram sendo reconhecidas como arte, nomeadamente as artes populares, o artesanato, o design, a instalação entre outros. Os artistas não foram os seus inventores, mas sim exploradores de novas possibilidades expressivas.

Como refere Vasconcelos,

“Desafiando os valores da modernidade, os grandes objetivos do ensino artístico passam a centrar-se na análise crítica dos significados sociais e culturais que se transmitem em relação ao contexto real. O território da arte alarga-se para além dos

objetos reconhecidos tradicionalmente como tal, acabando com a distinção entre alta cultura e cultura popular, estendendo-se à moda, artesanato, design, cultura digital, street art, etc. que devem ser interpretados e compreendidos no contexto histórico e sociopolítico. Se bem que se considere que o modelo da cultura visual ainda não tenha sido posto em prática de modo organizado e sistematizado nos objetivos, competências e conteúdos, nem tenha havido ainda uma avaliação da sua aplicação fragmentada, é comumente aceite que as suas propostas metodológicas e atitudes críticas devem ser tidas em conta e que poderão iluminar caminhos significativos para o ensino das artes (2014, p.7) ”.

3.3 O ensino da Arte Contemporânea na escola (reflexo no ensino das artes)

A abordagem da Arte Contemporânea na sala de aula torna-se relevante pela diversidade de experiências que apresenta relativamente a outras áreas, pela sua proximidade com a vida e toda a sua constante mutabilidade, o que faz com que seja um veículo fundamental para a produção de sentidos, entre outros aspetos. Ao romper com fronteiras e regras, ao desafiar tradições resistindo a conceitos definidos e enraizados no tempo, a experiência com este tipo de arte transforma-se, conseqüentemente, numa das mais potentes e provocativas arenas da cultura contemporânea.

Pretende-se destacar algumas questões relacionadas com o quotidiano escolar e o ensino da Arte Contemporânea, ou seja, de que forma ela é lecionada e qual sua real importância para o desenvolvimento do aluno. Para isso pretende-se salientar como é vista a Arte Contemporânea na sala de aula, tanto do ponto de vista do professor como na ação do aluno. É fundamental que a arte, em especial a Arte Contemporânea, seja discutida, estudada e conhecida na escola. Este conhecimento é imprescindível para que compreendamos as vivências tanto no contexto escolar como na realidade que nos cerca. Esta arte que nos vem quebrar todos os limites por ser diferente, faz-nos refletir sobre o sentido da criação e da utilização de materiais diversos, considerados pouco tradicionais nas práticas artísticas, e tem o dever de poder criar também no aluno esta expectativa do experimentar algo ousado, fora do convencional, transpondo as barreiras da imaginação. A Arte Contemporânea vem repensar a própria arte, não impõe limites, é livre e está ligada ao contexto escolar, familiar e social que permeia a vida do aluno.

Inserir a Arte Contemporânea no espaço escolar é um grande desafio no quotidiano do professor de artes. Na nossa realidade escolar ainda se pode encontrar alguma negligência na forma como é ensinada e nos conteúdos trabalhados nas disciplinas de Artes Visuais. É comum nas escolas trabalhar-se predominantemente conceitos formalistas ligados à modernidade e artistas seus representantes, relegando para segundo plano ou mesmo ignorando a Arte Contemporânea. Assim, torna-se cada vez mais necessário e urgente que o professor compreenda e traga essa nova forma de linguagem para a sala de aula, levando os

alunos a uma compreensão da produção artística atual, possibilitando-lhes um verdadeiro acesso às mais variadas formas e manifestações artísticas.

A importância de se trabalhar com a Arte Contemporânea e suas práticas artísticas no contexto escolar reside no fato de que ela acontece agora, fala sobre o nosso cotidiano, sobre as distintas culturas e os seus conflitos e, teoricamente, pode tornar-se mais acessível para a discussão entre os alunos, que de certa forma, a percebem mais próxima das suas vidas e, conseqüentemente, mais significativa.

Na perspectiva de Eisner (2005), as artes exploram-se em diferentes disciplinas, que criam, modificam, compartilham e desvendam significados. Neste sentido, parece-nos crucial que os programas educativos se norteiem para a ampliação dos significados que podemos adquirir ao longo da vida, e que permitam aos alunos, olhar para a arte de um modo significativo, para além do que está formalizado nos objetivos dos programas escolares.

Estas mudanças na concepção de um ensino moderno para um ensino contemporâneo têm desafiado as práticas educativas a desenvolver o conhecimento da arte através de propostas metodológicas e conceituais que apontam para a produção, a leitura de imagens e a contextualização no ensino da arte.

3.4 Escolas e professores na gestão de um currículo pós-moderno

Arthur Efland (2002) considera que o propósito da educação artística é contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitados pelo indivíduo, pois as crianças precisam das artes para melhor compreender e comunicar na sociedade em que vivem, para que possam ter um futuro nessa mesma sociedade. *“Works of art are complex and valued human achievements capable of providing knowledge, aesthetics experience, and enjoyment. They also can provide occasion for thought-provoking encounters into problems and concerns affecting individuals and society”* (Efland, 2002, p.6).

A convicção de Efland é de que as obras de arte visual têm um valor cultural substancial e que o seu estudo merece um lugar permanente na educação em geral, um lugar mais central do que têm atualmente. *“(...) encounters in and with the arts can widen the powers of understanding in growing minds, and that the neglect or omission of the arts in education narrows the cognitive potential of tomorrow’s adults”* (Efland, 2002, p.2).

Os professores de educação artística precisam de se basear numa teoria da cognição¹⁵ para que o estudo da arte seja relevante na sociedade atual do mundo pós-moderno. Efland defende uma teoria integrada de cognição, que afirme que cada indivíduo

¹⁵ Efland (2002) realça três versões da teoria cognitiva: a cognição é o processamento de símbolos; a cognição está situada no contexto cultural do aluno; a cognição construtivista considera que o aluno constrói a sua própria compreensão. Arthur Efland advoga uma visão neoconstrutivista da cognição que combine aspetos destas três versões.

constrói a sua própria visão da realidade à luz do seu contexto pessoal, social e cultural. Segundo esta teoria integrada, cada indivíduo é orientado pelos seus próprios interesses na busca da compreensão do mundo através da sua experiência. O indivíduo emprega as ferramentas cognitivas proporcionadas pela cultura em que vive. Efland reconhece a influência crucial do contexto cultural, reconhecendo também a eficácia do indivíduo como um ser pensante e de ação.

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

A educação artística baseada nesta visão enfatizava o estudo de obras de reconhecido grau de qualidade baseada na sua originalidade e pureza de composição formal. Os alunos deveriam ser incentivados a ser originais no seu trabalho. Na visão pós-moderna da arte a divisão entre arte erudita e não erudita diluiu-se. Com o reconhecimento da na pós-modernidade, vários grupos sociais segregados pelo género ou pela raça afirmaram-se através da produção de obras que impuseram novas visões da realidade. Surgiu, então, um grande desafio para a educação artística, que teria que passar a interpretar as obras de arte em termos do seu contexto cultural. Efland considera que cada uma destas visões da educação artística tem problemas. A visão modernista tende a aplicar padrões de bom gosto e critérios de excelência, baseando-se na qualidade e na apreciação estética, mas não promovendo o entendimento cultural e social. A educação artística baseada na visão pós-moderna fundamenta-se no entendimento dos contextos social e cultural, mas os professores têm dificuldade na seleção das obras dentro da pluralidade das formas estéticas.

No caso português, o papel das disciplinas artísticas nos currículos escolares tem vindo a ser conquistado paulatinamente através dos tempos e partindo dos pressupostos conceituais que orientaram as concepções pedagógicas do ensino nas diferentes épocas.

As pedagogias diferenciadas têm vindo a preconizar objetivos também eles distintos. Por um lado a pedagogia tradicional, em cujas aulas se focalizaram as aptidões para o desempenho de funções, enfatizando apenas o fazer técnico e científico, e tendo como conceção estética a imitação de padrões de beleza; por outro lado uma pedagogia mais tecnicista, com objetivos claros de preparação de indivíduos competentes e produtivos, com habilidades e técnicas bem desenvolvidas e tecnicamente preparados para um competitivo mercado de trabalho; e por fim a pedagogia moderna e renovada, focalizada no processo artístico como experiência individual e alicerçado na livre expressão.

Atualmente, podemos observar a presença simultânea destas diferentes concepções, norteando as práticas de ensino, através das mais variadas estratégias no currículo escolar. Muitas vezes essas práticas limitam-se ao fazer e, por variados motivos, a importância da arte foi-se esvaziando na sua fundamentação teórica original, tornando-a numa disciplina secundária, de menor importância e sem conteúdo expressivo no currículo, portanto, desnecessária.

“Os anos pós-revolução abalaram o sistema de ensino em Portugal, grandes reformas curriculares e novas experiências foram introduzidas, a diferença entre escolas para baixas classes sociais e escolas de elites desapareceu, a duração do ensino básico foi aumentada, um esforço muito grande na educação de adultos foi realizado para reduzir a taxa de analfabetismo, o ensino pré-primário começou a ser implementado, a formação inicial de professores foi reformulada. Os currículos sucederam-se, desenvolvidos centralmente por equipas destacadas no ministério da educação, alguns com inovações outros obsoletos. As reformas nunca chegaram a ser avaliadas.” (Eça, 2000)¹⁶

Ainda segundo a mesma autora, a partir daqui, a Educação Visual “baseia-se em conceitos de expressão pessoal e da criança/artista. As metodologias decalcaram o modelo do artista modernista, valorizando a percepção visual e os elementos estruturais da linguagem plástica, a análise crítica da obra de arte foi evitada, valorizando uma concepção tecnicista da produção artística” (Ibidem, 2000).

A partir da década de 1980, a lei de bases do sistema educativo lança uma estrutura mais estável. No entanto tratou-se de uma reforma vinda de cima o que levou à sua difícil implementação e a realidade das escolas levou muito tempo a aceitá-la e continua a perpetuar práticas tradicionais no ensino. O ensino das artes visuais em todos os níveis de ensino é contemplado, embora com associações duvidosas como, por exemplo, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica no segundo ciclo do ensino básico. Num conceito pedagógico mais progressista, assiste-se a uma mobilização de professores de arte no sentido de resgatar a sua disciplina como área de conhecimento no currículo escolar, por vezes resistindo a algumas políticas educativas e com a forte convicção de desenvolver a arte na escola com competência, demarcando-se e considerando a sua disciplina uma matéria válida e com linguagem própria, com história, com um domínio, trazendo a contemporaneidade para o ensino da arte através da utilização da imagem, influenciada principalmente pelas mudanças no campo da arte e da estética.

Perante a realidade da sociedade pós-moderna, as mudanças tecnológicas e o reconhecimento da era da informação é necessário rever os pressupostos e modificar substancialmente as práticas em curso. Efland, Freedman & Sthur (1996) sugerem que a

¹⁶ Comunicação apresentada nas IV Jornadas de Historia de La Educación Artística (Barcelona, 24/Nov. – Girona, 25/Nov. 2000), Teresa Eça.

finalidade da educação artística num currículo pós-moderno deveria contribuir para a compreensão dos contextos sociais e culturais dos indivíduos. No entanto as revisões curriculares que estão neste momento em projeto apresentam mais uma vez uma visão eurocêntrica e tecnicista da educação artística. Cada vez mais se entende o papel particular das artes no ensino, e nas vantagens de um currículo onde as artes estejam presentes para desenvolvimento cognitivo das capacidades dos alunos. É fundamental, no entanto que tanto as práticas pedagógicas como as orientações do ensino artístico se adequem à sociedade pós-moderna integrando aspetos essenciais de análise crítica e contextual, reflexão e avaliação do processo de aprendizagem.

As transformações constantes a que se assiste atualmente na sociedade precipitam uma inevitável reflexão sobre a mudança de paradigma na construção das áreas artísticas como conhecimento no currículo escolar. No entanto, o desfasamento entre aquilo que é preconizado nos documentos orientadores, nacionais e internacionais, sobre o ensino das artes e a práxis do Ministério de Educação e Ciência é gritante e profundamente incompreensível, pois “...não basta investir no ensino das ciências e da matemática. É também necessário facultar a educação em artes e humanidades (...) estas disciplinas não são um luxo mas antes uma necessidade, pois além de contribuírem para formar cidadãos capazes de inovar, constituem um elemento fundamental no desenvolvimento da capacidade emocional indispensável a um comportamento moral íntegro”¹⁷ (António Damásio, 2006).

Ao abordarmos a questão da gestão dos currículos escolares na contemporaneidade, a nossa prioridade deverá ter sempre em conta os alunos, uma vez que são eles a essência de qualquer projeto educativo e o objeto da filosofia de ensino que se adota no espaço escolar. Todavia, o papel do professor afigura-se também fundamental na medida em que as suas conceções artísticas fundamentam a sua prática pedagógica. Ou seja, se ao nível do campo artístico e da estética forem significativas as suas vivências, e no caso, no campo da Arte Contemporânea, mais facilmente e melhores condições terão para problematizar esse conhecimento no ensino das artes.

Sendo a escola o principal espaço das transformações sociais por via das propostas educativas que veicula, consegue promover uma reorganização cognitiva e crítica, quer nos alunos quer nos professores. A prática pedagógica intervém nas mudanças que decorrem da autorreflexão do professor face ao seu compromisso na promoção de uma educação com qualidade. No entanto, as mudanças e evoluções aceleradas nas práticas artísticas nem sempre foram acompanhadas pela correspondente mutação e atualização das propostas de ensino artístico. O envolvimento de professores e alunos com essas práticas permite discutir

¹⁷ Retirado do Relatório de Lupwishi Mbuyamba, da sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI, que decorreu em Lisboa a 9 de março de 2006.

e investigar os processos do fazer saber artístico contemporâneo a partir das premissas possibilitadas pelo campo expandido da sua prática.

A história e os diversos estudos realizados comprovam o valor das artes e a seriedade deste tipo de ensino, mas, infelizmente este tem surtido poucos efeitos significativos, apesar do ensino das artes visuais fazer parte integrante de quase todos os currículos. Será necessário refletir sobre este paradigma, pois uma população criativa, é uma população rica, inovadora e transformadora, tão essencial no Portugal e nas sociedades de hoje. É essencial para uma realização plena do indivíduo uma educação artística que apele ao desenvolvimento da sua inteligência criativa de forma consciente e contínua. E nós como educadores temos a responsabilidade de despertar mentes adormecidas e motivar mentes curiosas, tendo a plena consciência que o nosso papel pode sem dúvida definir o percurso de vida de um indivíduo.

De acordo com Oliveira e Freitag (2008), a relevância da Arte Contemporânea na escola é contribuir para a compreensão e transformação do mundo em que vivemos. Segundo o que afirmam as autoras,

“ (...) é imprescindível que a arte e, em especial, a arte contemporânea, deva ser discutida, problematizada, auscultada na escola, pois, grande parte do que se produz hoje no cenário artístico está em consonância com os conflitos e com a realidade que presenciamos diariamente, realidade esta que não podemos ignorar. A relevância da Arte Contemporânea no Ensino de Arte deve-se à sua forma de manifestação, às suas linguagens e conceitos que impulsionam diálogos, encontros e caminhos inusitados, possibilitando a compreensão e a contextualização por parte dos alunos em formação sobre o mundo em que vivem e vice-versa (p. 118) ”.

A este respeito Marín Viadel (2003, p.174) refere que dado que as obras de arte são feitas por seres humanos e para seres humanos, entram na corrente da comunicação humana e por isso devem ser interpretadas e disfrutadas.

Ainda de acordo com Efland, embora muitas escolas ofereçam educação artística, para muitos alunos, o mundo das artes é um mundo de coisas preciosas, protegidas e isoladas do mundo real, devido ao difícil acesso que têm a museus. Muito provavelmente verão a arte moderna como uma anedota, oriunda de um mundo entregue à loucura – distorcido por sentimentos e emoções. As discussões sobre Arte Contemporânea são expressas na terminologia arcana ou esotérica da elite, que não têm qualquer relevância aparente para a experiência vivida do aluno (Efland, 2002, p.8). Efland, Freedman e Stuhr (2003) consideram que a estruturação do currículo de Artes é um dos principais meios para situar a escola, os professores e os estudantes na contemporaneidade. Para compor o currículo é preciso não só conhecer, como também pensar as multiplicidades e as contradições da pós-modernidade, acolhendo as contribuições das teorias do discurso pós-moderno ao currículo escolar da disciplina e à atuação docente.

É fundamental que os alunos compreendam, conheçam e entendam a época na qual estão a viver. Assim, a cultura visual deve estar presente nos contextos escolares e a arte

contemporânea deve entrar na sala de aula como um reflexo da sociedade atual, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento humano dos nossos alunos.

Capítulo 4. A APRECIÇÃO ESTÉTICA DE CRIANÇAS E JOVENS

Os estudos sobre a apreciação estética e artística foram despoletados pelas investigações sobre o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Nasceram da revisão da teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, e da sua conexão com as fases da criação e do juízo estético, abordadas por Luquet ou Lowenfeld, levadas a cabo pelo Projeto Zero da Universidade de Harvard, no qual trabalhou também Howard Gardner (Agirre Arriaga, 2005, p.164; Hernández, 2003, pp.114,116).

Estas novas concepções sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre a inteligência tiveram repercussões também no âmbito do conhecimento artístico, enquanto parcela fundamental do conhecimento humano. Um exemplo dessa repercussão pode situá-lo exatamente nos estudos sobre a percepção e o juízo artístico. Os estudos no âmbito desta problemática, nomeadamente os que foram levados a cabo por Michael Parsons e Abigail Housen, tentam encontrar as representações cognitivas que se encontram nas respostas a perguntas como: que tipo de qualidades se podem encontrar numa obra de arte? A que concepções estéticas correspondem diferentes verbalizações? É possível ordená-las de acordo com um critério de complexidade (desenvolvimento) cognitiva e estética? (Hernández, 2003, p.117). A resposta a estas perguntas está intimamente ligada à noção de estágio de desenvolvimento, tanto mais que ambos os investigadores, apesar de usarem métodos de pesquisa diferentes, chegaram a conclusões semelhantes, ou seja, que o desenvolvimento estético e artístico dos indivíduos se processa ao longo de cinco estádios em que o posterior é sempre mais complexo que o anterior, embora estes estádios, ao contrário daqueles estabelecidos por Piaget, estejam desligados da progressão cronológica.

No seu livro *How we understand art?*, publicado originalmente em inglês em 1987, Michael Parsons define um estágio como um aglomerado de ideias, e não propriedades desta ou daquela pessoa. Assim, parece claro que descrever um estágio não é descrever uma pessoa, mas sim um conjunto de ideias às quais essa pessoa recorre para compreender uma obra de arte (1992, p. 27). Ou seja, um estágio define-se em função da relação entre diferentes ideias concebidas em torno de uma temática que os indivíduos adquirem, ou vão adquirindo, em determinados momentos da sua vida. Descobrir o estágio em que se encontra um indivíduo não implica a sua classificação, implica antes situar o lugar no qual se encontram as suas ideias de acordo com determinada temática (Fernández, Op. Cit.: 117; Agirre Arriaga, Op. Cit.: 165).

Para realizar o seu estudo Parsons realizou mais de trezentas entrevistas, ao longo de quase dez anos, a indivíduos com diferentes idades e conhecimentos artísticos. Nessas entrevistas semiestruturadas falou sobre cinco ou seis quadros, tentando obter resposta para as sete perguntas básicas e mais algumas aleatórias que ia introduzindo, conforme o decorrer

da conversa. Dessas entrevistas Parsons concluiu que as pessoas, quando falam de obras de arte, referem-se essencialmente a quatro grandes temas ou ideias chave:

- i) a matéria do problema (a beleza, o realismo, ...), que faz referência ao conteúdo da obra, ao problema que o espectador encontra nela;
- ii) a expressão das emoções que derivam da aproximação às obras postas à consideração dos sujeitos;
- iii) o meio, a forma e o estilo que são percebidos pelos diferentes sujeitos como dominantes nas obras analisadas;
- iv) a natureza do juízo que supõe uma aproximação aos critérios de fundamentação dos argumentos que os indivíduos utilizam para valorizar as obras. (Hernández, Op. Cit: 119; Agirre Arriaga, Ibidem).

Basicamente, estes quatro grandes temas refletem o que as pessoas dizem sobre arte, mas não refletem como as pessoas falam sobre arte, ou seja a ligeireza ou a profundidade das suas apreciações. A análise ao que foi dito em cada um destes temas levou Parsons a estabelecer cinco estádios de apreciação estética que representam outras tantas maneiras de falar sobre arte. Cada um dos estádios além de refletir cada uma das quatro temáticas anteriores, relaciona-se também com as dimensões psicológica e estética dos indivíduos. No Esquema 1, que podemos observar na página seguinte, apresentamos a síntese dos cinco estádios do desenvolvimento estético segundo Parsons. Tanto do ponto de vista estético como psicológico, podemos dizer que cada um dos estádios propostos por este autor implica a elaboração de significações sobre a obra de arte cada vez mais complexas, em direção a um pensamento formal. A estruturação dos estádios reflete uma evolução que vai desde a dependência em relação ao que se aprecia em cada obra até à autonomia interpretativa em relação a ela (Hernández, Op. Cit: 121).

Estádios do Desenvolvimento Estético segundo Parsons			
Caraterísticas Gerais		Dimensão Psicológica	Dimensão Estética
Estádio 1 – Ideia dominante: preferência			
Prefêrência	Gosto pela maioria dos quadros. Associação de ideias ligadas à experiência pessoal. Importância da cor. Percepção do tema.	Fase de egocentrismo e da experiência.	As obras artísticas são sempre uma experiência agradável e é difícil imaginar um quadro mau.

Estádio 2 – Ideia dominante: tema

Tema	Ideia de representação: identificação com o grau de semelhança entre a representação e a realidade. A pintura deve ser figurativa e realista. Importância da beleza e da habilidade do artista.	A valorização da obra está vinculada ao reconhecimento e à identificação do que é representado. Reconhecimento da importância do ponto de vista dos outros.	Capacidade de distinguir os aspectos Esteticamente relevantes (os que estão relacionados com o que está representado) dos irrelevantes.
-------------	---	---	---

Estádio 3 – Ideia dominante: expressividade

Expressividade	O objetivo da arte é exprimir uma experiência (tanto do artista como do observador ou de ambos). Esta conceção afeta a ideia de arte (arte = expressão). Realismo e habilidade do artista não como fins em si mesmo, mas como meios de exprimir qualquer coisa. A beleza é secundária em relação à expressão.	Consciência da interioridade da experiência dos outros. Tomada de consciência da nossa própria experiência como algo íntimo e único.	Valorização da criatividade e da originalidade. Desvalorização das categorias tradicionais aplicadas à representação.
-----------------------	---	--	---

Estádio 4 – Ideia dominante: estilo e forma

Estilo e Forma	Significação de uma obra é mais social que individual. Interpreta e diferencia vocabulário específico. Identifica os diferentes estilos artísticos definidos na História da Arte. Valorização do que se vê (textura, cor, forma,...) e do que se relaciona com o saber artístico (estilo e relações estilísticas ou históricas).	Recurso a um processo Cognitivamente complexo que requer um raciocínio capaz de interpretar diferentes discursos. Por exemplo é capaz de relacionar aspetos históricos, políticos e sociais.	Reconhecer características diacrónicas das obras. Juízo não vinculado ao mundo concreto e pessoal do sujeito. Situa-se no âmbito da crítica artística.
-----------------------	--	--	--

Estádio 5 – Ideia dominante: autonomia

Autonomia	Capacidade de julgar os conceitos e valores através dos quais a tradição foi construindo a significação das obras de arte. Consciência da importância da experiência pessoal. Arte como forma de levantar questões e não de transmitir verdades. Valorização do diálogo como meio de questionar a nossa experiência. Conceptualização da imagem que confronta o ponto de vista individual com as classificações culturais.	Integração do juízo pessoal sobre uma obra com outros juízos distintos do seu. Capacidade de questionar as opiniões geralmente aceites.	Discurso criativo sobre a obra artística do qual resulta uma relevante inovação interpretativa. Entendimento da prática da arte, tanto na criação como na avaliação, e na exploração de valores em diferentes circunstâncias históricas.
------------------	--	---	--

Esquema 1. Estádios do desenvolvimento estético segundo Michael Parsons. Esquema realizado com base em Parsons (1992); Hernández (2003) e Agirre Arriaga (2005).

O programa *Visual Thinking Strategies* (VTS), que pode ser traduzido como Estratégias do Pensamento Visual, foi concebido por Abigail Housen¹⁸ e Philip Yenawine¹⁹. O resultado de muitos anos de pesquisa de Housen resultou na Teoria do Desenvolvimento Estético, onde identificou cinco padrões distintos de pensamento que se correlacionam com a exposição que os observadores tiveram com objetos de arte. Esta pesquisa tornou-se o núcleo do VTS.

Yenawine, na comunicação que apresentou, em 1999, na conferência internacional “Educação Estética e Artística”, na Fundação Calouste Gulbenkian, revelou algumas das suas dúvidas profissionais, enquanto educador de museu, nos finais da década de 80. Segundo o autor, o seu objetivo sempre fora ajudar as pessoas a tornarem-se observadores autossuficientes, motivados e capacitados para descobrir significado numa ampla variedade plástica, sem a sua ajuda. Acabou por perceber a razão porque se sentira tantas vezes frustrado: o seu público não estava pronto para aquilo que procurava ensinar. Tendo em vista o que vários teóricos explicavam, incluindo Housen, decidiu que queria apenas desenvolver estratégias de ensino apropriadas, tendo em vista as capacidades existentes nas pessoas que procurava ensinar. Em 1988, Yenawine e Housen, implementam um projeto no Moma de Nova York e, a partir de 1991, começam a organizar um método sequencial que possibilitava, aos professores, promover, com os alunos, debates sobre as obras de arte. Uniram-se com o *Bard College*, o *Institute of Contemporary Art* de Boston e o *Boston Museum Of Fine Arts* para produzir o primeiro esboço do que viria a ser o *Visual Thinking Strategies*. Desde então, o V.T.S. passa a ser um programa predominante nas escolas dos Estados Unidos e, recentemente, na Europa. Os autores promovem o projeto através da organização da *Visual Understanding In Education* e com a realização de cursos de formação para professores. Em 1998 publicaram o *Visual Thinking Strategies Starter Lessons*, visando habilitar os educadores da Educação pela Arte a implementarem este método. O V.T.S. é fruto da investigação da Teoria do Desenvolvimento Estético de Housen que partiu de complexas questões sobre a experiência estética. Para a sua pesquisa Housen realizou milhares de entrevistas a observadores de obras das artes visuais, de todas as idades e de formações diversas, de

¹⁸ Abigail Housen, psicóloga cognitiva, codiretora e fundadora da Visual Understanding in Education, estuda o pensamento estético desde os princípios da década de 1970. Realizou uma pesquisa exhaustiva de modo a explorar como os espetadores, iniciantes e experientes, pensam quando olham para um objeto artístico.

¹⁹ Philip Yenawine, ao longo de mais de quarenta anos, tem desenvolvido a sua atividade na área dos serviços educativos em museus de arte. Foi durante dez anos diretor dos Serviços de Educação do MOMA, *Museum of Modern Art* de Nova Iorque. Principalmente preocupado em concretizar programas de educação do museu “eficazes e produtivos”, à procura de respostas nos trabalhos dos investigadores do conhecimento cognitivo, conhece Abigail Housen através de Howard Gardner, autor da Teoria das Inteligências Múltiplas (1985).

forma a captar Uma resposta estética. Na entrevista, a que chamou “Entrevista de Desenvolvimento Estético”, não faz perguntas diretas e a sua intervenção procura ser o mais neutra possível para não interferir na análise dos observadores. Housen partiu da hipótese que a chave para a compreensão da experiência estética está no observador inexperiente, na premissa de que todos os observadores experientes começam como inexperientes. Concentrou assim as suas entrevistas no observador inexperiente.

Interessada na experiência estética dos principiantes, no processo momento a momento através do qual estes organizam o significado da obra de arte, procura descobrir, nestas entrevistas, estruturas de entendimento da obra que possam expressar-se numa sequência. Este tipo de distinções permitiu criar uma estrutura que deu origem aos Estádios Estéticos, cinco estádios de desenvolvimento, em que cada um é caracterizado por um padrão distinto de compreensão estética da obra de arte:

Estádio I – Observadores Narrativos

Os observadores narrativos são narradores de histórias. Estes observadores fazem interpretações concretas sobre as obras e apelam às emoções, criando uma narrativa. São normalmente observadores que têm pouco contacto com a obra de arte, por vezes não distinguem a obra da realidade e comportam-se entre observadores e participantes.

Estádio II – Observadores Construtivos

Os observadores construtivos começam a relacionar as partes da imagem, criando uma estrutura de leitura. Este leitor já consegue distanciar-se da obra de arte, no entanto ainda interpreta a obra baseando-se nos seus valores sociais e morais. “Desaparecem as histórias pessoais ou idiossincráticas, porque este observador começa a ter consciência da intencionalidade do artista, explorando sinais indicadores do modo como o quadro é feito, e um esforço para interpretar a razão porque um quadro foi feito de determinada maneira.” (Housen, 2011, p. 159)

Estádio III – Observadores Classificadores

Os Observadores Classificadores procuram catalogar a obra com uma descrição detalhada do estilo, período, autores, escola, contextualizando a obra. “Adota a atitude analítica e crítica do historiador de arte.” (ibidem)

Estádio IV – Observadores Interpretativos

Os Observadores Interpretativos procuram dar uma resposta estética pessoal. Se no Estádio anterior as emoções eram evitadas, agora emergem; há consciência que as emoções desempenham um papel na análise. O significado da obra é também analisado segundo as suas qualidades formais.

Estádio V – Observadores Recriativos

Os Observadores Recreativos, com “uma longa história de olhar e refletir sobre as obras de arte” (ibidem), fazem a leitura a vários planos e combinam possibilidades e transformações recreando a própria obra.

Segundo a autora (2011, p.158), o desafio da sua investigação tem sido “ (...) fazer emergir a voz natural de cada Estádio, ouvir de um modo objetivo estas opiniões e descobrir padrões naturais e mudanças de opinião que surgem com o desenvolvimento”. Sublinha algumas das mudanças que ocorrem nos leitores entre Estádios como: contar uma história maior para uma descrição dos pormenores do quadro; passagem de associações pessoais e idiossincráticas para associações próprias culturais e convencionais; de observações simples para observações mais detalhadas e complexas. Alguns dados curiosos que registou é que não se observaram diferenças de género nos Estádios Estéticos; que a mudança de Estádios se processa lentamente, ao longo de muitos meses ou anos; que os alunos em idade não universitária, se situam raramente acima do Estádio II; que a maioria dos adultos entrevistados raramente está acima do nível II; que os professores do ensino geral se situam, com grande frequência, em Estádios bastante semelhantes aos dos seus alunos. O fator mais importante para o nível de desenvolvimento estético das crianças, dos seus professores e de centenas de alunos parece ser a quantidade de tempo que despenderam a observar arte.

A autora não considera os Estádios estáticos, assumindo que o desenvolvimento estético e artístico não é rígido. A abordagem que fez nas entrevistas refletiu: “o essencial do Construtivismo sobre o ensino – que os alunos não podem interiorizar eficazmente respostas pré-empacotadas. Os alunos têm de transcender o papel de recetores de informação passivos e entrar em contacto com os conhecimentos pessoais. Os significados são construídos para a própria pessoa.” (Housen, 2011, p.161)

Os estudos de Abigail Housen partem do postulado de que o desenvolvimento em determinado domínio se faz em direção a maior complexidade do pensamento, configurando estágios desse desenvolvimento. Assim, as habilidades para a compreensão estética crescem cumulativamente à medida que o leitor vai evoluindo ao longo dos estágios: narrativo, construtivo, classificativo, interpretativo e recreativo. Nessa mesma linha de raciocínio, Michael Parsons afirma que um grupo de ideias, de tópicos estéticos (tema, expressão, aspetos formais, juízo) prevalece e é entendido de maneira cada vez mais complexa, do ponto de vista estético, em cada um dos estágios de desenvolvimento. Ambos os autores concordam que nem todos os adultos alcançam os estágios mais elevados de compreensão estética, pois o que mais favorece o desenvolvimento estético é a familiaridade com as imagens das obras de arte, e isso depende das experiências artísticas de cada pessoa.

Todos os estádios são igualmente importantes e obedecem a uma sequência em que um individuo progride do estágio em que está para o imediatamente posterior. Cada estágio

representa um determinado nível de desempenho das habilidades estéticas acumuladas por cada observador. Para Housen, os observadores menos experientes não estão menos aptos a olhar para uma obra de arte, apenas têm um repertório menor de estratégias para as entender e avaliar. Convém ainda frisar que o desenvolvimento estético e a transição entre os diferentes estádios estão relacionados com a idade, mas não determinados por ela. Uma pessoa de qualquer idade, sem grande experiência com a arte, não estará necessariamente no primeiro estágio, e os adultos não estarão num estágio superior ao das crianças simplesmente por causa da sua de idade ou educação. Estar em contacto com a arte ao longo da vida é a chave para o desenvolvimento; sem um contacto permanente com a arte o desenvolvimento estético dos indivíduos não acontece.

Apresentámos estas duas teorias pela proeminência que alcançaram no campo do conhecimento estético e artístico. Ambas permitem ordenar em cinco estádios as apreciações realizadas pelos indivíduos às obras de arte, o que constitui um exemplo de como a psicologia do desenvolvimento cognitivo se interceta com esta área do conhecimento. Estes trabalhos, por colocarem a sua ênfase nas estratégias de compreensão dos indivíduos ante as obras de arte, constituem-se como um ponto de referência para investigações posteriores, tal como assinala Hernández (2003, p. 123), e até para o trabalho dos professores.

PARTE II – Opções metodológicas

2.1. Introdução

Esta pesquisa foca o ensino da Arte Contemporânea nas aulas de Artes Visuais, na tentativa de conhecer quais as percepções produzidas pelos alunos no contacto com a arte contemporânea, a arte do seu tempo, plena de novas orientações artísticas, que articula tantas e diferentes linguagens, que desafia as classificações habituais e a própria definição de arte.

Neste capítulo aborda-se a opção metodológica adotada, face ao problema em estudo e às questões definidas para a investigação. Apresenta-se o *design* da pesquisa, a sua calendarização, descrevendo as etapas da investigação e os procedimentos usados na recolha e tratamento de dados.

A investigação é um processo sistemático, que utiliza metodologias específicas, permitindo estudar fenómenos com vista a obter respostas para questões que merecem investigação. Um dos campos da investigação científica é a investigação em educação, que se preocupa com o desenvolvimento educativo, procurando resolver problemas cuja resolução contribui para o progresso pedagógico (Sequeira, 1989). No campo da investigação socioeducativa e dentro das metodologias reconhecidas na área, destaco a investigação-ação, à qual se tentou fazer uma aproximação no desenvolvimento deste projeto. O trabalho desenvolvido teve por base a metodologia da investigação – ação²⁰ que permitiu que ao longo do processo houvesse momentos de avaliação e reflexão do trabalho realizado em sala de aula e, juntamente com os alunos, se encontrassem soluções perante os problemas que foram surgindo.

Na análise do problema em estudo utilizou-se o pluralismo metodológico (dados quantitativos e qualitativos) capaz de aproveitar as vantagens de cada método, na medida em que estes se adaptam aos objetos de análise e tentam responder aos objetivos definidos.

Numa fase exploratória existiram questões que foram sendo aclaradas, reformuladas ou abandonadas, à medida que se mostravam mais ou menos relevantes para o estudo. Essas questões tiveram origem no contexto teórico em que se enquadrava a investigação, nas observações e na própria experiência pessoal do professor-investigador e suas reflexões.

Na fase seguinte, delimitou-se o estudo e selecionaram-se os aspetos mais relevantes, de modo a chegar a uma compreensão mais completa do problema. Nesta fase, utilizaram-se instrumentos mais ou menos estruturados e diferentes técnicas: inquéritos aos diferentes agentes considerados relevantes para o estudo. Na última fase, preparou-se um relatório com a análise de factos, o registo de observações ou a transcrição de entrevistas,

²⁰ A Investigação-ação baseia-se na ideia de que uma ação deve ser sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados.

disponibilizando-as aos participantes para que estes manifestassem as suas opiniões sobre a relevância e fidelidade do que é relatado.

Um dos objetivos desta pesquisa é que a mesma possa, de alguma forma, contribuir para a investigação na área do ensino das artes visuais e que se possa refletir sobre o tema da motivação dos alunos para a Arte Contemporânea e para a sua abordagem nas salas de aula. Concretamente, com este estudo pretendeu-se verificar o interesse e o impacto que a arte contemporânea tem junto de um grupo de alunos do ensino secundário e aprofundar as questões que são suscitadas entre o ensino artístico e a natureza das obras de Arte Contemporânea.

2.2. Problemática enunciada

Dentro do paradigma do professor-investigador e como possível estratégia para a motivação dos alunos pelas disciplinas artísticas e, particularmente, pela Arte Contemporânea, interessava saber que perceções produzem os alunos no encontro com a Arte Contemporânea? Como é que os alunos se comportam perante a Arte Contemporânea? Qual o potencial da Arte Contemporânea para o desenvolvimento de capacidades de compreensão, expressão e comunicação em artes visuais e compreensão do mundo em que vivem?

As questões de partida para este estudo foram:

- Qual o papel da Arte Contemporânea na escola?
- Sentir-se-ão os professores confiantes na sua abordagem?
- Estarão os professores de educação artística dispostos a este desafio de se atualizar e vivenciar procedimentos artísticos contemporâneos que muitos não conseguem compreender?

No âmbito destas questões foram definidos os seguintes objetivos:

- Identificar as conceções dos alunos e dos professores da turma em estudo relativamente à Arte Contemporânea.
- Analisar e compreender de que forma está contemplada a abordagem à Arte Contemporânea na sala de aula;
- Interpretar o modo como os professores de artes valorizam e exploram a Arte Contemporânea;

2.3. Objetivos da investigação-ação

Utilizou-se uma metodologia baseada na investigação-ação pois “o objeto da investigação-ação constitui a transformação da prática educativa e/ou social, ao mesmo

tempo que se procura uma maior compreensão da mesma” (PINA, 1994, p. 379), funcionando como elemento central para a recolha e tratamento de informação da presente investigação.

Existem diferentes definições de investigação-ação. Cortesão & Stoer (1999), citados por Fernandes (2006, p. 2) defendem que:

“O professor, através da metodologia de investigação-ação, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador). A formação deste professor, simultaneamente investigador e educador, realiza-se através da concretização do que denominamos a interface da educação intelectual. O desenvolvimento desta interface torna possível a gestão da diversidade pelo professor. Esta diversidade, presente quer na escola, quer na sala de aula mais especificamente, pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo.”

A investigação-ação é uma metodologia dinâmica. Segundo Matos (2004), citado por Fernandes (2006), a investigação-ação é “uma espiral de planeamento e ação em busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção.”

Os principais benefícios da investigação-ação são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática (LaTorre, 2003, referenciando Kemmis & McTaggart, 1988).

Em termos gerais, esta pesquisa situa-se na visão atual do professor como elemento ativo da comunidade escolar, que tem como seu principal objetivo melhorar a prática e a compreensão da prática, atento às condições do contexto onde se insere. A noção de professor-investigador associa-se normalmente a Stenhouse e a sua origem situa-se nos anos 1960. A ideia de que o professor deve investigar a sua ação, como inovador, como autodirigido, como observador participante, encontra-se também na obra de John Dewey que considera os professores como estudantes do ensino (Alarcão, 2001).

Ao optar pela investigação-ação pretendeu-se contribuir para melhorar as práticas existentes no ensino artístico. Esclarecemos que partimos do ambiente natural onde os jovens se inserem e relevámos o processo de trabalho em detrimento dos resultados obtidos. Neste contexto, esta investigação decorreu paralelamente ao desenvolvimento de uma unidade de trabalho que, respeitando o programa oficial da disciplina de desenho e pintura, integrou a observação e análise de obras de Arte Contemporânea seguidas de produção artística. O estudo incidiu sobre 25 alunos de ambos os sexos, e o objetivo essencial foi o de obter melhores resultados no trabalho que se estava a desenvolver. Como tal, recorreu-se às seguintes técnicas de recolha de dados:

Observação participativa, para compreender os fenómenos com mais profundidade, com pesquisa documental (recurso ao diário do professor para registo de notas – descritivas e analíticas);

- Realização de entrevistas semiestruturadas a cinco professores da área das Artes Visuais, focadas nas possibilidades de experiências com Arte Contemporânea no espaço escolar (amostra por estratos);
- Aplicação de inquéritos por questionários aos alunos com perguntas elaboradas em função dos objetivos e questões de partida (respostas abertas e fechadas);
- Tratamento dos dados / análise de conteúdo;
- Análise reflexiva das conclusões.

Julgamos ter sido esta a metodologia adequada, uma vez que a mesma procura a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os implicados, professor e alunos. Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada (Trilla, 1998).

Para Almeida, existem grandes vantagens na prática desta metodologia de investigação, pois “Ela implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar — quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar —, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada” (Almeida, 2001, p.176).

Este método é uma teoria da ação, promotora da mudança social, contribuindo para a consciência da comunidade, melhoria da qualidade de vida e resolução de problemas. É favorável à produção de conhecimento pela aprendizagem, pois este conhecimento é produzido com a participação dos atores implicados em todo o processo de mudança. Uma vez que na metodologia adotada, os investigadores não se limitam a observar, mas também participam nos fenómenos que estudam, a participação é uma necessidade objetiva na investigação-ação, onde no seu processo de avaliação se pode contar com a colaboração de todos os participantes. Deste modo, garante-se que, após o tratamento dos dados obtidos, possa haver uma ação de mudança sobre o contexto em estudo.

2.4. Design da pesquisa - Etapas da Investigação

Esta investigação desenvolveu-se numa escola do Ensino Particular do Distrito de Santarém, integrada em espaços urbanos e rurais. Todos os alunos envolvidos neste estudo são provenientes de uma área geográfica não superior a uma distância de 20 km da escola

onde teve lugar a pesquisa. É necessário destacar que não se pretendeu uma representatividade estatística deste universo com a finalidade de generalizar os resultados obtidos, mas sim uma intencionalidade teórica de modo a alcançar os objetivos desta investigação.

A seleção da escola não se realizou de forma aleatória. O facto de já exercer funções de professora na escola onde se realizou o estudo, tornou-se uma vantagem na fase de formulação do problema, uma vez que se verifica na mesma, a existência dos requisitos que se pretendiam para a investigação educacional: a existência de um Curso Científico-Tecnológico de Artes Visuais, de cujo currículo faz parte a disciplina de Desenho e Pintura, na qual se faz a abordagem à Arte Contemporânea. Deste modo, o estudo começa pela consulta de alguns documentos internos da escola, nomeadamente do grupo disciplinar de expressão artística, procurando conhecer de uma forma mais aprofundada a filosofia de ensino das artes visuais seguida, particularmente no que se refere à abordagem da Arte Contemporânea dentro das várias disciplinas que compõem o Curso de Artes. Todos os dados foram recolhidos no seu ambiente natural e complementados por informações advindas do contacto direto com alguns intervenientes no processo, nomeadamente alunos e professores.

A investigação desenrolou-se por um período de onze meses, correspondendo ao ano letivo de 2013/2014. A organização temporal deste estudo é apresentada na Tabela 2

Data	Ações
fevereiro a julho de 2013	Definição do Tema Redação da Proposta de Investigação Pesquisa Bibliográfica
setembro de 2013	Revisão de Literatura/Enquadramento Teórico
setembro de 2013 e março de 2014	Aplicação dos Inquéritos Realização das Entrevistas
junho de 2014	Recolha Estatística de Dados
julho a novembro de 2014	Redação do Texto Apresentação do Documento Provisório

Tabela 2. Calendarização da Investigação

O projeto de investigação envolveu várias etapas de recolha e tratamento de dados, que se descrevem de seguida, sendo o seu *design* apresentado na Figura 1.

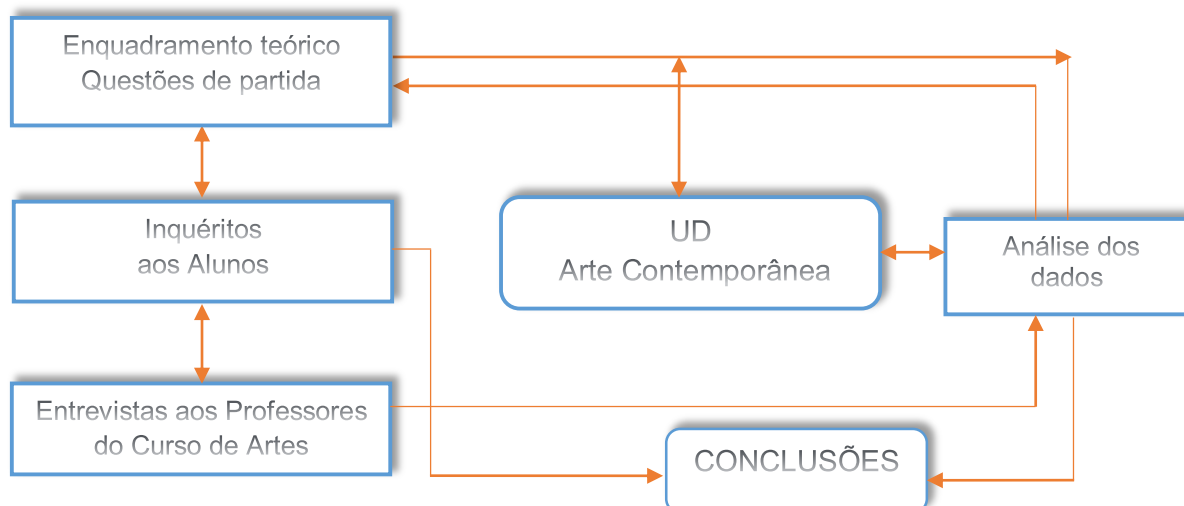


Figura 1 – Design da pesquisa

1ª fase – Enquadramento teórico

Foi feita uma revisão da literatura da área, versando vários aspetos apresentados nos capítulos anteriores, a partir dos quais foram enquadradas e aprofundadas as problemáticas a estudar.

2ª fase – Desenvolvimento da Unidade Didática (UD) no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES)

A Planificação da UD foi concebida, tendo como base a Planificação Anual para o 11.º ano de escolaridade, elaborada pelo grupo disciplinar de Artes Visuais, e tendo como referência as indicações expressas no programa de Desenho A do 11º Ano.

Esta UD foi planificada de modo a conciliar a informação fornecida aos alunos com a formação que os mesmos deveriam adquirir, interligando diversos métodos e estratégias de ensino e recorrendo a vários materiais didáticos. Foram também tidos em consideração os vários fatores que o professor deve ter em conta no processo de ensino-aprendizagem, segundo a teoria da aprendizagem de Bruner (1971).

Nos planos elaborados foram especificados os conteúdos a lecionar, as competências específicas a adquirir, as atividades a desenvolver, as estratégias a utilizar, os recursos necessários e os métodos de avaliação, sendo as aulas agrupadas consoante a atividade a desenvolver.

Os temas/conteúdos programáticos lecionados ao longo desta UD foram:

- Processos de análise – estudos de formas: rosto (anatomia e cânones);
- Transformação e invenção no processo de criação;
- Técnicas e modos de registo: traço, mancha e misto;
- Objeto: escala, posição no campo visual, matéria, luz, configuração e textura;

- Aplicação e exploração de técnicas e tecnologias das grafites, carvão e sépia;
- Aplicação e exploração das técnicas e tecnologias dos acrílicos;
- Invenção – criação de novas imagens e objetos, para além de referentes.

A Prática de Ensino Supervisionada teve início em setembro, e o nosso primeiro contato com a turma aconteceu na terça-feira, dia 17, onde assistimos a duas aulas da turma E do 11^a ano do Curso Científico-Tecnológico de Design, Cerâmica e Escultura. Nessa aula o professor apresentou-nos a turma, composta por 25 alunos, que funciona em desdobramento. Estas aulas iniciais de observação foram importantes para uma boa ambientação de ambas as partes, alunos e professora estagiária, dando-nos tempo para nos integrarmos na turma e para podermos optar com segurança pela melhor maneira de tirar o máximo partido do estágio.

Foi realizada uma visita de estudo com a turma no início da UD ao Museu Coleção Berardo e ao Museu do Design e da Moda em Lisboa que foi planificada e dinamizada pelos professores do grupo disciplinar, estando previamente prevista, embora se considere que da mesma se tenha retirado bastante aproveitamento pedagógico para a realização da Unidade Didática em curso.

Podemos afirmar sem hesitação que o facto de termos assistido a essas aulas iniciais nos enriqueceu grandemente o estágio e nos permitiu reunir todo um saber que depois nos foi muitíssimo útil na nossa prática letiva. Sem possuímos um conhecimento sistemático dos alunos com quem vamos trabalhar, desde os seus ritmos e formas de aprendizagem ao seu contexto familiar, passando pelas aspirações de futuro, pela imagem que têm da escola, não é possível planificar um trabalho adequado a todos os alunos e que aspire a alcançar um real sucesso educativo que ultrapasse o mero sucesso escolar para consumo estatístico. Assistir às aulas dos orientadores é, por isso, fundamental, já que é preciso conhecer os alunos a quem iremos depois dar aulas, para além de se aprender a lecionar, ao observar. No entanto, assistir a essas aulas acaba por ser, mesmo não deliberadamente, um pouco condicionante, pois a tendência natural poderá ser a de imitar o estilo do orientador, decalcar os seus métodos, já que existe “uma diferença de estatuto profissional, de conhecimentos e de experiência de ensino entre supervisor e supervisionado” (Oliveira, 2000, p.47).

Nas observações que realizamos, tentamos concentrar-nos, inicialmente, na “construção” da aula, uma vez que era esse o aspeto que mais necessidade sentíamos de aperfeiçoar. Se bem que dispuséssemos de várias grelhas de observação, e apesar de termos experimentado observações focalizadas em determinados aspetos, tais como a linguagem do professor ou o início e o final das aulas, era a “montagem” da aula que mais nos interessava. Muitos outros aspetos, nomeadamente o da disciplina, da correção do erro, dos métodos utilizados pelo professor, dos materiais, da disposição dos alunos na sala, do papel do

professor e do aluno, das formas de trabalho e tantos outros, acabam naturalmente por ser contemplados pelo observador atento.

No decurso das aulas, empenhamo-nos, portanto, acima de tudo, em tomar nota do modo como a professora estruturava a aula. Ao longo do tempo, fomos tendo o “retrato” das aulas a que assistíamos. Mais tarde, quando pretendemos aproveitar algum aspeto das aulas assistidas para as nossas aulas, ou até quando fazíamos as nossas planificações, foi a esses registos que recorremos.

Durante as aulas observadas, para além do registo que fazíamos, sobrava-nos tempo para observar atentamente tudo o que nos rodeava e participar na própria aula, sendo por vezes a nossa atenção solicitada para diversos aspetos. Quanto a nós, esta liberdade torna a observação mais rica, pois não a limita e concede-lhe autonomia, passando o observador a ser levado um pouco ao sabor da corrente dos seus interesses. Não queremos com isto afirmar que a sistematização não possa ter as suas vantagens, mas senti-la-íamos mais como um espartilho que iria impedir-nos os “movimentos” do que como um guia.

Essas observações implicaram toda uma reflexão crítica posterior. Compreendemos o sentido da afirmação de Ribeiro, quando observa que a reflexão crítica relativamente às aulas observadas “é a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparando na vida real” (Ribeiro, 2000, p.90).

Consideramos que o estágio na disciplina de Desenho e Pintura foi muito positivo, pois proporcionou-nos uma preparação sólida para a nossa atividade profissional como professores e abriu-nos novos horizontes.

Não foi um percurso fácil, quer pela sua complexidade, quer pela sua extensão, uma vez que estamos a falar de uma UC que contemplou vinte e seis aulas de 60 minutos. No entanto, o facto de a sua implementação ter sido feita apenas no 2º período escolar, facilitou todo o processo, na medida em que durante o 1º período foi possível conhecer um pouco os alunos e as suas características, diagnosticar algumas dificuldades e limitações e principalmente definir uma abordagem disciplinar estabelecendo uma boa relação pedagógica com os alunos. No 2º Período, a maioria das aulas já decorria num clima amigável e de comunicações abertas, onde reinava a boa disposição e o espírito cooperativo, fatores que sem dúvida contribuíram para o sucesso deste estudo.

Estabelecemos, como grande objetivo desta prática profissional, aumentar o interesse dos alunos no âmbito das Artes Visuais, nas atividades que propusemos ao longo do estágio. Verificamos um aumento de motivação dos alunos, que se traduziu nos bons resultados no final da Unidade Didática que lecionamos. Fomos observando um crescente interesse e o cuidado que imprimiram na realização dos trabalhos.

A troca de ideias com a Orientadora e com outros professores de Artes foi altamente enriquecedora e constituiu um dos elementos decisivos para o êxito do nosso estágio. Pudemos trabalhar com diversos recursos e materiais, tendo tido também a oportunidade de elaborar os nossos próprios materiais no desenvolvimento das atividades que propusemos.

No que diz respeito ao ensino da arte consideramos que o contacto direto com imagens, reproduções, impressas ou digitais é imprescindível para o seu ensino, a falta ou carência destes materiais pode em muito comprometer o desenvolvimento das aulas. Nesse sentido, recorreremos sempre que possível à imagem, tomando contacto com novas tecnologias, que valorizaram o nosso trabalho e contribuíram para suscitar o interesse dos alunos. As dificuldades e as dúvidas enfrentadas no dia-a-dia despertaram-nos também novos interesses.

Os projetos desenvolvidos tiveram como tema central a inserção da arte contemporânea no ambiente escolar percorrendo um percurso que teve como ponto de partida o estudo dos cânones antropométricos/estruturas, proporções, formas, volumes e texturas do rosto humano. A partir destas reflexões e pesquisas, foram abundantes as ideias e propostas apresentadas pelos alunos, agora mais seguros para expor os seus desejos, ideias e sentimentos, certos de que não estavam sozinhos e de que a Arte Contemporânea pode e está presente no dia-a-dia deles.

O importante neste projeto nunca foi apenas a qualidade dos produtos finais, mas acima de tudo as aprendizagens realizadas pelos alunos durante a sua realização. Os alunos aprendem quando possuem um projeto de vida e o conteúdo do ensino é significativo para eles no interior desse projeto. O processo de ensino-aprendizagem deve ser avaliado conjuntamente pelo professor e aluno no plano formativo, tendo por base a observação contínua, identificando percursos favoráveis ou desfavoráveis, dando conta das oportunidades de desenvolvimento e expressão, examinando o desenvolvimento do trabalho efetivo e não, como já foi referido, apenas o resultado final desse trabalho. São de considerar todos os processos adotados pelos alunos na procura de formas expressivas de resposta às propostas apresentadas pelo professor.

Conhecendo a arte do nosso tempo e da nossa cultura, adquirimos os fundamentos que nos permitem uma compreensão do mundo atual. Conhecendo a arte como parte fundamental da cultura onde estamos inseridos, podemos vir a compreender as transformações operadas no nosso modo de sentir e entender a vida ao longo da história, até aos nossos dias. Quanto maior for o contacto com a arte, maior é a bagagem simbólica para representar e, conseqüentemente, compreender-nos a nós no mundo que habitamos. Ao saber como expressar ou saber onde (em que obras) encontrar expressos os nossos sentimentos, possuímos um guia seguro para desvendá-los e interpretá-los.

Neste nível de ensino, os alunos já construíram toda uma história, produziram ideias, organizaram conceitos ao longo da sua vida escolar. A clarificação de conceitos, neste caso especificamente no contexto da Arte Contemporânea, só foi possível através de muita pesquisa, apresentação de materiais, imagens, leitura de imagens, visitas a sites e blogs referentes à Arte Contemporânea. É inegável a importância da internet como ferramenta versátil, eficaz e fascinante junto de alunos adolescentes capaz de aproximá-los da arte de forma significativa, fazendo-os refletir sobre a capacidade sensibilizadora e inusitada da Arte Contemporânea em especial.

A conjuntura social e cultural destes alunos enquadra-se com o meio rural onde vivem. Os alunos têm pouca cultura visual, política e cidadina, apresentando pouco contacto com a capital lisboeta, lugar onde se concentra uma grande parte dos eventos culturais do país. Na maioria dos casos pertencem a famílias de classe média. Têm pouca mobilidade para visitar exposições, museus, livrarias, bibliotecas ou papelarias especializadas, estando muito restringidos ao local das suas residências. É principalmente nas visitas de estudo que a maioria dos alunos consegue alargar os seus horizontes quer espacialmente quer interiormente. No entanto, no desenvolvimento das atividades propostas, uma grande parte dos alunos surpreendeu-nos pela sua sensibilidade visual, interpretativa e imaginativa, e pudemos senti-los bastante motivados, instigados, e muito dispostos à produção artística. Sentimos que, de facto, estas descobertas aproximam o aluno do mundo da arte, tornando-o um observador mais atento de obras e trabalhos, refletindo diretamente sobre os procedimentos que os geraram.

Na relação pedagógica tentámos promover o trabalho autónomo dos alunos, e consideramos que se conseguiu observar a aquisição de competências, visíveis através do desenvolvimento de métodos de trabalho, da construção da própria aprendizagem e da criatividade. Tentou-se promover um clima favorável à aprendizagem.

A preocupação fundamental foi permitir aos alunos vivenciar novas e variadas experiências com a obra de arte, desenvolvendo a sua cultura artística e o seu sentido estético e crítico, promovendo um ensino-aprendizagem com materiais, estratégias e metodologias diversificadas de modo a facilitar a todos os alunos o acesso à aprendizagem.

Procurámos trabalhar de forma dinâmica, pois consideramos que é importante ter a postura efetiva de um profissional que se preocupa verdadeiramente com a aprendizagem, despertando nos alunos a consciência de que ainda não estão prontos e aguçando neles o desejo de se complementar, capacitando-os ao exercício de uma consciência crítica de si mesmos, do outro e do mundo. Este será sempre o grande desafio para o professor de artes.

Procurámos articular eficazmente estratégias, conteúdos, objetivos e avaliação, tendo em conta o nível etário dos alunos, os seus interesses e dificuldades. A observação, a

iniciativa, a capacidade crítica e a curiosidade científica também foram indicadores, que fundamentaram a nossa prática docente.

Como principais dificuldades salientamos a adaptação do tempo de execução das atividades propostas ao ritmo de trabalho de todos os alunos e o apoio individualizado durante a realização das mesmas, devido à dimensão da turma; o acompanhamento da execução do Livro de Artista, que foi realizado em casa, embora com acompanhamento semanal permanente, e por fim, a entrega dos trabalhos completos, e no prazo previsto, por parte de todos os alunos. Conseguimos, no entanto, ultrapassar todos estes obstáculos, incluindo o último, referente à entrega dos trabalhos, objetivo que no final conseguimos atingir, pois todos os alunos entregaram o resultado de todas as atividades propostas.

Foi possível avaliar também a postura dos alunos e o seu desenvolvimento como estudantes, pois é com uma participação de qualidade, que um aluno garante a sua aprendizagem. Quanto a isso poderemos perguntar e tentar refletir, em relação ao aluno:

- O seu conhecimento sobre Arte Contemporânea, modificou-se nesta sequência?
- Sabe contextualizar o período da história em que ocorre?
- Sabe identificar as principais características do movimento, principais artistas e obras envolvidas?
- Soube apresentar-se no grupo e falar com qualidade do trabalho realizado na aula?

Além de tentar dar resposta a estas perguntas, foi também pedido aos alunos uma reflexão escrita, na qual descreveram o seu processo nesta sequência e os conhecimentos que adquiriram acerca da arte contemporânea.

Acrescentamos ainda que após o contacto mais intensivo com o 11.º E, verificamos que estes alunos têm uma grande dificuldade em falar sobre o seu trabalho perante a turma, em defendê-lo e explicá-lo, apesar de alguns o conseguirem fazer numa conversa individual com o professor. Por falta de tempo e não se enquadrar no âmbito deste trabalho, não aprofundamos esta questão, que consideramos ser também de importância fundamental para o sucesso futuro dos alunos no seu percurso escolar e profissional. Deixamos aqui também esta conclusão, que poderá servir de base ao desenvolvimento de um possível e interessante trabalho que tenha como objetivo estudar e desenvolver a capacidade de argumentação dos alunos.

O mais importante de um processo avaliativo, além de identificar ou determinar a aprendizagem dos alunos, é fornecer ao próprio professor, parâmetros para que ele mesmo possa sempre avaliar-se a si próprio, no sentido de melhorar as estratégias e encaminhamentos do seu trabalho, de forma a garantir a participação produtiva dos alunos.

A autoavaliação do aluno é também uma forma de reforçar a sua ligação ao trabalho produzido. O registo dessa autoavaliação permite ao professor detetar situações anómalas e,

ao aluno, compreender melhor a evolução do seu percurso na disciplina e o resultado global da sua atuação no final dos períodos e do ano letivo.

Uma vez que a avaliação do aluno ao longo desta unidade de trabalho teve em conta a evolução do seu processo educativo, foi importante conservar todos os materiais elaborados, desde o primeiro esboço até ao produto final (esquemas, esboços, anotações verbais e visuais e ainda, se possível, fotografias das várias fases dos projetos em elaboração (portefólio do aluno).

A relação com a comunidade educativa foi excelente, sendo um ponto positivo do estágio e o acompanhamento e o apoio incondicional da direção pedagógica do colégio foi fundamental para a realização da prática desenvolvida.

Julgamos ter conseguido resultados interessantes e pertinentes e ter proporcionado aos alunos novas vivências e conhecimentos, que se poderão revelar essenciais para a sua relação futura com a Arte Contemporânea. Neste grupo de adolescentes, revelou-se possível o conhecimento do período estudado da pintura, através da criação artística, partindo de diferentes vivências ou encontros com esta arte. O que nos permite considerar que a metodologia aplicada se revelou eficaz e que poderá ser aplicada novamente noutros anos, com outros alunos e até mesmo noutros domínios como a escultura ou a arquitetura. No entanto é fundamental não esquecer, que cada escola, cada espaço, cada turma e cada aluno são dotados de particularidades singulares que nos permitem reforçar que na pedagogia não há receitas e o que pode ter resultado com um determinado grupo de alunos, numa determinada circunstância e espaço, pode não funcionar com outros. O importante é que o professor saiba compreender e refletir sobre a sua prática pedagógica de forma a poder selecionar estratégias, métodos e materiais que já se revelaram eficazes e adaptá-los a novas realidades e experiências e principalmente aos seus alunos.

Todo este percurso culminou com uma exposição dos trabalhos dos alunos. Mais do que uma exposição, pretendeu-se que fosse uma mostra significativa do trabalho desenvolvido pelos alunos na aula de Desenho e Pintura.

Na organização desta exposição, houve uma seleção rigorosa dos trabalhos, de forma a expor o que de melhor se fez na disciplina nesta Unidade Didática e nos vários trabalhos desenvolvidos. Os critérios de seleção tiveram em conta a qualidade e a excelência dos resultados, de forma a valorizar o mérito dos alunos e de constituir um conjunto considerável de obras em exposição. É natural, portanto, que haja alunos cujos trabalhos não puderam ser considerados e outros que tenham mais do que um trabalho presente.

A exposição realizou-se na entrada principal do Colégio, no período de 18 de março a 24 de abril. Foi-lhe atribuído o mesmo título da Unidade Curricular – “Retrato de Artista – Intervenção no Espaço Escolar” – e foi pensada para um local de passagem e de receção das

peessoas que se deslocam diariamente ao Colégio. Aí foram expostos os trabalhos, acompanhados de uma breve explicação sobre o Livro de Artista, para uma melhor compreensão/contextualização da própria exposição e dos trabalhos dos alunos. Cada um dos trabalhos foi identificado com uma pequena legenda onde constavam o nome do autor e a técnica utilizada.

À medida que interferimos no espaço da escola, surgiu por parte de alguns elementos da comunidade a reação de estranheza e até mesmo alguma desconfiança. A exposição foi capaz de criar sensações desconcertantes nalguns, fazendo com que quisessem saber mais sobre arte e as suas manifestações. Foi também merecedora de vários elogios. A experiência com a arte é capaz de reacender a chama do encantamento e à medida que proporcionamos os questionamentos através de experiências artísticas visuais já estamos a permitir uma significativa interação com a arte contemporânea.

A literacia em artes visa a aquisição de competências, tanto no uso como no entendimento de uma determinada área artística. A literacia visual, preconiza um desenvolvimento da capacidade de descodificar signos, sinaléticas, símbolos códigos, índices e todo um conjunto de atributos das imagens afluentes no nosso dia-a-dia. Foi nossa intenção que, ao longo da UD lecionada, estas competências, consideradas comuns a todas as disciplinas artísticas fossem trabalhadas. *A apropriação das linguagens elementares das artes* foi uma competência desenvolvida pelos alunos ao longo do projeto, através dos vários contactos ou “encontros” que lhes foram sendo proporcionados com a obra de arte, nomeadamente na área específica da pintura e escultura da segunda metade do século XX, adquirindo e identificando conceitos em obras artísticas, descodificando diferentes linguagens e códigos das artes e compreendendo o fenómeno artístico numa perspetiva contextualizada e fundamentada. Com base nestes contactos com as obras de arte, e com o objetivo de desenvolver as capacidades de produção expressiva dos alunos através da mistura de processos e da manipulação técnica de materiais, instrumentos e suportes, foi-lhes proposto que elaborassem um registo autobiográfico, a sua interpretação e representação tridimensional, explorando criativamente o suporte selecionado. A obra de arte deveria sofrer alterações da expressão utilizada, segundo as características e conceitos de movimentos de Arte Contemporânea.

Paralelamente, pretendeu-se ainda que os alunos desenvolvessem competências de imaginação e criatividade, através de uma pesquisa temática e recurso a materiais não convencionais, na elaboração de um Livro de Artista. Com esta atividade, pretendeu-se, sobretudo, que o aluno articulasse o pensamento teórico e a concretização plástica, a capacidade de recolher, seleccionar e interpretar informação pertinente e as competências necessárias ao trabalho autónomo.

Por fim, todos os alunos apresentaram oralmente o seu projeto aos restantes colegas da turma de um modo sintético e claro, aplicando adequadamente vocabulário específico.

O desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação foi acontecendo através da execução das várias atividades integradas na UD, onde os alunos tiveram que ser capazes de aplicar as linguagens e códigos de comunicação, de relacionar-se emotivamente com a obra de arte, manifestando preferências para além dos aspetos técnicos e conceituais, de participar ativamente no processo de produção artística, interagindo com os outros sem perder a individualidade e a autenticidade e de se pronunciar criticamente em relação à sua produção e à dos outros.

O desenvolvimento da criatividade foi um fator fundamental em todo o projeto. Numa fase de pesquisa os alunos tiveram que selecionar a informação necessária em função do problema e, com base nessa pesquisa, inventar símbolos ou códigos para representar o material artístico através da criação do seu autorretrato, devendo procurar soluções originais, diversificadas e alternativas para a resolução dos problemas e sempre que necessário utilizar a capacidade de improvisação no processo de criação artística.

A competência de compreensão das artes no contexto foi adquirida pelos alunos através dos diferentes contactos com a Arte Contemporânea, com base em bibliografia diversa, recorrendo às Novas Tecnologias da Informação e vivenciando acontecimentos artísticos em contacto direto (visita guiada ao Museu Coleção Berardo). Através destes contactos os alunos desenvolveram várias competências tais como, identificar características da arte de diferentes culturas e épocas, valorizando o património artístico e comparando diferentes formas de expressão artística. Tal facto, permitiu *à posteriori* desenvolver trabalhos de pesquisa em artes, uma atividade de carácter essencial para a execução do projeto em causa.

No decorrer da unidade de trabalho, houve a necessidade de realizar alguns ajustes, nomeadamente ao nível do tempo previsto para a sua realização, que foi ligeiramente alargado, de forma a corresponder ao ritmo de trabalho dos alunos, mas, tal como Arends (1995, p.68) refere: *“os professores eficientes (...) aprenderam a fazer ajustamentos quando os planos se mostram inapropriados ou ineficazes.”*²¹

De um modo geral, esta planificação revelou-se eficaz e um instrumento de trabalho essencial na lecionação das aulas previstas.

²¹ Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill

Os resultados alcançados foram bastante positivos (Figuras 9 e 10). Foi visível a diversidade de materiais e técnicas escolhidas e experimentadas pelos alunos.



Figura 9 – Trabalhos realizados pelos alunos - Autorretrato



Figura 10 – Trabalhos realizados pelos alunos - Livro de Artista

3ª fase – Inquéritos e entrevistas

Há dois tipos de inquérito: o questionário respondido diretamente pelo interrogado e a entrevista realizada verbalmente pelo investigador. Segundo Ghiglione & Matalon (1993), citados por Vale (2005), há quem atribua ao termo entrevista, uma técnica menos diretiva, referindo no entanto:

“É habitual reservar o termo entrevista para as técnicas menos diretivas e designar por questionário as formas de inquirirem onde as questões são formuladas antecipadamente. Porém, na prática, não há consenso sobre os limites de cada um destes termos.” (pp. 85,86)

Quivy (1995, p. 197) refere que as informações recolhidas através das entrevistas são indissociáveis das representações dos seus atores. Ambas as técnicas são importantes

e complementam-se. Neste estudo foram usadas as duas, no sentido de, segundo Yin (1994), estabelecer linhas de investigação convergentes e produzir resultados mais convincentes e precisos.

Durante o ano letivo 2013/2014, que corresponde ao período de tempo em que se desenvolveu esta investigação, foram realizados 50 inquéritos por questionário a alunos do 11.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 16 e 18 anos.

O objetivo foi tentar conhecer as perceções e motivações dos alunos relativamente à Arte Contemporânea antes e após a intervenção junto dos mesmos a partir do desenvolvimento de uma UD que pretendeu desenvolver práticas artísticas contemporâneas na aula de Desenho e Pintura.

2.5. Dimensão Ética da Investigação

Houve o cuidado de fornecer informações sobre esta investigação junto da Direção Pedagógica do Colégio onde a mesma ocorreu, no sentido de manter uma boa comunicação com todos os intervenientes no processo.

Questões como a proteção dos participantes e a boa conduta do investigador foram sempre salvaguardadas, havendo o cuidado de fornecer a informação necessária aos participantes, mantendo-se o anonimato e a confidencialidade dos questionários e das entrevistas, bem como de toda a documentação consultada, nomeadamente pautas de avaliação e listas de alunos matriculados. No sentido de evitar danos individuais e coletivos resultantes do enviesamento ou de interpretações distorcidas, houve a preocupação de não utilizar os resultados para um fim que não fosse este.

PARTE III – Apresentação, análise e discussão de resultados

Capítulo I. Análise e discussão de resultados

1.1.Introdução

Na sequência da realização da Prática de Ensino Supervisionada, foram realizados inquéritos de resposta fechada aos alunos da turma com que se trabalhou (25), e preparadas oito entrevistas semiestruturadas a professores da área disciplinar das artes visuais, embora apenas cinco professores se tenham disponibilizado a responder. Ao longo das aulas, foram lecionados aos alunos conteúdos programáticos que abrangeram a temática da Arte Contemporânea no âmbito do desenho e da pintura, disciplina onde se realizou a prática pedagógica.

O objetivo da realização dos inquéritos foi estabelecer uma comparação entre o estágio de conhecimento dos alunos relativamente à Arte Contemporânea antes e depois da intervenção em sala de aula, que decorreu no âmbito da prática de ensino supervisionada.

Em relação às entrevistas, o enfoque das questões incidiu essencialmente sobre a formação dos professores (inicial, complementar ou outras) e sobre as suas próprias conceções em relação à abordagem da arte contemporânea enquanto instrumento de trabalho na sala de aula e enquanto desafio atual.

1.2.Discussão dos resultados

Os alunos que frequentaram a disciplina de desenho e Pintura do 11.º Ano a que se refere este estudo têm idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, período em que o sentido crítico se encontra num estágio crescente de desenvolvimento. Considerado como um período de transição pleno de turbulência, mudanças físicas, hormonais, comportamentais e emoções incontroladas, é nesta fase que o adolescente desenvolve a sua autonomia na procura da sua identidade pessoal, que se refletirá na forma como se exprime artisticamente.

Se considerarmos que existem fatores que influenciam o desenvolvimento das crianças e jovens, como a hereditariedade, a maturação neurofisiológica ou o meio, podemos inferir que, no que diz respeito ao meio, existe um conjunto de influências e estimulações ambientais que orienta os seus padrões de comportamento. A realidade cultural dos jovens sobre os quais incidiu este estudo não se pode ignorar e é um fator que deve ser considerado na análise e na reflexão sobre a pergunta de partida que colocámos inicialmente.

A classe económica predominante é média baixa. Em termos de nível de estudos dos encarregados de educação é significativa uma maioria que frequentou apenas o Ensino Básico e Secundário (pais - 92% e mães - 84%), sendo que 15, entre pais e mães não ultrapassaram o 6.º ano de escolaridade. Como sabemos, o ser humano escolhe as suas opções de acordo com as experiências, disposições, conhecimentos e crenças, que os afetam

e determinam as suas perspetivas, e neste campo, os pais têm um papel importante na formação das preferências culturais dos filhos. Colbert (2009) realça que o fator chave para as escolhas culturais dos jovens e adolescentes são os valores familiares. Os valores culturais que vêm da infância influenciam o consumo ou não de arte na idade adulta. O facto de os pais gostarem de artes ou museus, influencia a possibilidade de os filhos desenvolverem esse gosto²².

Importa considerar dois espaços temporais na aplicação dos inquéritos aos alunos:

- Antes da prática de ensino supervisionada;
- Depois da prática de ensino supervisionada.

Indicadores em análise

Para que se tornasse viável a análise dos dados obtidos pelo primeiro questionário realizado antes da prática de ensino supervisionada e que nos permitiu obter dados quantitativos e qualitativos, o mesmo dividiu-se em duas partes. A primeira parte do inquérito diz respeito às características pessoais dos alunos e respetivos pais e encarregados de educação. A segunda parte divide-se em doze indicadores. Estes resultados apresentam-se de seguida na tabela 3 e 4 respetivamente.

Características pessoais dos alunos

Género

Masculino	9
Feminino	16

Idades dos alunos

16 anos	15
17 anos	8
18 anos	2

Idades dos Pais/Encarregados de Educação

Idade do Pai		Idade da Mãe	
38-40	3	35-40	3
41-50	6	41-50	20
51-60	4	51-53	2
61-70	-	-	-
71-74	1	-	-

²² COLBERT, François, na conferência “Para lá do Branding: Desafios do marketing das organizações culturais num mercado sobrelotado”, realizada no Auditório da Fundação Arpad Szenes/Vieira da Silva em dezembro de 2009

Profissão dos Pais/Encarregados de Educação (classificação do INE, 2011)

	Pai	Mãe
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	1	1
Profissionais de saúde	-	1
Agricultores	1	1
Operadores de instalações e máquinas	2	-
Trabalhadores não qualificados	11	15
Pessoal Administrativo	13	1
Domésticos	-	5
Reformados	1	-
Trabalhadores qualificados da indústria e construção	1	-
Profissões de segurança e forças armadas	2	-
Técnicos e profissões de nível intermédio	-	1

Tabela 3. Indicadores em análise no questionário aplicado aos alunos antes da PES

1. O que é para ti a Arte Contemporânea
2. Com que regularidade visitas museus de Arte Contemporânea
3. Os teus Pais/Encarregados de Educação são frequentadores de museus
4. Com quem visitas museus habitualmente
5. Situa no tempo a Arte Contemporânea
6. Encontra a melhor frase para definir Arte Contemporânea
7. Conheces alguma prática artística contemporânea
8. Que movimentos artísticos associas à Arte Contemporânea
9. Já desenvolveste trabalhos utilizando práticas artísticas contemporâneas
10. Artistas que associas à Arte Contemporânea
11. Interessas-te pelo estudo da Arte Contemporânea
12. Sentes dificuldades em compreender a Arte Contemporânea

Análise e apresentação dos dados

Numa análise global dos dados, constatámos que uma grande parte dos alunos não possuía uma visão aprofundada sobre Arte Contemporânea. Um aluno respondeu que não sabe o que é a Arte Contemporânea e quatro não responderam. No entanto, ainda se verificou que em 32% dos alunos já se pode depreender que existe algum conhecimento sobre a área,

nomeadamente relacionando a Arte Contemporânea com a atualidade e a utilização de novos recursos.

No que diz respeito ao segundo indicador, 80% dos alunos responde que vai às vezes ao museu. Parece-nos, no entanto, preocupante que no universo estudado de 25 alunos, 4 tenham respondido que nunca visitam museus (de entre os quais museus de Arte Contemporânea).

Outro aspeto relevante é o facto de a maior parte dos alunos só visitarem museus em visitas de estudo proporcionadas pela escola, já que a maioria dos pais e encarregados de educação não são frequentadores habituais de museus (80%).

18 alunos conseguiram situar no tempo a Arte Contemporânea e 21 atribuíram-lhe uma definição aceitável.

32% dos alunos referem conhecer práticas artísticas contemporâneas, no entanto, quando lhes é solicitado que as refiram, percebemos que este conceito não está bem definido e confundem práticas artísticas com materiais ou movimentos artísticos.

Em relação ao indicador 8, verifica-se algum desconhecimento sobre os movimentos artísticos contemporâneos e alguns alunos referem-se a movimentos do período modernista. Na sequência do desconhecimento sobre esta matéria, mais de metade dos alunos refere já ter desenvolvido trabalhos utilizando práticas artísticas contemporâneas, referindo-se às técnicas utilizadas, limitando-se aos materiais que usaram.

A maioria dos alunos conseguiu identificar pelo menos um artista associado à Arte Contemporânea.

Relativamente ao interesse pelo estudo da Arte Contemporânea, 21 alunos referem que sim enquanto 4 referem que não.

Quanto ao último indicador em análise, 18 alunos referem que sentem dificuldade em compreender a linguagem da Arte contemporânea e 7 não têm dificuldades em fazê-lo.

Os dados referentes à análise apresentada foram estatisticamente tratados de acordo com os indicadores que se pretenderam analisar.

Tabela 4. Indicadores em análise no questionário aplicado aos alunos depois da PES

1. O que é para ti a Arte Contemporânea
2. Encontra a melhor frase para definir Arte Contemporânea
3. Ficaste a conhecer outros artistas portugueses e estrangeiros
4. Ficaste a saber o que é uma Instalação e um Happening
5. Sentiste vontade de fazer coisas novas e diferentes, no âmbito das artes plásticas
6. Aprendeste novos termos e palavras relacionadas com o mundo da arte

7. Ficaste ainda mais desperto para a arte e mais atento aos assuntos com ela relacionados
8. Percebeste que, através da arte, podemos comunicar de diversas formas
9. Aumentaste o teu gosto e interesse pelas artes plásticas
10. Aumentou a tua capacidade de intervenção artística na abordagem do autorretrato
11. Utilizaste técnicas e materiais usados na Arte Contemporânea na realização do teu autorretrato
12. Ajudou-te na interpretação da tua identidade a realização do autorretrato
13. Percebeste que a arte contemporânea pode apresentar-se de formas muito diversas, além das mais tradicionais pintura e da escultura, através de vídeo, instalação, fotografia...
14. Aprendeste o significado de “contemporânea”
15. Já conhecias o Livro de Artista
16. Gostaste de realizar o teu próprio Livro de Artista

Análise e apresentação dos dados

Após alguns meses de trabalho e a implementação de uma UD onde abordámos a Arte Contemporânea, questionámos novamente os alunos em relação aos conceitos de cada um no que diz respeito a este tipo de movimento artístico. 100% dos alunos refere-se à Arte Contemporânea como sendo a arte mais atual, onde está muito presente o sentido da liberdade de expressão e liberdade na utilização de novos materiais e suportes. Apenas dois alunos caracterizam a arte como sendo um movimento artístico que se iniciou aquando da 1.^a guerra mundial e se estendeu até 1970.

Estabelecendo uma comparação relativamente a esta pergunta, quando a colocamos aos mesmos alunos no início do desenvolvimento deste projeto, consideramos que a mesma possibilitou a clarificação de alguns conceitos em relação ao tema em estudo. Os alunos melhoraram a sua capacidade de entender a obra de arte num determinado contexto e espaço temporal, verificando-se até uma clarificação dos conceitos no domínio da área.

Neste inquérito foi aplicada a escala de Likert a partir do terceiro indicador.

Em relação a todos os indicadores, verifica-se que a maior parte dos 25 alunos inquiridos que frequentaram a disciplina de desenho e pintura do 11.º ano onde se realizou a PES, concordam ou concordam totalmente com os parâmetros indicados. Sublinhe-se, no entanto que dois alunos referem que não ficaram a saber o que é uma instalação e um *happening*, um aluno refere que não sente vontade de fazer coisas novas e diferentes no âmbito das artes plásticas e por último, um aluno que refere que as atividades desenvolvidas não o ajudaram na interpretação da sua identidade na realização do autorretrato.

Para além dos indicadores referidos anteriormente, os alunos foram ainda questionados sobre os movimentos artísticos contemporâneos abordados no desenvolvimento da UD, assim como sobre a sua percepção/aceitação/autoavaliação em relação às atividades desenvolvidas, nomeadamente o Livro de Artista e o Autorretrato.

Depois da realização da UD, pareceu-nos importante estabelecer uma comparação entre as concepções que se verificavam inicialmente nestes alunos sobre Arte Contemporânea e se esses conceitos se poderiam de alguma forma ter clarificado. Assim quando se pediu aos alunos que indicassem alguns dos movimentos artísticos contemporâneos abordados, os resultados obtidos foram bastante positivos e apesar de alguns alunos ainda se referirem ao cubismo ou surrealismo, essas respostas foram residuais. Apenas um aluno referiu não gostar de explorar a sua identidade nas aulas de desenho e pintura, justificando que não gosta de se retratar. 4 alunos consideram não ter atingido com sucesso os objetivos a que se propuseram, no que diz respeito à exploração do tema da identidade, dois porque não se reconheceram no trabalho realizado, e os outros dois porque não conseguiram concretizar o trabalho que idealizaram ou definiram inicialmente.

No âmbito da atividade desenvolvida, apenas dois alunos referiram já conhecer o Livro de Artista e também dois alunos referiram não ter gostado de realizar o seu próprio Livro de Artista.

40% dos alunos considera que este projeto foi Muito Bom, 48% entende que foi Bom e 12% considera que foi Suficiente.

1.3. Professores de Artes Visuais

Foram realizadas cinco entrevistas a professores do Grupo Disciplinar de Expressão Artística que lecionam na escola onde decorreu a investigação. O guião das entrevistas pode ser consultado no Anexo 1 e a transcrição das mesmas no Anexo 4. Estes professores foram considerados atores imprescindíveis, na medida em que, atendendo à sua formação e ao número de anos de serviço, possuíam informações relevantes para esta investigação. Depois de estudados os dados das entrevistas no enquadramento teórico definido e no âmbito da pesquisa, foram consideradas 9 categorias para análise, que se apresentam na tabela 5.

Tabela 5. Categorias em análise nas entrevistas aos Professores de Artes Visuais

Categorias
1. A importância atribuída à utilização de obras de arte na sala de aula como recurso pedagógico
2. O acompanhamento do professor face ao desenvolvimento das artes visuais no panorama mundial e como considera as artes visuais contemporâneas

3. A importância atribuída à arte contemporânea no ensino/aprendizagem das artes visuais
4. A contribuição da Arte Contemporânea para o desenvolvimento da literacia visual
5. Os artistas contemporâneos mais explorados nas aulas de Artes Visuais
6. A relação entre as imagens utilizadas em sala de aula e a formação crítica dos alunos
7. O currículo adaptado à didática e às práticas de Arte Contemporânea nos cursos frequentados pelos professores
8. A Arte Contemporânea enquanto potencial pedagógico e ferramenta útil em sala de aula
9. Os maiores desafios colocados aos professores no ensino da Arte Contemporânea

Dos 5 professores entrevistados, 3 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino e lecionam na escola onde decorreu esta investigação há mais de 2 anos e menos de 37. A sua faixa etária situa-se entre os 35 e os 58 anos e como formação académica três professores concluíram os seus Mestrados na área das Artes Visuais e Criação Artística Contemporânea nos últimos cinco anos. Uma professora tem uma Licenciatura em Escultura e outra professora entrevistada tem como habilitação académica um Bacharelato em Formação Feminina e Artes dos Tecidos, não tendo realizado posteriormente qualquer outro tipo de formação. O tempo de serviço na escola onde lecionam atualmente varia entre os 2 e os 37 anos.

Dos cinco professores entrevistados, três desenvolvem práticas artísticas como artistas plásticos a par do ensino.

Relativamente à importância que cada um atribui à utilização da obra de arte na sala de aula, como recurso didático e pedagógico, todos parecem concordar que lhe dão a merecida importância e referem que esta deve ser encarada como ponto de partida para a abordagem aos temas e conteúdos, servindo de lançamento para as atividades a desenvolver pelos alunos. Reforçam esta importância afirmando que na sua opinião todas as crianças, desde cedo, devem ser confrontadas e incentivadas ao contacto com as diversas formas de arte, desde que esse contacto seja adequadamente vivido, mediado e assimilado. Consideram que, através das obras de arte é possível desenvolver nas crianças a perceção, a imaginação, a capacidade crítica, entre outros aspetos importantes no desenvolvimento integral da criança.

Alguns professores referiram que procuram acompanhar o desenvolvimento das artes visuais no panorama mundial, principalmente através da internet. Gostam de manter-se atualizados relativamente a novos materiais e técnicas que vão sendo introduzidos para a realização de obras de arte e acompanhando a evolução das tecnologias. Consideram que as artes visuais contemporâneas vieram quebrar o conceito de arte e de obra de arte. No

panorama artístico alargaram-se os horizontes, em termos de dimensão da obra, materiais, suportes, locais de exposição, técnicas, meios, etc. Uma professora considera que nem sempre consegue acompanhar a evolução das Artes Visuais como gostaria.

Todos os professores referem atribuir uma grande importância à Arte Contemporânea no ensino/aprendizagem das Artes Visuais, já que as práticas contemporâneas aproximam o aluno da sua realidade e do mundo e estão em permanente relação com os conteúdos que pretendem explorar. A Arte Contemporânea é uma boa base/ferramenta para ser utilizada no ensino de artes visuais. No entanto, um professor considera que se deve ter sempre em atenção que não devemos impor às crianças “formas de ver”, ou seja, não devemos influenciar a criança a ver apenas o que está ali presente ou o que é uma obra de arte, “simplesmente somos meios”. Uma professora refere também que os alunos se sentem mais motivados com a Arte Contemporânea.

A Arte Contemporânea contribui para o desenvolvimento da literacia visual pelo entendimento que daí poderá advir por parte dos indivíduos em relação à realidade, ao presente, afastando-os das linguagens mais clássicas e convencionais. Consideram que essa contribuição é tão válida como as restantes manifestações artísticas, no entanto com um contributo um pouco maior, pois as técnicas e materiais são mais atuais, logo conseguem chegar mais rapidamente aos alunos. A literacia visual pode ter um papel fundamental na aprendizagem, porque, entendendo-se os elementos visuais pode ser-se capaz de comunicar o seu sentido.

Os artistas contemporâneos mais explorados nas aulas de Artes Visuais por estes professores são Philippe Faraut, Miratashi, Guy Reid, Paula Rego, Pedro Croft, João Cutileiro, Pedro Cabrita Reis, Pedro Campos Rosado, Ron Mueck, Adriana Varejão, Joana Vasconcelos, Damien Hirst, Antony Gormley, Mike Tankin e Anna Lin, Bill Viola, Jean Luc Cornec, Sérgio Amaral, Fabian Rodrigues, Luiz Philippe, Dan Flavin Christo e Philip Guston.

Se consideram existir uma relação entre as imagens utilizadas em sala de aula e a formação crítica dos alunos, todos afirmam que sim, embora um professor refira que a formação crítica também se aprende com a leitura de livros da área. Também sublinham que estes são um ponto de partida para o aluno aprender a observar, analisar e fundamentar, desde que haja o cuidado de direcionar o objetivo final para a fruição do aluno a nível artístico e pessoal, ou seja, “alfabetizar esteticamente os alunos”.

Quando foram questionados relativamente à formação que receberam nos cursos que frequentaram e se consideram que o seu currículo estava adaptado à didática e às práticas de Arte Contemporânea, três professores referem que sim, e um responde que na formação inicial não, que só mais tarde, com a frequência de outros cursos de formação e, nomeadamente, o mestrado. Este enriquecimento adquirido ao longo da frequência do

mestrado também é apontado por outros dois professores que possuem a mesma habilitação acadêmica.

Houve unanimidade na resposta à questão que se referia à Arte Contemporânea enquanto potencial pedagógico e ferramenta útil em sala de aula. Todos os professores responderam que sim, a Arte Contemporânea faz parte da realidade, logo é de mais fácil entendimento.

Na perspetiva deste grupo de professores, os maiores desafios colocados ao professor no ensino da Arte Contemporânea têm a ver com a criatividade e a procura constante de materiais e técnicas atuais, a questão da necessidade de uma atualização permanente e um conhecimento vasto de todos os movimentos/tipos/expressões da arte do século XX. Entre as várias respostas que obtivemos, um professor refere a necessidade de dominar os conceitos relacionados com a Arte Contemporânea para que estes possam ser transmitidos com clareza aos alunos. Esses conceitos que se opõem aos paradigmas mais tradicionais e académicos da arte são difíceis de transmitir aos alunos que nem sempre reconhecem qualidades artísticas às novas formas de fazer arte.

É de referir que um dos professores que fez parte deste estudo não respondeu às questões 4,5,6,7 e 9.

CONCLUSÕES

Este estudo teve como principal objetivo apresentar uma proposta de abordagem do ensino da Arte Contemporânea para alunos do ensino secundário, desenvolvendo conceitos ligados à Arte Contemporânea em sala de aula. O estudo realizou-se através de uma revisão de literatura sobre a importância do ensino da Arte e de conceitos ligados à Arte Contemporânea, através de uma proposta prática em sala de aula onde se pretendiam desenvolver práticas artísticas contemporâneas. As conclusões que a seguir se apresentam refletem uma análise e reflexão cuidada dos resultados obtidos em aula, bem como dos inquéritos realizados aos alunos e entrevistas a professores de Artes Visuais.

No contexto da Prática de Ensino Supervisionada realizada, constatou-se, através de observações pessoais, que, embora alguns professores continuem a dar maior ênfase ao ensino da arte envolvendo questões ligadas à arte moderna e clássica, a abordagem à arte contemporânea é realizada em sala de aula e todos parecem concordar que o contacto com este tipo de arte pode ampliar horizontes, consciências críticas e potenciar de uma forma criativa o trabalho com os alunos nas aulas de Artes Visuais.

O projeto desenvolvido tentou propor uma possibilidade alternativa em termos pedagógicos, e uma reflexão sobre as abordagens que podem ser utilizadas no ensino de conceitos ligados à Arte Contemporânea. A proposta a que se recorreu foi apenas uma abordagem possível, na tentativa de levar a discussão de conteúdos da arte contemporânea para a sala de aula. Com o desenvolvimento de uma Unidade Didática que explorou práticas artísticas contemporâneas junto de 25 alunos do 11.º ano na aula de Desenho e Pintura, pretendemos compreender de que forma o contacto com este tipo de arte pode ampliar horizontes, formar consciências críticas e potenciar de uma forma criativa o trabalho com os alunos nas aulas de Artes Visuais.

Algumas das questões que nortearam esta pesquisa e que serviram como ponto de partida para este estudo foram: Que percepções produzem os alunos no encontro com a Arte Contemporânea? Como é que os alunos se comportam perante a Arte Contemporânea? Qual o potencial da Arte Contemporânea para o desenvolvimento de capacidades de compreensão, expressão e comunicação em artes visuais e compreensão do mundo em que vivem?

A maior parte dos professores que se propuseram fazer parte deste estudo realizam maioritariamente atividades com os alunos a partir de paradigmas artísticos presentes nas vanguardas modernistas, ou ainda a partir de questões relacionadas com a representação da realidade. Claramente que estas escolhas foram e continuam a ser válidas, pois incluem conteúdos importantes do ensino da arte e é importante abordar a produção artística modernista, assim como todos os outros movimentos presentes na História da Arte. No entanto, é também fundamental que os alunos compreendam as mudanças que se sucederam

no decorrer da história até chegarmos à arte contemporânea. Hernández (2000) afirma que as crianças em idade escolar têm capacidade de aprender sobre qualquer assunto, incluindo as problemáticas inerentes à arte contemporânea, se estas forem didaticamente acessíveis.

Consideramos que quem impõe o limite será sempre o professor e as suas próprias escolhas. A este, cabe uma postura investigativa e inquieta, no sentido de que também se prepare, se mantenha atualizado e procure articular significados para o que será mostrado e trabalhado como obra artística contemporânea nas aulas de arte.

O conceito de arte tem vindo a modificar-se ao longo do tempo e as obras de arte na contemporaneidade não vêm acompanhadas com um manual de instruções, exigindo que o espectador perceba e compreenda a obra através dos sentidos e principalmente do intelecto, estabelecendo assim significados com o que vê e de que forma vê. Desta forma, as obras contemporâneas nem sempre se sustentam por aquilo que elas representam. Aliás, a representação de algo ideal, belo, contemplativo, característico do período Neoclássico e do Romantismo na arte (século XIX), dá lugar a uma produção que exige uma reflexão mais aberta, cujos códigos são muitas vezes incompreensíveis numa primeira leitura, exigindo leituras paralelas e interligações com outras áreas do saber humano.

Sendo assim, é imprescindível que a arte e, em especial a Arte Contemporânea, deva ser auscultada, discutida e problematizada na escola, pois, grande parte do que se produz hoje no cenário artístico está em consonância e reflete os conflitos e a realidade que presenciamos diariamente, realidade esta que não devemos ou podemos ignorar.

A relevância do ensino da Arte Contemporânea deve-se às suas formas de manifestação, às suas linguagens e conceitos que proporcionam diálogos e reflexões, possibilitando a contextualização e a compreensão por parte dos alunos do mundo em que vivem. Levar a Arte Contemporânea para o âmbito escolar significa a oportunidade de discutir um processo que está em construção, trabalhar no campo das incertezas e de tudo aquilo que ainda está a ser criado. Essa pertinência reside ainda no facto de que ela está a acontecer agora, fala e discursa sobre a nossa realidade e o nosso quotidiano, aborda questões sociais, culturais e políticas e reflete sobre distintas culturas e seus conflitos. Assim, teoricamente torna-se mais acessível para a discussão entre os alunos, que de certa forma, a entendem porque está mais próxima da sua vida, tornando-se, conseqüentemente, mais significativa.

Muitos desconhecem ainda o que é a Arte Contemporânea, como e quando acontece, o porquê dos materiais e meios híbridos, das linguagens e da alteração dos conceitos ao longo do tempo. O problema pode talvez consistir no facto de a arte atual ser percebida e ensinada, muitas vezes, com os “olhos” voltados para a arte moderna ou mesmo em movimentos anteriores a ela. De facto, a imagem da arte moderna, que se mantém e é divulgada através dos meios de comunicação, contribui para desconsiderar a Arte

Contemporânea: julgamos o presente com a medida do tempo passado, onde os critérios de valor subsistiam, onde toda a ‘modernidade’ estava situada. (Cauquelin, s/d, p. 43).

Nos contactos estabelecidos com os professores de Artes Visuais e os alunos, pudemos ampliar a ideia que tínhamos sobre o ensino de Arte Contemporânea nas escolas e a sua potencialidade enquanto ferramenta pedagógica e recurso interdisciplinar. Entendemos que lamentavelmente continuam a existir práticas educativas menos adequadas, apesar do intenso debate que existe sobre educação artística. Desenhos e leituras estereotipadas, releitura como cópia e puros exercícios de geometria avulso, são propostas recorrentes, demonstrando a fragilidade da fundamentação do ensino de arte que se realiza. Verifica-se também e ainda, a reprodução de preconceitos relativamente à produção e profissão artísticas, principalmente por parte dos encarregados de educação. Cabem aqui, oportunamente, as palavras de Arno Stern (1974): “Há pais ajuizados, mas insensíveis à plástica infantil. Deformados pelos hábitos, por concepções vindas do ensino que receberam outrora, e até pelos antolhos de uma estética, eles dificilmente aceitam os princípios da educação artística”.

Do universo de alunos que acompanhamos, pudemos observar que têm sido alvo de propostas de trabalhos que abordam a Arte Contemporânea e o emprego das novas tecnologias, sendo considerada e valorizada pelos professores a importância das imagens no ensino das Artes Visuais. Apesar disso, sublinhamos que o trabalho realizado concretamente por este grupo de alunos foi fruto de uma educação estética em alguns casos fragmentada ou inexistente como se pôde constatar nos relatos dos alunos quanto às suas vivências e experiências com a arte fora do meio escolar. Baseados nesta premissa, iniciámos uma sensibilização com a turma, no sentido de que pudessem rever os seus julgamentos apressados sobre a Arte Contemporânea de forma a levá-los a entender como as produções artísticas se configuram e como se apresentam, sendo muitas vezes efêmeras, com materiais perecíveis ou extremamente próximos da vida quotidiana.

Parece-nos importante salientar também que não nos sentimos detentores de qualquer tipo de orientação metodológica para o ensino da Arte Contemporânea. Também não será totalmente despropositado inferir que, e como já referimos anteriormente, provavelmente apenas uma minoria de escolas recorre à obra de arte contemporânea como recurso pedagógico, não obstante a evidência reconhecida de que pode funcionar em termos de uma estratégia de aprendizagem eficaz, tendo em conta que veicula temas concordantes com a identidade cultural dos jovens.

Devemos entender que, antes de mais, ao discursarem sobre a educação artística, os professores procuram ensinar que a arte, em vez de emergir do vazio, opera no contexto social de um paradigma cultural. A Arte Contemporânea ilustra muitos temas que nos

permitem conhecer melhor a sociedade, o mundo e a nós próprios. Os artistas vivem num mundo influenciado pela globalização, culturalmente diversificado e tecnologicamente avançado e procuram desafiar as convenções por via de métodos, materiais, conceitos e temas da atualidade. A possibilidade de explorar a Arte Contemporânea pode revelar-se empolgante para os jovens, uma vez que lhes permite explorar e experimentar a arte dos seus dias, a arte dos artistas vivos, através das suas técnicas e dos seus materiais.

A experiência que tivemos no decorrer da PES foi duplamente enriquecedora: assim como os alunos se iniciavam no entendimento da arte no mundo, tentando estabelecer um diálogo com as propostas artísticas abordadas e esbatendo os seus longos silêncios frente às mesmas, fomos percebendo e ativando estratégias para estimular as suas leituras, procurando encontrar formas de ensinar a arte contemporânea. Lentamente, surgiram algumas mudanças nas concepções dos alunos, que se refletiram nos trabalhos que apresentaram. Fomos recetivos ao seu contributo, não obstante as estratégias planeadas terem-se revelado imprevisíveis. No entanto, não podemos deixar de referir que alguns alunos manifestaram algumas dificuldades, que se exteriorizaram nos aspetos experimentais da prática instrumental, porque, de forma algo flagrante, não desenvolvem hábitos culturais, nem autonomia, nem método de trabalho que lhes permita, sem o apoio individualizado dos professores, corresponder às propostas colocadas.

Diante desta nova realidade no campo das artes, é fundamental a incorporação das tecnologias contemporâneas. Não há como ignorar o contexto atual, em que o lugar da arte continua a mudar a sociedade, explorando novos meios, provocando, atuando em causas, embora possa ainda deparar-se com situações inadequadas no seu ensino. Professores sem adequada formação, instituições desinteressadas e a própria história do ensino das artes são o reflexo de políticas e de descaso. Muitas vezes há ainda o desconhecimento do público em geral em relação à própria arte, mesmo a mais tradicional e clássica. Segundo Eisner (1973), para quem esta situação não é apenas um assunto de agora, “a discrepância é alarmante. De um lado, a necessária busca de novos meios para exprimir novas realidades, [...] de outro lado, massas de seres humanos para os quais mesmo a velha arte é algo de inteiramente novo, seres que ainda não aprenderam a distinguir o bom do mau, cujo gosto artístico ainda está por formar e cuja capacidade de apreciar as qualidades artísticas precisa de ser desenvolvida” (p. 233-234).

Embora os professores de Artes Visuais façam uma abordagem à Arte Contemporânea nas suas aulas, julgamos, no entanto, que terão algum constrangimento em falar dela. Trata-se da dificuldade de falar de objetos aos alunos que por vezes, aparentemente, não têm nada a ver com a sua existência ou realidade e cuja contemplação nos moldes tradicionais, já não se revela adequada.

Muitos professores de Artes Visuais utilizam a tecnologia apenas como um meio de apresentar informação ou recolher informação, mas não como um meio para produzir arte. Outros, ao lado de crianças e jovens que já nascem com as novas tecnologias e as dominam desde cedo, iniciam, timidamente e pouco confiantes, um primeiro contacto com as máquinas e não têm, e nem sempre procuram, a preparação necessária para compreender e utilizar da melhor forma os meios contemporâneos, embora se defenda que os computadores e a internet estão presentes na educação, na medida em que oferecem diferentes experiências e oportunidades aos alunos. Acreditamos que é de suma importância repensar o ensino da arte na escola, avaliando os contextos da produção contemporânea e a sua intrínseca relação com a bagagem sociocultural que a mesma gera, na formação de conceitos sobre o mundo no qual habitamos.

A opção de trabalhar com as possibilidades interativas entre técnicas tradicionais artísticas e recursos tecnológicos contemporâneos vai ao encontro dos interesses dos alunos que se apresentam cada vez mais influenciados e deslumbrados pelas tecnologias atuais, embora na maioria das vezes possuam uma visão distorcida de que nelas se encontram as respostas e as soluções para tudo.

Relativamente à possível resistência à abordagem da Arte Contemporânea na sala de aula pelos professores de Artes Visuais, e ainda recorrendo a Eisner (2002), um dos impedimentos à mestria no ensino das artes é “o hábito alimentado por uma confortável rotina (...) Talvez o que façamos na sala de aula não seja o que deveríamos fazer, mas as exigências do ensino são tão grandes e as nossas rotinas funcionaram razoavelmente bem que ficamos por aí em vez de irmos mais longe”.

Na Arte Contemporânea, a experiência estética, a performance, a instalação e o vídeo emergem em confronto direto com práticas artísticas convencionais. A Arte Contemporânea proporciona uma experiência individual vivida mental e fisicamente, deslocando-se, por isso, de outras formas de comunicação. Trata-se de um campo simbólico alternativo ao da imagem bidimensional que abunda nos massmedia. Não obstante os progressos tecnológicos, apuramos que, muitas vezes, continuamos a praticar métodos de ensino ultrapassados (Hickman, 2005).

Recentemente, com a expansão acentuada dos novos media, os artistas têm procurado manipular todo o tipo de recursos, desde o filme ao vídeo, passando pela fotografia, o som e a luz ou mesmo o próprio corpo, o que veio fazer da arte contemporânea um objeto de estudo exceccionalmente abrangente, criativo e surpreendente. A Arte Contemporânea representa também um potencial educativo, na medida em que, ao provocar a análise retórica de imagens e a discussão da realidade sob inúmeros pontos de vista, vai beneficiar a aprendizagem e a formação.

Durante as sessões em sala de aula, o dinamismo gerado pela experimentação de abordagens didáticas foi muito reparador. Como se pode confirmar pela análise do portfólio do professor da prática de ensino supervisionada, houve uma diversidade de objetos de estudo (livro de artista, readymades, mala de artista, autorretrato...) que determinaram o percurso pelo qual, durante cerca de três meses, os alunos e a professora enveredaram. Aprofundou-se um sistema de trabalho em sala de aula que transitou entre a abordagem dogmática e a abordagem construída em parceria com os alunos. Também por essa razão, o projeto foi desenvolvido em sistema aberto, sem que se lhe conhecessem previamente os resultados, e os alunos compreenderam que estavam a ser tomados como parte ativa do projeto, revelando mais iniciativa do que o habitual e, por fim, uma satisfação enorme no dia em que, finalmente, partilharam os resultados com a comunidade escolar.

Partindo da análise dos padrões que se desenvolveram, mais recentemente, ao nível do ensino da arte, constatámos que a par de muitas imprecisões, as teorias desenvolvidas carecem de uma aplicação prática em contexto escolar. Sobre a abordagem instrumental da obra de Arte Contemporânea em sala de aula, encontramos ainda pouca literatura de investigação, e exemplos paradigmáticos. Essa condição permitiu-nos escrever de forma ligeiramente errática, a par do projeto que se foi desenvolvendo com os alunos em sala de aula. Subjacente ao trabalho esteve também o fascínio que sentimos perante o sistema artístico e as artes plásticas. Não sendo um tema consensual, a Arte Contemporânea diligencia, por si, um conjunto de narrativas muito estimulantes e controversas.

Cabe-nos ainda acrescentar que o modelo de produção artística por nós proposto não se esgotou com o tipo de abordagem realizada. Pelo contrário, quando nos confrontamos com os resultados, sentimo-nos impelidos a aperfeiçoar o método e experimentá-lo de novo.

Os projetos de Arte Contemporânea, aplicados no contexto de sala de aula, conduzem a formas de pensar inovadoras. A natureza eclética e multidisciplinar do mundo artístico coloca-nos perante desafios prometedores para o ensino. Não sendo possível antecipar outro desfecho para o projeto que realizámos com os alunos, somos levados a imaginar outras propostas empolgantes resultantes da abordagem à Arte Contemporânea na sala de aula. Por isso, desde muito cedo nos fascinou a possibilidade de observar os alunos no desenvolvimento de um processo de trabalho em que se confrontassem diretamente com obras de arte. Todavia, o resultado teria sido sempre distinto, caso tivéssemos escolhido estratégias diferentes, mesmo procurando, ainda assim, evitar a uniformidade dos resultados.

Tendo como pano de fundo a Educação Artística nos atuais contextos educativos, esta investigação desenvolveu-se no âmbito da perceção da contemporaneidade pelos alunos adolescentes nas aulas de Desenho e Pintura. Este estudo empírico, traduzido numa investigação-ação, teve como finalidade melhorar uma situação educativa concreta, inovando

e estimulando o processo ensino-aprendizagem, no sentido de aproximar os alunos da arte, e da arte contemporânea em particular, proporcionando-lhes todos os benefícios colaterais desse contacto. Os dados apurados através dos diferentes instrumentos permitem-nos concluir que as estratégias de contacto direto com a arte, a realização de exercícios de agilização do pensamento criativo e a abordagem de conteúdos relacionados com as artes plásticas e Arte Contemporânea, a par da realização de experiências de produção plástica, proporcionaram o aumento dos seus níveis de literacia em artes plásticas, promovendo os conhecimentos sobre Arte Contemporânea e o desenvolvimento do potencial criativo. A apreciação estética estimulou a capacidade de observação, interpretação e sentido crítico, destes alunos, contribuindo para o desenvolvimento destas capacidades e um melhor entendimento das manifestações artísticas.

BIBLIOGRAFIA

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. et al. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal.
- Addison, N. & Burgess, L. (2007). *Learning to teach Art and Design in Secondary School. A Companion to School Experience*. London: Routledge.
- Agirre, A. (2005). *Teorias y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro/EUB e Universidad Pública de Navarra.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que Sentido? Que Formação? *Cadernos de Formação de Professores*, n.º 1, 21-30. INAFOP. Universidade de Aveiro.
- Almeida, J. F. (2001). Em defesa da investigação-acção. *Sociologia*, nº 37. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Arens, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Ed. McGraw- Hill
- Arnheim, R. (1998) (4.ªed). *Arte e Percepção Visual – Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva.
- Barrett, M. (1979). *Educação em Arte*. Brasil: Editorial Presença.
- Bruner, J. (1971). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Catterall, J.S. (2002). Research on Drama and Theater in Education. In R. J. Deasy (ed.). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (58-62). Washington: Arts Education Partnership
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Cauquelin, A. (2005). *Arte Contemporânea*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- Colbert, F. (2009). Beyond Branding: Contemporary Marketing Challenges for Arts Organization. [Palestra] 4 de dezembro, Lisboa, Fundação Arpad Szenes/Vieira da Silva.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1999). *Levantando a Pedra, da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dewey, J. (2008). *El Arte como Experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Donald, M. (2006). Art and Cognitive evolution. In: Turner, M. (ed.) *The artful mind: cognitive science and the riddle of human creativity*, pp. 3-20. New York: Oxford University Press.
- Dorn, C. (2010). *Mind in Art. Cognitive Foundations in Art Education*. New York, London: Routledge.

- Downing, D. (2005). *School Art - What's in it? National Foundation for Education Research. International Journal of Art and Design Education*. Blackwell Publishing, 2005. [Consult. 16 Julho 2014].
- Duarte J. & Vasconcelos C. (2011). A função inalienável das Artes Visuais. Reflexão a duas vozes. *Revista Lusófona de Educação*, n.º18, pp.184-185.
- Eça, T. (2000). "150 Anos de ensino das artes visuais em Portugal," Comunicação apresentada nas *IV Jornadas de Historia de La Educación Artística* (Barcelona 24/Nov. - Girona 25/Nov. 2000).
- Efland, A. (1990). *A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College. National Art Education Association.
- Efland, A., Freedman, Kerry, & Stuhr, P. (1996). *Postmodern Art Education: in approach to curriculum*. Virginia: The National Art Education Association.
- Efland, A. (2004). *Arte y Cognición: la integración de las artes visuales en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Efland, A. (2005). Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-moderno. In: Guinsburg, J.& Barbosa, A. M. *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspetiva.
- Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision*. New York, London: Macmillan Publishing. Collier Macmillan Publishers.
- Eisner, E. (1973). *Art education belief index*. Stanford, VA: Unpublished document.
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination. On the designs and evaluation of school programs*. New York: Macmillan Pub. Inc.
- Eisner, E. (1993). In: Duke, L. *The Getty Center for Education in the arts and Discipline-Based Art Educacion*. Banco de Textos do Projeto Arte na Escola nº 037.
- Eisner, E. (2005). *Reimagining Schools*. London & New York: Routledge.
- Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision*. New York, London: Macmillan Publishing.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? In *Currículo sem Fronteiras*. (v.8, n.2, Jul/Dez 2008, pp.5-17).
- Fernandes, A. M. (2006). A Investigação-acção como metodologia. *Projecto SER MAIS Educação para a Sexualidade Online*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto. Acedido a 12 de Abril, 2010, em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/Tese

- Fowler, (1996). *Strong Arts, Strong Schools. The Promising Potential and Shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling*. Oxford: University Press.
- Freedman, K. (2003). The Importance of student artistic production to teaching visual culture. *Art Education*. (v.56, n.303, p. 20).
- Fróis, J. (coord.) (2000). *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardner, H. (1982) (7ª ed). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires, Arg.: Paidós.
- Gardner, H. (1983). *Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Gaudelius, Y. & Spears, P. (2002). *Contemporary Issues in Art Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Gazzaniga, M. (2008). (Org.). Arts and Cognition: Findings Hint at Relationships. In: *Learning, Arts, and the Brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition*. Washington, DC: Dana Press.
- Ghiglione, R., Matalon, B. (1993). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Green, P. (1974). *Design education: Problem Solving and Visual Experience*. London: Batsford.
- Hauser, A. (1998). *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hernández, F. (2000). *Educacion y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2005). La Investigación sobre la Cultura Visual: una propuesta para repensar la educación de las artes visuales. In Marín Viadel, R. (ed.). *Investigación en Educacion Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes Visuales*, pp.87-98. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Hernández, F. (2007). *Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K. M. (2007). *Studio thinking: The Real Benefits of Visual Arts Education*. London: Teachers College Press.
- Hickman, R. (2005). *Why we Make Art and Why it is Taught*. Bristol. Portland: Intellect Books.
- Housen, A. (2011). *O olhar do observador: Investigação, teoria e prática*. In João Pedro Fróis, (Coord.). *Educação 3Estética e Artística: abordagens transdisciplinares*, pp.158-160. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE (2010). *Classificação portuguesa das profissões*. Acedido a 12 de outubro de 2014 em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2

- Jimenez, M. (2003). Pós-modernidade, filosofia analítica e tradição europeia. In: Zielinsky, M. (org.) *Fronteiras. Arte, crítica e outros ensaios*, pp.55-88. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Johnson, M. (2008). *The .0-meaning of the body: aesthetics of human understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Krauss, R. (1983). Sculpture in the Expanded Field, In Foster, Hal (ed.), *The Anti- Aesthetic, Essays on Postmodern Culture*. Seattle, Washington, Bay Press.
- LaTorre, A. (2003). *La Investigación-Acción: Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Grao.
- Marín, V. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.
- Marín V. (2011). *Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas*. Educação, 34(3).
- Mbuyamba, L. (2006). *Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Comissão Nacional da UNESCO. Lisboa. Acedido a Junho de 2014 em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relat%C3%B3rio.pdf>
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard.
- Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Millet, C. (1997). *A Arte Contemporânea*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moura, S. (2008). *Arte-Educação para quê (Razões para ensinar arte)*. Monografia de Curso de Especialização. Centro Universitário Maria Antônia - Universidade de São Paulo. São Paulo. Acedido a 23 de Junho, 2014, em http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_monografias_texto.php?id_m=241.
- Oliveira, M.; Freitag, V. (2007). Arte Contemporânea na Escola: Experiências com professores em Formação Inicial. *Revista Digital Art&*, ano V, n. 08. Acedido a 9 de julho de 2014 em <http://www.revista.art.br/site-numero-08/trabalhos/16.htm>.
- Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. Em I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Parsons, M. (1990). *How we understand art: a cognitive developmental account of aesthetic experience*. New York: Cambridge University Press.
- Parsons, M. (1992). Cognition as Interpretation. In Smith, R. & Reimer, B. *The Arts, Education, and Aesthetic Knowing. Part II*. Chicago, Illinois: The National Society for the Study of Education.

- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: learning to think by looking at art*. Los Angeles. The Getty Education Institute for the Arts.
- Perrin, S. (1994). Education in the arts is an education for life, (pp.75-76). *Phi Delta Kappan*.
- Ponte, J. (2004). *Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional*. Acedido a 18 de setembro de 2014 em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/99-Ponte\(Aveiro\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/99-Ponte(Aveiro).pdf)
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Read, H. (1958). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Reis, R. (2010). O diálogo com a obra de arte na escola. In *As artes na educação: contextos de aprendizagem promotores de criatividade*. Ed. Miguel Oliveira e Sandrine Milhano. 27 - 47. Leiria.
- Ribeiro, D. (2000). "A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente." In Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Richter, I. (2003). *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Rocha, M. (2001). A arte na educação: mudança de rumo ou movimento pendular? *Informar APEVT*, 16, 48-55.
- Rouge, I. (2003). *A Arte Contemporânea*. Mira - Sintra: Editorial Inquérito.
- Sequeira, M. (1989). Investigação Educacional: A dimensão necessária às escolas superiores de educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, pp 3-10.
- Smith, L. & Breazeal, C. (2007). The dynamic lift of developmental process. *Developmental Science*. v.10, n.1, pp.61-68.
- Smith, L.; Weiss, E. & Lehmkuhl, L. (1997). *Cinesiologia clínica de Brunnstrom*. São Paulo: Manole.
- Smith, R.; Reimer, B. (1992). *The Arts, Education, and Aesthetic Knowing. Part II*. Chicago, Illinois: The National Society for The Study of Education.
- Solso, R. (1996). *Cognition and the visual arts*. Massachusetts: MIT Press.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Stern, A. (1974). *Aspectos e técnicas da pintura de crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Terradelas, J. & Angrill, M. (2007). Hacia Modelos Globales en Educación Artística. In Viadel, R. (ed) *Investigación en Educación Artística*, pp. 99-124. Granada:Universidad de Granada, Universidad de Sevilla.
- Trilla, J. (coord.) (2004). *Animação Sociocultural Teorias Programas e Âmbitos*. Lisboa. Instituto Piaget.

- Tyler, R. (1974). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Vale, M. (2005). *Arte, Currículo e Avaliação*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Braga. Acedido a 18 de Janeiro de 2014, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6218/1/TESE%20DE%20MESTRADO.pdf>.
- Vasconcelos. M. C. (2014). Dimensões estratégicas no ensino do desenho para a formação em design e artes visuais na contemporaneidade. *SCIAS - Arte/Educação - Revista do Saber* v. 2, n.02 <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/SCIAS>.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 2ª ed. Thousand Oaks: SAGE Publications.

ANEXOS

ANEXO I – Planificação da Unidade Didática



COLÉGIO DE
S. MIGUEL

AMIZADE VERDADE EXIGÊNCIA

COLÉGIO DE SÃO MIGUEL Ano letivo 2013/2014

DESENHO E PINTURA |11º ANO

U.T. 2 - ANATOMIA E CÂNONES

“Retrato de Artista – Intervenção no Espaço Escolar”

Introdução à Unidade Didática

Nesta unidade, os alunos deverão desenvolver vários estudos sobre a figura humana, e em particular sobre o rosto, quer por observação direta de modelo vivo, quer pelo auxílio de imagens. Experimentarão enquadramentos, perspetivas e formas de movimento diversificados, reproduzindo-os em diferentes suportes, escalas e materiais. Serão aplicados os cânones antropométricos/estruturas, proporções, formas, volumes e texturas do rosto humano.

Os alunos explorarão e aprofundarão os conhecimentos inerentes às tecnologias do desenho com materiais riscadores secos: grafites, lápis de cor, sanguínea e sépia, e da pintura com meios atuantes aquosos, nomeadamente, tinta acrílica. Deverão, também, conhecer e dominar as técnicas, os materiais e os suportes específicos para o desenho e pintura.

Além da interpretação do corpo humano e do rosto segundo uma leitura estruturante, canónica e anatómica, o decurso e estruturação da sequência lógica dos métodos pedagógicos a implementar privilegiarão, também, a exploração de meios técnicos; a aplicação de métodos de correção técnica e de ocupação espacial; o desenvolvimento, nos alunos, da autonomia necessária à eficiência na escolha e aplicação de meios de tradução técnica do(s) modelo(s), tendo em atenção diferentes pontos de vista, iluminação, desenvolvimento crítico e expressividade personalizada.

Paralelamente, pretende-se ainda que os alunos desenvolvam competências de imaginação e criatividade, através de uma pesquisa temática e recurso a materiais não convencionais, na elaboração de um Livro de Artista. Com esta atividade, pretende-se, sobretudo, que o aluno articule o pensamento teórico e a concretização plástica, a capacidade de recolher, seleccionar e interpretar informação pertinente e as competências necessárias no trabalho autónomo.

Conteúdos e objetivos essenciais a desenvolver

- Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação;
- Compreender e colocar em prática as metodologias do desenho de figura humana/rosto, desde a fase de estruturação à finalização formal tendo em conta as particularidades da natureza das formas em função da pose ou movimento;
- Compreender noções e ganhar autonomia gráfica na construção de estruturas, volumetrias e claro-escuro;
- Desenvolver o pensamento visual através da prática do desenho de observação com exercícios de análise e síntese do rosto humano;
- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir;
- Fomentar o hábito de realizar registos livres (esboços), recorrendo à utilização de texturas e mancha, visando a expressividade dos registos;
- Promover o uso de registos lineares analíticos, tendo como objetivo representar proporcionalmente o modelo observado, recorrendo a linhas de construção e de contorno;
- Ganhar capacidade de articulação de diferentes materiais na comunicação de volumetrias, profundidade e valores lumínicos;
- Desenvolver capacidades de representação, de expressão e de comunicação, sensibilidade estética, espírito crítico e princípios e meios de uma linguagem própria;
- Conhecer e dominar técnicas, materiais e suportes específicos do desenho a grafite, lápis de cor, sanguínea e sépia;
- Conhecer e dominar técnicas, materiais e suportes específicos da pintura com tinta acrílica;
- Desenvolver as capacidades de produção expressiva através da mistura de processos e da manipulação técnica de materiais, instrumentos e suportes 3D;
- Desenvolver a criatividade e a imaginação, através da execução de um livro de artista;
- Promover o gosto pela arte contemporânea.

Competências Específicas a Desenvolver

- Aprofundar o conhecimento e a capacidade de utilização de utensílios/ferramentas e materiais riscadores;
- Desenvolver os sentidos de observação, análise, representação expressiva, criatividade, organização e responsabilidade;

- Aprofundar/aplicar os conhecimentos inerentes às tecnologias dos riscadores: grafite, carvão, lápis de cor, sanguínea, e sépia;
 - Saber aplicar cânones antropométricos/estruturas, proporções, formas, volumes e texturas de: figuras de corpo inteiro e rostos;
 - Saber relacionar a estrutura anatômica do corpo humano com o vestuário;
 - Conhecer e dominar técnicas, materiais e suportes específicos da pintura: acrílico;
 - Conhecer e aplicar os meios, recursos ou sistemas usados para produzir profundidade e tridimensionalidade;
- Aceder à dimensão plástica expressiva a partir da desmontagem e reelaboração da forma representativa;
- Desenvolver as capacidades de produção expressiva através da mistura de processos e da manipulação técnica de materiais, instrumentos e suportes;
- Desenvolver a imaginação criadora.

Atividades

A unidade didática está dividida em 3 partes: Representação do Rosto Humano, Transformações Gráficas e Livro de Artista. Cada parte tem uma componente não letiva de pesquisa e de análise de fontes que se considera muito importante. Também é fundamental o treino fora das aulas e os desenhos feitos voluntariamente pelos alunos no diário gráfico. Para além disso, planeia-se a realização de uma visita de estudo, para possibilitar aos alunos a tomada de conhecimento do panorama artístico nacional e internacional e para os munir de novos conhecimentos que incrementem os seus projetos.

As abordagens teóricas aos conceitos, procedimentos e técnicas serão feitas durante as aulas através do visionamento de imagens trazidas pelos alunos e pela professora, e de discussão em grupo sobre os temas em questão. Os exercícios feitos durante as aulas servirão para consolidar as técnicas e procedimentos abordados teoricamente.

Espera-se que os alunos façam também exercícios de treino no diário gráfico, que serão incentivados a manter atualizado, sendo este entendido como espaço de experimentação, de recolha de ideias e também de desenvolvimento de exercícios realizados na aula.

Deverão colocar no portefólio os exercícios de aprendizagem teórica e técnica feitos durante as aulas e outros exercícios realizados fora das aulas a partir das indicações dadas no enunciado da unidade pela professora e realizados livremente pelo aluno.

Os alunos devem ir fazendo as atividades extra aula tendo em conta o calendário proposto, de modo a que tenham pesquisado os temas e recolhidas as imagens atempadamente.

Recursos/Materiais:

Riscadores secos | lápis de grafite, lápis de cor, lápis sanguínea e sépia.

Aquosos | tinta acrílica.

Suportes | Diário gráfico, papéis de esquisso, papel cavalinho, papéis de diferentes texturas ou grão com diferentes gramagens.

Outros | Esfuminho, borracha de plástico ou vinil, borracha miolo de pão, pincéis e godés.

Suporte final para o Projeto Artístico com tinta acrílica | Material diverso, adequado ao objetivo pretendido (cartão, tela, madeira...)

1ª ETAPA: Representações do Rosto Humano

Os alunos deverão desenvolver vários estudos sobre a figura humana, debruçando-se de forma particular sobre o rosto, quer por observação direta de modelo vivo, quer pelo auxílio de imagens. Experimentarão enquadramentos, perspetivas e formas de movimento diversificados, reproduzindo-os em diferentes suportes, escalas e materiais.

Os objetivos destes exercícios pretendem inferir processos de:

- Medir: medir e relacionar as diferentes partes do corpo e rosto (eixos, linhas de força, linhas de direção do movimento);
- Relacionar: relacionar formas e movimentos;
- Contornar: sentir a linha de contorno como definidora da forma;
- Modelar: sentir o volume e gesto para definir a massa do rosto;
- Desenhar: utilizando linha, mancha, contorno, garatuja, provocando a evocação dos volumes, através da acentuação da luz e da sombra e do movimento do gesto.

Todos os exercícios devem ser identificados, datados, e numerados, e ter a respetiva indicação do tempo de execução. Para além destes exercícios é aconselhável praticar regularmente o desenho da figura humana fora das aulas, no diário gráfico.

2ª ETAPA: Transformação gráfica e invenção no processo de criação - Autorretrato Tridimensional

Esta fase da unidade de trabalho visa o desenvolvimento de conceitos de desenho através de processos de transformação gráfica. Propõe-se um registo autobiográfico, a sua interpretação e representação tridimensional, explorando criativamente o suporte selecionado para o projeto final.

A obra de arte deverá sofrer alterações da expressão utilizada, segundo as características e conceitos de movimentos de arte contemporânea.

A partir das características de obras de arte contemporânea, os alunos realizarão um **estudo em formato A2** do projeto final onde será aplicada e explorada a técnica dos acrílicos. Deverão utilizar diferentes materiais riscadores e/ou aquosos. Deverão também, explorar os estudos realizados em aula para criar a sua obra, que deverá, obrigatoriamente ter o autorretrato, com muita expressividade (explorando as diferentes expressões do rosto humano).

Material:

Riscadores – grafite e lápis de cor.

Suporte - papel tipo cavallinho formato A2, Ingres ou outro papel encorpado.

Por fim, deverão realizar a sua obra final - **autorretrato tridimensional** - em suporte adequado e preparado para a pintura com tinta acrílica. O objeto criado, como já foi referido, deverá refletir as características da arte contemporânea estudadas (formas, estruturas, cores, técnicas e composições).

Material: tinta acrílica.

Formato do suporte: não inferior a A2.

3ª ETAPA: Livro de Artista

O Livro de Artista apresenta uma tipologia artística em emergência, que amplia competências artísticas, incorporando modos de fazer e de refletir. Como ferramenta pedagógica e artística pode favorecer os alunos em diversos aspetos. Por um lado, concorrem à necessidade de investigação de um conteúdo próprio do qual toda a forma se pode gerar, podendo proporcionar aos alunos um meio de expressão da sua identidade, que é, no fundo, o que se pretende com esta unidade de trabalho. O Livro de Artista tem um suporte e uma mensagem, o fazer livros encoraja o desenvolvimento da voz, da habilidade para articula-la e para ser ouvida.

Os alunos irão então elaborar um Livro de Artista. Este projeto deverá ser desenvolvido autonomamente ao longo da unidade de trabalho, dentro e fora da sala de aula, com o acompanhamento do professor em todas as suas fases. Pretende-se que os alunos criem modos próprios de expressão no desenvolvimento do seu projeto individual.

Para a execução deste livro/objeto, todos os meios, processos, recursos e suportes são válidos. Uma das possibilidades deste projeto assenta na exploração da identidade e no rumo pessoal e autobiográfico que os trabalhos podem tomar e que os alunos deverão explorar.

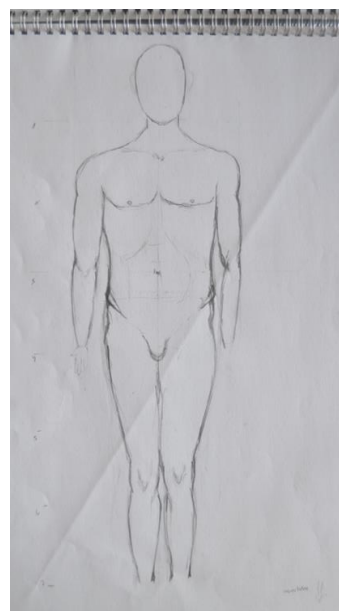
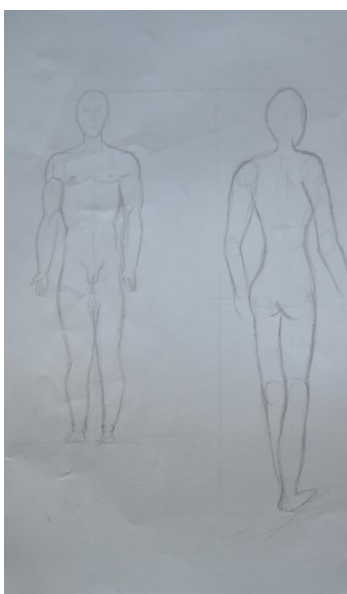
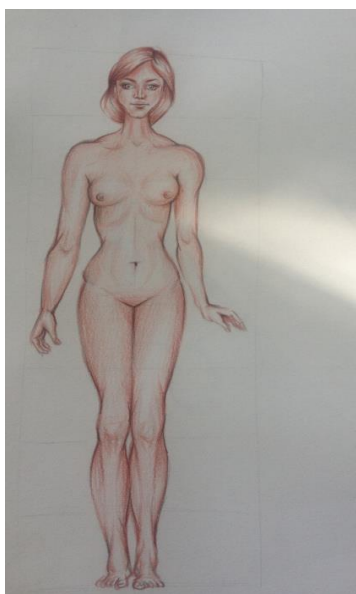
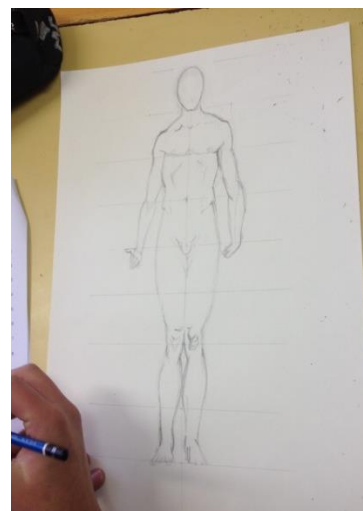
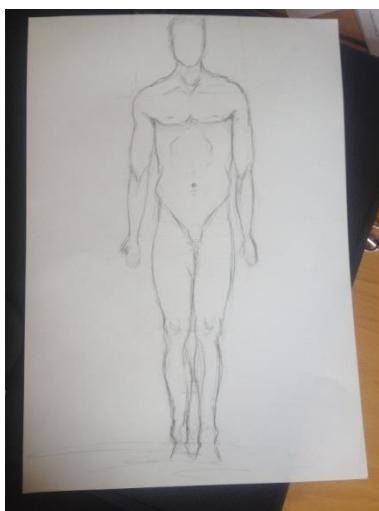
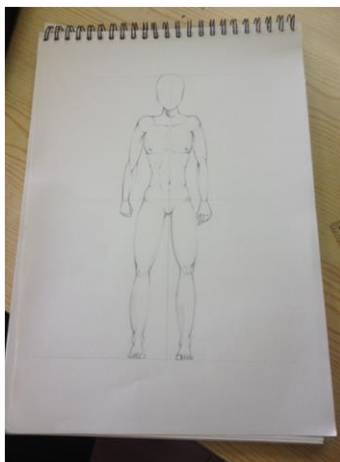
Material: Diversos, à escolha do aluno. Poderão recorrer a materiais tradicionalmente associados à confeção do livro ou materiais associados ao mundo das artes plásticas, tais como a madeira, o ferro, o vidro, o barro, o gesso, e os plásticos.

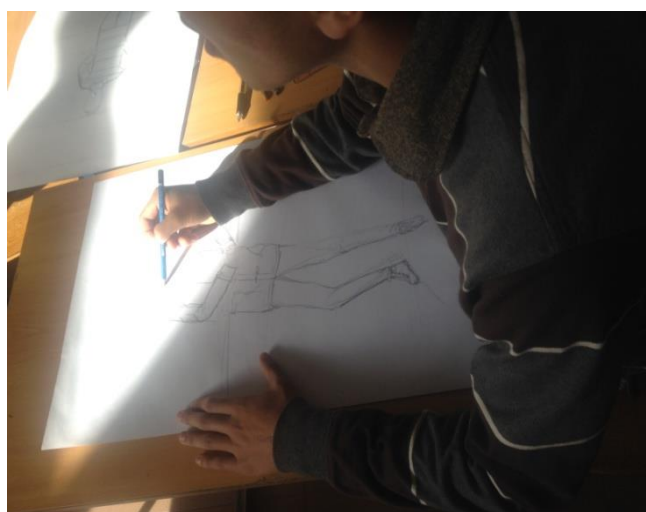
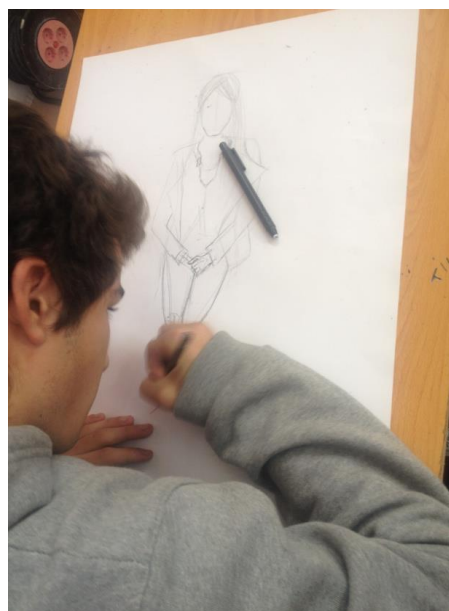
Instrumentos de Avaliação:

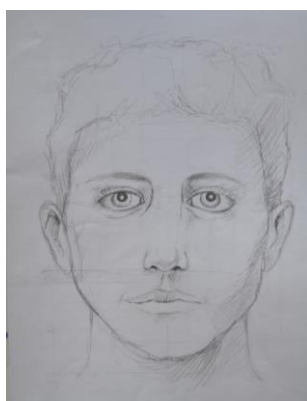
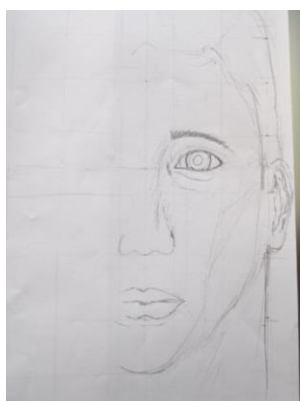
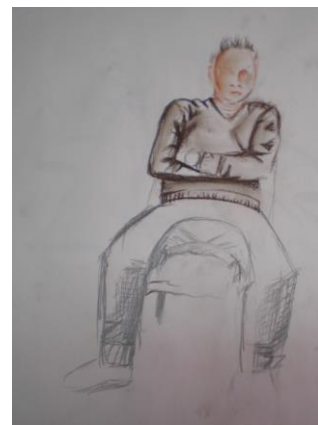
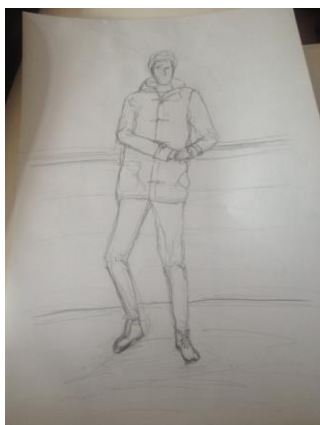
1. Desenhos, concretizações gráficas e objetos produzidos no âmbito da unidade de trabalho;
2. Textos produzidos (relatórios, comentários, trabalhos de pesquisa, textos de reflexão e memórias descritivas);
3. Materialização do Projeto Artístico – concretização da obra – aplicação das técnicas aprendidas para a representação em suporte final;
4. A criatividade na originalidade e elaboração dos livros de artista, e a sua execução técnica, bem como a capacidade de solucionar autonomamente os seus problemas;
5. A concretização da disseminação junto da própria turma, escola ou meio (inclui-se aqui a materialização de uma exposição e outras eventuais formas de divulgação do projeto como o jornal e a página web do Colégio).

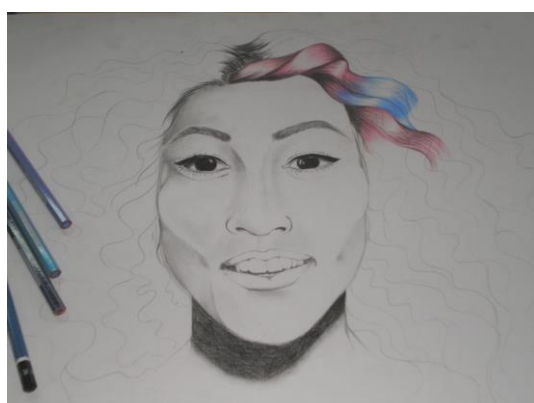
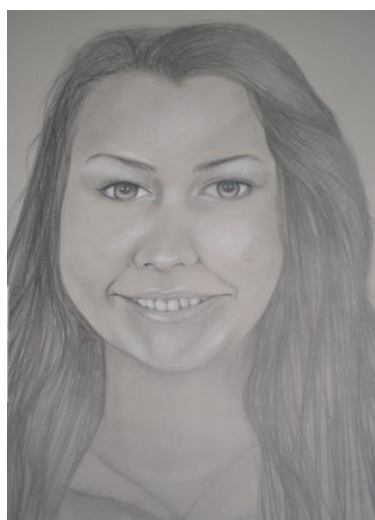
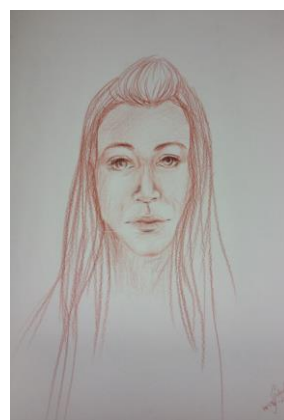
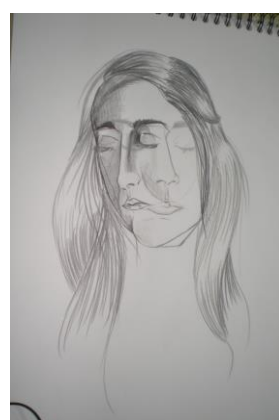
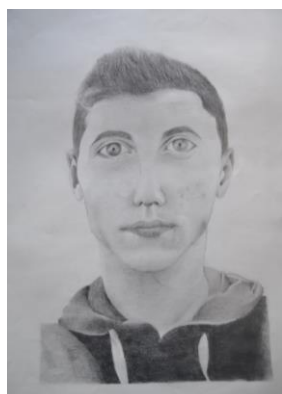
- **Concessão de tempo previsto:** 30 tempos de 60 minutos
- **Início** – 03 de dezembro | 2013
- **Conclusão e entrega dos trabalhos de pintura acrílica** – 18 de fevereiro | 2014

ANEXO II – Trabalhos realizados pelos alunos - *ESTUDOS DA FIGURA HUMANA*
ESTUDOS DO ROSTO

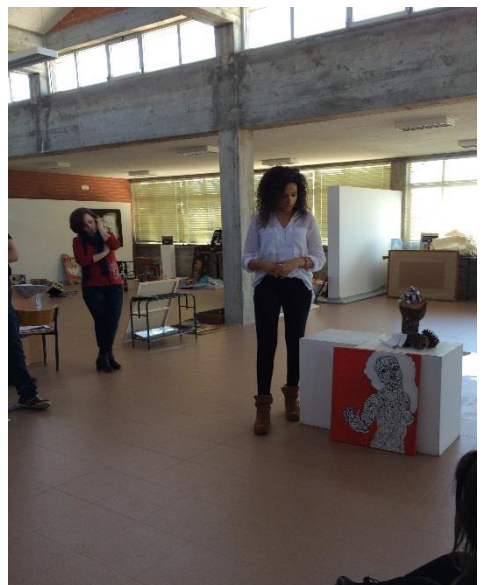
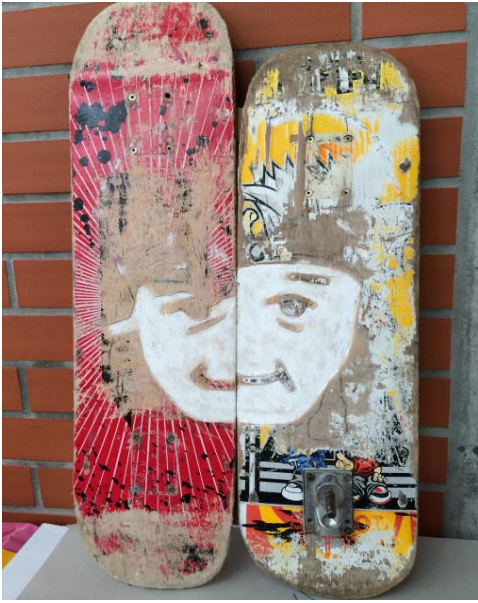








AUTORRETRATO



LIVRO DE ARTISTA

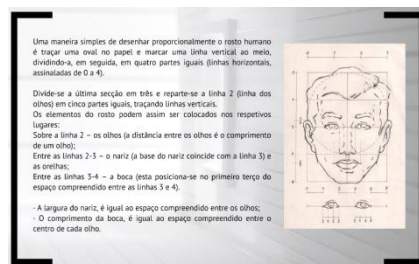
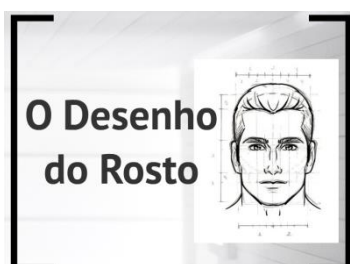
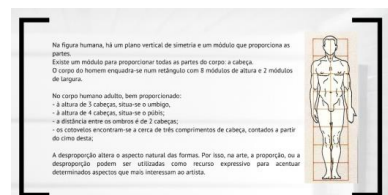
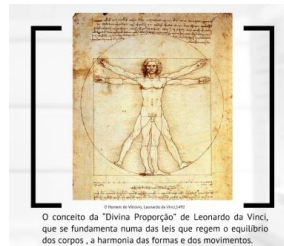
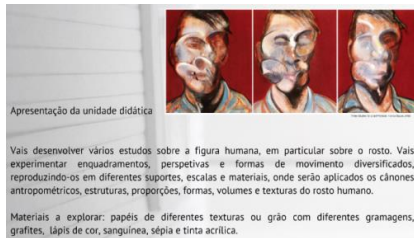




Anexo III – Recursos didáticos utilizados na PES

INTRODUÇÃO À UNIDADE DIDÁTICA

[Apresentação Multimédia Inicial - 1.º aula, 3 de dezembro de 2013]



<http://devueltaconeicadernoblogspot.com/>
<http://diariografico.com/>
<http://pedroburgos.com.sapo.pt/home.htm>
<http://urbansketchers-portugal.blogspot.com/>
<http://www.antoniojorgegoncalves.com/>
<http://www.drawingsofleonardo.org/>
<http://www.urbansketchers.org/>
Livros digitais sobre desenho - <http://issuu.com/search?q=desenho>

ARTE CONTEMPORÂNEA

[Apresentação Multimédia - 11.º aula, 21 de janeiro de 2014]



Martha Rosler, Photo Op, from the series House Beautiful: Bringing the War Home, New Series, 2004

Happening

"Significa 'acontecimento' e é uma forma de expressão das artes visuais que, de certa maneira, apresenta características das artes cénicas. Não tipo de obra, quase sempre planeada, nem-se elementos de espontaneidade, criatividade e improvisação, que nunca se repetem da mesma forma, a cada nova apresentação."

Com o decorrer dos anos, esta prática artística espalhou-se por todo o mundo, e o happening nos tempos atuais, não se tornou de todo menos interativo artístico. Há espetáculos, matérias de criação e elementos de encenação são utilizados para atrair a atenção e a ação do espectador.

No happening há a interação com o espectador, enquanto que no performance acontece apenas o momento espontâneo, sem interatividade. O happening não há um roteiro fixo no espetáculo apresentado, não há início, meio e fim previsto, é tudo regido pela improvisação e pelo acaso, fora das convenções artísticas.

O primeiro happening da história da arte ocorreu em 1952, nos EUA, no Black Mountain College, realizado pelo músico experimental John Cage.

Tendências da Arte Contemporânea

U.T. 2 - ANATOMIA E CÂNONES

"Retrato de Artista - Intervenção no Espaço Escolar"

Tendências da Arte Contemporânea

CARACTERÍSTICAS

- Obras voltadas para si mesmas e não para instituições políticas ou religiosas.
- Rebeldia, originalidade e vontade de surpreender.
- Fascínio pela tecnologia moderna.
- Diálogo com a cultura popular e cultura de massa.
- Diversidade de estilos e técnicas.
- Ampliação do conceito de arte.

A Arte Contemporânea, alusão à arte produzida depois da 2ª Guerra Mundial, é caracterizada por apresentar uma ampla disposição para a experimentação, levando os artistas a realizar uma verdadeira fusão de linguagens, materiais e tecnologias.

Os artistas contemporâneos, como em toda a história, mostram através da sua arte o pensamento de determinada época, a sociedade em que vivem, as questões políticas, religiosas, económicas e sociais que os envolvem. Distanciam-se do Modernismo e dos seus conceitos de negação ao que é antigo.

A Arte Contemporânea recebe inúmeras denominações, entre elas "Pós-Modernismo".

A modernidade caracterizou-se por produzir diferentes estilos concomitantes e variadas correntes, numa demonstração de diversidade de gostos e, já de certa forma, numa busca pela originalidade, estilo próprio e pelo uso da criatividade na estética. O "Pós-Modernismo" possui correntes artísticas que diferem entre si, mas que reagem à liberdade da técnica disseminada pela pintura de ação modernista.

Op Art

A expressão "op-art" significa "arte ótica".

Defende para a arte "menos expressão e mais visualização". Apesar do rigor com que é construída, simboliza um mundo mutável e instável, que nunca se mantém o mesmo.

Os trabalhos de op art são em geral abstratos. Muitas das peças mais conhecidas usam apenas o preto e o branco e brincam com as nossas percepções óticas. As cores são usadas para a criação de efeitos visuais como a sobreposição, o movimento e a interação entre o fundo e o foco principal. Os tons vibrantes, círculos concêntricos e formas que parecem pulsar são as características mais marcantes deste estilo artístico.

Victor Vasarely foi um pintor de origem húngara considerado por muitos como um dos mais importantes artistas da chamada Op-art. Sendo um dos fundadores desta arte cinética, a sua obra privilegia o desenvolvimento de pinturas de abstração geométrica.



Videoarte

É uma forma de expressão artística, na qual o vídeo é o elemento principal. Supõe uma nova linguagem, uma nova inter-relação entre imagem e espectador, em que a primeira sai da tela para interagir com o resto do meio, integrando as imagens junto aos demais elementos que a formam.

Ajudada pelas novas tecnologias, esta arte consegue projetar as imagens além do monitor e para diferentes direções, obrigando o público a iniciar um percurso sobre um espaço, do qual as projeções fazem parte.

Surgiu na década de 60, como meio artístico, num contexto no qual os artistas procuravam uma arte contrária à comercial. Um dos seus princípios é a crítica à televisão, a qual representa, em certo modo, a cultura atual. Durante os anos oitenta, as imagens utilizadas por esta arte procuram provocar na audiência estados anímicos e evocar sensações.

Na atualidade, os avanços da tecnologia, permitem ampliar o leque das suas possibilidades criativas.



Happening

Significa "acontecimento" e é uma forma de expressão das artes visuais que, de certa maneira, apresenta características das artes cénicas. Neste tipo de obra, quase sempre planeada, nem-se elementos de espontaneidade, criatividade e improvisação, que nunca se repetem da mesma forma a cada nova apresentação.

É um estilo de arte performática que inclui "eventos teatrais sem trama".

Com o decorrer dos anos, esta prática artística espalhou-se por todo o mundo, e o happening, nos tempos atuais, não se tornou de todo numa ferramenta extinta. Nos espetáculos, matérias de criação e elementos de encenação são utilizados para atrair a atenção e a ação do espectador.

No happening há a interação com o espectador, enquanto que no performance acontece apenas o momento espontâneo, sem interatividade. No happening não há um roteiro fixo no espetáculo apresentado, não há início, meio e fim previsto, é tudo regido pela improvisação e pelo acaso, fora das convenções artísticas.

O primeiro happening da história da arte ocorreu em 1952, nos EUA, no Black Mountain College, realizado pelo músico experimental John Cage.



POP ART

Movimento artístico que se desenvolveu na década de 1950, na Inglaterra e nos Estados Unidos. Foi na verdade uma reação artística ao movimento do expressionismo abstrato das décadas de 1940 e 1950.

Inspiração para as criações das obras de arte na cultura das pessoas e nos seus principais costumes, criticando assim o consumismo, o modo de viver, as características do materialismo sempre presente nas obras, e tudo isso de uma forma muito irónica e satírica.

Os materiais utilizados são acrílico, poliéster, goma espuma, gesso, matérias fluorescentes, tinta, entre outros, que eram criados através da tecnologia, dando mais valor às inovações vindas da era tecnológica.



Expressionismo Abstrato

Movimento artístico com origem nos Estados Unidos.

Muitos dos pintores recorriam a técnicas energéticas, usavam invariavelmente telas grandes e aplicavam tinta rapidamente, por vezes com alguma violência. O método era muitas vezes considerado tão importante como a pintura.

Uma pintura em que o essencial está na expressão da individualidade e da subjetividade do pintor. Para eles, essa manifestação só poderia ser exclusivamente individual se o autor o fizesse de uma forma livre, gestual e sem projeto prévio.

Descontentamento em relação às escolas tradicionais e às regras para a criação de uma "arte moderna e acabada".

Revolta contra a pintura tradicional, a liberdade e a espontaneidade.

Extremo desejo de independência.

Ausência de modelos, a ideia de espontaneidade relacionada ao trabalho artístico.

Procurava a liberdade plena em nome da invenção.



Arte Povera

Movimento artístico que se desenvolveu originalmente na segunda metade da década de 1960 na Itália.

Utilização de materiais simples e artesanais como madeira, trapos, jornais, terra, cordas, metais, etc.

Obras cobertas por uma atmosfera misteriosa, marcadas por contrastes e justaposições entre o novo e o velho, o natural e o industrializado.

Aproximação entre a arte e a vida quotidiana.



"Chiaro Scuro" (1985), de Mario Merz, um dos expoentes da movimento da arte povera.



Michelangelo Pistoletto



Giovanni Anselmo

Minimalismo

Minimalismo é um movimento artístico e cultural que surgiu nos Estados Unidos no começo da década de 1960. Principais características do Minimalismo:

- Elaboração de obras (pinturas, esculturas, músicas, peças de teatro) com a utilização do mínimo de recursos;
- Utilização de poucas cores nas pinturas;

- Nas artes plásticas, destaque para o uso de formas geométricas com repetições simétricas;

- Criação de músicas com poucas notas musicais, valorizando a repetição sonora.

Principais artistas minimalistas:

- Samuel Beckett (dramaturgo e escritor irlandês)
- Raymond Clavier Carver (escritor norte-americano)
- Philip Glass (compositor norte-americano)
- Robert Bresson (cineasta francês)
- Dan Flavin (artista plástico norte-americano)
- Sol LeWitt (artista plástico norte-americano)
- Frank Stella (artista plástico norte-americano)



Body art

Está associada à arte conceitual e ao minimalismo. É uma manifestação das artes visuais onde o **corpo do artista é utilizado como suporte ou meio de expressão**.

Foi na década de 1960 que essa forma de arte se popularizou e se espalhou pelo mundo.

Marcel Duchamp dizia que "tudo pode ser usado como uma obra de arte", inclusive o corpo. Além de Duchamp, podem ser considerados precursores da body art o francês Yves Klein, que usava corpos femininos como "pincéis vivos", o americano Vito Acconci e o italiano Piero Manzoni. Há casos em que a body art assume o papel de ritual ou apresentação pública, apresentando, portanto, ligações com o Happening e a Performance. Outras vezes a sua comunicação com o público dá-se através de documentação, por meio de vídeos ou fotografia.



Fotorrealismo

É a denominação de uma escola de pintura que transporta com bastante fidelidade para o meio pictórico imagens originalmente obtidas com uma câmara fotográfica.

- O fotorrealismo usa a câmara e a fotografia para recolher informação;
- O fotorrealismo usa recursos mecânicos ou semi-mecânicos para transferir a informação para a tela;
- O fotorrealista deve ter a habilidade suficiente para fazer com que a pintura se pareça com uma fotografia;
- Destacam-se artistas como Howard Kanovitz, os americanos Duane Hanson e Chuck Close, Richard Estes, George Segal, David Hockney, Franz Gertsche ou Ron Mueck.



Land Art

A expressão "land art" refere-se às criações artísticas que utilizam como suporte, tema ou meio de expressão o espaço exterior. A partir do final da década de 60 torna-se evidente a procura da natureza (o campo, o deserto ou, mais raramente, o espaço urbano e o mar) por alguns artistas, inicialmente americanos, mas integrando significativas contribuições de artistas ingleses e holandeses, para desenvolverem obras de arte. Estes artistas, que se integram num movimento cultural mais vasto que preconiza o "regresso à natureza", têm a intenção de **ultrapassar as limitações do espaço tradicional das galerias**, recusando o sentido comercial e mercantilista que a produção artística assumia nesta década.

Quase todas as manifestações de Land Art são **efémeras**, ligando-se intimamente à paisagem para e na qual foram criadas, procurando normalmente locais inaccessíveis ao público. Estas experiências, destruídas mais ou menos rapidamente por ação do tempo e dos agentes naturais, colocam o problema da perenidade da obra e determinam a necessidade de usar meios de registo e de documentação como o vídeo ou a fotografia. Muitos destes trabalhos são apenas conhecidos pelos documentos que os representam.



"Espiral" Robert Smithson, 1970



Christo e Jeanne-Claude



Andy Goldsworthy

Street Art

Arte Urbana é a expressão que se refere a manifestações artísticas desenvolvidas no espaço público, distinguindo-se das manifestações de carácter institucional ou empresarial, bem como do mero vandalismo.

A street art foi gradativamente constituindo-se como forma do fazer artístico, abrangendo várias modalidades de grafismos - algumas vezes muito ricos em detalhes, que vão do Graffiti ao stencil, passando por stickers, intervenções, instalações, flash mob, entre outras. São formas de pessoas sozinhas, expressarem os seus sentimentos através de desenhos.



Banksy

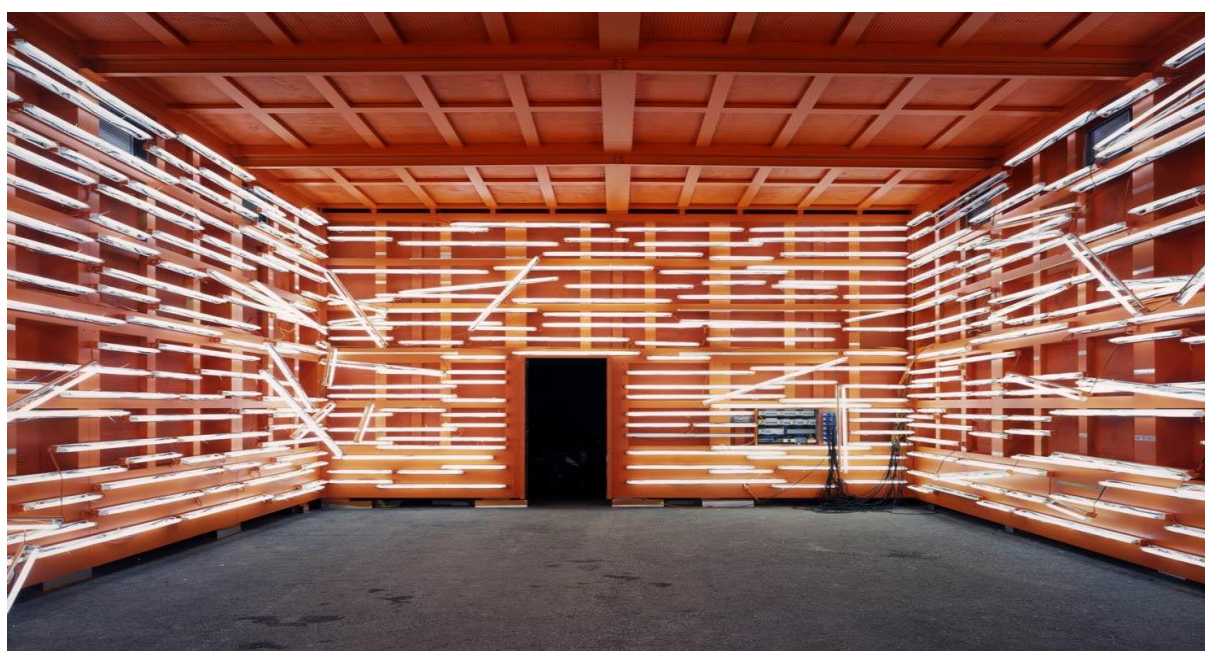
Instalação

Instalação é um termo que, na sua origem, se referia aos procedimentos e às técnicas de exposição de obras de arte em espaços próprios (como museus ou galerias). A partir de meados do século XX passa a designar uma forma de expressão artística que engloba os campos da escultura, da pintura, da fotografia, do cinema e do vídeo podendo incluir ainda algumas manifestações performativas. Os trabalhos de instalação podem assumir escalas e formalizações muito variadas.

A Instalação, enquanto poética artística permite uma grande possibilidade de suportes, uma gama variada de possibilidades, na sua realização pode integrar recursos multimédia, por exemplo, vídeoarte, caracterizando-se como uma videoinstalação. Esta abertura de formatos e meios faz com que esta modalidade se situe de forma totalmente confortável na produção artística contemporânea, já que a Arte Contemporânea tem como característica o questionamento do próprio espaço e do tempo.



A permanência da Instalação é um fenómeno destacável na Arte Contemporânea, sendo uma das mais importantes tendências actuais. A instalação, na Contemporaneidade tornou-se mais complexa e multidimensional, enfatizando a espetacularidade e a interatividade com o público. As combinações com várias linguagens como vídeos, filmes, esculturas, performances, computação gráfica e o universo virtual, fazem com que o público se surpreenda e participe da obra de forma mais ativa, pois ele é o objeto último da própria obra, sem a presença do qual a mesma não existiria na sua plenitude.



Pedro Cabrita Reis | Absent Names | 2003

ANEXO IV - Entrevista aos Professores de Artes Visuais

QUESTIONÁRIO

Estimado(a) professor(a),

Este questionário a que venho pedir-lhe que responda, faz parte de uma investigação no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, e insere-se no estudo que estou a desenvolver para a respetiva dissertação de mestrado, intitulada **“Desafios na introdução de práticas contemporâneas nas aulas de artes visuais”**.

O objetivo deste questionário é recolher informação que permita compreender de que forma é feita a abordagem às práticas artísticas contemporâneas na sala de aula, quais as principais dificuldades sentidas pelos professores nesse processo e ainda o que consideram ser o seu potencial pedagógico.

Peço-lhe que, ao responder ao questionário, tenha em consideração que é muito importante num estudo deste tipo obter informação o mais completa e detalhada possível. Assim, agradeço-lhe desde já o esforço adicional que vai desenvolver nesse sentido. Por fim, da minha parte, enquanto investigadora, comprometo-me a utilizar a informação que me vai fornecer apenas para os propósitos restritos do estudo, utilizando-a sempre de modo a manter o anonimato do respondente.

Muito obrigada pela colaboração

Assinale com X as características que correspondem à sua situação específica:

Dados pessoais e profissionais:

1. Género: Feminino ☐ Masculino ☐

2. Idade: 20 a 25 ☐ 26 a 35 ☐ 36 a 45 ☐ 46 a 55 ☐ + de 55 ☐

3. Habilitações Académicas:

Mestrado* ☐ Pós-Graduação ☐ Licenciatura ☐ Bacharelato ☐

Outro ☐ Qual? _____

*Área de Especialização: _____

3.1 – Indique a(s) Instituição(ões):

4. Situação Profissional:

Quadro Geral	☐	Quadro Distrital de Vinculação	☐	Docente Contratado	☐					
5. Tempo de Serviço em anos completos (em 31 de agosto de 2013)										
6. Localização da escola onde leciona: Zona Urbana						☐	Periferia	☐	Zona Rural	☐
7. Tempo de Serviço na escola onde leciona atualmente (em 31 de agosto de 2013)										
8. Desenvolve práticas artísticas como artista plástico a par do ensino ?						Sim	☐	Não	☐	

1. Qual a importância que atribui à utilização de obras de arte na sala de aula, como recurso didático e pedagógico?

2. Acompanha o desenvolvimento das artes visuais no panorama mundial? Como considera as artes visuais contemporâneas?

3. Levando em consideração a sua experiência no campo da educação artística, qual a importância que atribui à arte contemporânea no ensino/aprendizagem das artes visuais?

4. Na sua opinião como pode contribuir a arte contemporânea para o desenvolvimento da literacia visual?

5. Quais são os artistas contemporâneos que escolhe e utiliza com mais frequência para trabalhar nas suas aulas?

6. Na sua opinião existe alguma relação entre as imagens utilizadas em sala de aula e a formação crítica dos alunos?

7. Considera que, durante a sua formação inicial e/ou profissional, os cursos que frequentou tinham o seu currículo adaptado à didática e às práticas de arte contemporânea?

8. Considera que a arte contemporânea tem potencial pedagógico e é uma ferramenta útil em sala de aula?

9. Quais são os maiores desafios colocados ao professor no ensino da arte contemporânea?

Muito obrigada pela colaboração

Susana Almeida

ANEXO V – Questionário realizado aos alunos antes da PES

Caro(a) aluno(a):

Este inquérito tem como objetivo recolher dados para um estudo sobre a Interpretação da Arte Contemporânea na aula de Desenho e Pintura, no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ensino de Artes Visuais, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Solicito que respostas ao questionário em anexo, o que desde já agradeço. Os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico, salvaguardando-se a sua confidencialidade.

Parte 1 – Características Pessoais

1.1. Sexo

Masculino	Feminino

1.2. Idade

17 anos	18 anos	19 anos

1.3. Ano de escolaridade que frequentas

10.º Ano	11.º Ano

1.4. Quem é e qual é a idade dos Pais/ Encarregado de Educação

Pai	Mãe	Outro

1.5. Profissão dos Pais/Encarregado de Educação

Pai	Mãe	Outro

1.6. Nível de Escolaridade dos Pais/ Encarregado de Educação

Pai	Mãe	Outro

--	--	--

Parte 2 – Dados do Questionário

2.1. O que é para ti arte contemporânea?

2.2. Com que regularidade visitas museus de arte contemporânea?

Muitas vezes	Às vezes	Nunca

2.3. Os teus Pais/Encarregado de Educação são frequentadores de museus?

Sim	Não

2.4. Com quem visitas habitualmente museus?

Sozinho	Família	Amigos	Escola	Outro

2.5. Situa no tempo a arte contemporânea

1.º metade do século vinte	2.º metade do século vinte

2.6. Para ti, qual destas frases melhor define a arte contemporânea

a) É um movimento artístico que se iniciou aquando da 1.ª Guerra Mundial, e se estendeu até 1970

b) É uma arte que apenas se manifesta na pintura e na escultura

c) É a arte da atualidade, que se caracteriza pela liberdade do autor

2.7. Conheces algumas práticas artísticas contemporâneas? Se sim, quais?

2.8. Que movimentos artísticos associas à arte contemporânea?

2.9. Já alguma vez desenvolveste trabalhos com práticas artísticas contemporâneas?

Sim	Não

Quais as técnicas que utilizaste? _____

2.10. Dos seguintes artistas assinala aqueles que associas à arte contemporânea:

Vik Muniz		Van Gogh		Paula Rego	
Leonardo Da Vinci		Alexandre Farto		Mondrian	
Matisse		Maria Helena Vieira da Silva		Rauschenberg	
Donald Judd		Rafael Bordalo Pinheiro		Cindy Sherman	

Indica outros artistas plásticos contemporâneos que conheças

2.11. Interessas-te pelo estudo da arte contemporânea?

Sim	Não

2.12. Sentes alguma dificuldade em compreender a arte contemporânea?

Sim	Não

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO

ANEXO VI – Questionário realizado aos alunos depois da PES

Caro(a) aluno(a):

Este inquérito tem como objetivo recolher dados para um estudo sobre a Interpretação da Arte Contemporânea na aula de Desenho e Pintura, no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ensino de Artes Visuais, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Solicito que respondas ao questionário em anexo, o que desde já agradeço. Os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico, salvaguardando-se a sua confidencialidade.

Parte 1 – Características Pessoais

1.1. Sexo

Masculino	Feminino

1.2. Idade

17 anos	18 anos	19 anos

1.3. Ano de escolaridade que frequentas

10.º Ano	11.º Ano

1.4. Quem é o teu Encarregado de Educação

Pai	Mãe	Outro

1.5 Idade dos Pais/Encarregado de Educação

Pai	Mãe	Outro

1.6. Profissão dos Pais/Encarregados de Educação

Pai	Mãe	Outro

1.7. Nível de Escolaridade dos Pais/Encarregado de Educação

Pai	Mãe	Outro

Parte 2 – Dados do Questionário

2.1. O que é para ti a arte contemporânea?

2.2. Qual a frase que melhor define a arte contemporânea

a) É um movimento artístico que se iniciou aquando da 1.ª Guerra Mundial, e se estendeu até 1970	
b) É uma arte que apenas se manifesta na pintura e na escultura	
c) É a arte da atualidade, produzida por artistas hoje vivos, e que se caracteriza pela liberdade do autor	

2.3. Ao longo do desenvolvimento do teu projeto foram apresentados temas relativos ao movimento de arte contemporânea. Que importância teve para ti este projeto?

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Ficaste a conhecer outros artistas portugueses e estrangeiros					

b) Ficaste a saber o que é uma instalação e um happening					
c) Sentiste vontade de fazer coisas novas e diferentes, no âmbito das artes plásticas					
d) Aprendeste novos termos e palavras relacionadas com o mundo da arte					
e) Ficaste ainda mais desperto para a arte e mais atento aos assuntos com ela relacionados					
f) Percebeste que, através da arte, podemos comunicar de diversas formas					
g) Aumentaste o teu gosto e interesse pelas artes plásticas					
h) Aumentou a minha capacidade de intervenção artística na abordagem do autorretrato					
i) Utilizei técnicas e materiais usados na arte contemporânea na realização do meu autorretrato					
j) Ajudou-me na interpretação da minha identidade na realização do autorretrato					
k) Percebi que a arte contemporânea pode apresentar-se de formas muito diversas, além das mais tradicionais <i>pintura</i> e da <i>escultura</i> , através de vídeo, instalação, fotografia...					
l) Aprendi o significado de “contemporânea”					

2.4. Identifica alguns dos movimentos artísticos contemporâneos que abordaste

Arte Povera		Street Art		Cubismo	
Surrealismo		Instalação		Arte Conceptual	
Fauvismo		Videoarte		Land art	
Happening		Dadaísmo		Impressionismo	
Expressionismo		Performance		Body art	

2.5. A exploração da tua identidade nas aulas de Desenho e Pintura é uma atividade que gostas de realizar?

Sim	Não

Se não, indica porquê

2.6. Sentiste que conseguiste expressar a tua identidade através dos trabalhos artísticos que produziste ?

Sim	Não

Se não, indica porquê

2.7. Já conhecias o “Livro de Artista”?

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

2.8. Gostaste de realizar o teu próprio Livro de Artista?

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

2.9. De uma forma global, quanto ao processo, consideras que este projeto foi:

Insuficiente ☐

Suficiente ☐

Bom ☐

Muito Bom ☐

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO

ANEXO VII – Transcrição das entrevistas realizadas aos Professores de Artes Visuais

Entrevista 1

Dados pessoais e profissionais:

1. Género: Feminino ☐ Masculino ☒

2. Idade: 20 a 25 ☐ 26 a 35 ☐ 36 a 45 ☒ 46 a 55 ☐ + de 55 ☐

3. Habilitações Académicas:

Mestrado* ☒ Pós-Graduação ☐ Licenciatura ☐ Bacharelato ☐

Outro ☐ Qual? _____

*Área de Especialização – Artes Visuais

3.1 – Indique a(s) Instituição(ões): Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

4. Situação Profissional:

Quadro Geral ☒ Quadro Distrital de Vinculação ☐ Docente Contratado ☐

5. Tempo de Serviço em anos completos (em 31 de agosto de 2013) - **19 anos**

6. Localização da escola onde leciona: Zona Urbana ☐ Periferia ☒ Zona Rural ☐

7. Tempo de Serviço na escola onde leciona atualmente (em 31 de agosto de 2013) – **19 anos**

8. Desenvolve práticas artísticas como artista plástico a par do ensino ? Sim ☐ Não ☒

1. A obra de arte na sala de aula deve ser encarada como o ponto de partida para a abordagem aos temas e aos conteúdos, perspetivando uma ligação da arte em determinado contexto e localização temporal com o que se pretende ensinar e aprender.
2. Acompanhamento através principalmente da internet. As artes visuais contemporâneas são importantes para os alunos porque permitem que se desliguem de práticas mais clássicas que ainda condicionam as abordagens escolares à cultura visual.
3. Respondo na questão anterior: as práticas contemporâneas aproximam o aluno da sua realidade e do mundo.
4. Pelo entendimento que daí poderá advir por parte dos indivíduos em relação à realidade, ao presente, afastando-os das linguagens mais clássicas e perfeitas.
5. Em primeiro lugar artistas portugueses, quando é possível. Souza Cardoso e Paula Rego. Outros para abordagem de conteúdos como o ponto e a linha, Mondrian, Miró, Matisse, Picasso, Dalí.

6. Claro que sim. A escola também serve para modelar, enformar o aluno. Do ponto de vista visual, as imagens que são disseminadas na sala vão construir ou ajudar a construir a própria identidade dos alunos que se querem intervenientes na sociedade e críticos.
7. Na formação inicial não. Só mais tarde com a frequência de outros cursos de formação e, nomeadamente, o mestrado.
8. Sem dúvida, a arte contemporânea faz parte da realidade, logo de mais fácil entendimento.
9. O professor deve dominar os conceitos relacionados com a arte contemporânea para que os possa transmitir com clareza aos alunos. Esses conceitos que se opõem aos paradigmas mais tradicionais e académicos da arte são difíceis de transmitir aos alunos que nem sempre reconhecem qualidades artísticas às novas formas de fazer arte.

Entrevista 2

Dados pessoais e profissionais:

1. Género: Feminino ☒ Masculino ☐

2. Idade: 20 a 25 ☐ 26 a 35 ☐ 36 a 45 ☒ 46 a 55 ☐ + de 55 ☐

3. Habilitações Académicas:

Mestrado* ☐ Pós-Graduação ☐ Licenciatura ☒ Bacharelato ☐

Outro ☐ Qual? _____

*Área de Especialização –

3.1 – Indique a(s) Instituição(ões): Escola Superior de Arte e Design de Caldas da Rainha; Instituto Politécnico de Tomar

4. Situação Profissional:

Quadro Geral ☒ Quadro Distrital de Vinculação ☐ Docente Contratado ☐

5. Tempo de Serviço em anos completos (em 31 de agosto de 2013) - **18 anos**

6. Localização da escola onde leciona: Zona Urbana ☐ Periferia ☐ Zona Rural ☒

7. Tempo de Serviço na escola onde leciona atualmente (em 31 de agosto de 2013) – **13 anos**

8. Desenvolve práticas artísticas como artista plástico a par do ensino ? Sim ☒ Não ☐

1. São muito importantes, pois as obras de arte servem de exemplo para o lançamento das atividades a desenvolver pelos alunos.
2. Sim. Pelos novos materiais que vão sendo introduzidos para a realização das obras de arte; a matéria, os materiais, as técnicas vão evoluindo com a evolução das tecnologias.

3. A importância dada está em permanente relação com os conteúdos que pretendo explorar.
4. Da mesma forma que todas as outras manifestações artísticas, no entanto com um contributo um pouco maior pois as técnicas e materiais são mais atuais, logo conseguem chegar mais rapidamente aos alunos.
5. Philippe Faraut, Miratashi, Guy Reid, Paula Rego, Pedro Croft, João Cutileiro, Pedro Cabrita Reis, Pedro Campos Rosado, Ron Mueck.
6. Talvez sim, talvez não. Mas considero que não seja essencial porque a formação crítica aprende-se com leituras de livros da área e não só, com a boa prática da língua materna.
7. Sim.
8. Sim, como qualquer outro “movimento” artístico, de acordo com aquilo que pretende explicar, mostrar e que queira que os alunos adquiram.
9. Considerando que a arte contemporânea é a arte realizada atualmente creio que o maior desafio é a criatividade e a procura de materiais e técnicas atuais.

Entrevista 3

Dados pessoais e profissionais:

1. Género: Feminino ☒ Masculino ☐

2. Idade: 20 a 25 ☐ 26 a 35 ☐ 36 a 45 ☒ 46 a 55 ☐ + de 55 ☐

3. Habilitações Académicas:

Mestrado* ☒ Pós-Graduação ☐ Licenciatura ☐ Bacharelato ☐

Outro ☐ Qual? _____

*Área de Especialização – Criação Artística Contemporânea

3.1 – Indique a(s) Instituição(ões): Licenciatura – ARCA – ETAC Coimbra

Mestrado – Universidade de Aveiro

4. Situação Profissional:

Quadro Geral ☒ Quadro Distrital de Vinculação ☐ Docente Contratado ☐

5. Tempo de Serviço em anos completos (em 31 de agosto de 2013) - **16 anos**

6. Localização da escola onde leciona: Zona Urbana ☐ Periferia ☐ Zona Rural ☒

7. Tempo de Serviço na escola onde leciona atualmente (em 31 de agosto de 2013) – **16 anos**

8. Desenvolve práticas artísticas como artista plástico a par do ensino ? Sim ☒ Não ☐

1. Dou muita importância porque as disciplinas que leciono obrigam-me a ter a(s) obra(s) de arte na aula. Desde a obra mais pictórica (recorrendo a vários recursos) até à concretização

prática de projetos artísticos, com o uso e manuseamento de materiais diversos (mais plásticos ou até com as tecnologias).

2. Sim. As Artes Visuais (desde o desenho até ao cinema) passam a ser contemporâneas quando ilustram muitos temas que nos permitem conhecer melhor a sociedade, o mundo e até nós próprios. Como as Artes Visuais têm vindo a sofrer mudanças drásticas, com o uso e manuseamento das novas tecnologias, facilmente chegam a qualquer parte do mundo e assim provocará reações e passa assim a ser um meio de comunicação poderoso.

3. Cada vez mais dou muita importância. Já que as Artes Visuais contemporâneas nos permitem apreciá-las enquanto participantes ativos e existe uma oferta massiva de obras de arte, que deixaram de estar fechadas apenas dentro de galerias ou museus.

4. A literacia visual ou geralmente designada por comunicação visual pode ter um papel fundamental na aprendizagem, porque ao se entender os elementos visuais pode-se ser capaz de comunicar o seu sentido.

5. Utilizo vários exemplos de artistas e suas obras de diferentes áreas artísticas, desde a pintura até à instalação artística. Por exemplo: Adriana Varejão, Paula Rego, Joana Vasconcelos, Damien Hirst, Antony Gormley, Mike Tankin e Anna Lin, Bill Viola, Jean Luc Cornec, Sérgio Amaral, Fabian Rodrigues, Luiz Philippe ...

6. Sim, pois estes são um ponto de partida para o aluno aprender a observar, analisar e fundamentar. Desde que haja o cuidado de direcionar o objetivo final para a fruição do aluno a nível artístico e pessoal, ou seja, “alfabetizar esteticamente os alunos”.

7. Sim. Principalmente quando trabalhei no meu Mestrado, quer por pesquisa pessoal, quer por formações realizadas anteriormente.

8. Sim, desde que (como já referi) haja o cuidado de “ensinar” a fruir da obra de arte contemporânea, porque nós damos-lhes “o suporte” e devemos “orientá-los”.

9. Uma atualização permanente, quer a nível profissional ou pessoal.

Entrevista 4

Dados pessoais e profissionais:

1. Género: Feminino ☐ Masculino ☒

2. Idade: 20 a 25 ☐ 26 a 35 ☒ 36 a 45 ☐ 46 a 55 ☐ + de 55 ☐

3. Habilitações Académicas:

Mestrado* ☒ Pós-Graduação ☐ Licenciatura ☐ Bacharelato ☐

Outro ☐ Qual? _____

*Área de Especialização – Artes Visuais

3.1 – Indique a(s) Instituição(ões): Universidade da Beira Interior

Instituto Politécnico de Tomar – Artes Plásticas

4. Situação Profissional:

Quadro Geral ☐ Quadro Distrital de Vinculação ☐ Docente Contratado ☒

5. Tempo de Serviço em anos completos (em 31 de agosto de 2013) - **4 anos**

6. Localização da escola onde leciona: Zona Urbana ☐ Periferia ☐ Zona Rural ☒

7. Tempo de Serviço na escola onde leciona atualmente (em 31 de agosto de 2013) – **2 anos**

8. Desenvolve práticas artísticas como artista plástico a par do ensino ? Sim ☒ Não ☐

1. Penso ser importante e que todos concordam que todas as crianças, desde cedo, devem ser confrontadas e incentivadas ao contacto com as diversas formas de arte, desde que o mesmo seja adequadamente vivido, mediado e assimilado. Relembro, ainda que, através das obras de arte é possível desenvolver nas crianças a perceção, a imaginação, a capacidade crítica entre outros aspetos importantes no desenvolvimento íntegro da criança.

2. Sim. As artes visuais contemporâneas vieram quebrar todo o conceito/pensamento que se tinha/desenvolveu sobre o conceito de arte (obras de arte). No panorama artístico alargou os horizontes, quer seja em termos de dimensão, materiais, suportes, locais de exposição, técnicas, meios, etc.

3. A arte contemporânea é uma boa base/ferramenta para ser utilizada no ensino de artes visuais. No entanto, devemos ter sempre em atenção que não devemos impor às crianças “formas de ver”, ou seja, não devemos influenciar a criança a ver apenas o que está ali presente ou o que é uma obra de arte, “simplesmente somos meios”.

4. A arte contemporânea contribui/é o meio talvez mais facilitador no desenvolvimento da literacia visual, pois encontra-se num meio social de mais acesso, mais disponível e tem uma maior divulgação, ao contrário do que acontecia antes do século XX, onde só certas pessoas tinham acesso e as obras de arte estavam quase sempre em locais próprios (museus ou galerias).

5. Júlio Pomar, Dan Flavin, Pedro Cabrita Reis, Paula Rego, Vieira da Silva, Joana Vasconcelos, Carl André, Christo, Philip Guston, Andy Warhol, Botelho.

6. Sim, existe uma relação entre as imagens (obra de arte) e a formação crítica dos alunos, pois o poder crítico é um dos aspetos que se desenvolve no contacto/relação com as obras de arte/imagem.

7. Sim, especialmente no último ano (4.º) da minha licenciatura, onde tínhamos o contacto direto (uma vez por semana) com um artista. Tínhamos a vantagem/possibilidade de se ver e ouvir sobre o que se estava a “fazer” (arte) no presente e mais contemporâneo.

8. Sim.

9. Em primeiro, ter um conhecimento mais vasto de todos os movimentos/tipos/expressões da arte do século XX e em segundo ter a capacidade de se ir atualizando sobre o que se está a desenvolver atualmente.

Entrevista 5

Dados pessoais e profissionais:

1. Género: Feminino ☒ Masculino ☐

2. Idade: 20 a 25 ☐ 26 a 35 ☐ 36 a 45 ☐ 46 a 55 ☐ + de 55 ☒

3. Habilitações Académicas:

Mestrado* ☐ Pós-Graduação ☐ Licenciatura ☐ Bacharelato ☒

Outro ☐ Qual? _____

*Área de Especialização – Artes dos Tecidos e Formação Feminina

3.1 – Indique a(s) Instituição(ões): Escola Avelar Brotero

Escola Industrial e Comercial de Cantanhede

4. Situação Profissional:

Quadro Geral ☐ Quadro Distrital de Vinculação ☒ Docente Contratado ☐

5. Tempo de Serviço em anos completos (em 31 de agosto de 2013) - **37 anos**

6. Localização da escola onde leciona: Zona Urbana ☐ Periferia ☐ Zona Rural ☒

7. Tempo de Serviço na escola onde leciona atualmente (em 31 de agosto de 2013) – **37 anos**

8. Desenvolve práticas artísticas como artista plástico a par do ensino ? Sim ☐ Não ☒

1. Sim acho importante, até porque os alunos não têm conhecimento das obras de arte, e é uma mais-valia para a cultura geral dos alunos.

2. Nem sempre. Gosto muito da arte contemporânea.

3. Acho que se deve dar a sua devida importância. Sinto que os alunos sentem-se mais motivados com a arte contemporânea.

4. Não respondeu
5. Não respondeu
6. Não respondeu
7. Não respondeu
8. Claro que sim.
9. Não respondeu